



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı

**ÖRTÜK PROGRAMIN SINIF İKLİMİ KAPSAMINDA GELİŞTİRİLEN VE
YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİYLE UYGULANAN ÖĞRETİM
TASARIMININ ETKİLİLİĞİ**

Mustafa YELER
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kenan DEMİR

Burdur, 2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı

**ÖRTÜK PROGRAMIN SINIF İKLİMİ KAPSAMINDA GELİŞTİRİLEN VE
YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİYLE UYGULANAN ÖĞRETİM
TASARIMININ ETKİLİLİĞİ**

Mustafa YELER
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kenan DEMİR

Burdur, 2023



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 05.10.2023 tarih ve 487 / 29 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 18.10.2023. tarihinde tez savunma sınavı yapılan Mustafa YELER'in "Örtük Programın Sınıf İklimi Kapsamında Geliştirilen ve Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Uygulanan Öğretim Tasarımının Etkililiği" konulu tez çalışması Eğitim programları ve Öğretim alanında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

İmza

ÜYE : Doç. Dr. Kenan DEMİR
(Tez Danışmanı)
ÜYE : Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER
ÜYE : Doç. Dr. İbrahim TUNCEL
ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN
ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Okan Metin AŞÇI

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.10.2023

İTHAF

Bugün 29 Ekim 2023... Cumhuriyetimizin 100. Yılı ... Ne mutlu ki, böylesine kutlu ve yüce bir günde bu çalışmayı tamamlamış buluyorum...Gururluyum. Bu çalışmamı rahmetli anne ve babamın aziz hatıralarına ithaf ediyorum. (MY)

TEŞEKKÜR

Doktora sürecinin kendine özgü zorluklarının yanında, konunun da zorluluğu eklenince bu çalışma da haliyle oldukça zahmetli ve yıpratıcı oldu... Bu zorlu çalışma sürecinde her aşamasına paydaşlık ve rehberlik yaparak ortak olan sevgili Danışman'ım Doç.Dr. Kenan DEMİR'e;

Araştırmanın başından sonuna akademik anlamda sürecin her aşamasında görüş ve öneriyle çok değerli katkılar sağlayan Sayın Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER'e; Sayın Doç.Dr. İbrahim TUNCEL'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN'a;

Araştırma verilerin analizi ve kodlanması sürecinde çabalarıyla katkıda bulunan Doktora öğrencimiz Sevgili Nazife TOSUN'a;

Araştırmanın öğretim tasarımının uygulandığı süreçte hem gözlemci hem de raportör olarak her aşamasını titizlikle kayda geçme konusunda oldukça yoğun bir emek harcayan, bu anlamda çok değerli katkı sağlayan Sevgili Uzm. Öğretmen Gülsüm EROL CANTÜRK'e;

Öğretim tasarımının geliştirilmesi, ön deneme ve deneysel uygulama süreçlerine gönüllü katılımlarıyla ve bu süreçlerin gerekliliklerini yerine getirme konusunda özverili davranışlarıyla katkı sağlayan sevgili öğretmen adayı TÜM ÖĞRENCİLERİME;

.... ve bu çalışmaya doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunan herkese en derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

29.10.2023

Mustafa YELER

**Örtük Programın Sınıf İklimi Kapsamında Geliştirilen ve Yaratıcı Drama
Etkinlikleriyle Uygulanan Öğretim Tasarımının Etkililiği
(Doktora Tezi)**

Mustafa YELER

ÖZ

Bu çalışma örtük programın sınıf iklimini oluşturan değişkenler ve bunların sebep olduğu örtük etkileri konusunda öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalık kazanmaları amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda sınıf iklimi kapsamında ADDIE modeliyle bir öğretim tasarımı geliştirilmiştir. İhtiyaç analizi, öğretim tasarımı, veri toplama araçları, deneme uygulaması ve değerlendirme süreçleri takip edilerek geliştirilen öğretim tasarımının ön uygulaması bu amaç için seçmeli olarak açılan örtük program dersinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonuçlarına göre yeniden gözden geçirilip düzenlenen öğretim tasarımının nihai uygulaması farklı bölüm ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve amaçlı olarak seçilen 24 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecinde yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmış ve bu uygulamalar 180'er dakika olmak üzere toplam 30 saat (10 atölye) sürmüştür. Araştırma süreci nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanılmasına imkân veren karma araştırma desenlerinden iç içe gömülü deneysel desen kullanılarak düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ön-son test olarak kullanılan başarı testiyle nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise uygulama öncesinde görüş alma formu; uygulama sürecinde gözlem kayıtları, öz değerlendirme ve atölye sonu değerlendirme formları, çalışma yapıtları, öğrenci ürünleri, video kayıtlarıyla; çalışma sonunda ise görüş alma formu, bireysel ve odak görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin t testi ile analizi edilmesi sonucunda öğretim tasarımı uygulamalarının öğretmen adaylarının örtük program ile ilgili öğrenmelerini anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. İki bağımsız kodlayıcı tarafından içerik analiziyle çözümlenen nitel verilerden ise öğretim tasarımının niteliği ve öğretim tasarımının ürünleri olmak üzere iki alanda bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarını etkili buldukları ve bu uygulamaların duygularını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Yine bu uygulamalar sonucunda öğretmen adaylarının tasarımın kazanımlarına ulaştıkları hem de içerikle ilgili farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğretim tasarımının da içerik ile ilgili örtük öğrenmelere sebep olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma sonunda eğitim fakültelerinde örtük program ve uygulamalarına ilişkin dersler, etkinlikler vb. uygulamalara ilişkin önerilere verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ADDIE modeli, Örtük program, Sınıf iklimi, Öğretim tasarımı, Yaratıcı drama.

Sayfa sayısı: 326

Danışman: Doç. Dr. Kenan DEMİR

**The Effectiveness of the Instructional Design Developed within the Scope of the
Classroom Climate of the Hidden Curriculum and Implemented with Creative
Drama Activities
(Doctoral Thesis)**

Mustafa YELER

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of enabling teacher candidates to gain knowledge and awareness about the variables that constitute the classroom climate of the hidden curriculum and the implicit effects they cause. In line with this aim, an instructional design within the scope of the classroom climate was developed using the ADDIE model. Following the processes of needs analysis, instructional design, data collection tools, pilot application, and evaluation, the preliminary application of the instructional design was carried out in the hidden curriculum elective course which was offered within the scope of the study. Based on the results of the preliminary application, the instructional design, which was revised and rearranged, was finally implemented with 24 teacher candidates from different departments and class levels who voluntarily participated in the study. Creative drama activities were used in the teaching and learning process of the instructional design, and these applications lasted a total of 30 hours (10 workshops), each lasting 180 minutes. The research process was conducted using a nested experimental design, allowing the combination of both quantitative and qualitative research designs. Quantitative data was collected using an achievement test developed by the researcher and used as a pre-test and post-test. The qualitative data for the study was collected through various means. Before the implementation, data was gathered through an interview form. During the implementation process, data was collected through observation records, self-assessment and end-of-workshop evaluation forms, worksheets, student products, and video recordings. At the end of the study, data was collected through interview forms used for individual and focus group interviews. As a result of the quantitative data analysis conducted through t-tests, it was determined that the instructional design applications significantly increased the teacher candidates' learning related to the hidden curriculum. From the qualitative data analyzed by content analysis by two independent coders, findings were obtained in two areas: the quality of the instructional design and the products of the instructional design. At the end of the study, teacher candidates found creative drama applications effective and noted that these applications positively influenced their emotions. It was also determined that as a result of these applications, teacher candidates achieved the learning outcomes of the instructional design, and increased their awareness of the content. Furthermore, it was found that this instructional design also led to implicit learning related to the content. At the end of the study, recommendations were made for courses, activities, and practices related to the hidden curriculum and its applications in education faculties.

Keywords: ADDIE model, Classroom climate, Creative drama, Hidden curriculum, Instructional design.

Page number: 326

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Kenan DEMİR

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
KISALTMALAR	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.2.1. Alt Problemler	7
1.2.1.1. Öğretmen Adaylarının ve Gözlemcinin Öğretim Tasarımı Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Görüşleri Nelerdir?.....	7
1.2.1.2. Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Tasarımın Hedeflerine İlişkin Öğrenme Ürünlerine Etkisi Var Mıdır?	8
1.2.1.3. Öğretim Tasarımının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğretmenlik Mesleği ve Yaratıcı Drama Yöntemiyle İlgili Olarak Öğretmen Adaylarında Sebep Olduğu Örtük Öğrenmeler Nelerdir?.....	8
1.2.1.4. Öğretim Tasarımı Uygulamalarının Eğitim Programının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları Nelerdir?.....	8
1.2.1.5. Örtük Programın Sınıf İklimi (Öğretme-Öğrenme Süreci) Değişkenlerinin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları Nelerdir?.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Sayıtlılar	12

BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Örtük Program Kavramı	13
2.2. Örtük Program Tanımları.....	15
2.3. Örtük Programın İşlevleri ve Özellikleri	18
2.4. Örtük Program Yaklaşımları.....	20
2.4.1. İşlevsel (Yapısal-Fonksiyonalist) Yaklaşım.....	20
2.4.2. Neo-Marksist Yaklaşım.....	23
2.4.3. Radikal Yaklaşım.	24
2.4.4. Liberal Yaklaşım.	25
2.4.5. Direnç (Resistance) Kuramı.	25
2.5. Örtük Programın Boyutları	27
2.5.1.Okul İklimi Boyutu.	28
2.5.1.1. Okul Kuralları.	28
2.5.1.2. Okulun İdari, Sembolik, Sportif, Kültürel ve Bilimsel Özellikleri.	29
2.5.1.3. Okulun Beklentileri.	31
2.5.1.4. Okul Binasının Mimari Özellikleri ve Dekorasyonu.	32
2.5.1.5. Sınıfların Oluşturulması..	33
2.5.1.6. Derslere Ayrılan Zaman ve Ders Dışı Etkinlikleri.....	34
2.5.2. Sınıf İklimi Boyutu.....	35
2.5.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni ve Sınıfta Bulunan Araç-Gereçler.....	35
2.5.2.2. Sınıfın Kuralları.....	36
2.5.2.3. Öğretmenin Beklenti, Görüş ve Düşünceleri.	38
2.5.2.4. İletişimin Gerçekleştiği Atmosfer.	41
2.5.2.5. Öğrenci Özellikleri ile İlgili Öğretmen Önyargıları.....	42
2.5.2.6. İşleyişi Öğrenme..	43
2.6. Yaratıcı Drama.....	46
2.6.1. Eğitimde Dramanın Öğeleri.	47
2.6.1.1. Eğitimci (Lider).	48
2.6.1.2. Katılımcı (Grup).	48
2.6.1.3. Konu (Düşünce).	49
2.6.1.4. Mekân (Ortam), Araç-Gereç.	50

2.6.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	50
2.6.3. Yaratıcı Dramada Kullanılan Yöntem ve Teknikleri.	51
2.6.4. Yaratıcı Dramanın Kazandırdıkları ve Önemi.	53
2.7. İlgili Araştırmalar.....	55
2.7.1. Örtük Programla İlgili Yurt İçi Çalışmalar.	55
2.7.2. Örtük Programla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar.....	75
BÖLÜM III	104
YÖNTEM.....	104
3.1. Araştırmanın Modeli	104
3.2. Çalışma Grubu	109
3.3. Veri Toplama Araçları	110
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	111
3.3.1.1. Başarı Testi.....	111
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.	111
3.3.2.1. Görüş Alma Formu.	111
3.3.2.2. Odak Grup Görüşmesi Formu.....	112
3.3.2.3. Öğrenci Ürünlerini İnceleme.....	112
3.3.2.4. Gözlemci Notları.....	112
3.3.2.5. Video Kayıtları.....	113
3.4. Verilerin Analizi	113
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	113
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	114
3.5. Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi	119
3.5.1. Görüş Alma Formu.....	135
3.5.2. Odak Grup Görüşmesi.....	135
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Çalışmalar	141
3.6.1. Araştırmacının Rolü.	143
3.6.1.1. Araştırmacının Özellikleri.....	143
3.6.1.2. Araştırmacının Bu Çalışmadaki Rollerini.....	144
3.6.2. Araştırma Etiği ile İlgili Uygulamalar.	145
3.6.2.1. Uygulama Öncesi.	145
3.6.2.2. Uygulama Süreci ve Sonrası.....	145
3.7. Verilerin Düzenlenmesi ve Bulgulara Yansıtılması	146

BÖLÜM IV	148
BULGULAR ve YORUM	148
4.1. Öğretmen Adaylarının ve Gözlemcinin Öğretim Tasarımı Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Bulgular.....	148
4.1.1. Öğretmen Adaylarının ve Gözlemcinin Öğretim Tasarımının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Kullanılan Etkinliklerle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.	148
4.1.2. Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Ortaya Çıkardığı Duygularla İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular.	150
4.2. Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Tasarım Hedefleri ile ilgili Öğrenme Ürünlerine Etkisine İlişkin Bulgular	151
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarım Etkinlikleri Öncesi ve Sonrasında Uygulanan Başarı Testinden Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki Farkın Test Edilmesine İlişkin Bulgular.....	152
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımının Hedefleri Doğrultusunda Kazandıkları Öğrenme Ürünleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	152
4.3. Öğretim Tasarımının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğretmenlik Mesleği ve Yaratıcı Drama Yöntemiyle İlgili Olarak Öğretmen Adaylarında Sebep Olduğu Örtük Öğrenmelere İlişkin Bulgular....	155
4.3.1. Öğretim Tasarım Etkinliklerinin Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Sebep Olduğu Örtük Öğrenmelere İlişkin Bulgular.	155
4.3.2. Öğretim Tasarım Etkinliklerinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İlgili Olarak Öğretmen Adaylarında Sebep Olduğu Örtük Öğrenmelere İlişkin Bulgular.....	159
4.4. Öğretim Tasarımı Uygulamalarının Eğitim Programının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular	162
4.5. Örtük Programın Sınıf İklimi (Öğretme-Öğrenme Süreci) Değişkenlerinin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular	177
4.5.1. Öğretme-Öğrenme Ortamı Fiziki Koşullarının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular.	177

4.5.2. Öğretme-Öğrenme Sürecinde İletişim-Etkileşimin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları İlgili Bulgular..	182
4.5.3. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Kural ve Davranış Yönetiminin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular.	186
4.5.4. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretme Davranışlarının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular..	191
4.5.5. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular.	197
BÖLÜM V	202
SONUÇ ve TARTIŞMA	202
5.1. Sonuç ve Tartışma	202
5.1.1. Öğretmen Adaylarının ve Gözlemcinin Öğretim Tasarımı Uygulamalarının Niteliğine İlişkin Sonuçlar.	202
5.1.1.1. Öğretmen Adaylarının ve Gözlemcinin Öğretim Tasarımının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Kullanılan Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.	203
5.1.1.2. Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Ortaya Çıkardığı Duyguları ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.	203
5.1.2. Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Tasarım Hedefleri ile İlgili Öğrenme Ürünlerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.	204
5.1.3. Öğretim Tasarımının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğretmenlik Mesleği ve Yaratıcı Drama Yöntemiyle İlgili Olarak Öğretmen Adaylarında Sebep Olduğu Örtük Öğrenmelere İlişkin Sonuçlar...	205
5.1.3.1. Öğretim Tasarım Etkinliklerinin Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Sebep Olduğu Örtük Öğrenmelere İlişkin Sonuçlar.	205
5.1.3.2. Öğretim Tasarım Etkinliklerinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İlgili Olarak Öğretmen Adaylarında Sebep Olduğu Örtük Öğrenmelere İlişkin Sonuçlar.	207

5.1.4. Öğretim Tasarımı Uygulamalarının Eğitim Programının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar.	208
5.1.4.1. Öğretmen Adaylarının Resmi (Öğretim) Program Nitelikleri ve Uygulanmasını Etkileyen Faktörler ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlarına İlişkin Kazandıkları Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar	208
5.1.4.2. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Tanımları, Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlarına İlişkin Kazandıkları Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar.	210
5.1.4.3. Öğretmen Adaylarının Örtük Programı Oluşturan Faktörler ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlarına İlişkin Kazandıkları Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar.	211
5.1.5. Örtük Programın Sınıf İklimi (Öğretme-Öğrenme Süreci) Değişkenlerinin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar.	214
5.1.5.1. Öğretme-Öğrenme Ortamı Fiziki Koşullarının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının ile İlgili Bulgular.	214
5.1.5.2. Öğretme-Öğrenme Sürecinde İletişim-Etkileşimin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları İlgili Sonuçlar.	218
5.1.5.3. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Kural ve Davranış Yönetiminin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar.....	220
5.1.5.4. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretme Davranışlarının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar.	223
5.1.5.5. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Ölçme- Değerlendirme Uygulamalarının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları İle İlgili Sonuçlar.....	226
5.2. Öneriler	230
KAYNAKÇA.....	235

EKLER.....	270
EK 1.	271
EK 2.	272
EK 3.	273
EK 4.	274
EK 5.	275
EK 6.	276
EK 7.	277
EK-8.....	302
ÖZGEÇMİŞ	306



KISALTMALAR

AD	Ara Değerlendirme
ASDF	Atölye sonu değerlendirme formu
GAF	Görüş alma formu
GANÖ	Genel Akademik Not Ortalaması
GBG	Gözlemci Bireysel Görüşme
GKS	Genel Kültür Seçmeli
GR	Gözlemci raporu (notları)
MAKÜ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MB	Öğretmenlik Meslek Bilgisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ODG	Odak Grup Görüşme
ÖTUÖ	Öğretim Tasarımının Uygulanması Öncesi
ÖTUS	Öğretim Tasarımının Uygulanması Sonrası
ÖÜ	Öğrenci ürünleri
ÖZF	Özdeğerlendirme formu
UZEM	Uzaktan Eğitim Merkezi
VK	Video kayıtları

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Örtük Programın Boyutları ve Öğeleri	27
Tablo 2. İç İç Geçmiş Gömülü Deneysel Araştırma Deseni	105
Tablo 3. Çalışma Grubunun Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	110
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	111
Tablo 5. Başarı Testinin Ön test, Son test ve Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	113
Tablo 6. Nitel Verilerinin Kodlanmasına Örnekler.....	116
Tablo 7. İhtiyaç Analizi Süreci ve İşlemleri	122
Tablo 8. Katılımcı Görüşlerinden Elde Edilen Tema ve Alt temalar.....	123
Tablo 9. Uzman Öneri Formunu Dolduran Öğretim Elemanları ile İlgili Bilgiler ..	124
Tablo 10. İhtiyaç Belirleme Kaynaklarından Elde Edilen Örtük Program Ders İçeriği Taslağı	125
Tablo 11. Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu ile İlgili Öğretim Tasarımı Taslağının İçeriği	127
Tablo 12. Görüşlerine Başvurulan Uzmanların Akademik Unvanları ve Uzmanlık Alanları	130
Tablo 13. Uzmanların Öğretim Tasarımına Yönelik Görüş ve Önerileri	131
Tablo 14. Başarı Testinin Deneme Formu ve Nihai Form Sonuçları	133
Tablo 15. Başarı Testi Deneme Formunun Madde Analiz Sonuçları	133
Tablo 16. Deneme ve Deneysel Uygulama Takvimi	135
Tablo 17. Deneysel Uygulamanın Atölye İçerikleri	138
Tablo 18. Alt Temalar ile Verilerin Elde Edildiği Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi.....	147
Tablo 19. Öğretim Tasarımı Kapsamındaki Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Özelliklerine İlişkin Kodlar	148
Tablo 20. Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Katılımcılarda Ortaya Çıkardığı Duygulara İlişkin Kodlar	150
Tablo 21. Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	152
Tablo 22. Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Örtük Öğrenmelere İlişkin Bulgular	156

Tablo 23. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Ortaya Çıkardığı Örtük Öğrenme Ürünlerine İlişkin Kodlar.....	159
Tablo 24. Resmi (Öğretim) Program Nitelikleri ve Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere İlişkin Kodlar	163
Tablo 25. Örtük Program Tanımları, Özellikleri ve İşlevlerine İlişkin Kodlar	165
Tablo 26. Örtük Programı Oluşturan Faktörlerin Farkındalığına İlişkin Kodlar	167
Tablo 27. Programa Bağlı Kalıp Kalmama.....	176
Tablo 28. Geçmişteki Öğretmenlerin Öğretme Davranışları ve Örtük Sonuçlarına İlişkin Kodlar	192



ŞEKİLLER

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Araştırma Sürecinin Aşamaları ve İç İçe (Gömülü-Deneysel-Müdahale-) Deseninin Kullanımı	107
Şekil 2. Araştırma Sürecinde Elde Edilen Tema ve Alt Temalar	118
Şekil 3. ADDIE Modeliyle Öğretim Tasarım Süreci	121
Şekil 4. Nitel Veri Araçlarının Kısaltma İfadeleri	146
Şekil 5. Paydaşların Öğrenciye Yansıttıkları Ortak Davranış ve Anlayışları ile Bunların Örtük Sonuçlarına İlişkin Bulgular	168
Şekil 6. Yönetici Davranışları ve Örtük Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	170
Şekil 7. Veli Davranışları ve Örtük Sonuçlarına İlişkin Bulgular	173
Şekil 8. Fiziksel Koşulların Farkındalığına İlişkin Bulgular	178
Şekil 9. Öğretmen-Öğrenci İletişim-Etkileşim Davranışları ve Bunların Örtük Sonuçlarına İlişkin Bulgular	182
Şekil 10.Öğrenci-Öğrenci İletişim-Etkileşim Davranışları ve Bunların Örtük Sonuçlarına İlişkin Bulgular	184
Şekil 11. Kuralların Uygulanması ve Öğretmen Davranışları ile Bunların Örtük Sonuçlarına İlişkin Bulgular	188
Şekil 12.Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular	194
Şekil 13.Ölçme Değerlendirmenin Kapsamına İlişkin Bulgular	197
Şekil 14. Puanlama Sürecine İlişkin Bulgular.....	199

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin, toplumsal yaşama uyumunu ve yaşam kalitesini artıran eğitim; tarih boyunca bireylerin ve toplumların gelişimini sağlayan en önemli kültürel öğeler biri olmuştur. İnsanlara yeni bilgi, tutum, davranış kazandırma ve var olan davranışları değiştirme amacıyla planlanan, uygulanan ve değerlendirilen eğitim sürecinde (Demirel ve Kaya, 2018) bireylerin kendilerini geliştirmesi, maddi ve manevi değerleri benimsemesi, üreten ve tüketen olarak bilinçli ekonomik faaliyetlerde bulunması önemli görülmektedir. Bu sayede kişilik sahibi olarak yetişen bireylerin kendilerine ve içinde yaşadıkları topluma fayda sağlamaları amaçlanır (Ünal, 2017). Bir toplum varlığını sürdürebilmek için bireyleri önceden belirlenmiş amaçlar yönünde yetiştirmek ve her türlü bilgi ve becerilerle donatmak zorundadır. Amacı ne olursa tüm eğitim faaliyetleri ancak belli bir düzen, sistem ve program yapısı içinde planlanır, uygulanır ve değerlendirilir.

Eğitimde program kavramı, hedef (kazanım); içerik, öğretme-öğretme ve ölçme-değerlendirme öğelerinin her birinin hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle oluşturduğu uyumlu, tutarlı ve dirik ilişkilerden oluşan sistematik yapıdır. Bu özellikleri sayesinde eğitimde program, eğitim hizmetlerinin sistemli yürütülmesini sağlar. Eğitim programları, bireylerin sahip olması gereken hangi nitelik ve yeterliklerin, ne ile ve hangi etkinliklerle nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koyan bu dinamik yapıları, bireylere kazandırılmak istenen bilgi ve değerlerle, eğitimden beklentilere yönelik açıklayıcı bilgileri kapsar (Stabback,2016). Eğitim programının, alanyazında amaç ve işlevleri açısından ele alındığında farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin Eisner (1985) eğitim programını, açık,

dolaylı, gereksiz ve örtük programlar; Posner (1995) resmi, uygulamadaki, örtük, ihmal edilen, ekstra programlar; Bırzea (2000) resmi, yaygın ve informal eğitim programları olarak sınıflandırırken Hewitt (2018) resmi, uygulamadaki, ihmal edilen ve örtük program olarak ele almaktadır. Eğitim programı türlerine ilişkin alanyazındaki bu sınıflamalar dikkate alındığında aslında resmi (açık) ve örtük (gizli) olmak üzere iki temel programdan bahsetmek mümkündür. Buna göre resmi (açık) program bir dersin hedeflerinin, içeriğinin, işleniş sürecindeki öge ve özelliklerin yazılı olduğu; öğretmenler için derslerinin planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine dayanak oluşturan ve tüm okullar için aynı olan programdır (Posner, 1995, Tezcan, 2005; Yüksel, 2004). Örtük (gizli) program ise yazılı olmadığı ve koşullara göre farklılık gösterdiği için çok farklı şekillerde tanımlanmıştır (Cemiloğlu, 2016). Genel olarak resmi program dışındaki tüm öğrenmeleri kapsayan program olarak nitelendirilmektedir (Thornberg, 2009). Resmi ve örtük program ilişkini açıklamak için Mariani (1999) program kavramını “buzdağı” olarak ele almakta, herkesin görebildiği su üstündeki kısmı “açık program”; suyun altındaki kısmı da “örtük program” olarak tanımlamaktadır. O’na göre açık programın kapsamında amaçlar, konular, zaman planlaması ve yöntemlerden söz edilirken; örtük kısmında ise öğretmen, yönetici, veli ve öğrencinin inanç, tutum ve beklentileri yer almaktadır.

Bu çalışmanın kapsamını oluşturan örtük programla ilgili alanyazın incelendiğinde örtük programın ne olduğu, özellikleri, işlevleri ve öğeleri, kuramsal dayanakları konularında farklı yaklaşımlar ve açıklamalar görülmektedir. Null’a (2011) göre okul kültürünün bir ögesi olan örtük program; öğrencilere önceden programda açık bir şekilde tanımlanmamış inanç, tutum ve değerler kapsamında kazandırılanları vurgularken, Fischer (1977) aynı kavramı, resmi programın içinde açıkça belirtilmeyen eğitsel yaşantıları; Anderson (2002) ve Vallance (1980) ise formal eğitimin gizli etkilerini ön plana çıkarmıştır. Kirk (1992) örtük programı, öğrencinin okul yaşantıları sonunda bilinçsiz bir şekilde kazandıkları öğrenmeler bütünü olarak ele alırken; Wear ve Skillicorn (2009) ise resmi ve resmi olmayan programın öğrencinin bilinç altına etki eden ideolojik mesajlardan oluşan bir yapı olduğuna dikkat çekmiştir. Bu yapı içinde genellikle toplum yaşamında yer alan kurallar, ritüel haline gelmiş davranışlar, normlar, tutum ve değerleri yansıtan davranışların öğrenilmesini amaçlar (Seddon, 1983). Örtük program sayesinde farklı şekillerde

verilen mesajlar ve iletişim biçimleriyle toplumsal olarak onaylanan, değer verilen tutum ve davranışların neler olduğu belirlenir ve bunlar öğrencilere kazandırılır ya da öğrenciler bunlarla ilgili mesajlardan çıkarımda bulunurlar (Assemi ve Sheikhzade, 2013).

Örtük programla ilgili bu açıklamalara dayalı olarak örtük program; resmi programdaki amaç ve etkinliklerin dışında, öğrenciler tarafından kazanılması öngörülen yazılı veya açıkça belirtilmemiş, öğrenme-öğretme yaşantıları sürecindeki davranış ve uygulamaları kapsayan yapı şeklinde tanımlanabilir (Yüksel, 2007). Bir başka ifadeyle örtük program, uygulanan resmi programında, ancak kendi içinde bütünlüğü olan bir programdır (Doğanay ve Sarı, 2009). Söz konusu bu programda, okul ortamının özellikleri, bu ortamın öğrencilere sunduğu etkileşim fırsatı ve türleri, öğretmen, yönetici ve diğer personelin davranışları, değer yargıları, inançları, yazılı şekilde belirtilmemiş kurallar, otoriteye ve düzene uyma gibi çok çeşitli davranış biçimleri yer alır. Bu bağlamda örtük program, öğrenme sürecinin bir ögesi olarak okul ve sınıflarda çoğu zaman fark edilmeyen ya da bilinçli olarak öğretilmeyen bilgi, yargı ve değerleri içermektedir (Horn, 2003). Söz konusu örtük programının kapsamındaki öğelere ilişkin öğrenmeler zaman içinde çok yavaş gerçekleşirken ve bu öğrenmeler aynı zamanda resmi programla öğrenilenlerin aksine oldukça uzun süreli kalıcılığa sahiptir (Bloom, 1995; Posner, 1995). Bu nedenle örtük program, resmi programların tek başına gerçekleştiremeyeceği birtakım hedefleri gerçekleştirme konusunda önemli bir yere sahiptir. Çünkü örtük program yaşantıları daha çok dolaylı, informal ve bireyin kendi yaşantısına dayalı olması nedeniyle (Ballantine & Hammack, 2009; Cemiloğlu, 2006; Robati ve Tonkaboni, 2015) ilgi, tutum, değerler, kişilik özellikleri, sosyal ilişkiler vb. duyuşsal alanla ilgili özellikleri öğrenmelerinde bireyler, kendisinin ve çevresinin ihtiyaçlarını gidermede işine yarayacak davranışları öğrenmeyi tercih eder (Tuncel, 2008; Paykoç, 2007).

Alanyazında örtük programın kapsamı ve boyutlarını farklı şekilde ifade eden çeşitli görüşler vardır. Örtük program, kapsamı ve boyutları açısından incelendiğinde okul ortamı, okulun çevresiyle ilişkileri ve sınıf iklimi olmak üzere üç temel boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004; McNeil, 1996). Okulun idari yapısı, örgütsel düzenlemeler, fiziksel koşullar, kurallar, derslerin süresi, kayıt süreci ve ders dışı faaliyetler (sosyal, kültürel, spor etkinlikleri, vb.) okul ortamı

boyutunda yer alan ögeler olarak belirtilmiştir (Yüksel, 2004; Başar, 2011; Wren, 1999). Bir başka deyişle, okulda düzen oluşturma amacına hizmet eden kurallar, okulun fiziki özellik ve ögeleri, mimarisi ve bu mimarinin kullanım tercihleri, sınıf ve şubelerin oluşturulmasında esas alınan ölçütler ve izlenen yaklaşımlar örtük program içinde yer almaktadır (Gün, 2018; Tezcan, 2003). Ayrıca okul çevresi boyutunda ise okulun dışındaki sosyal çevreye ait toplumun kuralları ve değerleri yer almaktadır (Lynch, 1989). Sınıf iklimi ise, öğrenci özellikleri, sınıf kuralları, öğretmenin görüş, beklenti ve tutumları, okulun genel başarısı vb. faktörlerden etkilenir (Adelman ve Taylor, 2005; Lee, 2005; McLaren, 2003; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Bu bağlamda sınıf iklimine ilişkin örtük programın kapsamını öğretmenin görüş, beklenti, önyargı ve davranışları, sınıf kuralları, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişki ve etkileşimleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri (etnik köken, din, dil, sosyal sınıf vb.) başarı algısı, öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin işleyişine ilişkin tüm ögeler oluşturur (Akbulut & Aslan, 2016; Martin, 1994; McNeil, 1996; Saldıray, 2017; Tuncel, 2008; Veznedaroğlu, 2007).

Sınıf ikliminin kapsamında yer alan fiziki ortam, sınıfların oturma düzeni ve sınıftaki araç-gereç, yerleşim biçimi ve dekorasyon, öğrenci mevcudu vb. ögeler örtük programı yansıtan önemli faktörler (Yüksel, 2004) olup bu faktörlerin öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde organize edilmesi gerekir (Burden, 1995). Ayrıca sınıf ikliminin amacı, sadece öğretimi kolaylaştırmak değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak, sıcak ve destekleyici bir ortam sağlamak ve korumak, öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemek ve öğrencilerin iyi davranışlar gösterebileceği uygun bir atmosfer sağlamaktır (Emmer ve Stough, 2001; Jones, 1996; Doyle, 1986). Dolayısıyla resmi programın uygulanması, örtük programdan bağımsız düşünülemeyeceği hatta resmi program uygulamalarındaki farklılıkların nedenlerinin örtük programda aranması gerektiği ifade edilmektedir (Bloom, 1995; Jackson, 1968; Margolis, Soldatenko, Acker ve Gair, 2001). Çünkü öğretmenler, resmi programı uygulamaya geçirirken aynı zamanda bu programda belirtilmemiş kendi ve toplumsal çevrenin önemli gördüğü düşünce, tutum ve değerlerini de bilinçli ya da bilinçsiz olarak sürece dahil ederler. Bir başka deyişle öğretmenler, resmi programı işe koşarken kendisinin ve toplumsal çevrenin tercihlerini, beklentilerini ve bakış açılarını öğretme-öğrenme sürecine dahil etmeleri resmi programın uygulanışında farklılıklara neden

olurlar. Bu nedenle de resmi programın niteliği ne kadar yüksek olursa olsun öğrencilerin öğrenmelerinde tek başına yeterli olmadığı (Başar, 2011, Crawley ve Salyer, 1995; Posner, 1995; Yüksel, 2004); bugüne kadar yapılan resmi program değişikliklerinin öğretim süreçlerine istendiği şekilde yansımadığı değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2013). Buna göre bir okulda uygulanan örtük program ile resmi program kazanımlarının birbirini destekler nitelikte olması, bu program türleri arasındaki uyum ve tutarlılığın sağlanmasına hizmet etmesi için dikkate alınması gereken bir konudur (Ornstein & Hunkins, 2018). Bununla birlikte, okul ve çevresindeki tüm unsurların (teknoloji, medya, aile, örgütler, akran grupları vb.) resmi ve örtük program arasında uyum ve tutarlılığı sağlayacak şekilde dikkate alınması, tasarlanması ve işe koşulması gerekir (Taşpınar, 2009; Tor, 2015).

Örtük programın etkili olmasında en etkin öğelerden birinin öğretmen olduğu vurgulanırken (Mosallanejad, Ghobadigar ve Akbarzadeh, 2015; Previna, 2011; Tuncel, 2008); öğretmenler, resmi programla kazandırılmak istenenlerin yanında; kişisel görüş, inanç ve beklentileri doğrultusunda çeşitli istenmeyen etkileşim ve öğrenmelere neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin okulda ve sınıfta sahip oldukları otoriteleri sayesinde farkında olarak ya da olmayarak resmi programın öngörmediği özellikleri öğrencilere kazandırmasına sebep olmaktadır (Fidan, 2013; Yıldırım, 2013). Bu nedenle resmi programın uygulayıcı rolünde olan öğretmenin öğretim süreçlerinde kendisi ve çevresinden kaynaklanan birçok faktörün oluşturduğu örtük programı dikkate almak durumundadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin, öğretim süreçlerindeki davranışlarının, kişilik özelliklerinin, değer ve tercihlerinin ve okuldaki sosyal yapı içindeki rollerinin, okulun fiziki, psikolojik ve yönetsel özelliklerinin resmi program üzerindeki etkilerinin farkında olmaları, bilinçsiz ve gelişigüzel davranışlardan kaçınmaları gereklidir (Crawley ve Salyer, 1995; Demirel, 2007; Gordon, 1982). Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenlerin, resmi - örtük program uyum ve tutarlılığını sağlayacak şekilde görevlerini yerine getirebilmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde, örtük programın yaratabileceği olumsuzları önleyerek ya da en aza indirerek resmi programın işlevselliğini artırmak için örtük programı çeşitli boyutlarını ve işleyiş özellikleri konusunda birikime ve onları hayata geçirebilecek yeterliklere sahip olmalıdır.

Öte yandan alanyazın incelendiğinde örtük programla ilgili farklı değişkenler açısından çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında okul kültürü ve sınıfı iklimi özelliklerinin (Adıay, 2011; Bolat, 2014; Castello, 2001; Çengel, 2013 ve 2017; Gair & Mullinis, 2000; Gezer, 2005; Girayhan, 2019; Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2012; Koyuncu, 2019; Previna, 2011; Thornberg, 2008; Wojcikiewicz 2007) çalışıldığı tespit edilmiştir. İlköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli eğitim kademelerinde örtük programın varlığı, kapsamı, niteliği ve işleyiş özelliklerini ele çalışmalar arasında (Ahola, 2000; Hildebrant, 2001; Leblanc, 2007; Lempp & Clive, 2004; Orgun, Özkütük ve Akçakoca, 2019; Sambell & McDowell 1998; Sarikhani, Shojaei, Rafiee & Delavari 2020) ön plana çıkmaktadır. Örtük program algısının (Alkan, 2017; Özaslan, 2019; Villanueva, Revolo & Mejia, 2019); duyuşsal özellikler ve değerler eğitiminin (Abroampa, 2020; Akman, Çarşanbalı, Alagöz, 2017; Boztaş, 2015; Coşkun, 2016; Koç ve Çelik, 2017; Kuş, 2009; Öztürk, 2012; Tuncel, 2008) çalışıldığına; farklı derslerin örtük programlarının (Aydeniz, 2017; Mo ve Luo, 2019); demokrasi ve demokratik değerlerin (Doğanay ve Sarı, 2004; Yıldırım, 2018), örtük program ve stres konusunun (Akbulut, 2016; Yıldırım, 2017) incelediğine dair çalışmalar gözlenmiştir.

Ayrıca örtük programın; akademik başarıyla (Jafari ve Asgari, 2020; Nami, Marsooli ve Ashouri, 2014), fiziki koşullarla (Jandrić ve Loretto, 2020; Bhattacharya ve Sahoo, 2015); mesleki beceri, mesleki kimlik ve etik davranışların kazanılması ile (Azmand, Ebrahimi, Iman, & Asemani, 2018; Brown, Coker, Heybourne & Finn, 2020; Karimi, Ashktorab, Mohammadi & Abedi, 2014; Shcherbatykh & Mishina, 2019; Yahya, Khatony & Tohidnia, 2020); olumsuz davranış gösteren öğrencilerle (Langhout & Mitchell, 2008, Yulia-Pronchenko, 2012); ideal ya da iyi öğrenci algısıyla (Koutsouris, Mountford-Zimdars & Dingwall, 2021; Thornberg, 2009) ilişkilerini ele alan çalışmalara rastlanmıştır.

Yukarıda da görüldüğü üzere bu çalışmalar arasında ağırlıklı olarak örtük programın okul ve sınıf iklimi boyutları; örtük programın varlığı, içeriği, niteliği, örtük program algısı, duyuşsal özellikler, değerler eğitimi, demokrasi ve demokratik değerler, stres kaynağı, öğretimi planlama ve değerlendirme ile ilgili değişkenler açısından ortaya çıkan ürünler ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Ancak bu çalışmalar arasında örtük programın ne olduğu, işlevleri, işleyiş özelliklerini kazandırmayı amaçlayan ve

öğretmen eğitiminde işe koşulan bir öğretim tasarımı geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bununla birlikte alanyazındaki öğretmen yetiştirme süreçlerini ele alan bazı çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlara paralel olarak (Alkan, 2017; Abdulsalam, 2009; Abroampa, 2020; Afaq & Mahboob, 2021; Başar, 2011; Beigi, Zadeh & Izadi, 2014; Mosalanejad vd., 2015; Pratt, 2019; Previna, 2011; Portelli, 1993; Simon & Willinsky, 1980) hizmet öncesi eğitimde örtük programın kapsamı ve işleyişi konusunda öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesi gerektiğini sıkça vurgulanmaktadır. Ayrıca yine bu çalışmalarda örtük programın mesleki becerilerin ve mesleki kimliğin kazandırılmasında etkisi ve rolü nedeniyle söz konusu eğitim süreçlerinde etkili şekilde yararlanılması dile getirilmektedir (Afaq & Mahboob, 2021; Bolat, 2014; Gün, 2018; Lempp & Clive, 2004; Karimi vd., 2014; Mo & Luo, 2019; Mosalanejad vd., 2015; Prasad vd., 2020; Shcherbatykh & Mishina, 2019).

Bu gerekçeler çerçevesinde bu çalışmada hem öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili resmi programları uygulama sürecinde mesleki becerilerinin ve öğretimin etkisini artırmak hem de örtük programın kapsamını, işleyiş özelliklerini ve davranış kazanmadaki rolünü fark ettirmek amacıyla örtük programın kapsamına ilişkin öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Bu öğretim tasarımının geliştirilmesi sürecinde ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme) modelinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili geliştirilen öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Örtük programın sınıf iklimi kapsamında ADDIE modeliyle geliştirilen ve yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan öğretim tasarımının etkililiği nasıldır?

1.2.1. Alt problemler

1.2.1.1. Öğretmen adaylarının ve gözlemcinin öğretim tasarımı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- a. Öğretmen adaylarının ve gözlemcinin öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
- b. Öğretmen adaylarının öğretim tasarımı etkinliklerinin ortaya çıkardığı duygulara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.1.2. Öğretim tasarımı etkinliklerinin tasarımın hedeflerine ilişkin öğrenme ürünlerine etkisi var mıdır?

- a. Öğretim tasarım etkinlikleri öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testinden öğretmen adaylarının elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
- b. Öğretim tasarımının hedefleri doğrultusunda kazandıkları öğrenme ürünlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

1.2.1.3. Öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmenlik mesleği ve yaratıcı drama yöntemiyle ilgili olarak öğretmen adaylarında sebep olduğu örtük öğrenmeler nelerdir?

- a. Öğretim tasarım etkinliklerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak öğretmen adaylarında sebep olduğu örtük öğrenmeler nelerdir?
- b. Öğretim tasarım etkinliklerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili olarak öğretmen adaylarında sebep olduğu örtük öğrenmeler nelerdir?

1.2.1.4. Öğretim tasarımı uygulamalarının eğitim programının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları nelerdir?

1.2.1.5. Örtük programın sınıf iklimi (öğretme-öğrenme süreci) değişkenlerinin özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları nelerdir?

- a. Öğretme-öğrenme ortamı fiziki koşullarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları nelerdir?
- b. Öğretme-öğrenme sürecinde iletişim-etkileşim özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları nelerdir?
- c. Öğretme-öğrenme sürecinde kural ve davranış yönetiminin özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları nelerdir?
- d. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretme davranışlarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları nelerdir?
- e. Öğretme-öğrenme sürecinde ölçme-değerlendirme uygulamalarının neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, örtük program çalışması olmaktan çok örtük programla ilgili özellikleri tanıtmak, bilgi ve farkındalık kazandırmak amacıyla örtük programı görünür ve anlaşılır hale getirmek için bir öğretim tasarımı geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarına örtük programın ne olup olmadığı, örtük programın oluşmasında etkili olan faktörleri, özellikle öğretmenin bu program kapsamındaki davranışları ve olası etkileri konusunda bilinçlenmeleri ve farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında örtük programın alanyazında vurgulanan özellikleri esas alınarak sınıf iklimi boyutunun (öğretme-öğrenme sürecinin) değişkenlerinin özellikleri ve bunların örtük programla ilişkileri öğretim tasarımının içeriğini oluşturmuştur. Dolayısıyla da bu çalışma kapsamında öncelikle söz konusu bu öğretim tasarımının içeriğinde yer alan eğitim program kavramı, öğretme-öğrenme ortamının fiziki özellikleri, iletişim- etkileşim, kural ve davranış yönetimi, öğretme davranışları ve ölçme-değerlendirme değişkenlerinin özellikleri ve bunların resmi programa etkilerinin örtük örtük sonuçları üzerinde çalışılmıştır. Bu kapsama sahip ADDIE tasarımı modeli temele alınarak geliştirilen ve yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan

öğretim tasarımı ile öğretmen adaylarının örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili öğrenme düzeylerini ve farkındalıklarını geliştirmedeki etkisi incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Örtük programla ilgili olarak alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde örtük programın eğitim sürecinde resmi program kadar etkili olduğu, ancak bu önemine rağmen özellikle eğitim süreci ve öğretmenlik bağlamıyla ilgili örtük program çalışmalarının az olduğu görülmüştür. Az sayıda da olsa yapılan bu çalışmalarda ise öğretmenlerin örtük program hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının yetersizliklerine, örtük program kavramıyla ilgili çok farklı algı ve yorumlara sahip olduklarına ve eğitim süreçlerinde örtük program kaynaklı sorunların fazla olmasına rağmen bunların farkında olmadıklarına ilişkin sonuçlara dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının örtük program konusundaki bu yetersizlikleri resmi program uygulanmalarını ve bu programların etkililik düzeylerini çok çeşitli değişkenler açısından farklı boyutlarda doğrudan etkilemesi olasıdır. Bu bağlamda örneğin öğrencilerin de özellikle resmi programın öngördüğü kazanımlardaki nitelikleri kazanmaları ya da kazanamamalarının önemli ölçüde örtük programla ilişkilendirilmektedir.

Alanyazında resmi programla ilgili öğrenmelerin yanı sıra örtük programın özellikle de mesleki kimlik, mesleki beceri, tutum-değerler, etik ilkeler kazandırma konusunda da etkili olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan tüm bu çalışmalar hem resmi programın öngördüğü niteliklerin hem de mesleki kimlik, beceri ve değerlerin kazandırılmasında etkisi göz önüne alarak öğretmenlerin özellikle hizmet öncesi eğitim süreçlerinde örtük programla ilgili bilgi ve farkındalıklarının artırılması sıklıkla önerilmekte ve gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak bu öneriler eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda yeterince dikkate alınmadığı bunun yerine daha çok Sağlık ve Tıp hizmetlerinin eğitim süreçlerinde hem örtük program uygulamalarının hem de akademik araştırmaların çok ön planda çıktığı tespit edilmiştir (Nuryana, Xu, Fajaruiddin, Al-Omari, Tasir, & Hamami, 2023).

Alanyazındaki örtük programla ilgili çalışmaların ortaya koyduğu bu çerçeve dikkate alındığında öğretmen adaylarının örtük programın özellikleri, işlevleri ve oluşturduğu

öğrenmelere ilişkin bilgi ve farkındalık kazandırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Bu ihtiyacın giderilmesi için de genel olarak örtük programın özel de ise öğretmen adaylarının dersleri gereği bizzat içinde aktif olarak yer aldıkları, kendilerinin hem etkilediği hem de etkilendikleri örtük programın sınıf iklimi kapsamında yer alan değişkenlerinin özelliklerini ve bunların neden oldukları örtük öğrenmeleri ele alan, bu değişkenleri görünür ve anlaşılır hale getiren bir öğretim tasarımının ortaya koyulması açısından önemli görülmüştür.

Bu bağlamda örtük programın sınıf iklimi kapsamında geliştirilen öğretim tasarımının öğretmen adaylarının; branşlarına ilişkin öğretim programlarının uygulanması sırasında örtük program kapsamındaki çeşitli değişken ve davranışların bir taraftan hem kazanımlarına ilişkin öğrenmelere hizmet ederken diğer taraftan da planlananın dışında olumlu ve olumsuz öğrenmelerin oluşabileceğini; öğretmenlik görevlerinin sadece resmi programın öngördüğü konuları işlemekle sınırlı olmadığını; etkili bir öğretim-öğrenme ortamı ve sürecinin fiziki ve sosyal açıdan taşınması gerekli özellikleri, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü özelliklerini, öğretmen kimliğini, öğretmen rollerini, tutum ve değerlerini, mesleki becerilerini yaşantılarına dayalı olarak fark etmelerini sağlama fırsatı sunduğundan önemli ve anlamlı görülmüştür.

Ayrıca öğretmen adaylarının, bir öğretmenin sınıfta ve okulda gelişigüzel davranışlardan uzak durmasının önemini kavrama; öğretmenin öğrenciden beklentilerinin, öğrenciye ilişkin tutum ve önyargılarının, iletişimde kullandığı dil ve üslubun, öğrencilere sunduğu öğrenme ve etkileşim fırsatlarının, sınıf ortamında belirlenen kuralların, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışları üzerinde yaratabileceği olası etkilere öğretmen adaylarının dikkat çekmesi açısından katkı sağlayıcı olduğu değerlendirilmektedir.

Öğretim tasarımı etkinliklerinin aynı zamanda öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında deneyimledikleri örtük programların etkilerini analiz ederek gelecekteki meslek yaşantılarında nasıl bir öğretmen olacakları (ya da olmamaları) gerektiğine dair kendilerine oldukça faydalı çıkarımlar yapma fırsatı sunması açısından önemli görülmektedir.

Yukarıda belirtilen tüm değerlendirmelere ek olarak alanyazında öğretmen adaylarına örtük programın ne olduğunu, özelliklerini, boyutlarını ve işlevlerini öğretmeyi, örtük

programı görünür ve anlaşılır hale getirmeyi amaçlayan bir öğretim tasarımı geliştirme çalışmasına da rastlanmamıştır. Bu nedenle söz konusu bu çalışmanın aynı zamanda alanyazında öncü niteliğinde olduğu, bu bağlamda önemli bir eksiliği giderdiği, ayrıca araştırmanın ortaya koyduğu bulgu ve sonuçlarla da önemli katkılar sağlamasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, örtük program kapsamının okul dışı, okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarında geniş ve çok değişkenli olması nedeniyle sadece sınıf iklimi boyutunda yer alan fiziki koşullar, iletişim-etkileşim, kural ve davranış yönetim, öğretme davranışları ve ölçme-değerlendirme değişkenleri ile bunların özelliklerinin yer aldığı öğretim tasarımı kapsamıyla sınırlandırılmıştır.

Burdur MAKÜ Eğitim Fakültesi'nde 2022-2023 öğretim yılı güz yarıyılında farklı bölüm ve sınıf düzeyinden beş haftada 180'er dakikalık 10 atölyede (30 saat) ve başarı testi, görüşme, gözlem ve doküman incelemesiyle edilen verilerle sınırlıdır.

Ayrıca öğretim tasarımının uygulandığı süreçte tek gözlemci kullanılmıştır. Bunun en önemli nedeni gözlemcinin yaratıcı drama liderliği sertifikasına sahip olması ve eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim almış olması kriterleri esas alındığından söz konusu bu iki kritere sahip olan daha fazla gözlemciye ulaşılamamış olmasıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına aktardıkları duygu ve düşüncelerinin gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde örtük program kavramı, tanımları, örtük programın işlevleri, özellikleri, örtük program yaklaşımları, örtük programın boyutları ve yaratıcı drama ile ilgili kuramsal dayanaklara yer verilmiştir.

2.1. Örtük Program Kavramı

Hangi toplum olursa olsun eğitimin ve dolayısıyla öğretim programlarının genel amacı topluma etkin şekilde uyabilen, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2005). Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için yetiştirilmekte olan bireylere bilgi, beceri, alışkanlık, tutum, yetenekle ilgili olarak önceden belirlenmiş davranışlar kazandırılmalıdır. Kazandırılacak bu nitelikler hedef kavramıyla ifade edilmektedir (İşman ve Eskicumalı, 2001). Hedefler eğitim uygulamalarını yönlendiren, hangi bilgilerin öğretilceği, öğretimin ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını göstermektedir (Bacanlı, 2006). Eğitim açısından bakıldığında bireylere önceden belirlenmiş hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedef ifadelerinde yer alan özelliklerin bireylere nasıl kazandırılacağı ise bir program kapsamında olması gerektiği belirtilmektedir.

Özellikle toplumun yeni üyesi olma yolunda okullarda eğitim alan bireyleri yaşadığı çağın ve toplumun bir üyesi yapmak için kurgulanan eğitimin çok dikkatli, titiz, iyi düşünülmüş ve denenerek işe yararlığı kanıtlanmış bir planlamaya ihtiyaç vardır. Bu planlama süreci, ihtiyaçların belirlenmesinden başlayan çok değişkenin dikkate alındığı uzun soluklu ve karmaşık olduğu kadar da vazgeçilmez bir süreçtir. Bu sürecin sonunda ortaya konan hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinden oluşan eğitim programları, eğitim programı olmadan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilemeyeceğinden oldukça hayati derece de önem taşımaktadır. Her şeyden önce okullarda öğrenciler bu programlar çerçevesinde eğitilmektedir. Söz konusu bu programlara alanyazında resmi program; formal, açık, yazılı program olarak da

isimlendirilmektedir. Teorik niteliği sahip olan bu programların okullarda aynen uygulanması, birebir hayata geçirilmesinde çok çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Çünkü her öğrencinin düşüncesi, algısı, yaşadığı ortam vs. farklı olduğundan pratikte farklı uygulamalar da oluşabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler yazılı ve resmi programla birlikte önceden yazılmamış, açıkça belirtilmemiş ancak öğrencileri resmi programa oranla daha da çok etkileyen farklı bir program çeşidiyle de karşı karşıya kalmaktadırlar ki bu program örtük program olarak adlandırılmaktadır. Örtük program yerine de alanyazında gizli, saklı ya da yazılı olmayan program” kavramları da kullanılmaktadır (Yüksel, 2004).

Tarihsel süreçte örtük programdan ilk bahseden John Dewey olmuştur. Dewey “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde örtük programdan bahsetmektedir. Eğitimde örtük program üzerine bir araştırma yapan Dewey’e göre bilgi, zekâ ve çevresel faktörler gibi eğitim araçlarından bağımsız elde edilemez. Counts (1978) da benzer bir sonucu ifade ederek ve bilginin sadece sözcük yığını demek olmadığını, yapılan uygulamaların ve kazanılan deneyimlerin de önemli derecede etkisinin olduğunu belirtmiştir. Örtük program üzerine çalışmalar yapmalarına rağmen her iki isim de “örtük program” terimini kullanmamışlardır. Örtük program üzerine çalışma yapan araştırmacılar “örtük program” kavramını ilk olarak “Life in Classroom” isimli çalışmasında 1968 yılında Jackson tarafından kullanıldığı konusunda hemfikirdirler (Tezcan, 2003; Sarı, 2007).

Jackson’a (1990) göre okul, yalnızca bilginin bir bireyden başka bir bireye aktarıldığı bir yer olmayıp aynı zamanda öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ve sınıf ortamının toplumsal ihtiyaçlara göre düzenlendiği bir mekandır. Jackson’a (1968) göre okul ortamına karakteristik bir özellik kazandıran gizli güç örtük programı oluşturmaktadır. Eğer okulun memnuniyet sağlayan bir yer ve ortam olması isteniyor ise her öğrencinin ve öğretmenin bu konuda uzmanlaşması gerekmektedir. Jackson’un örtük program hakkında yapmış olduğu bu ilk çalışma sonrasında araştırmacıların bu konuya ilgisi artmış ve dikkatlerini örtük program üzerinde yoğunlaştırmışlardır (Yüksel, 2004). Ancak örtük programa birçok anlam yüklendiği ve araştırmacıların kesin bir tanımda uzlaşamayıp farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir (Boztaş, 2015).

2.2. Örtük Program Tanımları

Eğitim öğretim sürecinde mevcut yazılı program dışında yazılı olmayan baskın bir programın olduğundan ilk bahseden John Dewey'dir (Lavoie, 2006). XX. yüzyılın başında bu tür yazılı olmayan program hakkında bir araştırma yapan Dewey, resmi program haricindeki uygulamalarla okullarda demokratik yaklaşımın yükseldiği sonucuna varmıştır (Lavoie, 2006). Örtük program kavramı ilk kez Jackson (1968) tarafından kullanılmıştır. Jackson'a göre eğitim bir sosyalleşme sürecidir ve bu süreçte sadece bilimsel olarak kabul edilmiş bilgiler değil, sosyal olarak kabul edilmiş değerler ve normlar da öğrencilere aktarılmaktadır. Böylelikle okul ve sınıf içi iletişimin bir sonucu olarak öğrenciler bazı istenmeyen öğrenme süreçlerinden de geçmektedirler (Veznedaroğlu, 2007). Bu tür öğrenme sürecinde “kalabalık, övgü ve güç” olarak üç öge yer almaktadır. Sınıf deneyimi, öğrencilere sınıfın normlarına ve beklentilerine uyarak, talep ve isteklerini ertelemeyi öğretmek, güçlü ile güçsüz arasındaki farkı göstererek kalabalık içinde nasıl yaşayacaklarını öğretmektedir. Övgü ve gücün unsurları ise öğretmenin otoritesiyle doğrudan ilişkilidir (Jackson, 1983).

Örtük program kavramının, alanyazında araştırmacıların çalıştıkları alan, eğitim anlayışları, uzmanlık alanları gibi etkenlerden kaynaklı olarak çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin örtük program kavramı okul kapsamındaki eğitsel yaşantıları öne çıkaran “mikro düzey” ve toplumsal boyuttaki yaşantıları sosyolojik yönden ele alan “makro düzeyde” tanımlamalara da yer verilmektedir. Bu bağlamda mikro düzeydeki tanımlamalar, resmi program ile bu programın uygulanması sürecinde “gerçekte nelerin yaşandığına; makro düzeydekilerin ise okul-toplum ilişkisine yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal bilim teorisyenleri örtük programı, daha çok okul çevre ilişkileri açısından özgür ve ideal eğitim felsefesi düşüncesi ve sosyal çevrenin tercih ve dayatmalarının okuldaki eğitim yaşantılarına olumsuz etkilerini ele almıştır (Illich, 2000).

Dreeben'e (1968) göre örtük program, yazılı olmayan bir programdır ve okuldaki hâkim sosyal düzenlemeler ve bu düzenlemelerin öğretileri ile ortaya çıkmaktadır. Okul öğrencilerde uygun sosyal ilişkiler oluşturmakta ve kişiliklerini geliştirmektedir. Okullar, öğrencilere sadece resmi program kapsamını kazandırmakla yetinmez. Bunun yanı sıra öğrencilere dolaylı olarak özgür olma, başarılı olma gibi yaşamları boyunca

yaşadıkları toplumda gerekli olacak nitelikleri de kazandırır. Bu nitelikler de eğitim kurumu olarak okulların resmi olmayan amaçlarını ortaya çıkarmaktadır (Lynch, 1989).

Bowles ve Gintis'e (1983) göre okul toplumsal sistemin değişmez ve ayrılmaz bir ögesi olup okulların sahip oldukları örtük program anlayışı da dar bir kapsamdan bakarak sadece sınıftaki yaşantılarla anlaşılamaz. Aksine daha geniş olarak ele almak gerekir. Kapitalist sistemin himayesinde olan okullardaki hiyerarşik iş bölümü, yine söz konusu bu sistemin ihtiyaç duyduğu kolay yönetilebilir olma ve itaat etme davranışlarını kazanılmasını daha da hızlandırmaktadır.

Giroux (1983) örtük program, sınıf içindeki sosyal ilişkileri düzenleyen sosyalleşme sürecindeki açıkça söylenmemiş sosyal normlar ve ahlâki değerlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Illich'e (2000) göre ise örtük program okulların yapılarından kaynaklanan gizli mesajlar içermektedir ve okullar bu programları ile modern kültürün baskın değerlerini aktaran bir kurum konumundadırlar.

Bunun yanı sıra örtük programı, sosyal ilişkiler ve toplumsal kural ve normların öğretimi olarak gören anlayışı eleştirenler de bu programı mikro düzeyde tanımlamışlardır. Bu açıdan ele alındığında örtük program kavramıyla öğretmen ve öğrencilerin, okulda aslında ne yaptıkları ve ne yaşadıkları vurgulanmaktadır (Sambell & McDowell, 1998).

Bir öğrenci, okulun görünen (resmi) öğretim programı ve okuldaki bireylerin birbirleriyle etkileşimlerine dayanan görünmeyen (gizli) öğretim programı olmak üzere iki ayrı öğretim program türünün etkisine maruz kalmaktadır. Bu öğretim programlarından görünen (resmi) öğretim programı öğrencilerin neleri öğrenmeleri gerektiğini, kendilerinden hedeflenenleri ortaya koymaktadır. Bu öğretim programı herkes için açık ve görünen nitelikte olup yazılı formlarda ifade edilmiştir. Diğer program ise görünmeyen ve resmi program kadar açık yapı olmayan, her öğrencinin diğerlerine oranla kim olduğunu ve ne olduğunu, kendisini nerede gördüğünü ortaya koymaktadır. Görünmeyen nitelikteki bu öğretim programının kapsamındaki kazanımlar çok yavaş öğrenilmesine rağmen, resmi programın kazanımları kadar da kolay unutulmamaktadır (Bloom, 1995).

Fischer (1977) göre de örtük program, okuldaki resmi programın kapsamındaki açık

şekilde belirlenmemiş eğitim yaşantılarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla örtük program okuldaki tüm düzenleme ve uygulamaların, kuralların, sosyal ve fiziksel çevrenin öğrencilerin öğrendiklerine etkisini içermektedir. Vallance (1980) ise örtük programı belirli bir süreç ya da içerikte gizlenen öğelerden daha çok sonuçta ortaya çıkan etkiyi gösteren açık ve net olmayan kavram olarak değerlendirmektedir. O'na göre örtük program, planlar ya da ön bilgilerimiz olmaktan gerçekleşen eğitim etkinliklerinin genellenmiş etkisini ortaya bir kavramdır.

Gordon (1982) öğrenilenleri önceden planlanmış resmi programın bilinçli-açık etkileri ile örtük programla ilişkili olan önceden bilinçli olarak planlamamış (gizli) etkilerinden söz etmektedir. Açık etkiyi yansıtan sonuçlar birincil, gizli etkiyi gösteren sonuçlar ise ikincil düzeyde olup her iki türlü etkinin ortaya çıkmasında sosyal ve fiziki çevrenin önemli rolü olduğunu belirtmektedir. Bu etkilerin birincil veya ikincil olması önemli görülmemekte, okuldaki koşullar öğretmene sadece birincil sonuçların fakında olmasına yardım etmektedir. Bu nedenle de öğretmen, ikincil sonuçlarla ilgilenme gereği duymamaktadır. Bu anlayış örtük programın gizli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Gordon, 1982).

Kirk (1992) örtük programı, öğrencilerin, okuldaki yaşantılarıyla bilinçsiz olarak gerçekleştirdikleri öğrenmeler olarak ele alırken; bazı araştırmacılarda ise önceden okul ve öğretmen tarafından tanımlanmamış, amaçlanmamış, öğrencilerin bilgi sahibi olmadığı, resmi program hedeflerinin dışında gerçekleşen öğrenmeler olarak tanımlamaktadır (Anderson, 2002; Martin, 1994; Tezcan, 2005 ve Sönmez, 2008). Bu tanımlamalarda da gizli etkilerin örtük program kapsamında ele alındığı görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında örtük program, okul yaşantılarında resmi program çerçevesinde gerçekleşen yaşantılardan daha fazlasını belirtmektedir. Örneğin öğrencilerin okul ortamında yönetici ve öğretmenleriyle ilişkileri, onlara karşı nasıl davranacaklarına ilişkin ilke ve kuralları bu yaşantıları sonucunda öğrenmektedirler (McNeil, 1996).

Örtük programın kapsamının oldukça geniş olması ve farklı bakış açıları ile ele alınması tanım çeşitliliğinin fazla olmasına ve fikir birliği içinde ortak bir tanımda buluşmayı zorlaştırmaktadır. Her ne kadar birçok tanımlama yapılmış olsa da bu tanımların ortak noktası, örtük programın biçimsel anlamda görünmez olanın açık ve

görünür kılınması amacı taşımasıdır. Alanyazında örtük programla ilgili tanımları Portelli (1993) ve Anderson (2001) aşağıdaki başlıklar altında gruplandırmışlardır. Buna örtük programla ilgili tanımları Portelli (1993), resmi olarak tanımlanmamış, planlanmamış öğrenme ürünlerini; okulun sahip olduğu özellikleri nedeniyle verilen kapalı mesajları ve öğrencilerin okul ortamında kendilerince ortaya koyduğu davranışlar olarak dört grupta ele alırken, Anderson (2001) ise bu tanımları; resmi programda belirtilmeyen etkiler; başarılı olabilmek için uyulması gerekli, ancak açıkça tanımlanmış kurallar ve sosyal ayrıcalıkların devamlılığını sağlamak için uygulamaya konan gizli bilgiler ya da (tercihler) olarak üç grupta sınıflandırmaktadır.

Portelli (1993) ve Anderson (2001) örtük programla ilgili özetlenen bu tanımlar dikkate alındığında, örtük programın genel olarak önceden, açıkça ortaya konmamış öğrenme ürünlerini, yine açıkça belirtilmemiş ancak başarılı olmak için uyulması gereken kuralları, okulun yapısı ve özelliklerinden kaynaklanan ve okul ortamında öğrencilerin ortaya koydukları davranışları kapsadığı şeklinde ifade etmişlerdir. Bu şekillerde tanımlanan örtük programın bazı özelliklere sahip olması ve bazı işlevleri yerine getirmesi gerekir.

2.3. Örtük Programın İşlevleri ve Özellikleri

Örtük programla ilgili tanımlar dikkate alındığında, örtük program, resmi program uygulanırken hem resmi programda yer alan öğrenmelerin önem derecelerini etkilemekte hem bu programda yer almayan öğrenmeleri sağlamaktadır. Bu nedenle de örtük program, resmi programı desteklediği kadar engelleyen sonuçlara da neden olabilmektedir. Bu bağlamda örtük programın çok farklı boyutlara ve amaçlara ilişkin önemli işlevlere sahip olduğundan söz edilebilir.

Örtük programın bu önemli işlevlerinden biri bireyin sosyalleşmesine etkisi olduğu için bugüne kadar yapılan araştırmalarda ele alınmıştır. Çobanoğlu ve Engin-Demir (2014) örtük programın, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerin geliştirmesi yerine, mevcut düzenin gerektirdiği şekilde uyum sağlayan bireylerin ortaya çıkmasına daha çok katkı sağladığı belirtmişlerdir. Örtük programın bireyin sosyalleşmesi kadar önemli olduğu bir diğer işlev ise değerlerin kazandırılmasıdır. Kuş (2009) değerlerin kazanılmasında örtük programın etkisinin olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda özellikle bireysel ve evrensel değerlerin kazanılmasında örtük programın, resmi programa oranla daha ön plana çıktığı ve daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Örtük programının tanımı, anlamları ve işlevlerine yönelik çalışmalar dikkate alındığında örtük programın özelliklerinin şu şekilde özetlemek mümkündür (Adıay, 2011; Gün, 2018; Lynch, 1989; Sarı, 2007; Tezcan, 2003; Tuncel, 2008; Vallance, 1983; Veznedaroğlu, 2007; Wren, 1999; Yüksel, 2004):

- Herhangi bir kurum veya merkezi bir birim tarafından hazırlanmayıp okulun bulunduğu bölgesel faktörler ve eğitim-öğretim paydaşlarının tutum, inanç ve değerleri ile etkilidir.
- Okul dışındaki toplumsal yaşamla ilişkisi yüksek seviyededir.
- Herhangi bir şekilde yazılı olarak bulunmaz.
- Eğitim-öğretim süreci içinde yer alan planlanmış veya planlanmamış ders içi ve ders dışı bütün uygulamaları kapsar.
- Eğitim-öğretim süreci içinde olumlu veya olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir.
- İstendik ve istenmedik öğrenmeler oluşturabilir.
- Bireyleri resmi programa göre daha fazla etkiler.
- Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde ve topluma uyum sağlamasında etkilidir.
- Akademik başarı ve kurumun saygınlığı ile bağlantılıdır.
- Her kurumda farklı uygulamaları olup okuldan okula öğretmenden öğretmene değişiklik gösterir.

Sonuç olarak belirtilen bu özellikler çerçevesinde örtük programın, bölgesel koşullar ve paydaşların sahip olduğu beklenti ve değerlerin etkisiyle ortaya çıkan, önceden planlanmamış ve yazı olarak belirtilmemiş, olumlu ve olumsuz öğrenmelere neden olabilen, topluma uyum sağlamaya ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasına hizmet eden, okula ve öğretmene göre değişebilen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

2.4. Örtük Program Yaklaşımları

Alanyazında örtük programa yönelik farklı yaklaşımlar ve sınıflandırmalar söz konusudur. Örneğin; Giroux ve Penna (1979) örtük program yaklaşımlarını, yapısal-işlevsel, fenomenolojik, radikal eleştirel görüşler olarak ele alırken; Giroux (1983) geleneksel, liberal, radikal ve diyalektik eleştiri (direnc kuramı) şeklinde dört yaklaşımdan bahsetmektedir. Bu yaklaşımları Bain (1985) teorik, işlevsel, yazışma teorisi, eleştirel teori yeniden üretim ve dönüşüm şeklinde sınıflandırırken; Lynch (1989) işlevsel ve neo-marksist olmak üzere başlık altında toplamıştır. Bu kapsamda Neo-marksist görüşe sahip araştırmacılar örtük programla ilgili görüşlerini liberal, radikal ve diyalektik eleştiri olarak gruplandırmıştır (Tuncel, 2008; Yüksel, 2004). Skelton (1997) ise bu yaklaşımları işlevsel, liberal, eleştirel ve post modern şeklinde kategorize etmektedir. Çalışmanın bu bölümünde örtük program yaklaşımlarından İşlevsel yaklaşım, Marksist yaklaşım, Radikal yaklaşım ve Direnc yaklaşımı özetlenerek incelenmiştir.

2.4.1. İşlevsel (yapısal-fonksiyonalist) yaklaşım. İşlevselcilik, toplumu farklı unsurlardan yani işlevleri birbirine bağlı olan kurumlardan oluşan bir yapı olarak gören sosyolojik bir teoridir. Bu açıdan bakıldığında, okul ve aile gibi kurumların rolleri, toplumun devamlılığı için kendi aralarında etkileşime girmektedir. Literatürde “geleneksel yaklaşım” olarak da bilinen bu yaklaşımda örtük program, okul ve okulun sosyal çevresi arasındaki ilişkilerin sorgulanmaksızın kabul edildiği görüşünü öne çıkarmaktadır (Margolis vd., 2001). İşlevci yaklaşımın önde gelen isimleri olarak kabul gören Philip Jackson, Robert Dreeben ve Persons, okulun sosyal düzenin devamlılığını sağlamadaki işlevlerine dikkat çekmişlerdir (Fidan, 2013). İşlevselcilik literatürde "yapısal işlevselcilik", "fikir birliği" ya da "denge teorisi" (Ballantine, 1989) olarak da adlandırılmaktadır.

İşlevselciler, mevcut toplumsal sistemin öğelerinin sistem bütünlüğü içinde birbiriyle ilişkili olduğunu, bu sistemin varlığını aynen devam ettirebilmesi için de uzlaşmacı ve anlaşmacı davranışların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu uzlaşmacı ve anlaşmacı tavrın topluma sonradan katılan farklı özelliklere sahip bireylere yansıtılması gerektiği bunun için de bu bireylerin halihazırda var olan sosyal sisteme uyumlarını sağlanması

önemli görülmekte ve bunun da örtük programla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Doğan, 2011; Yüksel, 2004). Bu görüş, toplumun varlığını devam ettirebilmesi için, toplumu oluşturan bireyler arasında toplum tarafından benimsenmiş, kabul görmüş değer, düşünce, inanç ve tutumların genel olarak birbirine benzemesi ve örtüşmesi gerektiğini savunmaktadır (Gün, 2018). İşlevsel yaklaşımı benimseyenlere göre okul bu anlamda, öğrencilerin toplum yaşantısında ihtiyaç duyacakları norm ve değerlerin aktarımını sağlayan bir araç olarak görülmektedir (Skelton, 1997).

Okul ile toplumsal yapı arasında çok yakın bir ilişki ve paralellik olduğunu belirten işlevselciler eğitim amaçlarını farklı şekillerde gruplandırmıştır. Örneğin bu amaçları (Ünsal ve Korkmaz, 2019) sosyalleştirme, toplumsal bütünleşmeyi sağlama, kültürel yeniliği sağlama ve toplumsal sağlamak olmak gruplandırırken; (Tezcan, 2018) kültürel mirasın aktarımı, yenilikçi bireyler yetiştirme, siyasal, seçme ve ekonomik; (Cookson & Sadovnik, 2002) ise entelektüel, sosyal, politik ve ekonomik olmak üzere dört farklı grupta ele almıştır.

Bireyler farklı fikir, inanç ve değerlere sahip olabileceğinden, toplum içinde farklılıklar meydana getirebilir. Bireyler arasında oluşan bu farklılıkların toplumun işleyen yapısına uyum sağlamaları amacıyla kurumlar ve bu kuramların etkinliklerinin büyük etkisi olmaktadır (Yüksel, 2004). Toplum bütünlüğünü koruyarak devamlılığını sağlamak amacının güdüldüğü bu yaklaşımda yeni bireylerin var olan topluma uydurulması esas alınmaktadır. Hemen hemen tüm bireylerin bulunduğu, belli bir süre içinde yaşadığı okullar bu kurumların başında gelmektedir. Toplumsallaşmanın merkezinde yer alan okulların, toplumsal düzenin devamı için bir yetişkin olarak bireylerin mevcut sosyal sistemde faaliyet göstermeleri, sisteme ayak uydurmaları ve böylelikle sistemin devamı için gerekli bilgi, beceri, görüş, değer ve tutumlarla donatılmalarında önemli rolleri vardır (Tuncel, 2008). Sadece resmi program etkinlikleriyle değil, örtük program yoluyla da bu rollerini yerine getirmeye çalışan okullar örtük program sayesinde de bu rollerini yerine getirerek toplumsal denetimi harekete geçirir.

Örtük programla ilgili yapılan çalışmalarda işlevselci görüşe sahip yazarlar Philip W. Jackson, Robert Dreeben, Emile Durkheim ve Parsons yer almaktadır (Aksöz, 2001; Margolis vd., 2001; Tan, 1990; Yüksel 2004). Jackson (1990) "Life in Classroom" adlı

eserinde devlet okullarında eğitim-öğretim gören ilköğretim öğrencilerini gözlemleyerek sınıftaki yaşamı farklı yönleriyle incelemiş ve örtük program kavramını ileri sürmüştür. Jackson örtük programın üç temel taşı oluşturarak “kalabalık”, “övgü” ve “güç” kavramlarını dile getirmiş ve sınıfların kalabalık yapıda olması, öğrencinin gerçek hayatta toplumun içerisinde yaşarken karşılaşılabileceği olumsuzluklara karşısında nasıl baş edebileceği konusunda yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Övgü ve gücün öğretmenin yetkisinde olduğunu, öğretmen sosyal çevrenin istekleri doğrultusunda otoritesini kullanarak uygun görülen norm ve değerleri öne çıkararak toplumun yeni üyesi olma yolundaki öğrencilere aşıladığı, bu sayede öğrencinin toplumun beklentilerine uygun davranışlar kazandığı ve bu davranışları benimseyerek toplumun devamlılığına katkı getirdiğini belirtilmiştir (Yüksel, 2004).

Dreeben (1968) göre okullar toplumsal yaşamın temellerinin atıldığı yer olarak görülmekte ve toplumdaki yaşam ile okuldaki yaşamın birbiriyle örtüştüğü belirtilmektedir. Bireylerin aile ortamında öğrenemediği toplumsal kuralları öğrendiği yerler olan okullarda öğrencilere “bağımsız olma”, “başarılı olma”, “evrensel olma” ve “kendine özgü olma” gibi konularda temel normlar öğretilmektedir.

Durkheim (2010) toplumun varlığını devam ettirebilmesi için bireylerin fikir, inanç ve değerler yönünden ortak paydada buluşabilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu benzerlikleri ve ortak paydada buluşmayı sağlayacak olan ise eğitimidir. Eğitimin yüklendiği görev, zaman ve topluma göre değişebilir. Bu nedenle eğitimin ana işlevi bireyin gizli veya açık yeteneklerini toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştirmektir. Bu anlamda bireyi yetiştirmede aile ve yakın çevresinden daha fazla etkili olan okul, örtük programı kullanarak bireyi topluma hazırlamalıdır (Tan, 1990). Parsons (1959) ise okul ile diğer toplumsal kurumlar arasında güçlü bir bağlantı olduğunu özellikle vurgulamış ve bu süreçte sınıf ve okulları, öğrencinin gerçek hayatta ihtiyaç duyacağı toplumsal inanç, değer ve normların aktarımının yapıldığı (toplumsallaştırmanın) mekanları nitelendirmiştir.

Yüksel (2004) ve Veznedaroğlu (2007) Yapısal-fonksiyonalistlerin örtük program hakkındaki görüş ve fikirlerini yüzeysel ve basit bulan ve okullarda yapılan uygulamaların toplumda hakim olan grubun istek ve ihtiyaçlarını karşıladığı, toplumdaki bireyler arasındaki sınıf, ırk, cinsiyet veya dini bakımdan oluşan

farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı yönünde eleştiride bulunanlar örtük programın işlevleri hakkında farklı bir görüşler bulunurken aynı zamanda bu kapsamda örtük programın işlevlerine yönelik şu tespitlerde bulunmuşlardır:

- Toplumsal düzenin sağlanması konusunda okulları toplumdan ayrı düşünemeyeceğimizi, okul ve toplum arasında güçlü bir ilişki var olduğu bilinmektedir.
- Okullar, toplumun siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal alanlarında faaliyet gösteren kuramların ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verebilecek bireyler yetiştirme konusunda görev alırlar.
- Okuldaki sosyal ortam aracılığıyla öğrencilerin gerçek hayattaki sisteme ayak uydurma, itaat etme gibi toplumsal düzeni sağlayacak davranışlar kazandırılır.
- Okullardaki örtük program sayesinde toplum tarafından kabul görmüş veya baskın durumdaki inanç, norm, fikir ve değerler öğrencilere aktararak toplum-birey arasındaki engellerin oluşmasına izin verilmez aksine birey ve toplum arasında güçlü bir bağ oluşturur.

2.4.2. Neo-Marksist yaklaşım. Toplumdaki var olan siyasi, ekonomik ve kültürel tüm yapı ve öğeleri Komünizme dönüştürme amacı güden Marksizm, bu anlamda ekonomik, siyasal ve ideolojik bir sistem olarak görülmektedir (İnal, 1992). Marksizm’e göre eğitimin amacı “insanı çok yönlü bir eğitimle doğayı denetleyen, değiştiren ve üretimi gerçekleştirecek bir güç haline getirmektir (Kaygısız, 1997). Marks’a göre eğitim uygulamaları, Sosyalizm ilkelerine dayanmalı ve işçi sınıfının zihnindeki tüm yanlış düşünceler, temizlemelidir (Gutek, 2006).

Neo-Marksist düşünceye sahip olanların eğitimle ilgili görüşleri eğitim sosyolojisi alanında özellikle 1960’lardan sonra yer bulmaya başlamıştır. Bu yaklaşıma göre toplumda var olan seçkin ve baskın sınıf, eğitim sistemini ve uygulamalarını kendi kontrolleri altına alarak toplumsal yapıyı içinde mevcut konumlarının devamlılığını sağlamaktadır (Saha, 2008). Sınıf bilincinin tanımını ve analizini yapan Neo-Marksistlere göre sınıf bilincine sahip olmak; gerçekliği, sosyal yapıyı ve bir sınıfa ait özgün değerleri algılamayı kolaylaştırır. Okulların da toplumdaki diğer kurumlar gibi varlık nedenlerinin egemen sınıfın isteklerini yerine getirmek olduğu görüşünü

savunurlar. Bu bağlamda okulun toplumdaki mevcut sınıfsal farklılıkları yansıtan bir ayna olduğunu, ancak okulun bu durumu değiştirmek, iyileştirmek yerine mevcut farklılıkları daha derinleştirdiği ve devamlı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Eğitim sistemi ve uygulamaları toplumdaki sınıflar ve bu sınıfların kendi aralarındaki ilişkilerden etkilenmektedir. Dolayısıyla örtük program, tarafsız olmadığı gibi eğitim konusundaki temel görevi de kapitalizm kaynaklı toplumsal eşitsizlikleri sürekli hale getirmek olduğu belirtilmektedir (Korzh,2013).

Kapitalist eğitimin hâkim olduğu toplumlarda resmi eğitim veren okulların programları da yine aynı toplumda içinde ekonomik güce sahip baskın sınıf tarafından belirlenmektedir. Böylece kendi değer ve görüşlerini aktarma sayesinde ekonomik eşitsizlik sürekli hale getirilip mevcut düzenin korunması sağlanması amaçlanmaktadır. Okulların kurulması, programları, öğrenciyi kabul etme ve yetiştirme kuralları da yine toplumdaki baskın sınıfın diğer alt sınıfları yönetme, kontrol altına alması amacına hizmet etmektedir (Gutek, 2006). Bu düşünceler, resmi programda açıkça belirtilmediği halde örtük programla öğrencilere aşılma çabası gösterilmektedir. Bir başka deyişle baskın sınıfın sahip olduğu inanç, değerler, normlar örtük program aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır (Yüksel, 2004).

Bir okuldaki örtük program, tüm öğrencileri etkileme gücüne sahip olsa da söz konusu bu etki, her öğrenci için farklı düzeyde olabilmektedir. Öğrencinin cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu vb. özelliklerdeki öğrencilere farklı davranışlar sergilenmektedir. Okulun taşrada olması, işçi sınıfının ya da seçkinlerin olması, getto okulu olması ödül ve ceza uygulamalarını da farklılaştırmaktadır. Bu tür örtük program uygulamalarının evrensel ve yerel boyutlarıyla eşitsizliğin devamının sağlandığını dile getirilmektedir (Lynch,1989). Özet olarak Neo-Marksist bakış açısına göre örtük program, toplumdaki egemen güce ait olan davranışları ve değerleri hem meşru hale getirir hem de sonraki nesillere transfer ederek yeniden üretir. Böylece toplumdaki sınıf farklılıklarının ve eşitsizliklerin devamlılığının sağlanmasına neden olur (Veznedaroğlu, 2007).

2.4.3. Radikal yaklaşım. Bu yaklaşımın önde gelen temsilcileri Bowles ve Gintis olup okul çevresinin örtük program anlayışında temelinde üretim sürecine ve

eğitim ekonomisine yoğunlaşmaktadırlar (Margolis vd., 2001). Her iki yazar da kapitalist düzenin varlığının devam etmesinde ve korunmasında okulların önemli rolleri olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımın cevap aradığı en temel soru, eğitim sisteminin toplumda eşitsizliklerin oluşmasında nasıl rolü ve etkisi olduğudur (Skelton, 1997).

2.4.4. Liberal yaklaşım. Liberal yaklaşımın örtük program anlayışının, işlevselcilerin tam tersi olduğu söylenebilir. İşlevselcilere eğitimin görevinin, toplumsal değerleri öğrencilere aşlamak olması gerektiğini savunurken liberal yaklaşımı savunanlar bu anlayışa karşı çıkmışlardır. Bu bağlamda liberal yaklaşımı savunanlar, öğrencileri, okulun kazandırmaya çalıştığı toplumsal norm ve değerlerin basit ve pasif birer alıcıları olmadığı, tam tersine öğrencilerin aktif ve yaratıcı bireyler olarak görülmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu anlayışa göre öğretmen-öğrenci her zaman çatışan karşı karşıya olan taraflar olarak gösterilmemelidir. Gerek bulundukları kurumda gerekse kendi aralarında öğretmen-öğrenciler zaman zaman uzlaşmayı tercih edebilirler, ancak bu uzlaşma gizlilik niteliği taşımalıdır. Yine öğretmenin kendi eğitim anlayışı ile çalıştığı okulun eğitim anlayışı birbiriyle örtüşmeyebilir. Bu durumda da bazı öğretmenler, okulun anlayışını tercih ederken bazıları da örtük program kapsamında kendi programını uygulamayı tercih etmektedir. Öğrenciler ise, öğretmen otorite ve denetimine uygun davranabilmek için farklı tepkiler geliştirerek başkaldırma, uyumsuzluk, çeteleşme, “isyan, uyuşmazlık, geride kalma, geleneklere yönelme” gibi davranışlar geliştirmektedir. Öğrenciler, bu davranışlarla okulun kendilerine verdiği mesajları çözümleyerek kendilerine göre yorumlar. Bunun sonucu olarak öğrenciler de kendi örtük programlarını oluşturup sınıftaki ortama uyum sağlarlar (Skelton, 1997).

2.4.5. Direnç (Resistance) kuramı. Direnç kuramı okulu yeniden üretim alanı gören benzerlik kuramı ve işlevsel yaklaşımı yetersiz bulmaktadır. Çünkü okullar öğrencilerin baskın grupların istemleri doğrultusunda kontrol edildikleri ve eğitildikleri yerler değildir (Yüksel, 2004; Sarı, 2007). Direnç kuramı, yeniden üretim bakış açılarının yetersizliklerini tespit edip bunların giderilmesi için öğrenci

davranışlarını çözümlemeyi amaçlar. Bu kuramcılara göre öğrenciler, okulun dayattığı eğitsel amaçların bazılarını kabul ederken, bazılarını da red ederler. Bu anlamda öğrenciler, davranışlarını belirleme ve geliştirmede aktif role sahip üyelerdir. Bu açıdan bakıldığında direnç kuramcıları, örtük programı açıklamaya yönelik yeniden üretim kuramcılarının görüşlerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler (Elliot, 1983).

Direnç kuramcıları, kurum olarak okulun eleştirini yapar, siyasi ve kültürel faaliyetleri, baskın kültürün sosyo-ekonomik özelliklerini ve bunların öğrencilerin yaşantılarını etkileme biçimlerini irdeler. Bunun yanı sıra birey ve politika ilişkisini kurarak gücün tekrarlı olarak günlük yaşamda nasıl yeniden oluşturulduğunu ve buna karşı, ortaya konan direnç davranışlarını çözümlemeye ve anlamaya çalışırlar (Aronowitz & Giroux, 1985). Bu kuramcılardan öne çıkanlar arasında Apple, Giroux ve Willis sayılabilir. Bu kuramcılar direnç kavramını çeşitli açılardan ele almakla birlikte, genel olarak direnci, toplumda baskın olan grupların oluşturduğu okul ideolojisi ve uygulamalarına, azınlık ve işçi sınıfı gibi toplumun daha alt sınıflarından gelen öğrencilerin karşı tepkileri ve meydan okuma davranışları olarak tanımlamaktadırlar (Yüksel, 2004). Direnç kuramcılarına göre öğretmenler, öğrenciler ve bir bütün olarak da okul, toplumda baskın olan sınıfın kuklası değildir. Öğrenci ve öğretmenler, hâkim sınıf kültürü ve onun öğelerinin her türlü dayatmasına karşı farklı tepkiler ortaya koyarlar. Cinsiyet, ırk, sömürgecilik ve kültürel etkiler birbiriyle ilişkili olduğundan eğitimde sistemindeki ortaya çıkan çatışma ve direnç, salt ekonomik ve sınıf ilişkileri olarak görülmemeli, bunlar arasındaki ilişkiler de göz önünde bulundurulmalıdır (Türedi, 2008).

Direnç kuramı kapsamında öğrencinin her karşı koyma, karşı tepki göstermesinin bir direnç olup olamayacağı tartışılmıştır. Öğrenciler bu bağlamda okulun kendilerine verdiklerine yönelik kabul etme, reddetme ya da farklı yönere çekme olmak üzere üç farklı tepki ortaya koyabilmektedir. Karşı koyma davranışları çelişkili durumlar yaratabileceğinden direnç süreci, en sonunda yeniden üretime eğilim gösterebilir hale gelebileceği gibi öğrencilerin karşı koyma tepkilerinde sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet gibi etkenlerin de etkili olduğunu gözlenmiştir (Margolis vd., 2001; Yüksel, 2004). Direnç kuramcıları, diğer kuramlardan direnç kavramı üzerinde kesin bir ayrışma göstermekle birlikte, direnç kavramına yönelik ortak bir tanım ve değişkenleri arasında da ayırt edici sınırlar ortaya koyamamışlardır. Bu durum ise direnç kuramının da henüz

bilimsel şekilde kanıtlamadığı anlamına gelmektedir. Bunun yanında örtük programın işleyişi açısından öğrencinin kendisine verilen her şeyi olduğu gibi almadığı, bazı durumlarda direndiği ya da direnç gösterebileceği bu kuram sayesinde anlaşılmıştır (Yüksel, 2004).

2.5. Örtük Programın Boyutları

Resmi program dışında kalan tüm eğitim-öğretim faaliyetleri neticesinde bireyin kazanmış olduğu tüm bilgi, beceri ve tutumlar örtük program kapsamında değerlendirilmektedir (Adıay, 2011; Gün, 2018; Veznedaroğlu, 2007, Yüksel, 2004). Bu nedenle örtük programın neleri kapsadığını ve boyutlarını ifade etmek oldukça zor olmakla birlikte alanyazında bazı yazarlar tarafından örtük programın Tablo 1’de gösterilen öğelerden oluştuğu vurgulanmaktadır (Akbulut & Aslan, 2016; Martin, 1994; McLauren, 2003; McNeil, 1996; Saldıray, 2017; Tuncel, 2008; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004):

Tablo 1.

Örtük Programın Boyutları ve Öğeleri

Okulun çevresi	Okul iklimi	Sınıf iklimi
- Okul ve çevre etkileşimi	- Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri	- Sınıf kuralları
- Toplumsal norm ve değerler	- Okulun kuralları	- Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
- Ders kitapları	- Okul binasının mimari yapısı ve dekorasyonu	- Öğretmenlerin önyargıları
- İdeoloji	- Sınıfların oluşturulması	- Öğretmen davranışları
	- Zaman	- Öğrenci özellikleri
	- Ders dışı faaliyetler	- Sınav ve öğrenci başarısı

Tablo 1’de görüldüğü gibi alanyazında örtük program okulun çevresi, okul ve sınıf iklimi alt boyutları ve bu boyutların kapsamında yer alan öğelerden oluşmaktadır. Bu grupta Veznedaroğlu (2007), Yüksel’in (2004) yapmış olduğu bu sınıflandırmada “okulun çevresi” alt boyutunda yer alan “ders kitapları” ve “ideoloji” öğesine “okul iklimi” alt boyutunda altında ele almıştır.

2.5.1. Okul iklimi boyutu. Örtük programın boyutlarından ilki okul iklimidir.

Bu boyutta okul kurallarının, okulun bilimsel, kültürel, sportif, sembolik ve idari özelliklerinin, okulun beklentilerinin, okul binasının mimari ve dekorasyonunun, sınıfların oluşturulmasının, derslere ayrılan zaman ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin öğrenme edinmelerindeki etkisi açıklanmaktadır.

2.5.1.1. Okul kuralları. Bu başlık altında “kurallar”, “ödün verilmeyen ya da ödün verilebilen kurallar”, “ödül ve yaptırım-ceza” olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmaktadır.

Kurallar. Okulun düzeni ve işleyişi açısından tüm okullar belirli kurallar çerçevesinde idare edilmektedir. Önceden belirlenen bu kurallar okul idaresince ve bir üst otorite veya resmi bir makam tarafından hazırlanmış yazılı kurallardır. Ancak bu yazılı kurallar dışında öğretmenler ya da okul idaresi tarafından oluşturulan yazılı olmayan kurallarda vardır. Okul kurallarından bir kısmı öğrencilere yazılı olarak bildirilir, hatta okuldaki uygun yerlere öğrencilerin görebilmesi için asılırken, bazı yazılı olmayan kuralları da okul yaşantısı süreci içinde gözlem yaparak ve deneyimleyerek öğrenir (Akbulut, 2011). Öğrencinin okul sürecinde başarı sağlamasının yollarından biri de bu kurallara uymaktır (Veznedaroğlu, 2007). Jackson’a (1990) göre okulda başarılı olmak isteyen öğrenci, yazılı okul kurallarına uymakla beraber aynı zamanda okul yaşantısı sürecinde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu etkileşim ve gözlemleri sonucunda ortaya çıkan yazılı olmayan diğer kurallara da uymak zorundadır. Okulda bu yazılı olmayan kurallar örtük program içerisinde değerlendirilebilir (Tezcan, 2003). Kurallar hem toplumun ihtiyaç ve taleplerine hem de üst makamların emir ve yasaklarına uygun olmalıdır. Örtük program yazılı olmayan kurallarla da yakından ilişkilidir. Öğrenciler okulda yazılı olmayan kurallar sayesinde itaat etme, uyum sağlama gibi davranışlar kazanıyorsa bu okulun örtük programında otoriter ve baskı yapıcı kuralların olduğu anlamına gelmektedir (Elitok-Kesici, 2010).

Ödün verilmeyen ve ödün verilebilen kurallar. Her okulda birbirinden farklı çok sayıda kural vardır. Dolayısıyla bu kuralları takip etme ve uygulama dereceleri de aynı olmamaktadır. Bazı kurallar yeterince takip edilmezken, bazı kuralların uygulanmasında kesinlikle taviz verilmemektedir. Öğrenciler, zamanla hangilerinin

uygulanmasında esneklik gösterildiğini kuralların hangilerinin uygulanmasında ödün verilmediğini öğrenirler (Yüksel, 2004). Bu süreci öğrenci okul yaşantısı esnasında durumu gözlemleyerek öğrenir. Uygulama esnasında kesinlikle taviz verilmeyen kurallar, okulun örtük programında önemli yer tutan norm ve değerleri göstermektedir (Adıay, 2011).

Ödül ve yaptırım-ceza. Örtük program kapsamında öğrenciler bazı öğrenmeler yapabilmektedir. Bu öğrenmelerde etkili olan unsurlardan ikisi övgü ve güçtür (Jackson, 1968). Bu kapsamda kurallara uymayanlara bazı ceza ve yaptırımlar uygulanırken, kurallara uyanlara ödüller verilebilmektedir. Fakat gerek ödül gerekse cezanın yazılı olmaması gerekmektedir. Jackson'a (1990) göre öğrencinin övgü alabilmesi için görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, sessizce kitap okuması gerekirken sınıfa geç kaldığında, gürültü yaptığı ve öğretmenin uyarılarını dikkate almadığında azarlandığını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizdeki okullarda resmi programda yer almamasına karşın, bedensel ceza, azarlama, hakaret gibi ceza ve yaptırımların uygulandığı bilinmektedir (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006). Okullardaki bu uygulamalarda okulun örtük programının baskıcı, otoriter ve şiddet yanlısı bir anlayış içerisinde olduğunu gösterir.

2.5.1.2. Okulun idari, sembolik, sportif, kültürel ve bilimsel özellikleri. Bu alt kategoride okulun atmosferi, yayınları, okulda yapılan törenler ve etkinlikler (kültürel, sosyal, sportif ve bilimler) ve araştırma geliştirme faaliyet ve imkanları kavramlarına yer verilmiştir.

Atmosfer. Okul atmosferinin niteliği örtük programın sosyolojik yönleri arasında yer almaktadır (Tezcan, 2003). Okulda öğrenci-öğretmen-yönetici arasındaki etkileşim otoriter bir havada gerçekleşiyor ise bu okulda örtük program aracılığıyla öğrencilere hiyerarşinin ve otoriteye itaatin önemi aktarılmaya çalışılmaktadır. Örtük programın okul atmosferine etkisini bireysel başarının ön plana çıktığı rekabetçi ortamlardaki öğrenci davranışları ve kazanımları ile okul bünyesinde gerçekleşen iş birliği, yardımlaşma, grup çalışması karşılıklı iletişimde birbirini dinleme gibi faaliyetler açıklamaktadır (Gün, 2018).

Törenler. Örtük program kapsamına giren bir diğer unsur ise okulun düzenlediği törenlerdir (Yüksel, 2004).Okul bünyesinde düzenlenen törenler, resmi bayramlarla ilgili törenlerin organizasyon özellikleri, okulun bu törenlere katılıma taviz verilip verilmediği, örtük program aracılığıyla öğrencilerin çeşitli öğrenmeler edinmelerinde etkili olmaktadır.

Okulun sembolik özellikleri. Örtük program kapsamına giren bir diğer husus ise okula özgü amblem, maskot, sembol, renklerinin ve formasının olması ve bunların verdiği mesajlardır (Wren,1999).Sembolik özelliklerinin renkleri, şekilleri ve anlamları ile öğrencilere örtük program eliyle çeşitli mesajlar verilebilmektedir (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004) .

Okulun yayınları. Okulun reklam ya da tanıtım amacıyla kullandığı afiş, broşür, okul gazetesi veya okul dergisi gibi yayınlar da örtük program çerçevesinde ele alınmaktadır (Wren, 1999).Öğrencilere bu yayınlar aracılığıyla farklı mesajlar iletilmektedir. Örneğin okulu tanıtan bir broşürde okulun başarıları veya öğrencilerden beklenen davranışlar bu yayınlarla örtük bir şekilde öğrencilere aktarılmaktadır (Veznedaroğlu, 2007).Okullarda öğrencilerin de görev aldığı bu yayınlarda, iş birliği iletişime geçme ve bir ürüne katkı sağlama gibi konulara önem verildiği mesajı aktarılmaktadır.

Kültürel, sosyal, sportif ve bilimsel etkinlikler. Örtük program hakkında bilgi veren öğelerden bir diğeri de okul tarafından bilimsel, sportif, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesi ve okul dışında bu türdeki etkinliklere katılmasıdır (Yüksel, 2004).Kültürel ve bilimsel etkinliklerin yapıldığı, sosyal toplantıların ve etkinliklerin organize edildiği, sportif yarışmaların düzenlendiği ve kulüp, dernek vb. etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir okulda öğrencilerin bu tür çalışmalara aktif olarak katılması gerektiği mesajı örtük program eliyle verilmektedir.

Araştırma-geliştirme ve olanakları. Öğrencilerin araştırma çalışmalarında kullanıp faydalanabileceği bilgisayar laboratuvarı, kütüphane gibi ortamların bulunması ve öğrencilerin bu ortamlardan yeterince istifade edebilmesi okulun araştırma ve geliştirmeye verdiği önemi göstermektedir (Gün, 2018).Okulun hiç kütüphanesinin olmaması veya kapsamlı bir kütüphaneye sahip olması okulda araştırmaya önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca bu ortamların sağlanmasının yanı sıra

öğretmenlerin öğrencilere bu konularda yol gösterici olup araştırma çalışmaları için rol model olmaları okulun araştırma ve geliştirme çalışmalarına önem verdiğini gösterir (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004).

Okulda bulunan kütüphanenin büyük veya küçük olsun güncel kaynaklarla zenginleştirilmiş olması ve öğrencilerin burayı rahatlıkla kullanabilmeleri önemlidir. Ayrıca altyapısı sağlam ve araştırmalar için gerekli olan internet erişimi sağlayan bir bilgisayar laboratuvarı olması ve bu laboratuvarın öğrencilerin araştırma çalışmaları için kullanabilme imkânları da son derece önemli bir husustur. Bu ortamların sağlanmasının yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere bu konularda yol gösterici olup araştırma çalışmaları için rol model olmaları okulun araştırma ve geliştirme çalışmalarına önem verdiğini gösterir (Gün, 2018).

2.5.1.3. Okulun beklentileri. Bu kategori içerisinde “yetiştirilmek istenen öğrenci tipi”, “iyi ve kötü öğrenci algısı” ile “öğrenci özellikleri algısı” alt öğeleri ele alınmıştır.

Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi. Bir okulun yetiştirmek istediği öğrenci tipi de o okulun örtük programı hakkında önemli bilgiler verir. Bu kapsamda her okulun kendine özgü bir vizyonu ve misyonu söz konusu olup bunlar da örtük program kapsamında yer alır (Wren, 1999). Okulun yetiştirdiği öğrencilerde bulunmasını istediği özelliklerle ilgili bu vizyon ve misyon ifadeleri önemli ipuçları verebilmektedir.

Örtük programın unsurları arasında okulun kazandırmak istediği değer ve normlar da yer almaktadır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları topluma ait değer ve normların kazandırılması genel olarak örtük programla gerçekleştirilmektedir (Yüksel, 2004). Okullarda örtük program aracılığıyla otoriteye itaat etme, sessizce sırasını bekleme, itiraz etmeme, büyüklere saygı gösterme vb. değer ve normlar kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yüksel, 2005).

İyi-kötü öğrenci algısı. Öğrenciler, okuldaki durumlarına göre genel olarak iyi ya da kötü ve başarılı ya da başarısız şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu konuda okulun beklentilerine ilişkin en öncelikli algılama okulun sahip olduğu iyi ve kötü öğrencinin

hangi özelliklere sahip olduğu algısıdır. Bu bağlamda okullar genel olarak beklentilerine uygun davrananları “iyi öğrenci”, uygun davranmayanları da “kötü öğrenci” şeklinde isimlendirebilmektedir. Okulun gerçek beklentileri ile okulun öğrenciyi iyi veya kötü algılaması arasında da yakından bir ilişki vardır. Bu anlamda okulun, örtük programıyla ortaya koyduğu beklentileri ile resmî programının beklentileri arasında farklılık ve uyumsuzluklar olabilir (Gün, 2018). Okullar, uygulanan resmi program sonucunda öğrencilerden kurallar çerçevesinde hakkını arayan, bağımsız ve eleştirel bakış açısına sahip, aktif olma, araştırma yapma gibi beklentileri varken örtük program uygulamaları sonucunda öğrencinin öğretmenin isteklerine aynen uyan, itiraz etmeyen, itaat eden, sorgulamayan öğrencileri “iyi” öğrenci olarak tanımlamaktadır (Yüksel, 2005; Veznedaroğlu, 2007). Öğretmenin iyi öğrenci kötü öğrenci tanımındaki özellikler sınıf iklimi kapsamında örtük program içeriği ile ilgili ipuçları verebilmektedir (Adıay, 2011).

Başarılı-başarısız öğrenci algısı. Okulların temel hedeflerinden biri akademik başarıdır. Okullarda uygulanan resmi programa göre öğrencinin hangi durumlarda başarılı sayıldığı hangi durumlarda başarısız sayıldığı belirtilmekte olup bazı bölümleri de örtük program içerisinde yer almaktadır. Okulun beklentileri dışında davranışlar sergileyen öğrenciler genel olarak başarısız olarak nitelendirilirken, gerektiğinde okul yaşantısından uzaklaştırılabilmektedirler (Yüksel, 2004).

Okulun başarılı ve başarısız öğrenci tanımı okuldaki örtük program hakkında bilgi vermektedir (Sarı, 2007). Buna göre öğretmenin taleplerini yerine getirmeyen ve okulun beklentilerine uymayan öğrenciler başarısız kabul edilip gerektiğinde okuldan uzaklaştırılabılırken, okulun beklentilerine uyan ve öğretmenin taleplerini yerine getiren öğrenciler başarılı olarak bir üst sınıfa geçmektedir (Yüksel, 2004).

2.5.1.4. Okul binasının mimari özellikleri ve dekorasyonu. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu başlığı kategorisi “sınıf olarak kullanılacak mekân, yönetici odası ve öğretmenler odasına ayrılan alanlar ile ve bunların dekorasyonu”, “okulun fiziki çevresi ve alanları”, “okul binasının koridorları” olmak üzere üç öge altında incelenmiştir.

Sınıf olarak kullanılacak mekân, yönetici odası ve öğretmenler odasına ayrılan alanlar ile ve bunların dekorasyonu. Okulda uygulanan örtük program hakkında bilgi veren hususlardan biri de okul binasında yer alan sınıflar, idari görevlilerin odaları, öğretmenler odası, vb. bölümler ve bu bölümlerin eğitim-öğretim amaçlarına uygun olarak dekore edilmesidir (Akbulut, 2011). Öğrencilerin kullandığı alanlarda ve sınıflarda eksiklikler varken, idarecilerin ve öğretmenler odasının donanımlarının fazla olması, okul yönetiminde otoriter bir yöntem izlenildiği ve eğitim-öğretim faaliyetlerine gereken önemin verilmediği yönünde bir izlenim oluşturabilir.

Okul binasının çevresi ve diğer alanlar. Okulda sınıflar, öğretmen odası ve yönetici odaları dışında kalan atölyeler, spor odaları, kütüphane gibi odaların bulunması örtük programın unsurları arasında yer almaktadır (Gün, 2018). Okul içerisinde spor alanları, atölyeler, laboratuvarların olmaması veya donanımlarının yetersiz olması da okulda sportif, sanatsal ve diğer uygulamalı etkinliklere fazla önem verilmediğini gösterir (Yüksel, 2004).

Okulun koridorları. Okulun koridorları, okulun fiziksel özellikleri konusunda fikir veren bir başka önemli faktördür. Okul koridorları da örtük program unsurları içerisinde değerlendirildiğinde, koridordaki panolarda neler sergilendiği, hangi duyuruların paylaşıldığı, duvarlara yapıştırılan resim, afiş vb. unsurlar önemli bir yere sahiptir (Yüksel, 2004). Örneğin Costello'nun yaptığı bir çalışmada, hukuk fakültesi binasının koridorlarında hukuk mesleğini öven, yücelten, değer veren, mesajların bulunduğu; bunun yanı sıra sosyal hizmetlere ait okul binasının koridorlarında ise böyle bir uygulamanın olmadığını tespit edilmiştir (Costello, 2001).

2.5.1.5. Sınıfların oluşturulması. Bu kategori içinde “öğrencilerin, öğretmenlerin sınıflara dağıtımı, sınıf mevcutları” öğeleri yer almaktadır.

Öğrencilerin sınıflara dağıtılması. Örtük programın öğeleri arasında sınıflar oluşturulurken öğrencilerin sınıflara nasıl dağıtıldığı hususu da yer almaktadır. Bazı okullar başarılarına veya sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencileri sınıflara dağıtılabilmektedir. Oysa resmi olarak öğrencilerin sınıflara şans yoluyla dağıtılmaları gerekmektedir (Yüksel, 2004). Bu tür uygulamalar toplumdaki var olan eşitsizliklerin okul eliyle yeniden devam ettirildiğini göstermekle beraber öğrencilere sosyo-

ekonomik seviye veya başarı durumuna göre sınıflandırma yapmanın normal bir uygulama olduğu algısı oluşturabilir.

Öğretmenlerin sınıflara dağıtılması. Örtük program hakkında önemli bilgiler veren bir diğer husus da bir okulda görev yapan öğretmenlerin sınıflara nasıl dağıtıldığıdır (Yüksel, 2004). Başarılı ya da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin yer aldığı sınıflara daha iyi olduğu düşünülen veya deneyimli öğretmenlerin verilmesi, okulda mevcut farklılıkların daha da artırıldığı ve toplumdaki mevcut eşitsizliklerin yeniden üretildiği algısını oluşturabilir. Bunun sonucu olarak öğrencilerde “sosyo-ekonomik düzeyin iyi ise ya da başarılı olma potansiyelin yüksekse daha iyi koşullardan (sınıf, öğretmen, vb.) yararlanarak okuyabilirsin” algısı oluşabilir (Veznedaroğlu, 2007) .

Sınıfların mevcudu. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli olarak gerçekleşmesinde en önemli etkenlerden biri sınıf mevcutlarıdır. Bu konuda yapılan araştırmalardan bazıları sınıf mevcudunun arttıkça başarının azaldığını ortaya koymuştur (Boozar ve Rouse, 2001). Sınıf mevcudunun 30 öğrenciyi aşması durumunda öğretmenin öğrencilere ayıracağı zamanı azaltmasına bağlı olarak öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim de azaltmaktadır (Altun ve Çakan, 2008). Sınıfın alanı ile sınıf mevcudu arasındaki uyumsuzluk öğretmenin ders içinde uygulamayı planladığı yöntem ve teknikleri de etkileyerek kalabalık sınıflarda tartışma, grup çalışması vb. çalışmalar yerine sunuş yoluyla öğretim yöntemlerini tercih etmesine neden olabilir (Veznedaroğlu, 2007). Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, mekânın kullanımını, öğrenciye ayrılan zamanı, etkinliklerin yapılmasını ve öğrenci katılımını etkilediğinden dersin ya da konunun önemli olmadığına dair olumsuz örtük mesajlar verebilir.

2.5.1.6. Derslere ayrılan zaman ve ders dışı etkinlikleri. Bu bölümde “dersler için ayrılan zaman” ve “ders dışı etkinlikleri” alt başlıkları yer almaktadır.

Derslere ayrılan zaman. Okullarda uygulanan ders programlarına bakıldığında resim, müzik, beden eğitimi gibi derslere ayrılan ders saatinin Türkçe, matematik, İngilizce, Fen gibi derslerden daha az olduğu görülmektedir (Yüksel, 2004). Bunun bilincine varan öğrenci ve veliler, ders saati sayısının fazla olduğu derslerin önemli olduğunu, ders saati sayısı az olan derslerin ise önemsiz olduğunu, sonucuna ulaşabilmektedir (Gün, 2018). Okuldan öğrencisi hakkında bilgi almak isteyen bir veli, ilk önce ders

saati sayısı fazla olan öğretmenlerle görüşmeyi tercih ederken; resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri ile görüşmeyi düşünmemektedir. Aynı zamanda eğitim-öğretim yılı içinde yapılan veli toplantılarında ders saati sayısı fazla olan ders öğretmenlerinin toplantılara katılımı daha yüksek seviye iken, diğer ders öğretmenlerinin toplantıya katılımları daha düşük seviyede gerçekleşmektedir. Bu durum velilerin de ders öğretmenlerine üstü kapalı olarak verdiği bir mesaj olarak değerlendirilebilir.

Ders dışı etkinlikleri. Örtük program kapsamında değerlendirilebilecek hususlardan biri de ders dışı etkinliklerdir. Program geliştirme uzmanları okullarda verilen derslere yönelik program çalışmalarında ders dışı etkinlikleri ihmal etmektedirler (Demirel, 2004). Okullarda ders uygulanan ders dışı faaliyetlerden bazıları (eğitsel kulüp, resmî tören ve kutlamalar) resmi program içerisinde yer almakta iken birçoğu (sportif faaliyetler, geziler, yarışmalar, kermesler, yemekler, mezuniyet törenleri, vb.) örtük program çerçevesinde gerçekleşmektedir. Okullar örtük program çerçevesinde düzenlenen ders dışı faaliyetlere fazla yer vermiyorsa, öğrenciler bu tür faaliyetlerin önemli olmadığı ve bu tür etkinliklerle kazanılabilecek bilgi ve becerilerin gerekli olmadığı sonucuna varabilirler (Veznedaroğlu, 2007).

2.5.2. Sınıf iklimi boyutu. Örtük programın kapsamını oluşturan ikinci temel boyut “sınıf iklimidir”. Veznedaroğlu’nun (2007) yaptığı çalışmada sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıftaki araç-gereçler, sınıf kuralları, öğretmenlerin beklentileri, sınıf içindeki atmosfer, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki önyargıları, öğrencilerin sınıf içerisindeki işleyişi öğrenme öğeleri “sınıf iklimi” başlığı altında ele alınmıştır.

2.5.2.1. Sınıfın fiziksel düzeni ve sınıfta bulunan araç-gereçler. Örtük programın bu ögesi kapsamında “öğretmen masası ve sıraların yerleşimi” ve “sınıftaki diğer araç-gereçler” başlığı incelenmiştir.

Öğretmen masası ve sıraların yerleşimi. Örtük program hakkında önemli veriler sunan hususlardan biri de sınıfta öğretmen masası ve sıraların yerleşim düzenidir. Sıraların önden arkaya doğru genelde sabit düzenlendiği ve öğretmen masasının yüksekte olduğu sınıflarda öğrencilere kendilerinden aktif olma ve iş birliği içinde çalışmanın

beklenmediği ya da öğrencinin etkin olarak görev ve sorumluluk almaması gerektiği; bununla birlikte ayrıca öğretmenin bir otorite olduğu mesajları örtük olarak verilmektedir (Tuncel, 2008; Yüksel, 2004). Bu durumda da resmi programda, öğrencilerin derse ve dersle ilgili uygulamalara aktif bir şekilde katılması vurgulanırken, örtük program, bunların gerçekleşmesine engel olduğu değerlendirilmektedir (Tuncel, 2008).

Sınıflarda bulunan diğer araç-gereçler. Örtük program kapsamında düşünülebilecek hususlardan biri de sınıfta bulunan araç-gereçler, kullanılan mefruşat ve donanım malzemeleridir. Örneğin Sınıf içerisinde öğrencilerin aktif bir biçimde kullanabildikleri kitaplık bulunması okumaya verilen önemin bir göstergesi olup akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik araç-gereçlerin öğrencilerin aktif bir şekilde kullanması yenilikçi teknolojilere verilen önemin bir göstergesidir (Gün, 2018). Aynı zamanda sınıf içerisinde sergilenen pano, afiş ve resimler de öğrencilere çeşitli mesajlar vermek için kullanılabilir.

2.5.2.2. Sınıfın kuralları. Sınıfın kuralları başlığı altında “kurallar”, “taviz verilmeyen- taviz verilebilen kurallar” ve “ödül ve yaptırım-ceza” alt başlıkları yer almaktadır.

Kurallar. Okulun yazılı olmayan kuralları olduğu gibi sınıflarında yazılı olmayan kuralları vardır. Bu kurallar da örtük programın bir parçası olup öğretmenden öğretmene değişebilmektedir (Myles & Simpson, 2001). Örneğin, parmak kaldırmadan konuşan öğrenciye, bir öğretmen kızarken başka bir öğretmen kızmamaktadır. Öğrenciler zaman içerisinde öğretmenlerini gözlemleyerek veya yaşantı yoluyla hangi öğretmenin nasıl bir örtük programa sahip olduklarını öğrenmektedir (Gün, 2018). Öğretmenlerin öğrenciler hakkında sınıf içinde en çok tepki verdikleri öğrenci davranışları gürültü yapma, parmak kaldırmadan konuşma ve derse geç kalma durumlarıdır (Sadık ve Doğanay, 2007) .

Öğrencilerin örtük program aracılığıyla çeşitli öğrenmeler yapmalarına bu sınıf içi örtük kuralların uygulanmasındaki eşitlik ve adalet sistemi de katkı sunmaktadır. Sınıf içerisinde kurallara uymadı diye bazı öğrenciler cezalandırılırken bazıları cezalandırılmamaktadır. Bazıları da kurallara uygun davrandığından

ödüllendirilmekte bazıları da övgü dahi almamaktadır. Bu durum öğrencilerde adalet ve eşitlik gibi değerlerin yerleşmesini zorlaştırmaktadır (Adıay, 2011).

Ödün verilmeyen ve ödün verilebilen kurallar. Sınıftaki örtük program hakkında önemli veriler sunun bir diğer husus sınıftaki yaşantıda hangi kuralların uygulanmasında öğretmenin taviz vermediği, hangi kuralların uygulanmasında ise esneklik gösterdiği veya hangisini sıkı biçimde takip ettiğidir. Öğrenciler, öğretmenin hangi kurallardan ödün verdiğini, hangi kurallardan ödün vermediğini sınıf yaşantısında gözlem yaparak ve yaşayarak öğrenir (Adıay, 2011). Bu durumun sonucunda öğretmenin ödün verdiği kuralları tespit eden öğrenci, sınıf yaşantısı içerisinde bu davranışları gösterebilir. Örneğin derse geç kalmamayı bir kural olarak belirleyen öğretmen derslere geç kalan öğrencilere herhangi bir tepkide bulunmuyorsa öğrenciler derse geç kalmanın normal bir davranış olduğunu öğrenir. Örneğin “söz almadan konuşmama” öğretmen tarafından bir kural olarak belirlenmesine karşın sınıf içerisinde zaman zaman bu davranışa göz yumuyorsa ya da gerekli tepkiyi göstermiyorsa, öğrenciler kendilerine söz verilmese de konuşmayı ve başkalarının haklarına saygı duymamayı öğrenebilmektedirler (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004).

Ödül ve yaptırım-ceza. Ödül ve ceza uygulaması resmi programda yer alan bir husustur. Buna göre öğrencilerin hangi olumsuz davranışları gerçekleştirdiklerinde ceza, hangi olumlu davranışları gerçekleştirdiklerinde de ödül alacakları yazılı olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte yazılı olmayan ama sınıf yaşantısında öğretmenin kurallara uyan veya uymayan öğrencilere verdiği ödül ve cezalar da bulunmaktadır. Bu tür ödül ve cezalar, örtük program kapsamında değerlendirmektedir (Gün, 2018). Bu tür ödül ve cezalar yazılı olmayıp öğretmen ve yöneticiler tarafından sözel, fiziksel veya psikolojik olarak gerçekleştirmektedir (Veznedaroğlu, 2007).

Örneğin öğrenci ödevlerini yaptığında, zamanında teslim ettiğinde, sessizce kitap okuduğunda öğretmenden övgü alabilirken, sınıfa geç kaldığında, gürültü yaptığında ve öğretmenin uyarılarını dikkate almadığında azarlanabilmektedir (Jackson, 1990). Türkiye’de okullarda resmi programda yer almamasına karşın bedensel ceza, azarlama, hakaret gibi ceza ve yaptırımların uygulandığı bilinmektedir (Gözütok vd., 2006). Sonuç olarak öğrenciler sınıf yaşantısı içerisinde kurallara uymadığında

öğretmen gücünü ve otoritesini kullanarak öğrencilere ceza verebileceği gibi kurallara uyan öğrencilere de ödül verebilir (Yüksel, 2004) .

2.5.2.3. Öğretmenin beklenti, görüş ve düşünceleri. Bu kategori içinde “yetiştirilmek istenen öğrenci tipi”, “öğretmenin yazılı olmayan beklentileri”, “iyi ve kötü öğrenci algısı”, “başarılı ve başarısız öğrenci algısı”, “öğretmenin inanç, düşünce ve değerlerini öğretime yansıtması” ve “öğretmenin uygulamaları ve beklentileri arasındaki tutarlılık” öğeleri yer almaktadır.

Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi. Okulun yazılı belgelerinde veya resmi programlarda yer almayan ancak öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerde bulunmasını istedikleri nitelikler de örtük program kapsamında değerlendirilebilmektedir. Öğretmenler sınıf yaşantısında örtük programın oluşmasında ve yönlendirilmesinde en önemli unsurdur (Veznedaroğlu, 2007). Çünkü sınıf içinde güç ve otoritenin tek sahibi öğretmen olduğu için örtük programın şekillenmesinde çok büyük bir etkiye sahiptir.

Üst birimler ve okul yönetimi öğretmenlerden resmi programda belirtilen özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmelerini beklemektedir. Ancak eğitim-öğretim sürecinde resmi programda belirtilenlerin dışında farklı özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmektedir. Öğretmenin kendi fikir ve düşüncelerinden kaynaklanan durumlarda öğrenciler farklı öğrenmeler edinebilir. Örneğin MEB (2018) ortaokulu bitiren öğrencilerin “milli ve manevi değerleri benimsemiş bireyler olmalarını sağlamak” hedefine uygun bireyler yetiştirmesi gerekirken, toplumumuzda halen bu değerleri benimsemeyen birçok bireyin olduğu görülmektedir (Gün, 2018).

Öğretmenin yazılı olmayan beklentileri. Resmi programın olduğu gibi öğretmenlerin de öğrencilerden çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentileri bazen açık bazen ise örtük olarak öğrencilerine iletir (Elitok-Kesici, 2010). Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri; öğretmene saygı duyma, öğretmenin söylediklerine uyma, itiraz etmeme sırada bekleme gibi davranışlardır. Öğretmenlerin resmi programda yazılı olmayan beklentileri sınıfın örtük programı hakkında bilgi verir. Resmi programa göre öğretmenler öğrencilerden araştırma yapma, eleştirel düşünme ve aktif olma gibi davranışlar beklese de gerçekte öğrencilerin tüm anlattıklarını sorgulamadan, tartışmadan, not tutarak ezberlemelerini ve bunları sınavda ifade etmelerini

beklemektedir (Yüksel, 2004).Sonuç olarak öğretmenlerin beklentileri örtük programı oluşturan parçalardan biridir.

İyi-kötü öğrenci algısı. Örtük program hakkında önemli veriler sunan hususlardan biri de öğretmenlerin iyi ve kötü öğrencileri nasıl algıladıklarıdır. Bu bağlamda öğretmenler, sınıflarındaki öğrencileri üç gruba ayırmaktadırlar. Öğretmenler, ilk grupta kendi beklenti ve isteklerine uygun şekilde davranan, itiraz etmeyen öğrencileri “iyi”; ikinci grupta kendi beklenti ve isteklerine uygun davranmayan, karşı çıkan, itiraz eden öğrencileri “kötü” olarak nitelendirirken; üçüncü grupta ise davranışlarının öğretmenin beklentilerine uygun ya da aykırı olup olmadığı belirlenemeyen öğrenci tipi yer almaktadır (Livesey, 2005).Sınıf yaşantısı içerisinde öğretmenin iyi öğrenci tanımını gözlemleyerek ve yaşayarak tecrübe eden öğrenciler, öğretmenin gözüne girebilmek, ceza almamak veya ödüllendirilmek için öğretmenin örtük programında yer alan iyi öğrenci özelliklerine uygun davranmaktadır (Veznedaroğlu, 2007).

Başarılı-başarısız öğrenci algısı. Başarılı öğrenci, resmi programda yapılan sınavlar ile başarının ölçülmesi sonucunda ortaya çıkan bir durum olsa da bu konu ile ilgili bazı bölümleri de örtük program kapsamında incelenmektedir. Öğrencilerin hangi durumlarda başarılı hangi durumlarda başarısız olacağı, resmi programda yazılı olarak belirtilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin gözünden başarılı-başarısız öğrenci tanımı sınıf içerisindeki örtük program hakkında bilgi vermektedir (Adıay, 2011).Öğrenciler, öğretmen tarafından başarılı öğrenci olarak gösterilen öğrencilerin gösterdiği davranış ve uygulamaları taklit ederek başarılı olabilmek için farklı öğrenmeler kazanabilirler (Sarı, 2007) .

Öğretmenin inanç, düşünce ve değerlerini öğretime yansıtması. Örtük programın oluşmasında önemli olan etkenlerden biri de öğretmenlerin inanç, düşünce, norm ve değerleridir. Her insan gibi öğretmenlerin de kendine has inanç, düşünce ve değerleri vardır. Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken resmi programdaki ve ders kitaplarındaki tüm konuları aynen ele almaz ya da işlemezler. Sınıf yaşantısında kendine özgü görüş ve düşüncelerini yansıtarak bilerek veya bilmeyerek örtük mesajlar verebilir (Sarı, 2007). Öğretmenin görüş ve davranışları resmi programla çeliştiğinde öğretmenin görüş ve davranışları daha fazla etkili olur ve örtük program resmi programa göre daha baskın hale gelir (Yüksel, 2004).

Öğretmenin görüş ve davranışları doğrultusunda konuyu öğrenciye anlatma şekli ve isteği farklılıklar oluşturabilir. Öğretmenler bazı konuları daha uzun süre, daha istekli ve daha ayrıntılı anlatırken bazı konuları daha kısa, isteksiz ve genel olarak anlatmayı tercih edebilir (Gün, 2018). Öğrenciler bu durumun sonucunda öğretmene göre hangi konunun önemli veya sınavlarda çıkabilir, hangi konunun önemsiz veya sınavlarda çıkmayacağını öğrenebilir (Tezcan, 2003). Öğretmenin konulara ayırdığı zaman ve anlatma biçimi, sahip olduğu inanç ve düşüncelerinin, örtük programın oluşmasında etkisi olan faktörler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler resmî programlardaki bazı konulara çok az zaman ayırıp bunları geçiştirirken ya da tekdüze bir şekilde anlatırken; bazı konuları da diğerlerine göre daha ısrarlı, ayrıntılı ve coşkulu şekilde işleyebilmektedir. Öğrenciler bu durumun sonucunda öğretmene göre hangi konunun önemli veya sınavlarda çıkabilir, hangi konunun önemsiz veya sınavlarda çıkmayacağını öğrenebilir (Veznedaroğlu, 2007, 2003; Yüksel, 2004).

Öğretmenin uygulamaları ve beklentileri arasındaki tutarlılık. Sınıf içi örtük program öğeleri hakkında önemli veriler sunan hususlardan bir diğeri ise öğretmenlerin sordukları sorular, uyguladıkları yöntem ve teknikler, düzenledikleri etkinlikler vb. sınıf içi uygulamalar ile beklentileri arasındaki tutarlılıktır. Örneğin öğretmen fikirleri tartışarak, sorgulayarak, araştırarak öğrenmek gerektiğini söyleyip ders esnasında düz anlatım yolunu tercih ederek öğrencilere soru sorma, eleştirel düşünme ve tartışma imkânı vermiyorsa öğretmenin beklenti ve uygulamaları arasında tutarsızlık olduğu söylenebilir (Adıay, 2011). Bu durum sonucunda öğrenciler eleştirel düşünce, tartışma ve sorgulama yerine öğretmenin anlattıklarını dinleme mesajını örtük olarak alırlar.

Resmi programda öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlamak amacıyla grup veya küme çalışmaları yapmaları tavsiye edilirken, öğretmenin bireysel ödevler vermesi veya grup çalışması faaliyetlerini gereği gibi gerçekleştirememesi sonucunda bireysel çalışmalar öne çıkar ve öğrenciler bu durum sonucunda farklı öğrenmeler edinebilir (Elitok-Kesici, 2010). Sonuç olarak öğretmenlerin beklentileriyle davranışları arasında farklılıklar ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak öğrenciler öğretmenin gerçek beklentilerini zamanla öğrenip bu duruma uygun davranışlar ortaya koymaktadır.

2.5.2.4. İletişimin gerçekleştiği atmosfer. İletişimin gerçekleştiği atmosfer kapsamında “öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi”, “öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim atmosferi”, “farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler” incelenmiştir.

Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi. Örtük programın kapsamında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim süreçlerinin nasıl bir ortamda ve ne şekilde gerçekleştiği de bulunmaktadır (Yüksel,2004). Örtük programın sınıf iklimini oluşturan öğelerden biri de öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim davranışlarının fiziki, sözlü ya da psikolojik şiddet içerip içermemesi, öğrencilerin öğretmenle iletişim kurma, öğretmene soru sorma veya fikirlerini açıklamada kendilerini rahat hissetme durumları yer almaktadır (Veznedaroğlu, 2007).Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde zaman zaman sözel ve fiziksel yaptırımlarda bulunabildikleri, “Otur ve dinle!” mesajı verdikleri, yeterli düzeyde demokratik tutumlar sergilemedikleri ve otoriter davrandıkları belirlenmiştir (Paykoç ve Gündoğdu, 2002; Gözütok vd., 2006) .

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim süreçlerinin bu şekilde gerçekleştiği ortamlarda öğrencilerin, hoşgörü sevgi, saygı ve demokrasi gibi değerleri ve resmî programlarda belirtilen yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları oldukça güçleşecek; öğrenciler daha çok itaat etme, sorgulamama, pasif olma, sözlü, fiziki ya da psikolojik şiddet kullanma vb. ilişkin davranışları öğreneceklerdir (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004; Tezcan, 2003) .

Öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi. Örtük program hakkında ipuçları veren hususlardan biri de öğrenciler arasındaki iletişimin nasıl bir atmosferde gerçekleştiğidir. Öğrencilere öğretim programları aracılığıyla demokrasi, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sınıf iklimi incelendiğinde, resmi programda da yer alan demokrasi bilincinin yerleşmesi için öğrencilerin birbirlerini saygı ile dinlemesi, karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörünün sınıf atmosferine hâkim olabileceği gibi öğrencilerin birbirlerini dinlememe, duygu ve düşüncelerine saygı duymama gibi davranışlar da gözlemlenmektedir (Gün, 2018) .

Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler. Örtük program hakkında bilgi edinilmesini sağlayan önemli hususlardan biri de öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında ortaya

çıkan farklı düşüncelere karşı vermiş oldukları tepkilerdir. Bu anlamda demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmek Türk eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarından biridir (Veznedaroğlu, 2007). Demokrasi eğitimi sayesinde, kendi hak ve özgürlüklerini bilen ve koruyan aynı zamanda başkasının hak ve özgürlüklerine saygı gösteren bireyler yetiştirilebileceği ve bu faaliyetlerin ancak demokratik ortamlarda gerçekleşmesi beklenmektedir (Gözütok, 2006). Farklı düşüncelere karşı gösterilen saygı demokratik eğitim içerisinde yer almaktadır.

Demokrasinin yerleşmesi, gelişmesi ve sonraki nesillere aktarılması için demokrasiyi anlayan ve yaşamsal faaliyetlerini demokrasi çerçevesinde gerçekleştiren bireylere ihtiyaç vardır. Bu bireylerin yetişmesi için okullara büyük görevler düşmektedir (Doğanay ve Sarı, 2004). MEB'e (2018) göre bireylerin medeni hayata demokratik ve aktif katılım desteğiyle katılabilmeleri için gerekli donanımla donatılmaları gerekmektedir. Ancak resmi müfredatta öğrencilere demokrasinin önemi belirtilmesi ve demokratik bir ortamın oluşturulması istenmesine rağmen öğretmen sınıfta kendisinden farklı düşünen öğrencilere kızıyor ve düşüncelerini kabul etmiyorsa öğrencilere örtük olarak aktarılan mesaj ile resmi müfredat çelişmektedir (Gün, 2018). Öğrencilerin birbirlerine karşı hoşgörülü olma, farklı düşüncelere saygı duyma gibi davranışlar sınıf içinde demokratik bir ortamın olduğunu, kendi düşüncelerini zorla kabul ettirme ve farklı düşüncelere karşı saygı duymama gibi davranışlar da sınıf içinde demokratik bir ortamın olmadığını göstermektedir. Sınıf içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı düşünceler karşısında sergiledikleri tavırlar örtük program hakkında ipuçları vermektedir.

2.5.2.5. Öğrenci özellikleriyle ilgili öğretmen önyargıları. Bu başlık altında öğrencilere ait “cinsiyet, ad, sosyo-ekonomik düzey, vb. özelliklerine yönelik önyargılar” ve “sınıfın tümüne veya sınıfın bir bölümüne yönelik önyargılar” yer almaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet, ad, sosyo-ekonomik düzey, vb. özelliklerine yönelik önyargılar. Öğrencilerin isim, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb. özelliklerine yönelik öğretmenlerde önyargılar olabilmektedir. Doğal olarak bunlar öğrenci başarısına etki etmektedir (Yüksel, 2004). Yapılan çalışmalarda “erkek öğrencilerin daha başarılı”

olduğunu düşünen öğretmenlerin sınıflarındaki erkek öğrencilerin; “kadın öğrencilerin daha başarılı” olduğunu düşünen öğretmenlerin sınıflarında ise kadın öğrencilerin daha başarı oldukları belirlenmiştir (Meighan, 1996).

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri öğretmenlerin öğrenciler hakkında önyargılı davranmasına ve buna bağlı olarak sınıf içerisindeki eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkilemektedir. Anyon (1981) yaptığı araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan dört farklı sınıfta öğretmenlerin ders anlatırken yapmış olduğu faaliyetlerin farklılıklarını tespit etmiş olup öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklı örtük programların ortaya çıktığını belirtmiştir (Yüksel, 2004).

Sınıfın tümüne veya sınıftaki öğrencilerden bazısına yönelik önyargılar. Örtük program hakkında önemli ipuçları veren hususlardan bir diğeri de öğretmenin sınıfın tümüne ya da sınıftaki bir kısım öğrencilere karşı sahip olduğu önyargılarıdır. Bazı öğrencilere karşı önyargıların oluşmasında öğretmenler de birbirlerini etkilemektedir (Yüksel, 2004), Öğretmenlere derse girmeden önce diğer öğretmenler tarafından bazı öğrencilerin veya sınıfın yaramaz, başarısız olduğunu söylerse derse giren öğretmenin sınıfa veya bazı öğrencilere karşı önyargılarının oluşmasına neden olmaktadır (Adıay, 2011). Öğretmen gireceği sınıfın yaramaz ve başarısız olduğunu baştan kabul ettiğinde sınıf içerisindeki davranışları ve eylemleri farklılaşmaktadır. Önyargılı bir şekilde derse giren öğretmenin derslerinin işleyişinde farklılıklar meydana gelmekte, örneğin başarısız ve yaramaz olduğunu düşündüğü öğrencilerine daha az söz hakkı tanıyarak örtük programla bu tür öğrencilerin daha az konuşmaları istendiği yönünde mesajlar verilmektedir.

Öğretmenler ödülleri başarılı ve sınıf düzenini bozmayan öğrencilere, ceza ve yaptırımlarını ise başarısız ve yaramaz öğrencilere uyguluyorsa, öğretmen örtük program aracılığıyla öğrencilere başarılı olduğunuzda ceza ve yaptırımlardan uzak kalıp ödüllendirileceğiniz mesajını vermektedir (Öztürk, Koç ve Tezel Şahin, 2003).

2.5.2.6. İşleyişi öğrenme. Bu kategori altında “öğretmenle konuşma biçimi”, “öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar”, “öğrencilerin kabul edilmek için sergiledikleri davranışlar”, “sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin anlam çıkarma”, “sınavlarda kendi görüşlerini ya da öğretmenin

söylediklerini yazmayı tercih etme”, “sınav sonucuna itiraz” ile ilgili davranışlar yer almaktadır.

Öğretmenle konuşma biçimi. Örtük program hakkında bilgi veren hususlardan biri de öğrencilerin, öğretmenle iletişim kurarken kullandıkları konuşma biçimidir. Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada derslerde bilimsel bir dil kullanılmanın ve ikna edici konuşmanın öğrenciler üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ahola, 2000). Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin kendileriyle iletişim kuran öğrencilerden bazı beklentileri olduğunu ve bu durumun farkına varan öğrencilerin bu beklentileri yerine getirecek şekilde iletişim kurdukları görülmüştür.

Öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar. Öğrencilerin bu amaçla sergiledikleri davranışlar da örtük program ile ilgili olan başka bir faktördür. Bu davranışlar öğrencilerin resmi programda öğrenmedikleri, ama örtük program dâhilinde öğrendikleri öğrenmelerin açığa çıkması anlamına gelmektedir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından ödül ile cezanın devamlı ve eşit olarak verilmediği durumlarda öğretmenin gözüne girerek cezadan korunabileceklerini öğrenmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler cezadan korunmak veya ödülü hak etmek için pek çok davranış ortaya koyabildiğini dile getiren (Gordon, 2002) çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlerinin gözüne girebilmek için arkadaşlarını kötüleme, öğretmene boyun eğme ve ses çıkarmayıp öğretmenin istediklerini yerine getirme, devamlı birinci olup arkadaşlarını geçme, öğretmenine gerekli gereksiz iltifatta bulunma gibi davranışlar sergilemeyi öğrendiklerini tespit etmiştir. Verilen örneklerde belirtildiği gibi öğrencinin öğretmenin gözüne girebilmek ve sınıfta mahcup olmamak, sıkıntıya girmemek için bazı davranışlar edindiği görülmektedir.

Öğrencilerin kabul edilmek için sergiledikleri davranışlar. Örtük programla ilgili olan bir etken ise öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından öğrencilerin sınıfta öğretmenin gözüne girebilme adına ortaya koydukları davranışlardır. Çünkü bu davranışlar, öğrencilerin resmî programda yer almayan hangi davranışları öğrendiklerine yönelik önemli veriler sunmaktadır. Gordon (2002) araştırmasında öğrencilerin, öğretmenler tarafından ödül ile cezanın devamlı ve eşit olarak verilmediğini ve öğretmenin gözüne girerek cezadan korunabileceklerini öğrendiğini tespit etmiştir. Öğrenciler bunu

başarabilmek için bilir gibi gözükmek gibi pek çok davranış sergileyebilmekte, bir dersi içeriğini öğrenmektense, en az sıkıntıyla öğretmenin sorularını nasıl geçiştireceklerini öğrenmektedirler.

Sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin anlam çıkarma. Öğrenciler sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında, gözlemler yapması ve sınavda çıkabilecek sorulara ilişkin ipucu toplaması örtük program hakkında yer almaktadır. Meighan, örtük programın bu bölümü ile ilgili olarak öğrencileri ipucunun bilincinde, ipucu arayan ve ipuçlarına karşı ilgisiz olmak üzere üç grupta sınıflandırmış ve öğrencilerin sınavlarda başarılı olmak için öğretmenin verdiği ipuçlarının farkında olması gerektiğini belirtmiştir (Meighan, 1994). Öğrenciler arasında ipuçlarının farkında olanlar, öğretmenin görüş ve düşüncelerini ses tonu, vurgu ve tekrar etme gibi ipuçlarını yakalayarak hangi konuların daha önemli olduğunu ve nerelerden soru sorabileceğini tahmin edebilir (Veznedaroğlu, 2007). Öğrenciler, öğretmenin davranışları izleyerek sınavda soruların hangi konulardan ve hangi tarzda soru ile karşılaşacakları hakkında fikir sahibi olabilmektedir (Adıay, 2011) .

Sınavlarda kendi görüşlerini ya da öğretmenin söylediklerini yazmayı tercih etme. Resmi programa göre öğrenciler, araştırma yapma, eleştirel düşünme ve aktif olma gibi özellikleri kazandıklarında ve bu çerçevede görevlerini yerine getirdiklerinde başarılı kabul edilmektedirler (Gün, 2018). Bununla birlikte öğrenciler sınavlarda öğretmenlerinin kendilerinden beklediklerini yazdıklarında başarılı olabileceklerini öğrenmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler, sınavlarda öğretmenin derste anlattıklarını not edip bunları sınavda yazarak başarıya ulaşma yolunu tercih etmekte, kendi düşüncelerini özgün ve eleştirel bakış açısıyla yazmamaktadırlar. Sınavlarda öğrencinin kendi düşüncelerini yazması veya yazmaması örtük program hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Örneğin sınavlarda kendi düşüncelerini yazmayan öğrenciler kendi düşüncelerine önem verilmediğini düşünmekte olup, öğrencinin bu kanıya varmaları için de sınıf ortamındaki örtük program aracılığıyla bu mesajlar verildiği ortaya çıkmaktadır (Gün, 2018). Öğretmenler hazırlayacakları sınavlarda analiz, sentez, yorumlama ve uygulamaya yönelik sorular da sorması gerekirken, daha çok bilgi ve bu bilgiyi ezber gerektiren sorular sormakta ve buna bağlı olarak öğrenciler derste anlatılanları not tutmaya ve bu notları ezberlemeye çalışmaktadır (Snyder, 1971). Öğrenci, sınav kâğıdının değerlendirildiğinde kendi görüş ve

düşünceleri yazdığında daha az puan verildiğini, öğretmeninin görüş ve düşüncelerini yazdığında daha yüksek puan aldığını öğrenirse bundan sonra yapılan sınavlarda kendi görüş ve düşünceleri yerine öğretmenin beklediği görüş ve düşünceleri yazmayı tercih edebilir (Adıay, 2011).

Sınav sonuçlarına itiraz. Örtük programın öğeleri arasında yer alan unsurlardan bir diğeri ise sınav sonuçlara öğrencilerin itiraz edip etmemeleridir (Yüksel, 2004). Bu konu hakkında yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin sınav sonuçları açıklandığında kendi aralarında konuşup, sınav sorularının cevapları ve puanlandırılması üzerinde fikir alış-verişi yaptıkları görülmüş; sınav sonucunu etkileyebilecek olan eksik, yanlış veya hatalı olduğu durumları öğretmenleri ile paylaşmadıkları görülmüştür (Yüksel, 2002). Ortaya çıkan bu durum resmi program ile öğrencilerin haklarını bilme, koruma ve kullanma gibi davranışları kazanması beklenirken, örtük program aracılığıyla bu hakların kullanılmaması gerektiği mesajı verilmektedir. Sınıfta demokrasiden söz eden bir öğretmen öğrencilerinin sınav sonuçlarına itiraz etmelerini engelliyorsa örtük programda demokrasi ilkelerinin yer almadığı. Sınav sonuçlarına itiraz eden öğrenciler, öğretmenin tepkisiyle karşılaşabileceğinin farkına varırsa sınıf içinde uygulanan örtük program baskıcı ve otoriter olarak söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007).

2.6. Yaratıcı Drama

İngilizce 'de gösteri için hazırlanmış oyun metni olarak ifade edilen drama kavramı bu anlamıyla tiyatroya benzetilir (Aytaş, 2013). Drama kavramı Türkçe 'de ise dramatize etme, drama, yaratıcı drama kavramlarıyla birlikte kullanılmakla birlikte en yaygın olarak da yaratıcı drama kavramı ön plana çıkmaktadır (Öztürk, 2001).

Yaratıcı drama, hem başlı başına kendine özgü bir alanıdır hem de eğitimde sürecinde de kullanılan ve etkili sonuçlar alınan bir öğretme-öğrenme yöntemi olarak kabul edilir. Dramanın bu iki şekilde kullanılmasını cazip hale getiren, bu kavramın özünde çok yönlü gelişime ve doğaçlamaya imkân veren bir dilin olmasıdır (Okvuran, 2001). Bireyin iç dünyasında var olandan yola çıkarak herhangi kısıtlama olmadan duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde etkili bir yol olduğu kabul edilmektedir (Aytaş, 2013). Bir öğretme-öğrenme yöntemi olarak yaratıcı drama bireyin çevresiyle etkileşime

girmesini, çevresiyle ilgili sorunlara farkındalık kazanarak çözümler geliştirmesine hizmet ederken aynı zamanda öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir. Bu açıdan ele alındığında yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerin kullanıldığı grup etkileşimi ve yaşantılarıyla herhangi bir olay, durum, düşünceyi geçmişteki kazanımlarıyla ilişkilendirerek canlandırma süreçlerini kapsamaktadır (San, 2018).

Yaratıcı drama, öğretim hedeflerinin kazandırılmasında etkililiği ve üst düzey yaratıcılık becerileri gerektiren ve bununla birlikte yaşantıları araştıran, yaşam deneyiminin esas alan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Akdemir ve Karakuş, 2016). Her grup “belli olayın, durumun” nasıl oluştuğunu canlandırırlar, gözlem yaparlar ve durumun özüne inerler. Böylece her katılımcı bu yaşam deneyimi sürecinde sonuca odaklanmaksızın kurgusal çerçevede "ne niçin, ne zaman, nasıl, nerede ve kim (5N1K) sorularıyla analiz eder, irdeler, tartışır (MEB, 2018). Bireyler, geçirdikleri her yaşantıda yeni bilgiler ve tecrübeler kazanmakla beraber karşılaştıkları sorunlara da çözüm getirebilme becerisi de elde etmektedirler. Bir başka deyişle drama “yaptırarak eğitim” (Kavcar, 1985) olup aha kalıcı ve etkili öğrenmelere hizmet ettiği söylenilir. Ayrıca yaratıcı drama yaşantılarıyla birey, sahip olduğu gizli enerjisini serbest bırakarak duygularını dışa vurmaktadır. Birey böylece kendini daha gerçekçi bir şekilde tanıma imkânı elde etmekte, zorlanmadan neler yapabileceğini belirleyerek, toplumsal yaşama uyum sağlama yollarını öğrenmiş olmaktadır. Bunun sonucunda topluma güvenli bir şekilde katılabilmektedir (Selimhocaoglu, 2004).

2.6.1. Eğitimde dramanın öğeleri. Yaratıcı drama, kendine özgü yapısı ve öğeleri olan, bir eğitim ve sanat dalıdır. Yaratıcı dramanın temel öğelerini açıklamak için, yaratıcı drama ile ilgili yapılmış tüm tanımlarda, bir eğitmenin ya da liderin yönetiminde herhangi bir konunun, çeşitli tekniklerin kullanılmasıyla, bir grupta gerçekleşmesi ve gruptaki üyelerin, kendi yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapması etkinliği olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla da yaratıcı dramanın temel öğeleri; drama eğitmeni (ya da öğretmen, lideri), grup (katılımcılar), mekân(çalışma ortamı) ve konu (düşünce) olarak ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2013).

2.6.1.1. Eğitmen (lider). Drama sürecinin en temel öğelerinden biri yaratıcı drama eğitmenidir. Drama eğitmeni; öğretmen, yönetici ve en sık kullanılan tabir ile drama lideri, yaratıcı drama çalışmalarında katılımcılara yol gösteren, onlara rehberlik eden ve süreç içerisinde ilk yönergeyi veren, yönlendiren, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişidir (Erdoğan, 2016). Yaratıcı drama eğitmeninden beklenen özellikler, bir eğitim sisteminin öğretmenden beklediği özelliklerle benzerlik göstermektedir. Yaratıcı drama eğitmeni, drama etkinliklerinin canlı, dinamik, eğlenceli, özgün ve yaratıcı niteliklere sahip olarak gerçekleştirildiği sürecin en önemli etkeni olarak görülmektedir. Eğitmenin, önceden belirlenmiş kazanımlara hizmet edici nitelikte yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında temel sorumluluğa sahiptir. Öğretme-öğrenme sürecinde düzenlenen etkinliklerin ve kullanılan yöntemlerin etkililiği eğitmenin sahip olduğu niteliklerle doğrudan ilişkidir. Eğitmen, sürecin nasıl gelişeceğini veya nasıl sonlanacağını bilemediğinden, onun temel görevi, süreç boyunca engel teşkil eden bir durumla karşılaşıldığında doğru yönlendirmeyi yapabilmektir. Çünkü yaratıcı dramada, sürecin sonunu ise eğitmen değil, katılımcılar belirlemektedir (Adıgüzel, 2019). Bu nedenle de drama eğitmeni tiyatro ve öğrenme tekniklerini iyi bilen, yaratıcı, iletişime açık, güven veren, katılımcı, iş birliğine açık, çalışmalara ve sürece hâkim olan biri olmalıdır. Öte yanda drama etkinliklerinde eğitmenlerin, aşırı müdahale etmesi, her şeyi kontrol etme ve yönetme çabası ise katılımcıların doğaçlamalarını olumsuz etkilemektedir (Isenberg ve Jalong, 2006). Bu kapsamda eğitmenin drama etkinliklerinde, atölye öncesi ayrıntılı ön hazırlık yapma ve planlama, etkinliklerle ilgili materyalleri hazırlama, etkinlikleri başlatma, süreçte gerekli yönergeleri verme, etkinlikler sırasında katılımcıların ilgi ve dikkatlerini yönetme, ısınma, doğaçlama etkinliği tamamlama, etkinlik sonrasında tartışma başlatma, sonucu özetleme, katılımcılara her etkinlik sonrasındaki diğer çalışmalara (resim, müzik, dans vb.) çalışmalara yönlendirme gibi rolleri yerine getirmesi beklenir (Dirim, 2005; San, 1991).

2.6.1.2. Katılımcı (grup). Aynı amaca dönük çalışmalar yürüten, birbirleri ile iletişim ve etkileşimde bulunan, benzer fikirleri paylaşan ve birçok ortak özellikleri olan birden fazla bireyin oluşturduğu örgütlenmiş topluluğa “grup” denmektedir (Johnson ve Johnson, 2012). Yaratıcı dramanın da etkili olabilmesi için iletişim,

empati, rol oynama, hayal gücü, doğaçlama, haz alma ortak özelliklere sahip bireylerin oluşturduğu grubun olması gereklidir (Adıgüzel, 2019). Bu gruptaki bireylerin benzer özelliklere sahip olması, çalışmaların başarıya ulaşması açısından son derece önemlidir. Ayrıca, Gruptaki bireylerin çalışma ile ilgili beklentileri, cinsiyetleri, eğitim seviyeleri ve yaşları nasıl bir yol ve yöntem izlenmesi gerektiği hususunda belirleyici olmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Başarılı bir grup çalışması, grubun kendi içindeki sağlıklı bir iletişim kurabilmelerine bağlıdır. Bunun için de her grup üyesi grup içinde kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri gerekmektedir. Böylece grup içerisinde her katılımcı diğerleriyle fikir alışverişi, beyin fırtınası, eleştiri gibi çalışmalar yapma imkânı bulabilir (San, 2002). Yaratıcı drama çalışmalarında rahat ve güvende hissetme dışında grup dinamiği için önemli bir diğer husus da gönüllülüktür. Öğrenmeye ve etkinliklere katılmaya istekli olan öğrenciler grup dinamiğini olumlu yönde arttırmaktadır (Erdoğan, 2016). Aynı zamanda grup, yaratıcı drama etkinliklerinde yaşantılar anlamına da gelmekte olup grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkılarak öğrenme kazanımlarına ulaşılması beklenmektedir (Adıgüzel, 2013). Bu sebeple de grup üyeleri yaratıcı dramanın temel öğelerinden biri olarak görülmektedir.

2.6.1.3. Konu (düşünce). Yaratıcı drama çalışmalarında ele alınan duygu ve düşüncelerin tümü konuyu oluşturmaktadır. Evrensel değerlere aykırı bir durum olmadıkça her şey yaratıcı dramanın konusu olabilmektedir. Konu; bir durum, olay veya yaratıcı drama çalışmalarında çözülmesi gerekli olan bir problem olabilir. Bununla beraber konu seçiminde konunun hedef kazanımlara yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Diğer bir ifade ile hedef kazanımlara ulaşmada belirlenen konunun, kazanımlardan bağımsız düşünülmesi olanaksızdır (Adıgüzel, 2013). Bu bağlamda hedef kazanımlara yönelik olarak yapılan konu seçiminin yaratıcı drama sürecinde oldukça önemli olduğu söylenebilir. Drama çalışmalarında seçilecek konunun uygulama yapılacak grubun yaş, gelişim başta olmak üzere özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Örneğin, Okul öncesinde soyut konuların seçilmesi ve işlenmesi katılımcının içinde bulunduğu gelişim dönemi ve düzeyi açısından çok da uygun olmayabilir. Ayrıca konu seçiminde eğer grupta varsa savaş, göç, doğal afetler,

deprem vb. olaylara maruz kalmış bireylerin, bu özellikleri de dikkate alınmalıdır. Kazanımlar ve konu seçimi, yaratıcı drama çalışmalarının sağlıklı ve verimli yürütülebilmesi için oldukça özen ve dikkat gösterilmesi gereken bir aşamadır.

2.6.1.4. Mekân (ortam), araç-gereç. Yaratıcı drama çalışmalarının yapıldığı mekân /uzam, yaratıcı dramanın temel öğelerinden biridir ve mekânın özellikleri çalışmaların gerçekleştirilmesinde önemli görülmektedir. Adıgüzel (2019) 'a göre yaratıcı drama çalışmaları için mekânının, açık ya da kapalı olması sorun teşkil etmezken asıl önemli olan husus yaratıcı dramanın temel öğeleri (lider, katılımcı ve konu) arasındaki etkileşimi sağlayacak şekilde düzenlenmesidir. Böylece çalışmaların verimli olması sağlanabilecektir.

Yaratıcı Drama etkinlikleri hiçbir materyal kullanılmadan da yapılabilir olmasına rağmen, katılımcıların yoğunlaşmasını, ilgisini, dikkatini artırmak için araç-gereç, kostüm ve aksesuar da kullanılabilir. Çünkü yerinde ve doğru şekilde her araç-gereç, etkinlikleri daha canlı ve yararlı hale getirmeye katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında drama etkinlikleri için uygun mekân seçerken fiziki anlamda boyutunun geniş olmasına, hareketleri engelleyici ya da kısıtlayıcı eşyaların olmamasına, zeminde gürültüden uzak, yeterli aydınlatma ve ısıtma imkanlarına sahip ve zeminin kaygan olmamasına dikkat edilmesi gerekir (Dirim, 2005).

2.6.2. Yaratıcı dramanın aşamaları. Yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretim hedeflerinin kazandırılması sürecinde belli aşamaların izlenmesi gerekmektedir. Bu aşamalar alinyazında genel olarak; hazırlık-ısınma, canlandırma (doğaçlama) ve değerlendirme aşaması olarak gruplandırılmaktadır. Bu aşamaların kapsamı ve bunlarda yapılan işlemler şu şekilde özetlenebilir (Adıgüzel, 2013; Engin ve Karadağ, 2008, 2014):

Isınma- Hazırlık aşaması. Bu aşamada katılımcı gruptaki bireylerin birbirini tanıması, kabul etmesi, aralarında yakınlık oluşturmaları, birlikte hareket edebilmeleri, birbirlerine uyum ve güven sağlamaları amaçlanır. Bunun için de belli kurallar çerçevesinde ağırlıklı olarak eğitmen tarafından duyuların yoğun kullanıldığı (spor,

dans, oyun vb.) bedensen ve zihinsel etkinlikler yaptırılır. Bu etkinliklerle katılımcıların ruhsal ve bedensel açısından hem kendini hem de diğer bireyleri tanımaları, karşılıklı etkileşim ve iletişim kurmaları, uyumlu davranışlar sergilemeleri hedeflenir. Bu süreçte grup dinamiğinin sağlanamaması diğer aşamalardaki çalışmaları zorlaştırır.

Canlandırma aşaması. Bu aşama belirlenen konu üzerinde grup üyelerinin hazırlık, biçimlendirme ve oluşum etkinliklerini içermektedir. Bu etkinliklerde liderin belirlediği doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin ağırlıklı olarak kullanılır ve canlandırma gerçekleştirilir. Bu canlandırma etkinlikleri bireysel, küçük ve büyük gruplar şeklinde de olabilir. Bu aşamanın sonucunda elde edilen oluşumlarla bir sonraki aşamaya geçilebilir.

Değerlendirme aşaması. Yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında ulaşılan sonuçlar (fikir, çözüm, duygu vb.) bu aşamada ele alınarak irdelenir. Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci açısından hangi boyutta algılandığının, beklenen öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin, bu öğrenmelerin bireyin yaşamında değişikliklere neden olup olamayacağının, niteliğin ve kalıcılığının düzeyine ilişkin sonuçlara ulaşılır. Bunun için de değerlendirmede çeşitli tartışma teknikleri, edebi türler başta olmak üzere farklı veri toplama araçları kullanılmaktadır.

2.6.3. Yaratıcı dramada kullanılan yöntem ve teknikleri. Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın kendine özgü teknikleri olduğu kabul edilmekte olup belirlenen konuya, mekâna ve katılımcı özelliklerine göre farklı tekniklerle işe koşulabilmektedir. Hangi tekniğin kullanılacağına seçiminde öncelikle ulaşılmak istenen amacın ya da kazanımların etkisi söz konusudur. Yaratıcı drama etkinlikleri katılımcıların sahip olduğu farklılıkları (bireysel ihtiyaçlarını, ilgilerini ve öğrenme seviyelerini) dikkate alabilmek için eğitmenin teknik belirlemede esnek olması oldukça önemlidir. Etkinlikler süresince probleme ya da duruma göre farklı işe koşulabilir ve bu şekilde çözüm yolları zenginleştirilebilir. Ayrıca bu etkinliklerin gerçekleştiği süreçte kazanımlarda hedeflenen becerilerin geliştirilmesi için daha fazla sayıda tekniğin kullanılması gerekebilmektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama uygulamalarında çok sık kullanılan bu tekniklerden bazılarının temel özellikleri

aşağıda özetlenmiştir:

Doğaçlama. Bir konu hakkında herhangi bir ön hazırlık yapılmadan ya da en alt düzeyde önceden oluşturulan planların geliştirilmesine dayanan ve yaratıcı özellik gerektiren bir süreçtir (Karadağ ve Çalışkan, 2008). Bu sürecin kalitesinin artırılması için öncelikle seçilen konunun basit ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. (Önder, 2012).Doğaçlama sürecinin en önemli özelliği bir sonraki aşamada söyleneceklerin ya da sergilenecek davranışların önceden tahmin edilmemesidir. Birey, kendisi dahil her şeyi anlatım aracı olarak kullanabildiği doğaçlama sürecinin doğasında doğallık söz konusudur. Bu yönüyle sözcük bilgilerinin artmasına, duygu ve düşüncelerini daha kolay, akıcı ve anlamlı ifade etmesine katkıda bulunmaktadır. Hazırlık gerektiren doğaçlamalarda, katılımcılar grup halinde rollerine ve kurgunun akışına ilişkin konuşarak esnek bir plana karar verirler (Adıgüzel, 2013).

Rol Oynama. Bu tekniğin eğitici dramadaki amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini farklı kişilik olarak ifade etmesidir (Açıkgöz, 2020; Demirel, 2004). Bu teknikle yapılan etkinliklerde bireylerin, empati ve iletişim kurma, farklı bakış açıları kazanma gibi becerilerini geliştirmeleri beklenir. Rol oynama, her doğaçlama sürecinde olmasına rağmen, her rol oynama, doğaçlama gerektirmemektedir. Rol oynama tekniğinin kullanılmasında canlandırmayı yapan rolünü dışına çıkmamalı, rol çalmamalı, abartılı ya da sıradan davranışlardan kaçınmalı, sahnedeki konuşmalar duyulabilir olmalı düzeyde olmalıdır (Adıgüzel, 2013) .

Dans. Müziğin beden hareketleriyle yorumlanmasının gerektiren bu teknikte katılımcılardan çeşitli varlıkların seslerinin ya da müziğin ritmine göre dans etmeleri istenir. Dans eyleminde baştan başlanarak vücudun tüm bölümleri yaratıcı bir şekilde kullanılabilir. Böylece hem enerjinin dışa vurulması hem de duygu ve düşünceleri beden hareketleriyle ifade edilmesi kişiyi oldukça rahatlatır, gerilimi azaltır. Bireysel ya da grupla uygulanabilen yaratıcı dramada dans zihinde canlandırılanları, duyguların ifadesini ve duygusal katılımı içermelidir (Karadağ ve Çalışkan, 2008; Önder, 2012).

Fotoğraf karesi. Drama sürecinde belli bir “ânın” canlandırılmasına ya da o ânın fotoğrafının çekilmesine dayanan bir tekniktir. Bu teknikte anlamın, heykel formunda ortaya çıkması beklenir. Kalabalık gruplar için kullanılabilir niteliktedir (Adıgüzel, 2013).

Başlık koyma (bulma). Oluşturulan donuk imge ya da fotoğraf karesinin her biri katılımcılar tarafından incelenir, tartışılır ve isimlendirilir (Akar-Vural ve Somers, 2012).

İstasyon Tekniği. Her grubun birbirinden farklı görevleri (örneğin, öykü oluşturma, görsel hazırlama, slogan bulma vb.) yerine getirmek olduğu bu teknikte birden fazla grup çalışmaya katılabilir (Adıgüzel, 2013).

Geriye dönüş. Dramada, şu an ve geçmiş zaman ilişkisi, “geriye dönüş” sahneleriyle pekiştirilir ya da karakterin, geçmişteki kritik önemdeki görüntüleri karşılaştırılır (Çakır-İlhan, Okvuran ve Adıgüzel, 2004).

Hikâye oluşturma. Katılımcıların bir konu hakkında düşünceleri, düşüncelerini yaratıcılıklarını kullanarak roldeyken yazmalarını gerektiren bir tekniktir (Akar-Vural ve Somers, 2012).

Adıgüzel (2013) ve Önder’e (2012) göre zihinde canlandırma, duyu algılama, pantomim, öykü canlandırma, kukla, resim yapma vb. çok sayıda teknikten de yaratıcı drama sürecinde sıklıkla yararlanılmaktadır.

2.6.4. Yaratıcı dramanın kazandırdıkları ve önemi. Yaratıcı dramanın öğretimde bir yöntem olarak kullanılmasıyla kazandırılan özellikler, bireylerin çok yönlü gelişimine ve öğrenme biçimlerine farklı seçeneklerle katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede yaratıcı drama etkinlikleri, kişinin fiziki ve sosyal yaşantılarına dayalı, etkileşim, tartışma, iş birliği içinde keşfederek ve aktif öğrenme gerçekleştirmesine hizmet etmektedir (Gönen ve Dalkılıç, 2003; Önder, 2012). İletişim ve etkileşim davranışlarının ortaya çıkarılmasında önemli bir rolü olan yaratıcı dramanın, bu özelliğiyle bireyler, iletişim sürecinde yaşanan çatışmalara çözüm bulma açısından kazanımlar elde ederler (Saarni, 2001). Yaratıcı drama etkinliğinde yaratılan sosyal çatışma ortamında bireyler, kendi düşünce ve yaşam felsefesini diğer bireylerle karşılaştırır, kendini tanıma, eksi yönlerini görme ve bunları giderme imkânı da bulur (Özdoğan, 2004). Bu süreç aynı zamanda bireylerin, toplumsal yaşama uyumunu sağlamaları ve öğrendiklerini hayatlarında kolayca kullanabilmeleri açısından da önemli katkılar sağlamaktadır (Akhan ve Demirezen, 2015).

Yaratıcı drama sürecindeki yaşantılarla bireyler, iletişim kurma ve bunu sürdürme, grup içinde kendi sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, gizil güçlerini dışarı yansıtma, problem çözme, kendilerine saygı ve güven duyma gibi davranışları da kazanmaktadırlar (San, 1990; Huck, vd., 1993; Kaf-Hasırcı, 2016; Üstündağ, 1994). Ayrıca bu yaşantılarla kişiler, kendi bedenlerini, duygu ve düşüncelerini fark eder, karşılaşılan durumlara, kişi ve olaylara ilişkin sahip oldukları düşüncelerini, tutumlarını, alışkanlıklarını ve değer yargılarını vb. tepkilerini gözleme ve inceleme imkânı da bulurlar (Oğuz ve Altun, 2011). Bu tür kazanımların en önemli nedeni ise yaratıcı drama süreçlerindeki öğrenmelerin, ezbere dayalı, kuramsal nitelikte olmamasıdır. Bir başka deyişle bu süreçteki öğrenmeler, deneyim ve yaşantılara dayalı olarak sürekli şekilde yeniden düzenlenmektedir (San, 2006). Yaratıcı drama etkinlikleri, bireylerin yaratıcı düşünmesini, hayal kurmasını gerektiren bir öğretim yöntemi olmasının yanı sıra kayıt altına alınan bu etkinliklerin tekrar izlenmesi de farklı bakış açıları kazanmaya ve hayal gücünü geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Kelner, 1993).

Adıgüzel (2013) genel olarak yaratıcı dramanın amaçlarını; katılımcının yaratıcılığını hayal gücünü, düşünme, dil, iletişim ve birlikte çalışma becerilerini, demokratik ve estetik davranışlarını geliştirme; kendini tanıma, sosyal duyarlılık kazandırma şeklinde sıralamaktadır. Yaratıcı dramanın sağladığı bu katkılardan dolayı birçok Avrupa ülkesinde, özellikle ilköğretim okul programlarında, öğretme-öğrenme yöntemi olarak sıkça yer verilmektedir. Bu yöntemde bireyler, birbirinde farklı durum, konumlarda bulunun çok çeşitli kişileri canlandırarak oldukça geniş öğrenme deneyimine sahip olacakları öngörülür. Yine yaratıcı drama sürecinde ele alanına konunun gereği olarak ortaya çıkan gerilim ve çatışma durumlarında katılımcı rolü gereği bireyler, duygusal ve sosyal bir tepkiler verirken, bu tepkileri gerçek yaşamda da sergilemek gerektiğinin farkına varırlar. Toplum içinde karşılaşılan olumsuz durum ve davranışlar (yalnız kalma, alay etme, küçük görme, baskı kurma vb.) karşısında bireyler, drama yaşantılarıyla bakış açısı kazanmakta ve empati becerini geliştirebilmektedir (Huck, Hepler, & Hickman, 1993).

Sonuç olarak, alanyazında yaratıcı dramanın bireyler arasında etkileşime ve yaşantıya dayalı etkili bir öğretme-öğrenme yöntemi olduğuna dair alanyazında vurgulanan özellikler ile örtük program kapsamının bireyin yaşantılarından ve etkileşimlerinden

oluşması dikkate alındığında, örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili geliştirilen öğretim tasarımının uygulamalarının gerçekleştirilmesinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının daha etkili ve verimli sonuçlar ortaya koyacağı düşüncesiyle tercih edilmiştir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Örtük programla ilgili yurt içi çalışmalar. Avcı (2021) öğretmen adaylarının örtük program kapsamında, kendi öğretmenlik profillerini oluşturmalarını, örtük program, cinsiyet ve toplumsal cinsiyete ilişkin bilgileri ile toplumsal cinsiyet konusundaki tutum ve algılarını çalışmıştır. Söz konusu bu çalışma, nitel araştırma süreciyle yürütülmüştür. Çalışma grubunda okul öncesinden liseye kadar dört eğitim kademesinden her birinden sekizer toplam 32 öğretmen adayı yer almıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş olup bu veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda remi program dışında ve örtük program kapsamında öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri gözlenmiş olmasına rağmen öğretmen adaylarının genellikle örtük program kavramını tanımlayamadıkları ve bu kavrama ilişkin fazla da bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Erbaş (2021) örtük program kapsamındaki öğretimsel okul sokağı uygulamasında görev alan yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. Bu amaçla on yabancı dil öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplamıştır. Bu verilerin analizi söz konusu okul sokağı uygulamasının öğrencilerin dil öğrenmesine motivasyonlarına, akademik başarılarına sağlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre ayrıca bu uygulama ile öğrencelerin kendi aralarındaki etkileşimlerinin arttığı ve dil öğrenmeye yönelik resmi program kazanımlarına ulaşma konusunda kolaylıklar sağladığı belirlenmiştir.

İzgi-İpekel (2021) örtük programın etkisine yönelik olarak öğretmen adaylarının algılarını ve öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Eğitim fakültesinin farklı bölümlerindeki dördüncü sınıf öğretmen adayları ve öğretim elamanlarının katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program

Ölçeğiyle”; nitel veriler ise odak grup ve yarı- yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Bu verilerin analizleri sonucunda öğretmen adaylarının örtük programın etkisine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun cinsiyete, öğrenim görülen programa, ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretim elemanlarının da öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik olarak örtük program kapsamında deneyimlerini paylaşarak model olarak olumlu yönde etkilemeye çalıştıkları gözlenmiştir.

Özer (2021) ortaokul ve lise öğrencilerinin nöbetçi öğretmenlere ilişkin algıları belirlenerek örtük program bağlamında incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yürütülen çalışmada tipik örnekleme ile Malatya ili merkez ilçeden belirlenen üçer ortaokul ve liseden toplam 286 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Açık uçlu bir anket formuyla toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuca göre katılımcıları nöbetçi öğretmen algılarının örtük program açısından 11 tema tanımlamıştır. Bu temalar, görev bilinci, yardımseverlik, bilgili olma, güven verme, çalışkanlık, öğretmene ilişkin olumsuz tutum, okul kurallarını öğrenme, özgürlüğün kısıtlanması, denetim, adil olma, rehberlik, duyarsızlık ve adil olma şeklinde ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda Nöbetçi öğretmeni öğrencilerden 99’nun olumlu, 31’i de olumsuz metaforlarla tanımladığı belirlenmiştir.

Öztürk ve Taşpınar (2021) Türkiye’de örtük program konusunda yapılan akademik çalışmaları incelemişlerdir. Araştırma yöntemi iki aşamalı olarak planlanmış, ilk olarak çalışmaların genel özellikleri betimsel ve içerik analiziyle ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşamada ise çalışmaların bulguları yorumlanmış ve sentez oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların seçilmesinde ise çalışmanın doğrudan örtük programla ilgili olması, yöntemin açıkça belirtilmiş olması, bilimsel hakemli dergilerde yayınlanmış ya da tez çalışması olması, belirlenen örneklemin Türkiye’de olması ölçütleri işe koşulmuştur. Analiz sonuçlarına göre çalışmaların büyük bir kısmında nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş, katılımcı olarak öğrenci, öğretmen, öğretim elemanlarının tercih edildiği, eğitim kademesi olarak da daha çok ilköğretim ve lisans düzeylerinde çalışıldığı gözlenmiştir. Meta sentez sonucunda ise çalışmaların sonuçlarından belirlenen 38 koddan 14 kategori ve daha sonra da öğretmen, öğrenci, okul ve resmi program temaları elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Türkiye’de

örtük program konusunda çok az kuramsal çalışma yapıldığı, ampirik çalışmaların ise çoğunluğunda nitel yöntemin kullanıldığı, çalışmaların ağırlıklı olarak ilk ve ortaöğretim ve lisans düzeylerinde yapıldığı tespit edilmiştir.

Kavgaoğlu ve Fer (2020) örtük ve resmi program ile okul dışı etkenlerin değerleri kazandırmadaki etkililiği konusunda genel tarama modeliyle yaptıkları çalışmada 740 öğrenci ve 155 öğretmenden kendilerinin geliştirdiği anket aracılığıyla veriler toplamıştır. Bu veriler üzerinde iki ve çok yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, verilerin toplandığı gruptaki öğretmen ve öğrenciler; değerlerin kazanılmasında okul dışındaki etkenlerin (ailenin, medyanın, sosyal çevrenin) daha etkili olduğunu belirtmiştir. Kişisel ve evrensel değerlerin kazanılmasında örtük programın, resmi programa oranla daha ön planda olduğu; değerlerin kazanılmasında öğrencilerin örtük programı, öğretmenlerin de resmi programı daha etkili buldukları belirlenmiştir.

Yıldırım ve Aşçı (2020) öğretmen adaylarının örtük programdan kaynaklanan stres algılarını örtük kültürü bağlamında inceledikleri ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullanmışlardır. Çalışmada 364 öğretmen adayından elde edilen verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis” kullanılmıştır. Araştırma sonunda örtük programın daha önceden kestirilemeyen olumsuz çıktılarının yol açtığı stres algıları, örgüt kültüründen kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtseven (2019) farklı eğitim kademesi, okul ve branşlarda görev yapan 128 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada örtük programa ilişkin görüşlerini incelemiştir. Olgubilim deseniyle yürütülen bu çalışmada, görüşme formu ve odak grup görüşmeleriyle toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonunda öğretmenlerin göre örtük programın, resmi programı tamamlama ve belirleme olmak üzere iki işlevi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenler, örtük programın öğretimi planlama aşamasında öğretme ve öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarına cevap verdiğini ve bu program türünün öğretim sürecinde daha etkin olduğu konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir.

Şahan, Uyangör ve Kervan (2019) Türk kültürünün Kosova eğitim sistemine etkisini

inceledikleri çalışmalarında nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanılmıştır. Görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Söz konusu bu çalışma, Türk kültürünün Kosova eğitim sistemine etkisini gösteren çeşitli örtük program unsurlarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada bugüne kadar eğitim, sosyal ve siyasi alanlarda farklı etnik grupların yoğun baskısına maruz kalan Kosovalı Türklerin artık kültürlerine ciddi anlamda bağlılık göstermeleri örtük programla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aras-Kaya (2018) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşadıkları süreç ve etkileşimleri örtük program açısından analizi etmiştir. Nitel araştırma desenlerinden yorumlamacı desenin kullanıldığı bu çalışmada, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örneklemeyle belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve alan notlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin büyük kısmı örtük program hakkında bilgi sahibi olmamalarının yanı sıra üniversite tutum ve değerlerin kazandırılma biçimlerinin farkında oldukları görülmüştür. Ders içeriklerinin oluşturulmasında öğretim elemanlarının etki düzeylerinin yüksek olması nedeniyle öğrencilerin de bu dersleri başarabilmek için öğretim elemanının tutum, değer ve düşüncelerine uygun davranışlar sergilemeyi öğrendikleri tespit edilmiştir.

Demir (2018) örtük program çerçevesinde sosyal medyadan gerçekleşen öğretmen ve öğrenci etkileşimini, bunların öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki sonuçlarını araştırmıştır. Söz konusu bu çalışmada karma araştırma yönteminin keşfedici deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu betimsel ve ilişkisel tarama ile nitel boyutu ise olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Kahramanmaraş il merkezindeki ortaokullarda ölçüt örnekleme kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri ölçek ve anketle toplanmış; nitel veriler ise görüşme ve doküman incelemesiyle elde edilerek içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin, sosyal medyadan gerçekleşen öğretmen ve öğrenci etkileşimleriyle iletişimde özgüven sahibi olma, kural ve değerleri, işleyişi öğrenme, öğretmeni tanıma ile ilgili öğrenmeleri örtük program aracılığıyla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Gün (2018) Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu'ndaki örtük program özelliklerini, okul ve sınıf iklimi açılarından belirlemeyi amaçladığı çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasından yararlanmıştır. Bu

çalışmada maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleriyle belirlenen çalışma grubunda, öğretmenlik ve yöneticilik görevlerini yapan okul personeli, bu okulda öğrenci olan üniversitelerin çeşitli lisans ve ön lisans programlarını bitiren astsubay ve subay adayları yer almıştır. Gözlem ve görüşme ile elde edilen veriler üzerinde içerik ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre okulda uygulanan resmi programın yanında yoğun bir şekilde örtük programında uygulandığı ve bu programın duyuşsal öğrenmelerinde kendini daha fazla gösterdiği, sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun da askerlik mesleğinin genel niteliklerinden kaynakladığı şeklinde değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda kuramsal temeller açısından örtük program kavramının işlevselci olarak değerlendiren görüşleri destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Örtük program, öğrencilerin meslek hayatına uygun olarak belirlenmiş kurallara göre davranışlar sergilemesine ve dolayısıyla meslek yaşamına uyum sağlamayı kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği gözlenmiştir. Okul atmosferinin öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve okula aitlik hislerinin güçlenmelerine hizmet ederken örtük program subay ve astsubay adaylarında farklı öğrenme ürünlerinin ortaya çıkmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hatipoğlu (2018) örtük programı değer öğretimi açısından ele aldığı çalışmasında öğretim programlarının uygulama sürecinin, öğretmenlerin sahip olduğu varlık, bilgi ve değer felsefelerine ilişkin bakış açıları ve inançlarından etkilendiği varsayımından hareketle MEB (2017) ortaöğretim ders programlardaki aksiyoloji konularının uygulamalarının hangi çerçevede ele alındığını belirlemeyi amaçlamıştır. Olgu bilim deseniyle kullanıldığı bu çalışma, Bartın ilindeki lise öğretmenleriyle odak grup görüşmeleriyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örtük program bünyesinde değerlerle ilgili kavramları nasıl algıladıkları, deneyimledikleri ve paydaşlarla etkileşim özellikleri açısından belirlemeyi hedeflediği araştırma sonucunda değerlerin açık ya da örtük şekilde aktarılması durumunda aksiyolojinin farklı değer çeşitlerinin özellikle estetik yönünün gerekliliği vurgulanmıştır.

Koç-Akran ve Koyuncu (2018) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre lise düzeyindeki bir okulun örtük programını incelemiştir. Olgubilim deseniyle yürütülen bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğrenciler sosyal etkinlikleri yetersiz ve sınıfları da gürültülü olarak değerlendirmiştir. Öğrenciler, öğretmen ve okul yöneticilerinden memnun

olmakla birlikte yöneticilerin davranışlarını katı ve mesafeli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Yıldırım (2018) lise öğrencilerinin sahip olduğu demokratik vatandaşlık tutumları resmi ve örtük program kapsamında incelemiştir. Bu araştırmada karma yöntem açıklayıcı desen kullanılmış, nicel boyuttaki çalışma grubunda küme örnekleme yöntemiyle 519 katılımcı yer almıştır. Çalışmada nicel veriler tarama modeliyle “Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği”, “Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği”, “Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği”, “Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği”, “Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Nitel boyutta da grup maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 31 gönüllü katılımcıyla yapılandırılmamış odak grup görüşmesi yapmıştır. Katılımcı olmayan sınıf içi gözlemlerin hangi sınıflarda yapılacağı ise aşırı ve aykırı durum örneklemesiyle belirlenirken, öğretim programları üzerinde doküman analizi yapılmıştır. Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarının; örtük programın aile, sınıf, okul ve toplum öğeleri tarafından etkilendiği belirlenmiştir.

Elitok-Kesici, Özdemir ve Coşkun (2018) öğretmen adaylarının hem lisans düzeyinde hem de eğitim fakültelerindeki formasyon eğitimleri çerçevesinde örtük programla ilgili algı seviyelerini belirlemeyi ve bu iki eğitim programdaki etkinliklere ilişkin algıları karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler Akbulut ve Aslan (2016) geliştirdikleri Örtük Program Ölçeği ile 329 öğretmen adayından toplanmıştır. Verilerin analizi sonunda formasyon grubu öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili olarak örtük programı daha olumlu gördükleri belirlenmiştir. Lisans grubundaki erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre örtük program hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduğu gözlenmiştir. Hem formasyon hem de lisans eğitimindeki bekar öğretmen adaylarının evlilere göre örtük programı daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları lisans ve formasyon yoluyla evrilen öğretmenlik eğitiminin örtük programın beklentilerini karşılamadığını ifade etmişlerdir.

Özdemir (2018) spor eğitimi öğrencilerinin örtük program ve yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verilerinin iki ölçekle toplandığı araştırmanın çalışma grubunu Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki 67'si kadın,

92'si erkek olmak üzere 159 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler ile t testi, tek yönlü ANOVA ve basit korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin örtük program algılarının orta düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcıların, üniversite yaşam kalitesi ile örtük program algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Alkan (2017) örtük program kavramına ilişkin öğretmenlerin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 52 öğretmenden metaforik algı formuyla toplanan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışma sonunda örtük programı, resmi programın tamamlayıcısı görenler; örtük programın gizlilik özelliğine vurgu yapanlar, örtük programın kültür aktarma ve sosyalleştirme işlevini öne çıkarlar ve örtük programın kontrol edilemeyen bir öge olduğunu ileri sürenler olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Eğitim süreci açısından oldukça önemli olan örtük program kavramının öğretmenler tarafından farkındalığı gerekli görülmektedir. Bu çerçevede öğretmen yetiştirmede (eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon) örtük program ayrıntılı olarak ele alınması ve öğretmen adaylarına bu kavram derinlemesine kazandırılmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Saldıray (2017) araştırmasında öğretmenlerin tutum ve davranışları, kullanılan dil ve oynanan oyunlar olmak üzere örtük programın üç temel boyutunu incelemiştir. Çalışmasını bir ilkokuldaki altı sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 162 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, seçilen bazı öğrencilerle ilgili yorum ve görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin farkında olmadan cinsiyet ayrımı yaratabilecek mesajlar içeren davranışlarda bulunduğu, bu mesajların erkeklerin lehine, kızların aleyhine sonuçlar yarattığı ortaya çıkmıştır.

Akbulut (2016) yaptığı çalışmada üniversite düzeyindeki öğrencilerin örtük programı ve eğitim stresini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 647 üniversite öğrencisinin oluşturduğu örneklemden elde ettiği sonuçlara göre öğrencilerin örtük programı ve eğitim stresini algılama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Yine eğitim stresini algılama açısından cinsiyete göre fark bulunmazken, örtük program algısı açısından kadınlar lehine fark olduğu

belirlenmiştir. Hem örtük program hem de eğitim stresi değişkenleri arasında ilişki dördüncü sınıf öğrencilerinde anlamlı fark ortaya koymuştur.

Coşkun (2016) Eğitim fakültesinde öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerinden hareketle mesleki etik değerlerin kazanılmasında örtük programın yeri konusunu çalışmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma olgubilim deseni kullanılmış, veriler araştırmacı günlüğü, gözlem, yarı-yapılandırılmış ve odak grup görüşmesi formlarıyla toplamıştır. Verilerin analizi sonunda örtük programın eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki etik değerleri kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Başara-Baydilek (2015a) araştırmasında örtük programın akıl yürütme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Çalışma grubu tipik örneklem yöntemiyle belirlenen 4 ve 5 yaş grubundaki okul öncesi öğrencileri oluşturmuştur. Yapılandırılmamış gözlemle gerçekleştirilen çalışmada dört yaş grubundaki çocukların deneyimleri sonucunda kazandıkları bilgi, fikir ve becerileri kendi aralarında paylaşmayı tercih ettikleri, birbirlerinin paylaşımlarından etkilendikleri ve bu etkilere göre davrandıkları gözlenmiştir. Beş yaş grubundaki çocukların aralarında olumlu bir iletişime sahip olmalarının yanı sıra birbirlerinin ne yaptığını takip etme ve fikir paylaşımında bulunma eğilimleri olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim programının okullardaki örtük program üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boztaş (2015) polis meslek yüksek okulunda tutum ve değerler çerçevesinde örtük programı konu edindiği çalışmasını karma yöntemle gerçekleştirmiştir. Çalışmada 574 öğrenciye uygulanan tutum ölçeği ile nicel; bu öğrenciler arasından seçilen öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin okulla ve meslekle ilgili tutum puanlarının yüksek olduğu; öğretim elemanlarının kuralcılıktan çok örtük program bağlamındaki informal ilişkiye dayalı süreçleri kullandıkları, örtük programla kazandırılmak istenen değerlerin öğrenciler tarafından kabul edildiği, kendini değerli görme, özgüven kazandırma vb. kazanımların ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Duruhan (2015) örtük program algısının inceledikleri çalışmalarında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme ve gözlem formlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Psikolojik Danışma

ve Rehberlik (PDR) 3. sınıfındaki 18 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğretim ortamının fiziki özelliklerinin örtük programın iletişim-etkileşim boyutunu harekete geçirme konusunda yetersiz kaldığı, bu konuyla ilgili öğretim etkinliklerini uygulamada sorunlar çıkardığı tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının ders işleme biçimi, derse katılım sağlama, sınıf kuralları, değerlendirme, ödev ve beklentiler konularında öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi kapsamında beklentileri tespit edilmiştir.

Yıldırım (2015) sınıf öğretmenlerinin örtük program algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada durum analizi deseni kullanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan verilerin üzerinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin örtük programla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı, ders dışında yapılan etkinliklerin örtük program kapsamında yer aldığı farkında olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örtük programla ilgili bilgi düzeyleri yetersiz olmasına rağmen örtük program kapsamında ders dışı uygulamalarda herhangi bir sorun gözlenmemiştir.

Başara-Baydilek (2015b) örtük programın okul öncesi programındaki akıl yürütme becerilerini destekleyip desteklemediğini araştırmıştır. Durum çalışmasıyla gerçekleştirilen bu araştırmada veriler, tipik örnekleme ile belirlenen dört ve beş yaşlarındaki öğrencilerden yapılandırılmamış gözlemlerle toplanmıştır. Verilerin analizi sonunda çocuklar arasındaki iletişimin olumlu olduğu, deneyimlerini birbirleriyle paylaşma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise örtük program kavramının hem çocukların kendi aralarındaki hem de öğretmenleriyle olan ilişkilerini kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tor (2015) çalışmada yükseköğretimde fiziki çevreyi örtük program açısından keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmada fiziksel ortamın kapsamı, derinlik ve ilişki yönlerini açıklamak için gömülü teori geliştirme desenini kullanmıştır. Söz konusu bu çalışma örtük programın fiziksel öğesinin, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıları, bu ortamın üniversite algısına ve çalışma alanına etkileri olmak üzere üç alt aşamada yürütülmüştür. Çalışma sonunda okulun bina ve kampüs ortamına ait özelliklerin anlamı olduğu, bu çerçevede okulun fiziki çevresinin öğrencilerinin duyguları ve sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çobanoğlu ve Engin-Demir (2014) “Okullardaki Örtük Programın Görünen Kısmı” isimli çalışmalarıyla örtük programı daha görünür hale getirerek bu kavramla ilgili farkındalık düzeyini arttırmayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmacılar uluslararası ve ulusal düzeyde örtük programla ilgili çalışmaları derleyerek bulgularını sentezleme yoluna gitmişlerdir. Örtük program kavramının tanımı, araştırmaların yöntemi, öğrenciler üzerindeki etkileri ve bu programla başa çıkma yolları olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, örtük programın sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda ortaya çıkabileceğini, bu kavramın daha çok nitel araştırma yöntemleriyle çalışıldığını ortaya koymuştur. Bireyler üzerindeki etkileri açısından ise örtük programın daha çok olumsuz sonuçlarına yoğunlaştığı; bu programın kişilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirmek yerine mevcut düzene uyum sağlayan bireyler yetiştirmeye hizmet ettiği sonucu elde edilmiştir.

Başar, Akan ve Çankaya (2014) örtük program kapsamında okul yöneticilerinin yönetim uygulamalarının değerlendirmek için yaptıkları çalışmaya, Uşak il merkezindeki 13 okul yöneticisi katılmıştır. Nitel araştırma durum çalışmasıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda yöneticilerin okul değerlerini öğrenciye aktarmak için daha çok alışlageldik yöntemlerle birlikte sosyal destek, ödül, kültür oluşturma, katılımı artırma etkinliklerini örtük program kapsamında kullandıkları belirlenmiştir.

Bolat (2014) öğrenci görüşlerine dayalı olarak okulun örtük program özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Nitel araştırma durum analizi deseni kapsamında yapılan görüşmelerde öğrencilere, sınıfın öğretmeni; sınıflarındaki akran grupları ve sınıf ortamıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. İçerik analizi sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilik ve mesleki özellikleri, öğretmen- öğrenci ilişkileri açısından olumlu görüşlere sahip olduğu ancak ödül, ceza ve sınıf ortamı hakkında olumsuz düşündükleri tespit edilmiştir.

Bektaş, Nalçacı ve Karadağ (2014) örtük program kapsamında okul ikliminin, öğrencilerin evrensel değerleri algılama konusundaki yordayıcı özelliğini incelemiştir. Söz konusu bu çalışma maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen 16 ilköğretim okulunun ikinci kademesindeki 1004 öğrenciyle yürütülmüştür. Okul iklimi ölçeği ile Evrensel Değerler ölçeklerinden yararlanılan çalışma sonunda ilköğretim ikinci

kademedeki öğrencilerin okul iklimi algılarıyla evrensel değerler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Şahan (2014) velilerin okul ve öğretmen seçme kriterlerine örtük programın etkisini araştırdığı çalışmasında 202 öğrenci velisinden ölçekle, 12 veliden ise görüşme yoluyla veri toplamıştır. Bu verilerin analizleri sonucunda okul ve öğretmen seçiminde örtük program özelliklerinin etkisi olduğu, öğretmen seçmede örtük programın daha baskın olduğu, bu çerçevede öğretmen niteliklerinin velilerin okulla ilgili karar vermelerinde en temel öge olduğu belirlenmiştir.

Çengel (2013) örtük programın sınıf iklimi sürecinde oluşumunu incelediği çalışmasında olumlu ve olumsuz olarak nitelendirilen iki farklı sınıfın örtük program yapılarına ilişkin öğrenci algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Sıralı açıklayıcı karma desende tasarlanan bu çalışma Aydın ilinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler belirlenmiş; gruplar arasındaki farklılıkları test etmek için ANOVA ve çoklu grup medyan testi kullanılmıştır. Daha sonra olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki grup seçilerek üç ay süre ile gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sonucunda farklı başarı seviyelerinden toplam 18 öğrenciyle ve her iki grupta derse giren bir öğretmenle görüşülmüştür. Bulguların analizi sonunda her iki grupta da olumsuz davranışların olumlu davranışlara oranla hem daha sık gözlemlendiği hem de çeşitlilik gösterdiği; öte yandan öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından ise olumlu sınıf iklimi özelliklerine sahip grupta olumlu davranışların farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Demir (2013) örtük program kapsamında okuldaki eğitici olmayan personelin öğrencilerin duyuşsal gelişimini araştırmıştır. Bu çalışmasında nitel araştırma yöntemi durum analizi deseni kullanılmıştır. Örneklem, uygun durum örneklemeyle belirlenmiştir. Araştırmada görüşme ve katılımcı gözlemle toplanan veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Çalışma sonucunda, hizmetli çalışanların yardımseverlik gibi bazı olumlu değerler açısından öğrencileri etkilediği, öte yandan sigara içme gibi olumsuz davranışları kazanmalarında da model oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fidan (2013) bilişim teknolojileri dersindeki örtük programı ortaya çıkarmak amacıyla ortaokullarda görevli bilişim öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmiştir. Bu çalışma, benzeşik örnekleme ile belirlenen 15 öğretmenden oluşan katılımcı grubuyla

ve durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki bulgulara göre alt sosyo-ekonomik düzeyin özelliklerine sahip okullardaki öğrencilerin bilişim teknolojisi araçlarına yönelik özgüvenlerini yüksek tutuma açısından olumlu beklentilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ise öğrencilerinden daha çok sanal ortam davranışlarının dürüst ve saygılı olmalarını bekledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin toplumca kabul gören ahlaki değerler konusunda sözel açıklamalarda bulunduğu; erkek öğrencileri daha çok spor etkinliklerine yönlendirdikleri, kendilerinin önemli gördükleri konuları öğretmen için çok çaba harcarken, önemsemedikleri konuları geçıştirdikleri gözlenmiştir.

Yıldırım (2013) okulların sosyo-ekonomik özelliklerine göre örtük programlarının olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte ele alarak olumsuz özelliklerin öğrencilerde yarattığı stres düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin keşfedici deseninin kullanıldığı bu çalışmada nitel veriler, öğretmen ve öğrenci görüşme formları, sınıf gözlem formu; nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Sosyo-ekonomik olarak orta ve alt düzeydeki okullarda, örtük programın olumsuz yönlerinin daha ağır bastığı; üst düzeydeki okullarda ise olumsuz özelliklerin, öğrenciler yerine öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, örtük program kaynaklı stres düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul, aile özellikleri (babanın mesleği, kardeş sayısı, anne- babanın eğitim durumu ve gelir durumu) değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Çubukcu (2012) örtük program etkisinin karakter eğitimi açısından incelediği çalışmasında, ilköğretim programlarının uygulanması sırasında okullardaki örtük programı destekleyen etkinliklere katılan öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni uygulanmış bu çalışma, üç ilköğretim okulunun 6. 7. ve 8. sınıflarından toplam 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerinin analizi ile öğrencilerin bireysel ve sosyal kazanımlar olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Bireysel açıdan, öğrencilerin kişisel temizlik, çalışkanlık, sevgi ve sorumluluk ve doğaya saygıları dile getirilirken, sosyal açıdan güven, dürüstlük, eşitlik ve yardım davranışlarını kazandıkları belirtilmiştir.

Filiz (2011) örtük program kapsamında, öğrenci görüşlerini dikkate alarak beden eğitimi öğretmenlerinin okuldaki ve okul dışındaki davranışlarını, öğrencilerle

ilişkilerini, kasıtlı ya da kasıtsız örtük program davranışlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tesadüfi örnekleme ile belirlenen ve yedinci sınıfa devam eden 500 öğrenciye anket uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin örtük programa bağlı olarak sorumluluk alma, disiplinli olma, kurallara ve otoriteye uyma, cinsiyet ayrımcılığı yapamama, adil ve eşit davranma, derse uygun kıyafetle gelme, toplumsal değerlere önem verme vb. davranışları kazandıkları görülmüştür.

Yeşilyurt ve Kurt (2012) değerlerin kazanılmasında resmi ve örtük program ile okul dışındaki etkenlerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmacıların tarama modelini kullanarak benzeşik örnekleme yöntemiyle belirledikleri ilköğretim 8. sınıflarda öğrenim gören 526 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda resmi ve örtük program ile okul dışındaki faktörlerin öğrencilerin kişisel, evrensel ve milli değerlerin kazanılmasında çok etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların etkililik sırasının okul dışı faktörler, resmi program ve örtük program şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Serhatlıoğlu'nun (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve bunları kazanmada örtük programın katkısını belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışma dört ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmada veriler ölçek, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak örtük programın, okul, öğrenci ve öğretmen öğelerinin sosyal becerilerin kazanılmasında rolü olduğu ve bunlara ilişkin etkiler; okullar arasında sosyal beceri düzeyleri arasında farklılıklar açısından okulların sahip olduğu örtük programın benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Sosyal becerilerin kazanılmasında örtük programın olumsuz ve olumsuz sonuçları olabileceği tespit edilmiştir.

Şahan ve Kalkay (2012) örtük programın ideal öğretmenlik niteliklerinin kazandırılmasındaki rolünü araştırmışlardır. Bu araştırmada, durum çalışması ve maksimum çeşitlilik yöntemiyle ilköğretim öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Görüşme ile toplanan veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Bu analizler sonunda “öğretmen davranışları ve iletişim”, dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümündeki davranışlar” olarak dört tema elde edilmiştir. Bu kapsamdaki davranışlarla resmi program arasında çelişkilerin olduğu; öğretim elemanlarının davranışlarının daha çok örtük program kapsamında gerçekleştiği ve bu

davranışların da öğretmen adaylarının ideal öğretmenlik özellikleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Adıay (2011) ilköğretim matematik dersi öğretim programının uygulanması sürecinde gelişen örtük program öğelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninin kullanıldığı bu çalışmada öğretme ve öğrenciler için görüşme formları ile derste gözlem formlarıyla toplanan veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi uygulanmıştır. Buna göre öğrenci başarısını etkilemede sınıf ikliminin önemli bir faktör olduğu, öğrenci gözünde öğretmenlerin sınıfta güç ve otorite kaynağı olduğu, öğretmenlerin düşüncelerini kendi düşüncelerinden daha değerli buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin kurallara uymaması durumunda otoritelerini ve güçlerini kullanarak yazılı olmayan yaptırımlar uyguladığını ve bunları da dolaylı olarak öğrendikleri gözlenmiştir.

Akbulut (2011) öğretmenlerin sınıf içi ve dışı davranışları, okul yönetiminin öğrencilerle etkileşimi ve okulun fiziki koşulları konularında okulun örtük program özelliklerini öğrenci görüşleriyle belirlemeyi amaçlamıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle il merkezi / ilçe / köy okullarından 5. sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri bu örneklem grubundan araştırmacının geliştirdiği anketle toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin resmi program dışında yaptıkları etkinliklerle, öğrencilerin “demokratik, özerk, adil, etik davranma; sorumluluk alma, düzenli ve dakik olma; itaat etme, kurallara uyma; okulun kurallarına uygun giyinme, milli duyguya sahip olma davranış ve özellikleri kazanmada etkili olduğu gözlenmiştir.

Başar (2011) örtük programın, öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz davranışları nasıl etkilediğini belirlemiştir. Bu çalışmada durum analizi çerçevesinde iç içe tek durum deseni ile görüşme, gözlem ve kamera kayıtları kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışma grubunu ise il, ilçe ve köyden seçilen beş ilköğretim okulundaki 30 öğretmen ile 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda sınıf içi istenmeyen davranışların daha çok iletişimle ilgili olduğu ve öğretmenlerin de bu tür davranışları yönetme konusunda başarılı olamadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilere yönelik istenmeyen davranışlarının farkındayken, kaygı kökenli olumsuz davranışların farkında olmadıkları belirlenmiştir.

Sezen (2011) yabancı dil hazırlık okulunda ortaya çıkan örtük programı incelediği çalışmasını aynı okuldan random olarak belirlediği sekiz öğrenci, dört öğretim elemanı ve iki yönetici olmak üzere toplam 14 katılımcıyla gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada önce kurumun resmi program belgeleri incelenmiş daha sonra da katılımcılarla ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla örtük programla ilgili görüşleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda çalışmanın yapıldığı okulda yürütülen uygulamalarda örtük program ve öğelerinin var olduğu olduğu belirlenmiş, bu programın öğrenci başarısında yüksek düzeyde söz sahibi olduğu görülmüştür.

Elitok-Kesici (2010) ortaöğretimde görevli öğretmenlerin sınıf içi iletişimdeki örtük program uygulamalarını ve okulun yaşam kalitesini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma yöntemi kullanmış, nicel veriler 18 lisede okul yaşam kalitesi ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise gözlem ve görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okuldaki yaşam kalitesiyle öğretmenlerin olumlu davranışları arasında pozitif ilişki belirlenirken; öğrencilerin cinsiyetine göre okul yaşam kalitesi algılarında önemli derecede bir farklılaşma gözlenmemiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, öğrencilerin örtük program kapsamında okuldaki yaşam kalitesini daha olumsuz algıladıkları, bununla birlikte okul yaşam kalitesinin, orta sosyo-ekonomik düzey okullarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yangın ve Dindar (2010) bir ilköğretim okulundaki örtük programın varlığı ve öğeleri incelemiştir. Bunun için katılımcılar çalışma evreninden random şekilde seçilen beş okuldaki 75 öğretmen küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın verileri anketle toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda okulun var olan fiziki imkânlarının öğretim-öğrenme sürecinde hiç kullanılmadığı, kullanımının müdürün inisiyatifine bağlı olduğu, öğrenci merkezli eğitimin gereklerinin yerine getirilmediği, öğrenme düzeyi ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmadan herkese aynı etkinliklerin yapıldığı, öğrenci başarısının tek ölçütünün not olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanı sonucunda okullardaki etkinlikler, kıyafet özellikleri ve okul içi davranışlar gibi birçok özelliğin örtük programla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bilgiç (2009) ilköğretimdeki öğrencilerin birbirleriyle etkileşimden ortaya çıkan ve zorbalık davranışlarını etkileyen değişkenleri ele aldığı çalışmasında, tarama modeli

kapsamında nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanmıştır. Çalışma verileri öğrenci görüşme formu, kimdir bu? zorba davranışlar anketi, kişisel bilgiler formu ile sınıf atmosferi ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sonunda ilköğretim öğrencileri arasında görülen zorbalık davranışlarının yaygınlığı ile bu olaylara karışan öğrencilerin sayıca çokluğu dikkat çekici bulunmuştur. Öğrenciler arasında daha sık görülen davranışların bedensel, sözel ve cinsel zorbalık başlıkları altında toplamıştır.

Kuş (2009) değerlerin kazandırılmasında, resmi ve örtük programla okul dışı değişkenleri incelemiştir. Çalışmasını tarama modeliyle, 750 öğrenci ve 155 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Katılımcıların görüşlerini anket kullanılarak belirlemiştir. Çalışma verileri MANOVA ve iki yönlü ANOVA ile analiz edilmiş ve ilköğretim programlarındaki kişisel, evrensel ve milli değerlerin kazanılma etkililiği hem resmi ve örtük programlara, okul dışı değişkenlere hem de öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin değerleri kazanmada örtük programı ve okul dışı değişkenleri (aile, sosyal çevre, medya vb.) daha etkili olduğunu, öğretmenler ise resmi programın daha etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Serhatlıoğlu ve Gürol (2009) öğrencilerin örtük program hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında görüşme formlarıyla elde ettikleri verileri içerik analizi yöntemi kullanarak irdelemişlerdir. Analizler sonunda öğrenciler örtük programın resmi ve yazılı olmadığını, program dışı kazanımlar içerdiği, her okulun imkanları ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda kendiliğinden şekillendiğini, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini desteklediğini, okul içi ve dışı etkinlikleri kapsadığını, derse etkinliklerini monotonluktan kurtardığını ifade etmişlerdir. Çalışmada toplumun yapısı, öğrenci, öğretmen, yönetici ve zaman öğeleri de örtük programı belirleyen çevresel etkenler olarak belirtilmiştir.

Türedi (2008) “Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi” isimli örtük program kavramını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Okulların örtük programla bireyi sosyalleştirdiği, toplumdaki baskın kültürün değerleri öğrencilere aktardığı ve okulların karşıt ideolojik anlayışların çatıştığı bir alan olduğu görüşünü savunan bakış açılarını ele almıştır. Ayrıca baskın kültürün ve çatışmaların etkisinden kurtulmak için ileri sürülen çözümleri değerlendirmiştir. Araştırma sonunda örtük programın var

olduğu ancak elle tutulup gözle görülmeyen bir yapı olduğundan daha bilinçli hareket etme, sorunların kaynağını belirleme ve gerçekçi çözümler ileri sürülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Tuncel (2008) çalışmasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, örtük program kapsamını ve duyuşsal özelliklere etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi (MB) derslerinden; öğretimde planlama ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve rehberlik derslerinin her biri ayrı analiz birimi olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada veriler; gözlem, görüşme ve doküman incelemesiyle toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Ulaşılan sonuçlar sınıflardaki fiziki koşulların öğrencilere fırsat tanımadığı, bu durumun öğretme-öğrenem sürecinde öğrencilerin katılımını engellediği, bu nedene de öğrencilerin görüşlerine, kendilerine değeri verilmediği algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun ise öğrencilerde meslek bilgisi derslerinin önemsiz olduğuna dair bir düşüncenin oluşmasına neden olduğu ve derse katılmada isteksizlik yarattığı gözlenmiştir. Öğretme-öğretme etkinlikleri sonucu oluşan örtük programda da öğretim elemanlarının öğrencilerden sosyal etkinliklere katılmalarını bekledikleri, bunun da paylaşım, dayanışma ve benlik saygısının gelişimine hizmet edeceği; öğrenmeyi öğrenme, öğrenme sorumluluğun farkında olma, derse ve öğretim elemanına olumsuz tutum geliştirme şeklinde etkilerinin olabileceği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerde var olan hazır bilgi edinme davranışlarının öğretim elemanı beklentilerini olumsuz etkilediği; bunun yanı sıra öğrencilerin öğretim elemanın söylediklerinden çok yaptıklarından etkilendiği ve model aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde kullanılan örneklerin öğrencileri sorgulayıcı düşünmeye ve eğitimle ilgili konuları irdelemeye yönelttiği; olumsuz durumlara ilişkin örneklerin ise öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleri de olumsuz etkilediği ve kaygılarını artırdığı belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerde başarılı olmak için derse katılma ve çaba göstermek yerine ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu ve bu bağlamda öğretim elemanının etkilemek için çeşitli tepkiler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Sarı (2007) örtük programın demokratik değerlerin kazanılma sürecindeki etkilerinin ele alındığı araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanmıştır. Sosyo-ekonomik

düzeyi alt, orta ve üst olan okullardan tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 17 okuldaki 428 öğretmenle; bu okulların 4 ile 7. sınıflarından random olarak birer şubeden toplam 2254 öğrenci belirlenmiştir. Bu örneklem grubuna Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilen verilerin analiz sonucu en yüksek ve en düşük yaşam kalitesine sahip iki okul tespit edilmiştir. Daha sonra ise tespit edilen bu iki okulun 5. sınıflarında öğrenim gören 595 öğrenciye Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği uygulanmış, her iki okuldan birer tane 5. sınıf şubesi görüşme ve gözlem yapmak için belirlenmiştir. Bu iki sınıftaki gözlemlerin sonunda öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileriyle görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Yaşam kalitesinin yüksek olduğu ilköğretim okulunda görevli öğretmenin, düşük yaşam kalitesine sahip ilköğretim okulunda çalışan öğretmene oranla eşitlik, adalet ve insan onuruna saygı değerlerini daha çok sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam kalitesi yüksek olan okuldaki örtük programın, yaşam kalitesi düşük olan okula göre daha olumlu özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Yaşam kalitesi yüksek olan okulda diğer okula oranla daha fazla sayıda etkinliğin yapıldığı, öğrenci ve velilerin, sınıfla ilgili kararlara daha üst düzeyde katılım sağladıkları belirlenmiştir. Yoğunluğu farklı olsa da her iki okuldaki örtük program özelliklerinin demokratik değerlere uymadığına yönelik görüşler dile getirilmiştir. Okuldaki örtük programdan kaynaklanan yaşantıların öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmalarında önemi olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin öğretmen ve öğrencilere karşı demokratik olmayan davranışları, okulların fiziki özelliklerinin yetersizliği, geleneksel oturma düzeni, öğrenci etkinlik ve görevlendirmelerinde onların ilgi ve kapasitelerinin dikkate alınmaması her iki okuldaki ortak özellikler olarak gözlenmiştir.

Veznedaroğlu (2007) çalışmasında hem okulda hem de sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması sürecinde sınıfta ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretim okulundaki dördüncü sınıflarla yürüttüğü ve durum çalışması organize ettiği araştırmada veriler; görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Bu veriler üzerinde betimsel, içerik analizi ve doküman analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrenciler; akademik başarının yüksekliği ve kabul görme açısından kurallara uymanın fayda sağladığı; aksi durumda ise kızma, ceza verme gibi yaptırımlara maruz kalabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlar arasında lider ve baskın olmanın, okulda kabul görmeyi ve oyun oynamayı

kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler arasında olumsuz olarak nitelendirilebilecek bir rekabet ortamı olduğu gözlenmiştir. Sınıf dışı etkinliklerden İstiklal Marşı ve Andımız'ın okunması, önemli gün ve haftalarla ilgili merasimlerin yapılması ve kültürel, sosyal, bilimsel ve sportif etkinliklere önem verilmesinin öğrencilerin toplum ve okul kültürünün kazandırılmasında önemli olduğu vurgulanmıştır. Sınıf iklimiyle ilgili olarak ise her iki sınıfta da masa ve sıraların düzeni öğretmen -öğrenci arasında hiyerarşik bir yapı olduğu mesajını verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerden kurallara (yazılı, yazıl olmayan) uymaları gerektiği ve kurallara uyulmadığında ise öğretmenlerin yazılı olmayan bazı yaptırımları kullanabildikleri dolayısıyla da sınıfta öğretmenlerin bir otorite ve güç kaynağı olduğu algısının öğrencilerde var olduğu tespit edilmiştir. Her iki sınıfta da öğrencilerin öğretmenin bilgi ve düşüncelerini kendilerine oranla daha önemli ve değerli gördüklerinden öğretmenin dediklerini not alma ve bunları sınavda kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Değerlendirme süreciyle ilgili olarak ise öğretmenler, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalarına rağmen, derste sınavda kullanılan soruların çoğunluğunun bilgi düzeyinde olduğu ve öğrencilerin de çoğunlukla bazı mesajlardan sınavlarda soru gelebilecek konular hakkında tahminlerde bulundukları belirlenmiştir.

Yüksel (2007) öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin düşünceleri üzerinde örtük programın rolünü konu edindiği çalışmasını durum deseniyle yürütmüştür. Görüşme yoluyla toplanan verilerin betimsel analizi sonucunda çalışma grubundaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini önemli görmekle birlikte öğretmenliğe olumsuz baktıkları, öğrenim gördükleri bölümlerde alan uzmanı olmaya eğilim gösterdikleri, dersleri veren öğretim elemanlarıyla da iletişim sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Meslek bilgisi derslerinde başarılı olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu düşünceleri doğurduğu; başarısı orta ve düşük seviyede olan öğretmen adaylarının ise öğretmenlik mesleğini önemli ve kutsal gördüğü, ancak bu mesleği yapmayı istemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Arıkan (2004) çalışmasında öz yaşam öyküsü kullanılarak yüksek lisans sürecinde olan iki öğrenciden eğitim yaşantılarını yansıtacak deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonunda toplumsal sınıf ve cinsiyete ilişkin değerlerle, ataerkil ve sınıf farklılıklarını dayatan değerlerin örtük programla kazandırıldığı ve bunun da çeşitli

sorunlara sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuldaki yöneticilerinin ideolojik ve dini düşüncelerinin de katılımcıların yaşamları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğanay ve Sarı (2004a) resmi ve örtük programın ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin demokratik değerleri kazanmalarındaki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu çalışmada Adana'daki okulların sosyo ekonomik açıdan farklı okullardan sekizinci sınıflardan seçkisiz olarak seçtikleri öğrencilerden anket, ölçek ve ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinden de ölçek yardımıyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonunda öğrenciler kendilerini demokratik değerlerin kazanmaları konusunda yeterli görürken, öğretmenlerin de öğrencilerin tersi düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, sınıf ortamının daha demokratik olması, öğretmenin model olması, ders konuları günlük yaşamla ilişkilendirme, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmenin öğrencilerin demokratik değerler kazanmasında etkili olacağı yönünde önerileri ortaya çıkmıştır.

Doğanay ve Sarı (2004b) üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesine ilişkin algılarını demokratik yaşam kültürü kapsamında araştırmıştır. Üniversitedeki 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden seçkisiz örneklemeye seçilen 454 katılımcıya Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Gönüllülük ilkesine göre belirlen 15 öğrenciyle de görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre en düşük ortalama, sınıf ortamı ve kararlara katılıma; en yüksek ortalamanın da kimlik ve sosyal olanakların olduğu tespit edilmiştir. Üniversitelerin öğrenci ve çalışanlarına sunduğu demokratik yaşam kültürüyle toplumdaki demokratik bir siyasi kültürün gelişmesine örtük olarak olumlu yönde hizmet edebileceği belirtilmiştir.

Yüksel (2003) öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin direnç davranışlarının ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmanın verileri ölçek kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarına karşı olan düşünceleri, sınıftaki akran ilişkileri, aldıkları eğitim doğrultusunda gelecekte bekledikleri gibi değişkenler nedeniyle direnç davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu direnç davranışlarını ise erkek öğretmen adaylarının, kadınlara oranla daha yoğun gösterdiği belirlenmiştir.

Yüksel (2004) öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleriyle ilgili direnç davranışlarının incelendiği çalışmasında veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen

direnç ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının, bu dersler ve derslere giren öğretim elemanlarıyla ilgili düşüncelerinin olumsuz olduğu, bu nedenle de öğretmen adaylarının derslere karşı direnç gösterdikleri belirlenmiştir.

Gündoğdu ve Paykoç (2002) çalışmalarında nitel araştırma yöntemini, verilerin toplanmasında ise gözlem, görüşme ve doküman incelemesini kullanmışlardır. İlköğretimde örtük program ve önemi adlı çalışmalarında ilköğretimin ilk altı sınıfında gözlem; veli, öğretmen, idareci ve öğrencilerden görüşleri ile veriler toplanmıştır. Okul içi kurallar, ilkeler ve kararlar ise okullardaki belgelerin (doküman) incelemesiyle elde etmişlerdir. Verilerin analizi sonunda okulda hiyerarşik yapının ve işleyişinin örtük olarak farkına varıldığı, okul yönetiminin okuldaki etkinliklerin belirlenmesinde etkin olduğu; bunun yansırı ders dışındaki etkinliklerin çok fazla, fakat plansız yapıldığını, sınavların bir baskı aracı olarak kullanıldığı, örtük olarak öğrencilerin de yüksek not alabilmek için sınavda çıkacak yerlere daha çok çalışmaları gerektiğini öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca okulda resmi programın yanında örtük programında olduğu, bazı durumlarda bu iki programın çeliştiğini ortaya çıkmıştır

2.7.2. Örtük programla ilgili yurt dışı çalışmalar. Lee, Wilkinson, Timmermans Ali & Anakin (2023) sağlık meslek eğitiminin gerçekleştiği fakültelerdeki örtük programın nasıl işlediğini araştırmışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada altı farklı sağlık alanından 16 öğretim üyesiyle birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcılardan öğretim deneyimlerini nasıl algılarını tanımlamaları istenmiştir. Toplanan veriler üzerinde tümevarımsal analiz uygulanmış ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak öğretim üyelerinin örtük programın işleyişine; öğretim uzmanlığına sahip olma, kurumsal gelenekler aracılığıyla öğretim hedeflerini baltalama ve yalıtılmışlık duygularını sürdürerek katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sriperumbuduru & Dalayi (2022) tıp fakültesi öğrencilerinin örtük program farkındalığı ile öğretimin niteliğine ilişkin algıları ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 224 kadın, 76 erkek olmak toplam 300 katılımcının yer almıştır. Bu araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiş olup veriler, yarı-yapılandırılmış ile toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar örtük program açısından tıp

öğrencilerinin öğretimin kalitesine ilişkin olumlu algılarının, olumsuz algılarından daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı üniversitedeki tıp öğrencilerinin eğitimlerinin temel bir parçası olan örtük programın bileşenlerinin farkında olduklarını ortaya çıkarmıştır

Yalley & Kankam (2022) çalışmalarında öğrencilerde istenen tutum ve değerlerin geliştirilmesine yönelik örtük programın etkilerine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algıları incelemişlerdir. Olgubilim deseniyle yürütülen çalışmada amaçlı örneklemeyle belirlenen beş öğretmenle görüşme yapılmış ve elde edilen veriler tematik analizle çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, örtük programın öğrencilerin kazanması istenen esneklik, şükran, farkındalık, dürüstlük, hoşgörü, sosyallik, mizaç, kararlılık, iş birliği ve benlik saygısı oluşturma tutumlarını geliştirmelerini sağladığına ilişkin algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler örtük programın selamlaşma, saygı, doğruluk, dürüstlük, vatanseverlik, kendine saygı, temizlik, takım çalışması ve biniş giyinme değerlerinin kazandırılmasında da örtük programın etkisi olduğu yönünde algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Fahrudin, Alamin, Suradika & Bahri (2022) Endonezya eğitim sisteminin resmi programının öğrencilerin ahlaki eğitimi ihmal ettiğini ve bunu yerine entelektüel zekâyı artırma eğiliminde olduğu tespitinden hareket ederek, örtük programı etkileyen faktörleri, örtük programın işlevlerini ve uygulanaşına ilişkin özellikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Söz konusu bu çalışma bir olgubilim çalışması olup veriler görüşme, gözlem ve dokuman incelemesiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde de Miles & Huberman'ın modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonunda;

- Örtük programın, a. etkinlikler, b. sosyal yapı, c. disiplin, d. politika, e. milli eğitim olmak üzere beş boyuttan oluştuğu,
- Bu okuldaki örtük programı etkileyen hususların okulun eğitimin vizyonu, misyonu ve hedefleri ile İslami yatılı okul değerlerinden oluştuğu ve örtük programın yönünü ve amacını da etkilediği,
- Örtük programın işlevi yalnızca ahlaklı değil, aynı zamanda liderlik zihniyeti, liderlik davranışı ve çok güçlü liderlik becerileri kazanmış mezunlar yetiştirmek olduğu,

- Örtük programın uygulanmasında, a. ödev, b. bilgi verme, c. denetim, d. alışma, e. Örnek olmak üzere altı yaklaşımın kullanıldığı belirlenmiştir.

Jeznik & Gregorčič Mrvar'ın (2022) çalışmalarında örtük programla ilgili olarak okul psikolojik danışmanlarının (OPD) görüşleri incelemişlerdir. Bu bağlamda OPD'lerinin örtük programdan ne anladıkları, nasıl tanımladıkları ve nasıl tepki verdikleri araştırılmıştır. Staja giden 25 öğrenci aracılığıyla OPD'ler ile gerçekleştirilen görüşmeler önce kayıt altına alınmış sonra da öğrenciler tarafından dökümleri yapılmış olarak teslim edilmiştir. Bu şekilde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. OPD'lerinin okul danışmanları örtük programın ve etkilerinin ne olduğu konusunda net bir fikre sahip gibi görünmelerine rağmen; verdikleri örnekler ve yanıtlarla örtük programın kendilerince tam olarak anlaşılmadığı ve örtük program hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir. Bu çerçevede gelecekte hem genel olarak okullarda hem de özel olarak okul danışmanlığında örtük programın tanımlanmasına ve varlığına daha fazla dikkat edilmesi gerektiği ve uygulayıcılar için eğitimin her aşamasında ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fenyi & Sapaty (2022) çalışmalarında Gana'daki bir eğitim kolejinde öğrenim gören öğrencilerin örtük programla ilgili deneyimlerine ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Maksimum çeşitlilikle belirlen üç farklı dil alanından 52 öğrenciyle yürütülen çalışmada veriler; gözlemler, açık uçlu anket soruları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Toplanan veriler, tümevarımsal içerik analiziyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet ve cinsellik, din, politika, sıkı çalışma ve güven davranışlarının örtük program aracılığıyla 'öğretilen' değerler olduğunu ortaya konmuştur. Ayrıca özellikle öğretmenler için, sınıfta öğrettikleri "ne" öğrettiklerinin ötesinde, "nasıl" öğrettikleri hakkında da bilinçsizce ders aktardıkları konusunda farkındalık yarattığı belirlenmiştir. Bu durumun da öğretmenlerin sınıfta nasıl giyindiklerine, yürüdüklerine, konuştuklarına ve davrandıklarına dikkat etmeleri gerektiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Vu & Pham (2021) Vietnam'daki ortaöğretim birinci kademe için yayınlanan İngilizce ders kitapları serisinde toplumsal cinsiyete duyarlı içeriklerin farkındalıkları ve bunlara verdikleri tepkileri incelemişlerdir. 18 sınıf gözlemi ve dört ortaokuldaki 12 öğretmenle yapılan görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili

deneyimlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin hem örtük programını hem de eleştirel pedagoji anlayışını kabul etmedikleri, sadece dil bilgisi öğretmeye öncelikle verdikleri ve herhangi bir anlayışı yansıtacak şekilde cinsiyetçi söylemlerde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetle ilgili içerikler de dahil olmak üzere, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve öz-yansıtma davranışlarını teşvik etme davranışlarına da çok az fırsat tanıdıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin genellikle toplumsal cinsiyet konularının farklı nüanslarına ve boyutlarına tam olarak dikkat etmezlerken, öğretimin -bilinçli veya bilinçsiz olarak- kendi önyargılarından etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kariman & Nourabadi (2021) örtük program ile lise öğrencilerinin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeliyle yapılan çalışmada rastgele örnekleme ile seçilen 346 katılımcı yer almıştır. Verilerin toplanmasında hem örtük program hem de akademik iyimserlik anketleri birlikte kullanılmıştır. Verilerin analizi sonunda örtük program ile örneklem grubundaki öğrencilerin akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca korelasyon testi sonuçları, örtük programın iki bileşeni (okul sosyal atmosferi ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri) ile öğrencilerin 'akademik iyimserliği' arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak okul organizasyon yapısı ile öğrencilerin akademik iyimserliği arasında herhangi bir ilişki olmadığını göstermiştir. Korelasyon testi sonuçları ayrıca, örtük program ile öğrencilerin akademik iyimserliklerinin tüm bileşenleri arasında doğrudan ve anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon testi sonuçları ise, örtük program değişkeninin öğrencilerin akademik iyimserliğinin 0.28 varyansını açıkladığını, ancak sadece okulun organizasyon yapısının öğrencilerin akademik iyimserliğini tahmin etmede önemli bir rolü olmadığını göstermiştir. Regresyon testi sonuçları ayrıca örtük programın bileşenlerinden öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin bileşeninin, öğrencilerin akademik iyimserliğindeki değişiklikleri açıklama ve tahmin etmede en büyük paya sahip olduğunu göstermiştir.

Afaq ve Mahboob (2021) örtük programın öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri araştırmıştır. Söz konusu bu çalışmayı Tıp ve Diş hekimliği fakültelerinden amaçlı örnekleme ile belirlenen katılımcılarla nitel olarak gerçekleştirmişlerdir. Zoom üzerinden gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilen veri seti üzerinde tematik analiz kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda bulgular 110 kod, 19 kategori ve dört ana tema

belirlenmiştir. Ana temalar, eğitim ortamının, akranların, temel ve klinik bilimler öğretmenlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisidir. Kategorilerden disiplin, ders dışı etkinlikler, tartışmalar, öğrenci tercihleri, iyi alışkanlıkların kazanılması, etik, bilgi, dakiklik, profesyonellik ve rol model olma olumlu; sosyal medya kullanımı, zaman geçirilen yerler, kötü alışkanlıkların kazanılması, adam kayırma, dakik olmama, gelişigüzel öğretim ve hiyerarşi ise örtük programın olumsuz etkileri olarak gözlenmiştir. Bu çalışma sonucunda, örtük programın, öğrencilerin kişisel ve mesleki davranışlarını hem olumlu hem de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz etkiler, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve program geliştirmecilerin örtük programın varlığının farkında olmamasından kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Çalışma sonuçlarına dayalı olarak bir eğitim kurumunda istenen performansa ulaşabilmek için öğrenci, öğretmenlerin örtük programın olumsuz etkilerini kontrol etme ve yönetme konusunda eğitilmeleri önerilmiştir.

Koutsouris vd. (2021) farklı geçmiş birikimlere sahip öğrencilerin ideal öğrencilere benzeyerek yüksek öğretim kurumlarına nasıl daha iyi uyum sağlayabileceklerini incelemiştir. Araştırma sosyal ve beşerî bilimler alanından lisans ve lisansüstü düzeyde gönüllü 24 öğrenci ile iki akademik personelin oluşturduğu geliştirme ekibi tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerin örtük program algılarının literatüre göre değil, kendilerinden hareketle tanımlanması amaçlanmıştır. Geliştirme ekibi ima edilen ya da ideal kabul edilen öğrenci ile ilgili olarak düşüncelerini belirlemek için kısa senaryolar eşliğinde altı atölye çalıştaylar yapılmıştır. Ayrıca geliştirme grubundan farklı olarak lisans düzeyinde öğrenim gören 24 kişilik başka bir öğrenci grubuyla da aynı senaryolar kullanılarak yedi odak grup görüşmesi yapılmıştır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgularda ideal öğrenci, kişilerarası ilişkiler ve çeşitliliğin boyutları olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Verilerin analiz sonucunda öğrencilerin yükseköğretime ilk geldiklerinde karşılaştıkları bir örtük programın var olduğu; bu programın özellikle öğrenme ortamlarına ve resmi programa yoğunlaşarak ideal öğrencinin nasıl olması gerektiği konusunda okulun açık beklentileri olduğu belirlenmiştir. Bu beklentilerin öğrenme deneyimi için önemli olduğu ve gizli süreçlerin farkına varılmasında yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencileri okula uydurmak için onların nasıl değiştirileceğine odaklanmak yerine, okulların tüm öğrencilere açık ve uyarlanabilir olması gerektiğini dile getirmiştir.

Kian, Ehsangar & Izanloo (2020) örtük programla ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık ve sosyal becerileri arasındaki ilişkisini araştırmışlardır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim gören 616 öğrenciden rasgele örnekleme ile seçilmiş 270 öğrenci çalışmanın katılımcını grubu oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini elde edilmesinde Naghipour & Ghafari'nin Örtük Program Anketi, Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Formu B ve Matson'un Sosyal Beceriler Anketi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular, örtük programın okulun sosyal iklimiyle yaratıcılık arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca örtük programın uygun sosyal beceriler, sosyal olmayan davranışlar, saldırganlık ve üstünlük bileşenleri ile de pozitif ve anlamlı güçlü bir ilişkisi belirlenmiştir. Yaratıcılık ve sosyal beceriler arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmezken örtük programın sosyal becerilerin dört bileşeni ile olumlu ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Sonuç olarak örtük programın, öğrencilere değerlerin, tutumların ve becerilerin özellikle de sosyal beceriler ve yaratıcılık becerilerinin örtük olarak kazandırılmasında önemli rol oynayabileceği belirtilmiştir.

Abroampa (2020) örtük programın öğrencilerin duyuşsal alanla ilgili beceri, değer ve tutumların ne ölçüde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Her şeyden önce eğitimin bireyin bütüncül ve dengeli sağlaması gerektiği bununla birlikte mevcut eğitim politikaları ve uygulamalar, kısıtlayıcı hesap verebilirlik uygulamaları nedeniyle bu gelişimin daha çok duyuşsal alan özelliklerinin aleyhine sonuçlar yarattığı vurgulanmaktadır. Öğrenciler sınıfta öğretilenden daha fazlasını öğrendiği ve okul kültüründen öğrendiklerinin onlarla çok daha uzun süre kaldığı için, öğrenciler için bu tür becerileri ve duyuşsal unsurları etkili bir şekilde geliştirecek bir okul ortamı ve bir kültür yaratmak için keşfetme fırsatı verilmesinin mantıklı olduğu ileri sürülmüştür.

Brown vd. (2020) öğretilen bilişsel bilginin ötesinde hangi faktörlerin tıp öğrencilerini klinik ve eğitim ortamlarında etkilediğini araştırmak ve bunun nasıl meydana geldiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Söz konusu bir tıp fakültesinden 39 öğrenci ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Verileri üçgenlemesi için 14 fakülte ile de bireysel olarak görüşülmüştür. Veriler, yapılandırmacı anlayışı esas alan içerik analiziyle çözümlenmiştir. Belirlenen örtük programın kapsamında örtük kültürü, klişeleştirme ve mesleki giyim biçimi yer almaktadır. Örtük programın öğrenci profesyonelliği ve kimlik gelişimi üzerinde

etkileri olduğu sıkça vurgulanmıştır. Profesyonelliğin örtük programdan olumsuz etkilendiği ve özellikle kıdemli öğretim elemanlarının öğrenci kontrol altında tutmaya yönelik bir dayatma aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Tıbbi kimlik oluşumu konusunda ise katılımcılar, bu sürecin tıp fakültesinden çok daha önce “ileriye dönük (ön görülen) sosyalleşme” şeklinde başladığına inandığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, fakültesindeki örtük gündemlerin kendi kimliklerini olumsuz etkilediğini ve o okulu tercih etmelerini sağlayan kişilik özelliklerinden kendilerini uzaklaştırdığını hissettiklerini tespit edilmiştir.

Jafari ve Asgari (2020) sınıf ikliminin öğrencilerin akademik başarılarındaki rolü araştırmıştır. Araştırma için lisans (135) ve yüksek lisans düzeyinde (65) olmak üzere toplam 200 katılımcı tabakalı yöntemle belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Patrik, Kaplan ve Ryan'ın sınıf iklimi anketleri, Hernandez-Lopez'in öğretmen-öğrenci ölçeği, Vallerand'ın akademik motivasyon anketi ve Pace ve Kuh'un öğrenci akademik başarı ölçeği kullanılmıştır. Anketlerin güvenilirliği Cronbach's Alpha testi kullanılarak doğrulanmıştır. Verilerin analizi sonunda akademik başarı ile sınıf iklimi, öğretmen- öğrenci etkileşimi ve akademik motivasyon arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır. Buna göre sınıf ikliminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisi tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf ikliminin öğretmen- öğrenci etkileşimine aracılık ederek öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de dolaylı ve önemli etkileri gözlenmiştir. Sınıf iklimi, eğitimsel motivasyona da aracılık ederek öğrencilerin akademik başarılarını, dolaylı olarak anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma sınıf iklimimin öğretmen-öğrenci etkileşimi ve akademik motivasyonun öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için önemini ortaya koymuştur.

Jandrić ve Loretto (2020) İşletme okulu mimarisi ve tasarımındaki son trendlerin, kurumsal kimlik ve itibar oluşturmak için nasıl kullanıldığını ve bu okulda eğitimle ilgili öğrenci deneyimlerini belirlemek amacıyla çalışma gerçekleştirmişlerdir. Lefebvre'in mekânsallık teorisini aynı anda fiziksel, sosyal ve hayali olarak kurgulayarak, kavramsal olarak mekânsal tasarımları ve uygulamalarını işletme okulunun örtük programla ilişkilendirilen bu çalışma Birleşik Krallık'taki bir işletme okulunda yürütülmüş olup ağırlıklı olarak öğrencilerin okulla ve okul içindeki deneyimlerine odaklanmıştır. Elde edilen bulgulara göre mekânsallık ve öğrenci

deneyimi arasındaki ilişkinin üç yönü belirlenmiştir. Buna göre; (1) mekân, okulu sembolik olarak yönlendirmek ve örgütsel değerleri ve idealleri yansıtmak için bilinçli olarak kullanılır; (2) uzamsallığın öğrenci deneyimlerini şekillendirme şekli, öğrencilerin mekânsal tasarımların ve uygulamaların bağlamsallaştırılmasına dayanır. (3) öğrencilerin uzamsallığa tepkisi, onların ideal işletme okulu deneyimi vizyonu ile çerçevelenir. Sonuç olarak mekânsallığın sadece öğrencilerin ders deneyimlerinde değil, aynı zamanda işletme okulu eğitimini kavramsallaştırmalarında da örtük olarak nasıl aktif bir rol oynadığını gösterdiği belirlenmiştir.

Poola vd., (2020) cerrahi eğitimcilerin mesleki davranışlarının örtük program oluşturduğu ve bu programın stajyerlerin mesleki kimlik kazanmalarını etkilediği düşüncesinden hareketle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar farklı cerrahi ortamlarda gözlenen mesleki davranışlarının ayrıntılarını incelemişlerdir. Nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak, tıp öğrencilerinin cerrahi profesyonellik hakkındaki düşüncelerindeki belirli anlamları ortaya çıkarmak için tematik analiz kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre kliniklerde zaman ayırma ve hasta mahremiyetini koruma; ameliyathanede, zor durumlarda duygularını kontrol etme ve öğrenme dikkati; yatan hasta ortamında, normalde beklenen davranışın üzerinde hesap verebilirlik gösterme mesleki davranışlar olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde bu bağlamlardaki mesleki olmayan davranışlar da bu özelliklerin yokluğuyla paralel bulunmuştur. Bu doğrultuda cerrahi öğrenme ortamında gözlemlenen davranışlar ve profesyonelliğin nitelikleri bağlamsal nüanslara sahip olduğu bu farklılıklar, cerrahide profesyonelliğin kasıtlı olarak geliştirilmesinde kullanılabileceği önerilmiştir.

Yahya vd. (2020) tıp etiğinin doktorlar için hayati derecedeki öneminden yola çıkılarak yapılan çalışmada tıp etiğini etkileyen faktörlerin belirleyerek tıp öğrencileri için mesleki etik öğrenmede örtük program zorluklarını araştırmışlardır. Nitel yöntemle yapılan bu çalışma 2019 yılında Tıp Bilimleri Üniversitesi'nden 15 tıp stajyeri üzerinde temellendirilmiş teori desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma amaçlı örnekleme ile başlamış veri doygunluğu tamamlana kadar teorik örnekleme ile devam edilmiştir. Veri toplama ve çözümleme eşzamanlı yapılmış ve veriler Strauss ve Corbin'in yaklaşımına göre sabit karşılaştırmalı yöntemle orumlanmıştır. Verilerin analiziyle, tıp öğrencileri tarafından mesleki etiği öğrenmek için örtük programın

zorluklarının bir dizi anahtar kavramı içerdiğini görülmüştür. Bu kavramların ortak noktaları dikkate alındığında ana teması “mesleki tıp etiğini öğrenmede örtük programın zorluğu” olan altı alt tema elde edilmiştir. Bunlar; “tıbba ilginin azalması”, “yanlış inançlar”, “müfredat zayıflığı”, “materyalizm ve ekonomik sorunlar”, “sorumluluktan kaçınma” ve “tıp mesleğinin temel sorunları” şeklindedir. Sonuç olarak, örtük programda profesyonel tıp etiğini öğrenmek için altı zorluk belirtilmiştir. Bu zorluklar, mesleki etik hedeflerine ulaşmak için bir tehdit veya engel olarak kabul edilebilir. Bu nedenle müfredat planlayıcılar, eğitim politika yapıcıları ve öğretmenler mesleki etik programını bu faktörlere göre planlaması ve uygulanması önerilmektedir.

Sarikhani vd. (2020) tıp eğitiminde örtük programın temel bileşenlerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma karma yöntemde yürütülmüş olup ve elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Bunun sonucunda da tıp eğitiminde örtük programın temel bileşenleri belirlenmiştir. Daha sonra da bu bileşenler arasındaki ilişkiler yorumlayıcı yapısal modelleme kullanılarak araştırılmıştır. Verilerin analizinde tıp eğitiminde örtük programın on temel bileşeni belirlenmiş ve bunlar yapısal, eğitimsel, kültürel ve sosyal faktörler olmak üzere dört ana kategoride sınıflandırılmıştır. Yorumlayıcı yapısal modelleme analizinde ise örgütsel kurallar ve yapının, eğitim ortamlarının baskın kültürünün, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra klinik ve eğitimsel fiziksel ortamın bağımsız veya itici faktörler olduğu belirlenmiştir. Yorumlayıcı yapısal model, örgütsel ve eğitimsel faktörlerin, modelleme davranışlarının ve kişilerarası ilişkilerin (sosyal faktörlerin) etkilediği göstermiştir. Bu sonuçlar, planlama süreci, programların uygulanması ve resmi programın geliştirilmesi dahil olmak üzere eğitim yönetiminin tüm aşamalarında dikkate alınması gerektiği önerilmektedir.

Mo ve Luo (2019) ilkökul İngilizce öğretiminde örtük programın rollerini ve işlevlerini incelemişlerdir. Bunun için, ilkökul liderleri, İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerin İngilizce öğretimi konusunda algılarını anlamak için anket yoluyla görüşleri toplanmıştır. Katılımcılar, Çin'in Guangdong Eyaleti, Zhanjiang Şehrindeki 40 ilkökulda 40 ilkökul lideri, 60 ilkökul İngilizce öğretmeni ve 300 ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara anketle birlikte örtük programla ilgili görüş ve duygularını yazabilecekleri açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu da uygulanmıştır. Çalışma sonunda Çin'de ilkökul İngilizce öğretiminde örtük program

her zaman göz ardı edildiği belirlenmiştir. Buna göre okulların, eğitim ortamını titizlikle tasarlama, İngilizce örtük programın özelliklerini vurgulama, İngilizceyi, sınıf kültürüne bütünleştirme ve öğretmenler ile öğrenciler arasında uyumlu bir ilişki kurma ile ilgili öneriler getirilmiştir.

Shcherbatykh ve Mishina (2019) örtük programın geleceğin ekonomistlerinin profesyonel olarak önemli niteliklerinin geliştirilmesindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma, 2017'den 2019'a kadar olan dönemde, Yelets State Ivan Bunin Üniversitesi Hukuk ve Ekonomi Enstitüsü aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 62 kişi (44 öğrenci, 11 öğretmen, 7 işveren) yer almıştır. Elde edilen veriler, geleneksel eğitim sürecinin, profesyonel olarak önemli normatif niteliklerin oluşumu üzerinde istikrarlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yüksek bir bölümünün mesleki açıdan önemli niteliklere sahip olma düzeyinin yetersiz olduğuna dair bir endişe vardır. Ayrıca, geleneksel eğitim süreci, profesyonel olarak önemli ek niteliklerin geliştirilmesini önermediği belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında “Yönetim”, “Finans”, “Ekonometri”, “Pazarlama”, “İş Ekonomisi”, “Para, Kredi, Bankalar”, “Şirket Ekonomisi”, “Finansal muhasebe”, “Makroekonomik planlama ve tahmin”, “Vergiler ve vergilendirme”, “Ekonomik faaliyetin kapsamlı analizi konuları yer almıştır. Öğrencilerin mesleki beceri ve deneyimde ustalaşması, örtük programda eğitim faaliyetlerinin önemli bir parçası olarak yer almıştır. Özellikle, gelecekteki işverenler olan sosyal ortaklarla bir staj planı üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Öğrencilerin yarı zamanlı şirket yönetici asistanlığı görevlerini yerine getirecekleri varsayılmıştır. Bu süreçte iletişimsel ve yönetsel yetenekler, çatışma çözme becerileri, özgüven, bağımsızlık, liderlik nitelikleri gibi sosyal ve kişisel niteliklerin eğitimine izin verilmiştir. Staj sırasında öğrencilerin analitik ve sentetik yetenekler, eleştirel düşünme ve tahmin yetenekleri eğitilmiştir. Örtük program etkinliklerinin uygulanması ile eğitim faaliyetleri kapsamında küratör saatleri ve öğrencilerin sosyal aktiviteleri için fırsatlar kullanılmıştır.

Genel olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin mesleki açıdan önemli niteliklerinin gelişimindeki değişiklikler olmuştur. Bu bağlamda başlangıçta düzeyi yetersiz olan öğrencilerin oranında azalma, yeterli düzeyde olan öğrencilerin oranında ise % 19,05 oranında artış olmuştur. Bu geleneksel eğitim sürecinin, ek nitelikleri etkilemese de normatif profesyonel olarak önemli niteliklerin oluşumunu etkilediğini göstermiştir.

Deneysel öğrenci grubundaki profesyonel olarak önemli niteliklerin gelişiminin dinamikleri, çalışmanın hipotezini doğrulamamıştır. Öyle ki, geliştirilen model ve pedagojik koşullar, yalnızca normatif değil, aynı zamanda profesyonel olarak önemli nitelikler oluşturmamıza izin verdiği ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test ölçümleri arasındaki farkın $p < .01$ düzeyinde deney grubunun lehine ve anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre de örtük programın, mesleki niteliklerin kazanılmasında anlamlı etkiye sahip olduğu şekilden değerlendirilmektedir.

Villanueva, Revolo & Mejia (2019) Latinx (Latin Amerika kökenli bireyler için cinsiyetten bağımsız bir kavram olarak tanımlanmıştır) mühendislerinin örtük programı öğrenmelerine ilişkin görüş ve algılarını konu edinmişlerdir. Araştırma ekibi Hispanik Profesyonel Mühendisler Derneği ile iş birliği içinde, 45 Latinx mühendislik fakültesinden oluşan bir gruba, doktora sonrası bursiyerlere ve Amerika'nın dört bir yanından yüksek lisans öğrencilerine ders vermek için bir profesyonel gelişim oturumunda hem eğitmen hem de araştırmacı olarak görev yapmıştır. Araştırma sürecinde veriler anket ve yazılı görüşler şeklinde elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, Latinx öğretim üyelerinin örtük programla ilgili farkındalıklarında küçük bir değişiklik olduğunu, ancak esas olarak kritik bilincin elde edilebileceği seviyelere geçmediğini göstermiştir.

Azmand, Ebrahimi, Iman ve Asemani (2018) çalışmalarında örtük programın profesyonellik ve mesleki etik açısından İranlı lisans tıp stajyerlerinin bakış açılarını incelemişlerdir. Tıp öğrencilerinin deneyimlerini ve bakış açılarını toplamak için yarı yapılandırılmış ve derinlemesine görüşmeler kullanılmış, daha sonra basit içerik analizi ile kodlar, alt temalar ve temalar düzenlenmiştir. Veri toplama 17 görüşmeden sonra doygunluk kazanmıştır. Ortamdaki profesyonellik ile ilgili örtük programın çalışma bileşenleri olarak 'uygun hastalar', 'beni değerlendir', 'ekip etkileşimlerinin temeli olarak güven', 'teşvik algılama', 'ilişki tatmini ve özgünlük', 'iş yükü ve öğrencilerin refahı' ve 'profesyonelliğin kalbinde rol model olma' başlıkları altında yedi tema tanımlanmıştır. Öğrencilerin algıları ve deneyimleri, çalışan örtük program hakkında daha derin bir anlayış kazanmanın zengin bir kaynağıdır. Sonuç olarak etik iklimin tıp stajyerlerinin mesleki ve etik kimliğini şekillendirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Villanueva, Carothers, Stefano ve Khan (2018) yükseköğretim kurumları genelinde fakültesinin profesyonelleşmesi çerçevesinde örtük programı (yazılı olmayan/ resmi olmayan / istenmeyen dersleri) anlamayı amaçlamışlardır. Ayrıca mühendislik fakültesinin örtük program farkındalığı, duygular, öz-yeterlik ve öz-savunma kavramlarının rolünü nasıl ilişkilendirdiği incelenmiştir. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletlerindeki 54 yüksek öğretim kurumundaki 55 mühendislik fakültesine karma yöntemli bir anket dağıtılmıştır. Katılımcıların yanıtlarında cinsiyet, ırk, fakülte sıralaması ve kurum tipinin oynadığı etkilere odaklanan nicel sorular, karar ağacı analizi ile ki-kare ve korelasyon analizinin bir kombinasyonu kullanılarak analiz edildi. Elde edilen bulgular, alanın profesyonel beklentilerini karşılama konularında cinsiyet ve kurumsal türün oynadığı birincil rolleri göstermektedir. Bulgular ayrıca, örtük program farkındalığı ve duyguları ile örtük program farkındalığı ve öz yeterliliği arasında orta düzeyde pozitif korelasyona sahipken, kendini savunma ile karşılaştırıldığında zayıf, negatif korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları birçok mühendislik fakültesinin karmaşık anlayışlarına ve ortak yaşanmış gerçeklerine işaret etmektedir.

Borges, Ferreira, Borges de Oliveira, Macini & Ferreira-Caldana (2017) çalışmalarında lisans öğrencilerinin öğrenci organizasyonlarına katılımlarının sağladığı öğrenmeyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 106 öğrenci ile internet üzerinden açık uçlu sorulardan anket yapılmıştır. Anket linki işletme okulunun 432 üyesine gönderilmesine ve bir hafta süre verilmesine rağmen ancak 106 öğrenci dönüş yapmıştır. Ankete cevap verenlerin yaşları, 17 ile 25 arasında değişmekte olup, büyük çoğunluğu 17-20 yaş (%71,70) ve geri kalanı 21-25 yaş (%28,30) arasındadır. Ankete katılanların cinsiyeti erkek (%50,94) ve kadın (%49,06) arasında dengelenmiştir. Anketlerdeki açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analiziyle çözümlenmiştir. Okulun lisans derslerinin sunulmasında her türlü çabaya ve kaynakların kullanılmasına rağmen, uyguladığı program öğrencilerin dinamik gelişimi için yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Yönetim, muhasebe ve ekonomi alanlarındaki lisans derslerinin öğrencileri, öğrenci organizasyonlarına katılmaya yönlendiren gayri resmi ve örtük talepleri olduğu belirlenmiştir. Bir öğrenci organizasyonun sağladığı deneyimler, öğrenme, tanıdıklar ve kişisel ilişkiler, özel projelere katılım, takım çalışması ve liderlik gelişimi fırsatlar

katılım aşamasındaki beklentilerden daha fazlasını sunduğu değerlendirilmiştir. Öğrenciler, resmi programdaki yönetim, muhasebe ve ekonomi alanlarındaki lisansüstü derslerin sunduğu örtük programla tamamlayarak kendi disiplinlerötesi eğitim içeriklerini oluşturma, araştırma ve geliştirme fırsatları bulmuşlardır. Ayrıca katılan öğrenciler, lisans derslerinde öğretilen teorik kavramlar ile öğrenci organizasyonlarındaki pratik uygulamalar arasında algılanan boşlukları belirtmişler ve bu organizasyonlara katılmanın temel nedenlerinden biri iyi uygulama arayışları olmuştur. Bu çalışma, işletme okulu yöneticilerinin, öğrencilerin sürdürülebilirlik konuları ile ilgili uygulamalı projelere yönelik talepleri konusunda daha bilinçli olmalarına yardımcı olabilir. Bu farkındalık, işletme okullarındaki resmi müfredatta değişiklikler getirebileceği vurgulanmıştır.

Alqomouli ve Alroudi (2017) örtük programın altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin etik ve estetik değerleri üzerindeki etkisi ile bu değerlerin öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerinin neden farklı olduğunu araştırmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki ayrı anketten yararlanılmıştır. Sonuç olarak örtük programın etik ve estetik değerlerin öğretilmesindeki olumlu etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Carl'ın (2017) çalışmasında toplumsal yeniden üretim ve adaletsizlik kavramlarının oluşturduğu örtük programın öğrenciler üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Bunun için yoksulluğun yüksek olduğu bir mahallede, kaynakları yetersiz bir devlet okulunda öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve bakış açılarını keşfetmek, bunlarla etkileşime geçmek ve daha iyi anlamak için etnografik yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin bakış açıları ve yetersiz kaynaklara sahip okullardaki eğitim süreçlerine ilişkin deneyimler genellikle deneysel araştırmalara dahil edilmez ve bu etnografik çalışma, öğrencilerin bakış açılarını merkezileştiren yeni bir araştırma hattı oluşturma potansiyeline sahiptir. Ayrıca bu çalışma okuldaki doğrudan ve dolaylı mesajların öğrencileri ve öğretmenleri nasıl etkilediğini de incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre çalışmanın yapıldığı okulda eğitim uygulamalarında öğrenci ve öğretmen davranışlarını etkileyen ve kontrol eden bir örtük programın varlığı tespit edilmiştir. Okuldaki kontrol kültürünün bir sonucu olarak öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler gerilimli olduğundan bu ortamda hayatta kalmak ve gelişmek için öğrenciler direniş stratejileri ve şiddet davranışları geliştirdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla da çalışmanın yapıldığı okulda

kültürün etkisi altında olan örtük programın öğrenci ve öğretmen davranışlarını ağırlıklı olarak etkilediği ve iletişimi baskı altına alıp kontrol ettiği belirlenmiştir.

Mosalanejad vd. (2015) öğretmenlerin örtük program kapsamındaki rol ve deneyimlerini amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada amaçlı örnekleme ile belirlenen hemşirelik eğitimi alanındaki 22 öğretmenden görüşme ile elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve dört tema belirlenmiştir. Bunlar; öğretmen yetkileri, kişiler arası ilişki, öğretmen kişiliği ve etik özellikler, öğretmenlerin nitelikleri ve performanslarıdır. Buna göre örtük programın oluşturulmasında öğretmenin etkisi (rolü) ortaya konmuştur. Öğrencilerin mesleki daha iyi benimseyebilmeleri için öğretmenlerin örtük program konusunda bilinçlendirilmesi için eğitim ve hizmet içi eğitimler önerilmiştir.

Robati vd. (2015) çalışmalarında doktora eğitimi sürecinde danışman seçimine etki eden kriterleri incelemişlerdir. Bu çalışmaya doktora mezunu 54 aday katılmıştır. Veriler, görüşme ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların danışman tercihlerinde davranışsal ve etik nitelikler, yönetici ve bilimsel statü; popüler (tanınma) olma; kendisine erişim (iletişim); araştırma yöntemlerinde ve istatistik teknikleri kullanmadaki becerileri; belli bir alanda yetkinlik, cinsiyet; geleceğe yönelik öngörüler, öğrenciyle ilgilenmeleri ve destekleyici olmalarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Nami vd. (2014) örtük programın üniversite öğrencilerinin başarılarına etkisi araştırmıştır. Bunun için eğitim psikolojisi dersini alan 97 öğrencinin katıldığı çalışma grubunda anketle toplanan veriler betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bunun sonucunda üniversitede ortamındaki örtük program öğelerinin etkileşim (öğretim elemanı- öğrenci; öğrenci-öğrenci); idari (örgütsel) yapı, sosyal çevre, fiziki yapı, öğretim elemanlarının dış görünümü olduğu ve bunlardan fiziki yapı dışındakilerin öğrencinin başarısını doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Ancak, öğrenci başarısı ile fiziki yapı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Beigi vd. (2014) ilköğretim okullarındaki sosyal etkileşimler örtük programının beşinci sınıftaki öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Nedensel karşılaştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, 384 katılımcının oluşturduğu örneklem grubunda veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu veriler, betimsel çıkarımsal

istatistiklerle analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, örtük programın, okuldaki öğrencilerin sosyal etkileşimleri üzerinde çok etkisi olduğunu ve ayrıca bu programın, öğrencinin, yönetici ile sosyal etkileşim süreçlerini ve öğretmenlerin yönetici ile sosyal etkileşimlerini ve onların da meslektaşlarıyla sosyal etkileşimlerini etkilediğini göstermiştir.

Karimi vd. (2014), Tıp fakültesinde hemşirelik öğrenimi gören öğrencilere mesleki becerilerin öğretilmesinde örtük programın kullanımını incelemişlerdir. Araştırma nitel olarak yürütülmüş olup amaçlı örnekleme ile belirlenen 32 hemşirelik öğrenimi gören öğrenci katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmış ve bu işleme veri doygunluğu ve temaların ortaya çıkması sağlanıncaya kadar devam edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi yapılmıştır. Bu analiz işlemleri sonucunda mesleki öğelerle bilgilerinin geliştirilmesi, etkilenebilirlik stratejilerinin çeşitliliği ve çeşitli kaynaklara etki edilebilirlik olmak üzere üç tema tanımlanmıştır. Araştırmanın sonucunda hemşirelik öğrencileri, örtük programla mesleki öğelerine ilişkin farklı kaynaklardan farklı yöntemlerle öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu çerçevede mevcut uygulama olan örtük programı çeşitli yönlerden araştırılması önerilmektedir.

Bayanfar (2013) örtük programın lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki olası etkilerini azaltmak için bir model oluşturmayı amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma dokuz lisenin farklı sınıflarından seçilen katılımcılardan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplamak için katılımcıların akademik başarı ortalaması, gözlem kontrol listesi, yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları ile sohbet formundaki konuşmalar kullanılmıştır. Verilerin analiziyle ulaşılan sonuçlara göre örtük program ile akademik başarı değişkenleri arasındaki korelasyon katsayısı 0,50 olup, 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamış olmasına rağmen, örtük programın öğrencilerin %24,77'sinin akademik başarılarının etkilediği belirlenmiştir.

Hashemi, Fallahi, Aojinejad ve Samavi (2012) örtük programın lise öğrencilerinin sosyal eğitimlerindeki rolünü incelemişlerdir. Araştırmalarında betimsel nedensel-karşılaştırmalı yöntemini kullanmışlardır. Örneklem grubunu rasgele küme örnekleme ile seçilen 370 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Babery'den uyarlanan

örtük program ve lise gençlerinin sorumluluklarını değerlendirme için sosyal eğitim anketi, “Teenage Social Skills Envanteri” olmak üzere iki araç kullanılmıştır. Bu iki veri toplama aracından elde edilen verilere göre örnekleme yer alan okullar puanlarına göre açık ve kapalı iklime sahip olarak iki gruba ayrılarak karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir. Verilerin analizinden açık atmosferli okullardaki öğrencilerin sosyal sorumluluk, öğrencilik ve vatandaşlık görevlerini yerine getirmede kapalı iklime sahip okul öğrencilerinden daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerini daha iyi kestirebilmek için örtük programın kapsamında yer alan örgütsel yapının özelliklerinden yararlanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Pronchenko (2012) olumsuz davranış gösteren çocuklarla öğretmenlerinin ilişkileri konu edinen eğitimin etkilerini araştırmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilere duygusal ve ilişkisel destek sağlama becerilerine ve öğrenci-öğretmen ilişki stresine etkileri incelenmiştir. Çalışmaya random olarak belirlenen 11’i deney grubunda 11, 12’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 23 öğretmen katılmıştır. Öğrenciler ise çalışmanın amacına uygun olacak şekilde klinik boyutta yıkıcı davranışlar sergileyenler arasından öğretmenleri tarafından seçilmiştir. Deney grubunda sekiz, kontrol grubunda ise 11 öğrenci yer almıştır. Verilerin analizi sonunda deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin puanları arasında hem iletişim becerileri hem de duygusal destek sağlama açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Daha sonraki süreçte ise verilen eğitimin öğretmenlerin iletişim becerilerini ve değerlendirme kullandıkları puanlama sistemlerini etkilediğini belirlenmiştir.

Previna (2011) sınıf ortamı ve öğretmen rolleri kapsamında var olan örtük programı belirlemeyi amaçlamıştır. Etnografik yöntemin kullanıldığı bu çalışma yaklaşık dokuz ay devam etmiş olup kamuya ait iki lisede görevli olan öğretmenler katılmıştır. Veriler görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okula ait örtük programın hem belirlenmesine hem de uygulanmasına katkı sağladığı, sözsüz mesajlarla (jest-mimik, hareketlerle) okul kurallara ilişkin örtük programı hayata geçirdiği belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin ortaya koyduğu samimi görüşler bu konuda yapılacak eğitim çalışmalarında kullanılabilecek stratejiler sağladığı tespit edilmiştir.

Hubbard (2010) çevrimiçi öğrenme çevresine etki eden kurumsal ve örgütsel faktörlerin örtük programını durum çalışması ile incelemiştir. Öğretim elemanı, yönetici ve öğrencilerin yer aldığı çalışma grubundan veriler görüşme ile toplanmıştır. Sonuç olarak örtük programın kurum ve örgüt sistemleriyle ilişki olduğu, yardımcı görevler, savunma ve mesleği yaygınlaştırma çabalarıyla açık bir biçimde tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrenme çevresine açık ve gizli beklentilerin, beceri grupları, inanç sistemleri, bilgi, sosyal süreçler ve süreklilik faktörlerinin etki ettiği belirlenmiştir.

Murakami vd. (2009) çalışmalarında hizmet öncesi tıp eğitimini etkileyen örtük programın özelliklerini öğrenci algılarına göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada 18 erkek, 7 kadın olmak üzere toplam 25 tıp öğrencisi yer almış olup veriler görüşme ile toplanmıştır. Analizler sonunda katılımcıların görüşlerinin yedi tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bunlar; tıp eğitimin tercih edilme önceliğinin düşük olması, olumlu ve olumsuz rol modellerin yaygın olması; hiyerarşik yapı ve ayrımcılığın baskınlığı, cinsiyetle ilgili sorunlar, çalışma arkadaşlarıyla ilgili ilişkiler; klinik servislerde hastalarla yaşanan ilk deneyimler olarak tanımlanmıştır. Çalışmaya katılanların demografik, kültürel ve felsefeleri görüşleri farklı olmasına rağmen, İngiltere ve Japonya'daki hizmet öncesi tıp eğitimindeki bazı örtük program etkilerinin olası benzerlikler gösterebileceği vurgulanmıştır.

Abdulsalam (2009) öğretmenlerin, öğrencilere karşı kullandığı olumsuz mesajlara ilişkin örtük programını belirlemek için çalışmasını Suudi Arabistan'da İslam eğitimi verilen bir grupta yürütmüştür. Betimsel modelin kullanıldığı bu çalışmada liseden mezun olacak durumda olan 329 öğrenci yer almış ve veriler anketle elde edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde öğrencilere örtük program kapsamında olumsuz mesajları çok yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bu görüşlerle ilgili olarak cinsiyetler açısından anlamlı fark elde edilmemiştir.

Goodman (2009) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile travmatik stres değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmada akademik başarı ile stres değişkenleri, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve kültür özellikleri açısından incelenmiştir. Buna göre stresin, düşük sosyo-ekonomik düzeyin ve kültürel özelliklerin, akademik başarıyı yordamada negatif etkisi olduğu belirlenmiştir. Sonuç

olarak, travmatik stresin, öğrencinin akademik başarı düzeyinin belirlenmesinde anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Thornberg (2009) okuldaki “iyi öğrencinin” ahlaki özellikleri örtük program kapsamında ele almıştır. İki ilköğretim kurumunda öğrenen gören 141 öğrenci ve 13 öğretmenin yer aldığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Veriler, gözlem ve görüşme yöntemleriyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okulda uygulanan kuralların öğrenciyi yardımsever arkadaş ve iyi huylu öğrenci olmaya yönelttiği belirlenmiştir. Bunun dışında okul kurallarının oluşturduğu örtük programın vatandaşlık eğitiminde beklenen olumlu sonuçları ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Örneğin öğrencilerin, başkalarına iyilik yapan ama zarar vermeyen; hukuka ve kurallara uyan, toplumla uyumlu; sorumluluk alıp bunları yerine getirme çabasında olan bireyler olarak yetişmelerine yardım ettiği gözlenmiştir. Ancak sorgulama, eleştirel düşünme, eleştirel tartışma ve açık kuralları değiştirme çabasına girişme bu örtük program kapsamında ortaya çıkmamıştır.

Jacobson (2008) öğretmen yetiştirme programlarında, cinsiyet değişkeninin yarattığı etkiyi ve erkek öğretmen adaylarının sahip olduğu aşırı davranışlar açısından örtük programın varlığını araştırmıştır. Çalışmaya iki kamu üniversitesinden öğretim elemanı ve öğrencilerden oluşan toplam 38 kişi katılmıştır. Araştırmacının katılımcı gözlemci olarak yer aldığı süreçte veriler, gözlem ve görüşme ile elde edilmiştir. Bulguların sonucunda katılımcı davranışlarının; okuldaki cinsiyetçi anlayışı devam ettirmede etkili olduğu; bu süreçteki öğretmen eğitiminin daha çok kadın öğretmen adayları için uygun davranış ve sembollerini kapsadığı; her iki cinsiyetin gruplaşma yoluyla karşılıklı etki oluşturdıkları belirlenmiştir.

Langhout ve Mitchell (2008) ilköğretim okulundaki bir sınıfta akademik ilgisizlik ile (görev almama, öğrenmeye merakı olmama ve hevesli olmama), okulun örtük programla kazandırmaya çalıştığı değerler, normlar ve inançlara yönelik mesajların öğrencilerin sahip olduğu ırk, cinsiyet ve etnik kökenlerine bağlı olarak oluşturduğu etkiyi incelemiştir. Söz konusu bu çalışma işçi sınıfının yoğun olduğu bir yerleşim yerindeki ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya beyaz genç bir kadın öğretmen ile öğrencilerinin yarısı siyahi, yarısı beyaz öğrencilerinin olduğu bir grup katılmıştır. Bu gruptaki 21 öğrencinin gelir düzeyi düşüktür. Yaklaşık üç ay devam

araştırma sürecinde etnografik yöntem kullanılmış; veriler gözlem ve görüşme ile toplanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin kendilerinden istenen davranış ve sorumluluklarını kontrol ve uyum davranışları sergileyerek yerine getirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, kendilerinden beklenen şekilde davranmadıklarında, okulun örtük programının kendilerine olumsuz, dışlayıcı mesajlar verdiği, bunun sonucunda da akademik ilgisizliğe yöneldikleri tespit edilmiştir. Örtük programdan kaynaklan bu olumsuz sonucun özellikle siyahi ve Latin erkekleri için daha çok belirgin durumda olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin derslere ilgi duyma, istekli davranma davranışlarını göstermelerinde değer, kural, inanç, ailevi özellikler ve ırk faktörlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sonuçlara ek olarak okulun örtük programının öğretmenlerin akademik ilgiyi artıracak uygun öğrenme oluşturmaya yönelik uygulamalarına da engel oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Thornberg (2008) okul kurallarıyla ilgili öğrencilerin dile getirdiği eleştirileri incelemiştir. Bu çalışmada için iki okulöncesi grubu; iki tane ikinci sınıf, iki tane de beşinci sınıftan seçtiği 141 öğrenci ile 13 öğretmen yer almıştır. Öğrencilerle okulun ve öğretmenin kuralları ile düşünceleri belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra değer ve kuralların nasıl öğretildiği, ahlaki eğitimin nasıl verildiği ile ilgili olarak görüşmeler yapmış ve katılımcı gözlemci olarak gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul kurallarının iyi olduğunu düşünmekle birlikte bunların gerekliliği konusunda fikirleri olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından içeriği anlaşılmayan kurallara olumsuz tepkiler verdikleri gözlenmiştir. Bu bağlamda kuralları anlama açısından öğrencilerle öğretmen ve yöneticilerin düşüncelerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Dickerson (2007) çalıştığı lisede ve sınıfında örtük programın nasıl işlediğini araştırma yöntemiyle araştırmıştır. Bu çalışma kapsamında veriler araştırmacının geliştirdiği eğitsel doküman, veri toplama araçları ve gözlemle toplanmıştır. Verilerin analiziyle öğrencilerin birbirlerini etiketledikleri, etiketlenen öğrenciler için bu durumun devam etmesi gerektiği şeklinde algılandığı ve bu “etiketlerle baş edemediklerinden bu durumdan kurtulmak için de çaba göstermedikleri gözlenmiştir.

Leblanc (2007) lisansüstü acil tıp programında örtük programın varlığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın verileri, odak grup görüşmeleri ve anket aracılığıyla elde

edilmiştir. Araştırma bulgularına göre örtük program kapsamının fakülte ve katılımcılardan oluştuğu belirlenmiştir. Bu kapsamda kullanılan mesajların içeriğinin daha çok disiplinsizlik ve saygısızlık olarak tanımlandığı belirlenmiştir. Söz konusu bu mesajlarla hastalarla alay etme, gülme, onları suçlama vb. şeklinde davranıldığı gözlenmiştir. Ayrıca hastalara ilişkin cinsiyet sorunları, yaşamla ilgili beklentiler ve parasal kaygılar da tespit edilmiştir.

Trace (2007) beşinci sınıf öğrencilerinin bilgiyi oluşturma ve kullanma sürecinde nasıl sosyalleştiklerini incelemiştir. Veri toplama sürecinde ders öğretim süreçlerinin ürünü olan günlük çalışma yaprakları üzerinde doküman inceleme kullanılmıştır. Bu çalışma yapraklarında, öğretmenlerin çalışma yapraklarının ne olduğu ve taşıması gerekli yapı ve biçim özellikleri hakkında bilgi verdiği halde, okuldaki örtük programın ögesi olan sosyalleşme aracılığıyla bu tür dokümanları daha iyi hazırlayıp kullandığı gözlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma insanların bilgiyi oluştururken ve kullanırken yararlandıkları belirli bir bilgi birikimine sahip olduklarını göstermiştir. İnsanın bilgiye sahip olması konusundaki yetkinliğin, kısmen kişinin kendi deneyimine dayanmasına rağmen, büyük ölçüde başkalarıyla etkileşimden türetildiği veya öğrenildiği gösterilmiştir.

Wojcikiewicz (2007) yaşam düzeyi düşük bir mahallede bulunan lisedeki tarih derslerinde örtük program ile okul kültürü ilişkisini incelemiştir. Bu çerçevede bu çalışma ile “yüksek başarı kültürü” kavramı ve bunu etkileyen faktörlerin sorgulanması amaçlanmıştır. Etnografi modelinin kullanıldığı çalışmada veriler sınıf içi gözlemler, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bu veriler, deneyci ve postmodern felsefi kavramların yanı sıra okul kültürü ve gizli müfredat üzerine literatürdeki çalışmalarla elde edilen sonuçları birleştiren bir çerçeve kullanılarak öğrencilere, sınıfa ve okula odaklanan üç farklı açıdan analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, anlaşılması güç bir hedef için bitmek bilmeyen çabanın öğrencilere düşünme ya da öğrenme deneyiminden uzaklaştırdığı için başarının hiçbir zaman elde edilemediğini; başarı, başlı başına bir hedef haline geldiğinde, yüksek başarı gösterenler, eleştirel ve bilinçli bir şekilde hareket etmeye veya “neden” soruları sorma fırsatı bulamamaktadırlar. Bu çalışma, demokratik bir toplumu desteklemeyi amaçlayan bir eğitim sistemi hakkında sorular ortaya çıkarmaktadır. Eleştirel olmayan başarı arayışı, üzerinde düşünme veya değerlendirme için çok az alan bırakarak, “en

iyi” öğrencilerimizi, başardıkları sürece ortaya çıkan herhangi bir hedefin hizmetinde becerilerini ve yeteneklerini kullanmak için çabalamak üzere eğitilmiş halde bırakabilir. Özet olarak derslerde öğrencilere devamlı olarak bilgi aktarıldığını öğrencilerin düşünme fırsatı bulmadıklarından konuları anlayamadıkları gözlenmiştir. Dersler işlenirken etkinliklerden yararlanılır ve düşünce dünyalarına girilirse hedeflenen kazanımlara ulaşmada daha başarılı olacakları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin düşünce dünyalarına örtük programla girilebileceği dile getirilirken bunun için de “niçin” sorusunun sorulmasının, düşünme ve sorgulamanın demokratik toplum oluşturmada önemi ortaya konmuştur.

Kim (2005) alternatif bir lisede risk altındaki öğrencilerin yaşamlarına ilişkin dört aylık bir süreçte gözlem ve görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Davranış sorunları olduğu için okullardan uzaklaştırılan öğrencilere yönelik kurulan alternatif okullardan biri olan Borderland Alternatif Lisesi’ndeki sorunlu çocukların deneyimleri incelenmiştir. Bunun için ilk önce deneyimsel programlarla ilgili olarak öğrencilerin hayat hikayeleri yazdırılmış ve düzenlenmiştir. Böylece bu sorunlu öğrencilerin hayat hikayelerini okuyan kişilerin kendilerini aynı şartlarda düşünmelerini sağlama ve sorunlu öğrencilerin yaşantılarını daha iyi anlamalarını sağlama amaçlanmıştır. Yine bu okulların örtük programları eleştirel ve direnç teorilerinin kuramsal boyutları açısından incelenmiştir. Bu açıdan ele alındığında incelenen okulun eşitlik, mükemmellik ve hesap verme ilkelerinden uzak olduğu gözlenmiştir. “Düzeltilme Merkezi” olarak görülen alternatif okullar, örtük program sayesinde sorunlu öğrencilere kazandırdığı yanlış eğitim yaşantıları ve eşitlikten uzak uygulamaları ile çok daha önemli eğitimsel sorunlara neden olmaktadır

Espinosa (2004) tarih ders ve içeriğini gerçekçilik, anlamlılık, somutluk, denge, kapsamlılık ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada hükümet tarafından ilkokul öğrencilerin sosyalleşmeleri için kabul edilen üç ders kitabı incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre bu kitapların yazılmasında toplumsal olarak yaşanan olaylardan etkilendiği, bu nedenle problem olarak ortaya çıkan sosyal eşitsizlik, etnik gruplar gibi konuların ele alınmadığı belirlenmiştir.

Lempp ve Clive (2004) bir tıp okulunda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini inceleyerek örtük programın varlığını ve niteliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel

araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmaya 36 tıp öğrencisi katılmış, veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analiz sonunda öğrencilerin örtük programın içeriğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler ileri sürdükleri görülmüştür. Bu görüşler arasında kendilerinin örnek alabilecekleri bazı öğretmenlerinin olduğunu, bu öğretmenleri kolay ulaşılabilen, değerli, iletişime açık ve etkili kişiler olarak kabul ettiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte klinik eğitimi süreçlerinde öğrencinin hor görüldüğü, yarışmaya ve hiyerarşiye dayalı bir öğretim ikliminin olmasından ise hoşnut olmadıkları gözlenmiştir. Buna dayalı olarak tıp eğitiminin gerek duyduğu değişimleri gerçekleştirmek için lisans düzeyinde önemli bir etken olarak örtük programa hâkim olunması gerektiğini ifade edilmiştir.

Smith (2004) yükseköğretim okullarında kültürel ayrışma sorunlarına dikkat çekerek; siyah ve beyaz öğrencilerin aynı okullara gitmekle beraber, içinde bulundukları kurumların değer, norm ve beklentilerinden oluşan örtük programdan eşit düzeyde yararlanmadıklarını belirtmektedir. Öğretim elemanı, akademik danışman ve öğrencilerden görüşme yoluyla edilen sonuçlara göre; öğrencilerin örtük ve resmi programa ilişkin yeterliklerinin olmas gerektiği, aynı ortamda öğrencilerin kurumun akademik kültür imkânlarına erişimleri farklılık gösterdiği, örtük program konusunda öğrenciler arasında yetenek ve bilgi birikimleri açısından farklılıklar gözlenmiştir. Ayrıca örtük programdan yararlanma yönlendirmeleri tavsiye düzeyinde kaldığı da ortaya çıkmıştır.

Gair (2003) öğretmen yetiştirmede örtük program konulu çalışmasında öğretim elemanı ve öğrencilerin yer aldığı 24 kişiden oluşan çalışma grubundan verileri görüşmeyle toplamıştır. Verilerin analiz sonunda öğretmen yetiştirme programında kültür, yöntem ve meslek edinme olmak üzere üç temel öge olduğunu belirlemiştir. Bu öğelerin, ideolojik mesajlar taşıdığı ve aynı zamanda okulda var olan örtük programın kapsamını, işlevini ve işleyişini yansıttığı belirlenmiştir. Kültür ögesi, öğrencileri okulun ideolojisi kapsamında eğitmeye çalıştığı, yöntem ögesinin ise başarılı bir öğretmen olabilmek için yine okulun belirlediği ilke ve kuralların benimsenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Meslek edinme açısından ise öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için girilecek olan ulusal düzeydeki merkezi sınavda başarılı olabilmek için öğrencilere bilgi yüklemesi ve aktarımı yapıldığı, bunun dışında demokratik düşünce ve tercihlerin göz ardı edildiği belirlenmiştir.

Schimmel (2003) “işbirlikçi kural koyma ve yurttaşlık eğitimi: Demokratik olmayan gizli müfredatı karşı bir panzehir” isimli çalışması kapsamında 58 ilköğretim, 21 ortaokul ve 22 liseden 250’den fazla yönetici ve öğretmenlerden anket görüşme ve doküman (raporlar) yoluyla veri toplamıştır. Verilerin analizinde “programda olmamasına rağmen okulda öğrencilere kurallar öğretiliyor mu?” sorusuna katılımcıların %60’ı “evet” cevabı vermesine rağmen; “nasıl öğretiliyor?” sorusuna ise cevap verenlerin çok düşük düzeyde (%5’in) altında kalmıştır. Ayrıca 1998-2022 yıllarında Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden mezun olan 200 öğretmen ve yöneticiyle de görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içinde otoriter davrandıkları, öğrencilere örtük programın getirdiği faktörler dikkate alınmayarak ceza ve yaptırımlarla davranışların engellenmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin bu davranışlar yerine, kuralları öğrencilerle belirlemeyi tercih etmeleri halinde ise öğrencileri hem katılımı vatandaşlık bilinci kazanmalarını sağlama hem de bireysel olarak kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeyi kolaylaştırabilecekleri ifade edilmiştir. Bu bağlamda kural öğretiminde öğretmenlerin “kural dayatmak” yerine model davranışlar sergilemelerinin daha etkili sonuçlar yaratacağı vurgulanmaktadır.

Aguirre (2002) problemli davranışları nedeniyle okullarından ayrılıp farklı bir okula (Esperanza Lisesi) devam etmek durumunda kalan öğrencilerin deneyimlerini incelemiştir. Araştırmada etnografik yaklaşım kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman inceleme (öğrenci gelişim ve izleme, yoklama, disiplin, anekdotlar vb.) ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin okuldaki davranışlarının “uyum, kaçınma ve direniş” olarak üç grup olarak tanımlanabileceği belirlenmiştir. Bunlar öğrencilerin okulun kural, beklenti ve işleyişine uygun davranışları “uyum”; okul yaşantılarının öğrencileri rahatsız etmeye başladığında bazı uygulamalardan uzak durmaları “kaçınma”; otoriteye ve okul yönetimine karşı gelme davranışları ise “direniş -karşı koyma” olarak gözlenmiştir. Kaçınma (uzak durma) davranışları daha çok devamsızlık yapmak şeklinde gözlenirken bu tür davranışların nedenleri arasında ekonomik imkansızlıklar, aile desteğinin azlığı, ailevi rol ve sorumluluklar, alay edilme, akran baskıları, sınıfta sunum yapmaktan korkma vb. yer almaktadır. Öte yandan direniş davranışları ise okul yönetimi tarafından hemen cezalandırılmaktadır. Aguirre, problemli (risk altında) olarak tanımlanan öğrencileri uzun

süren gözlemleri sonunda okulları, özellikle ortaokul kademesinden başlayarak toplumun çoğunluğunun norm ve değerleri ile egemen güçlerin isteklerinin yerine getirilmesine yönelik mesajların hayata geçtiği sosyal yerler olduğunu vurgulamıştır.

Curry (2001) çalışmasında göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıftaki örtük programı belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı İngilizce'nin işlendiği sınıftaki “yazma” derslerini gözlemiş ve öğretmen ve öğrencilerden görüşme yoluyla veriler elde etmiştir. Ulaşılan bulgulara göre öğrencilerden kurallara uymaları, sessiz, uyumlu ve edilgen olmaları, beklentilerini düşük tutmaları, kendi görüşlerini yansıtmamaları, hiyerarşik ilişkilere ve toplum tarafından belirlenen cinsiyet davranışlarını sergilemeleri istendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersinde dilbilgisi kurallarıyla soru sormaları beklendiği ve bu yöndeki sorulara olumlu tepkiler verildiği de gözlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı okulun resmi programı ile sınıfta ortaya çıkan örtük program niteliklerinin birbiriyle çeliştiğini ortaya koyan araştırma bulguları, öğrencilere otoriteye boyun eğme, kendi beklenti ve isteklerinden vazgeçme, vb. özelliklerin örtük programla kazandırıldığını destekler niteliktedir.

Castello'nun (2001) aynı üniversiteye ait iki fakültenin (Hukuk- Sosyal hizmetler) örtük programları arasındaki farkları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanmış, verileri de gözlem tekniği ve fotoğraflarla toplamıştır. Araştırma sürecinde okulların fiziki ve çevresel imkanlarını; ortamların yerleşim ve düzenleme özelliklerinin verdiği sosyal iletileri ve cinsiyet, sınıf, ırk ve hiyerarşik yapıların nasıl ortaya çıktığını belirlemek olmak üzere üç temel boyutu esas almıştır. Elde edilen veriler sonunda bu üç boyutla ilgili olarak her iki fakülte için şu bulgulara ulaşılmıştır: Bu fakültelerden biri olan Hukuk fakültesi hem mimari olarak oldukça gösterişli hem de döşemeleriyle öne çıkarken verdiği mesajlar öğrencilere güç, disiplin, güç ve otoriteye hiyerarşiye saygı kazandırılmaktadır. Sınıf düzenleri, salonlar ve koridorların özellikleri de bu amaca yönelik mesajları desteklerken refah, ayrıcalıklı ve saygınlık aşılanmaktadır. Öğretim ortamı tartışmaya uygun olmayacak niteliğe sahip olması ile birlikte her durumda öğretim elemanı -öğrenci arasındaki mesafenin korunması önemslenmekte, daima güç ve hiyerarşiye saygı duyulması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer fakülte olan Sosyal Hizmetler Fakültesi ise hukuk fakültesinin tersine mimari ve döşemeleriyle özensiz olmasına rağmen öğretim elemanı- öğrenci ilişkilerinin ise daha mütevazı ve sıcak bir havayı yansıttığı, resmi

hiyerarşik bir yapının olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilere sosyal sorumluluk ve alçakgönüllülük değerleri aşılanırken öğretim ortamları da tartışmalara imkân veren bir yapıda oluşturulmuştur. Sonuç olarak her iki okulun fiziki koşulları birinden farklı iki sosyal statünün ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Gair ve Mullinis (2001) yükseköğretimdeki örtük programın özelliklerini ve öğelerini araştırmışlardır. İki yıl süren çalışma sürecinde okulun ve sınıfın mimari özellikleri, döşeme ve yerleşim özelliklerini yansıtan video ve fotoğraflardan yararlanılmıştır. Ayrıca örtük program hakkında daha önce çalışmaları olan 21 öğretim elamanından okullarındaki fiziki koşullar, sosyal sınıf, ırk, ideolojik inanç ve cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkili görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen verilerden; örtük programı tanımlama ve bakış açısı, fiziksel çevrenin önemi ve rolü; amaçlı sosyalleştirme uygulamaları ve bu uygulamalara direnç gösterme olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Buna göre her okulun hem felsefesi ve politikasına hem de öğretim elemanlarının görüşlerine göre değişen şekilde kendine özgü örtük program anlayışı olduğu; sosyalleştirme çabalarının “amaçlı uygulamalarla” olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sosyal ve beşerî bilimler okulunun mimari ve fiziki özelliklerine diğer okullara oranla en az harcamanın yapıldığı belirlenmiştir. Örtük programın aynı zamanda erkek cinsiyetinin ve beyaz ırkın değerlerine daha çok hizmet ettiği ve bunları dayattığı, bu bağlamda cinsiyet ve ırk kavramlarına yönelik hiyerarşik bakış açısını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Ehrensall (2001) çalışmasında amacı kapitalist bireyler yetiştirmek olduğunu düşündüğü üniversitedeki örtük programı incelemiştir. Gözlem ve görüşme yoluyla topladığı verilerin analizinde işletme dersinde okutulan kitapların otoriter bir dile sahip olduğu ve bu şekilde öğrencilere otoritenin öneminin kazandırıldığı; öğrencilerin çalıştıkları yerlerde sadece patrona bağlı bir işçi değil aynı zamanda üretim sürecinin denetleyici rolleri olduğu için sadece teknik becerilerin yeterli olmayacağı bunun yanında belli davranış kalıplarını da edinmesi gerektiği mesajları verilmektedir. Bu dersler ayrıca öğrencilere çalışma ortamlarında karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili canlandırmalar yapıldığı ve bunların kaydedilerek tekrar izlendiği ve değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin belli davranış şekillerini kazanabilmeleri için çeşitli filmler izletildiği, iş dünyasının önde gelen isimlerinden okula gelmesi ve konuşmalar yapması, öğrencilerin bunlarla tanışması, öğrenci kulüplerinin kariyer

imkanlarını ele alan birimlere dönüşmesi bu okuldaki örtük program unsurları olarak belirtilmiştir.

Hildebrant (2001) eğitim etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilerin arasındaki etkileşimde ortaya çıkan anlamları belirlemeyi ve analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak “Sözlü İletişime Giriş” dersine giriş dersindeki öğretmen ve öğrencilerle etnografik desende araştırmasını yürütmüştür. Veri toplamada gözlem, odak grup görüşmeleri ve oto etnografik olaylardan yararlanmıştır. Verilerin analiziyle hem öğretmen hem de öğrencilerin eğitim etkinlikleri sırasında onaylama ve onaylamama davranışlarını beden dilleri (hareketleriyle) ortaya koyduklarını belirlenmiştir. Araştırmacı bu bulgunun örtük programı yansıttığı düşüncesini belirterek ritüel koşullarında öğretmen ve öğrenci davranışlarının izlenmesini ve okulun performansı olarak değerlendirilmesini önermiştir.

Ahola (2000) Finlandiya’nın Yükseköğretiminde örtük programın varlığı ve niteliği araştırmıştır. Nicel yöntem ve deneysel desenle gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini Eğitim, Tıp ve Sosyoloji fakültelerinde öğrenim gören 280 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler ise anket aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre üniversitede var olan örtük programın; “kuralları, öğrenmeyi, uzmanlığı ve mesleği öğrenme” olmak üzere dört temel boyutta olduğu belirlenmiştir. Ayrıca resmi program kapsamıyla ilişki olarak öğretim elemanlarının söylediklerine değer vermeyi ve onları doğru kabul etmeyi; derslere planlı şekilde hazırlanmayı ve öğretim ortamında bilimsel davranmayı öğrendikleri tespit edilmiştir. Tıp ve eğitim fakültesinde öğrenim görenlere öğretim elemanı ve arkadaşlarıyla “sosyal ilişkiler ve iletişim” kurmaları yeterli düzeyde verilmediği halde Sosyoloji öğrencilerinde öğretildiği ve bu tür ilişkilerin öneminin kazandırıldığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle üniversite bünyesinde resmi ve örtük olmak üzere her iki programın birlikte var olduğu; ancak örtük programın daha çok öğrencilerin edilgen olarak (istenendik-istenmeyen) değerler kazandırma aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Hemmings (2000) hem sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve çok düşük hem de farklı etnik köken ve ırklardan olan öğrencilerin bulunduğu iki lisedeki örtük programı incelemiştir. Araştırmacı bu çalışma için seçtiği öğrencilerle iki aylık süre içinde okul içinde farklı ortamlarda birlikte bulunmuş ve etkinliklere katılmıştır. Bu süreçte hem

birlikte olduğu öğrencileri gözlemiş hem de onlardan görüşme yoluyla veri toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre örtük programın var olduğu, kapsamında ise öğrencilerin istediklerini elde etmek için etik dışı yolları kullandığı; saldırgan ve zorba davranışlar kullandıkları, ırk ve cinsiyet ayrımı yaptıkları, kendisine a benzemeyenleri dışladıkları ve düşmanlık duydukları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak okuldaki örtük program sosyal eşitsizliklerin neden olduğu “düşmanlık kültürü” şeklinde tespit edilmiştir.

Margolis ve Romero (1998) Sosyoloji bölümü doktora programında öğrenim gören 26 kadın öğrenciyle örtük programın ürünlerini, güçlü ve zayıf yönlerini ele almışlardır. Örtük programın, profesyonel sosyolog yetiştirme süreciyle birlikte çeşitli sosyal farklılıklara dayalı (cinsiyet, ırk, sınıf) ayrımlarına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda örtük programın zayıf yönümü sosyolog olmak gerekli yetiştirme gözlenirken, sosyal sınıf ve ilişkilere dayalı ayrımcılık içeren davranışlara neden olması şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca bazı azınlık gruplarından öğrencilerin ise okul personelinin kendilerine karşı önyargılı olduklarını ileri sürmüşlerdir.

Carvallo (1995) çalışmasında örtük programı eleştirel kuram açısından analiz etmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle derinlemesine görüşmelerle ve not alınarak elde edilmiştir. Söz konusu bu çalışmada araştırmacı çalışma için seçtiği ortaokulda temel de şu sorulara cevap aramıştır: Okulda belirtilmemiş değerler ve bunların etkileycilik özelliği, bu değerlerin öncelik sıralaması nedir? Bu değerler bir kültürel yapı oluşturuyor mu ve etkileşim süreci nasıl işliyor? Verilerin analiziyle okulda örtük programla olumsuz değerlere karşı aksiyolojik bir yapı olduğu belirlenmiştir. Bu yapı içinde öğretmenler ve yöneticilerin bilinçsiz davranışlarıyla sosyal eşitsizlikleri pekiştirdiği görülmüştür. Ayrıca okul çevresindeki negatif öğelerim de okuldaki eğitimi sınırladığı ortaya çıkmıştır.

Anyon (1983) Neo-Marksist bakış açıdan ele aldığı örtük programın sosyo-ekonomik düzeyleri farklı özelliklere sahip öğrencilerin değerler kazanmasındaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için 100 ilköğretim okulun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği bu çalışmada kız ve erkek öğrenciler yarı yarıya olacak şekilde işçi sınıfından 50; orta sınıftan 50 ve üst sınıftan 50 olmak üzere 150 (75 erkek 75 kız) öğrenci yer almıştır. Çalışmada veriler; gözlem, öğretmen, öğrenci

ve yöneticilerden görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre; her sosyo-ekonomik sınıfı temsil eden öğrencilerin kendilerine özgü örtük programları olduğu ve öğretmenlerin öğretim sürecinde bunları dikkate alarak etkinlikler yaptığı; yine her sosyo-ekonomik sınıfı temsil eden öğrencilere uygulanan resmi programlar arasında farklılık tespit edilmemesine rağmen; bunların öğrencilere verilmiş şeklide çok farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik sınıftaki öğrencilerin okulda dersler monoton ve mekanik şekilde işlenirken öğrencilerin aktif olmasına ve soru sormalarına fırsat verilmemektedir. Orta sosyo-ekonomik sınıftan öğrencilerin olduğu okulda ise öğretmen ders işlerken hem tahtaya şekiller çizmekte hem de öğrencilerin konular arasında ilişki kurmasına çaba göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik sınıftan öğrencilerin olduğu okulda ise öğretmenler öğrencilerin bireysel düşünme, buluş ve yaratıcılık yönlerini geliştirmek için çaba göstermek ve onları tartışma ve fikirlerini belirtme imkanları oluşturmaktadır. Elit sınıftan gelen öğrencilerin olduğu okulda ise ders süreçlerinde analitik düşünme, problem çözme ve akıl yürütmeye ağırlık verildiği gözlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma resmi program içerikleri sosyo-ekonomik düzeylere göre aynı içeriğe sahipken örtük program boyutunda çok büyük farklılaşmalar tespit edilmiştir.

Sambell ve McDowell (1998) yüksek öğretimdeki örtük programı incelemişlerdir. Üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada alternatif değerlendirme sürecinde öğrencilere verilen gizli mesajların (örtük programın) belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemle ve durum analizi deseniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler ağırlıklı olarak birebir yapılan görüşmeler, doküman inceleme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizi sonunda “alternatif değerlendirme” sürecinde öğrencilerin daha önceden planlanmayan davranışlar kazandıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin sorumluluk, not için öğrenmemeyi, okulu sevme gibi özelliklere sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca değerlendirme sürecinde verilen mesajların hem kolay anlaşılmadığı hem de öğrencilere göre farklı şekillerde yorumlandığı görülmüştür.

Sonuç olarak yukarıdaki yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde örtük program çeşitli boyutlarıyla ele alındığı olduğu görülmektedir. Örtük programla ilgili yapılan bu çalışmalarda okul kültürü ve sınıfı iklimi özellikleri; örtük programın varlığı, kapsamı, niteliği ve işleyiş özellikleri; paydaşların örtük program algısı, farkındalığı

ve bilgi düzeyleri; örtük program resmi program ilişkisi; değerlerin, demokratik davranışların, duyuşsal ürün ve sosyal becerilerin kazanılması; örtük program boyutları (kural yönetimi, öğretme, değerlendirme, fiziki koşulları, oturma düzenleri vb.); mesleki beceri, mesleki kimlik ve etik davranışların kazanılması; paydaşlardan yönetici ve öğretmenlerin örtük program etkileri; olumsuz davranış gösteren öğrenciler, zorbalık davranışları ve uyum sorunları; ders dışı etkinlikler ve öğrenci kulüpleri (toplulukları); örtük program ve stres; örtük program ile sosyo-ekonomik düzey ilişkisi gibi konuların ağırlıklı olarak incelendiği gözlenmiştir. Alanyazında ele alınan bu konular arasında özellikle öğretmen eğitimi açısından bu programın ne olduğu, hangi öğelerden ve nasıl oluştuğu, işlevleri ve işleyişinin öğretildiği, örtük programın anlaşılır ve görünür hale getirmeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bazı çalışmalarda sadece öneri olarak dile getirilen ve eksikliği sıkça vurgulanan öğretmen adaylarının eğitiminde örtük programı tanımaları, farkında olmaları ve resmi programı destekleyecek nitelikte mesleki yeterlikler kazandırmaya hizmet edecek bir öğretim tasarımına ihtiyaç olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için bu çalışma kapsamında öğretim tasarımı geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Örtük programla ilgili geliştirilen öğretim tasarımının yaratıcı drama etkililikleri ile uygulanması ve değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının ve öğretim tasarımının geliştirilmesi, verilerin analiziyle, araştırmanın geçerlik güvenirliği, araştırmacının rolü ilgili bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, örtük programın sınıf iklimi kapsamına yönelik geliştirilen öğretim tasarımı yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanmış ve bu uygulamanın öğretmen adaylarının örtük program ile ilgili farkındalıklarını geliştirip geliştirmediği belirlenmiştir. Çalışma sürecinde nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık olarak toplanarak analiz edilmesi ve çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünleştirilmesini imkân vermesi açısından karma araştırma modeli tercih edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2014; Creswell, 2014). Alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılan karma araştırma desenleri temel desenler ve gelişmiş desenler olarak sınıflandırmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2018; Creswell, 2021). Basit desenler; yakınsayan paralel (birleştirme), açımlayıcı sıralı (açıklayıcı ardışık), keşfedici sıralı (keşfedici ardışık) desen olmak üzere üç grup halinde incelenmiştir. Bu temel desenlere eklemeler yapılarak elde edilen gelişmiş desenler ise gömülü deneysel desen (müdahale), dönüştürücü (sosyal adalet) ve çok aşamalı desen şeklinde üç grupta toplamışlardır.

Bu çalışmada örtük programın sınıf iklimi kapsamında geliştirilen öğretim tasarımı yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının örtük program ile ilgili öğrenme düzeylerini ve farkındalıklarını geliştirip geliştirmediğini ortaya çıkarmak için baskın olarak nicel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle elde edilen verilerin desteklenmesi

nitel yöntemle sağlanmıştır. Baskın nicel yöntemin nitel verilerle desteklendiği iç içe birlikte kullanılmasını sağlayan gömülü deneysel desen işe koşulmuştur.

Bu desende araştırmacı, deneysel deseni temele alarak gerçekleştirdiği nicel süreç içerisinde, nitel bir aşaması ekleyebildiğinden (Creswell ve Plano-Clark, 2018; Creswell, 2021) bu araştırmada örtük programın sınıf iklimi kapsamına yönelik öğretim tasarımıyla ilişkin etkinliklerin öğretmen adaylarının erişimi ve farkındalıkları üzerindeki etkileri nicel veriler ışığında test edilmiştir. Bu nicel veriler; araştırma öncesinde, uygulama sürecinde ve sonraki aşamalarında toplanan nitel verilerle desteklenerek araştırma bulgularının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Greene vd., 1989; Doyle, vd., 2016). Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasıyla geniş kapsamlı veri elde etme, her iki veri grubunun güçlü yönlerini öne çıkarma, sonuçların birbirlerini açıklayabilme ve araştırmanın geçerliliğini artırma bu desenin tercih edilme nedenleri arasında sayılabilir.

Alanyazında gömülü deneysel (ya da müdahale) deseni (The mixed methods experimental (or intervention) design; Embedded intervention design) olarak da yer alan söz konusu desenin araştırma sürecinde kullanımı Tablo 2’de verilmiştir.

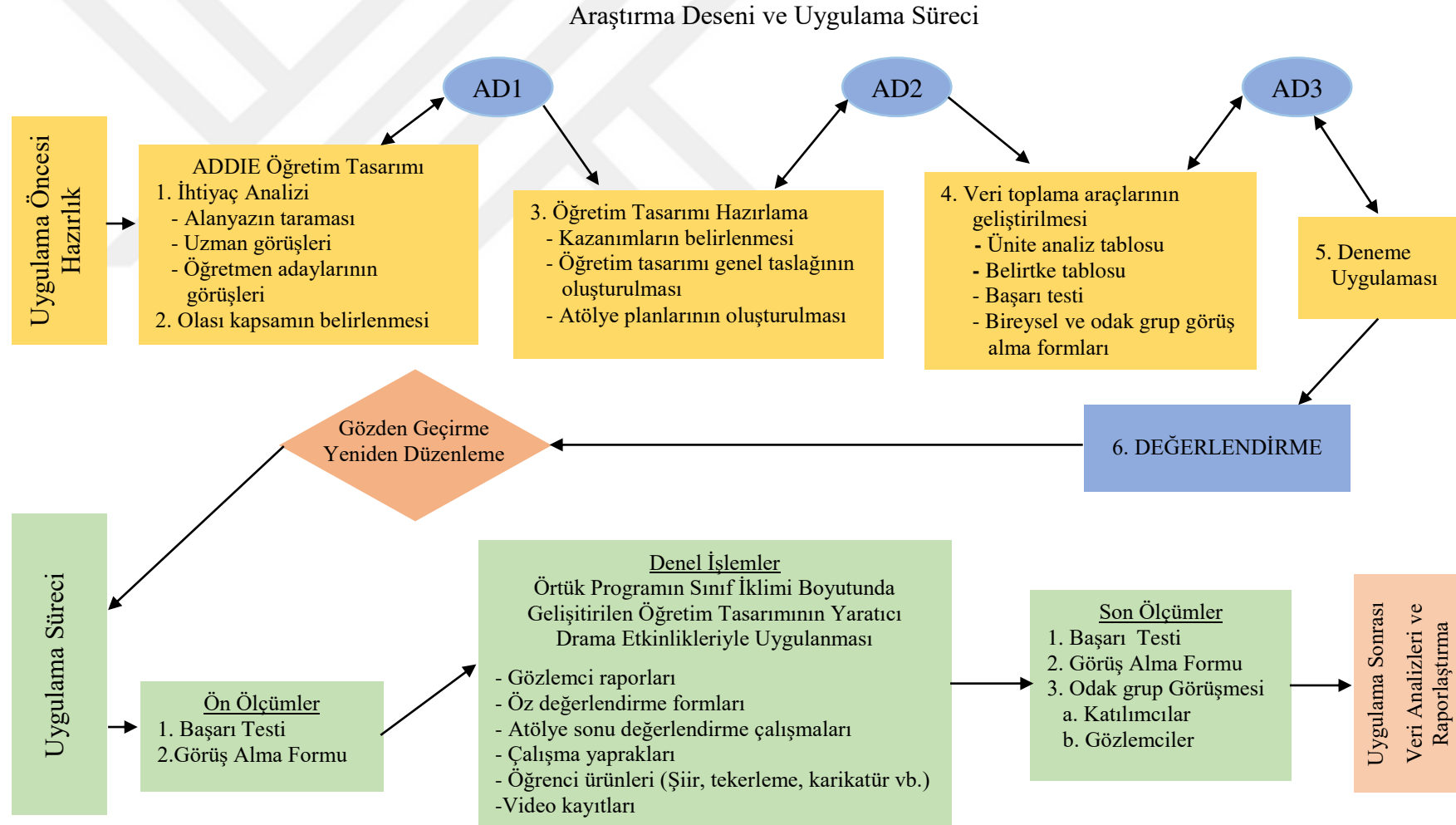
Tablo 2.

İç İçe Geçmiş Gömülü Deneysel Araştırma Deseni

Desen	Deneme Öncesi		Deneme (Müdahale) Süreci	Deneme Sonrası	
	Hazırlık Aşaması	Ön Ölçüm		Son Ölçüm	Analiz ve Raporlaştırma
İç İçe Geçmiş Gömülü Deneysel Desen	Tasarım süreci	Başarı testi Görüş alma	Öğretim Tasarımının Uygulanması	Başarı testi Görüş alma Odak Grup Görüşme	Nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi, bütünleştirilmesi ve ilişkilendirilerek raporlaştırılması
			- Gözlemci raporları - Öz değerlendirme formları - Atölye sonu değerlendirme çalışmaları - Çalışma yapıtları - Öğrenci ürünleri (Şiir, tekerleme, karikatür vb.) - Video kayıtları		
		Nicel+Nitel Veri	Nitel Veri	Nicel+Nitel Veri	

Tablo 2’de görüldüğü gibi gömülü deneysel desenle araştırmada uygulama öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç bölümde veriler toplanmıştır. Çalışmayı bütüncül olarak ele almak için her aşamada öncelikle nitel, devamında hem nicel hem nitel olmak üzere veriler karma olarak elde edilmiş ve bu veriler bütüncül olarak ele alınmış ve birlikte analiz edilmiştir. Çalışmanın deneysel desen bölümünde de özellikle yeni bir öğretim yöntemi ya da yeni bir programın geliştirilip denendiği araştırmalarda çoğunlukla tercih edilen ön -son test tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu desende katılımcıların bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek için aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Böylece örtük programın sınıf iklimi kapsamında geliştirilen öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulandığı deney grubunda çalışma öncesi ve sonrasında aynı başarı testi kullanılarak başarı puanları belirlenmiştir.

Bu çalışmadaki araştırma sürecinin aşamaları ve iç içe (gömülü-deneysel-müdahale-) deseninin kullanımı bütüncül olarak Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin aşamaları ve iç içe (gömlü-deneyssel-müdahale-) deseninin kullanımı

Şekil 1’de görüldüğü gibi bu araştırmada örtük programın sınıf iklimi kapsamında geliştirilen öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanmasının katılımcılar üzerindeki etkisinin belirlenmesi, nicel sonuçların doğrulanmasına, deneysel sürecin daha iyi anlaşılmasına fırsat verdiği için araştırma gömülü deneysel desen kullanılarak düzenlenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu bağlamda deney öncesi, deney süreci ve deney sonrası olmak üzere üç temel aşamada işe koşulan araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlemler aşağıda verilmiştir.

a. Deney (uygulama) öncesi. Bu süreçte ADDIE öğretim tasarımı modeli çerçevesinde örtük programın sınıf iklimi kapsamıyla ilgili öğretim tasarımı geliştirmek amacıyla uygulama öncesinde alanyazın, uzman ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenerek ihtiyaç analizi ve tasarımın olası kapsamını oluşturma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğretim tasarımı hazırlama ile veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve bunların deneme uygulamaları yapılmıştır. Öğretim tasarımı ve veri toplama araçlarının deneme uygulamalarından elde edilen veriler ile bu sürecin her aşamasında yararlanılan uzman görüşleri çerçevesinde öğretim tasarımı ara değerlendirme (AD) yapılarak sürekli gözden geçirilmiş ve bu incelemeler sonunda da tasarımın her aşaması yeniden düzenlenmiştir. Uygulama öncesi süreçte izlenen aşamalar ve bu aşamalarda yapılan işlemler “Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

b. Deney (uygulama) süreci. Bu süreçte örtük programla ilgili geliştirilen öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleri uygulanması ön-son test tek gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Öğretim tasarımı yaratıcı drama etkinlikleri ile uygulanmış ve bu uygulamalar 180 dakika (3 saat) olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Toplam 5 hafta süren çalışmalara Pazartesi ve Cuma günleri olmak üzere haftada 2 gün ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 32 maddeden oluşan başarı testi ön test -son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının yazılı olarak görüşleri alınmış, deney sonrasında ise odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Atölye uygulama sürecinde ise öz değerlendirme, atölye sonu değerlendirme formları, çalışma yaprakları, öğrenci ürünleri, video kayıtları ve gözlemci raporları ile veriler toplanmıştır.

c. Deney (uygulama) sonrası. Bu aşamada son test olarak başarı kullanılmış, görüş alma ve odak grup görüşmesi formları uygulanmıştır. Çalışma öncesi, süreci ve sonrası olmak üzere deney sürecinin tüm aşamalarında toplanan nicel ve nitel veriler bir araya getirilmiş; niteliklerine uygun olarak analiz edilmiş, karşılaştırılmış ve ilişkilendirilerek birlikte yorumlanmıştır. Bu çalışmada veri toplama için kullanılan araçların özellikleri ve elde edilen verilere ilişkin analiz işlemleri ilgili bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada örtük programın sınıf iklimi kapsamında geliştirilen öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanması ve öğretmen adaylarının öğrenme ve farkındalıklarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacın gereği olarak araştırmanın çalışma grubunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmacının Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesinde görev yapması, çalışanları, öğretmen adaylarını ve öğretim mekanları ile araç-gereçleri yakından tanınması, araştırmanın aksamaması ve verimliliğin sağlanması gibi etkenler dikkate alınarak çalışmanın burada yapılmasına karar verilmiştir. Amaçlı örneklem ilkeleri dikkate alınarak üniversite ve fakültenin belirlenmesinden sonra çalışmaya katılacak öğretmen adaylarının seçimi yine amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile yapılmıştır.

Çalışmaların haftada iki gün ve akşam saatlerinde olması, veri çeşitliğinin sağlanması ve uygulama süresinin uzunluğu dikkate alındığında katılımcıların çalışmaya gönüllü katılmaları araştırma sürecinin ve toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliği açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde (uygulama öncesinde) MAKÜ Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerine duyuru gönderilerek öğretmen adaylarına çalışmanın kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu çalışmaya eğitim fakültesinde seçmeli olarak verilen “Örtük Program” ve “Yaratıcı Drama” (Eğitimde Drama, Drama) dersleri almamış ya da bunlarla ilgili etkinliklere katılmamış olmaları şartıyla gönüllü olarak katılabilecekleri belirtilmiştir. Bu duyuru kapsamında çalışma için çeşitli bölüm ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 37’si gönüllü, katılımcı olmak için başvurmuş olup bu katılımcılardan 24’ü atölyelere devam etmiştir. Deneysel

çalışmada yer alan katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri programlar ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma Grubunun Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bölüm-ABD	Cinsiyet		Sınıf düzeyi				Toplam	
	Kadın	Erkek	1.	2.	3.	4.	f	%
Fen Bilgisi	6	1	5	1	1		7	29
Okul öncesi	3	-	-	2	-	1	3	13
Türkçe	2	-	-	-	2	-	2	8
İngilizce	1	1	-	2	-	-	2	8
Matematik	1	-	-	-	1	-	1	4
RPD	8	1	-	9	-	-	9	38
Toplam	21	3	5	14	4	1	24	
%	88	12	21	58	17	4	-	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi atölye çalışmalarına devam eden katılımcıların %88'i kadın, %12'si ise erkektir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm - anabilim dalı incelendiğinde ise %38'nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık %29'unun ise Fen Bilgisi, geri kalan %33'ünün de farklı anabilim dallarına dağıldığı gözlenmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma modelinin iç içe (gömülü- deneysel) deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde kullanılan tüm veri toplama araçlarının, kullanım amaçları, çalışmanın hangi aşamasında kullanıldığı Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Türü	Veri toplama araçları	Deneyisel süreç		
		Ön Ölçüm	Süreç	Son Ölçüm
Nicel	Başarı testi			
	1. Yazılı Görüş Alma formu			
	2. Bireysel Görüşme			
	3. Odak grup görüşmesi			
Nitel	1. Gözlem kayıtları			
	2. Öz değerlendirme			
	3. Atölye sonu değerlendirme			
	4. Çalışma yaprakları			
	5. Öğrenci ürünleri			
	6. Video kayıtları			

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmada işe koşulan veri toplam araçları, nicel ve nitel olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri başarı testiyle; nitel verileri de görüş alma formu, öz değerlendirme formları, atölye sonu değerlendirme formları, çalışma yaprakları, öğrenci ürünleri, gözlem raporları, odak grup görüşmeleri ve video kayıtlarıyla elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları.

3.3.1.1. Başarı testi. Katılımcıların öğretim tasarımının uygulanması öncesindeki ve sonrasındaki örtük programla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan başarı testi uygulama sürecinde katılımcıların öğrenme düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Başarı geliştirilmesi süreci ve özellikleri “3.5. Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi” başlığı altındaki bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları.

3.3.2.1. Görüş alma formu. Katılımcıların örtük program hakkında sahip oldukları deneyimlerinin ve farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla kullanılan bu form açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın ön ve son ölçüm aşamalarında kullanılan EK-4’teki bu form her bir katılımcı tarafından sınıf ortamında yazılı olarak

cevaplamışlardır. Söz konusu formun cevaplama süresi 25-35 dakika arasında sürmüştür.

3.3.2.2. Odak grup görüşmesi formu. Bu form öğretim tasarımının uygulama sürecine ve etkilerine ilişkin katılımcıların görüşlerini ve farkındalıklarını belirlemek için denel işlemin bitiminden sonra son ölçümler aşamasında kullanılmıştır. EK-5'teki bu formdaki sorularla uygulamaya katılan 24 öğrenciden öğrenim gördükleri anabilimdalı ve sınıf düzeyi, cinsiyet, bazı dersleri (Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Program geliştirme, zorunlu ya da seçmeli Eğitimde Drama, Oyunla öğretim) alıp almama durumları ile Yaratıcı Drama sertifika programlarına ve MAKÜ Proje Topluluğu etkinliklerine katılıp katılmama özellikleri dikkate alınarak belirlenen 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Katılımcıların görüşme esnasında verdiği cevaplar çerçevesinde ve gerekli durumlarda sonda amaçlı sorulardan da yararlanılmıştır. Görüşmeler üç, beş ve iki katılımcıdan oluşan üç grup halinde araştırmacının ofisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, 45 ila 85 dakika aralığında gerçekleşmiştir. Tüm görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Bu çalışmada nitel verilerin toplanmasında kullanılan görüş alma ve odak grup görüşme formlarının geliştirilmesi süreçleri ve özellikleri “3.5. Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi” başlığı altındaki bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.2.3. Öğrenci ürünlerini inceleme. Bu çalışmada öğretim tasarımının uygulandığı deney sürecinde öğretmen adayları tarafından oluşturulan (doldurulan) öz değerlendirme formları, atölye sonu değerlendirme formları, yapılandırılmış grid, çalışma yaprakları (karikatür, şiir, tekerleme, akrostiş vb.) gibi ürünler değerlendirilmiştir.

3.3.2.4. Gözlemci notları. Araştırma konusuyla ilişkili nesneler, olaylar ve durumlar hakkında bilgi toplamak için sistematik şekilde yapılan izleme ve betimleme çalışması (Gülbüz ve Şahin, 2017) olarak tanımlanan gözlem, bu çalışmada dış gözlemciyle sağlanmıştır. Gözlem verileri gözlemcinin tuttuğu not ve kayıtlarla elde edilmiştir. Bu amaçla her atölye uygulaması Yaratıcı Drama liderliği eğitimini

tamamlamış, eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans yapmış ve Milli Bakanlığında öğretmenlik görevini yapmakta olan bir gözlemciden yardım alınmıştır. Bu süreçte yardımına başvurulmuş gözlemciye hem uygulamalar başlamadan hem de her atölye öncesinde yapılacak iş ve işlemler hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır, atölye planları paylaşılmıştır. Bu bağlamda gözlemci tarafından uygulama (deney) sürecinin başından sonuna kadar olan tüm süreç hem gözlem notları hem de video ile kayıt altına alınmıştır.

3.3.2.5. Video kayıtları. Gözlemci tarafından cep telefonu kamerasıyla bu çalışma kapsamındaki atölyelerde gerçekleştirilen etkinliklerin görüntü kayıtları alınmıştır. Özellikle atölyelerin canlandırma süreçlerindeki grup doğaçlamaları kısa video çekimleri olarak kayıt edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel verilerin analizi. Bu araştırmada öğretim tasarımı etkinliklerine 24 katılımcı devam etmiş ve bu katılımcılardan ön ve son testleri cevaplayanların puanları kullanılmıştır. Başarı testinin ön ve son test oturumlarından herhangi birine katılmayan iki katılımcının cevap kağıtları değerlendirilmemiştir. Böylece ön ve son test oturumlarının ikisine katılan toplam 22 katılımcının cevap kağıtları puanlamaya alınmıştır. Bu aşamadan sonra başarı testinin ön-son test puanları ve bu iki puan arasındaki fark puanları üzerinde normallik testi yapılmış olup sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Başarı Testinin Ön test, Son test ve Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Testler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Ön test puanları	,156	22	,176	,942	22	,217*
Son test puanları	,158	22	,159	,913	22	,055*
Fark puanları	,118	22	,200*	,933	22	,141*

* $p > .05$

Tablo 5'teki normallik testi sonuçları incelediğinde başarı testinin ön, son test ve fark puanları dağılımlarının normal dağılımla benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle çalışma grubunun başarı testinden elde ettikleri bu puan dağılımları ile normal dağılım arasında $p > .05$ düzeyinde anlamlı fark olmadığı, başarı testinden elde edilen bu puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Puan dağılımlarının normal dağılımla benzerlik göstermesi ve dağılım varyanslarının eşit olması nedeniyle başarı testi puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımlı (ilişkili) gruplar t testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3.4.2. Nitel verilerin analizi. Bu çalışmada ön ölçüm, denel işlem ve son ölçüm aşamalarında elde edilen tüm nitel veriler bir araya getirilmiş ve ortak bir veri seti oluşturulmuştur. Araştırmanın tüm aşamalarında elde edilen ve bir araya getirilen nitel veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Nitel verilerin bir araya getirilmesi, veri setinin üzerinde içerik analizinin yapılması, bu süreçlerde izlenen aşamalar ve yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

A. Veri seti oluşturma süreci. Çalışmada katılımcı öğretmen adaylarıyla ve bağımsız gözlemciyle yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Bu görüşme kayıtları araştırmacı tarafından transkripsiyon işlemiyle yazılı metin haline getirilmiştir. Daha sonra yazılı görüş alma formlarının ön ölçüm ve son ölçüm uygulamalarından elde edilen veriler eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme sürecinde veriler aynı katılımcıya ve aynı sorulara ait olacak şekilde bir araya getirilmiştir. Gözlemci her atölyeye ait gözlem raporlarını bilgisayar ortamına kayıt etmiş ve atölye bitiminden sonra iki ya da üç gün içinde araştırmacıya düzenli olarak teslim etmiştir. Atölye sonu değerlendirme, öz değerlendirme, çalışma yaprakları ve öğrenci ürünlerinde yer alan tüm içerik değiştirilmeden, aslına sadık kalınarak, aynen bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çalışmada elde edilen nitel verilerin bu şekilde bilgisayar ortamına aktarılması sonucunda toplam 347 sayfalık yazılı veri seti elde edilmiştir. Bu veri seti çalışmaya ve odak grup görüşmelerine katılan katılımcılarla paylaşılarak doğruluk teyitleri alınmıştır.

B. İçerik analizi süreci. İçerik analizi sürecinde iki kodlayıcı yer almıştır. Bu kodlayıcılardan biri araştırmacı diğeri ise eğitim programları alanında doktora

öğrenimine devam etmekte olan ve MEB’de görevli bir öğretmendir. Bilgisayar ortamına aktarılan tüm veri seti üzerinde birbirinden bağımsız iki kodlayıcı çalışmıştır. Kodlayıcılar, tüm veri setini öncelikle hızlıca ve yüzeysel olarak okumuşlardır. Daha sonra her iki kodlayıcı birbirlerinden bağımsız olarak tüm veri setini bu kez ayrıntılı okumuş ve kodları belirlemişlerdir. Veri toplama araçlarının her birine göre kodlama örnekleri Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6.

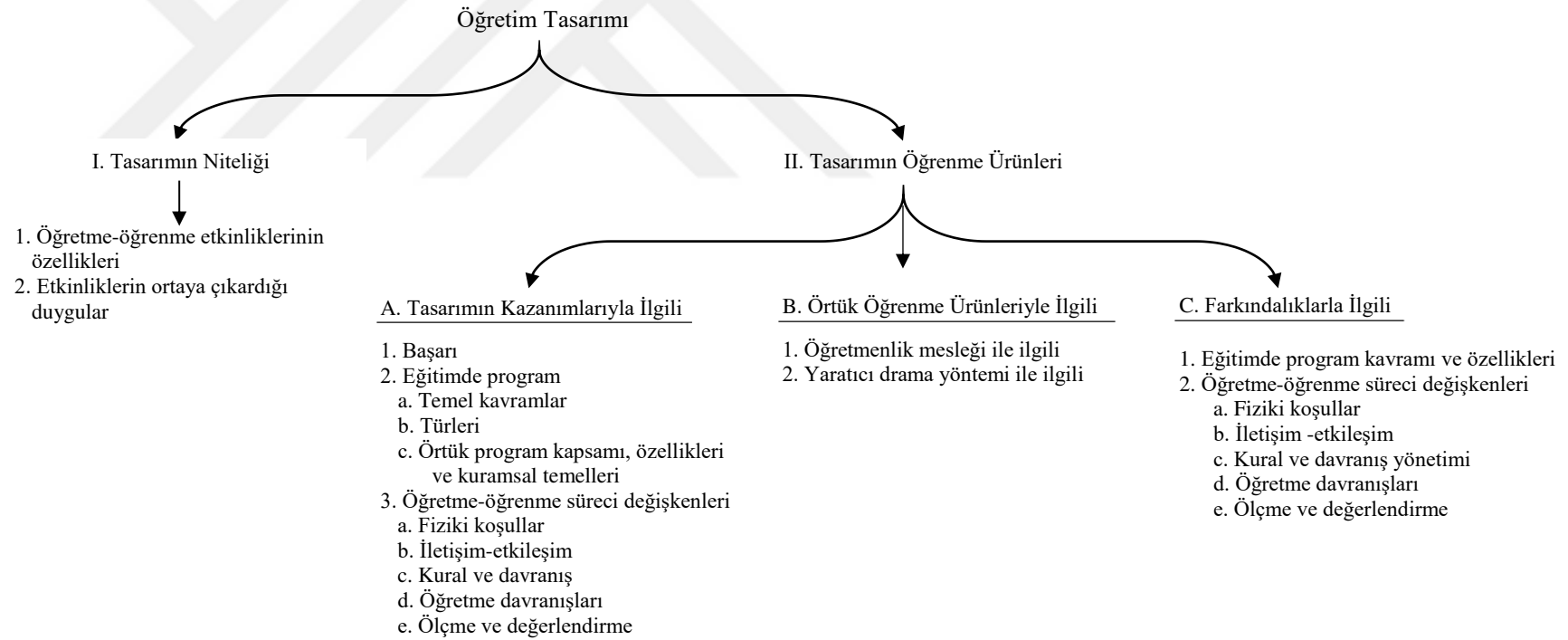
Nitel Verilerinin Kodlanmasına Örnekler

Veri kaynağı	Veriler	kodlar
	Soru: Örtük programın öğretme öğrenme sürecinde olumlu öğrenmeleri desteklemesi, olumsuz öğrenmeleri azaltması ya da engellemesi için öğretmen neler yapmalıdır? Derslerini nasıl işlemelidir?	
Odak Grup Görüşmesi	K1: Hocam bazen öğrenciler sıkılıyor yani rutin bir derste yani vardır ya bizim işlediğimiz sadece hoca anlatsın sen dinle yaz, rutinlikten çıkararak ne bileyim yani bir müzik eklemek derse yahut mesela matematik dersinde sembollerle anlatmak gibi şekillerle sürekli tahtaya çizerek değil de başka materyalleri de derse getirebilmek belki öğrenciler için daha eğlenceli olabilir	- tek düze ders işleme - rutinlikten çıkma - müzik kullanma - farklı materyaller getirme - derse katılım - eğlenceli
Atölye sonu değerlendirme	Öğretmenin aslında bizi etkileyen farklı mesajlar verdiğini öğrendim. Derste yapılan konusmalar, jest ve mimikler, derse giriş şekli gibi birçok unsurun bizi etkilediğini ve öğretmen olunca nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim. Her konuyu farklı şekillerde öğretmeye çalışmak, güler yüzlü olmak gibi şeylerin çok değerli olduğunu öğrendim	- verilen farklı mesajlar - etkilenme - etkileme - konuşmalar - jest ve mimikler - derse giriş şekli - dikkat edilmesi gereken davranışlar - her konuyu farklı öğretme - güler yüzlü olma
Öz değerkendime	sıra düzeninde her öğrencinin bir damgası olduğunu fark ettim her düzenin kesinlikle mükemmel olmadığını fark ettim	- öğrenci etiketi - İdeal sınıf düzeni olmadığını
Görüş alma formu	“... Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu ders öğretim programlarının gereği gibi uygulanamaması ve hem de bunun sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeleri nasıl değerlendiriyorsunuz. Bu konudaki görüşleriniz nelerdir? (Soru 4.) Verilen program ortalama Türkiye şartlarına göre hazırlanmıştır, ama köyde yaşayan bir çocuk ile kentte yaşayan bir çocuğun hayat şartları aynı olmadığı için öğretmen verilen Öğretim programlarında bazı değişiklikler yapmaktadır . Örneğin köyde yaşayan bir çocuk hiç avakado yememiş ise avakado ile ilgili bir matematik sorusu yazdığımızda çocuk buna takılır ve soruyu kavramakta güçlük çeker. Onun sürekli karşılaştığı mesela elmadan örnek verecek olursak öğrenmesi daha kolay olur. Bir başka örnek olarak köyde pamuk toplayan çocuklar ailelerine yardım etmek için derslere girmeyebilir çünkü onlar için hayat şartları daha önceliklidir . Ama öğretmen çocukların derse geldiği zamana göre programı değiştirebilir .	- Programın ülke geneline göre hazırlanması - Bölgesel farklılıkların dikkate alınmaması - Program dışına çıkma - Yaşamlı ilişkili olmama - Yaşam koşulları ve öğrencinin öncelikleri - Öğrenciye uyarlama
Öğrenci ürünü (Reklam filmi)	Yaşayarak öğrenmeye hazır mısınız? Öğretimi bireyselleştiriyoruz . Neye ilei duvuyorsan bizimle öğrenebilirsiniz. Kural yok, dayatma yok . Modern bir okuluz. Her sınıfımız, avır bir yeteneğinizi etkiler.. Kendini keşfetmeye hazır mısın ?	- Bireyselleştirme - İlgi - Kural dayatma - Yetenek geliştirme - Kendini keşfetme
Gözlemciyle Bireysel Görüşme	Soru: Örtük programla ilgili yapmış olduğumuz drama etkinliklerini, bütün haftaları dikkate aldığımızda nasıl bir değerlendirme yaparsınız? Gözlemci: Ben ilk defa böyle belli bir amacı olan drama etkinliğine katıldım. Daha önce zaten okullara gittim ..Kendim drama eğitimi aldım. İlk defa amacı olan yani örtük program olan çalışmaya katıldım Drama atölyelerine katıldım. Bence böyle amacı olan işte bir amaca yönelik olan etkinlikler daha güzel oluyormuş. Sonuçta belli bir sınırı oluyor, dallanıp budaklanmıyor. Çok yayılmadı. Bir konu etrafında toparlayabildik çocukları	- Drama etkinliklerinin farkı - Amaçlı etkinlikler - Planlı - Amaçtan sapmama

Tüm kodlamalar tamamlandıktan sonra çalışmaya yaklaşık iki hafta kadar ara verilmiş, daha sonra tüm veri seti ve kodlar her kodlayıcı tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra her iki kodlayıcı bu kez birlikte çalışarak belirledikleri kodları karşılaştırarak, benzerlik ve farklılıkları gözden geçirerek “ortak kod listesi”

oluşturmuşlardır. Bu aşamada oluşturulan ortak kod listesi her bir kodlayıcı tarafından ayrı ayrı tekrar gözden geçirilmiş ve kontrol edilmiştir. Her iki kodlayıcının farklı ele aldığı ifadeler incelendiğinde ise “Rekabetçi olduğunu fark etme (hırslı olma, baş etme, mücadele etme)” örneğinde olduğu gibi birinci kodlayıcının aynı (benzer) anlama gelen ifadeleri gruplayarak, ikinci kodlayıcının da ayrı ayrı kodlama yaklaşımı olduğu görülmüştür. Bu nedenle kodlayıcılar farklı değerlendirdikleri bu kodları birlikte çalışarak ifadelerin bağlamının ve anlamını yeniden ele almış ve görüş birliğine vararak ortak kodlara karar verilmiştir. Gözden geçirme aşamasından sonra kodlardan hareket edilerek ulaşılan alt tema ve temalar Şekil 2’de görüldüğü gibi tanımlanmıştır.





Şekil 2. Araştırma sürecinde elde edilen tema ve alt temalar

Şekil 2’de görüldüğü gibi “Öğretim Tasarımı” teması altında “Tasarımın Niteliği ve “Tasarımın Ürünleri” alt temaları yer almıştır. “Tasarımın Niteliği” alt teması kapsamında öğretim tasarımı öğretilme-öğrenme etkinliklerinin özellikler ile öğretmen adaylarının yaşadığı duygular bulunmaktadır. Tasarımın ürünleri alt teması ise kendi içinde “Öğrenme” ve “Farkındalık” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme boyutunda öğretmen adaylarının öğretim tasarımının hedefleri doğrultusunda ortaya çıkan (başarı, eğitim programı ve öğretilme-öğrenme süreci değişkenleriyle ilgili) öğrenme ürünleri ile hem öğretim tasarımı uygulamalarının hem de yaratıcı drama yönteminin oluşturduğu örtük öğrenme ürünleri yer almaktadır. Öğretim tasarımı ürünlerinin farkındalık boyutunda ise öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim tasarımı uygulamaları sonucunda eğitim programı kavramı ve özellikleri, öğretilme-öğrenme süreci değişkenleri (fiziki koşullar, iletişim -etkileşim, kural ve davranış yönetimi, öğretilme davranışları, ölçme ve değerlendirme) ile ilgili ortaya çıkan farkındalıklar bulunmaktadır.

Nitel verilerin analizinde kodlayıcılar arası tutarlılık Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik=Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre birinci kodlayıcı 22, ikinci kodlayıcı 24 alt tema belirlemiştir. Her iki kodlayıcıya ait ortak alt tema sayısı 21’dir. Buna göre alt temalar açısından kodlayıcı uyum katsayısı $21 / (21+3) = 0,88$ olarak hesaplanmıştır. Kodlar açısından ise birinci kodlayıcı 595, ikinci kodlayıcı 632 kod belirlemiştir. Her iki kodlayıcının belirlediği ortak kod sayısı 590’dır. Buna göre kod ifadeleri için kodlayıcı uyum katsayısı $590 / (590+37) = 0,93$ olarak tespit edilmiştir.

Sonuç olarak alanyazında kodlayıcılar arası uyum katsayısının 0,70 üzerinde olması elde edilen verilerin güvenilir olduğu yönünde değerlendirildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) hem alt tema hem de kod sayılarına ilişkin uyum katsayıları da bu araştırmadaki nitel bulgulara ait güvenirliliğini yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5. Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi

Öğretim tasarımı, öğrenme materyalleri ve zihinsel etkinliklerinin sistem bütünlüğü içinde düzenlenmesi ve kullanılmasıyla eğitim uygulamalarının niteliğini artırma amacı taşır (Johnson ve Foa, 1989; İşman, 2015; Rowland, 1994). Öğretim tasarımı, hedef kitlenin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılamak için

öğrenme sistemlerinin geliştirilmesidir. Morrison, Ross, Kemp'e (2012 göre öğretim tasarım sürecinde dört temel soruya cevap aranır:

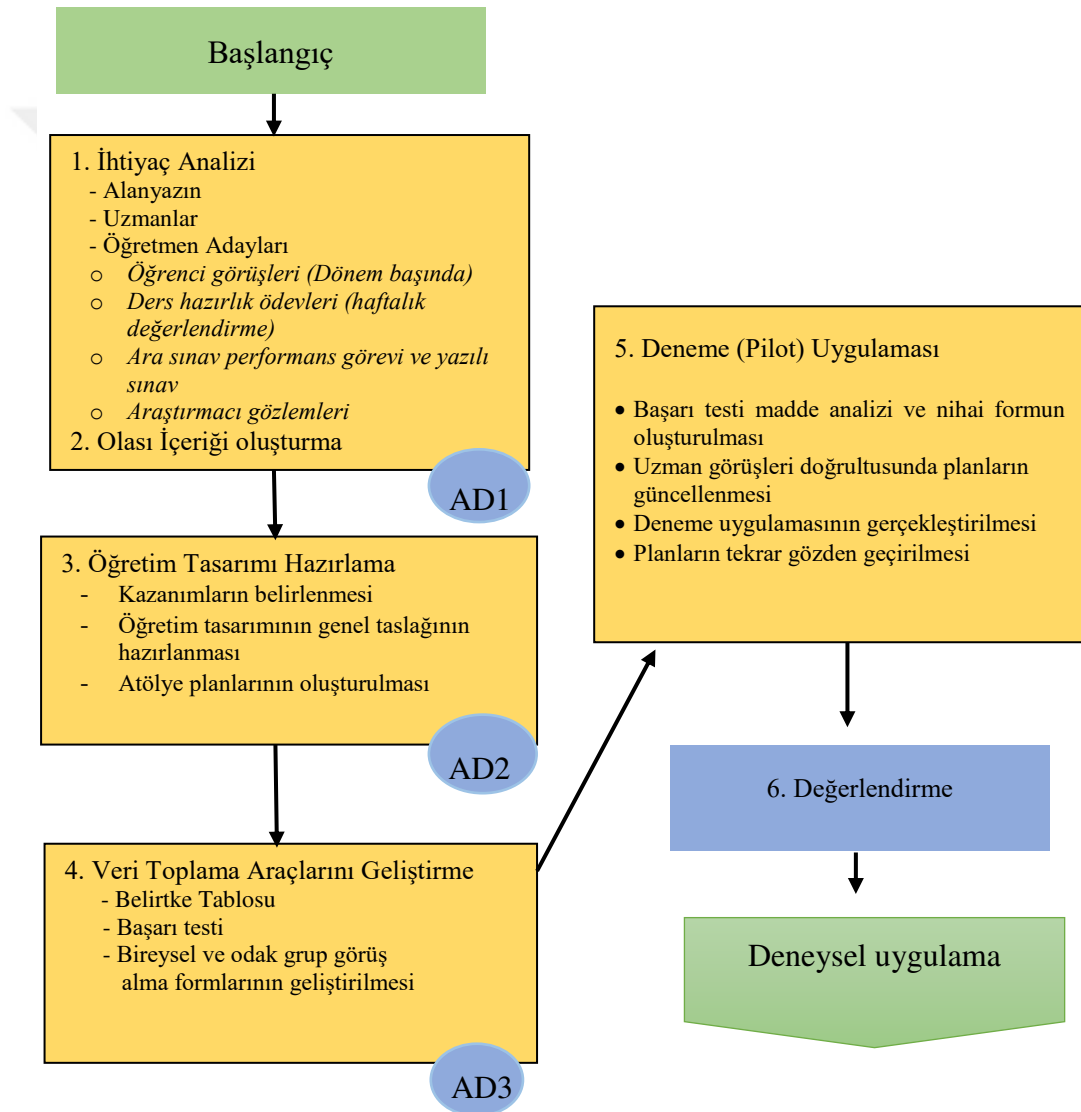
1. Tasarım, kimin için hazırlanıyor? (Öğrenci özellikleri)
2. Öğrenciler, neleri kazanmalıdır ? (Hedefler- kazanımlar)
3. Tasarımın içeriği, en iyi nasıl öğrenilir? (Öğretim süreci)
4. Öğrenmenin gerçekleşme düzeyi nasıl belirlenmelidir? (Değerlendirme)

Bu dört soruya cevap arayan alanyazında çok sayıda öğretim tasarımı yaklaşımı bulunmaktadır. Fer (2009) ve Ocak'a (2011) göre bunlardan bazıları Gagne, Briggs ve Wager Modeli, Dick, Carey ve Carey Modeli, Gerlach ve Ely Modeli, Seels ve Glasgow Modeli, Keller'in Arcs GÜdülenme Modeli, Kemp, Morrison ve Ross Modeli, Smith ve Ragan Modeli, Assure Modeli, 5E Modeli, Hannafin ve Peck Modeli, Knirk ve Gustafson Modeli, Jerrold Kemp Modeli, Hızlı Esas Modeli vurgulanmaktadır. Bu modellerin her birinin kullanım amacı ve özellikler farklılıklar göstermektedir. Örneğin Dick, Carey ve Carey Modeli, daha çok öğretimin analiz aşaması daha ön plana çıkarken; Keller'in Modeli, motivasyon faktörünü belirleyici kılmak ve öğretim ortamının etikliğini arttırmayı amaçlamaktadır. Yine Kemp, Morrison ve Ross Modeli, öğretim problemleri, öğrenenin özellikleri, konu analizi, değerlendirme araçları, öğretim stratejileri, öğretim amaçları, öğretimin değerlendirmesi gibi kriterlerin gözden geçirilip yeniden planlanmayı amaçlarken, Gagne, Briggs ve Wager Modeli, Gagne'nin öğretim durumları modelinin aşamalarını temele alarak analiz ve tasarım aşamalarında gerekli kararlar verilmesini daha ön planda görmektedir. Assure Modeli medyanın etkili kullanılmasını önemli görürken Seels ve Glasgow Modeli, proje yönetimine vurgu yapan acemiler ve uzmanlar için iki farklı modelden oluşmaktadır.

Öğretim tasarımı modellerinin kullanım amaçları ve özelliklerindeki bu farklılıklara rağmen hepsinde de ortak olarak analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları bulunmaktadır (Ocak, 2011). Bu ortak aşamalar, alanyazında Seels ve Glasgow'ın (1998) genel öğretim tasarım modeli olarak tanımladığı bu model ve söz konusu aşamaların ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle ADDIE modeli olarak adlandırılmaktadır. ADDIE modelinin öğretim tasarımı modellerinin ortak aşamalarını içermesi, basit olması, kullanımının kolay olmasının yanı sıra program

geliştirme sürecine uygunluğu ile performans ve etkileşim odaklı, yenilikçi öğretim olaylarını oluşturmada sistemli bir süreç sağlayabilmesi (Fer, 2009) gibi özelliklerinden ve avantajlarından dolayı bu araştırmada işe koşulan öğretim tasarımının geliştirilmesinde ADDIE modeli kullanılmıştır.

Analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan ADDIE modelinin,) örtük programın sınıf iklimi boyutu ile ilgili öğretim tasarımının geliştirilmesi sürecinde izlenen aşamalar ve bu aşamalarda yapılan işlemler Şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3. ADDIE modeliyle öğretim tasarım süreci

Şekil 3’te verilen örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili öğretim tasarımının geliştirilmesinde dikkate alınan ADDIE öğretim tasarımı modelinin aşamaları ve bu aşamalarda yapılan işlemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

I. Aşama: Analiz

Analiz aşamasında öğretmen adaylarının örtük programa ilişkin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan işlemler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

İhtiyaç Analizi Süreci ve İşlemleri

A. Ders kapsamı oluşturmada önce (İçerik belirleme)	B. Ders süreci kapsamında (Uygulama ihtiyaç analizi)
a. Alanyazın	d. Öğrenci görüşleri (Dönem başında)
b. Öğrenci görüşleri	e. Derse hazırlık ödevleri (haftalık değerlendirme)
c. Uzman görüşleri	f. Ara sınav performans görevi ve sınavlar
	g. Araştırmacı gözlemleri

Tablo 7’de görüldüğü gibi ihtiyaç analizi işlemleri “ders kapsamı oluşturmada önce” ve “ders sürecinde” olmak üzere iki temel adımda gerçekleştirilmiştir.

A. Ders Kapsamı Oluşturmada Önce (Olası kapsamın belirlemesi)

a. Literatür. Literatür taraması ile örtük programla ilgili yapılan çalışmalarda ortaya konan sonuçlar ve öneriler incelenmiştir. Literatür taraması araştırmanın problem durumunu ve kuramsal çerçevesini oluşturmada dayanak oluştururken aynı zamanda örtük program dersinin içeriğinin belirlenmesinde de yararlanılmıştır.

b. Öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. 2021-2022 öğretim yılında Eğitim fakültesine yeni gelen 257 birinci sınıf öğrencisinden örtük programla ilgili görüşleri yazılı olarak alınmış ve analiz edilmiştir. Bu görüşlerden elde edilen bulgular özet olarak Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcı Görüşlerinden Elde Edilen Tema ve Alt temalar

Temalar	Alt temalar
1.Öğretme öğrenme Süreci	• Öğretim davranışları • Ders araç-gereçleri (öğretim materyalleri) • İletişim • Ödevlendirme • Kural ve davranış yönetimi
2. Ölçme değerlendirme	• Puanlama ve değerlendirme davranışları • Değerlendirmede sınav dışında dikkate alınan etkenler • Sınavın amacı • Sınavın içeriği / soruların özellikleri niteliği • Değerlendirme araçları

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerinden öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Bu temalardan öğretme-öğrenme süreciyle ilgili olarak katılımcılar, öğretim davranışları, ders araç-gereçleri (öğretim materyalleri), iletişim, ödevlendirme ile kural ve davranış yönetimi kategorilerinde tanımlanan öğretmenlik davranışlarını öğrendiklerini dile getirmektedir. Ölçme-değerlendirme temasıyla ilgili olarak da puanlama ve değerlendirme davranışları, değerlendirmede sınav dışında dikkate alınan etkenler, sınavın amacı ve içeriği başlıklarındaki davranışları öğrendikleri gözlenmiştir.

c. Uzman önerileri. Bu aşamada örtük program dersinin içeriğini belirlemek üzere “Uzman Görüş Formu” Öğretmen Eğitimi alanında ve özellikle de örtük program alanında akademik çalışmaları olan 40 öğretim elamanına gönderilmiştir, ancak bunlardan 13’ü dönüş sağlamıştır. Dönüş yapan uzmanların akademik unvanı, uzmanlık alanı ve frekansları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Uzman Öneri Formunu Dolduran Öğretim Elemanları ile İlgili Bilgiler

Akademik Unvanı	Uzmanlık Alanı	f
Prof. Dr.	EPÖ	2
Prof. Dr.	Eğitim Yönetimi	1
Prof. Dr.	Sınıf Eğitimi /EPÖ	1
Prof. Dr.	Sosyal B.	1
Doç. Dr.	Sınıf Eğitimi /EPÖ	1
Doç. Dr.	EPÖ	3
Dr. Üyesi	EPÖ	3
Dr. Üyesi	Sınıf Eğitimi	1
Toplam		13

Tablo 8’da görüldüğü gibi görüşleri alınan uzmanların alanları itibariyle 10’u Eğitim Programları ve Öğretim alanında, diğer üçü de Eğitim Yönetimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi alanlarındadır. Öte yandan akademik unvan açısından ise 13 uzmandan beşi Profesör, dördü Doçent ve diğer dördü ise Doktor Öğretim Üyesi unvanlarına sahiptir. Örtük program ders içeriğini oluşturmak amacıyla uzmanlardan, literatürden ve öğretmen adaylarından olmak üzere üç farklı kaynaktan elde edilen veriler Tablo 10’da görüldüğü gibi bütünleştirilmiştir.

Tablo 10. (devam)

Tanımlanan Başlıklar	İçerik	Alanyazın	Adaylar	Görüş Alınan Uzmanlar													Toplam
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Örtük Programın Kapsamı (Devam)	C. Sınıf iklimi ve öğeleri (Öğretme-öğrenme süreci)																
	I. Fiziki Koşullar																
	Ortamının fiziki özellikleri	X		X	X	X	X		X		X	X		X	X		10
	II. Kural ve davranış																
	Sınıf kuralları	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X			11
	III. öğretim etkinlikleri																
	Öğretme yöntem ve etkinlikleri			X	X	X		X	X	X	X		X	X			9
	Ders materyalleri, kitap	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X			10
	Öğretmen davranışları-inançları-tutum ve davranışları	X	X	X	X		X		X	X		X				X	9
	IV. İletişim-etkileşim																
	Öğretme-öğrenme ortamı ve iletişim (Öğretmen-öğrenci ve Öğrenci-öğrenci)	X	X								X					X	4
				X		X	X					X	X	X			6
	V.Ölçme-Değerlendirme																
	Sınav ve öğrenci başarısı	X	X														2
	Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi				X							X					2
	Değerlendirme araçları		X								X			X	X		4
	Değerlendirme süreci (öz-akran vb.)		X	X													2
	Puanlama ve değerlendirme davranışları	X	X														2

Tablo 10’da görüldüğü gibi uzmanlardan, alanyazından ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler tek tek başlıklar halinde listelenmiş bunlardan ortak olanlar (X) şeklinde işaretlenmiştir. Bu işaretlenen ortak konuları ve alt başlıkları birlikte kapsayacak şekilde yeni konu başlıkları tanımlanmıştır. Özellikle uzman görüşlerinde sınıf dışı (okul içi ve dışı) örtük programın çeşitli yönlerinin çok fazla vurgulandığı görülmüştür. Ancak bu çalışmanın amacı sınıf içi örtük program öğeleri olduğu için uzmanların önerdiği söz konusu bu konular “örtük programın kapsamı” başlığı altında toplanmıştır. Bu çerçevede örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili geliştirilen öğretim tasarımı taslağının olası kapsamı olarak tanımlanan konu başlıkları Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11.

Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu ile İlgili Öğretim Tasarımı Taslağının İçeriği

Konular
1. Eğitimle ilgili temel kavramlar / Eğitim ve program ilişkisi *
2. Programın temel öğelerini ve özellikleri Aşamalık özelliklerine göre program türleri ve özellikleri
3. Amaçlarına göre program türleri- Örtük programın özellikleri Örtük programın ve resmi-uygulanan programla ilişkisi
4. Örtük programın kapsamını oluşturan öğeler
5. Örtük programın kuramsal boyutu / temelleri (Örtük Program Yaklaşımları)
6. Örtük programın oluşumunda paydaşların özellikler (öğretmen-öğrenci, yönetici, veli görüş, beklenti, inanç ve önyargıları)
7. Öğrenme ürünleri ve örtük program (Bilişsel -duyuşsal-devinışsel)
8. Öğretme-öğrenme ortamının fiziksel koşulları ve örtük program
9. Kural- davranış yönetimi ve örtük program (Kural belirleme süreci / Kuralların uygulanması, olumsuz davranışları yönetme, ödül ceza uygulamaları)
10. Öğretmenin öğretim davranışları ve örtük program (Öğretim ilke, yöntem-teknikleri, Öğretim materyalleri)
11. İletişim-etkileşim ortamı özellikleri ve örtük program
12. Ölçme-değerlendirme sürecinde örtük program

Tablo 11’de görülen konu başlıkları örtük program öğretim tasarımının taslağının içeriği olarak belirlenmiştir. Bu konulardan (*) işaretli olan ise öğretme-öğrenme etkinliklerinin başlangıcının konuyla ilgili kavramların ve bunların kapsamının öğrenilmesi gerekliliğinden dolayı araştırmacı tarafından eklenmiştir.

II. Tasarım Süreci

ADDIE modelinin ikinci ve üçüncü aşaması olan tasarım hazırlama ve geliştirme süreci 2021-2022 bahar döneminde açılan genel kültür seçmeli Örtük Program dersinde (14 hafta) Uzaktan Eğitim Sistemi (UZEM) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu ders sürecinde; uygulamada ihtiyaç belirleme ve öğretim tasarımın öğelerini oluşturma olmak üzere iki temel alana yoğunlaşmıştır. Bu iki alanla ilgili yapılan çalışmalar aşağıda sırasıyla ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

B. Ders Sürecinde İhtiyaç Analizi (Uygulamadaki İhtiyaç Analizi)

Örtük program dersi başlamadan (dönem başında) ve dersin işleniş sürecinde her hafta öğrenci görüşleri (haftalık değerlendirme), ara sınav performans görevi ve sınavı ile

araştırmacı gözlemlerinden veriler toplanarak öğretmen adaylarının ihtiyaçları belirlenmeye devam edilmiştir.

a. Öğrenci görüşleri (dönem başında). Örtük program dersini alan öğretmen adaylarına dönem başında hem dersle ilgili beklentileri hem de örtük program kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle öğrencilerin örtük programa ve dersine yönelik ilgi, beklentileri ve hazır oluş düzeylerine ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur.

b. Derse Hazırlık ödevleri (haftalık değerlendirme). Örtük program dersini alan öğrencilere UZEM üzerinden bir sonraki haftanın konusuyla ilgili olmak üzere toplam 11 hazırlık ödevi verilmiştir. Bu ödevler ders gününden bir gün önce toplanarak incelenmiştir. Bu inceleme ile öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin niteliği ve düzeyi hakkında fikir sahibi olunmuş, daha sonra da o hazırlık ödevinin ele alınacağı dersin içeriği, mesajları ve verilecek örnekler buna göre düzenlenmiştir.

c. Ara sınav performans görevi ve sınavlar. Örtük program dersinin ara sınavında altı tane yüz yüze sınav uygulamasında klasik (açık uçlu) soruların yer aldığı yazılı yoklama uygulanmıştır. Ayrıca ara sınava ek olarak UZEM üzerinden uygulanan dört sorudan oluşan ödev uygulamasına yer verilmiştir. Böylece ara sınav değerlendirmesinde her biri 10 puan olan 10 soru kullanılmış olup toplam 82 öğrenci katılmıştır.

d. Araştırmacı gözlemleri. Örtük program dersine gelen öğretmen adaylarının eğitimin temel kavramları, program türleri ve işlevleri başta olmak üzere örtük programla ilgili olarak eksik ve yanlış öğrenmelerin olduğu ya da sorulara herhangi bir cevap alınmadığı tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin özellikle 2 ve 3 sınıflarda olmasının yanı sıra birinci sınıf öğrencilerinde daha az eksik ve yanlış öğrenme tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının alanlarına yönelik MEB'in resmi programlarını yeterince tanımadıkları ve örtük programla ilişkin örneklendirmeler yapamadıkları görülmüştür.

“Örtük programın özellikleri ve işlevleri konusu” iki kısımda ele alınarak 3 ve 4. haftanın konularına eklenmiştir. Buna göre; a. Örtük programın özellikleri kısmı “Örtük program ve diğer program türleri” konusunda ele alınmıştır. b. Örtük programın işlevleri kısmı da alanyazında ağırlıklı olarak kuramsal temeller başlığı altında ele alındığı için sosyolojik yaklaşımlar kapsamında işlenmiştir.

Derslerin UZEM üzerinden olması nedeniyle katılımcıların canlı derslere gelme oranı (birinci grupta 1 ila 15; ikinci grupta ise 4 ila 24 değişmekle birlikte) ve sorulan sorulara cevap vermeleri düzeyleri, konuşma isteklilikleri de haftadan haftaya değişmekle birlikte düşük düzeyde olmuştur. Hazırlık ödevlerine dönüş yapan katılımcı 12-31; 6-28 arasında olurken öğretmen adaylarının haftalık ödevlerin kendilerini çok yorduğu yönünde şikayetleri olmuştur. Ara sınavda ise derse devam eden ve gerekliliklerini yapan katılımcıların öğrenme düzeylerinin oldukça iyi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tüm katılımcılarda hedef (öğrenme) alanları konusuyla ilgili yetersizlikler görülmüştür. Katılımcılardan gelen talepler doğrultusunda yüz yüze ders grubu oluşturulmuş ancak ara sınav dönemindeki akademik takvimdeki değişiklikler nedeniyle devam ettirilememiştir. Kuramsal temeller kısmı öğretmen adayları açısından ilgi çekici bulunmamıştır.

Bu süreçte katılımcıların hem hazırlık ödevlerinde hem de canlı ders oturumlarında verdikleri örnekler dikkate alındığında öğrencilik yaşamları süresince örtük programın olumlu ve olumsuz etkilerini yoğun şekilde yaşadıkları görülmüştür. Ancak katılımcıların bu yaşantılarına ilişkin örneklerin örtük program kapsamında olduğuna ilişkin farkındalıklarının olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu örnekler üzerinde derslerde tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

B. Öğretim Tasarımı Öğeleri Oluşturulması

Bu süreçte ihtiyaçlara göre öncelikle kazanımlar belirlenmiş ve kazanım- içerik ilişkisi çerçevesinde öğretme-öğrenme etkinliklerinin genel taslağı hazırlanmıştır. Daha sonra da öğretim tasarımı atölyelerinin kapsamında yer alacak yaratıcı etkinlikleri ve değerlendirme araçları ayrıntılı şekilde planlanmıştır.

Uzman Görüşlerinin alınması. Öğretim tasarımı atölyeleri ile ilgili hazırlanan planlar Tablo 12’de akademik unvanları ve uzmanlık alanları belirtilen dört uzmana gönderilmiştir.

Tablo 12.

Görüşlerine Başvurulan Uzmanların Akademik Unvanları ve Uzmanlık Alanları

Akademik Unvan	Uzmanlık alanı
Prof. Dr.	Temel Eğitim ve Yaratıcı Drama Eğitmeni
Doç. Dr.	Temel Eğitim ve Yaratıcı Drama Eğitmeni
Doç. Dr.	Sosyal Bilgiler, Değerler Eğitimi ve Yaratıcı Drama
Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim ve Örtük Program

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretim tasarımı kapsamında yer alan planlarla ilgili görüşlerine başvurulmuş dört uzmandan biri Prof. Dr, diğer üçü ise Doç. Dr. unvanına sahiptir. Uzmanlık alanı açısından bakıldığında görüşlerine başvurulmuş uzmanların üçü Yaratıcı Drama eğitmeni, diğeri de örtük program alanında akademik çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca bu uzmanların ikisi Temel Eğitim, diğerlerinin ise Sosyal Bilgiler ve Eğitim Programları ve Öğretim alanlarındaki kadrolarda görev yapmaktadır. Bu uzmanların öğretim tasarımına yönelik ileri sürdükleri görüş ve öneriler Tablo 13’te özetlenmiştir.

Tablo 13.

Uzmanların Öğretim Tasarımına Yönelik Görüş ve Önerileri

Atölye başlıkları	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4
1. Tanışma etkinlikleri	6.etkinlik anlaşılmıyor Lider yerine eğitmen kullanılmalı	6.etkinlik anlaşılmıyor, açıklanmalı	-	3. etkinlikte tek kuralı olmalı 5.etkinlikte hareket yönünde sorun var 6.etkinlik anlaşılmıyor.
2. Eğitimle ilgili temel kavramlar	5 ve 6 etkinlik yerine doğaçlama	5 ve 6 etkinlik yerine doğaçlama	-	2. ve 3. Etkinlikte ifade bozuk, Canlandırma hazırlık süresi belirtilmeli, Yapılandırılmış Grid 8.soru ifadesi hatalı
3. Programın temel öğeleri ve aşamalı özelliklerine göre program türleri	Isınmadan canlandırmaya geçişte ara değerlendirme	-	-	1.kazanım bölünmeli-Canlandırma anlaşılmıyor. 2. İfadeler lider söyleyecek biçimde cümleleri kurulmuş, sonra değiştirilmiş.
4. Amaçlarına göre program türleri (Posner) ve örtük program özellikleri	-	-	-	Değerlendirmede aşamasındaki EK-1 formu kazanımı ölçmüyor
5. Örtük programın kapsamını oluşturan öğeler	-	-	-	-
6. Örtük programın kuramsal boyutu / temelleri	Isınmadan canlandırmaya geçişte ara değerlendirme	-	Örtük program yaklaşımları çeşitlendirilmeli	8.etkinlikte benzerlik ve farklılık aynı anda yapılmışsa etkinlik 9' da ne yapacak (8.ve 9. Etkinlikte)
7. Örtük programın oluşumunda paydaşların özellikler	-	Sırayla vakit alır birlikte karışık olur.	-	Konu cümlesi eksik. 2.Etkinlikte ifade bozuk 3. etkinlikte taklit nasıl olacak? Tabloyu kime göre dolduracak, Canlandırma hazırlık süresi belirtilmeli
8. Öğrenme ürünleri ve örtük program	-	Kendimi değerlendiriyorum Her atölye sonunda olmalı	-	-
9. Örtük öğrenmeye sebep olan fiziksel koşullar	-	-	-	Canlandırma ve hazırlık süresi belirtilmeli
10. İletişim-etkileşim ortamı ve özellikleri	-	-	-	-
11. Kural ve davranış yönetimi	-	-	-	1 kazanım ifadesinde “öğretmen” ekle 2.etkinlik için örnek verilmeli -Canlandırma hazırlık süresi?-Değerlendirme kapsamı uzun
12. Öğretmenin öğretim davranışları	-	-	-	10,11, 12.Atölyelerde Drama kazanımı yok Isınma bölümü çok uzun, 5.ve 6 etkinlik anlaşılmıyor
13. Ölçme-değerlendirme sürecinde örtük program	-	1.etkinlikteki müzik özel olmalı geçmişe götüren bir dokusu olmalı	-	-

Tablo 13'te görüldüğü gibi uzmanların görüş ve önerileri ağırlıklı olarak öğretim tasarımındaki bazı etkinliklere ilişkin ifade bozuklukları, bazı atölyelerde ısınmadan canlandırmaya geçişte ara değerlendirme; öz değerlendirmenin her atölye sonunda yapılması, canlandırmaya hazırlık aşamalarında süre belirtilmesi vb. önerilerden oluşmaktadır. Bu öneriler doğrultusunda tüm atölye planları güncellenmiştir. Ancak kuramsal temeller atölyesinde örtük program yaklaşımlarının çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesi önerisi çalışmanın kapsamı, amacı, uygulamadaki zamanın yetersizliği ve katılımcıların lisans düzeyinde olması nedeniyle dikkate alınamamıştır.

III. Aşama: Geliştirme Süreci

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Başarı testinin geliştirilmesi. Bir eğitim ya da öğretim programının etkisini ölçmek amacıyla düzenlenmiş olan test (Anastasi, 1982) olarak tanımlanan başarı testinin geliştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir (Balcı, 2005 ve DeVellis, 2003; Tavşancıl, 2005):

Bu süreçte ilk olarak başarı testinin geliştirilme amacı olarak örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili öğretim tasarımının öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemek olarak belirlenmiştir. Daha sonra literatür taraması, öğretmen adaylarının tespit edilen ihtiyaçlar ve uzmanların önerileri dikkate alınarak öğretim tasarımının kazanımları ve içeriği belirlenerek belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu esas alınarak maddelerin yazımına geçilmiş ve 95 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Kazanım-içerik ilişkisini dikkate alınarak madde havuzundan 50 madde seçilmiş ve belirtke tablosu ile birlikte üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlardan ikisi Ölçme Değerlendirme alanında Doç. Dr, üçüncüsü ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında Dr. Öğretim Üyesi kadrosunda görev yapmaktadır. Bu uzmanlar testin kapsam geçerliğini sağladığı, maddelerin kazanımlara hizmet ettiği yönünde görüş belirtmiş olmakla birlikte beş maddede gözledikleri bazı ifade bozukluklarının giderilmesini de önermişlerdir.

Uzman görüşlerine göre ifade bozuklukları giderilen maddelerin dil ve anlaşılabilirliğini belirlemek için Eğitim Fakültesinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören beş öğretmen adayına okuma yaptırılarak maddeler kontrol edilmiştir. Bu aşamadan sonra 50 soruluk deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda aynı kazanımı ölçen

maddelerin sıralamada birbirinden uzakta olmasına ve toplamda doğru cevap seçeneklerinin dengeli dağılmasına özen gösterilerek numaralandırılmıştır.

Yukarıdaki aşamalar izlenerek hazırlanan deneme formu 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde GK seçmeli Örtük program dersini alan 78 öğretmen adayının katıldığı final sınavında uygulanmıştır. Başarı testinin deneme uygulaması sonrasında elde edilen veriler TAP (Test Analysis Program) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda deneme formuna ilişkin olarak elde edilen değerler Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14.

Başarı Testinin Deneme Formu ve Nihai Form Sonuçları

Testin Özellikleri	Simgeler	Deneme Formu Testi	Nihai Form Test
Katılan Öğrenci sayısı	N	78	22
Madde Sayısı	K	50	32
Test Puanlarının Ortalaması	$\bar{x}$	86,11	73,86
Testin Standart Sapması	SS	7,515	6,179
Testin Varyansı	S^2	56,48	38,18
Ortalama Madde Güçlük İndeksi	P	0,558	0,743
Ortalama Madde Ayırt edicilik indeksi	r_{jx}	0,38	0,47
Güvenirlilik Katsayısı	KR-20	0,844	0,875
	KR-21	0,798	0,867

Tablo 14'te başarı testinin deneme formunun uygulandığı 78 katılımcıya ilişkin veriler incelendiğinde test puanlarının ortalamasının 86,11; testin ortalama güçlüğü 0,558 ve testin ortalama ayırt edicilik gücü 0,38 olduğu güvenirlilik katsayısının KR-20=0,84 ve KR-21=0,798 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin, alanyazın dikkate alındığında, geliştirilen başarı testinin hatalardan arınık, soruların homojen, ölçülen özelliğin tek boyutlu ve katılımcıların farklı özelliklere sahip (heterojen), dolayısıyla da söz konusu ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır (Atılgan, 2009; Baykul, 2001). Yapılan analiz sonucunda maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indisleri ile cevapların seçeneklere dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Başarı Testi Deneme Formunun Madde Analiz Sonuçları

Madde no	pj	rjx	Madde no	pj	rjx
1	0,56	0,86	26	0,50	0,62
2	0,99	0,00*	27	0,77	0,57
3	0,27	0,43	28	0,95	0,14*
4	0,91	0,29*	29	0,73	-0,14*
5	0,47	0,24**	30	0,79	0,43
6	0,54	0,71*	31	0,63	0,38*
7	0,77	0,62*	32	0,41	0,62
8	0,58	0,67	33	0,86	0,29*
9	0,78	0,38*	34	0,26	0,33*
10	0,51	0,57	35	0,18	0,24*
11	0,94	-0,10*	36	0,29	0,38
12	0,90	0,10*	37	0,33	0,52
13	0,24	0,38	38	0,37	0,43
14	0,62	0,29	39	0,12	-0,10*
15	0,26	0,33	40	0,42	0,57
16	0,79	0,62	41	0,74	0,67
17	0,24	0,38	42	0,67	0,38
18	0,64	0,67	43	0,69	0,33
19	0,49	0,05*	44	0,09	-0,14*
20	0,68	0,62	45	0,37	0,48*
21	0,73	0,38	46	0,28	0,38
22	0,56	0,29	47	0,44	0,33
23	0,62	0,62	48	0,44	0,43
24	0,45	0,48	49	0,38	0,10*
25	0,65	0,62	50	0,40	0,48

(*) Nihai forma alınmayan maddeler

(**)Bu madde düzeltme işlemi yapılarak alınmıştır.

Tablo 15'teki başarı testi deneme formunun madde analiz sonuçları incelendiğinde madde güçlük derecelerinin 0,24 ile 0,91; madde ayırt edicilik gücü 0,24 (ki bu tek madde düzeltilerek) ile 0,86 arasında olan 32 madde seçilerek form oluşturulmuştur. Nihai forma seçilen maddelerin kazanımlara ve içeriğe göre dağılımı EK 3'te verilmiştir.

Bu şekilde hazırlanan başarı testinin nihai formuyla elde edilen değerler incelendiğinde test puanlarının ortalamasının 73,86; testteki tüm maddelerin ortalama madde güçlük düzeyinin 0,74; madde ayırt edicilik indeksleri ortalaması = 0,47; KR-

20 = 0,875; KR-21= 0,867 olarak belirlenmiştir (Tablo 13). Bu sonuçlara göre deney sürecinde ön test ve son test olarak kullanılan başarı testinin oldukça geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca başarı testindeki maddelerin doğru cevaplanma oranları incelendiğinde madde güçlük derecelerinin ortalamasının en düşük 0,62 en yüksek 0,82 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da katılımcıların başarı testindeki maddeleri doğru cevaplayarak o maddelerin ölçtüğü kazanımlara ilişkin öğrenmeleri gerçekleştirdiğini göstermektedir.

3.5.1. Görüş alma formu. İhtiyaç analizi ve GKS Örtük program ders sürecinde 78 öğretmen adayından elde edilen verilerin analizi sonucunda örtük programla ilgili geçmiş yaşantılarında edindikleri deneyimler ve bunlarla ilgili görüşleri belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda ortaya çıkan örtük program ve sınıf iklimi boyutu ile ilgili öğretmen adaylarının sahip oldukları özellikler esas alınarak açık uçlu dört soru hazırlanmıştır. Söz konusunu bu form üç uzmanın değerlendirilmesine sunulurken görüşleri alınmış olup EK-4’te sunulan şekliyle uygulanmıştır.

3.5.2. Odak grup görüşmesi. Odak grup görüşmesi bu çalışmada deneysel işlemin bitiminden sonra öğretmen adaylarının öğretim tasarımının uygulama sürecine ve etkilerine ilişkin görüşlerini ve farkındalıklarını belirlemek için kullanılmıştır. Bu amaca ulaşmak için örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili öğretim tasarımının kapsamında yer alan (fiziki koşullar, paydaşlar, iletişim, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme) konulardan odak grup görüşme formundaki sorular oluşturulmuştur. Bu form için de üç uzmandan görüş alınmıştır. Bu görüşler çerçevesinde gözden geçirilen form EK-5’teki biçimiyle uygulanabilir duruma getirilmiştir.

IV. Deneme (Pilot) Uygulama

Örtük programla ilgili geliştirilen öğretim tasarımının pilot uygulaması 2022-2023 Öğretim yılı güz döneminde MAKÜ Eğitim Fakültesinde açılan GKS Örtük Program dersi kapsamında 20 (10 kadın 10 erkek) ve 30 (26 kadın 4 erkek) öğretmen adayıyla

iki olmak üzere 2 ayrı grupta uygulanmıştır. Yaratıcı drama atölyeleri Eğitim Fakültesi A blok 109 no.lu Drama salonunda gerçekleştirilmiştir. Öğretim tasarımının deneme ve deneysel uygulamalarına ilişkin takvim Tablo 16’da olduğu gibi planlanmış ve uygulanmıştır.

Tablo 16.

Deneme ve Deneysel Uygulama Takvimi

	Tarih	Yüz Yüze Uygulama Deneme Grupları Drama Atölyeleri	Deney Grubu İçin Gözden geçirme Çalışmaları	Deney Grubu Uygulama Drama Atölyeleri
1	3-7 Ekim	Ön test		
		1.		
2	10-14 Ekim	2.		
3	17-21 Ekim	3.		
4	24-28 Ekim	4.		
5	31-4 Kasım	5.		
6	7-11 Kasım	6.		
7	21-25 Kasım	7.		
8	28-2 Aralık	8.	Bu Süreçte Ölçme Araçlarının, Atölye Planlarının Gözden Geçirilmesi	Ön test + (1-2.)
9	5-9 Aralık	9.	Nihai Uygulama İçin Hazırlık Çalışmaları	(3-4.)
10	12-16 Aralık	10.		(5-6.)
11	19-23 Aralık	11.		(7-8.)
12	26-30 Aralık	12.		(9-10.)
13	2-6 Ocak	13.		Son test
14	9-13 Ocak	Son test (Final Sınavı)		

Tablo 16’de görüldüğü gibi öğretim tasarımının deneme uygulamaları her hafta GKS Örtük program dersini seçen öğrencilerin oluşturduğu iki ayrı grupta düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu deneme uygulamaları toplam 14 hafta olarak planlanmış ve uygulanmıştır. İlk yedi haftalık dönemdeki uygulamalardan elde edilen veriler ve uzmanların önerileri doğrultusunda atölye planları gözden geçirilerek nihai uygulama için yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra bir taraftan deney grubunda öğretim tasarımının etkinliklerinin uygulanmasına başlanırken diğer taraftan da deneme uygulamalarına 14. haftanın sonuna kadar devam edilmiştir. Deneme uygulamalarına katılan öğrencilere hem 32 maddeden oluşan başarı testi hem de yazılı görüş alma formu ön ölçüm ve son ölçüm aşamalarında uygulanmıştır.

V. Değerlendirme

Pilot uygulama sürecinde tespit edilen sorunlar genel olarak; aynı kazanıma ve kapsama sahip bazı etkinliklerin fazla olması, ifade bozuklukları nedeniyle tam anlaşılamayan hususlar, değerlendirme formlarının dağınık olması, kapsam genişliğinin çok geniş olması nedeniyle zaman yetersizlikleri, bazı etkinliklerin öncelik -sonralık ilişkisinin akışı bozması, birkaç oyunun da katılımcılar tarafından anlaşılamaması ve aynı zamanda kazanımlara hizmet etmede yetersiz kalması başlıkları altında toplanabilir.

Deneysel uygulama öncesi alınan önlemler. Pilot uygulamada ortaya çıkan sorunlar ile uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda tüm planlar yeni baştan düzenlenmiştir.

Bu düzenleme sürecinde şu işlemler yapılmıştır:

- Atölyelerin uygulama süreleri 180 dk. (3'er saat) olarak planlanmıştır.
- Eğitimle ilgili temel kavramlar ve programın öğeleri,
- Aşamalılık ve işlevsellik açısından program türleri “eğitimde program türleri”,
- Örtük programın kapsamı ve paydaşların özellikleri atölyeleri sadeleştirilerek birleştirilmiştir.
- Tüm kazanımlar yeniden gözden geçirilmiştir.
- Kazanımlara yönelik olmayan ölçme-değerlendirme araçları çıkarılmıştır.
- Tüm plandaki ifade bozuklukları giderilmiştir.
- Plarlarda fazlalık ve ayrıntı olarak görülen, kapsam gereksiz genişleten, anlaşılmayan etkinlikler ya çıkarılmış ya da yeniden düzenlenmiştir

Bu güncellemeler sonrasında atölye içerikleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Deneyisel Uygulamanın Atölye İçerikleri

Hafta - İçerik	Kazanımlar	Öğretme-öğrenme süreci aşamaları ve etkinlikleri		
		Isınma-hazırlık	Canlandırma	Değerlendirme
1. Ön ölçümler - Tanışma	- Grup arkadaşlarının ismini bilir - İletişim ve etkileşimin önemini ifade eder. - Grup dinamiğini önemini söyler.	Tüm grupta açılma -kapanma Avuç içi tanışma Arkadaşını seviyor musun? Rulmanla tanışma Kâğıt katlama	İkili canlandırmalar (bence sen...) Bir mekânda tanışma	Sözlü Değerlendirme Öz değerlendirme formu
2. Eğitimle ve programla ilgili temel kavramlar	- Eğitim ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar. - Programın/planın öğelerini ve temel özelliklerini sıralar. - Eğitim ve program kavramları arasındaki ilişkiyi açıklar. - Grupla iletişim kurmada istekli olur	Eşli kavram köşesi kapma Yapılandırılmış Grid Ben Bir Programım Oku-Anla-Ekle Haydi Program Olalım	Programın dört ögesini birlikte düşünme ve sunma (tekerleme-mâni vb)	Değerlendirme formu Öz değerlendirme formu
3. Eğitimde program türleri (Aşamalık ve işlevsellik)	- Eğitimde kullanılan program türlerini sıralar. - Eğitimde kullanılan program türlerinin özelliklerini açıklar. - Örtük programı diğer program türlerinden ayıran özellikleri açıklar. - Etkinliklere katılmaya istekli olur.	Program türleri yer değiştir Program kazanı Sıraya gir (aşamalık) Yapbozda hikâye birleştir	Program türleri mahkemede	Değerlendirme formu Öz değerlendirme
4. Örtük programın kapsamını oluşturan öğeler ve paydaşların özellikler	- Örtük programın kapsamını oluşturan öğeleri listeler. - Örtük programın kapsamını oluşturan öğelerin özelliklerini kavrar. - Örtük programı oluşumunda etkili olan paydaşların kimler olabileceğini söyler. - (Öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve diğer personel gibi) ilgili paydaşların özelliklerinin örtük programa etkilerini açıklar. - Örtük programın önemini takdir eder.	İç içe çember Ölçüte göre kontrol et ve düzenle Paydaşların mekânda dansı Geçmişteki paydaşları hatırla ve taklit et! Sebepler kartları	Hazırlık Grup araştırması ve Canlandırma	Ürün oluşturma (Paydaşlarla ilgili deyim, atasözü, vecize, slogan vb. yazma ve sergi) Öz değerlendirme
5. Kuramsal Temeller	- Örtük program yaklaşımlarının temel görüşlerini (özelliklerini) bilir. - Örtük program yaklaşımları arasındaki temel farklılıkları açıklar. - Grup etkinliklerine katılmaktan zevk alır.	Rulmanla Dans Et (işlevselci-Çatışmacı) Üçlü grupta dans et Flamingo- Penguen	Hazırlık Kuramcı Mahallerin Atışmaları	Ürün oluşturma (çalışma yaprağı, afiş, slogan vb hazırlama ve sergi) Öz değerlendirme
6. Öğrenme ortamının fiziksel koşulları ve örtük program	- Sınıfın fiziksel düzen ve özelliklerinin ne tür örtük öğrenmelere sebep olduğunu açıklar. - Öğretme-öğrenme ortamının fiziksel koşullarının sebep olduğu örtük öğrenme ürünlerine örnek verir. - Arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.	Yürü- düşün-hisset ve hareketle göster Fiziksel öğeler gibi heykel ol Hayali sınıf tasarımı	Beşi bir yerde sınıf Sınıftaki fiziksel öğeler dile gelse	Oturma düzeni, sınıfın fiziki özellikleri, vb. ilgili görüşlerin alınması Öz değerlendirme
7. İletişim-etkileşim ortamı özellikleri ve örtük program	- Örtük program kapsamında iletişimi etkileyen (olumlu/ olumsuz) faktörleri açıklar. - İletişim davranışlarının öğrencilerde hangi örtük öğrenmelere neden olabileceği konusunda keşirirlerde bulunur. - İletişim sürecindeki etkenlerin ve davranışların önemini farkında olur. - Arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmaktan doyum sağlar.	Yönergedeki (olumlu -olumsuz) iletişim davranışlarını sergileme Fermuarlı iletişim İletişim içinde ol sorunları çöz Sırtında çiz, önünde gör	Hazırlık İletişim denince aklıma gelenler Grupla canlandırma	"Size göre ne öğrenir?" formunun doldurulması Öz değerlendirme
8. Kural- davranış yönetimi ve örtük program	- Örtük program açısından kural ve davranış yönetiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini söyler. - Sınıf kurallarının neden olduğu örtük öğrenme ürünlerine örnekler verir. - Kurallara uymanın önemi takdir eder.	Alvaryumdaki köpekbalığı Kural der ki: Ayna-ayna, ters ayna Kurallarla çatışıyoruz	Öğrendiklerinin kaynağı	Öğrenci verilen durumda örtük olarak neleri öğrenir Öz değerlendirme
9. Öğretmenin öğretme davranışları ve örtük program	- Öğretmenin öğretme davranışlarını örtük program kapsamında özelliklerini açıklar. - Öğretmenin öğretme davranışlarının sebep olacağı örtük öğrenmeleri örnekendirir. - Öğretim etkinliklerine katılmaktan zevk alır.	Geçmişteki Öğretmenin Örtükten önce- örtükten sonra Ne planladık ne bulduk Öğretmen adayı olarak şimdi ben	Reklam Filmi Hazırlama	Değerlendirme formu
10. Ölçme-değerlendirme sürecinde örtük program (Genel değerlendirme-son ölçümler)	- Puanlama ve değerlendirmede hangi ölçüt ve ilkelerin dikkate alınması ve uygulanması gerektiğini belirtir. - Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin uygulamaların öğrencilerde hangi örtük öğrenmelere neden olabileceği konusunda fikir yürütür. - Ölçme değerlendirme sürecinde arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaktan zevk alır	Geçmiş yaşantılarımda not Değerlendirmede gizli güçler Öğrencinin not yolculuğu Ne Yapıyorsun?	Öğretmen-öğrenci ikili doğaçlama Verilen durumla ilgili grup doğaçlaması	Sıkça yapılan öğrenci davranışları ve nedenleri Öz değerlendirme

Tablo 17’da görüldüğü gibi deneysel uygulamada işe koşulan öğretim tasarımı toplam 10 atölyeden oluşmaktadır. Her bir atölye 3 ila 5 arasında olmak üzere hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımları kapsamaktadır. İlk üç atölyede sırasıyla tanışma, iletişim ve uyum etkilerine içerisinde eğitim ve programla ilgili temel kavramlar, aşamalılık ve işlevsellik özelliklerine göre eğitim program türleri ve özellikleri de ele alınmıştır. Daha sonraki iki atölyede ise sırasıyla örtük programın kapsamı, özellikleri ve işlevleri, örtük programın oluşmasında paydaşların özellik ve rolleri ile örtük programın kuramsal temelleri işlenmiştir. Bundan sonraki beş atölyede ise örtük programın sınıf iklimi (öğretme-öğrenme süreci) boyutunda yer alan öğrenme ortamının fiziki koşulları, iletişim-etkileşim ortamının özellikleri, kural- davranış yönetimi, öğretmenin öğretme davranışları ve ölçme-değerlendirme değişkenlerinin özelliklerini ile bunların örtük programla ilişkisini ele alan atölyeler gerçekleştirilmiştir.

Her atölye yaratıcı drama yönteminin ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamasında gerçekleştirilmiştir. Isınma-hazırlık aşamasında atölyenin kazanımlarına katılımcıları zihinsel, bedensel ve duygusal olarak hazırlayıcı oyunlara yer verilmiştir. Canlandırma aşamasında ise her atölyede farklı öğretim tekniklerinin işe koşulduğu hem ikili hem de gruplar halinde doğaçlama ve rol oynama tekniklerini kullanarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında ise her atölyede katılımcıların öz değerlendirme ve atölye sonu değerlendirme formları doldurmuşlardır. Bunun yanında atölye kazanımlarına ve konusuna uygun olarak çalışma yaprakları, öğrenci ürünleri (slogan, afiş, sergi, atasözü, deyim vb.), sözlü değerlendirmeler de işe koşulmuştur.

Gönüllü katılımcıların oluşturduğu grupta öğretim tasarımı ile ilgili yaratıcı drama atölyeleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Haftada iki gün (saat 17.00-20.00 arasında) 3’er saatlik 10 atölye olmak üzere toplam 30 saat uygulanan çalışmanın ilk atölyesinde katılımcılara yapılacak çalışmalar hakkında genel bilgiler verilmiş, gönüllü katılım (olur) formlarını doldurmaları sağlanarak izinleri alınmıştır. Çalışmanın ön ve son ölçüm aşamalarında ilgili veri toplama araçları kullanılmış ve tüm atölyelerin bitiminden sonra da her katılımcıya “Katılım Belgesi” verilmiştir.

Deneysel uygulama atölyelerinin gerçekleştirildiği mekânın özellikleri. Atölye çalışmalarının tamamı Burdur MAKÜ Eğitim Fakültesi A Blok 109 nolu drama

salonunda yürütülmüştür. Söz konusu bu salon 6x8 m. boyutlarında zemin parke kaplamalı, öğrenci sayısına göre oturma minderleri ve tabureler olup üç duvarında da birer boy aynası bulunmaktadır. Araştırmanın ön ve son ölçüm veri toplama araçları ise sıralı düzene sahip bir sınıf ortamında uygulanmıştır. Atölyelerin uygulandığı salonun ve bazı atölyeye uygulamalarına ilişkin fotoğraflardan bazıları aşağıda sunulmuştur.



3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Çalışmalar

Araştırma öncesinde ve sürecinde yurtiçi ve yurtdışı alanyazın incelenerek örtük programla ilgili mümkün olan çalışmalara ulaşılmış ve bu çalışmaların rehberliğinde araştırmanın hem kuramsal boyut hem de araştırmanın bilimsel alt yapısı organize edilmiştir. Araştırma süreci baştan sona ayrıntılı olarak açıklanmış, sayılı ve sınırlılıklar belirtilmiştir. Öğretim tasarımı uzman görüşleri ve alanyazına dayalı olarak sistematik bir şekilde her aşamasında ara değerlendirmeler ve gözden geçirmeler yapılarak geliştirilmiştir. Deneysel uygulama öncesi öğretim tasarımının ön deneme (pilot) uygulaması yapılarak eksiklikleri ve yanlışlıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan durum ile ilgili uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirmeler yapılarak tasarıma son hali verilmiştir.

Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada hem nicel hem de nitel veriler birlikte toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmada geçerlik ve güvenilirlikle ilgili olarak yapılan işlemler ve dikkate alınan hususlar aşağıda açıklanmıştır.

Alanyazında nicel verilenlerin iç ve dış geçerliklerine etki eden faktörlere ilgili olarak bu çalışmada şu uygulamalara dikkat edilmiştir (Balat, Kayalı, Gündüz ve Göktaş, 2019; Büyüköztürk vd., 2011; Karasar, 2003):

- Ön test ve son test ölçümlerinde kullanılan başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik nitelikleri istatistiksel analizlerle belirlenmiştir.
- Ön test olarak kullanılan veri toplama aracının öğretmen adayları üzerinde etki yaratıp son testi etkilemesine engel olmak için ön ölçüm araçlarının çalışmaların sonunda kullanılacağına yönelik bilgi verilmemiştir. Bu yönde gelen katılımcı soruları da cevapsız bırakılmıştır.
- Öğretim tasarımı uygulamanın araştırma amaçlı bir çalışma olduğu ve kapsamı hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların gönüllü, istekli ve coşkulu oldukları gözlenmiştir.
- Araştırmanın zaman diliminin ne çok uzun ne de çok kısa olmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca her atölye uygulaması planlandığı şekilde ve sürede gerçekleştirilerek tüm uygulamalar 5 haftada (30 saatte) tamamlanmıştır.

- Söz konusu çalışma için katılımcıların amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle ve gönüllü katılım esasına dayalı olarak bölüm, sınıf düzeyi, yetenek, başarı vb. özellikler çeşitliliği kendiliğinden sağlanmıştır.
- Çalışmada her atölyeye katılan öğrencilere başarı testi uygulanmış ve yine bu öğrencilerin görüşlerine başvurularak verilerin objektif bir şekilde elde edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca objektifliği sağlamak için uygulama sürecinde bağımsız gözlemci kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği konusunda alanyazında farklı kavram ve sınıflamalar söz konusu olsa da yayın görüş nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili olarak “inandırıcılık, aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), tutarlık ve teyit edilebilirlik” olmak üzere dört temel boyut tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Miles ve Huberman 1994; Merriam, 1998, Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada bu dört temel boyutla ilgili olarak şu uygulamalara yer verilmiştir.

Geçerlik.

İnandırıcılık. Hem veri toplama aracı hem de elde edilen veri türleri açısından üçgenlemeye (çeşitlemeye) özen gösterilmiştir. Bu kapsamda öğretim tasarımının uygulanması sürecinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi olmak üzere birden fazla veri toplama aracıyla ve farklı zamanlarda aynı katılımcılardan farklı türlerde veri toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinin yazılı dökümleri odak grup görüşmelerine katılan bazı katılımcılarla paylaşılmış, yazılı metinde yer alan ifadeleri gözden geçirmeleri, olası eksik ve yanlışları kontrol etmeleri istenmiştir. Böylece yazılı metinler için katılımcı teyitleri sağlanmıştır. Benzer süreç, gözlemci ile yapılan bireysel görüşme için de izlenmiş, gözlemciye de yazılı metin teyit ettirilmiştir. Tüm bulgular örtük program alanında uzman bir akademisyen tarafından gözden geçirilmiş ve önerileri dikkate alınmıştır.

Aktarılabilirlik. Katılımcıların ve uygulama sürecinin özellikleri veri toplama araçlarından doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir. Çalışma grubunun belirlenme şekli ve sahip oldukları özellikler de açıklanmıştır.

Güvenirlilik.

Tutarlık. Verilerin analizleri sonunda ulaşılan bulgular görüşme, gözlem, dokümanlardan doğrudan alıntı yapılmış ve kanıtlar üzerinde herhangi bir yorumlamaya gidilmeden olduğu gibi aslına sadık kalınarak nicel bulgular desteklenmiştir. Araştırma sürecine araştırmacı dışında hem EPÖ alanında yüksek lisans eğitimi almış hem de yaratıcı drama eğitmenliği programını tamamlamış bağımsız bir gözlemci de yer almıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılarak önce kodlar, sonra alt temalar, sonra da temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin analizi başlığı altında verilen aşama ve işlemlerin gerçekleştirildiği bu süreçte iki kodlayıcıdan yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri katılımcılara teyit ettirilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi ayrıntılı olarak önceden tanımlanmış ve bu çerçevede ayrıntılı şekilde alanyazın taramaları yapılmıştır.

Dış güvenirlik. Öğretim tasarımı etkinliklerinin uygulandığı grubun sosyal özellikleri ve katılımcıların birbirleriyle olan etkileşimleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca katılımcıların birbirleriyle olumlu iletişim- etkileşim gerçekleştirmeleri için yaratıcı drama etkinlikleriyle rahat ve eğlenceli bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin kaynakları, araçları ve analiz işlemleri araştırma raporunun ilgili bölümlerinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın kuramsal dayanakları ve cevap aranan problemler açık şekilde ifade edilmiştir. Uygulama sürecine gönüllü olarak katılan 24 öğretmen adayından elde edilen tüm veriler açık bir şekilde ele alınıp değerlendirilmiştir. Verilen analizi sonunda elde edilen bulgular (tema, kodlar) şekil ve tablo formlarına dönüştürülerek anlaşılabilirliği artırılmıştır.

3.6.1. Araştırmacının rolü.

3.6.1.1. Araştırmacının özellikleri. Araştırmacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı lisans programından mezun olmuştur. MEB Anadolu öğretmen liselerinde meslek dersleri öğretmenliği ve yöneticilik yaptıktan sonra 1999 yılında itibaren Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2006 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin kurulmasıyla bu üniversite bünyesinde Eğitim Fakültesi Eğitim programları ve öğretim anabilim

dalında öğretim görevlisi olarak görevine devam etmiştir. Bu kurumda 24. yılını çalışmaktadır. Bu süre zarfında çeşitli MB ve Alan Eğitimi kodlu dersleri okutmuştur. Yüksek lisansını da MAKÜ Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında “Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Düzenleme Biçimlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi” isimli tez çalışmasıyla tamamlamıştır. 2018 yılında Çağdaş Drama Derneği’nin 320 saatlik Yaratıcı Drama Eğitmenliği / Liderliği programını “Özel Öğretim Yöntemleri-I Dersinde Geliştirilen Öğretim Tasarımının Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Uygulanması” projesiyle tamamlamıştır. 2019 yılında ise MEB Özel Öğretim Kurumlar Genel Müdürlüğü’nden Yaratıcı Drama Eğitmenliği /Liderliği Kurs Bitirme Belgesini almıştır. Araştırmacının, öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri, materyal geliştirme, eğitim felsefesi, düşünme becerileri, yaratıcı drama vb. konularla ilgili akademik çalışmaları bulunmaktadır.

3.6.1.2. Araştırmacının bu çalışmadaki rolleri. Örtük programın sınıf iklimi kapsamında öğretim tasarımı geliştiren, yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulayan ve değerlendiren araştırmacı, çalışmanın her aşamasında örtük programla ilgili yurt içi ve yurtdışı alanyazındaki mümkün olan çalışmalara ve kaynaklara ulaşarak incelemiş ve çalışılan konunun kapsamı ve boyutlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Hem öğretim tasarımı geliştirilmesinde hem de tüm araştırma sürecinin her aşamasında sıklıkla uzman görüşlerine başvurulmuş, öneriler dikkate alınarak araştırma süreci ve araçları olgunlaştırılmıştır. Öğretim tasarımı kapsamında yer alan atölye planları ve veri toplama araçları yukarıda ilgili bölümlerde açıklandığı gibi bizzat araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu planlar yine hem deneme hem de deneysel uygulamalarda bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca öğretim tasarımı ilişkin deneme uygulamaları atölye planlarının uygulamada işlevliliğini ve işlevselliğini test etme anlamında önemli bir deneyim olmuştur. Bu deneyimden elde edilen dönütler çerçevesinde deneysel uygulamaya dönük gözden geçirmeler yapılmıştır ve ek önlemler alınmıştır.

Araştırmacının, araştırmanın deneme ve deneysel uygulamalarının yapıldığı MAKÜ Eğitim Fakültesi’nde akademik personel olması nedeniyle katılımcılarla samimiyet, güven ve rahatlık anlamında gayet olumlu koşullarda çalışılmıştır, herhangi olumsuz bir durum yaşanmamıştır. Ayrıca ihtiyaç duyulduğunda da uzman görüşlerine ve

yardımlarına kolaylıkla ulaşılabilmiştir. Atölye planlarının gereği olarak araştırmacı, tüm uygulamalarda ortam hazırlayan, planlayan, yönlendiren ve rehberlik eden bir role sahip olarak sürekli katılımcıların arasında bulunmuştur. Buna karşılık katılımcılar ise süreci bizzat aktif şekilde yaşayan, bireysel ve grupta birlikte öğrenme etkinliklerini uygulayan bir rolde olmuşlardır. Araştırmanın raporlaştırılması, araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama süreci (araçları ve analizi), öğretim tasarımının geliştirilmesi ve uygulanması, elde edilen bulguların organize edilme biçimiyle ilgili konularda oldukça objektif, açık ve anlaşılır bilgiler sunmuştur.

Geçerli ve güvenilir veriler elde etmek amacıyla öğretim tasarımının geliştirilmesi, uygulanması değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak veri toplama araçlarının hazırlanması uygulanması ve verilerin analiz aşamalarında sık sık eğitimde program geliştirme, ölçme-değerlendirme, yaratıcı drama ve örtük program alanlarındaki uzmanların görüşleri alınmıştır.

3.6.2. Araştırma etiği ile ilgili uygulamalar.

3.6.2.1. Uygulama öncesi. Bu araştırma ile ilgili olarak MAKÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 07.09.2022 tarih GO 2022/ 845 sayılı karar ile araştırmanın etik izni alınmıştır (EK 1). Araştırmanın uygulama izni ise MAKÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığından 07.10.2022 tarih 205735 sayılı kararları (EK 2) alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın kapsamı, süreci, yapılacak etkinlikler ve verilerin nasıl toplanacağı vb. konularıyla ilgili olarak kendilerine ön test oturumunun ve ilk atölyenin başında ayrıntılı bir şekilde açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Daha sonra her katılımcıya EK 7'deki katılımcı olur formları dağıtılarak çalışma ile ilgili izinleri alınmıştır.

3.6.2.2. Uygulama süreci ve sonrası. Odak grup görüşmeleri katılımında da belli kriterleri sağlamak koşuluyla gönüllülük esas alınmıştır. Veri toplama süreçlerinde yönlendirici davranış ve sorulardan kaçınılmıştır. Araştırma sürecinin başından sonuna kadar tüm etkinlikler, olumlu ve olumsuz her durum, davranış ve olay kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, aslına uygun, objektif ve açık bir şekilde raporlaştırılmıştır. Katılımcı gizliliğine özen gösterilerek

veri toplama araçlarında, görüşme kayıtlarında ve bulgular bölümündeki katılımcılara ilişkin kanıtların sunulmasında K1, K2, K3... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

3.7. Verilerin Düzenlenmesi ve Bulgulara Yansıtılması

Bu araştırma kapsamında kullanılan nitel veri toplama araçlarının çeşitliği ve bunlar aracılığıyla elde edilen verilerin zenginliği nedeniyle anlaşılabilirliği artırmak amacıyla bulgular bölümünden önce belli bir düzende ve sistematik şekilde düzenlemeyi gerekli kılmıştır. Bu nedenle bu bölümde öncelikle araştırmadaki nitel verilerin kaynağı olan veri toplama aracının isimleri ve bulgular kısmında katılımcı ifadelerinin gösteriminde kullanılan kısaltma ifadeleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Nitel veri araçlarının kısaltma ifadeleri

Şekil 4'te öğretim tasarımının uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular kısmında katılımcılara ait ifadelerin alındığı veri toplama aracının türü ve bunların hangi kısaltma ifadeleriyle gösterildiği görülmektedir. Tüm araştırma sürecinde her tema ve alt tema kapsamındaki verilerin hangi veri toplama araçlarından elde edildiği Tablo 18'de ilişkili şekilde sunulmuştur.

Tablo 18.

Alt Temalar ile Verilerin Elde Edildiği Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi

	Temalar	Alt temalar	Başarı testi	GAF	ÖZF	ASDF	OGG	ÖÜ	GBG	GR	VK
Öğretim tasarımı uygulamalarının özellikleri	Öğretme-öğrenme etkinlikleri	1. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikleri	-	-	x	x	x	-	x	-	-
		2. Diğer derslerle kıyaslamalar	-	-	x		x	-		-	-
	Etkinliklerin katılımcılarda ortaya çıkardığı duygular	1. Geçmişteki öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hatırlanan yaşantılar	-	-	x	x	x	-	-	-	-
Öğretim tasarımının ürünleri	Öğrenme	2. Öğretim tasarımı atölye etkinliklerinde	-	-	x	x	x	-		-	-
		1. Başarı	x								
		2. Eğitim program kavramı ve özellikleri, kuramsal temeller	-	x	x	x	x	x	-	x	
		3. Öğretme-öğrenme süreci değişkenleri	-						-		
		a. Fiziki koşullar	-	-	x	x	x	x	-	x	-
		b. İletişim-etkileşim	-	-	x	x	x	x	-	x	-
		c. Kural ve davranış yönetimi	-	-	x	x	x	-	-	x	-
		d. Öğretme davranışları	-	x	x	x	x	-	-	x	-
		e. Ölçme- değerlendirme	-	-	x	x	x	-	-	x	-
	Örtük Öğrenme ürünleri	1. Öğretmenlik mesleği ile ilgili	-						-		
		-Öğretmenlik kimliği	-	x	x	x	x	-	-	-	-
		-Mesleki tutum ve değerler	-		x		x	-	-	-	-
		-Mesleki beceri	-	x	x	x	x	-	x	-	-
		2. Yaratıcı drama yönteminin örtük ürünleri									
		-Kişisel ve sosyal gelişim	-	-	x		x	-	x	-	-
		-İletişim etkileşim	-	-	x	x	x	-	x	-	-
	Eğitim programının özellikleri	1. Resmi (öğretim) program nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin farkındalık	-	x	x	x	x	-	-	x	x
		2. Örtük program tanımları, özellikleri ve işlevlerine ilişkin farkındalık	-	x	x	x	x	-	x	x	x
		3. Örtük programı oluşturan faktörlere ilişkin farkındalık	-	x	x	x	x	x	-	x	x
	Fiziki koşullar	1. Oturma düzenleri ve kazandırdığı davranışlara ilişkin farkındalık	-	-	x	x	x	-	-	x	x
		2. Oturduğu yere göre öğrenci tipi ve algısı farkındalığı	-	-	x	x	x	-	-	x	x
		3. Öğrenme ortamının taşıması gerekli fiziki özelliklere ilişkin farkındalık	-	-	x	x	x	-	-	x	x
	İletişim - etkileşim	1. Öğretmen- öğrenci iletişim ve etkileşim davranışlarına ilişkin farkındalık	-	-	x	x	x	-	-	x	x
		2. Öğrenci -öğrenci iletişimi ve etkileşimi farkındalığı	-	-	x	x	x	-	-	-	-
	Kural ve davranış yönetimi	1. Kuralların belirlenme şekli ve niteliğine ilişkin farkındalık	-	-	x	x	x	-	-	-	-
		2. Kuralların uygulanması ve öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık	-	-	x	x	x	-	-	x	x
	Öğretme davranışları	1. Geçmişteki öğretmenin öğretim davranışları ve örtük sonuçlarına i.f.	-	-	x	x	x	-	x	x	x
		2. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin taşıması gerekli niteliklerine ilişkin farkındalık	-	-	-	-	x	-	x	x	x
	Ölçme - değerlendirme	1. Ölçme-değerlendirme kapsamına ilişkin farkındalık	-	-	x	x	x	-	-	-	-
		2. Puanlama sürecine ilişkin farkındalık	-	-	x	x	x	-		x	x

Tablo 18’de (x) ile gösterilen tema - alt temalar ile ilgili bulgular ve katılımcı ifadeleri, alt problemler çerçevesinde ayrıntılı şekilde aşağıda ele alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edilerek alt problemlerle ilişkili olarak sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının ve Gözlemcinin Öğretim Tasarımı Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmen adaylarının ve gözlemcinin öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan etkinliklerle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarından elde edilen nitel veriler incelendiğinde bu alt probleme ilişkin öğretim tasarımının öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikleri ve bu etkinliklerin katılımcılarda ortaya çıkardığı duygular olmak üzere iki alt tema tanımlanmıştır. Bu alt temalardan öğretim tasarımı kapsamında gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Öğretim Tasarımı Kapsamındaki Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Özelliklerine İlişkin Bulgular

a. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikler	b. Diğer derslerle kıyaslama
Etkinliklerle / fiziksel aktivite öğrenme	Ezberci olma
Örneklerle öğrenme	Sadece bilgi alma, uygulamaya yer vermeme (- teorik işleme)
Hayatın içinde keşfetme-fark etme	Sıkıcı olma pasif olma
Günlük yaşamda karşılığını görme	Sadece sınıfta olma
Ayrıntılı ele alma	Ezber bilgilerin çabuk unutma
Doğrudan bilgi verilmemesi- bilgiye ulaşmak için çaba harcama-hazır bilgi almama-keşfetme	Kolaycılığa kaçma
Ezberci olmama	İlgilenilmeme
Eğlenceli-zevkli- keyifli -eğlenerek öğrenme-	Kalıcı olmama

Öğretim tasarımı kapsamında gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin özelliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili katılımcı ve gözlemci görüşlerinden elde edilen bulgular, bu etkinliklerin niteliklileri ve öğretmen adaylarının diğer derslerle

kıyaslamalarına ilişkin kodlar belirlenmiştir (Tablo 19). Buna göre öğretmen adayları uygulanan öğretme-öğrenme etkinliklerini “öğrenci etkinliğine dayalı, doğrudan hazır bilginin verilmediği, aksine bilgiye ulaşmak için çaba harcamanın gerektiği, ezberci olmayan, hayatın içinde keşfetme-fark etme, günlük yaşamda karşılığını görme, konuların ve örneklerin ayrıntılı ele alındığı, eğlenceli, zevkli ve keyifli bir şekilde eğlenerek öğrendiklerine” ilişkin değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Öğretmen adayları bu uygulama kapsamında gerçekleştirilen etkinlikleri diğer derslerdeki öğretme-öğrenme etkinlikleri ile de kıyaslamışlardır. Bu çerçevede diğer derslerin öğretme-öğrenme etkinliklerinin “sadece bilgi almaya önem veren, ezberci, teorik, sıkıcı, etkinlik yapmadan, sadece sınıfta işlenen, kolaycılığa kaçan, öğrenciyle ilgilenilmeyen, öğrencinin pasif olduğu ve öğrenmelerin kalıcı olmadığı” yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretim tasarımı kapsamında uygulanan öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikleriyle ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“...gördüğümüz bu konulardan bazılarını birinci sınıfta derslerde görmüştük, ama fark ettik ki hiçbirini aklımızda kalmamış, hepsini unutmuşuz, kalıcı olmamış. Bunları ilk defa görüyormuş gibi oldum, mesela uygulama yaptığımda daha verimli geçiyor. K12-OGG”

“...Bende daha eğlenerek öğrendiğimizi düşünüyorum hocam... mesela sınıfta yaptığımız normal derslere sıkılıyoruz, ama bu etkinlikler boyunca sıkılmadan ders işliyoruz. O yüzden zevkli geçiyor. K7-OGG”

“...Hocam siz kalıcılık daha uzun süre sonra diyorsunuz, ama ben geçen gün girdiğim dersi ne işlediğimizi unuttum, ilk hafta ne işlediğimizi unuttum. Burada bir farkındalık yaratıyor aslında... Bu atölyede ilk işlediğim konuyu unutmuyorum ama sırada oturarak dinlediğim dersin ilk konusunu hatta geçen ki konusunu bile unutmuyorum. K2-OGG”

Öğretme-öğrenme etkinliklerinin özelliklerine ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen öğretim tasarımı kodlarının yanı sıra bağımsız gözlemciyle yapılan bireysel görüşme sonucunda da bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda gözlemci de öğretim tasarımıyla ilişkin öğretme-öğrenme etkinliklerinin “belli bir amaca yönelik ve atölye planlarına bağlı kalınarak, akıcı, eğlenceli, ilginç, etkinliklere ve konuşmalara katılımın teşvik edildiği, istekliliğin ön planda olduğu, katılımcıların geçmiş yaşantılarını da kullandıkları yaşantı odaklı bir şekilde gerçekleştirildiğini ve atölye sürelerinin de etkili kullanıldığı” yönünde değerlendirmelerini dile getirmiştir. Gözlemci ayrıca her öğretmen adayının, örtük program dersi almasını önermekle birlikte uygulanan öğretim tasarımıyla örtük programın çevre ve okul iklimi

boyutlarını, öğretmenler arası ve öğretmen-okul idaresi ilişkilerini kapsamadığını” dile getirerek bu boyutların da tasarıma dahil edilmesi konusunda öneride bulunmuştur.

Sonuç olarak ulaşılan bulgular dikkate alındığında katılımcıların ve gözlemcinin öğretim tasarımı kapsamında uygulanan öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikleri hakkında olumlu değerlendirmelerde bulundukları söylenebilir.

4.1.2. Öğretim tasarımı etkinliklerinin ortaya çıkardığı duygularla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular. Öğretim tasarımı etkinliklerinin katılımcılarda ortaya çıkardığı duygulara ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Katılımcılarda Ortaya Çıkardığı Duygulara İlişkin Bulgular

a. Geçmişteki öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hatırlanan yaşantılara ilişkin duygular	b. Öğretim Tasarımı Atölye etkinliklerinde ortaya çıkan duygular
Kızgınlık	Eğlendim
Öfke	Enerjik- Zinde
Pişmanlık	Heyecanlı
Kötü hissetme	Mutlu
Üzülme	Huzurlu
	Neşeli /sevinçli
	Pozitif duygular
	Yaratıcı / hayal gücü gelişmiş
	Öğretmen gibi
	Kararsız ve ne yapacağını bilemez
	Özgür
	Rahatlık
	Dayanışma ruhu
	Doğaçlamada panik
	Empati kurma
	Tiyatro sahnesinde gibi hissetme

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların hissettikleri duygular, geçmiş öğrencilik yıllarındaki yaşantıları ve öğretim tasarımı atölye etkinlikleriyle ilgili olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Buna göre öğretmen adayları etkinlikler sırasında hatırladıkları geçmişteki öğrencilik yıllarına dair yaşantılarına karşı “kızgınlık, öfke, pişmanlık, kötü hissetme ve üzülme” gibi olumsuz duygulardan söz etmişlerdir. Öğretmen adayları öğretim tasarımı etkinlikleriyle ilgili de “eğlendiklerini, enerjik- zinde, heyecanlı, mutlu, huzurlu, neşeli /sevinçli, pozitif duygular, yaratıcı / hayal gücü

gelişmiş, öğretmen gibi, özgür, empati, rahatlık, dayanışma ruhu” gibi hissettiklerini belirterek olumlu duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte az da olsa bazı katılımcılar, etkinlikler sırasında zaman zaman “doğaçlamada panik olma, kararsız ve ne yapacağını bilemez olma” gibi duyguları da yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının atölyelerdeki etkinlikler süresince hissettikleri duyguları yansıtan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“...Geçmişteki öğrenciliğimde yapılan hataları görünce üzüldüm...ama bunları öğretmen olduğumda yapmayacağım için mutlu hissettim...K2-ÖZF”

“...mutlu, pozitif enerjik ve heyecanlı hissettim. Adrenalin tavan yaptığı için çok mutlu hissediyorum...K11-ÖZF”

“...çok heyecanlıydım ders her zamanki gibi çok eğlenceliydi...K1-ÖZF”

“... Ayrımcılık yapıldığında ne kadar kötü hissettiğimi... öğretmenlerimizin ne kadar ayrımcılık yaptığını çok ayrımcılık yaptığını hatırladım...K22-OGG”

“...öğretmen olarak hayal kurduğum sınıfta mutlu oldum...K24-ASD”

“...olmasını istediğim hayalimde sınıfı tasarladığımız için mutlu ve sevinçli hissettim...K6-OGG”

“...Yeni öğretim yöntemlerinin bizim için kullanılmamasına üzüldüğümü ...K14-ÖZF”

“... Çok eğlendim ama geçmişteki kötü öğretmenlerin bizlere ne kadar zarar verdiklerini görüp bir yandan da üzüldüm... K23-ÖZF”

Bu alt tema ile ilişki olarak gözlemci de kendisiyle yapılan görüşmede “katılımcıların tüm atölye etkinliklerinde çok eğlendiklerini, istekli ve coşkulu şekilde katıldıklarını, devamsızlık yapmadıklarına” dair tespit ve düşüncelerini dile getirmiştir.

Sonuç olarak bu alt tema ilgili elde edilen tüm bulgular bütüncül olarak ele alındığında öğretim tasarımı etkinliklerinin yaratıcı drama ile gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarına hatırladıkları geçmiş yaşantılarla ilgili olumsuz duygular hissettirenken, mevcut atölye çalışmalarının da genel olarak olumlu duygular yaşamalarını sağladığı tespit edilmiştir.

4.2. Öğretim Tasarımı Etkinliklerinin Tasarım Hedefleri ile ilgili Öğrenme Ürünlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının öğretim tasarımı etkinliklerinin tasarım hedeflerine ilişkin öğrenme ürünlerine etkisini ortaya koymak için başarı testinin ön test-son test uygulamaları puanları arasındaki farkın anlamlılığı ile nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen adaylarının öğretim tasarımı etkinlikleri öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın test edilmesine ilişkin bulgular. Bu alt problemle ilgili ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	η^2
Ön test	22	7,18	2,04	-11,689	21	.000*	,588
Son test		23,63	6,40				

* p<.05

Tablo 21’de örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili geliştirilen ve yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan öğretim tasarımının kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek için 32 maddeden oluşan başarı testi kullanılmıştır. Öğretim tasarımı etkinlikleriyle başarı testinin ön test ortalamasının 7,18’den son testte 23,63’e çıktığı belirlenmiştir. Ön ve son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde son test lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili geliştirilen ve yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan öğretim tasarımının katılımcıların başarılarını anlamlı derecede artırdığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın etki büyüklüğü $\eta^2=,588$ olarak gerçekleşmiş ve bu etki büyüklüğü değeri çalışmanın etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir (Pallant, 2017). Buna göre araştırma kapsamında geliştirilip uygulanan öğretim tasarımının, öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Öğretmen adaylarının öğretim tasarımının hedefleri doğrultusunda kazandıkları öğrenme ürünleriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular. Bu çalışmada öğretim tasarımının etkisini belirlemek için nicel veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Bununla birlikte öğretim tasarımı uygulamalarının etkisini belirlemek için aynı zamanda nitel veri toplama araçlarından da yararlanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretim tasarımının kazandırmayı amaçladığı kazanımlar (ve konular) çerçevesinde gerçekleştirdikleri öğrenmelere ilişkin görüşlerini yansıtan

ifadelerden bazıları aşağıda aynen verilmiştir.

Bu bağlamda öğretmen adayları “Temel kavramlar, Program Türleri ve Örtük program” konusunda gerçekleştirdikleri öğrenmelerle ilgili şu görüşleri dile getirmişlerdir:

“...daha teorik olarak öğrendiğim bilgileri uygulamalı şekilde tekrar pekiştirirdik. Böylece bilgiler daha kalıcı hale geliyor... karıştırdığım programları etkinliklerle ayırt edebilmeyi öğrendim. Programların kapsamını ve niteliğini işlevini öğrendim... K21- OGG”

“...resmi program, uygulanan, program ihmal, edilen program, ekstra program ve örtük programı geleneksel anlatıma girmeden uygulamalı bir şekilde dramaya dökerek öğrendim. Bu şekilde öğrenmek hafızamda daha kalıcı yer edinmesine neden oldu. Programları birbirinden kolayca ayırt edebilmeyi öğrendim. K14-ASD”

“...Doğrudan bilgi öğretimden başka da öğrendiklerimizin de olduğunu...K6-GAF”

“...Farkında olmadan öğrendiklerimizin kökenleri ile bunların hayata ve duygularımıza nasıl yansıdığını...K13-GAF-”

“...Program türleri ve örtük program ilişkisini...K24-ÖZF”

“...Örtük program yaklaşımlarının bakış açılarını...K17-ÖZF”

“... Program geliştirme dersinden biraz biliyordum ... derste detaya girilmedi, ama genel anlamıyla temel özellikleri hoca tarafından anlatıldı. Bu tür özellikler, örtük program kapsamında denildi, geçildi.... Etkinliklerle uygulamalarla öğrenmiş daha iyi öğrenmiş olduk...şimdi daha iyi örneklendiriyorum. K16-OGG”

“...uygulamadan önce örtük program hakkında hiç bilgi sahibi değildim, bilmiyordum. K23-OGG”

“...aslında farkında olarak ya da olmayarak öğretmenlerin bizi etkilediğini öğrendim... K8-ASD”

“Temel kavramlar, Program Türleri ve Örtük program” konularıyla ilgili öğrenmeler gerçekleştirdiklerini söyleyen öğretmen adaylarının “Fiziki Koşullar” konusuyla ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...sınıf düzenlerini, sınıf içinde öğrenciyi etkileyen etmenlerin neler olduğunu öğrendim. Bir eşyanın bile şeklinin, konumunun ne tür mesajlar verebileceğini öğrendim... K19-ASD”

“...Sınıf içinde olan materyallerin de öğretime etkisinin olduğunu, oturma düzeninden farklı materyallerin sınıfta bulunmasına kadar her birinin ortak olarak öğrenciler üzerinde bir etkisinin olabileceğini öğrendim...K7-OGG”

“...Sınıf düzenlerini ve bu düzenlerin öğrenci üzerindeki etkilerini öğrendim...K12-ÖZF”

“...sınıf düzenlerimizin öğretmen merkezli bir anlayışta olduğunu öğrendim...K3-ÖZF”

Öğretim tasarımı uygulamalarında “Fiziki Koşullar” ile ilgili öğrenmelerini bu şekilde ifade eden katılımcılar “İletişim- Etkileşim” konusundaki kazanımlarına ilişkin düşüncelerini de şu şekilde ifade etmektedir:

“... İletişimin önemli olduğunu, iletişimsizlik sonucunda çok büyük yanlış anlamaların ve kötü sonuçların doğabileceğini öğrendim. Öğretmen öğrenci ilişkilerine dikkat edilmesi gerektiğini, istemsiz olsa da hepimizin aynı şeyleri ya da benzer şeyleri yaşadığını öğrendim...K6-ÖZF”

“...Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin nasıl etkilendiği ve ne tür sonuçlar doğurduğunu ...K3-ASD”

“...Öğretmenin davranışlarıyla öğrenci kişiliklerinin ve davranışlarının şekillenebileceğini öğrendim...K14-OGG”

“...öğrenciler arasındaki olumlu ve olumsuz iletişimi, öğretmenlerin öğrencilerle olan farklı iletişim çeşitlerini, birbirimizle doğru iletişim kuramadığımızı K1-ASD”

“...geçmişten bugüne kadar olan eğitim hayatımda öğretmen öğrenci ilişkilerinde olumlu olumsuz davranışların ne tür etkileri olduğunu öğrendim...K19-ÖZF”

Öğretmen adayları öğretim tasarımı etkinlikleriyle “İletişim- Etkileşim” konusundaki öğrendiklerini bu şekilde belirtirken “Kural ve Davranış” kapsamında öğrendiklerini de yansıtan görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“... Öğretmenlerimizin bize yapmamızı istediği şeyleri önce kendileri yapmaları ve tutarlı davranmaları gerektiğini öğrendim...K11-ÖZF”

“...Sınıf içinde kuralların öğrenciyi ne kadar etkilediğini başkasını taklit ettiğini her davranışın öğrenme ürünü olarak gerçekleştiğini ve alışkanlığa dönüştüğünü ...K3-OGG”

“...kuralların nasıl özellikleri taşıması gerektiğini öğrendim...K17-ASD”

“... kurallara her zaman uyumamız gerektiğini söyleyip uygulamaya gelince de daha çok uyumadığımızı ...K16-ÖZF”

“...insanların birbirlerine göre o davranış yanlış da olsa başkası yaptığında sonucunda bir şey olmuyorsa yanlış olduğunu bile bile yaptıklarını... K14-ASD”

Öğretmen adaylarının “Kural ve Davranış” ile ilgili öğrenmelerine ilişkin bu kanıtlardan sonra yine aynı adayların “Öğretme Davranışları” kapsamında öğrendiklerini vurgulayan ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“...geçmişteki derslerimizde yanlış ve doğru ders işleme şekillerini ...K1-ÖZF”

“...örtük programı kapsamında derste işlenen konuları ve nelere dikkat edilmesi gerektiğini ...K9-ASD”

“... öğretmenlerin sınıfa girdiğinde nasıl davranması, yürümesi ve konuşması gerektiğini ...K17-OGG”

“...eski öğretme yöntemleri ile yeni öğretme yöntemlerinin farklı olduğunu...K23-ÖZF”

Katılımcılar, “Öğretme Davranışları” konusunda gerçekleştirdikleri öğrenmelerini bu şekilde dile getirirken öğretim tasarımı etkinliklerinin “Ölçme-Değerlendirme” ile kazandırdıklarına dair ise şu görüşleri yansıtmaktadırlar:

“... Ölçme değerlendirme aşamasında yapılan hataları öğrendim. K4-ÖZF”

“... Öğretmenlerin puan verirken nasıl davrandıklarını, nelere dikkat ettiklerini... K8-ASD”

“...Bir öğretmen olarak sınavı okurken adaletli davranmam gerektiğini ...K13-ÖZF

“... öğretmenlerin pek çok saçma davranışları ek puan verdiğini ...K19-OGG”

“...öğretmenin ek not vermesinde etkili olabilecek faktörleri ...K15-ASD”

Öğretmen adaylarından örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili geliştirilen ve yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan öğretim tasarımının kazanımlarına yönelik olarak hem başarı testiyle elde edilen ön-son test puanları arasındaki farkın son test lehine anlamlı olması hem de nitel veri toplama araçlarından (görüş alma formu, öz değerlendirme, atölye sonu değerlendirme, odak grup görüşme) elde edilen kanıtlar birbirini desteklemektedir. Bununla birlikte kendisiyle yapılan bireysel görüşmede gözlemci de katılımcıların “*hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı, ön öğrenme eksikleri ve kavramlara yabancı*” olduğuna dair gözlemlerini dile getirmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen bu bulgular dikkate alındığında, uygulanan öğretim tasarımının öğretmen adaylarının örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili öğrenmelerine etkili şekilde hizmet ettiği söylenebilir.

4.3. Öğretim Tasarımının Öğretme-Öğrenme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğretmenlik Mesleği ve Yaratıcı Drama Yöntemiyle İlgili Olarak Öğretmen Adaylarında Sebep Olduğu Örtük Öğrenmelere İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmenlik mesleği ve yaratıcı drama yöntemiyle ilgili olarak öğretmen adaylarında sebep olduğu örtük öğrenmeler gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

4.3.1. Öğretim tasarım etkinliklerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili sebep olduğu örtük öğrenmelere ilişkin bulgular. Bu alt tema kapsamında öğretmen adaylarının öğretim tasarımı etkinlikleriyle öğretmenlik mesleğine ilişkin kazandıkları örtük öğrenmelere ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Örtük Öğrenmelere İlişkin Bulgular

1.ÖĞRETMENLİK KİMLİĞİ	Kodlar
a. Öğretmen davranışlarının niteliği ve etkisi	1. Öğretmenlik anlayışı geliştirmeye yönelik farkındalık ((Nasıl bir öğretmen olmalıyım ya da olmamalıyım, öğretmenlerin tutarlı davranışları gerektiğini, derste bilgi vermekten çok öğretmenin nasıl davrandığının daha önemli olduğunu) 2. Her davranışın karşıda bir etki bıraktığını (Öğretmen davranışlarının kişilik kazanmada etkisini, 3. Her öğretmenin aynı (/ standart / robot) olmadığını fark etme
b. Öğretmenin gözlenen görev anlayışı ve davranışları	Öğretmenin gözlenen görev anlayışı ve davranışlarına ilişkin farkındalık (görevlerini gereği gibi yapmadığını, genelde keyfi işlerine geldiği gibi) davrandığını, kendi rahatlarını düşündüklerini fark etme)
c. Çalışma koşulları (ortamı)	Öğretmenin çalışma koşullarının farkındalığı (Öğretmenlerin yaşadıkları baskıları; içinde bulundukları koşulları fark etme)
d. Geçmişteki öğretmen davranışları ve örtük program	1. Öğretmen mesaj ve davranışlarının farkındalığı (çoğunun örtük programla ilgili olduğunu, öğretmenlerin verdikleri örtük mesajları) 2. Öğrenciye etkilerinin (bıraktığı izlerin) farkındalığı (olumsuz davranan öğretmenlerin öğrencilerin bilinçaltında yer ettiğini (daha çok hatırladığını), öğretmenlerin bilinçli / bilinçsiz şekilde öğrenciyi nasıl etkilediğini, öğrenciye kattıklarını ya da verdikleri zararı, öğretmenlerin yanlış davranışlarından etkilenen biri olarak kendisinin yalnız olmadığını fark etme)
e. Otorite figürü olarak Öğretmen	Öğrencinin öğretmene yönelik duygu ve davranışlarını fark etme (Öğretmeni memnun etme çabası, öğretmene bağımlı olma, öğrenciyi değersiz hissettiren; öğretmeni tek otorite olarak kabul ettiren davranışların farkına varma)
2. MESLEKİ TUTUM VE DEĞERLER	Öğretme çabası ve coşkusunun gerekliliğini ve önemini fark etme (Öğrenciyi ve işini önemseme)
3. MESLEKİ BECERİ	
a. İletişim -etkileşim	Öğrencinin, öğretmene göre (değişken) davrandığını, iletişim kurduğunu fark etme
b. Öğretme-öğrenmenin doğası ve süreci	
b1.Yöntem -teknik	1. Teori ile uygulamanın çok farklı olduğunu, 2. Uygulamanın (etkinliğin) önemini, 3. Bilgilerimi uygulamaya nasıl dökebileceğimi, 4. İşbirliğiyle öğrenme ve grup çalışmasının önemini, 5. Aktif Öğrenme yöntem-teknikleri a. Oyunla ders işleme, b. Yöntem ve teknikleri yaşayarak uygulamalı öğrenme (Çember, rulman, ayrılıp-birleşme, mahkeme, kartopu istasyon, dedikodu halkası, vb.)
b2. Öğrenmeye ilişkin algı	1. Etkili, kalıcı, gerçek bir öğrenmenin nasıl olabileceğini fark etme (Öğrenme için farklı yollar olduğunu, öğrenme için etkinliğin ve tekrarın önemini, öğretmen yerine öğrencin aktif olması gerektiğini, derslerin etkinliklerle işlenmesi gerektiğini, günlük hayatla ilişkilendirmenin nasıl yapılabileceğini) 2. Geçmişteki öğrenme yaşantılarının niteliğini fark etme (Öğrencinin öğrenmemesinde öğretmenin sorumlu olduğunu, öğretilen ve öğrenilenlerin hayata yansımadığını)
B3. Öğretme algısı	Öğretme ve öğrenmenin nasıl olması gerektiğinin farkına varma ("Öğretme"nin anlatmak olmadığını, Derslerin nasıl işlenmesi gerektiğini, eski ve yeni öğretim yöntemlerinin farkını fark etme, işlenmeyen derslerin ve konu atlamanın yanlışlığını ve sonuçlarını, öğretme-öğrenmenin eğlenceli olabileceği, aynı öğretmenin aynı konuyu her sınıfta farklı işleyebileceğini.)

Tablo 22’de öğretmen adaylarının öğretim tasarımı uygulamalarıyla örtük olarak kazandıkları öğretmenlik mesleğiyle ilgili öğrenmelere ilişkin alt boyutlar ve kodlar görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları öğretim tasarımı etkinlikleri aracılığıyla öğretmenlik mesleği ile ilgili örtük öğrenmeler kapsamında “öğretmenlik kimliği, mesleki tutum ve değerler ile mesleki beceri” olmak üzere üç temel boyutta örtük öğrenmeler gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Bu boyutlardan ilki olan “öğretmenlik kimliği” kapsamında katılımcıların, “öğretmen davranışlarının niteliği ve etkisiyle ilgili olarak öğretmenlik anlayışı geliştirme, her davranışın karşıda bir etki bıraktığı, her öğretmenin aynı olmadığı; öğretmenin gözlenen görev anlayışı ve davranışları; öğretmenin çalışma koşulları (ortamı), geçmişteki öğretmenlerin davranışları, verdikleri mesajlar ile öğrencideki etkileri; otorite figürü olarak öğretmene yönelik öğrencilerin duygu ve davranışları konusunda örtük öğrenmelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu alt tema kapsamın ikinci alt boyut olan mesleki tutum ve değerlerle ilgili olarak öğretmen adaylarının öğretim tasarımı etkinlikleriyle “öğretme çabası ve coşkusunun gerekliliğini ve önemini fark ettikleri” bulgusuna ulaşılmıştır. Üçüncü alt boyut olan mesleki beceri kapsamında ise “iletişim-etkileşim, öğretme-öğrenmenin doğası (öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme ve öğretmeye ilişkin algı)” başlıkları altında tanımlanan öğretmenlikle ilgili becerileri örtük olarak kazandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları iletişim - etkileşim ile ilgili olarak öğrencinin, her öğretmene farklı davrandığı; öğretim yöntem ve teknikleri açısından teori ile uygulamanın çok farklı olduğu, uygulamanın (etkinliğin) önemini, bilgilerini uygulamaya nasıl dökebileceği, iş birliğiyle öğrenme ve grup çalışmasının önemi, aktif öğrenme yöntem-tekniklerini etkinlikler süresince yaşayarak, uygulamalı şekilde örtük öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenmeye ilişkin algı kapsamında etkili, kalıcı, gerçek bir öğrenmenin nasıl olabileceği ile geçmişteki öğrenme yaşantılarının niteliği; öğretme algısı açısından ise “öğretme ve öğrenmenin nasıl olması gerektiği” hakkında farkındalıklar edindikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili örtük öğrenmeler alt temasıyla ilgili çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Özellikle ben öğretme işleminin sadece oturup dinleyen bir kişiye bir şey anlatmak olduğunu düşünüyordum, anlamadığımda başka bir yolunu nasıl olduğunu bilmiyordum ya da bunun

öğrenciye nasıl aktarılacağını. Şu an oturup öğrenemeyen bir çocuğun öğrenememesinin öğrenciden kaynaklanmadığını öğrendim. Gerçek ve doğru bir öğrenmenin nasıl olabileceğini anladım aslında...K4-OGG”

“...Öğretmenin daha aktif olması gerektiğini düşünüyordum en azından... ama şimdi öyle düşünmüyorum öğrencinin aktif olması gerektiğini onu fark ettim...K16-OGG”

“...Oyunla nasıl ders anlatılır bilmiyordum, onu öğrenmiş oldum. Oyun nasıl uyarlanır bilmiyorum şu an daha çok uyarlayabiliyorum ...K11-ÖZF”

“...her şekilde öğretmenin istediğinin olduğunu öğrendim...K8-ÖZF”

“...öğretmen farklılıklarının, öğrenci davranışlarında da farklılıklara neden olduğunu fark ettim. K1-ASD”

“...öğretmenlerin aslında kendi rahatlarını bozmadıklarını, hep üşengeçlik davranışında olduğunu öğrendim... K13-ASD”

“...Öğretmen nasıl olunur, onu da öğrenmiş olduk her türlü davranışıyla öğretmen böyle öğretmen şöyle olur diyerek... K21-GAF”

“...Öğretmenlerimin tavır ve davranışlarından herkesin öğretmen olmaması gerektiğini ... K2-GAF”

“... ilkokul öğretmenimin ilgi ve şefkatinden ileri ki hayatımdaki karakterime çok fazla katkı oldu, onu her zaman örnek aldım. Doğru bildiğinden sapmamayı, vicdanlı olmayı, çıkarsız sevgi ve şefkati öğrendim. K10- GAF”

“...öğretmenle ders dışında da konuşup öğretmene yardım ettiğimde notlarıma katkısı olduğunu öğrendim. K17-ÖZF”

“...Öğretmenlerimin tavır ve davranışlarından herkesin öğretmen olmaması gerektiğini öğrendim.K8-ASD”

“...yaşadığım şeylerin ben farkına varmadan beni etkilediğini ... K22-ÖZF”

“... öğretmenlerin örtük olarak bizim bilinçaltımıza etkileri olduğunu ... daha çok olumsuz etki bırakan öğretmenlerin hatırlandığı fark ettim... K13-ASD”

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgu ve kanıtlara ek olarak gözlemci de kendisiyle yapılan öğretim tasarımı etkinlikleri sırasında katılımcıların “*öğretim yöntemi ve teknikleri olarak örneğin, çemberin, vızıltı gruplarının, jigsaw, akvaryum rulman, kartopu dedikodu halkası vb. öğrenme tekniklerinin de nasıl uygulandıklarını yaşayarak öğrendiklerini düşünüyorum.... Belki teorik olarak bu tekniklerin ne olduklarını, özelliklerini biliyorlardı belki... ama bizzat bir yaşadıkları için daha etkili şekilde öğrendiklerini düşünüyorum. Örneğin rulmanı çok sevdiler, tanışma sürecinde... etkinlik bitmesini istemediler*” diyerek dile getirdiği gözlemlerindeki bu tespitler bu alt tema kapsamında yukarıda sunulan bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak öğretim tasarımı uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kapsamında örtük olarak “*öğretmen kimliği, öğretmenliğe ilişkin tutum ve değer kazanma, öğretmenlik mesleği ile ilgili becerileri geliştirme*” kazanmalarına hizmet ettiği ortaya çıkmıştır.

4.3.2. Öğretim tasarım etkinliklerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili olarak öğretmen adaylarında sebep olduğu örtük öğrenmelere ilişkin bulgular.

Bu alt tema kapsamında yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarında kişisel ve sosyal gelişim ile iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirme boyutlarında örtük öğrenme ürünlerine sebep olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Ortaya Çıkardığı Örtük Öğrenme Ürünlerine İlişkin Bulgular

Kişisel ve Sosyal Gelişim	
A.Öz farkındalık geliştirme	B. Kendini Geliştirme
	B1.Duygusal
- İletişim kurmada eksik / yetersiz olduğunu - Davranışlarının doğru olmadığını - Otoriter bir öğretmen olma yolunda ilerlediğini - Eleştirel bakabildiğini - Rekabetçi olduğunu fark etme (Hırslı olma, alt etme, baş etme, mücadele etmeyi sevdiğini) - Özdüzenlemeli öğrenme (nasıl öğrendiğini fark etme, etkili öğrenme için yollar arama)	- Utangaçlığı /çekingenliği yenme - Rahat davranma - İçe kapanıklığını aşma - Kalabalık hobisini yenme - Sosyal kaygıda azalma - Başarma arzusu - Özgüvenin gelişmesi - Anlayışlı davranma - Geçmişteki olumsuzlukları unutma
	B2.Beceri
	- Oyun uyarlama becerisi kazanma - Doğaçlama yapma, role girme becerisi kazanma - Yazma becerisi (Slogan vb. hazırlama)
II. İletişim ve Etkileşim Becerilerini Geliştirme	
	B. Tartışma becerilerini geliştirme
A. Tanışma ve iletişim becerisi geliştirme	- Düşüncesini savunma /arkasında durma - Fikirlerin nasıl çürütülebileceğini öğrenme - Düşünme becerilerini geliştirme - Benimsemediği halde bir fikri savunmayı öğrenme - Kendi hakkını savunmayı/aramayı öğrenme
C. İş birliği yapma becerilerini geliştirme	
- Grup çalışmasının, birlik olmanın, birlikte hareket etmenin, iş bölümü yapmanın, birlikte ürün oluşturmaının önemini fark etme - Birbirinin eksikliğini hatasını telafi etmeyi öğrenme - Anlaşma, uzlaşma, paylaşma becerisini kazanma	

Tablo 23’te yaratıcı drama etkinliklerinin ortaya çıkardığı örtük öğrenme ürünleri ile ilgili bulgulara ilişkin kodların, kişisel – sosyal gelişim ve iletişim -etkileşim becerileri olmak üzere iki temel grupta toplandığı görülmektedir. Buna göre kişisel ve sosyal gelişim grubunda öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinlikleriyle hem öz farkındalık hem de kendilerini geliştirme açısından örtük öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu etkinlikler sayesinde öz farkındalık açısından, öğretmen adayları, kendilerinin iletişim kurmada eksik ve yetersiz olduğunu, davranışlarının doğru olmadığını, otoriter bir öğretmen olma yolunda ilerlediğini, eleştirel bakabildiğini, rekabetçi olduğunu (hırslı olma, alt etme, baş etme, mücadele etmeyi sevdiğini); daha iyi nasıl öğrendiğini ve etkili bir öğrenme için neler yapması gerektiğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Kendini geliştirme açısından hem duygusal (utangaçlığı /çekingenliği yenme, rahat davranma, içe kapanıklığını aşma, kalabalık hobisini yenme, sosyal kaygıda azalma, başarıma arzusu, özgüvenin gelişmesi, anlayışlı davranma, geçmişteki olumsuzlukları unutma) hem de beceri kazanma (oyun uyarlama becerisi kazanma, doğaçlama yapma, role girme becerisi kazanma, yazma becerisi (slogan vb. hazırlama) bağlamında örtük kazanımlar elde ettiklerini dile getirmişlerdir.

İletişim ve etkileşim becerileri grubunda ise öğretmen adayları, yaratıcı drama etkinlikleriyle tanışma-iletişim, tartışma becerisi kazanma ve iş birliği yapma olmak üzere üç temel alt boyutla ilgili örtük öğrenmeler gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Buna göre öğretmen adayları, tanışma-iletişim kapsamında (farklı insanları tanıma, samimi-sıcak ilişkiler kurma, kendini ifade etme, toplum karşısında rahat konuşma; tartışma becerisi kazanma açısından (düşüncesini savunma /arkasında durma, fikirlerin nasıl çürütülebileceğini öğrenme, düşünme becerilerini geliştirme, benimsemediği halde bir fikri savunmayı öğrenme, kendi hakkını savunmayı / aramayı öğrenme) ve işbirliği yapma ile ilgili olarak da (grup çalışmasının, birlik olmanın, birlikte hareket etmenin, işbölümü yapmanın, birlikte ürün oluşturmaının önemini fark etme, birbirinin eksikliğini hatasını telafi etmeyi öğrenme, anlaşma, uzlaşma, paylaşma becerisini kazanma) ile ilgili örtük öğrenme ürünleri elde ettikleri belirlenmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin ortaya çıkardığı bu örtük öğrenme ürünlerine ilişkin öğretmen adaylarının düşünce ve görüşlerini yansıtan ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“...Ben mesela toplum karşısında sunum yaparken, konuşurken doğaçlama şeyler yaparken çok çekiniyordum. Bu etkinlikler biraz daha iyi oldu ... bu sıkıntımı biraz aştım.. K9-OGG”

“... bir şeyleri öğrenemediğimde nasıl öğreneceğimi düşünüyorum, şöyle deneyeyim bir de diyorum kendime... farklı yollar arayışı içerisine, seçenek üretebiliyorum... K5-OGG”

“... ben sadece kendi sınıfım içerisindeki insanları tanıyordum ...Onun dışında başka bölümlerden insanlar da tanıdım, mesela yurttan karşılaştığımda selamlaşabiliyorum K15-OGG”

“... sosyal boyutta etkileşimimiz arttı... sosyal kaygı bile azaldı ...K6-ÖZF”

“....bu etkinliklerde arkadaşlarla daha çok iletişim kurabiliyoruz. K2-OGG”

“...slogan hazırlamayı öğrendim. K11-ÖZF”

“...doğaçlamada iyi olmadığımı fark ettim. K3-ÖZF”

“...İşbirlikçi çalışmayı kendi düşüncemi savunmayı program türlerinin neler olduğunu özelliklerini ve birbirleriyle ilişkilerini öğrendim K7-ÖZF”

“...Grup olarak birlikte hareket etmeyi öğrendim. K14-ASD”

Bu alt tema ilgili ulaşılan bu kod ve kanıtların yanında kendisiyle yapılan bireysel görüşmeden gözlemcinin tespitlerine de ulaşılmıştır. Gözlemci de *“...drama açısından baktığım zaman drama ile öğretimin ne kadar önemli, eğlenceli olduğunu gözledim. Yani onda bile örtük olarak birçok şeyi kazandılar. Birbirlerini tolere etmeyi, birbirlerine anlayışlı davranmayı, birbirlerini beklemeyi, dinlemeyi öğrendiler bence... önceleri tedirgin, çekingen ve tepki vermezlerken, daha sonraları toplum içerisinde rahat konuşmayı rahat davranmayı öğrendiler. İlk başta geçmiş yaşantıları ile ilgili çok fazla bir şey anlatmıyorlardı ya da canlandırmada çok sergilemiyorlardı. Bununla ilgili birkaç gözlemim oldu... Son atölyelere doğru daha böyle geçmiş yaşantıları ilgili öğrencilikleri ile ilgili öğretmenleri ile ilgili eleştirilerde bulundular mesela. Örtük olarak şöyle yapıyordu, böyle yapıyordu gibi yaşantılarıyla ilgili farkında olmadan aslında onlara terapi yaptık onlara, onlar farkında değil belki, ama geçmişteki travmatik durumlarını ortaya çıkardık, bir psikodrama değildi yaptığımız, ama ister istemez o yaşanmışlıkları ortaya çıkardık... Onlar dediler ki sonra “aaa ben bir sürü şey yaşamışım örtük programla ilgili, farkında değildim, farkına vardık” şeklinde gözlem ve görüşlerini dile getirmiştir.*

Yaratıcı drama etkinliklerinin ortaya çıkardığı örtük öğrenme ürünlerine ilişkin hem öğretmen adaylarından hem de gözlemciden elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Buna göre tüm bulgular birlikte dikkate alındığında

öğretim tasarımı uygulamalarının yaratıcı drama ile gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarının kişisel -sosyal gelişim ve iletişim-etkileşim becerileri açısından olumlu örtük kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğretim Tasarımı Uygulamalarının Eğitim Programının Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının resmi (öğretim) program nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörler, örtük program tanımları, özellikleri ile örtük programı oluşturan faktörler ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

a. Öğretmen adaylarının resmi (öğretim) program nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörler ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt problem ilgili olarak uygulama öncesi ve sonrası elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24.

Resmi (Öğretim) Program Nitelikleri ve Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Öğretim Tasarımı Uygulama Öncesi	Öğretim Tasarımı Uygulama Sonrası
	1. Nitelikleri
	- Coğrafi, sosyal ve kültürel koşulların dikkate alınmaması
	- Yaşama ilişkili olması ya da olmaması
	- Fırsat eşitliği sağlamaması
	- Konuların (içeriğin) sıralanmasındaki yanlışlıklar
	- Konu ve zaman odaklı olması
	- Kendi içinde tutarlı olmaması
	- Öğrenciyi geliştirmeli
	2. Okulların fiziki imkanlardaki farklılıklar
	3. Bütçe yetersizlikleri
	4. Öğretim materyallerinin yeterliği ve nitelikleri
a. Nitelikleri Öğrenci özellikleri	5. Öğretmen nitelikleri
- Fırsat eşitliği	- Deneyim
b. Uygulanmasını etkileyen faktörler	- Öğretim tarzı
- Denetimsizlik	- Önyargıları
- Okulun imkanları	- Duyarlık
- Merkezi sınavlar	- Bakış açısı
- Veli istekleri ve baskısı	- Mesleki yeterlik,
- Yönetici ve öğretmen tercihleri	- Kaygı ve tercihler
	6. Öğrenci özellikleri
	- Öğrenme biçimi
	- Gelişim özellikleri
	- Ön öğrenmelerinin niteliği
	- İlgi, istek ve ihtiyaçlar
	7. Öğretimin niteliği
	- Ezberci,
	- Teorik ağırlıklı,
	- Geleneksel eğitim anlayışı,
	- Öğretim zorlukları
	8. Zaman sorunu ve programı yetiştirme kaygısı
	9. Paydaşların beklenti ve tercihleri

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğretmen adayları, öğretim program nitelikleri ve uygulanmalarını etkileyen faktörlere ilişkin olarak kodlar yer almaktadır. Öğretmen adayları öğretim tasarımı uygulaması öncesinde (ÖTUÖ) programların taşıması gerekli nitelikler konusunda sadece “öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasının gerekliliği ve fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla” ifade ederken; öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörler arasında da “denetimsizlik, okulun imkanları, merkezi sınavlar, veli istekleri ve baskısı, yönetici ve öğretmen tercihlerini” vurgulamışlardır. Buna karşılık öğretim tasarımı uygulamaları sonrasında (ÖTUS) bu alt tema ile ilgili verilen cevapların hem kapsam hem de sayıca çeşitlendiği ve zenginleştiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları, resmi programların

“coğrafi, sosyal ve kültürel koşulların dikkate almaması, yaşamla ilişkili olma olmaması, fırsat eşitliği sağlamaması, konuların (içeriğin) sıralanmasındaki yanlışlıklar, konu ve zaman odaklı olması, kendi içinde tutarlı olmaması” gibi özelliklere sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca resmi programın uygulama sürecinde, bu programların sahip olduğu niteliklerinin yanın da okulların fiziki imkanlarındaki farklılıklar, bütçe yetersizlikleri, öğretim materyallerinin yeterliği ve nitelikleri, öğretmen nitelikleri, öğrenci özellikleri, öğretimin niteliği, zaman ve paydaşların beklenti ve tercihleriyle ilgili faktörlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt tema ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtan ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir.

“...hiçbir öğretmen bir fabrika ürünü değildir, her öğretmenin kendi hayat görüşü ve düşünceleri fikirleri vardır. Bu sebeple bütün öğretmenlerden bir robot misali verilen görevi tıpatıp aynı şekilde yerine getirmesi beklenemez. Bu yüzden her öğretmenin öğrenciler üstünde farklı öğrenmelere sebep olması gayet doğaldır. Bu farklılık her öğretmenin öğrencilerde farklı izler bırakmasına sebep olur. K6-GAF”

“...bir ders öğretmek sınıfın yapısına sınıftaki öğrencilere yapıldığı yerin kültürüne örf ve adetine göre bir sürü şey sebebiyle değişiklik gösterir. Bu yüzden her ders sınıfın yapısına ve yapıldığı yere göre değişir öğrencilerin öğrendikleri şeyler de değişir...K10-OGG”

“...Millî Eğitim Bakanlığı programlarının yeteri düzeyde uygulanamaması programların öğretmen ve öğrencilerin aktarma ve anlama düzeylerinin dikkate alınmadan yapılması, öğrencilerin algı kapasitelerini düşüren ve ilgilerini çekmeyen öğrenme ortamlarının olması olabilir. Bunun sonucunda ortaya çıkan öğrenmeler kısıtlı ve yetersiz olmakla birlikte aynı zamanda kısa süreli kalıcılığa sahiptir. Çünkü yapılan planlamalar ve öğrenme, ölçme şekillerinin kalıcı öğrenme değil, ezber öğrenme şeklinde olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin bilgileri yaşamlarına katarak öğrenmemesi eğitimin eksik yanlarını vurguluyor. K8-GAF”

“...Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması geleneksel eğitim anlayışıyla yetiştirilmeleri, geçmişten günümüze var olan ezberci sistemin devam etmesi sadece sınav odaklı yetiştirilmeleri. Bunun sonucunda da nesilden nesile aynı şeylerin devam etmesi verimli öğrenme ortamlarının oluşturulmaması...K13-OZF”

“...çoğunlukla hazırlanan ders programları gerçeği yansıtmıyor... acayip derecede zamana ve konuya odaklı olduğu için uygulanmasında zorluk yaşanmaktadır. Bunun sonucunda ortaya çıkan öğrenmeler istenmeyen nitelikte ve yetersiz olmaktadır. K 17-ASD”

“...Öncelikle süre problemi var 40 dakikalık derste hoca öncelikle müfredatı yetiştirme derdine düştüğü için uygulamaya fazla zaman kalmıyor... K21-OGG”

Bu alt tema kapsamındaki bulgu ve kanıtların yanı sıra canlandırmaların video kayıtları da incelendiğinde öğretmen adaylarının her grubun diyaloglarında “resmi programların uygulanmasını etkileyen faktörler, bunların neden olduğu olası sonuçlarına ilişkin örnekleri, işlevsel program türlerinin birbirleriyle ilişkilerini” dile getirdikleri de tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, farklı nitel veri toplama araçlarından elde edilen bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının, öğretim tasarımı etkinliklerinin resmi programın taşıması gerekli nitelikleri ile resmi uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin farkındalık kazanmalarına hizmet ettiği belirlenmiştir.

b. Öğretmen adaylarının örtük program tanımları, özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt problemle ilgili ulaşılan bulgular ise Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Örtük Program Tanımları, Özellikleri ve İşlevlerine İlişkin Bulgular

ÖTUÖ	ÖTUÖ
	<i>a. Tanım ve özellikleri</i>
	- Ders dışı öğrenme
	- Sosyal öğrenme
	- İstemsizce öğrenme
	- Deneyimle öğrenme-yaşayarak öğrenme
	- Dolaylı öğrenme
	- Gözlem yoluyla öğrenme
	- İnformal öğrenme -hayatın içinden öğrenme
	- Programın dışına çıkma
	- Farkında olma/ olmama
	- Kendiliğinden
	- Kaçınılmaz olma
	- Olumlu /olumsuz olma
	- Amaçlanmayan öğrenme
	- Öğrenci üzerinde etki bırakma çabası
	- Duygu ve davranışlara yansıyan öğrenmeler
	<i>b. İşlevleri</i>
	- Kişilik kazanma
	- Bireysel gelişimi sağlama
	- Sosyal davranış kazanma
	- Toplumsal uyum
	- İyi – kötü insan olma
	- Yaşamı şekillendirme
	- Hayata bakış açısı kazanma
	- Kişiyi bir kalıba sokma
	- Yaşamla başa çıkma
	- Alışkanlık kazandırma / alışkanlık haline getirme
<i>Örtük Programın Tanımına İlişkin Görüşler</i>	
- Merak –deneme	
- Gözlemlenme- örnek alma	
- Yaşayarak öğrenme	
- Uygulamalı öğrenme	
- Tesadüfen öğrenme	
- Çevreden öğrenme	
- Gösterip yaptırarak	
- Konu dışı öğrenme	

Tablo 25’te katılımcıların ÖTUÖ programa ilişkin tanımlama ve özelliklerine ilişkin olarak dile getirdikleri incelendiğinde “merak ve deneme, gözlemlenme ve örnek alma, yaşayarak öğrenme, uygulamalı öğrenme, tesadüfen öğrenme, çevreden öğrenme, gösterip yaptırarak öğretme ve konu dışı öğrenme” ifadelerinin öne çıktığı görülmüştür. Buna karşılık katılımcılar ÖTUS’nda örtük programı “ders dışı

gerçekleştirilen her şey, istemsizce öğrenme, deneyimle öğrenme-yaşayarak öğrenme, informal öğrenme -hayatın içinden öğrenme, dolaylı öğrenme, gözlem yoluyla öğrenme, öğrenci üzerinde etki bırakma çabası, programın dışına çıkma, duygu ve davranışlara yansıyan öğrenmeler” şeklinde tanımlamalarda bulundukları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları örtük programın işlevleri ile ilgili olarak ÖTUÖ’nde herhangi bir görüş belirtmezken; ÖTUS’nda örtük programın kişilik kazandırma, bireysel gelişimi sağlama, sosyal davranış kazandırma ve toplumsal uyumu sağlama, kişinin “iyi ve kötü” insan haline gelmesini sağlama, hayata bakış açısı kazandırma, yaşamla başa çıkma, alışkanlık kazandırma ya da alışkanlık haline getirme, bireyi belli bir kalıba sokma” işlevleri olduğunu vurgulayarak, örtük programın bilinçli ya da bilinçsiz olması, olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla “kaçınılmaz” olduğunu dile getirmişlerdir. Bu alt tema kapsamında öğretmen adaylarının farklı veri toplama araçlarından elde edilen ifadelerle ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“...bu öğrenmeler doğrudan verilmek yerine başka şekilde öğrencilere kazandırılıyor. Çünkü doğrudan söylediğimiz zaman söylenenleri dikkate alanlar kadar almayanlarda olacaktır. Ama bu şekilde görerek, yaşayarak öğrenmeler daha etkili olacaktır. K10-GAF”

“...sınıfta öğretilen bilgilerden başka davranış ve tavırlardan da öğrenmeler gerçekleştiririz. Bunlar informal öğrenmelerdir, yani istemsizce hayatın içinde yaşayarak öğrendiğimiz şeyler. K5-ASD”

“...hayat dersi olarak tanımlayabilirim. Çünkü örtük öğrenmeler, davranışlarımızı ve hayata bakışımızı etkiliyor. K15-ÖZF”

“...öğretmenler bilgi öğretmeye çalışırken aslında kendi davranışlarıyla nasıl olmamız gerektiğini de öğretiyorlar. K20-OGG”

“...Öğrendiklerim, benim için şimdiki ve gelecek hayatımda kişiliğimin ve eğitim hayatının şekillenmesinde olumlu ve olumsuz yönleriyle bana katkıda bulundu. K14-OGG”

“...Ders dışı sosyal öğrenme diyebilirim. Öğretmenle sınıf dışında ders olmadan konuştuğumuz konular, arkadaşlarımla birlikteyken fikir alışverişi dışarıdan öğrendiğim öğrenmeler olduğu için. K3-GAF”

“...Öğrenci öğretmenin farkında olmadan ya da olarak öğrettiği konu dışı öğrenmeleri olduğu gibi eleştirmeden kabul edebilir ve fikirlerin ve düşüncelerin bireyde farklılaştığını öğrenemeyebilir. K12-ASD”

Bu çalışma sürecinde çeşitli nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ve katılımcılara ilişkin ifadeler bütüncül olarak dikkate alındığında, öğretmen adaylarının, öğretim tasarımı uygulamalarıyla, örtük program tanımları, özellikleri ve işlevlerine yönelik farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir.

c. Öğretmen adaylarının örtük programı oluşturan faktörler ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili bulgular. Öğretmen adaylarından elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan örtük programı oluşturan faktörlere ilişkin bulgular Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26.

Örtük Programı Oluşturan Faktörlerin Farkındalığına İlişkin Bulgular

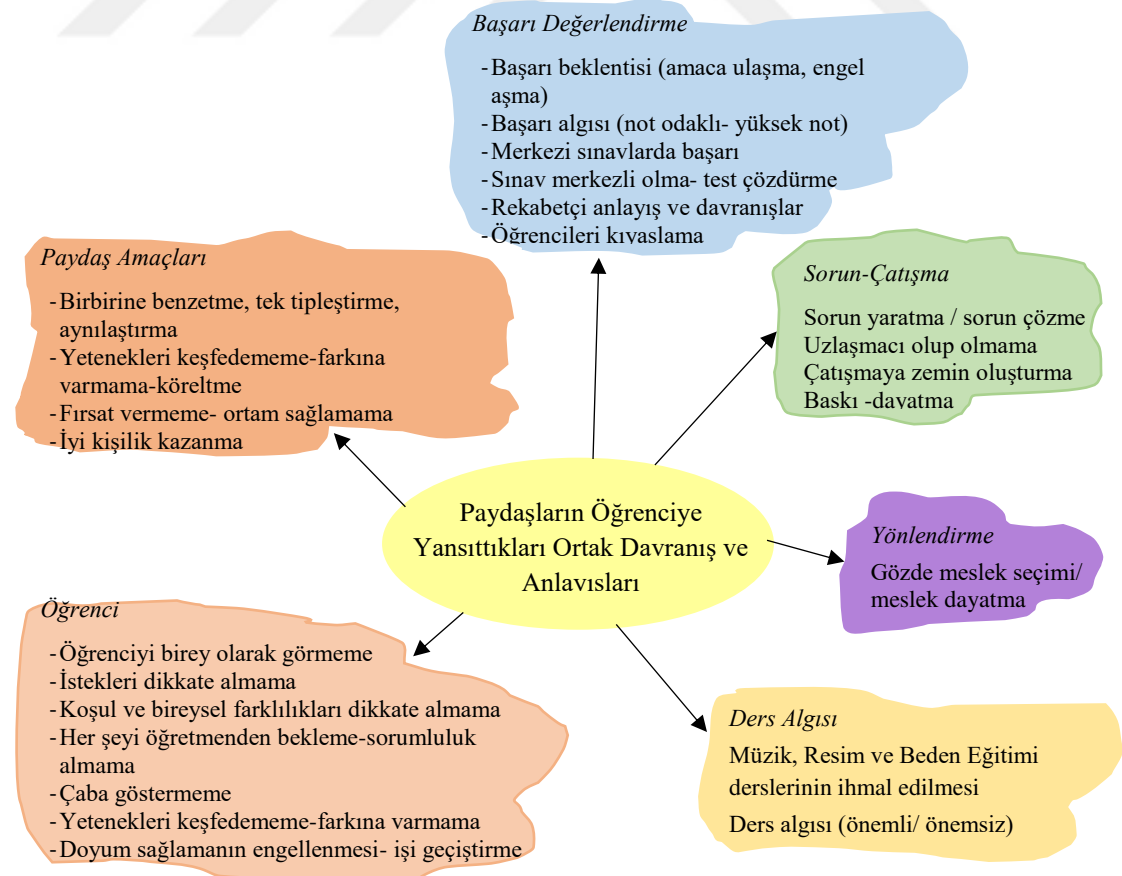
Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
	I. Paydaşlar ve davranışları
	- Paydaşların beklenti ve anlayışlarına ilişkin ortak davranışlar
	- Yönetici davranışları
	- Karar ve uygulamaları
	- Disiplin (kural) anlayışı
	- Veli davranışları
	- Öğrenciye yönelik
	- Okula ve öğretmene yönelik
	- Velinin öğretmen algısı
	- Öğretmen davranışları
	- Öğrenci davranışları
	- Sosyal ve kültürel çevre
	II. Programa bağlı kalıp kalmama
Resmi programın uygulanma durumu	a. Etkileyen faktörler
- Aynen uygulanamaz	- Program nitelikleri
- Aynen uygulanmalı	- Sınav merkezli tercihler
	- Konu / deney atlama
	- Paydaş istek ve tercihler
	- Okulun imkanları
	- Öğretmenin ve öğrencinin nitelikleri
	b. Programa bağlı kalmamanın olası sonuçları
	- Öğrenme eksikliklerinin oluşması
	- Öğrenme ürünlerini farklılaşması
	- Amaçlanmayan olumsuz öğrenmeler
	- Toplumdaki insan çeşitliliğinin artması
	- Toplumsal düzende sorunlar
	- Yeteneklerini fark edememe
	- Kendini ifade edememe
	- Merkezi sınavlarda başarısızlık
	- Fırsat eşitsizliğinin oluşması
	- Bazı konuların gereksizliği mesajının verilmesi

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğretmen adayları ÖTUÖ’nde örtük program etkileyen faktörler açısından “resmi program aynen uygulanamaz ve resmi program aynen uygulanması gerekir” şeklinde iki farklı düşüncüyü ifade etmişlerdir. Buna karşılık

katılımcılar örtük program etkileyen faktörler konusunda ÖTUS’nda paydaşlar ve programa bağlı kalıp kalmama ile ilgili özellikleri dile getirmişlerdir. Bu bölümde paydaşlar ve programa bağlı kalıp kalmama boyutlarıyla ilgili elde edilen bulgular ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

I. Paydaşlar ve davranışları. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerde paydaş davranışları (istek, beklenti, önyargı, tercih vb.) olarak “paydaşların beklenti ve anlayışlarına ilişkin ortak davranışları, yönetici davranışları, veli davranışları, öğretmen davranışları, öğrenci davranışları ve sosyal kültürel çevre olmak üzere şekilde altı alt kategoride ortaya çıkmıştır. Bu altı kategoriden ilk üçü aşağıda ayrıntılı olarak alınmıştır. Ancak (*) ile gösterilen öğretmen ve öğrenci davranışları, bu çalışma kapsamında elde edilen diğer tema ve alt temalarda çeşitli yönleriyle ayrıntılı olarak incelenmiştir.

a. Örtük programı etkileyen paydaşların öğrenciye yansıttıkları ortak davranış ve anlayışları ile bunların neden olduğu örtük sonuçların farkındalığı ile ilgili bulgular. Bu alt tema kategorisinde yer alan bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Paydaşların öğrenciye yansıttıkları ortak davranış ve anlayışları ile bunların örtük sonuçlarına ilişkin bulgular

Şekil 5’te katılımcılar, paydaşların “başarı beklentisi, önemli ve önemsiz ders algısı, başarı algısı (yüksek not odaklı), iyi kişilik kazanma, merkezi sınavlarda başarı, sınav merkezli olma, test çözdürme, gözde meslek seçimi ve dayatmacılık, sorun yaratma ve sorun çözme, uzlaşmacı olup olmama” özelliklerinin örtük programın oluşumunda etkili olduğu görüşlerini yansıtmışlardır. Öğretmen adayları, paydaşların bu beklenti ve anlayışlarının “öğrencileri birbirine benzer hale getirme, tek tipleştirme, aynılaştırma; öğrencinin yeteneklerinin fark edememesi ya da yeteneklerinin körelmesi, öğrenci için uygun fırsatların verilmemesi, çatışma ortamının yaratılması, yetenek derslerinin ihmal edilmesi, doyum sağlamanın engellenmesi, her şeyi öğretmenden bekleme, sorumluluk almama ve çaba göstermeme” sonuçlarının ortaya çıkmasına hizmet ettiğini ifade etmişlerdir. Bu alt tema ile ilgili olarak çeşitli veri toplama araçlarından ulaşılan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“... Veli “benim çocuğumun önceliği x okuluna yerleşmelidir, o sınavla ilgili konulara daha ağırlık verin” diyor okul müdürüne ... okul müdürü de okul başarılarının artması için öğrencilerin derslerde girdiği sınav puanlarını yüksek olması gerektiğini söylüyor öğretmene ... bu şekilde bir dayatma içine giriliyor. Bu durumda öğrenci de diyor ki, öğretmenim benden beklenen sadece bu sınavı kazanmam ... bana sadece bu konuları öğret, sınavda çıkacak konuları ağırlık ver. K10-OGG”

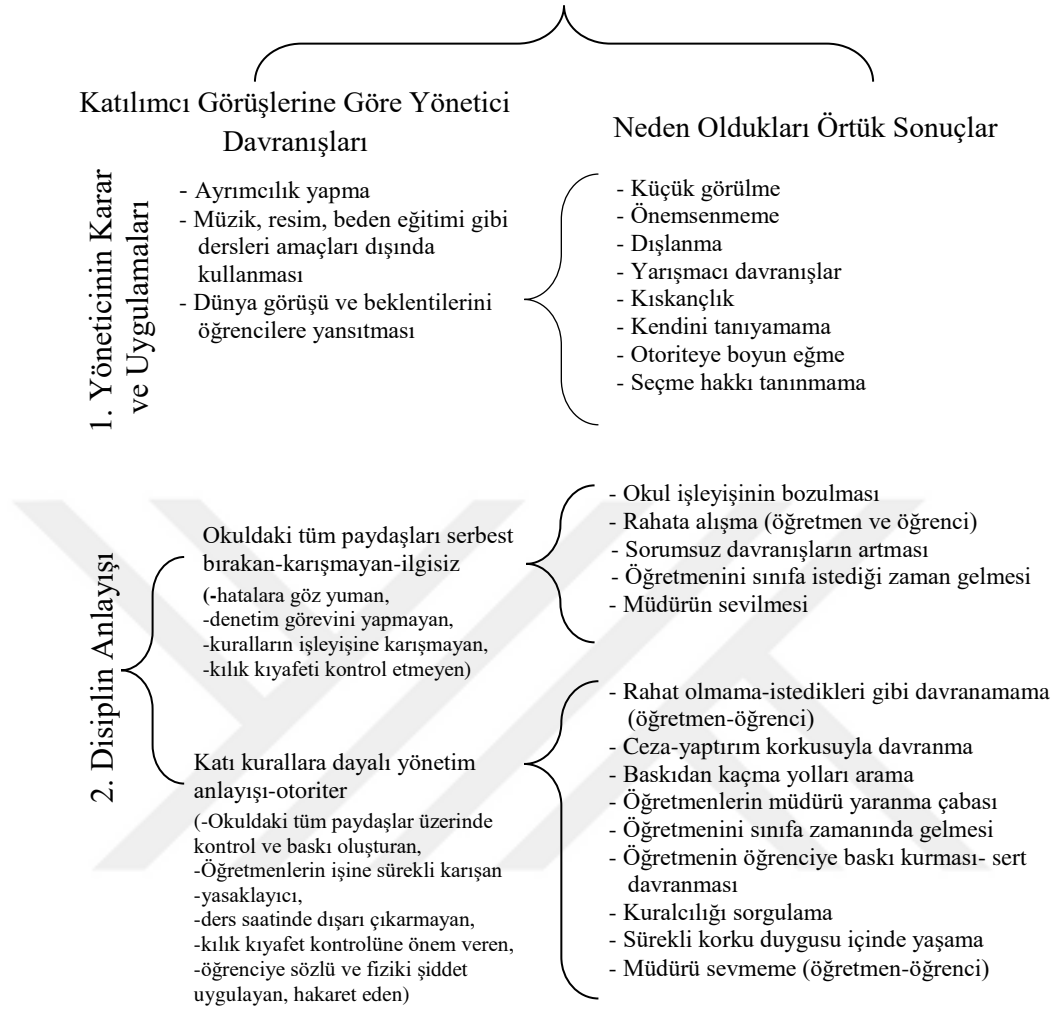
“... Müdür, örneğin beslenme bölümüne giden öğrenciyi başarısız kabul ederken Tıp Fakültesini kazanan öğrenciyi başarılı kabul ediyor, okulunu daha çok başarılı gösterdiğini düşünüyor. K6-ASD”

“...öğrencilerin belli amaçları var. Bu amaçlara ulaşabilmesi için önündeki engelleri geçmesi gerekiyor, bu engel de sınav. O sınavı aşması için de beden eğitimi ve diğer resim, müzik gibi dersler değil de matematik çalışması gerekiyor... Çünkü sistem bu şekilde yönlendiriyor, müdür de benim öğrencilerim başarılı olması için diyor beden eğitimi yapmasın, matematik ders işlesin diyor. K11-OGG”

Örtük programın oluşumunda paydaşlar konusunun ele alındığı atölyenin video kayıtları incelendiğinde de canlandırmalarda grupların, “veli, yönetici ve öğretmen arasında yaşanan sorunlara, bunların nedenlerine ve çözüm arayışlarına dikkat çeken” diyaloglara yoğunlaştığı görülmüştür. Çeşitli veri toplama kaynaklarından elde edilen tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde öğretim tasarımı uygulamasının, öğretmen adaylarının örtük programın ortaya çıkmasında etkili olan paydaşların ortak davranışlarının neler olduğu ve bunların öğrenciler üzerindeki etkileriyle ilgili bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

b. Yönetici davranışları ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin farkındalığı ile ilgili bulgular. Bu alt tema ile ilgili olarak elde edilen bulgular ise Şekil 6’da verilmiştir.

Örtük Programı Etkileyen Yönetici Davranışları ve Sonuçları



Şekil 6. Yönetici davranışları ve örtük sonuçlarına ilişkin bulgular

Şekil 6’da verilen örtük program kapsamındaki yönetici davranışları ve örtük sonuçlarına ilişkin farkındalıkla ilgili kodlar incelendiğinde örtük program açısından yönetici davranışlarının yöneticinin karar ve uygulamaları ile disiplin anlayışı olmak üzere iki ana grupta toplandığı görülmektedir. Bu gruplardan ilki olan yöneticinin karar ve uygulamaları boyutunda yöneticinin “öğrencinin başarı, sosyo-ekonomik özelliklerine göre ayrımcılık davranışları sergilediği ve ayrıca beden eğitimi, müzik, resim-iş gibi yetenek derslerinde merkezi sınavlara hazırlık amacıyla farklı derslerin işlenmesini yönündeki tercihleri, sahip olduğu dünya görüşü ve beklentilerine ilişkin davranışları” karşımıza çıkmaktadır. Yöneticinin karar ve uygulamalarına ilişkin bu tür davranışlarının öğrencilerde yarattığı örtük sonuçlar olarak ise katılımcılar, “küçük

görülme, önemsenmeme, dışlanma, yarışmacı davranışlar sergileme, kıskançlık, kendini tanıyamama, otoriteye boyun eğme ve seçme hakkı tanınmamasından” söz etmişlerdir.

Öte yandan katılımcı görüşlerinden, yöneticinin disiplin (kural) anlayış ve davranışlarını ise serbest bırakan- ilgisiz yönetici ve katı kuralcı (otoriter) yönetici olmak üzere iki farklı yönetici tipi belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre serbest bırakan-ilgisiz yöneticinin “denetim görevini yapmadığı, öğretmene ve diğer personele karışmadığı, onların hatalarına göz yumduğu, kılık-kıyafete ve kuralların işleyişine karışmadığı” bir ortamının oluştuğu dile getirilmiştir. Öğretmen adayları, bu tip yöneticinin davranışları ve yarattığı ortamın örtük sonuçları arasında “okuldaki öğretmen ve öğrencilerin rahata alışmasını, sorumsuz davranışlarının artmasını, öğretmenin derse istediği zaman gelip gitmesini” sıralanmış ve kısaca “okul işleyişinin bozulmasından” söz edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, bu yönetici tipinin okuldaki, tüm personel ve öğrenciler tarafından sevildiğini söylemiştir.

Öğretmen adayları, katı (kuralcı) -otoriter disiplin anlayışına sahip yöneticinin de okulda “öğretmen ve öğrenci üzerinde kontrol ve baskı oluşturma, öğretmenlerin işine sürekli karışma, yasaklayıcı olma, ders saatinde dışarı çıkarmama, kılık kıyafet kontrolüne önem verme, öğrenciye sözlü ve fiziki şiddet uygulama, hakaret etme” davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu tip yönetici davranışlarının örtük sonuçları ise öğrenciler açısından “rahat davranamama, korku-ceza nedeniyle davranma, kuralcılığı sorgulama, baskıdan kaçma yolları arama, sürekli korku duygusu içinde yaşama” olarak sıralanmıştır. Bu tip yönetici davranışlarının öğretmenler açısından da örtük sonuçları “rahat olmama (davranamama), sınıfa zamanında gelme, müdüre yaranma çabası, ast-üst ilişkileri içinde yöneticinin baskısını öğrenciye sert ve kuralcı davranışlarla yansıtma” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca bu tip yöneticilerin hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından sevilmediği de vurgulandığı görülmüştür. Yönetici davranışları ve örtük sonuçlarına ilişkin öğretmen adaylarının veri toplama araçlarından elde edilen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“12 sınıftayken müdürüm değişti. Önceki müdürümün standartları şeydi, öğretmen istediği zaman sınıfa girebilirdi, ona hiç karışmazdı, hizmetli o sınıfı temizlemediyse çok da sorun yapmazdı, öğrencinin kılık kıyafetine de pek bakılmazdı, cep telefonu serbestti. Yeni müdür geldiğinde bunların hepsini tersini yaptı, ondan sonra hiçbir öğretmen müdürü sevmeydi, öğrenciler de müdürü sevmeydi. Çünkü rahata o kadar alışmışlardı ki olması gereken disiplin gösterildiğinde bunu çok ters karşılamışlardı. K8-OGG”

“... müdür ve öğretmenler arasında da çok sorun yaşıyordu onlar da hiçbir şekilde rahat değillerdi istedikleri gibi davranamıyorlardı. Müdürün üst makamların gözüne girmek gibi bir amacı vardı. Bunun için okulun başarısını yükseltmenin yolunu katı disiplin anlayışında görüyordu. Bunun için de öğretmenlere baskı kuruyordu, öğretmenlerde öğrencilere ... acılarını öğrenciden çıkarıyorlardı. Böyle saçma bir durum vardı. K3-OGG”

“...ilkokul ortaokulda müdürüm vurdumduymazdı ama... liseye geçince X ili zaten o müdürle anılıyordu, müdür disiplinli filan diye, herkes o okula gönderiyor çocuğunu... Biz TEOG'la girmiştik. TEOG kalktı sınavsız falan. İşte o lise disiplinli diye herkes çocuğunu o okula disiplinli olduğu için götürüyor ve müdürden dolayı bu arada. Müdür kızıyor mesela aynı cinsiyet de olsanız el ele kol kola dolaşmayacaksınız okulda ve okul dışında. Bu şekilde davranmayanlara müdür önce şöyle bir dik dik bakıyor sonra öğrenciler kol kola ya da el ele durumundan çıkıyor ya da sakız çiğneyen varsa müdür görünce yutuyordu... Formaya çok takıyordu O kadar çok baskı yaptıkları için artık formaları biz (...)’dan kesiyorduk belli bir kısmını içeriye katıyorduk. Artık o kadar baskı içerisinde baskıdan kaçma yollarını arıyorduk. Telefonlarımız dolaplara kilitleniyordu yani çok disiplinliydi müdür...K19-OGG”

“...Müdür, öğüt verdiğinde, kendi düşüncelerini dayattığını farkettim..”K11-ÖZF”

“...Müdürümün hayat anlayışından dolayı kız erkek oturmaya bahçede birlikte yürümeye bile sıcak bakmazdı...K14- ASD”

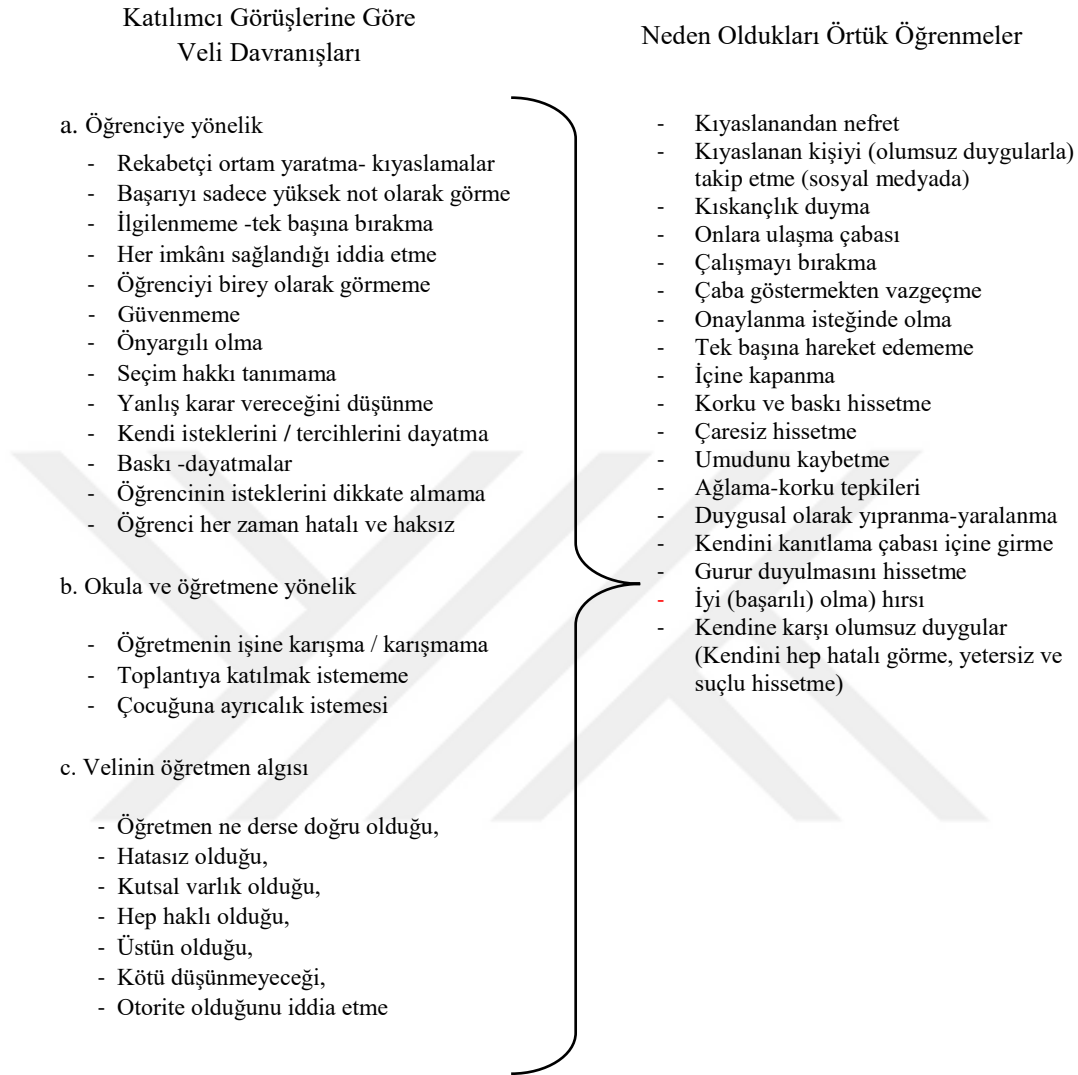
“...lisedeki müdürümüz çok gaddar ve disiplinliydi bir sürü kuralı vardı siyah pantolon tayt giymek yasaktı, giyeni okula almıyor ve okul içinde görünce atıyordu. Her sabah okula öğrencilere saçını turnağını kıyafetini kontrol ederek alıyordu. K7-ASD”

Bu alt tema ile ilgili canlandırmalara ilişkin video kayıtları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının “müdürlerin, velilerin ayrıcalık istek ve baskılarına, öğretmenlerin ders işleme davranışlarına müdahale eden davranışlarına karşı duydukları rahatsızlıklar ile bunlara nasıl tepki vereceklerine yönelik yaşadıkları sıkıntılarından” dert yandıklarını ele alan karşılıklı konuşmaların geçtiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak nitel veri araçlarından elde edilen bu bulgular çerçevesinde öğretim tasarımı uygulamaları sonunda katılımcıların, örtük programı etkileyen en önemli paydaşlardan biri olan yöneticilerin davranışları ve bunların neden olduğu örtük öğrenme ürünleri konusunda farkındalık kazandıkları ortaya çıkmıştır.

c. Veli davranışları ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin farkındalığı ile ilgili bulgular. Bu alt problem kapsamında elde edilen bulgular ise Şekil 7’de verilmiştir.

Örtük Programı Etkileyen Veli Davranışları ve Sonuçları



Şekil 7.Veli davranışları ve örtük sonuçlarına ilişkin bulgular

Şekil 7’deki bulgularda velilerin örtük program kapsamında sergiledikleri davranışlar ve bunların öğrenci üzerindeki örtük sonuçlarından söz edildiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları, velilerin, “öğrenciler arasında rekabetçi bir ortam yarattıkları, başarıyı sadece yüksek not (puan) olarak algıladıkları; öğrenciye, her imkânı sağladıklarını iddia ederek baskı kurdukları, öğrenciyi birey olarak görmeme, ona güvenmeme, önyargılı olma, öğrencinin yanlış karar vereceğini düşünme, ona seçim hakkı tanımama, bunun yerine kendi isteklerini ve tercihlerini dayatma davranışlarını sergiledikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte velilerin okulla ilişkilerinde ise ya ilgisiz kalmayı tercih ettikleri ya da kendi çocuğuna ayrıcalık istedikleri belirtilmiştir.

Öte yandan öğretmen adayları, öğretmenle ilgili yaklaşımları konusunda velilerin “öğretmenin işine ya çok karıştıkları ya da hiç karışmadıkları, öğretmenle ilgili sahip oldukları algıları çerçevesinde (-ki öğretmen ne derse doğrudur, öğretmen hata yapmaz, kutsal varlıktır, hep haklıdır, üstündür, kötü düşünmez, otoritedir) buna karşılık “öğrenci her zaman hatalıdır, haksızdır” önyargısıyla davrandıkları dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarına göre velilerin, bu davranışlarının öğrencilerde örtük olarak “kıyaslanandan nefret etme ve onu olumsuz duygularla sosyal medyada izleme, kıskançlık duyma, onlara ulaşma çabası, hırslanma, kendini kanıtlama çabası, kendine karşı olumsuz duygulara sahip olma (yetersizlik, suçluluk, hatalı görme), çalışmaktan vazgeçme, tek başına hareket edememe ve onaylanma isteğinde olma, içine kapanma, ağlama, korku, umutsuzluk tepkileri kazanma ve duygusal olarak yıpranma” davranışların kazanılmasına neden olduğu vurgulanmıştır. Bu alt tema ile ilgili çeşitli veri toplama kaynaklarında alınan katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“...öğretmen ne yaparsa doğrudur, çünkü o öğretmen sonuçta. Sen hatalısın, hep çocuk hatalıydı... K11-ÖZF”

“...belki öğretmenin şiddet uygulaması üzerine okula gelebiliyorlardı veli toplantısı falan olunca zorla getiriyorduk. Onun dışında pek ilgili değillerdi aileler. Ama bize de baskı yapıyorlardı okuyacaksınız diye. Sizin için her şeyi yapıyoruz, gerisini de kendiniz halledin, diyorlardı. Çocuk beynimle ben ne yapabilirdim ki? Sen beni yönlendirmiyorsun, öğretmen de ayrı bir kafada zaten. Öğrenciler zorbalık yapıyor bana ... Ben ne yapabilirim ki ve ben ne yapsam suç zaten...K5-OGG”

“... şahsen ailem beni çok fazla kıyaslıyordu. Kıyaslandığım o gruptan nefret ediyordum, onlara ulaşmaya çalışıyordum bir taraftan da ... onlara ulaşamayınca da çalışmayı bırakıyordum, vazgeçiyordum içime kapanıyordum sürekli ağlıyordum. K4-OGG”

“...Ortaokuldaydım, sınıf birincisi bir çocuk vardı. Babam, onun babasından T.C. sini almış e-okuluna gidiyordu. Korkudan ve baskıdan dolayı sınav zamanlarını, sınav tarihlerini, günlerini babama söylemiyordum korkuyordum. Çünkü çalışıyordum, bu kadar yüksek not da alıyordum ama bir türlü babamın gözüne giremiyordum. İşte o çocuk bunu almış sen bunu almışsın şeklinde beni kıyaslıyordu. Oysa o çocuk gitmiş x ilinin Fen lisesine, ben gidiyorum Anadolu Lisesine. İkimiz eşit değiliz, ama babam ikimizi sürekli kıyasladı. 80, 90 alıyordum, ama yine de söyleyemiyordum babama...K13-OGG”

“...veliler zaten çocuğum şu olsun bu olsun diye baskı yapıyordu kendi hayallerini bizim hayallerimiz hayatımız yerine koymaya çalışıyorlar olumsuz sonuçlara ve başarısızlığa neden oluyorlardı K17-ASD”

“... Veliler torpil konusunda devreye giriyordu... okulda tanıdığı olduğu için kendi öğrencisini iyi sınıflara yerleştiren veliler yüzünden diğer öğrencilerin hakkı yendi. K2-ASD”

“... velim kendi isteklerini yerine getirmemi isterdi ve bu konuda baskı yapardı kendi seçtiğini değil onların seçtiği hayat için çaba göstermemi isterlerdi K8-ÖZF”

Örtük programın oluşmasında etkili olan veli davranışları kapsamındaki video kayıtları incelendiğinde ise tüm grupların canlandırmalarda vurguladıkları paydaşın, veli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda canlandırmalarda gruplar tarafından en çok *“velilerin müdüre, öğretmene ve öğrenciye bazı isteklerini dayattıkları, çocuklarına ayrıcalık istedikleri, derslerin işlenişine ve ele alınan konulara yönelik müdahaleci davrandıkları, çocuklarının sınav başarılarındaki gelişimlerini sürekli sorguladıkları”* davranışlar ele alındığı, bu davranışlarla ilgili düşüncelerin dile getirildiği tespit edilmiştir.

Özetle bu alt tema ile ilgili öğretmen adaylarından çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen bu kod ve kanıtlar birlikte ele alındığında öğretim tasarımı uygulamalarının, katılımcılarda veli davranışları ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin farkındalık geliştirdiği gözlenmiştir.

II. Programa bağlı kalıp kalmama. Örtük programının oluşmasında etkili olan bir diğer temel etken ise paydaşların programa bağlı kalıp kalmama davranışlarıdır. Paydaşların programa bağlı kalıp kalmaması ile ilgili öğretmen adaylarından elde edilen kodlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27.

Programa Bağlı Kalıp Kalmama

a. Etkileyen faktörler	b. Programa bağlı kalmamanın olası sonuçları
- Program nitelikleri - Sınav merkezli tercihler - Konu / deney atlama - Paydaş istek ve tercihler - Okulun imkanları - Öğretmenin ve öğrencinin nitelikleri	- Öğrenme eksikliklerinin oluşması - Öğrenme ürünlerini farklılaşması - Amaçlanmayan olumsuz öğrenmeler - Toplumdaki insan çeşitliliğinin artması - Toplumsal düzende sorunlar - Yeteneklerini fark edememe - Kendini ifade edememe - Merkezi sınavlarda başarısızlık - Fırsat eşitsizliğinin oluşması - Bazı konuların gereksizliği mesajının verilmesi

Tablo 27’de resmi programa bağlı kalıp kalmama konusunda “resmi program niteliklerinin, sınav merkezli tercihlerinin, konu / deney atlamanın, paydaşları istek ve tercihlerinin, okulun imkanları ile öğretmenin ve öğrencinin niteliklerinin etkilerinden söz edilmektedir. Katılımcılar bunların dışında programa bağlı kalmamanın (ya da program dışına çıkmanın) “öğrenme eksikliklerinin oluşmasına, öğrenme ürünlerini farklılaşmasına, amaçlanmayan olumsuz öğrenmelerine, toplumdaki insan çeşitliliğinin artmasına ve toplumsal düzende sorunlara, bireylerin yeteneklerini fark edememelerine ve kendilerini ifade edememelerine, merkezi sınavlarda başarısızlıklara fırsat eşitsizliğinin oluşmasına ve derslerdeki bazı konuların gereksizliği düşüncesi yaratmasına” sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu kodlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“...mesela öğretmen fen ile ilgili bir konuyu işleyecek, ama ders kitaplarına yazıldığı gibi bir laboratuvar yok bu yüzden ihmal edip diğerine geçiyor ya da resmi programda işlenecek demesine rağmen öğretmen yıl sonuna gelen konuları ihmal ediyor. Biz de örtük olarak, ama zaten o konu işlenmedi, demek ki gereksizmiş diye düşünüyoruz. K7-OGG”

“...öğretmenlerimizin çok zorlandığını düşünüyorum. Ortada bir öğretim programı var ve öğretmenlerimiz bu programı uygulama da zaman sıkıntı yaşıyorlar. Yetiştirme kaygısı taşıyan öğretmenler hızlı hızlı anlatıp geçiyor ve çoğu öğrenci anlamıyor. Bir diğer taraftan yetiştirme kaygısı olmayan hocalarımız da son üniteleri işleyemedi dönemi bitiriyor. Öğrencilerin seviyeleri aynı olmadığı için tek bir öğretim programının uygulanması çok saçma Öğrencinin düzeyine göre hazırlanmalı. K15-OGG”

“...Öğretmenler resmi programı derslerinde işlerken örtük öğrenmeleri de beraberinde getiriyorlar. K3-OZF”

“...okulların yapısı dersin resmi programa uygun olarak işlenmesini engelleyebileceğini fark ettim. K9-OZF”

“...programın gereği gibi uygulamanın iyi yönleri de kötü yönleri de vardır geriye gibi uygulanmazsa Milli Eğitim’in yaptığı bir sınavda başarısız olma olasılığı yüksektir programın eksik verilmesi halinde. Sadece programa kalarak çok sıkıcı ve sadece

sınava yönelik bir eğitim de öğrenci kendini ifade edemedi kendi özelliklerinin farkına varamadan mezun olur... K15-GAF”

“...bunun sonucunda farklı öğrenmeler gerçekleşebiliyor bazen olumlu bazen olumsuz olmak üzere ... olumlu öğrenmeler farklı bireyler yetiştirerek geleceğin fayda sağlayabilirken, olumsuz öğrenmeler toplumun düzenini bozan bireylerin ortaya çıkmasına sebep oluyor K18-GAF”

Bu alt tema kapsamında video kayıtları incelendiğinde katılımcıların resmi programa bağlı kalıp kalmamayı etkileyen faktörler arasında “*paydaşların merkezi sınavlardaki başarı beklentisini, öğrenci ve öğretmen özelliklerini*” daha çok ön plana çıkardığı görülmektedir. Katılımcılara göre yine canlandırma kayıtlarında bu faktörlerin neden olduğu olası örtük sonuçlar arasında “*öğrencilerde öğrenme eksikliklerinin oluşması ve sınavlarda başarısızlık*” vurgulandığı belirlenmiştir.

4.5. Örtük Programın Sınıf İklimi (Öğretme-Öğrenme Süreci) Değişkenlerinin Özellikleri ve Bunların Neden Olduğu Örtük Sonuçlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları ile İlgili Bulgular

Bu alt problemle ilgili olarak araştırma sürecinde toplanan nitel verilerin incelenmesiyle öğretmen adaylarının öğretim tasarımı uygulamalarıyla öğretme-öğrenme ortamının fiziki koşullarının, öğretme-öğrenme sürecindeki iletişim-etkileşimin, kural ve davranış yönetiminin, öğretmenin öğretim davranışlarının, ölçme-değerlendirme uygulamalarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda incelenmiştir.

4.5.1. Öğretim-öğrenme ortamı fiziki koşullarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt probleme cevap aramak için öğretmen adaylarından toplanan nitel verilerin incelenmesiyle ortaya çıkan alt tema ve bulgular Şekil 8’de verilmiştir.

Oturma Düzenleri ve Örtük Sonuçları	Oturduğu Yere Göre Öğrenciye Verilen Etiketler	Öğrenme Ortamının Taşınması Gereken Fiziki Özellikleri
a. Arka Arkaya Sıralı Oturma Düzeninin Örtük Sonuçları Öğrenci açısından - Hiyerarşi -otorite- mesafe oluşturma (uzak tutma, ayırma, sınırı aşmama) - Dinlemeye koşullandırma - Sınırlandırma (hareket, iletişim, öğrenme) - Rahatsız olma, kasma, tedirgin olma - Uyum sağlama - Düzene (otoriteye) itaat - Herkes gibi olma - Rutinleşme - Pasif kalma-ilgisizlik - Dinlememe - Görünmeme, kaçma (sorumluluk, otorite) - Özgüvensizlik, çekinme Öğretmen açısından - öğrenciyi tanıyamama b. Çember ve U Oturma Düzeninin Örtük Sonuçları - İletişim kolaylığı - Yüz yüze - Aktif katılım - İsteklilik - Rahatlık - Etkinlik yapma kolaylığı - Beceri kazandırma/ geliştirme - Göz iletişimi sağlama	a. Önde Oturan Öğrenciye Verilen Etiket - İnek, çalışkan - Başarılı - İspiyoncu - Öğretmenin gözdesi - Derse ilgi gösteren - Ayrıcalıklı - Derse katılan b. Arkada Oturan Öğrenciye Verilen Etiket - Derse isteksizlik-ilgisizlik - Kaçma (sorumluluktan, otoriteden, öğretmenden) - Özgür (istediğini yapan) - Haylaz - Dinlememe hakkı olan - Uyuma - Sürgün yeri - Başarısız - Derse katılmayan	- Öğretmen masası, öğrenci sırası olmamalı - Oturma düzeni değişken olmalı (İhtiyaca göre) - Kısıtlamasız, erişime açık - Dolaplar açık (kilitsiz) - Yazılabilen duvar - Geniş mekân - Demirsiz pencereler - Kişiye özel çöp kutuları - Materyal çeşitliliği - Afiş ve görseller - Duvar renkleri (açık renkli, tabiat görselleri) - Etkinlik köşeleri - Aidiyet duygusu hissettirme - Rahat olma - Cazip ve eğlenceli - Etkileşimi artırıcı - Göz iletişimini ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı - İşbirlikli öğrenmeye uygun - Öğrenci sayısı az - Temiz ve düzenli - Fiziki ortamın sorumluluğu öğrencilerde olmalı (temizlik, düzen vb.)

Şekil 8. *Fiziksel koşulların farkındalığına ilişkin bulgular*

Şekil 8’de görüldüğü gibi fiziksel koşullar farkındalığı teması kapsamında, oturma düzenleri ve bunların kazandırdığı örtük davranışlar, sınıfta oturduğu yere göre öğrenciye verilen etiketler ve öğrenme ortamının taşınması gereken fiziki özellikler olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir.

a. Öğretmen adaylarının oturma düzenleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Şekil 8’de oturma düzenleri ve örtük sonuçlarına ilişkin farkındalıklarla ilgili kodlar, oturma düzeni türleri (arka arkaya sıralı düzen, çember ve U düzeni) ve bu düzenlerin öğrenciye verdiği mesajlar ya da kazandırdığı davranışlar olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Öğretmen adaylarına göre öğrencilik yaşamlarında çok sıklıkla kullandıkları arka arkaya sıralı düzenin öğrenciye “hiyerarşi, otorite ve mesafeyi anımsattığı, pasif şekilde dinlemeye koşullandırdığı, herkes gibi davranmaya zorladığı, uyum sağlamaya ve otoriteye itaat etmeye yönelik mesajları vermektedir. Bununla birlikte bu sıralı düzende dersi dinlememe, görünmeme, sorumluluk, otoriteden kaçma, özgüvensizlik ve çekinme davranışlarını kazanmaya neden olduğu da dile getirilmiştir. Bu oturma düzeninin öğretmenin, öğrencisini tanımasını engellediği, hareket, iletişim ve öğrenme açısından da sınırlandırıcı olduğu belirtilmekle birlikte böyle bir ortamda öğrencilerin tedirgin ve rahatsız oldukları vurgulanmıştır.

“...düzeni öğretiyor. K12-ADS”

“...sınırlandırmayı öğretiyor otoriteyi öğreniyoruz düzene uyum sağlamayı öğreniyoruz. Herkes gibi davranmayı öğreniyoruz. K20-ASD”

“... aslında tek bir kişi gibi davranmayı öğreniyoruz. K1-OZF”

“...bir de şu bakış açısı var mesela... ben sırada otururken sağımda solumda önümde arkamda ki arkadaşlarımı biliyorum, artık rutini artık hep bu kişilerle iletişim kuruyorum, ama uygulamalı (etkinlik) derslerde yaptığımızda sürekli yanındaki kişiler değişiyor bir kaynaşma var. Ortam sürekli değişiyor daha çok kişiyle etkileşime giriyorum. K8-OGG”

“...bir öğrenci arka sırada uyuyabilir, ama ön sırada hayır! Bunun yerine U düzeni olsa uyuma fırsatı olamaz diye düşünüyorum. K14-ASD”

“...mesela öğretmenden kaçmayı öğreniyor arka sırada oturarak... ve gözükmemek ne bileyim özgüvensizlik...arkaya saklanıyorsun beni görmesin, soru sormasın, söz hakkı vermesin diye. K22-OGG”

“... arka arkaya oturduğumuz zaman cidden ben de bazen tedirgin olabiliyorum, çekinebiliyorum. K-11-OZF”

Öğretme-öğrenme ortamının fiziki koşulları konusunun ele alındığı atölyedeki canlandırmalara ilişkin video kayıtları incelendiğinde ise her grubun üyeleri “arka arkaya sıralı, çember, U, küme ve bireysel oturma düzenlerinin avantaj ve

dezavantajlarını gözönüne alarak sabit bir oturma düzeni yerine, verimlilik açısından dersin türüne, kullanılacak öğretim yöntemine göre değişkenlik göstermesi gerektiğini” vurguladıkları gözlenmiştir.

Bu alt tema ile ilgili olarak ortaya çıkan tüm bulgular bütünleştirildiğinde, öğretim tasarımı etkinliklerinin, öğretmen adaylarına sınıf ortamındaki oturma düzenlerinin özellikleri ve ortaya çıkan örtük sonuçları konusunda farkındalık kazandırdığı belirlenmiştir.

b. Öğretmen adaylarının oturduğu yere göre öğrenciye verilen etiketlere ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Şekil 8’de öğretmen adaylarına göre sınıfta arka arkaya sıralı oturma düzenlerinin bulunduğu sınıf ortamında öğrencilerin oturdukları yerlere göre etiketlere sahip olduğu belirtilmektedir. Buna göre öğretmen adayları, ön sıralarda oturan öğrencilerin, diğer arkadaşları tarafından “çalışkan, başarılı ilgili, ayrıcalıklı, derse katılan, öğretmenin gözdesi, ispiyoncu” olarak etiketlendiği belirtilmiştir. Buna karşılık arka sıralarda oturan öğrenciler ise “derse karşı ilgisiz, sorumluluktan, otoriteden ve öğretmenden kaçan, özgür (istediğini yapabilen), dersi dinlememe ve uyuma hakkı olan, haylaz, sürgün yeri, başarısız, derse katılmayan” şeklinde nitelermelerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda aynen verilmiştir.

“...arka arkaya oturan sıra düzeninde öndeki öğrencilerin de bir ayrı bir şeyi vardı inek öğrenci ...mesela, ispiyoncu öğrenci; arka sıradakiler ise her zaman haylaz ...öğretmenler bu bakış açısıyla davranıyorlardı. K4-OGG”

“...dersi dinlemek istemeyen arkaya geçiyordu ... sınav zamanı da arka sıraları önceden kapmayı öğrendik. Bizi buna zorluyorlar, ne yapalım ...K22”

“... şeyi de hatırlıyorum hocam ... hocalarımız dersi dinlemek istemeyenler arkaya geçsin falan teşvik ediyorlardı. Dinlemek isteyenler de önde toplanıyordu hoca sadece onları anlatıyordu. Arkaya geçince öğrenci direkt şey algısına kapılıyor, orada artık dersi dinlemeyebilirim özgürüm, istediğimi yaparım, Öğretmen bana karışmaz, bana bulaşmaz. Öğretmenin otoritesi buraya ulaşmaz diye düşünülüyordu. K9-OGG”

Video kayıtlarında ise etiketleme ifadesi olarak sadece bir grubun canlandırmasında “önde oturan öğretmene yakın, arkada oturan öğretmen kaçan” şeklinde geçtiği görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının öğretim tasarımı uygulamalarıyla sınıfta oturduğu yere göre öğrenci tipi ve algısı konusunda var olan çeşitli yargıları fark ettikleri ve ortaya koydukları belirlenmiştir.

c. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme ortamının taşıması gereken fiziki özelliklerine ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Şekil 8’de katılımcılar öğrenme ortamının fiziki olarak hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda “öğrenciyi çeken, eğlenceli, etkileşim artırıcı, göz iletişimin ve kontrol sağlamanın kolay olduğu, etkinlik köşelerinin ve materyallerini bulunduğu, materyallere herkesin kolayca erişebildiği, kısıtlamaların olmadığı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı” olması gerektiğini vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenme ortamının fiziki koşullarının temizlik, düzen, hasarsızlık vb. sorumluluğunun öğrencilerde olması dile getirilmekle birlikte sınıf dışı ortamlardan yararlanılması da önerilmiştir. Katılımcıların bu alt tema ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“... mesela sınıftaki kitaplık tahta gibi malzemeler kilitli olmamalı öğrenciler onları istediği zaman kullanabilmeli zarar vermemeleri için bunu kitlemek yerine onlara zarar vermemeleri öğretilmeli. K16ASD”

“... sınıf içinde gerek afişler olsun gerek dersle ilgili olsun asıl öğretmek amacıyla olmasak bile istemesen bile bazı örtük örtük şeyler de orada barındırır yani bunların aslında çok faydası oluyor öğrencilere oradan öğrenip derste kullanabiliyorlar. Sınıf ortamında çeşitli materyaller çok fazla öğretime katkı sağlıyor. Bu anlamda sınıftaki öğrenme çevresinin düzenlenmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. K13-OGG”

“...sıraları masaları rutin ve sıkıcı renkleri değiştirmek lazım.... Huzur ve coşku veren renkler kullanılmalı... öğretmenin sırası ya da masası olmamalı, oturarak ders anlatmamalı. Öğrencinin de öğretmeninde masası olmamalı, öğretmen de öğrencilerin içerisinde yer almalı. K2-OGG”

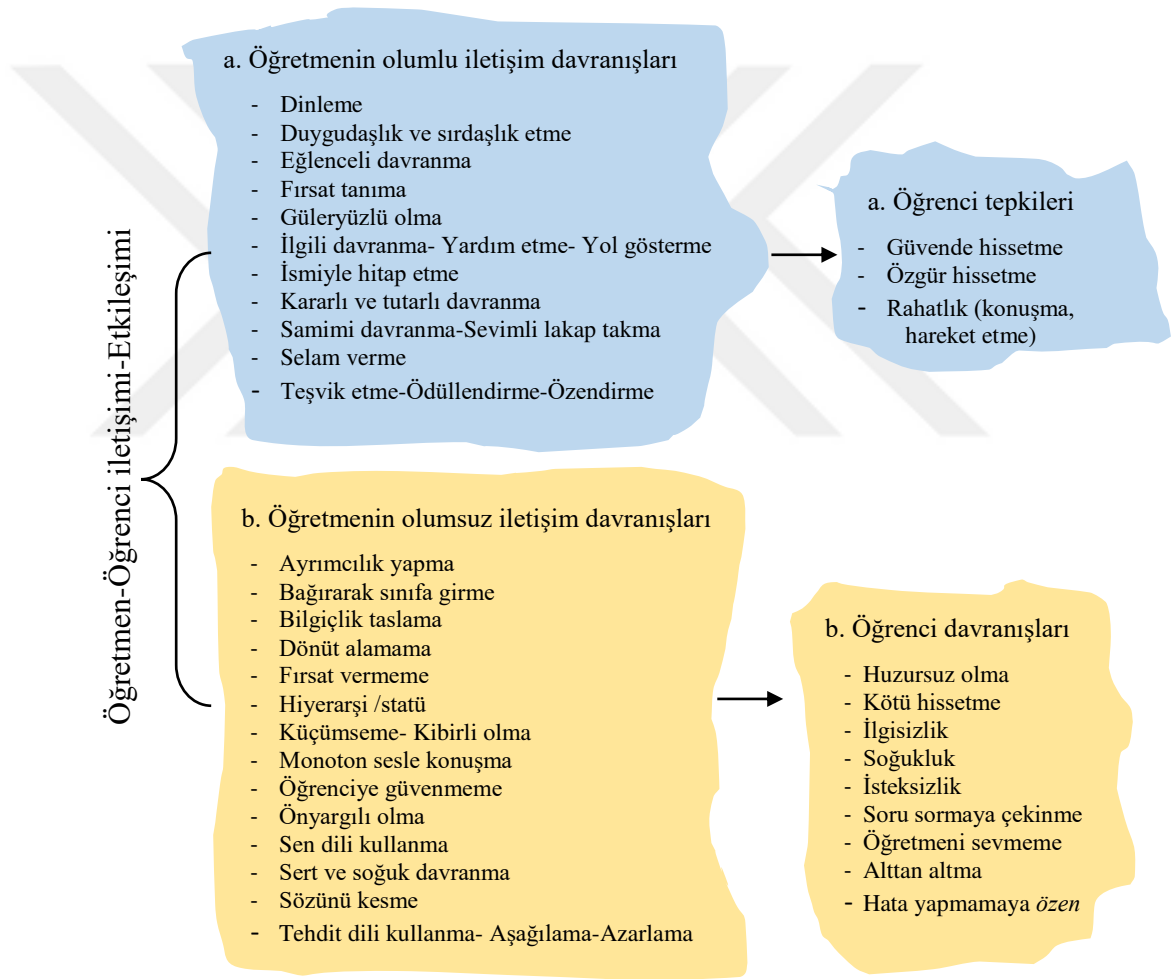
“...Öğretmenin akıllı tahtayı kilitlemesi, öğrencilerin kullanmasına izin vermemesi, eşyalara zarar vermemeyi öğretmek yerine öğrencinin davranışlarına sınırlandırdığını... K19-OZF...”

Öğretme-öğrenme ortamının taşıması gereken fiziki özellikleri konusunun ele alındığı atölyenin canlandırma aşamasına ait video kayıtlarında gruplar, sınıftaki “öğretmen masası, sıralar, duvar renkleri, kitaplık, temizlik vb.” öğelerin taşıması gerekli özelliklerine ilişkin olarak “çantamızı asabileceğimiz bir yer var, kitaplarımızı koyabileceğimiz bir yer var, sıramız düzenli olduğunda derse odaklanıyorum, duvar renkleri rahat hissetmemi sağlıyor” şeklinde mesajlar verdikleri belirlenmiştir.

Özet olarak veri toplama araçlarından elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde örtük programın sınıf iklimi kapsamı ile ilgili öğretim tasarımı etkinliklerine katılan öğretmen adaylarının öğrenme ortamının taşıması gerekli fiziki özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda farkındalıklar geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

4.5.2. Öğretme-öğrenme sürecinde iletişim-etkileşimin özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ilgili bulgular. Bu alt problem kapsamında ulaşılan öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşim davranışları ile bunların örtük sonuçları ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

a. *Öğretmen adaylarının öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşim davranışları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular.* Bu alt problem kapsamındaki bulgular Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9.Öğretmen-öğrenci iletişim-etkileşim davranışları ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin bulgular

Şekil 9’da öğretmen- öğrenci iletişim ve etkileşim davranışlarıyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenin sahip olduğu olumlu ve olumsuz iletişim davranışları ile bunların öğrencide oluşturduğu olumlu ve olumsuz

örtük sonuçlar olarak gruplandırılmıştır. Buna göre öğretmenin “öğrenciye ismiyle hitap etmesi, özendirici, teşvik edici, ödüllendirici, ilgili ve samimi davranması, duygudaşlık ve sırdaşlık vb.” etmesi olumlu iletişim davranışları olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, bu şekilde olumlu iletişim davranışlarına sahip öğretmenlerle etkileşimde bulunan öğrencilerin “kendilerini güvende, özgür, konuşma ve hareket etme açısından rahat hissettikleri” belirtmektedir. Buna karşılık öğretmenin “sen dili, tehdit dili, suçlayıcı dil, hakaret dili kullanması, monoton ses tonu kullanma, bilgiçlik, üstünlük taslaması, kibirli ve mesafeli davranma, önyargılı olma, öğrenciye güvenmeme, küçümseme, fırsat vermeme, ayrımcılık yapma” davranışları da öğretmen adayları tarafından olumsuz iletişim davranışları olarak görülmektedir. Bu iletişim davranışlarına sahip öğretmenlerle etkileşimde bulunan öğrencilerin “huzursuz olma, kötü hissetme, ilgisizlik, soğukluk, isteksizlik, soru sormaya çekinme” tepkilerini geliştireceği yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu alt tema ile ilgili olarak öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekilde olmuştur:

“...öğretmenlerin her fikrimizi dinlememesi, sorgulamamızı istememesi biz öğrencilerin kendilerini değersiz ve önemsiz hissetmelerine sebep oldu. K11-ASD”

“Öğretmenlerimize bir kalem bir kâğıt verdiğinizde teşekkür ettikleri için insanların yaptığı en küçük iyilikte, yardımda teşekkür etmeyi öğrendim. K24-ASD”

“...öğretmenin bir derse nasıl girdiği bizim o günümüzün nasıl geçeceği hakkında ipucu veriyordu: derste gülerken gelirse o ders güzel geçiyordu, üzgün ya da sinirli gelirse bizde etkileniyorduk. Bu da derse yansıyor, dersi verimsiz hale getiriyordu. K7-OGG”

“...öğretmenin konuşma tarzı jest ve mimikleri vb. ifadelerinden kızgın ve sinirliyse alttan almayı, hata yapmamaya çalışmayı öğrendim. K13-OZF”

“...Öğretmenlerimizin ilgili ve özenli olmaları beni şu anki ben yapan önemli davranışlardan biri ve ben de öğretmen olunca aynı şekilde öğrencilerime ilgili davranacağım. K22-OZF”

“...sınıf öğretmenim sınıfa hep güler yüzüne girerdi bize “kuzucuklarım” diye hitap ederdi, bu bizim çok hoşumuza giderdi. Böylece hep ödevlerimizi yapardık geç gelmemeye özen gösterirdik. Bir sürü etkinlik yaptırıyordu, harfleri öğrendikten sonra bizi okumaya heveslendirmek için rozetler veriyorlardı yapamadığımız zaman sabırla bekliyor ve yol gösteriyordu. K5-OGG”

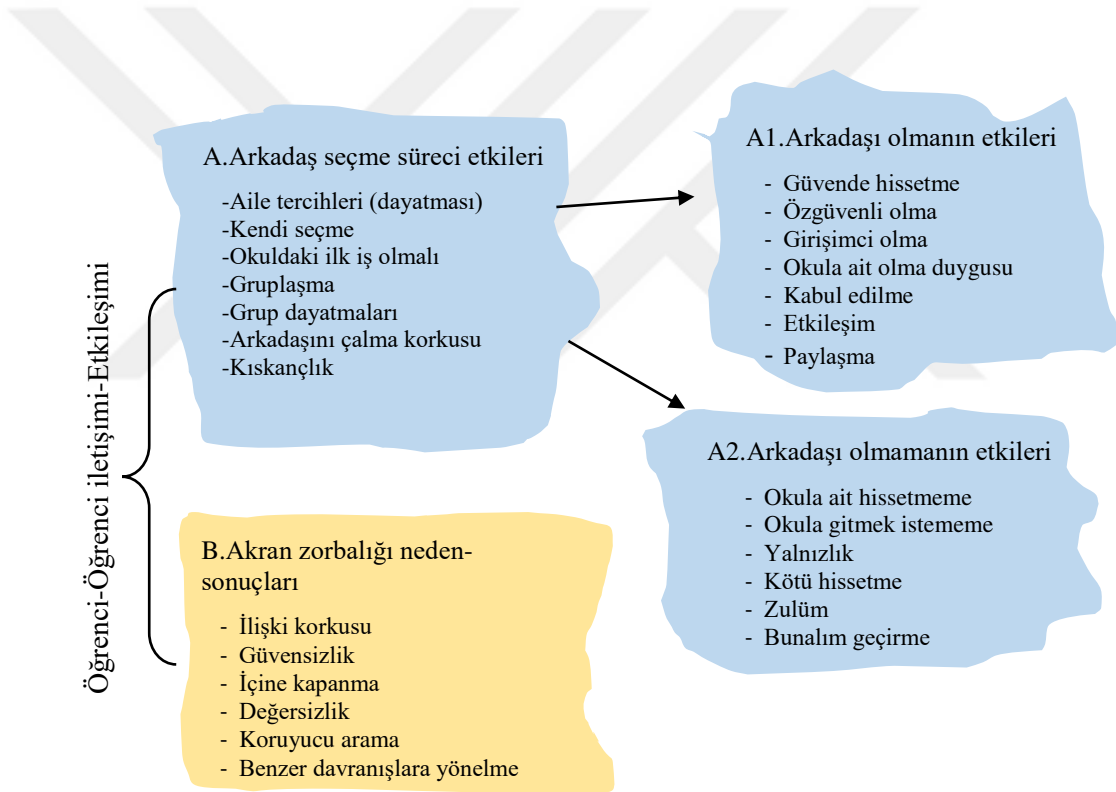
“...benim bir öğretmenim içeri bağıarak girerdi, uyurken bile geldiğini hisseder, uyanırdım bazı arkadaşlarımla “kanka, dostum” diye konuşuyordu. Bana da öğrenciler arasında ayırım yapıp yapmadığı konusunda tereddüt yaşatırdı. Aynı branştan başka bir öğretmenim de güler yüzlü mutlu gelirdi onun dersinin gelmesini beklerdim. Aynı branştı, fakat bir dönemde o dersi severken bir dönemde sevmezdim. K9-OGG”

Öğretmen -öğrenci iletişimi ile ilgili olarak canlandırmalara ait video kayıtlarında “öğretmenin sınıfta bir gün önce yapılan okul gezisine gelmeyen iki öğrenciyi tahtaya çıkartıp geziye neden gelmediklerini sert bir üslupla sorgulaması ve öğrencilerin de

gerçekçi olmayan bahaneler üretmesi ve sınıf arkadaşlarının da onları yalanlaması” bu alt tema ile ilgili diğer nitel veri toplama araçlarından elde edilen olumsuz iletişim kodlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu alt tema kapsamında ulaşılan tüm bulgular bir arada irdelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretim tasarımı uygulamalarıyla öğretmenlerin (olumlu ve olumsuz) iletişim davranışlarının öğrenciler üzerinde neden olduğu örtük kazanımlar konusunda farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

b. Öğretmen adaylarının öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşim davranışları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt temas ile ilgili bulgular ise Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Öğrenci-öğrenci iletişim-etkileşim davranışları ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin bulgular

Şekil 10’da görüldüğü gibi öğretmen adayları öğrenci -öğrenci iletişimi ve etkileşimi farkındalığı alt temasında arkadaş seçme sürecinin özelliklerine, arkadaş olmanın ve arkadaş olmamanın öğrenci üzerindeki etkilerine ilişkin düşüncelerini yansıtmaktadır. Buna göre katılımcılara göre arkadaş seçme sürecinde “ailenin kiminle arkadaşlık yapması gerektiğini dayatması, yeni bir okul ortamında ilk işin arkadaş edinmek olması gerektiği, daha sonraki aşamada gruplaşmalar, grup dayatmaları, arkadaşını

çalma kokusu ve kıskançlık nedenleriyle arkadaş edinmenin zorlaştığı” belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından bir arkadaş ve arkadaş grubuna sahip olmasının öğrencilerin “kendilerini güvende hissetmesine, özgüvenli ve girişken olmasına, diğer insanlar tarafından kabul görmesine, etkileşim ve paylaşımlarda bulunmasına ve okula ait olma duygusu yaşaması” gibi olumlu etkilere neden olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın öğrencinin bir arkadaşının ve arkadaş grubunun olmamasının ise öğrenci üzerinde “kendini kula ait hissetmeme, okula gitmek istememe, yalnız kalma, bunalım içinde olma, kötü hissetme” gibi olumsuz etkilere neden olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının bu alt tema kapsamında dikkat çektiği bir husus ise akran zorbalığı neden ve sonuçlarıdır. Katılımcılar tarafından akran zorbalığının hem nedenleri hem de sonuçları arasında öğrencilerin “ilişki korkusu yaşama, güvensizlik, içine kapanma, kendini değersiz hissetme, kendine koruyucu arama ya da benzer zorba davranışlara yönelme” davranışları dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu alt tema ile ilgili düşüncelerini yansıtan görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“...bence özgüvenli olmalı. Eğer insan özgüvenli değilse zaten onu arkadaş grubu içine almaz. Yani girişimci olman gerekiyor o yüzden ilkokuldan beri ailenin arkadaş edindirme çabası gereksiz yani bence kişi her zaman ailesiyle beraber hareket etmeyeceği için öğrenciyi okula bırakacaksın O kendi arkadaş çevresini kendisi oluşturacak. Mesela benim annem şöyle yapmıştı şununla git okula onunla dön. Annem onun annesine söylüyor, benim seçtiği o kişilerle arkadaş olmamı istiyordu. Ben bir müddet sonra ortaokula geçmiştim, ablamla beraberdim Ondan sonra ablamın yanına gidiyorum onun o senesi sondu daha sonra mezun oldu. Ben o okulda tek başıma kaldım, arkadaşsız kalmışım. Bu anlamda 8. sınıfa kadar arkadaşsız kalmışım. Ondan sonra lisede öğrendim ki ilk başta arkadaş yapmam gerekiyormuş, girişimci olmayı öğrendim üniversite de aynı...K10-OGG”

“...Ben bu yıl yatay geçişle geldim. Herkes bir yıl içinde zaten arkadaşlığını kurmuş herkes gruplanmış, şu an benim sınıftan doğru dürüst bir arkadaşım yok. Çünkü herkesin bir grubu var, grubundan dışarı çıkmak istemiyor, grubuna yeni bir kişi de almak istemiyor ben de tek tek takılıyorum bu şekilde... “X Hoca'nın (...) “dersinde sadece kendimi biraz buraya ait hissettim. Çünkü o derste etkinlikler sayesinde insanları tanıdım, grupların içerisine girdim derslerde... Ben de ilk zamanlar, ilk 2 ay ağlıyordum anneme. Bir de Isparta'dan gel git yapıyordum, yurttan da kalmadığından hiç arkadaşım da yoktu, bunalım içindeydim. Evet sınıfta gruplar var, ama ben tekim, öyle bir bunalımdayım ki yalnızlıktan gidiyorum tanışıyorum bir kişiyle, ama yanımda durmuyor hemen kendi arkadaşlarının yanına dönüyor. Ben kendimi kötü hissediyordum o zaman. K6-OGG”

“...okul hayatım boyunca akranlarımdan gördüm zorbalığın haddi hesabı yok... Beni okuldan hayattan ve her şeyden usandırdılar K21-OZF”

“... 12. sınıfta sınıf arkadaşlarımı hiç sevmiyordum bana hep zorbalık yaptılar bu çalışmayla “sen bir milyona bile giremezsin” diye yargıladılar ve ben bunun etkisinde kaldım...”

“... arkadaşlarım arasında hep başarılı bir öğrenciydim kendi çıkarlar için beni yanlarına çekip işleri bitince uzaklaştırlardı benim üzerimde müthiş bir baskı kurarlardı ve beni dışlardı hata yapmama imkân yoktu. K11-ASD”

“...sınıf arkadaşlarıma baktığımda sınıfta hep bir rekabet ortamı vardı “hep en yüksek notları alan ben olmalıyım” düşüncesi vardı... ödevlerimizde, etkinliklerimizde sınıf arkadaşlarımızla yardımlaşırđık. K2-ASD”

“... ilkokul hariç arkadaş konusunda pek iyi değildim. Daha doğrusu arkadaşlarım arasında bir gruplaşma vardı ve dışlama vardı bu da beni okuldan iyice soğutuyordu K1-OZF”

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretim tasarımı etkinliklerinin katılımcılara öğrenci- öğrenci (akran) iletişimi ve etkileşimi konusundan farkındalık kazandırdığı söylenebilir.

4.5.3. Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme sürecinde kural ve davranış yönetiminin özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt problem kapsamında kuralların belirlenme şekli ve niteliği ile kuralların uygulanmasında öğretmen davranışları olmak üzere iki boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlarda yer alan davranışlara ve örtük sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

a. Öğretmen adaylarının kuralların belirlenme şekli ve niteliğine ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Kuralların belirlenme şekli ve niteliği konusunda öğretmen adayları kuralların “öğrencilerle birlikte, yasaklama yerine benimsetme yolu tercih edilerek ve kuralın nedeni açıklanarak” belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu şekilde belirlenen ise kuralların “ne çok katı ne çok gevşek, az sayıda, kısa ve net, ölçütleri olan, ihtiyacı karşılayıcı ve sorumluluk kazandırıcı” niteliklere sahip olması gerektiği konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu alt tema ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“...Biz direkt sınıfta yapılmaması gerekenleri yasak olarak belirtirsek bu sefer tam tersini yapmak isteyeceklerdir, kitaplıktaki kitaplara zarar vermek yasak dediğimizde yasağı delmek isteyecekler, ama kurallara öğrencilerle birlikte, hep beraber karar verildiğinde aslında o kitaplara zarar vermenin kötü bir şey yanlış bir şey olduğunu onlar da farkında olacak ve kuralları beraber koydukları için o kurallara uymaya daha çok çalışacaklar. K11-OGG”

“... derste sadece öğretmen yok öğrenciler de var... o yüzden sadece öğretmen belirlememeli kuralları beraber konuşarak belirlemeliler aynı şekilde öğrenciler de rahatsız oldukları ya da istedikleri şeyler varsa söylemeliler bunlar da kural olarak dikkate alınmalı mesela... K5-ASD”

“... Öğrenciler kuralların niçin olduğunu bilmeliler. Mesela çöp kutusuna tekme atmayın, yasak, ama neden mesela. Biz bunu da yapmıştık zaten çöp kovası olsun ona tekme atılsın ne hisseeder öğrenciyi kendini onun yerine koysun ki bir daha tekme atmasın. K23-OGG”

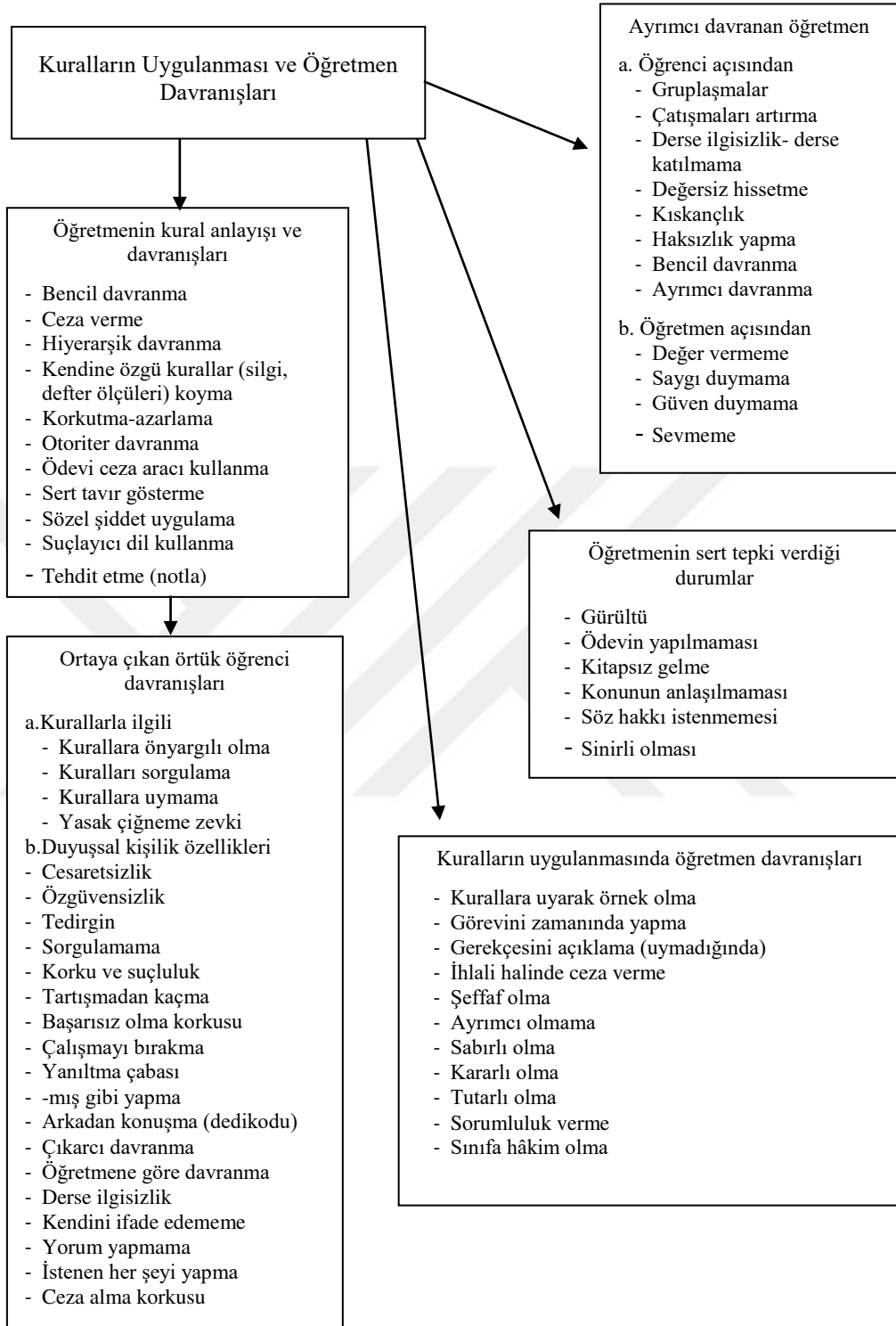
“...Kuralların özgürlüğümüzü kısıtlamak için değil, bir başkasının özgürlüğünü bizim ihlal etmememiz için konulduğunu fark ettim. K11-OZF”

“...tabi ki düzen için kurallar olmalı, ama her kural doğrudur diye bir şey yoktur öğrencilerin bunları sorgulamasını da öğrenmesi gerekir.K4-ASD”

“... dersimizden sonra aslında kuralları ne kadar önemseyip öğrendim ve fark ettim K14-OZF”

Kuralların belirlenme şekli ve niteliği ile ilgili bulgular ve katılımcı görüşleri birlikte ele alındığında, öğretmen adaylarının, öğretim tasarımı uygulamalarıyla, bu alt tema kapsamında farkındalık düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

b. Öğretmen adaylarının kuralların uygulanması ve öğretmen davranışları ile bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt problem kapsamında elde edilen bulgular ise Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Kuralların uygulanması ve öğretmen davranışları ile bunların örtük sonuçlarına ilişkin bulgular

Şekil 11’de öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen kuralların uygulanması ve öğretmen davranışları başlığı altında belirlenen bulgulara ilişkin kodlar

bulunmaktadır. Bu kodlar, “öğretmenin kural anlayışı, ortaya çıkan örtük öğrenci davranışları, ayrımcı davranan öğretmen, öğretmenin sert tepki verdiği durumlar ve kuralların uygulanmasında öğretmen davranışları” olmak üzere beş alt boyutta toplanmıştır. Öğretmenin kural anlayışı alt boyutunda öğretmenin “bencil, otoriter davranması, sert tavır sergilemesi, korkutma-azarlama suçlayıcı ve tehdit dili, sözel şiddet kullanması, hiyerarşi farkının önemsemesi, kendine özgü kuralları (silgi, defter ölçüleri) dayatması, ceza verme ve ödevi ceza aracı kullanmayı” tercih etmesiyle ilgili olumsuz ifadeler öne çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenin sahip olduğu kural anlayışının genel olarak öğrencilere örtük şekilde kurallarla ilgili olumsuz tepkiler ve olumsuz duyuşsal kişilik özellikleri kazandırdığı dile getirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara göre öğretmenin kural anlayışına karşılık öğrencilerin “kurallara karşı önyargılı olma, onları sorgulama, uymama ve yasak çiğnemekten zevk alma” kurallara ilişkin tepkileri geliştirdiği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları olumsuz duyuşsal kişilik özellikleri olarak da “çalışmayı bırakma, yanıltma çabası, -mış gibi yapma, arkadan konuşma (dedikodu), tartışmadan kaçma, korku ve suçluluk, çıkarıcı davranma, öğretmene göre davranma, cesaretsizlik, özgüvensizlik, tedirginlik, sorgulamama ve yorum yapmama, önyargılı olma, başarısız olma korkusu, derse ilgisizlik, kendini ifade edememe, istenen her şeyi yapma, ceza alma korkusu” gibi davranışları örtük olarak kazandırdığını vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları bu temanın üçüncü alt boyutu olan ayrımcı davranan öğretmen davranışlarının öğrencide yarattığı örtük sonuçlarını ise öğrenci ve öğretmen açısından ele almışlardır. Buna göre katılımcılar tarafından ayrımcı davranan öğretmenin, bu davranışlarının öğrencilerde “gruplaşmaları ve çatışmaları artırma, derse ilgisizlik-derse katılmama, kendini değersiz hissetme, kıskançlık, haksızlık yapma, bencil davranma, ayrımcı davranma” gibi örtük sonuçlar yarattığı ifade edilmiştir. Öte yandan öğretmen açısından ise öğrencinin “öğretmene değer vermemesi, saygı duymaması, güven duymaması ve onu sevmemesi” gibi örtük sonuçlara neden olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin “gürültü yapıldığında, ödevlerin yapılmadığında, derse kitapsız gelindiğinde, işlenen konu anlaşılmadığında, söz hakkı istenmediğinde ve öğretmenin sinirli olma durumu” sert tepki verdikleri ifade edilmiştir. Kuralların uygulanmasında öğretmen davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda ise katılımcılar, öğretmenin “kurallara uyarak örnek olma, görevini

zamanında yapma, kurala uymadığında gerekçesini açıklama, kuralları ihlal edenlere ceza verme, şeffaf olma, ayrımcı olmama, sabırlı, kararlı, tutarlı, öğrenciye sorumluluk verme ve sınıfa hâkim olma” davranışlarını yerine getirmesini öne çıkarmışlardır. Öğretmen adaylarının, kuralların uygulanması ve öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalık alt teması kapsamında yer alan görüşlerinden kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

“...öğretmenlerimden her düşüncemi paylaşmamayı, her şeyi sorgulamamayı öğrendim.” K9-GAF”

“... sınıftaki dolapların kilitli olmasından dolayı kural çiğnemeyi öğrendim, kilitleri açmayı öğrendim. K17-GAF”

“...öğretmen nasıl olunur onu da öğrenmiş olduk her türlü davranışıyla öğretmen böyle öğretmen şöyle olur diyerek bazı normları öğreniyoruz. Örneğin derste parmak kaldırırken söz almadan konuşan kişi konuşmaya devam edebildiği için bu davranış kötü değil, yapabiliriz olarak algılıyoruz. K13-OGG”

“.... Öğrendiğim şu ki bir öğrenci, çalışkan olmasa da sessiz ve sakin, sınıfın huzurunu bozmayan bir öğrenci ise hem öğretmeninden hem de arkadaşlarından olumlu dönütler alıyor. K6-ASD”

“... bizim de bir Almanca hocamız vardı, bayandı hocam, aşırı baskıcıydı, çok sert kadındı. Ben de hayatımın en büyük hatasını yapıp onun dersinde kopya çektim, yakalanmışım. Yanına gitmeye korkuyordum, ama gitmişim. Bana “git seni görmek istemiyorum, midemi bulandırıyorsun” dedi. Ben de herkes kopya çekiyor yakalanıyor, ama bir şey olmadığını gördüğüm için denemek istemişim.” K1-OGG”

“...benim hayatım boyunca gördüğüm en sert hocam ilköğretim 3 sınıftaydım o zamanlar. Geçenlerde (atölye etkinliğinde) gezi şeyi vardı ya, ben onun kafasına kalemle şey yapmışım doğaçlamada. Aslında bu örnek tam olarak da o öğretmenden çıkmıştı aslında, çok sert bir öğretmendi, gün içerisinde ondan fazla ödev verirdi. Biz de olabildiği kadar unutturmaya çalışırdık ödevleri...3 sınıf bittikten sonra o hoca gitti, sonra ben 8. sınıfa kadar kendime gelemedim, çok tembel oldum.” K12-OGG”

“... öğretmen de bu kurallara uymalı. Mesela öğretmen de derse geç gelmemeli, ödevlerin unutulmamasını istiyorsa, zamanında gelmesini istiyorsa o da sınavları zamanında kopmalı örnek olmalı, sorumluluklarını zamanında yerine getirsin ki, öğrenci de ondan örnek alsın.K21-ASD”

“Ödev yapmayana şiddet uygulardı.... Ödev yapana da ödülleri verirdi. Derslerinde başarı olanlara ayrımcılık yapardı K10-ASD”

“..Kural dışı davranışlarımızın geçmişi olduğunu bir sebebe bağlı olduğunu fark ettim. İnsanların birbirine saygı duyulmasının ne kadar da önemli olduğunu fark ettim K8-ÖZF”

Kural ve davranış yönetimi etkinliklerinin yapıldığı atölyenin video kayıtlarındaki canlandırmalardan birinde “ders sırasında geç kalan bir öğrenciye öğretmen tepki gösterir. Bunun üzerine öğrenci, “ama geçen hafta geç kalan arkadaşına bir şey söylememiştiniz” der. Öğretmen, “ama sen ikinci kez geç geliyorsun, o arkadaşın ilk defa geç kalmıştı, neyse oturabilirsin” der ve derse devam eder. Ama geç gelen öğrenci defter ve kitap getirmediği için bu kez arkadaşlarını da rahatsız ederek onların

eşyalarını almaya çalışır. Bunu gören öğretmen, “defter, kitap da mı getirmedin? Neden getirmiyorsun? Sen nasıl öğrencisin? Neden bu kadar sorumsuzsun”? Öğrenci de “kimse getirmiyor hocam, bende getirmek istemedim ...ne var ki bunda” dediği izlenmiştir. Video kayıtlarındaki diyaloglarda daha çok öğretmenin “ayrımcılık yapmasına, tutarsız, tehdit edici ve cezalandırıcı davranışlarına” vurgu yapıldığı görülmüş olup söz konusu bu mesajlar, kuralların uygulanması ve öğretmen davranışları ile ilgili diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretim tasarımı etkinlikleriyle öğretmen adaylarının, kuralların belirlenme şekli ve niteliği, kuralların uygulanması ve öğretmen davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.4. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretme davranışlarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının geçmişteki öğretmenlerinin öğretme davranışları ve bunların örtük sonuçları ile öğretme-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili farkındalıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

a. Öğretmen adaylarının geçmişteki öğretmenin öğretme davranışları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt tema ile ilgili bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28.

Geçmişteki Öğretmenlerin Öğretme Davranışları ve Örtük Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Geçmişteki öğretmenin öğretme davranışları	Örtük Sonuçları
1. Ders işleme biçimi (Yüzeysel anlatıp çıkma, slayttan ve kitaptan okuma, kolaycılığa kaçarak alışlagelmiş şekilde bilgi aktarma, öğrenciye yazdırma, materyal çeşitliliği sağlamama, öğrenci sorusunu ödevle dönüştürme, teorik işleme (Uygulama ve proje vb. yaptırmadan, yaşamla ilişki kurmadan- ezberletmeye dayalı, bunlar için zamanı darlığını gerekçe gösterme), öğrenci gruplarına anlattırma)	1. Duyuşsal sonuçlar Pasif olma Yılgınlık hissetme Derse karşı ilgisiz davranma Öğretme-öğrenme sürecinde uyuma Sıkılma Anlamama Kendi olamama
2. Başarı algısı (Sınav ve not odaklı)	
3. Öğrenciyle ilgilenme şekli (Bireysel farklılıkları dikkat etmeme, çok ödev verme)	2. Öğrenme çabası ve davranışları Ödev yapmama Ezberleme Kopya çekme Sınav öncesi çalışma Sınav sonrası unutma Ödevi başkasına yaptırma Okula devamsızlık yapmamak için gitme
4. Olumsuz görev anlayışı (Ders yapmama, derse gelmeme, dersi boş geçirme, bu durumu sınav sorularını vererek telafi etme)	
5. İletişim Biçimi - Tek yönlü, iletişim (Öğretmen konuşması, etkileşimsiz, monolog, tek düze, rutin, soyut sembole dayalı)	
6. Verimlilik (verimsiz)	

Tablo 28’de öğretmen adaylarının geçmişteki öğretme davranışları ve bunların öğrencilerde neden olduğu örtük etkilerle ilgili bulgulara ilişkin kodlar gösterilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının, geçmişteki öğretmenlerinin öğretme davranışlarına ilişkin düşünceleri; ders işleme biçimi, başarı algısı, öğrenciyle ilgilenme şekli, olumsuz görev anlayışı, iletişim biçimi ve verimlilik olmak üzere altı boyutta toplanmıştır. Bu alt boyutlardan ilkinde öğretmen adayları geçmişteki öğretmenlerinin ders işleme biçimini; “konuyu yüzeysel anlatıp çıkma, slayttan ve kitaptan okuma, kolaycılığa kaçarak alışlagelmiş şekilde bilgi aktarma, öğrenciye yazdırma, materyal çeşitliliği sağlamama, öğrenci sorusunu ödevle dönüştürme, teorik işleme (uygulama ve proje vb. yaptırmadan, yaşamla ilişki kurmadan, ezberletmeye dayalı, zamanı darlığını gerekçe gösterme), öğrenci gruplarına anlattırma” ifadeleriyle betimlemişlerdir. Öğretmen adayları, diğer alt boyutlarda ise öğretmenlerinin başarı algılarının sınav ve not odaklı; öğrenciyle ilgilenme biçimlerinin bireysel farklılıkları dikkate almamaya, çok ödev vermeye dayalı; iletişim anlayışlarının ise tek yönlü iletişim şeklinde (öğretmen konuşması, etkileşimsiz, monolog, tek düze, rutin, soyut sembole dayalı) olduğu yönünde tanımlamışlardır. Ayrıca katılımcılar, geçmişteki öğretmenlerini olumsuz görev anlayışıyla “ders yapmama, derse gelmeme, dersi boş

geçirme, bu durumları sınav sorularını önceden vererek telafi etme” davranış ve tercihlerde bulunduklarını dile getirmişlerdir.

Öte yandan öğretmen adaylarının geçmişteki öğretmenlerinin bu öğretme davranışlarının kendilerinde (öğrencide) yarattığı örtük etkiler arasında ise “öğrenmede pasif olma, yılgınlık, ilgisizlik, sıkılma, anlamama, ödev yapmama, kendi olamama, ezberleme, kopya çekme, sınav öncesi çalışma, sınav sonrası unutma, sınıfta uyuma, ödevi başkasına yaptırma, okula devamsızlık kaygısıyla gitme” gibi örtük davranışlara neden olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları geçmişteki öğretmenlerinin öğretme davranışları farkındalığı alt temasıyla ilgili olarak dile getirdikleri görüşler şu şekildedir:

“...İngilizce öğretmenimiz de ders işlemezdi, dersten önce başkanı ya da yardımcıyı odasına çağırıp akıllı tahtadan anahtarını ve flaşı verirdi. Biz de ders işlemek yerine film izlerdik. K5-OGG”

“...genelde çoğu hoca tahtada anlatırdı, ama bazı istisnai hocalarım olmuştur oyunlar oynatırdı kart oyunları gibi ve bazen kartondan farklı şeyler yaparlardı. K7-ASD”

“...üstünkörü anlatım sergilerdi ... kitaptan işlerlerdi hocalar dersleri... K2-K8 ÖZF”

“... ders işleme şekilleri ilgimi çekmezdi öğretmenlerin... ben de derslerde çok sıkıldım, ilgilenmezdim.”K13-ASD”

“...açıyorlar slaytı, işte onda ne yazıyorsa sadece onu tekrar ediyor... K19 GAF”

“...öğretmen sınıfa girer ve ayağa kalkardık daha sonra kimi öğretmen masasına oturur konuyu kitaptan anlatır kimi de tahtını önünde ayakta ders anlatırdı... çoğu öğretmenim de grup çalışması yaptırıp, her gruba bir konuyu anlattırıyordu.K2-ASD”

“... dersleri anlamadığım için verilen ödevleri yakın çevremdeki büyüklerime yaptırırdım ya da hiç ödev yapma isteği duymazdım.K22-OGG”

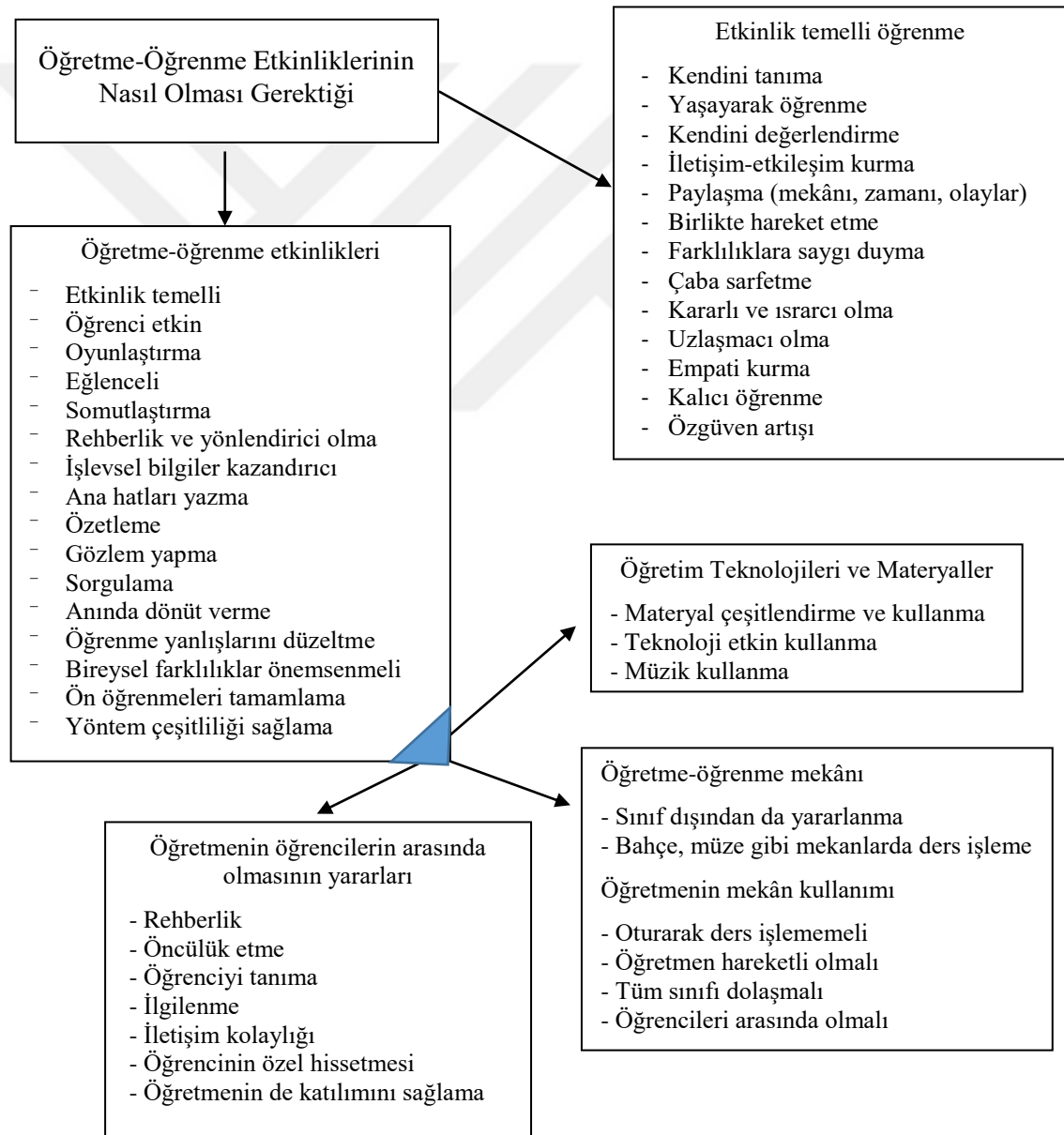
“...bazen öğrenciler sıkılıyor yani rutin bir derste yani vardır ya bizim işlediğimiz sadece hoca anlatsın sen dinle, yaz... K11-OGG”

Ayrıca öğretmenin öğretme davranışları atölyesindeki canlandırmalarda öğretmen adaylarından çalıştıkları okul için bir reklam filmi hazırlamaları ve doğaçlamaları istenmiştir. Bu sürece ilişkin incelenen video kayıtlarından seçilen bir canlandırmada katılımcı grubun “Yaşayarak öğrenmeye hazır mısınız? Öğretimi bireyselleştiriyoruz. Neye ilgi duyuyorsan bizimle öğrenebilirsiniz. Kural yok, dayatma yok. Modern bir okuluz. Her sınıfımız, ayrı bir yeteneğinizi etkiler. Kendini keşfetmeye hazır mısın?” şeklinde ifadeler kullanarak reklam canlandırdıkları görülmüştür. Bu ifadeler, öğretmen adaylarının geçmişte kendilerini olumsuz etkileyen öğretme davranışlarının tersine daha öğrenci ve yaşantı merkezli, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeyi ve geliştirmeyi öne çıkaran, bu anlamda dayatma yerine seçenekler sunan bir öğretme-

öğrenme anlayışını vurguladığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarından elde edilen yukarıdaki tüm bulgular birlikte ele alındığında, öğretim tasarımı etkinliklerinin, kendilerine geçmişteki öğretmenlerinin hem ders işleme davranışlarını fark etmelerini hem de bu öğretim davranışlarının öğrenci olarak kendilerinde yarattığı etkiler konusunda bilinçlenmelerini sağladığı ortaya çıkmıştır.

b. Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt problem çerçevesinde ortaya çıkan bulgular ise Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Öğretim-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin bulgular

Şekil 12’de alt tema kapsamında katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikleri, öğretim teknolojileri, öğretme-öğrenme mekânı ve öğretmenin bu mekânının kullanımı ile etkinlik temelli öğrenme etkinliklerinin özellikleri ve sağlayacağı yararlar dikkat çekilmektedir. Buna göre öğretme-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda öğretmen adaylarının görüşleri “etkinlik temelli, öğrencinin etkin olduğu, somutlaştırma, oyunlaştırma, eğlenceli, işlevsel bilgiler kazandıran, gözlem yapma, sorgulama, anahat ve özetleme stratejilerinin kullanılması, önbilgilerin tamamlanması, yöntem çeşitliliği, bireysel farklılıkları dikkate alma” başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar ayrıca öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğretim teknolojileri ve materyalleri ile müziğin etkin kullanılmasından söz ederken, öğretme öğrenme mekânı olarak da okulda sınıfın dışındaki alanlardan ve okul dışında da müze, doğa vb. alanlarından da yararlanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları tarafından, öğretmenin öğretme-öğrenme mekânında oturmadan, sürekli öğrenciler arasında dolaşan, mekânda hareket halinde olması gerektiği belirtilmektedir. Katılımcılar, öğretmenin öğrencilerin arasında olmasının ise iletişim kolaylığı, öğrenciyi tanıma, rehberlik ve öncülük etme, ilgilenme, kendisinin de etkinliklere katılmasını ve öğrencinin kendini özel hissetmesine olumlu katkıları olacağını ifade etmişlerdir.

Diğer yandan katılımcılar etkinlik temelli öğrenmenin özellikleri ve öğrenciye sağlayacağı yararlarla ilgili olarak da etkinlik temelli öğrenmenin “bireyin kendini tanımasına, kendini değerlendirmesine, yaşayarak öğrenmesine, iletişim-etkileşim kurma, paylaşma (mekânı, zamanı, olaylar), grupla birlikte hareket etme, farklılıklara saygı duyma, çaba sarfetme, kararlı ve ısrarcı olma, uzlaşmacı olma, empati kurma, kalıcı öğrenme, özgüven artışı” gibi özellik ve davranışların kazanılmasına katkı sağlayacağı dile getirilmektedir. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin farkındalıkla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

“... bizim anlattığımız bütün konularda etkinlik, materyal kullanımı çok fazla yapılması gerekiyor. Eğer bunları kullanmazsam işlenen konular çok soyut kalıyor çok sorunlar çıkıyor öğrenci kavrayamıyor, kavram yanlışları çok fazla oluyor. K7-OGG”

“... bazen öğrenciler sıkılıyor yani rutin bir derste yani vardır ya bizim işlediğimiz sadece hoca anlatsın sen dinle, yaz... Rutinlikten çıkararak ne bileyim yani bir müzik eklemek derse yahut mesela matematik dersinde sembollerle anlatmak gibi şekillerle

sürekli tahtaya çizerek değil de başka materyalleri de derse getirebilmek belki öğrenciler için daha eğlenceli olabilir. K11-OGG”

“... Hayvanların resmini göstererek öğrenmeyi değil de dışarı çıkarıp gerçek hayatta da onları gözlemleyerek öğrenmesini sağlayabiliriz. K14-ASD”

“...bazen gösterilen materyaller de öğrencisinin ilgisini çekmeyebiliyor. Bir oyun içinde dersi sunduğumda sadece oyunun kuralı gibi düşünüp aslında onu yapıyor pratiğini yapmış oluyor öğrenmiş oluyor normal bir ödev versem yapmıyor mesela projeler açısından bakarsak biz okullarda proje yapmak istiyoruz ama öğretmenler izin vermiyor ders saatiniz yetismeyecek vs. bahaneler ileri sürüyorlar, ama aslında benim orada uygulayacağım şey aslında kendine yarar, yani öğrencisine yarayacak öğrenmesi net gelecek onun dersini daha verim yapacak daha iyi öğrenmesini sağlayacak. K3-OGG”

“...zaman sınırlılığı var diye hocalar genelde etkinliğe yönelmiyorlar, materyal kullanmak zor geliyor. K18-ASD”

“...öğretmenin materyali yapması onu hazırlaması çok zaman alacağı için pek öğretmenler bu işe yönelmiyorlar. Çünkü ders dışında öğretmen çok daha fazla hazırlık yapması, çaba harcaması gerekecek bunun içinde materyal kullanmayı pek tercih etmiyorlar. K13-OGG”

“...Öğrenci etkin olmazsa kavram yanlışsını ya da bir şeyi doğru ya da yanlış öğrenip öğrenmediğini anlayamayız, çünkü konuşmaz yani dönüt alamazsınız O yüzden öğrenci etkin olursa kavram yanlışsını tespit edip düzeltebiliriz” K4-OGG.

“...öğrenci etkin olduğunda neyi öğrenip öğrendiğini kontrol etme şansınız olur. K4-ASD”

“...Öğretmenin masası bir sınırlımızın olduğunu ve o sınırı aşmamamız gerektiğini öğretti. K8-OZF”

“...yetki ve otorite onda, sadece ve o otoritenin üzerine çıkılamayacağını öğrendik. K6-OZF”

“...Öğretmen masasıyla kendini sınıftan ayırmış oluyor, onu öğrenci olarak içimize almıyoruz. O yüzden öğretmen masası olmamalı sınıflarda ...K19-ASD”

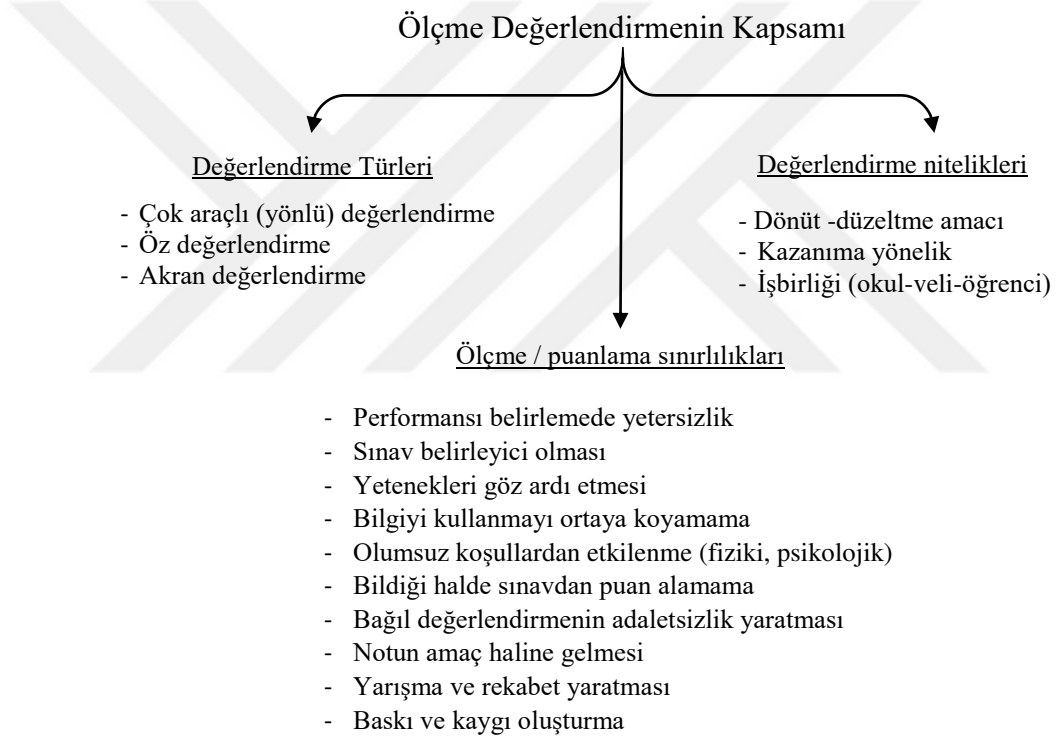
“...Sınıfın içerisinde dolaştığında aramızda bir etkinlik yaptığında hepimizi de tek tek ilgilendiğinde bizi daha çok tanıma imkanına sahip oluyor ve biz de kendimizi öğretmene yakın hissediyoruz öğrenci ile öğretmen arasında mesafe olduğunda bu şekilde öğretmen öğrenciyi tanıyamıyor aslında öğretmen uzak kaldığında...K1-OGG”

“...öğretmen sınıfın içinde tek bir yerden durmamalı sürekli aktif olmalı ve her öğrenciye ulaşabilmeleri tahtayı verimli kullanmalıdır K22-ASD”

Öğretim tasarımı uygulamalarının öğretmen adaylarının, öğretmenin mekân kullanımının ve etkinlik temelli öğrenmenin sağlayacağı yararlar konusuna deneyim kazanmalarına; görüş ve farkındalık geliştirmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

4.5.5. Öğretme-öğrenme sürecinde ölçme-değerlendirme uygulamalarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt problemle ilgili olarak öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmenin kapsamı ve puanlama sürecindeki uygulamalarla ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

a. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmenin kapsamına ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Katılımcıların ölçme-değerlendirmenin kapsamı ile ilgili farkındalıklarını gösteren bulgular Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Ölçme değerlendirme kapsamına ilişkin bulgular

Şekil 13’te görüldüğü gibi ölçme- değerlendirme kapsamına ilişkin farkındalık alt temasında değerlendirme türleri, değerlendirme nitelikleri ve ölçmede puanlamanın sınırlılıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adayları, değerlendirmede öz, akran ve çok araçlı (yönlü) değerlendirmeden söz ederken, değerlendirmelerin de kazanıma yönelik ve okul- veli ve öğrenci iş birliği içinde ve dönüt- düzeltme amacının olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Öğretmen adaylarının ayrıca “performansı belirlemede yetersizliği, yetenekleri göz

ardı etmesi, bilgiyi kullanmayı ortaya koyamama, öğrencinin sınav sürecinde olumsuz koşullardan etkilenmesi (fiziki, psikolojik), bildiği halde sınavdan puan alamama, sınavların tek belirleyici olması ve bağıl değerlendirme sistemi uygulamalarının adaletsizlik yaratmasını, notun amaç haline gelmesini, yarışma ve rekabet yaratmasını, baskı ve kaygı oluşturmalarını” ölçme ve puanlamanın sınırlılıkları olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu alt tema ile ilişkili olarak öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...aldığın not AA ya da BA, BB olarak düşmesi konusunda sınıf ortalaması etkiliyor. Arkadaşımla ben finalde de aynı notu aldık ancak şubelerimiz farklı olduğu için ve şube ortalamalarımız farklı olduğu için notlandırmamız farklı oldu ortalamaya etki eden değerlerimiz de farklı oldu ... K19-OGG”

“...aslında ölçme değerlendirmede nota verilen önemin göz ardı edilmesi kazandırılmalı öğrenciye ... 40 dakikalık bir sınavda senin yeteneklerini ve bilgini tam olarak ortaya koyamaz ki...K3 ASD”

“... adaletli bir şekilde değerlendirme yapmanın ne kadar zor olduğunu fark ettim K1-ÖZF”

“...arkadaşının öğrendikleri de senin öğrendiklerini kıyaslayabilecek olursak öğrendiklerinizi hanginiz hayatınıza aktarabiliyorsunuz Hanginizi öğrenmesi daha iyi gerçekleşmiş kullanabilecek durumdasınız Bu nedenle notu bu kadar da çok önemsememek gerekiyor bence... biz bu dönem en azından böyleyiz ne kadar çok şey öğrenebildik kafasını yaşıyoruz...Örneğin liseden sonra bir yere girerken lise birincisi olmaya çok önem veriyorlar öncelik tanıyorlar ama lise ikincisine o şansı vermiyorlar, ikinci olanın ne farkı var, o da 4 yıl çalıştı.. Ama onu çalışması çöpe gidiyor .Ben lise ikincisiydim I. ile aramda çok az bir puan farkı vardı. O İzmir’de okuyor şu anda...ben de ailemin yanında okumak varken dışarıda okuyorum, niye?K7-OGG”

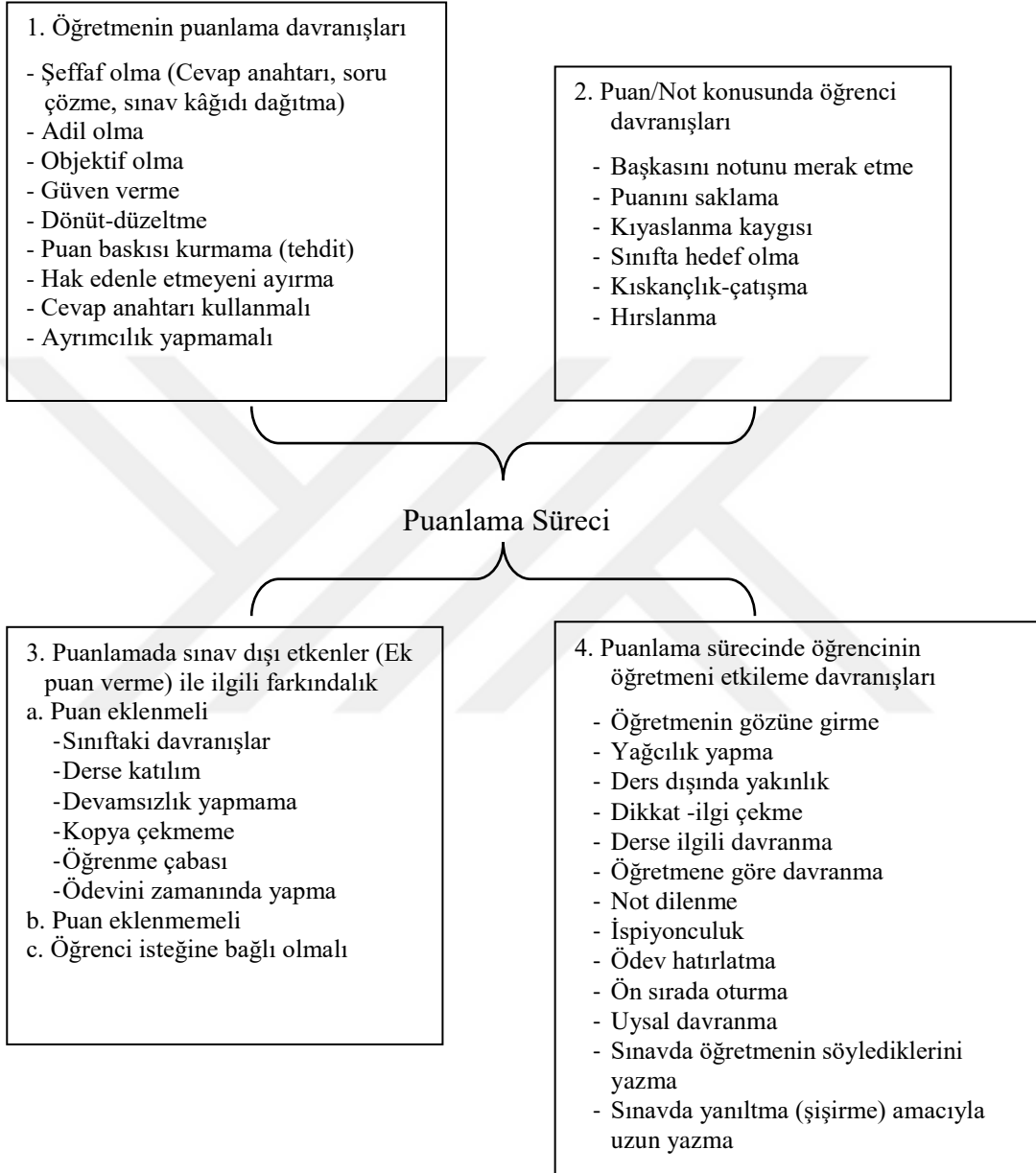
“... tüm eğitim hayatı boyunca içine kapanık biri olduğum için anksiyetem vardı. Hâlâ daha yeni yeni atlatmaya çalışıyorum X derste hoca bir soru soruyor.... İşte bilene 10 puan vereceğim diyor. Mesela ben yapıyorum, ama korkumdan parmak kaldırıp söyleyemiyorum. Başkaları sonucu mesela 10 buldu ben 15 buldum. 15 sonucu doğru, ama ben parmak kaldırıp bunu söyleyemiyorum, içimden geçiriyorum, ama parmak kaldırdığım zaman kalbim hızlı hızlı çarpmaya başlıyor elim ayağım titremeye başlıyor o heyecandan zaten kaldıramıyorum parmağımı... sonra da iş işten geçmiş oluyor sonuç söylenmiş oluyor. Yani bilmeme rağmen puanı alamıyorum... Bu da ben de başka bir baskı oluşturuyor iyice içine kapanık oluyorum söyleyemiyorum Bence hocanın böyle bir baskı yapmaması gerekiyor...K16-OGG

“...kendi kendini değerlendirmeye bir ölçüte göre değerlendirme grup akran değerlendirmesi gibi seçenekler uygulanabilir öğrencinin kendini değerlendirme imkânı sağlanmalıdır değerlendirme çok seçenekli olmalı...K10-ASD”

“Yapılan tek sınavın o çocuğun bu konuyu ne kadar öğrendiği benim için tek ölçüt olmamalı.. O gün sınavda kendini kötü hissedip yapamamış olabilir bir sorun yaşamış da olabilir...kendimi o öğrencin yerine koyduğumda ... K5-ÖZF”

Öğretmen adaylarının elde edilen bulgular çerçevesinde öğretim tasarımı uygulamalarının, katılımcıların ölçme-değerlendirmenin kapsamına ilişkin olarak farkındalık geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

b. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme kapsamındaki puanlama süreci uygulamaları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Bu alt tema ile ilgili olarak elde edilen bulgular Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. Puanlama sürecine ilişkin bulgular

Şekil 14’te katılımcıların puanlama sürecine ilişkin farkındalıklarıyla ilgili olarak öğretmenin puanlama davranışları, puanlamaya etki eden sınav dışı etkenler, puanlama sürecinde öğrencinin öğretmeni puanlamada etkileme davranışları ve puan/not konusunda öğrenci davranışları olmak üzere dört boyutta bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen adayları görüşlerinde puanlama davranışları olarak öğretmenin “şeffaf, adil

objektif olması, güven vermesi, cevap anahtarı kullanması, hak edenle etmeyeni ayırması, notu tehdit aracı olarak kullanmaması, dönüt düzeltme aracı olarak kullanması ve ayrımcılık yapmaması” gerektiğini ortaya koymuşlardır. Katılımcılar, öğrencilerin puan ve not söz konusu olduğunda “başkasını notunu merak etme, kendi puanını saklama, kıyaslanma kaygısı, sınıfta hedef haline gelme, kıskançlık, hırslanma” gibi duygu ve davranışları sergilediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları puanlama sürecinde sınav dışı etkenlerden ek puan verilip verilmemesine yönelik farkındalıkları konusunda “ek puan verilmeli, öğrencinin isteğine bırakılma ve kesinlikle sınav dışında puan verilememeli” şeklinde üç farklı görüş ortaya koymuştur. Bu bağlamda sınav puanı dışında ek puan verilmesi gerektiğini söyleyen katılımcılar, öğrencinin “derse katılımı, sınıf içi davranışları devamsızlık yapmama, öğrenmede gösterdiği çaba, ödevlerinin zamanında yapma ve kopya çekmeme” gibi davranışlarını ek puan vermede dikkate alınabileceğini değerlendirmişlerdir.

Öğretmen adayları bu alt tema kapsamında son olarak puanlama sürecinde öğrencinin daha fazla puan alabilmek için “öğretmenin gözüne girme, yağcılık yapma, ders dışında yakınlık kurma, dikkat-ilgi çekme, derse ilgili davranma, öğretmene göre davranma, not dilenme, ispiyonculuk yapma, ödev hatırlatma, ön sıralarda oturma, uysal davranma, sınavda öğretmenin söylediklerini yazma, sınavda yanıltma (şişirme) amacıyla uzun yazma” davranışlarını öğretmenleri etkilemek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

“...bence sorular sınıfta çözülmeli... sınavdan sonra kimsenin hakkında bir işaret kalmamasın. Herkes ne yaptığını ya da yapmadığını kendisi görmüş olsun... K8-ASD”

“...aslında ölçme değerlendirmede nota verilen önemin göz ardı edilmesi kazandırılmalı ...40 dakikalık bir sınavda senin yeteneklerini ve bilgini tam olarak ortaya koyamaz ki... K14-ASD”

“...tabii ki sınıftaki davranışları da dikkate alınmalı...Mesela sınav günü kötü bir zaman geçirmiştir. O yüzden öğrendiklerini sınava yansıtamamıştır...K6-ÖZF”

“...sınıftaki davranışları derse katılımı dersler ne kadar öğrendiği de önemli... O bir not ve sadece 45 dakikalık bir süreci kapsıyor... kopya çekerek de geçebilir... Bu anlamda kopya çekme becerisini de ölçüyor olabilir sınav... Mesela hocam lisede bize ödevler verirlerdi ileride işinizi yarayacak derlerdi, ama ödevi yapana yapmayana da aynı kanaat notunu verirdi hepimiz geçerdik yani bu değişmezdi ...K19-OGG”

“...Öğretmen neye daha çok yüksek not veriyorsa öğrenci o şekilde davranmayı tercih ediyor onu yapmayı yerine getirmeyi istiyor... K12-ÖZF”

“...Ön sırada oturan öğrenci öğretmenim bugün ödev vardı diyor ki o yapıyor ödevini arka sırada oturanlar ve ödevini yapmayanlar tabii ki kızılıyordu buna ...K2-ASD”

“...öğretmenden fazla not almak için hocaya yağ çektiğimi hocayla aramı iyi tutmaya çalıştığın zamanları hatırladım K17-OZF”

“...anlam karmaşası yaratarak bilmediğim şey hakkında bile yazınca öğretmenlerin çabam için yine de puan verdiğini öğrendim K11-ÖZF”

Ölçme değerlendirme ile ilgili video kayıtları incelendiğinde ise bir grubun canlandırmasında; öğrenci, *“hocam notları açıklamışsınız. Ben 60 almışım. Ben 80 puan alacağımı düşünüyordum. Ceren’le aynı şeyleri çalıştık. Siz O’na 90 vermişsiniz. Biz hemen hemen aynı şeyleri yazmışız” dedi. Bunun üzerine öğretmen, “Ceren’den kopya çekmeye mi çalıştın?” diye sordu. Öğrenci, “hocam öyle bir şey yok. Sınavdan çıktıktan sonra karşılaştırma yaptık o kadar” dedi. Öğretmen, “yorumu dayalı soru sordum. Düşüncelerinizi yazmanızı istedim. Sen tamamen olaydan sapmışsın ve değişik yerlerle bağlantı kurmuşsun. Kusura bakma ben bunlara not veremem. Ceren çok mantıklı şeyler yazmış sen mantık dışı şeyler yazmışsın. İki kâğıt arasında çok fark var” dedi. Öğrenci, “hocam ben anlayamıyorum. Ceren ve ben aynı şeyleri yazmışız. Okula Ceren’le birlikte geldiğiniz için mi ailesiyle görüşüyorsunuz diye mi böyle yapıyorsunuz? dedi. Öğretmen, “kızım son zamanlarda eski performansını göstermiyorsun. Sorunlu gruplara takılıyorsun. Okula geç geliyorsun. Ben bütün bunları değerlendiriyorum” dedi. Öğrenci, “hocam okula geç gelmemle kâğıda yazdıklarımın ne alakası var?” diye sordu. Öğretmen, “kafana göre hareket edeceksen not bekleme benden kafana göre bir şeyler yazmışsın. Baştan savma olduğu çok belli” dedi.*

Canlandırmaların yer aldığı video kayıtlarında katılımcı grupların “sınav puanına itiraz etme, fazladan puan isteme” davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenleriyle diyaloglarının yoğun olarak yaşandığı görülmektedir. Bu diyaloglar ölçme-değerlendirme ve puanlama süreci ile ilgili olarak diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu çerçevede öğretim tasarımı uygulamalarının öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme ve puanlama sürecine yönelik farkındalıklarının gelişmesine katkı sağladığı şeklinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma raporunun bu bölümünde, örtük programla ilgili geliştirilen öğretim tasarımının uygulaması ve değerlendirilmesine çalışmasından alt problemler çerçevesinde elde edilen sonuçlar alanyazında ilişkili olarak yorumlanmış ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada örtük programın sınıf iklimi kapsamında ADDIE öğretim tasarımı modeliyle geliştirilen öğretim tasarımı yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda öğretmen adaylarının öğretim tasarımının uygulanmasına ilişkin olumlu değerlendirmelerle bulundukları, söz konusu bu tasarımın içeriğinde yer alan konuları öğrendikleri, yani tasarımın kazanımlarına ulaştıkları, örtük öğrenmeler gerçekleştirdikleri, eğitim programı ve öğretme öğrenme sürenin değişkenlerine ilişkin özelliklere ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin farkındalıklar geliştirdikleri sonuca ulaşılmıştır.

Bu bağlamda öğretim tasarımının geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin nicel ve nitel verilerin analiziyle ulaşılan tüm sonuçlar alt problemlere göre sırasıyla aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

5.1.1. Öğretmen adaylarının ve gözlemcinin öğretim tasarımı uygulamalarının niteliğine ilişkin sonuçlar. Öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan etkinliklerin nitelikleri, bu uygulamaların diğer derslerdeki uygulamalarla karşılaştırılmasına ve bu süreçte katılımcıların yaşadıkları duygulara yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının ve gözlemcinin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

5.1.1.1. Öğretmen adaylarının ve gözlemcinin öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan etkinlikleriyle ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar.

Öğretmen adayları uygulanan öğretme-öğrenme etkinlikleriyle ilgili değerlendirmelerinde etkinliklerde doğrudan bilgi verilmediği, aktif olduklarını, hayatın içinde örneklerle keşfederek, günlük yaşamda karşılığını görerek, uygulayarak ezberlemeden eğlenceli şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları diğer derslerin bu etkinliklerden farklı olarak ezberlettiğini, bilgi aktarıldığını, derslerin sıkıcı olduğunu, öğrencilerin pasif kaldığını, sadece sınıf ortamında yürütüldüğünü, kolaycılığa kaçıldığını, öğrenciyle ilgilenilmediğini ve kalıcı öğrenme gerçekleştirildiğine dair gözlemlerini de dile getirmişlerdir.

Katılımcıların bu değerlendirmeleri dikkate alındığında öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanması, katılımcıların etkinlik temelli öğrenme sürecinin gerektirdiği merak etme, düşünme, keşfetme, ilişkilendirme, örnek verme, eğlenme, transfer etme gibi davranışları sergilemelerini sağlamanın örtük olarak öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerinde olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir. Ayrıca da söz konusu etkinliklerin diğer derslerde olmamasının da kendilerinde etkili öğretme-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması ya da olmaması gerektiği konusunda farkındalık kazanmalarına hizmet ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu sonuçlar, yaratıcı drama yönteminin yaşantı temelli ve öğrenci merkezli olması (Mccaslin, 2005; Özgür-İşyar, 2017); öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencinin dikkatini çekmesi, pekiştirme ve tekrar etme, öğrenmenin kalıcılığını sağlama, öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirme, öğrenciyi meraklandırma ve isteklendirme (Yılmaz, Korkmaz ve Kurt, 2023) konularındaki olumlu etkilerine ilişkin sonuçlarla paralellik göstermektedir.

5.1.1.2. Öğretim tasarımı etkinliklerinin ortaya çıkardığı duyguları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin sonuçlar. Öğretim tasarımı etkinliklerinin öğretmen adaylarında geçmiş öğrencilik yıllarındaki yaşantılara ve öğretim tasarımı atölye etkinliklerine ilişkin olmak üzere iki farklı boyutta ifade edilebilen duygular yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarına geçmiş öğrencilik yaşantılarını hatırlattığı ve bu etkinlikleri ölçüt

aldıklarında geçmişteki bu yaşantılarla ilgili olarak kızgınlık, öfke, pişmanlık, kötü hissetme ve üzülmeye gibi duygular yaşadıkları tespit edilmiştir.

Buna karşılık öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinlikleri boyunca eğlendiklerini; enerjik ve zinde hissettiklerini, heyecanlı, mutlu, huzurlu, neşeli olma gibi pozitif duygular yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu etkinlikler süresince öğretmen adaylarının yaratıcı oldukları, hayal kurdukları, özgür ve rahat davrandıkları, empatik davranışlar sergiledikleri, arkadaşlarıyla dayanışma ruhu kazandıkları ve en önemlisi öğretmen gibi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemci de katılımcıların tüm atölye etkinliklerinde çok eğlendiklerini, istekli ve coşkulu şekilde katıldıklarına ilişkin görüşleri de bu sonucu desteklemektedir.

5.1.2. Öğretim tasarımı etkinliklerinin tasarım hedefleri ile ilgili öğrenme ürünlerine etkisine ilişkin sonuçlar. Öğretim tasarımı uygulamalarının işe yararlığını test etmek için başarı testi denel işlemin öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Çalışma öncesinde uygulanan 32 maddelik başarı testinden elde edilen ortalamanın 7,18 (%22) olması öğretmen adaylarının örtük programla ilgili öğrenmelerinin yeterli olmadığının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu uygulama sonucunda ön-son test puanı 16,45 puan artarak 23,63'e (%74) ulaşmış ve artışın son test lehine anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarını öğretim tasarımı kazanımlarına ulaştırmada etkili olduğunu göstermiştir. Yine öğretmen adaylarının görüşlerinin incelemesi sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin öğretim tasarımı içeriğinde yer alan “Temel kavramlar”, “Program Türleri ve Örtük program”, “Öğretme-öğrenme ortamının fiziki koşulları”, “Öğretme-öğrenme sürecinde gelişen iletişim-etkileşim”, “Kural ve davranış” ve “Ölçme - değerlendirme” konularında öğrenmeyi desteklediği sonucunda ulaşılmıştır.

Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre örtük programın sınıf iklimi kapsamında uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğrenmeleri anlamlı derecede değiştirdiği ve nitel bulgularında bu sonuçları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ön ölçümlerinden elde edilen nicel ve nitel veriler ışığında elde edilen sonuçlar, Avcı'nın (2021) öğretmen adaylarının, Yıldırım (2015) öğretmenlerin, Jeznik & Gregorčič Mrvar (2022) okul rehber öğretmenlerinin örtük program hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları sonucuyla tutarlılık

göstermektedir. Ancak bu araştırma sürecinde gerçekleştirilen öğretim tasarımı uygulamalarının öğretmen adaylarının örtük program ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını artığı ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Öğretim tasarımının öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmenlik mesleği ve yaratıcı drama yöntemiyle ilgili olarak öğretmen adaylarında sebep olduğu örtük öğrenmelere ilişkin sonuçlar. Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının öğretim tasarımı etkinlikleri ve öğretme-öğrenme sürecinde yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama yöntemiyle ilgili örtük öğrenme ürünleri kazandıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.3.1. Öğretim tasarım etkinliklerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili sebep olduğu örtük öğrenmelere ilişkin sonuçlar. Öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanmasının öğretmen adaylarını etkilediği ve bu bağlamda katılımcılarda öğretmenlik kimliği, tutum ve değerler ile mesleki beceriler olmak üzere üç alt boyutta örtük öğrenme ve farkındalıklara sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik meslek kimliği. Öğretmen adayları, öğretmen davranışlarının niteliği ve etkisi, öğretmenlerin gözlenen görev anlayışı ve davranışları, öğretmenlerin çalışma koşulları (ortamı), geçmişteki öğretmen davranışları ve örtük program ilişkisi, öğretmen otoritesi olmak üzere öğretmen kimliği kapsamında örtük öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir. Bu sonuçların alanyazında öğretmenlik meslek kimliğinin “öğretmenlerin kendi içinde tutarlı inanç, tutum vb. bileşenler içeren mesleğe özgü rolleri” (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, 2020; Ibarra, 1999); büyük ölçüde de öğretmenin, öğretim görevleriyle ilişki inançlarını yansıtan (Lamote & Engels, 2010); hayat boyu sürekli deneyimlerle güncellenen (Villegas, Varona & Sanchez, 2020) öğretmenlik mesleki bilgi ve becerileri ile meslek kültürünün (norm, değer vb.) öğelerinden oluştuğuna dair görüşlerle tutarlı olduğu değerlendirilmiştir.

Mesleki tutum ve değerler. Bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre bir öğretmenin; işini sevmesi, öğretmekten doyum sağlaması ve haz alması, öğretme istekliliği gibi davranışlara sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik tutum ve değerleri ile ilgili bu kavramların öğretme coşkusu ile ilgili olduğu alanyazında

vurgulanmaktadır (Keller, Hoy, Goetz ve Frenzel, 2016). Bir öğretmende bulunması gereken öğretme coşkusunun; öğretimin etkili ve verimli olmasını, öğrencinin harekete geçmesini, istekliliğini, çaba gösterme düzeyini ve başarısını etkilediği ifade edilmektedir (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert ve Pekrun, 2011). Öğretmen adayları öğretim tasarımı etkinlikleriyle bu kavramın gerekliliğini ve önemini örtük olarak fark etmiş olmaları alanyazında olduğu gibi öğretme coşkusunun örtük olarak öğrenildiğinin bir kanıtı olarak da değerlendirilebilir.

Mesleki beceri. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak mesleki becerileri kapsamında “İletişim-etkileşim”, “Öğretme-öğrenmenin doğası (eğitim durumu ilke ve değişkenleri”, “Öğretim yöntem ve teknikleri”, “Öğrenme ve öğretmeye ilişkin algı” gibi konulardaki örtük kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. MEB (2017) genel mesleki yeterliklerinde ile YÖK (2018) öğretmen yetiştirme lisans programlarında vurgulanan bu becerilere öğretmen adaylarının sahip olması için eğitim fakültelerinde öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri, sınıf yönetimi, ölçme- değerlendirme gibi öğretmenlik meslek bilgisi (MB) dersleri yer almıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%80) 1. ve 2. sınıfta okumasına ve bu dersleri henüz almamış olmasına rağmen öğretmenlik adına istenen bu yeterlikleri yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde fark edip kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek becerisi kapsamında dile getirdikleri önemle vurgulanması gereken sonuçlardan biri de öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında edindikleri “öğretmenin ders anlatan ve aktif olan kişi” olduğu yönündeki algılarıdır. Bu algıların oluşmasında muhtemelen geçmişteki öğretmenlerinin derslerini ağırlıklı olarak anlatım yöntemiyle işlemelerinin (Kayabaşı, 2012; Karasu- Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Şahin ve Ulucan, 2023; Yeşilyurt, 2013) örtük bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Örtük programın mesleki beceri, mesleki kimlik ve etik davranışlar kazanılmasında etkili olduğu birçok çalışmada da (Azmand, Ebrahimi, Iman, ve Asemani, 2018; Brown, Coker, Heybourne, Finn, 2020; Karimi, Ashktorab, Mohammadi ve Abedi, 2014; Prasad vd., 2020; Shcherbatykh ve Mishina, 2019; Yahya, Khatony, ve Tohidnia, 2020) tespit edilmiştir. Bu nedenle mesleki eğitim süreçlerinde (özellikle Sağlık ve Tıp hizmetleri alanında yapılan çalışmalarda) örtük programdan bilinçli

olarak yararlanılması vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleği açısından ise Mosalanejad vd., (2015) örtük programın oluşturulmasında öğretmenin yetkileri, kişiler arası ilişkileri, öğretmen kişiliği-etik özellikleri, öğretmenin nitelikleri ve performansının etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Şahan ve Kalkay (2012) ideal öğretmenlik niteliklerinin kazandırılmasında ve öğretim elemanı davranışlarıyla ortaya çıkan öğrenmelerin daha çok örtük program kapsamında olduğu ve bu davranışların resmi programla çeliştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki etik değerlerin kazandırmada örtük programın etkili olduğuna ilişkin Coşkun'un (2016) elde ettiği sonuçları da desteklemektedir.

5.1.3.2. Öğretim tasarım etkinliklerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili olarak öğretmen adaylarında sebep olduğu örtük öğrenmelere ilişkin sonuçlar.

Öğretmen adaylarının öğretim tasarımının yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanmasıyla kişisel - sosyal gelişim ve iletişim -etkileşim becerileri olmak üzere iki grupta örtük öğrenmeler gerçekleştirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Kişisel ve sosyal gelişim açısından, yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının kendilerini tanımalarına katkı sağladığı, bu sayede iletişim kurmada, davranışlarının yanlışlığını anlama ve öğretmen olma eğilimindeki yetersizliklerini gördükleri, bunun yanı sıra kendilerinde var olan eleştirel bakabilme, rekabetçi olma (hırslı olma, kazanma, mücadele etmeyi sevdiğini) yönlerini fark ettikleri orta çıkmıştır. Ayrıca bu etkinliklerin öğretmen adaylarının duygu ve beceri bağlamında da kendi gelişimlerine katkı sağladığını, özellikle utangaçlığı yenme, rahat davranma, içe kapanıklığını aşma, sosyal kaygısında azalma hissetme, özgüvenli ve anlayışlı davranma, geçmişin olumsuzluklarını unutma, oyun uyarlama becerisi kazanma, doğaçlama yapma, role girme, yazma becerisi nitelikler gelişim kaydettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar alanyazında yaratıcı drama etkinliklerinin bireylere kazandırdığı kendini ve diğer bireyleri tanıma, özgüven kazanma, duygularını dışa vurma, rahat davranma (Adıgüzel, 2009; Ceylan, 2013; Yeler, 2018; Yılmaz, Korkmaz ve Kurt, 2023); eleştirel düşünme becerisi (Arıkız ve Beştepe, 2016); benlik algısı ve psikolojik sağlığa olumlu etkilerine (Banihashemi, 2022) ilişkin sonuçlarla paralellik göstermektedir.

İletişim ve etkileşim becerileri açısından ise öğretmen adayları yaratıcı drama etkinlikleriyle tanışma-iletişim, tartışma becerisi kazanma ve iş birliği yapma olmak üzere üç temel alt boyutla ilgili örtük öğrenmeler gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Buna göre öğretmen adayları, tanışma-iletişim kapsamında farklı insanları tanıma, samimi-sıcak ilişkiler kurma, kendini ifade etme, toplum karşısında rahat konuşma; tartışma becerisi açısından düşüncesini savunma, fikirleri çürütme yollarını , düşünme becerilerini geliştirme, benimsemediği halde bir fikri savunma, hakkını arama ya da savunma; iş birliği yapma ile ilgili olarak da grup çalışmasının, birlik olmanın, birlikte hareket etmenin, işbölümü yapmanın, birlikte ürün oluşturmaının önemini fark etme, birbirinin eksikliğini hatasını telafi etmeyi öğrenme, anlaşma, uzlaşma, paylaşma becerisini kazanma ile ilgili örtük öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlarda yer alan örtük öğrenme ürünlerinin, yaratıcı drama etkinliklerinin bireylere iletişim ve empati kurma, işbirliği ve birlikte çalışmayı, sosyalleşmeyi (Kılınç,Temizyürek ve Demir, 2019; Ong, Chou, Yang, & Lin, 2020; Yılmaz, Korkmaz, ve Kurt, 2023); sosyal becerileri (Namdar ve Çamadan, 2016); hoşgörülü davranmayı (Tanrıseven ve Aykaç, 2013) başkalarına saygı duymayı (Genç, 2003) kazandırdığına ve düşünme becerilerini geliştirdiğine (Akpınar-Dellal ve Kara, 2010; Ceylan, 2013; Nickerson, 2009) ilişkin sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

5.1.4. Öğretim tasarımı uygulamalarının eğitim programının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının resmi (öğretim) program nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörler, örtük program tanımları, özellikleri ile örtük programı oluşturan faktörler ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

5.1.4.1. Öğretmen adaylarının resmi (öğretim) program nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörler ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmen adayları program kavramı ve özellikleri kapsamında uygulama öncesinde resmi (öğretim) programın nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörlerle ilgili olarak programın sahip olduğu

nitelikleri, öğrenci özellikleri ile okullardaki denetimsizlik, okulun imkanları, merkezi sınavlar, veli baskısı ve yönetici ile öğretmenin tercihlerine ilişkin farkındalıklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise öğretmen adaylarında yine programın nitelikleri, öğrenci nitelikleri, fizik imkanlar, bütçe, öğretim materyalleri, öğretmenlerin nitelikleri, öğretimin niteliği, zaman sorunu, paydaşların beklentileri gibi konularda örtük öğrenme ve farkındalıklarının gerçekleştiği gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının uygulama sonrasında öğretim program nitelikleri ve uygulamasını etkileyen faktörler konusunda vurguladıkları bu değişkenler ve özelliklerin alanyazında “programa bağlılık” konusunu inceleyen bazı araştırmalar tarafından farklı açılardan incelendiği görülmektedir. Örneğin Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörler arasında “programın, öğretmenin, öğrencilerin, kurumun ve bölgenin (sosyal-ekonomik-kültürel) sahip olduğu özellikler ile eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını, geleceği belirleyen sınav uygulamalarını” sıralamaktadır. Gelmez-Burakgazi (2019, s.237), “uygulayıcı, katılımcı, program, paydaş ve bağlamsal özelliklerini” belirtirken; Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen (2003) ise öğretmenin özellikleri, öğretmen eğitimi, programın özellikleri (karmaşıklık düzeyi, amaçları) ve kurumun özelliklerini vurgulamaktadır. Bu çalışma ile ulaşılan öğretim program nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörlerin, alanyazında belirtilen bu çalışmaların sonuçlarıyla büyük oranda benzerlik taşıdığı görülmüştür. Bu sonuçların dışında ayrıca alanyazında; öğretim programlarının kapsamının yoğun olması, zaman sorunu (Bay ve diğ., 2017; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012); okuldaki materyal yetersizlikleri (Turan-Özpolat, 2015; Yapıcı ve Demirdelen; 2007) ya da sahip olunan alt yapı imkânları ve araçlarının etkin olarak kullanılmaması (Çoklar ve Tercan, 2014; Öner ve Kırkbeş, 2016); uygun olmayan fiziki koşulların varlığı (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008); bölgesel özellik ve ihtiyaçların dikkate alınmaması (Gömleksiz ve Bulut, 2007), eğitim sisteminin merkeziyetçi yönetim özellikleri (Corlu, 2012) ve paydaş işbirliği (Little, Sussman ve Rohrbach, 2013) gibi değişkenler ile ilişkili sonuçlara da ulaşılmıştır.

Alanyazındaki bu çalışmalar, öğretim programlarının uygulama sürecinde çok sayıda değişkenin etkisiyle olması gerektiği gibi uygulanmadığı sonucunu karşımıza çıkarmaktadır. Örneğin programların uygulanması sürecinde öğretmenlerin kendi öncelikleri ve içinde bulundukları mevcut koşulları dikkate alarak (Öztürk, 2012;

Songer, Lee ve Kam, 2002) programları kendilerinden beklenen şekilde işe koşamadıklarından söz etmektedirler. Bu etkenler eğitimde merkezi yönetim anlayışının olduğu Türkiye’de, öğretim programlarının “aynı tür ve düzeydeki” okullarda aynı performansın ve sonucun orta çıkmasında önemli engeller olarak görülebilir. Bu engeller en başta Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan-Özpolat’ın (2017, s.112) belirttiği şekliyle “öğretilen öğretim programı ile öğrenilen öğretim programı arasında boşluk” yaratılmasına neden olmaktadır. Söz konusu bu boşluk örtük program açısından irdelendiğinde, öğretmen adayları “programların beklendiği şeklinde uygulamamasının öğrencilerde öğrenme eksikliklerinin oluşmasına, öğrenme ürünlerinin farklılaşmasına, amaçlanmayan olumsuz öğrenmelere, toplumdaki insan çeşitliliğinin artmasına ve toplumsal düzende sorunlara; bireylerin yeteneklerini fark etme, kendilerini ifade etmelerinde ve merkezi sınavlarda başarısızlıklara, eğitimde fırsat eşitsizliğinin oluşmasına ve derslerdeki bazı konuların gereksizliği düşüncesi yaratmasına” sebep olabileceğini dile getirmişlerdir.

5.1.4.2. Öğretmen adaylarının örtük program tanımları, özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Örtük programın tanımı, özellikleri ve işlevlerine ilişkin olarak uygulama öncesinde merak, deneme, yaşayarak öğrenme, tesadüfen öğrenme, çevreden öğrenme gibi kavramları örtük program olarak ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise örtük programı; program ve ders dışı, sosyal, istemsiz, deneyimle, dolaylı, gözlem yoluyla, informal, kendiliğinden gibi kavramlarla tanımlamışlardır. Bu sonuçlar, Avcı’nın (2021) öğretmen adaylarının; Yıldırım’ın (2015) öğretmenlerin, Jeznik & Gregorčič Mrvar’ın (2022) okul rehber öğretmenlerinin örtük program hakkında yeterli düzeyde bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarına ilişkin sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Çalışma öncesinde işlevleri ile ilgili görüş belirtmeyen öğretmen adayları çalışma sonunda örtük programın işlevlerini kişilik kazandırma, bireysel gelişimi sağlama, sosyal davranış kazanma, toplumsal uyum, iyi-kötü insan olma, bakış açısı kazanma, yaşamla başa çıkma ve alışkanlık kazandırma gibi işlevlerle eşleştirmişlerdir. Örtük programın işlevleriyle ilgili bu sonuçlar ise Çobanoğlu ve Engin-Demir’in (2014) vurguladığı örtük programın, var olan toplumsal düzene uyum sağlayacak birey

yetiştirme amacı kapsamında değerlendirilebilir. Bu bağlamda örtük programın, yetişmekte olan bireylere toplumsal yaşamın gerekli gördüğü uyum sağlama davranışları olarak bireysel ve toplumsal değerleri, davranış kalıplarını kazandırması en temel işlevi olarak görülmektedir (Boztaş, 2015; Çengel, 2013; Çubukcu, 2012, Filiz, 2011).

Son olarak örtük program kapsamında elde edilen verilerin çoğunlukla olumsuz mesaj ve etkilere sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç ise örtük program yaşantılarının olumsuz mesaj ve etkilerini ortaya koyan (Abdulsalam, 2009; Brown, Coker, Heybourne, Finn, 2020; Çengel, 2013; Çobanoğlu ve Engin-Demir, 2014; Langhout ve Mitchell, 2008; Sriperumbuduru & Dalayi, 2022; Yıldırım, 2013)'in çalışmalarında ortaya koydukları sonuçlarla paralellik göstermektedir.

5.1.4.3. Öğretmen adaylarının örtük programı oluşturan faktörler ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Örtük programı oluşturan faktörlere ilişkin öğretmen adaylarının uygulama sonrasında öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, sosyal kültürel çevre olmak üzere tüm paydaşların, ayrıca resmi programın nitelikleri, merkezi sınavlar, paydaş istekleri, okulun imkanları, öğretmen ve öğrencilerin niteliklerinin, öğretmenlerin programa bağlı kalıp kalmamalarının da etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Örtük programı etkileyen paydaşların öğrenciye yansıttıkları ortak davranış ve anlayışları ile bunların neden olduğu örtük sonuçların farkındalığına ilişkin sonuçlar. Öğretmen adaylarının görüşlerinden paydaşların ortak bir bakış açısıyla kendi amaçları, derslerle ilgili algıları, başarı değerlendirmesi, sorun-çatışma yaklaşımları, yönlendirme gibi konularda istek, beklenti, önyargı, tercih vb. çerçevesinde öğrenciye dayatma ve baskı yaptıkları bunun da bazı örtük öğrenmelere sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Paydaşların amaçları arasında, öğrencilerin “iyi bir kişiliğe sahip olması”, “gözde bir mesleği seçmesi” ön plana çıkarken, başarı algılarının da yüksek not almayı, merkezi sınavlarda başarılı olmayı ve bunun için de test çözme becerilerini geliştirmeyi, rekabetçi anlayış ve davranışlarını örtük olarak gerekli kılmaktadır.

Paydaşların, bunlarla ilgili ortaya koydukları tercihler ve dayatmaların da sorun ve çatışmaları, öğrenciyi birey olarak görmemeyi, öğrencilerin koşullarının ve bireysel

farklılıklarının, isteklerinin dikkate alınmamasını; bazı derslerin önemli bazı derslerin önemsiz olarak görülmesini, müzik, resim ve beden eğitimi derslerinin ihmal edilmesini de beraberinde getirmektedir. Öğretmen adayları böyle bir süreçte öğrenciye uygun koşulların sağlanmamasının, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfedememesine ya da var olan yeteneklerinin körelmesine; çaba göstermemeye, sorumluluk almamaya, her şeyi öğretmenden beklemeye, doyum sağlayamamaya ve görevlerini gereği gibi yapmamaya (iş geçiştirmeye) örtük olarak neden olduğunu, yine bunların sonucu olarak da birbirine benzeyen, tek tip bireyler haline geldiklerini ifade eden görüşleri dile getirmişlerdir.

Yönetici davranışları ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin farkındalığı ile ilgili bulgular. Yönetici davranışları ve bunların neden olduğu sonuçlara ilişkin olarak ise öğretmen adayları yönetici karar ve uygulamaları ile disiplin anlayışının olası örtük sonuçları olabileceğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin karar ve uygulamalarında ayrımcılık yapması (öğrencinin başarısı, sosyo-ekonomik özelliklerine göre); merkezi sınavlara hazırlık amacıyla beden eğitimi, müzik resim-iş gibi yetenek derslerinde farklı derslerin işlenmesi, sahip olduğu dünya görüşü ve beklentilerini eğitim süreçlerine yansıtması gibi karar ve uygulamaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönetici davranışlarının ise öğrencide örtük olarak “küçük görülme, önemsenmeme, dışlanma, kıskançlık gibi hisler oluşmasına; seçim yapamama, otoriteye boyun eğme gibi olumsuz tutumlar gelişmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticinin disiplin anlayış ve davranışları bağlamında ise serbest bırakan- ilgisiz yönetici ve katı kuralcı (otoriter) yönetici olmak üzere iki farklı yönetici tipi ortaya çıkmıştır. Serbest bırakan-ilgisiz yöneticilerin, denetim görevini yapmadığı, öğretmene ve diğer personele karışmadığı, onların hatalarına göz yumduğu, kılık-kıyafete ve kuralların işleyişine karışmadığı ifade edilmiştir. Yöneticilerin bu tür davranışlarının örtük olarak okuldaki öğretmen ve öğrencilerin rahata alışmasına, sorumsuz davranışlarının artmasına, öğretmenin derse istediği zaman gelip gitmesine ve sonuçta okul işleyişinin bozulmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara göre bu yönetici tipinin, neden olduğu okul ortamı nedeniyle, okuldaki tüm personel ve öğrenciler tarafından sevildiği sonucu da ortaya çıkmıştır.

Öte yandan öğretmen adaylarından elde edilen bulgulardan, katı (kuralcı)-otoriter disiplin anlayışına sahip yöneticilerin de öğretmen ve öğrenci üzerinde kontrol ve baskı oluşturdıkları, öğretmenlerin işine sürekli karıştıkları, yasaklayıcı davrandıkları, öğrenciye ders saatinde dışarı çıkarmamaya, kılık kıyafet kontrolüne önem verdikleri, öğrenciye sözlü ve fiziki şiddet uyguladıkları, hakaret ettikleri sonucu çıkarılmıştır. Bu sonuçlar, Yangın ve Dindar'ın (2010) müdürün inisiyatif ve tercihlerinin okuldaki imkanların kullanımı üzerinde bile etkili olduğu, Sarı'nın (2007) yöneticilerin öğretmen ve öğrencilere yönelik otoriter ve dayatmacı davrandıklarına ilişkin ulaştıkları sonuçları desteklemektedir. Yine öğretmen adaylarından elde edilen bulgulardan bu tip yönetici davranışlarının örtük olarak öğrencilerde ceza alma korkusu nedeniyle davranmalarına, sürekli korku duygusu içinde yaşamalarına, baskıdan kaçma yolları aramalarına, kuralcılığı sorgulama davranışlarına neden olurken; öğretmenlerde ise rahat davranamama, sınıfa zamanında gelme, müdüre yaranma çabası, ast üst ilişkileri içinde yöneticinin baskısını öğrenciye sert ve kuralcı davranışlarla yansıtmaya biçiminde davranışlara neden olduğu sonucu elde edilmiştir. Son olarak katılımcılara göre bu yönetici tipinin de neden olduğu okul ortamı nedeniyle hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sevilmediğine dikkat çekilmiştir.

Örtük programı etkileyen veli davranışları ve etkilerinin farkındalığına ilişkin sonuçlar. Öğretmen adaylarına göre örtük program kapsamında veli davranışları “öğrenciye, okula ve öğretmene yönelik davranışlar ile sahip oldukları öğretmen algısı” boyutlarında değerlendirilmektedir. Buna göre öğretmen adayları velilerin, öğrenciler arasında rekabetçi bir ortam yarattıkları, başarıyı sadece yüksek not-puan olarak algıladıkları; öğrenciye, her imkânın sağlandığını iddia ederek baskı kurdukları, öğrenciyi birey olarak görmeme, ona güvenmeme, önyargılı olma, öğrencinin yanlış karar vereceğini düşünme, ona seçim hakkı tanımama, bunun yerine kendi isteklerini (tercihlerini) dayatma davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca velilerin okulla ilişkilerinde ise ya ilgisiz kalmayı tercih ettikleri ya da kendi çocuklarına ayrıcalık isteklerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Velilerin, öğretmenle ilgili yaklaşımlarında da “öğretmenin işine ya çok müdahale ettikleri ya da hiç karışmadıkları; öğretmen ve öğrenciyle ilgili sahip oldukları algıları çerçevesinde sahip oldukları önyargılarıyla kabullenici ya da suçlayıcı davrandıkları sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen adayları, velilerin bu tür davranışlarının öğrencilerde örtük olarak kıyaslanandan nefret etme ve onu olumsuz duygularla izleme, kıskançlık duyma, onlara ulaşma çabası, hırslanma, kendini kanıtlama çabası, kendine karşı olumsuz duygulara sahip olma, çalışmaktan vazgeçme, tek başına hareket edememe ve onaylanma isteğine ihtiyaç duyma, içine kapanma, ağlama, korku, umutsuzluk tepkileri kazanma ve duygusal olarak yıpranma davranışlarını ortaya çıkardığı vurgulamışlardır.

Örtük programı oluşturan faktörler kapsamında öğretmen adayları, öğretmenlerin programa bağlı kalmamalarının da öğrenme eksikliklerinin ve olumsuz öğrenmelerin oluşmasına, toplumsal sorunlara, yeteneklerin fark edilememesine, başarısızlıklara neden olacağı ve bu sonuçların da özellikle öğrencileri olumsuz etkileyeceği konusunda farkındalık geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Örtük programın oluşmasında programa bağlılıkla ilgili sonuçlar “Resmi (öğretim) program nitelikleri ve uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin farkındalık” başlığı altında ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir.

5.1.5. Örtük programın sınıf iklimi (öğretme-öğrenme süreci) değişkenlerinin özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Bu alt problem kapsamın öğretmen adaylarının öğretim tasarımı uygulamalarıyla öğretme-öğrenme ortamının fiziki koşullarının, öğretme-öğrenme sürecindeki iletişim-etkileşimin, kural ve davranış yönetiminin, öğretmenin öğretim davranışlarının, ölçme-değerlendirme uygulamalarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin kazandıkları farkındalıkları ile ilgili sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.5.1. Öğretme-öğrenme ortamı fiziki koşullarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının ile ilgili bulgular. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin analizi ile oturma düzenleri ve onların öğrencilere kazandırdığı örtük davranışlar, sınıfta oturdukları yere göre öğrencilere verilen etiketler ve öğrenme ortamının taşınması gereken fiziki özellikleri olmak üzere üç farklı grupta ifade edilen sonuçlara ulaşılmış ve bunlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

a. *Öğretmen adaylarının oturma düzenleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar.* Öğretmen adayları oturma düzeni olarak öncelikle arka arkaya sıralı (geleneksel) oturma düzeni ile çember ve “U” düzenlerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilik yaşamlarında sıklıkla kullandıkları arka arkaya sıralı düzeninin kendilerine hiyerarşi, otorite ve mesafeyi hatırlattığı; edilgen şekilde dinlemeye koşullandırdığı, alışlagelen rutin davranışlara yönlendirerek herkes gibi davranmaya, uyum sağlamaya ve otoriteye itaat etmeye yönelik örtük mesajlar verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, bu mesajların kendilerinde dersi dinlememe, özgüvensizlik, çekinme, öğretmenin otoritesinden ve sorumluluk almaktan kaçınma gibi davranışları örtük olarak kazanmalarına neden olduğu yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, Tuncel (2008) ve Yüksel (2004) arka arkaya sıralı oturma düzeninde öğrencilerden etkin olma ve iş birliği yapma, görev ve sorumluluk almalarının beklenmediği ya da gerekmediği, öğretmenin sınıfta tek otorite olduğu yönünde örtük mesajlar verildiğine ilişkin elde ettikleri sonuçları desteklemektedir.

Öğretmen adayları ayrıca sıralı düzeninin öğretmenin öğrenciyi tanıyamamasına; hareket, iletişim ve öğrenme açısından sınırlandırmasına neden olduğunu; öğrencilerin de bu özelliklere sahip bir ortamda tedirgin ve rahatsız olduklarını dile getirmektedir. Söz konusu bu görüşler sıralı oturma düzeninin öğretmen merkezli (Çınar, 2010), daha çok öğretmenin ön planda olduğu doğrudan iletişimin baskın (Ridling, 1994), öğretmenin tek karar verici ve gücü elinde bulunduran otorite (Kaya & Burgess, 2007; Lam & Lawrence, 2002) olduğu yönündeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu oturma düzeninin aktif öğrenmeyi desteklemediği (Harvey ve Kenyon, 2013) ve öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini azalttığı, başta konuşma hakkı olmak üzere sınıftaki her uygulamayı öğretmenin izni ve kararına bağladığı Khaloufi (2016) konusundaki sonuçları da destekler niteliktedir.

Öte yandan öğretmen adayları sıralı (geleneksel) oturma düzeni yerine çember ve U düzeni iletişim kolaylığı, yüz yüze ,aktif katılım, isteklilik, rahatlık, etkinlik yapma kolaylığı, beceri kazandırma ve geliştirme, göz iletişimi sağlama konularında daha yararlı gördükleri anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar da (Erden, 2005; Khaloufi, 2016) çember ve U oturma düzenleri öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle etkileşimini, sorgulama, düşünme problem çözme süreçlerine ve dersle

ilgili diğer etkinliklere, katılımlarını olumlu etkilediği, öğretmenin sınıftaki hareketlerini ve tahta kullanımını izleyebilmesine ilişkin sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca tartışma etkinliklerine de uygun olmakla birlikte göz teması kurma, psikolojik rahatlık duyma, sorumluluğun öğretmen ve öğrenciyle paylaşıldığı, iletişimde öğretmenin geri planda olduğu (Ridling, 1994; Rosenfield, Lambert, & Black 1985) şeklindeki görüşleriyle uyushmaktadır.

Alanyazında oturma düzenlerinin öğrencilerin öğrenmelerini (Bonus & Riordan, 1998; Çınar, 2010); arkadaşlarıyla olan ilişkilerini ve davranışlarını (Berg, Segers & Cillessen, 2011; Harvey & Kenyon, 2013) ve akademik başarılarını (Bhattacharya ve Sahoo 2015, Benedict & Hoag, 2004; Ngware, Ciera, Musyoka & Oketch, 2013; Al-Şensoy ve Sağsöz, 2015); öğrencinin derse katılımını, düşünme ve düşüncelerini ifade etmelerini (Ridling, 1994) etkilediği ile ilgili sonuçlara da rastlanmıştır. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere sınıfta kullanılan arka arkaya sıralı düzen, çember ve U düzeni oturma başta olmak üzere her oturma düzeni çeşidi, öğrenci davranışlarını çeşitli şekillerde etkilemekte (Gündüz, 2001) ve bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilerin farklı davranışları dolaylı olarak kazanmalarına da neden olduğu değerlendirilmektedir.

b. Öğretmen adaylarının oturduğu yere göre öğrenciye verilen etiketlere ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Arka arkaya sıralı oturma düzenlerinin bulunduğu sınıf ortamında ön sıralarda oturan öğrencilerin, diğer arkadaşları tarafından çalışkan, başarılı ilgili, ayrıcalıklı, derse katılan, öğretmenin gözdesi, ispiyoncu olarak etiketlendiği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar sıralı düzende derse daha çok katılma isteği olan öğrencilerin ön sıraları seçtikleri (Çınar, 2010; Şahin, 2019) ya da bu düzende ön sıralarda oturan öğrencilerin arkadaşları tarafından akademik anlamda başarılı, lider ve gözde öğrenciler olarak görüldüklerine (Pederson, Polson & Hintze, 1987) ilişkin sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarından sıralı düzende sınıfın arka sıralarının ise derse karşı ilgisiz, sorumluluktan, otoriteden ve öğretmenden kaçan, her istediğini yapma, dersi dinlememe ve uyumayı hakkı olarak gören haylaz, başarısız, derse katılmayan öğrenciler tarafından tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç açısından alanyazın incelendiğinde, arka sıralardaki öğrencilerin akademik başarılarının düşük, devamsızlıklarının yüksek olduğu ve sosyal olmayan, içe kapanık derse ve sınıftaki

etkinliklere karşı ilgisiz, dersi önemsemeyen, öğretmenden ve diğer arkadaşlarından kendini uzak tutma çabasında olan (Çınar; 2010; Perkins ve Wieman, 2005; Şahin, 2019; Tagliacollo, Volpato & Junior, 2010) öğrenciler olarak tespit edilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

c. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme ortamının taşıması gereken fiziki özelliklerine ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmen adayları öğretim tasarımı uygulamalarıyla öğrenme ortamının fiziki olarak öğrenciyi çeken, aidiyet duygusu hissettiren, eğlenceli, etkileşim artırıcı, işbirlikli öğrenmeye uygun, göz iletişimi ve kontrol sağlamayı kolaylaştırıcı, etkinlik köşelerinin ve materyallerinin bulunduğu, materyallere herkesin kolayca erişebildiği, kısıtlamaların olmadığı, temiz ve düzenli gibi özellikleri taşıması gerektiğini fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından öğretme-öğrenme etkinlikleri için sınıf dışı ortamlardan yararlanılması önerisi de vurgulanmıştır.

Şahin'in (2019) de belirttiği gibi fiziki ortam, öğretme- öğrenme etkinliklerinin özelliklerini ve uygulamalarını, yöntem ve tekniklerin türünü ve uygulanmasını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle de söz konusu öğretme-öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği mekânın fiziksel anlamda ilgi çekici, cazip, öğrenciyi güdüleyen, öğrenmeyi teşvik eden, öğrencinin kendisini ait hissedeceği, öğretmene ve öğrenciye hareket etme imkânı sağlayan, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğrencinin aktif olmasını kolaylaştıran özelliklere sahip olması beklendiği sıklıkla dile getirilmektedir (Başar, 2001; Bucholz ve Sheffler, 2009; Erden, 2005; Işık, 2007). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda fiziki görünümün öğrenci yaşantılarını etkilediği, motivasyon ve enerjilerini artırma konusunda etkili olduğu (Grubaugh ve Houston, 1990; Wasnock, 2010); soru sorma, kendini ifade etme, düşüncelerini belirtme gibi karşılıklı saygıya dayanan davranışları desteklediği (Stronge, 2002) belirlenmiştir. Unline, Wolsey, Tschannen-Moran & Lin (2010) mekânın hareket kolaylığı sağlayıcı olmasının öğrenci performansını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin, sınıf içindeki kitaplık, bilgisayar, akıllı tahta vb. teknolojik araçları herhangi bir kısıtlama olmadan aktif bir yararlanabilmeleri, kendileri aynı zamanda "okumaya ve yeni teknolojik araçlara verilen önemi" gösteren mesajların örtük olarak verildiği anlamına da geldiği şeklinde değerlendirilmektedir (Gün, 2018).

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamının taşıması gerekli fiziki özelliklerine ilişkin olarak öğretim tasarımı etkinlikleriyle bu özellikleri örtük olarak fark edip alinyazınla uyumlu ve tutarlı şekilde çıkarımlarda bulunduklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.5.2. Öğretme-öğrenme sürecinde iletişim-etkileşimin özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ilgili sonuçlar. Bu çalışmada iletişim-etkileşim kapsamında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ile bu etkileşimlerin öğrencilerdeki örtük sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

a. Öğretmen adaylarının öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşim davranışları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Öğretmen adayları, öğretmen-öğrenci iletişim-etkileşim davranışları kapsamında öğretmenlerin sergiledikleri olumlu ve olumsuz iletişim davranışları ile bunların örtük olarak neden olduğu sonuçlardan bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden elde edilen öğretmenin öğrenciye ismiyle hitap etmesi, özendirici olması, teşvik edici, ödüllendirici, ilgili ve samimi davranması, duygudaşlık ve sırdaşlık etmesi vb. davranışlarının olumlu iletişim davranışları olarak değerlendirilmiş, bu tür davranışların örtük olarak öğrencilerin kendilerini güvende, özgür, konuşma ve hareket etme açısından rahat hissetmelerine neden olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, Başar, Doğan, Şener, Uzun ve Topal'ın (2018) öğretmenin olumlu iletişim davranışlarını sergilemesi ve bunların etkilerine ilişkin sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan katılımcılar, öğretmenin sen dili, tehdit dili, suçlayıcı dil, hakaret dili ve monoton ses tonu kullanması, bilgiçlik, üstünlük taslaması, kibirli ve mesafeli davranması, önyargılı olması, öğrenciye güvenmemesi, küçümsemesi, fırsat vermemesi, ayrımcılık yapmasıyla ilgili davranışları da olumsuz iletişim davranışları olarak görülmüştür. Bu tür iletişim davranışlarının da öğrencilerde örtük olarak “huzursuz olma, kötü hissetme, ilgisizlik, soğukluk, isteksizlik, soru sormaya çekinme, öğretmeni sevmeme gibi tepkilerine neden olabileceği öğretmen adaylarının görüşlerine yansımıştır.

Öğretmenin olumsuz iletişim davranışları ile ilgili bu sonuçlar (Dilekmen, 2001; Gözütok vd., 2006; Paykoç ve Gündoğdu, 2002)'nun öğretmenlerin, iletişim

davranışları olarak bazen sözlü ve fiziki yaptırımlara başvurdıkları, öğrencilerine sadece kendisini sessizce dinlemelerine yönelik mesajlar verdikleri sonucunu desteklemektedir. Nitekim Abdulsalam (2009) da öğretmenlerin, öğrencileriyle olan iletişimlerinde örtük program kapsamında olumsuz mesajları oldukça sık düzeyde kullandıklarını belirlemiştir. Olumsuz iletişim davranışlarının söz konusu olduğu öğretim-öğrenme süreçleri resmi programlarda (MEB, 2005, 2015, 2018) öğrencinin kazanması öngörülen düşünme becerileri (yaratıcı, eleştirel), sevgi, saygı, demokrasi vb. değerleri kazandırmak yerine itaat eden, soru sormayan, pasif kalmayı tercih eden, şiddet türleri kullanmayı öğrenen (Tezcan, 2003; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004); olumsuz benlik algısı ve duygulara sahip, kendine güven duymayan bireyler olarak toplum hayatına katılmalarına hizmet edeceği (Dilekmen, 2001) ve bu örtük öğrenme ürünlerinin de önemli bireysel ve toplumsal sorunlara neden olacağı yönünde değerlendirilmiştir.

b. Öğretmen adaylarının öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşim davranışları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili bulgular. Öğrenci - öğrenci iletişimi ve etkileşimi kapsamında öğretmen adaylarından arkadaş seçme sürecinin özellikleri, arkadaş olmanın ya da olmamanın kendileri üzerindeki etkileri ile akran zorbalığının neden olduğu bazı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre, arkadaş edinme sürecinde ailenin etkisinden, arkadaş edinmenin okul ortamındaki önceliğinden söz ederek, zaman ilerledikçe (gruplaşmalar, kıskançlıklar vb.) etkenler nedeniyle arkadaş edinmenin zorlaşmaktadır. Yine öğretmen adaylarının ifadelerinden kişinin arkadaş ya da arkadaş grubuna sahip olmasının kişinin kendisini güvende ve özgüvenli hissetmesine, girişken, paylaşımcı ve sosyal olmasına, diğer insanlar tarafından kabul görmesine ve okula ait olma duygusu yaşamasına örtük etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın katılımcılar tarafından öğrencinin arkadaş ve arkadaş grubunun olmamasının ise öğrencinin kendini okula ait hissetmeme ve okula gitmek istememe, bunalım yaşama, yalnız kalma ve kötü hissetme gibi olumsuz örtük sonuçlara neden olduğu vurgulanmıştır. Beigi vd., (2014) de örtük programın, öğrencilerin birbirleriyle olan sosyal etkileşimleri üzerinde çok etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılardan akran zorbalığı davranışlarının örtük olarak öğrencilerin ilişki korkusu yaşama, güvensizlik, içine kapanma, kendini değersiz hissetme, kendine koruyucu arama ya da benzer zorba davranışlara yönelme

davranışları sergilediklerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Bilgiç'in (2009) ulaştığı sonuçlarla paralellik göstermektedir.

5.1.5.3. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde kural ve davranış yönetiminin özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlarına ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Bu çalışmada öğretmen adaylarından elde edilen bulgular çerçevesinde öğretme-öğrenme sürecindeki kural ve davranış yönetimine ilişkin olarak katılımcıların kuralların belirlenme şekli ve niteliği ile kuralların uygulanması ve öğretmen davranışlarına ilişkin farkındalıklarla ilgili sonuçlar sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ayrıntılı olarak aşağıda incelenmiştir.

a. Öğretmen adaylarının kuralların belirlenme şekli ve niteliğine ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmen adaylarından kural kavramıyla ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde kuralların belirlenme şekli ve kuralların sahip olması gerekli nitelikler konusunda düşünceler ortaya koydukları görülmüştür. Bu bağlamda örneğin kuralları birlikte belirleme, kuralı benimsetme, gerekçesini açıklama gibi yollar tercih edilmesi öne çıkarken, kurallarında az sayıda, kısa ve net, ölçütleri olan, ihtiyacı karşılayıcı ve sorumluluk kazandırıcı özelliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar alanyazında kuralların belirlenmesiyle ilgili ilkeler ve kuralların taşınması gerekli nitelikleri desteklemektedir (Aksoy, 2002; McGinnis, Frederick & Edwards, 1995; Shimmel, 2003). Kuralların belirlenmesi ve taşınması gerekli özellikler konusunda öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kendilerinin öğretim tasarımı etkinlikleriyle alanyazında çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konan bilgi ve görüşlerle tutarlı olacak şekilde örtük olarak farkındalıklar kazandıkları görülmektedir.

b. Öğretmen adaylarının kuralların uygulanması ve öğretmen davranışları ile bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Kuralların uygulanması ve öğretmen davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenin kural anlayışı ve davranışları ile bunların sonucunda ortaya çıkan örtük öğrenci davranışları, ayrımcı davranan öğretmen, öğretmenin sert tepki verdiği durumlar şeklinde dört grupta toplanan sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayları göre kuralların uygulanmasında öncelikli etkenin öğretmenin sahip olduğu kural anlayışı olduğu, bu bağlamda, öğretmenin bencil, otoriter davranmasını,

sert tavır sergilemesini, korkutma-azarlama suçlayıcı ve tehdit dili, sözel şiddet kullanmasını, hiyerarşi farkının önemsemesini, kendine özgü kuralları dayatmasını, ceza verme uygulamalarını vurgulamışlardır. Katılımcılara göre öğretmenin bu davranışlarının öğrencilerde örtük olarak çalışmayı bırakma, yanıltıcı davranma, -mış gibi yapma, arkadan konuşma, tartışmadan kaçma, kurallara önyargılı olma ve kuralları sorgulama, kurallara uymama, yasak çiğneme zevki yaşama, korku ve suçluluk duyma, çıkarıcı davranma, öğretmene göre davranma, cesaretsizlik, özgüvensizlik, tedirginlik, sorgulamama ve yorum yapmama, önyargılı olma, başarısız olma korkusu, derse ilgisizlik, kendini ifade edememe, istenen her şeyi yapma, ceza alma korkusu yaşama gibi davranışlara neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar Akbulut (2011) ve Filiz'in (2011) çalışmalarında örtük program kapsamındaki kuralların niteliği ve uygulanmasıyla ilgili ortaya koydukları öğrencilerin demokratik, özerk, adil, etik davranma; sorumluluk alma, düzenli ve dakik olma; itaat etme, kurallara uyma; uygun kıyafet giyme kazandıklarına ilişkin sonucuyla örtüşmektedir. Öte yandan öğrencilerin "itaat etme ve uyum sağlama" davranışlarını otoriter ve baskıcı kuralların olduğu bir örtük programla kazanmış olabilecekleri (Elitok-Kesici, 2010); belirlenmiş kurallara uyulmadığında çeşitli ceza ve yaptırımlara (fiziki ceza, azarlama, hakaret vb.) başvurulduğu (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006) yönündeki sonuçları da desteklediği görülmektedir.

Ayrıca bu sonuçlar kuralların içeriği ve uygulama biçiminin öğretmeden öğretmene farklılaşabildiğini (Myles & Simpson, 2001), bu nedenle de öğrencilerin karşılaştıkları her öğretmeni gözleyerek ya da deneyimleyerek onların sahip oldukları örtük program özelliklerini, ödün verdikleri ya da vermedikleri kural ve değerleri öğrenerek (Adıay, 2011; Gün, 2018; Yüksel, 2004) nasıl davranacaklarıyla ilgili kararlar verdiklerine ilişkin sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin; öğrenciler kurallara uymadıklarında ve olumsuz davranışlar sergilediklerinde örtük programdan kaynaklanan nedenleri dikkate almadan otoriter davranarak, ceza ve yaptırımlarla bu tür davranışları engellemeye çalıştıkları (Adıay, 2011; Schimmel, 2003) ya da görmezden gelmeyi tercih ettikleri ve olumsuz davranışları yönetmede yetersiz kaldıklarına (Başar, 2011) ilişkin sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçların dışında öğretmen adayları, öğretmenin ayrımcı davranışlarının da öğrenciler arasında gruplaşmaları ve çatışmaları artırdığı, öğrencinin derse karşı

ilgisiz hale gelme, derse katılmama, kendini değersiz hissetme, kıskançlık, başkalarına haksızlık yapma, bencil ve ayrımcı davranma gibi örtük öğrenmelerine neden olduğuyla ilgili farkındalıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar öğrencilerin örtük program kapsamında kurallarla ilgili deneyimlerini inceleyen Bolat (2014), Curry (2001) ve Thornberg'ın (2009) ulaştıkları sonuçları destekler niteliktedir.

Katılımcı bulgularından öğretmenlerin, öğrenciler gürültü yaptığında, ödevlerini yapmadıklarında, derse kitapsız geldiklerinde, işlenen konuyu anlamadıklarında söz hakkı istenmediğinde ve öğretmenin sinirli olması gibi nedenlerle sert ve olumsuz tepkiler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim tasarımı uygulamalarıyla fark ettikleri bu tespitler Sadık ve Doğanay'ın (2007) çalışmalarında ortaya koydukları sonuçla genel olarak paralellik göstermektedir.

Son olarak öğretmen adaylarından elde edilen bulgulardan kuralların uygulanmasında öğretmenlerin kurallara uyarak örnek olmalarını, görevini zamanında yapmalarını, kurala uymadıklarında gerekçesini açıklamalarını, kuralları ihlal edenlere ceza verme, şeffaf olma, sabırlı, kararlı, tutarlı, öğrenciye sorumluluk veren ve sınıfa hâkim davranışlarını sergilemelerini, ayrımcı davranmamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Aksoy (2002) da kuralların uygulanmasında bu ilkeleri dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla da bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim tasarımı etkinlikleriyle kuralların uygulanmasında öğretmenin nasıl davranması gerektiğine ilişkin kazandıkları farkındalıkların alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları ve MEB'in hazırladığı öğretim programları dikkate alındığında, öğrencilere “demokrasi bilincinin, sevgi, saygı, hoşgörü, dinleme, düşünme ve düşüncelerini dile getirme” davranışlarının kazandırılması sıkça vurgulandığı da görülmektedir. Buna rağmen Gün (2018) öğretmenlerin sınıflarında kendisi gibi düşünmeyen, farklı görüşleri belirten öğrencilere sert davranışlar sergilemesi ve çeşitli yaptırımlar uygulaması nedeniyle öğrencilerin resmi programlarda istenen özellikleri kazanamadıklarını ya da tam tersi davranışları kazandıklarını belirttiği sonuç ile kural ve davranış yönetimi kapsamında bu araştırmada elde ulaşılan sonuçlar benzerlik taşımaktadır. Bu durumda da öğretmenlerin kendilerine özgü tercihlerine dayanan kural uygulamaların, resmi

programın amaçladıklarıyla tutarsızlık yarattığı ve de resmi programın öngörmediği örtük ürünlere neden olduğu ya da olacağı söylenebilir.

5.1.5.4. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretme davranışlarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmenin öğretme davranışları ile ilgili olarak bu çalışmada geçmişteki öğretmenin öğretme davranışları ve örtük sonuçları ile öğretme-öğrenme etkinliklerinin taşıması gerekli niteliklerine ilişkin farkındalıklarla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar olarak aşağıda değerlendirilmiştir.

a. *Öğretmen adaylarının geçmişteki öğretmenin öğretme davranışları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar.* Öğretim tasarımı uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının, geçmişteki öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci davranışları bağlamında ders işleme, öğrenciyle ilgilenme ve iletişim biçimlerini, başarı algılarını görev anlayışlarını hatırlamalarına neden olmuştur. Öğretmen adaylarının hatırladıkları geçmiş yaşantılarındaki öğretmenlerinin derslerini genel olarak konu ve öğretmen merkezli, teorik, yaşamla ilişkisiz, ezberci, genel olarak tek yönlü iletişimle ve materyal çeşitliliği sağlamadan işlediklerini; başarıyı sadece sınavdan alınan puanla değerlendirdiklerini ve bireysel farklılıkları dikkate almadıklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte geçmişteki öğretmenlerle ilgili olarak derse gelmeme, dersi boş geçirme, bu durumu sınav sorularını vererek telafi etme gibi davranışlarda bulunduklarına dair öğretmen adaylarının gözlemlerine dayanılarak bu öğretmenlerin olumsuz görev anlayışına sahip olduklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreciyle ilgili bu tür davranış ve uygulamalarının ise öğrencilerde öğrenmede pasif olma, yılgınlık, ilgisizlik, sıkılma, anlamama, ödev yapmama, kendi olamama, ezberleme, kopya çekme, sınav öncesi çalışma, sınav sonrası unutma, sınıfta uyuma, ödevi başkasına yaptırma, okula devamsızlık kaygısıyla gitme gibi örtük etkilere ve davranışlara neden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar alanyazında Yüksel'in (2004) MEB öğretim programlarında, öğrencilerin araştıran sorgulayan, düşünme becerilerine (yaratıcı, eleştirel vb.) sahip, problem çözen olmaları istendiği halde okullarda öğretme-öğrenme yaşantılarında anlatılanları dinleyen, not alan, sorgulama gereği duymadan ezberleyen ve bunları sınavlarda olduğu gibi tekrar etmelerinin beklendiği

yönündeki sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Yangın ve Dindar (2010) okullarda öğrenci merkezli eğitime ilişkin gerekliliklerin karşılanmadığı, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve hızları, farklılaşan ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı, tüm öğrencilere aynı öğretim etkinliklerinin uygulandığı sonucunu da desteklemektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve alanyazındaki çalışmaların ulaştığı sonuçlar bütüncül olarak düşünüldüğünde Türkiye'deki öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikle 2004 yılından itibaren benimsenen öğrenci merkezli eğitim anlayışından uzak olduğu, bunun yerine öğretmenin merkezde ve baskın, öğrencilerinde edilgen olduğu etkinliklerin yoğun şekilde devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç (Evrar-Acar, Kılıç, Ay, Kuyumcu-Vardar ve Kara, 2011; Kayabaşı, 2012; Önen, Saka, Erdem, Uzal ve Gürdal 2008; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012) tarafından çalışmalarında ulaştıkları sonuçları desteklerken, aynı zamanda değişen öğretim programları ve anlayışlarının okullarda yeterince hayata geçirilemediği, bu nedenle de öğretim programlarının beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumun en önemli nedenleri arasında öğretmenin kendi düşünce, bakış açısı, değerleri ve öğretim tarzındaki tercihlerinin oluşturduğu örtük program anlayışı düşünülebilir. Örneğin alanyazında öğretmenlerin konulara ayırdıkları süre, konuları işleme biçimi; resmi programla ters düştükleri durumlarda da kendi görüşlerini ve tercihlerini hayata geçirdikleri belirlenmiştir (Gün, 2018; Veznedaroğlu, 2007; 2003; Yüksel, 2004). Bu nedenle de öğretmenlerin, öğretim programlarını tüm okullarda aynı şekilde işe koşamadıkları (Barwani, Al-Ani ve Amzat, 2012; Sarı, 2007) dikkate alındığında ise önceden öngörülme-yen olumlu ve olumsuz örtük öğrenme ürünlerinin ortaya çıkması olası hale gelmektedir.

b. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgularda genel olarak öğretme-öğrenme etkinliklerinin özellikleri, öğretim teknolojileri, öğretme-öğrenme ortamı ve öğretmenin mekânın kullanımı ile etkinlik temelli öğrenme etkinliklerinin özellikleri ve sağlayacağı yararlarla ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları yaratıcı drama ile yapılan uygulamalar sonucunda derslerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerinin öğrenciyi etkin kılan, oyunsu, eğlenceli,

rehberlik edici ve yönlendirici, işlevsel bilgiler kazandırıcı, özetleme yaptırıcı, gözlem yapmaya imkân verici, sorgulatici, anında dönüt verici, yanlışlıkları düzeltici, bireysel farklılıklara dikkate alıcı, ön öğrenmeleri tamamlatici, yöntem çeşitliliği sağlayıcı özelliklerinin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu özelliklere sahip etkinliklerin örtük olarak öğrencilerin kendini tanıma, yaşayarak öğrenme, kendini değerlendirme, iletişim kurma, paylaşma, birlikte hareket etme, farklılıklara saygı duyma, çaba sarf etme, kararlı ve ısrarcı olma, uzlaşıcı olma, empati kurma, kalıcı öğrenme, özgüven artışı sağlama konularında kazanımlar elde etmesine katkı sağlayabileceği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar alanyazında etkinlik temelli öğrenmenin, öğrencilerin kendi aralarında etkileşim kurma, iletişim sorunlarını aşma, birbirlerini tanıma ve kaynaşma, etkin katılım sağlama, farklı görüşlere saygı duyma davranışlarını kazanmada etkili olduğu yönündeki sonuçlarla paralellik göstermektedir (Kalem ve Fer, 2003; Kösterelioğlu, Bayar ve Akın -Kösterelioğlu,2014; Saban, 2000). Ayrıca bu çerçevede Wojcikiewicz (2007) çalışmasında öğretme-öğrenme sürecinde bilgi aktarımının öne çıkmasının aynı zamanda örtük olarak öğrencilerin düşünmemesine ve sorgulamamasına neden olduğu için “anlama-kavrama” becerilerinin de düşük düzeyde kaldığını belirlemiştir. Bu nedenle de derslerin etkinliklere işlenmesinin öğrencileri soru sorma ve bunlara cevap aramaya yönlendirdiğinden öğrenmenin niteliğini de artırdığına ilişkin sonucu destekler niteliktedir.

Katılımcıların öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğretim teknolojileri ve materyalleri ile müziğin etkin kullanılması, öğretme öğrenme mekânı olarak sınıfın dışı alanlardan ve okul dışında müze, doğa vb. alanlarından da yararlanılması gerektiğine ilişkin çıkarımlara ulaştıkları gözlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından, öğretmenin öğretme-öğrenme mekânında oturmadan, sürekli öğrenciler arasında dolaşan, mekânda hareket halinde olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin mekânda öğrencilerin arasında olmasının ise iletişim kolaylığı, öğrenciyi tanıma, rehberlik ve öncülük etme, ilgilenme, kendisinin de etkinliklere katılmasını ve öğrencinin kendini özel hissetmesine olumlu katkıları olacağı ile ilgili farkındalıklar kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar çerçevesinde düşünüldüğünde öğretmenlerin öğretme-öğrenme etkinliklerinin etkili olması konusunda kendilerinde beklenen görev ve sorumluluklar ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları arasında alanyazında

öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, etkinlikleri hayata geçirme, bilgileri anlaşılır hale getirme; günlük yaşamla ilişkilendirme, öğrenilenlerle ilgili dönüt düzeltmeler yapma (Downer, Stuhlman, Schweig, Martinez ve Ruzek, 2012; Moore, 1983); öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma, örnek olma, öğrencilerinin bireysel özelliklerini tanıma, her öğrenciye ve konuya göre farklı öğretim seçenekleri geliştirme ve uygulama sayılmaktadır (Şahin, 2011; Yılmaz, Aydın-Şengül ve Bada, 2020). Bu bağlamda öğretmen adaylarının örtük program öğretim tasarımı uygulamalarıyla öğretme-öğrenme etkinliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda kazandıkları farkındalıklarına ilişkin görüşleri de alanyazındaki bu sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

5.1.5.5. Öğretme-öğrenme sürecinde ölçme- değerlendirme uygulamalarının özellikleri ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgulardan ölçme-değerlendirmenin kapsamına (değerlendirme türleri, nitelikleri ve sınırlılıklarına) ve puanlama sürecindeki davranış ve uygulamalara ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ayrıntılı olarak aşağıda irdelenmiştir.

a. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmenin kapsamına ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmen adayları, öğretim tasarımı bu etkinlikler sayesinde çeşitlendirilmiş araçlarla, çok yönlü değerlendirme yapılması gerektiğini, bu süreçte öz ve akran değerlendirmesine önem verilmesinin; değerlendirme işlemlerinin kazanıma yönelik olmasının, dönüt düzeltme uygulamalarının ve bu süreçte okul-öğrenci-veli iş birliğinin gerekli olduğu yönünde farkındalıklar geliştirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları ölçme - değerlendirme işlemlerinin performanslarını belirlemede yetersiz kaldığını, sınavın kendileri hakkında tek belirleyici olduğunu, yeteneklerinin göz ardı edildiğini, bağıl değerlendirmenin adaletsizlik yarattığını, notun dolayısıyla geçip kalmanın amaç haline geldiğini, değerlendirme işlemlerinin yarışmaya dayalı olarak rekabet yarattığının, bu sürecin baskı ve kaygı oluşturduğuna ilişkin farkındalıklara ve çıkarımlara ulaştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmenin kapsamına ilişkin ileri sürdükleri bu çıkarımlardan bağıl değerlendirme ile ilgili olanlar, Karadağ'ın (2014) çalışmasında

bağıl değerlendirmeyeyle ilgili değerlendirmeler ve ölçme aralarının çeşitliliğinin sağlanması gerektiği ile ilgili sonuçlarını sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca 2004 yılı ve sonrası MEB öğretim programları, öğrenciyi sadece sahip olduğu bilgi düzeyi ile değerlendirilmemesini, öğrencinin bireysel gelişimini hem tüm süreçler açısından hem de bütüncül şekilde değerlendirilmesini (Çakmaklı, 2008; Türkan ve Çetin, 2022) öngören anlayışa rağmen okullardaki uygulamalarda hâlâ geleneksel test tipi ölçme-değerlendirme araçlarının yaygın şekilde kullanıldığı (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010) tespit edilmiştir. Öğretim tasarımı uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarından elde edilen bulgular da söz konusu tespitleri destekler niteliktedir. Bu durum ise MEB Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencinin bilişsel - duyuşsal ve psikomotor öğrenme ürünlerinin (Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010) ve düşünme becerilerinin (yaratıcı, problem çözme, eleştirel) (Çakmaklı, 2008), bütüncül olarak değerlendirilmesini ön plana çıkarmasına rağmen, okullarda öğretmenlerin başarı değerlendirmede sınav ve notu tek ölçüt olarak kullanmaya devam ettikleri (Yangın ve Dindar, 2010) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Gündoğdu ve Paykoç (2002) ise bu sınavların bir baskı aracı olarak kullanıldığını, öğrencilerin de yüksek not alabilmek için de sınavda çıkacak yerlere daha çok çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlar, uygulamalarda ölçme-değerlendirme açısından da resmi programın istek ve beklentilerinden örtük program kapsamında çeşitli nedenlerle uzaklaşıldığı ve öğrencilerde olumsuz kazanımlara neden olduğunu düşündürmektedir.

b. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme kapsamındaki puanlama süreci uygulamaları ve bunların neden olduğu örtük sonuçlara ilişkin farkındalıkları ile ilgili sonuçlar. Öğretmen adaylarının puanlama sürecine ilişkin farkındalıklarıyla ilgili olarak ulaşılan sonuçlar, öğretmenin puanlama davranışları, puanlamaya etki eden sınav dışı etkenler, puanlama sürecinde öğrencinin öğretmeni puanlamada etkileme davranışları ve puan (not) konusunda öğrenci davranışları olmak üzere dört grupta değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının puanlama sürecinde öğretmenlerin şeffaf, adil, objektif olma, bu konuda güven verme, dönüt-düzeltilme işlemlerini doğru şekilde yapma, not baskısı kurmama, hak etmeyeni ayırma, cevap anahtarı kullanma ve ayrımcılık yapmaması gerektiği konusunda çıkarımlar geliştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu

çıkarımlarının temelinde geçmiş yaşantılarından hatırladıkları öğretmenlerinin puanlama sürecindeki davranışları bunların örtük sonuçları yer aldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda ulaşılan bu sonuçlar Pelit ve Göçer'in (2005) öğretmenlerin puanlama sürecinde öğrencilere yanlı ve ayrıcalıklı davranma, not karşılığında maddi çıkar sağlama gibi hem mesleki etik ilkelerine hem de ölçme ilkelerine uygun olmayan davranışlar sergilediklerine ilişkin araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Öğretmen adaylarının, öğrencilerin sınavlardan aldıkları puan ve notlar söz konusu olduğunda ise başka arkadaşının puanı merak ettiklerini, ancak kendi puanını sakladıklarını; başka arkadaşıyla kıyaslanma ve sınıfta hedef haline gelme kaygısı yaşadıklarını; kıskançlık, hırslanma gibi duygu ve davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu davranışlar ise öncelikle sınavların öğrenciler arasında yarışma, rekabet aracı haline getirilmesinin örtük sonuçları olarak düşünülebilir.

Öğretmen adayları, puanlama sürecinde sınav dışı etkenlerden ek puan verilip verilmemesine yönelik ise ek puan verilmeli, öğrencinin isteğine bırakılmalı ve kesinlikle sınav dışında puan verilememeli şeklinde üç farklı görüş ortaya koymuştur. Bu bağlamda sınav puanı dışında ek puan verilmesi düşünenler, öğrencinin sınıf içi davranışlarının, derse katılımının, devamsızlık yapmamasının, öğrenmede gösterdiği çabanın, ödevlerini zamanında yapmasının ve kopya çekmemesinin ek puan vermede dikkate alınabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının bu çıkarımlarının temelinde ise öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, olumlu davranışlar kazanmalarının teşvik edilmesi ve ödüllendirme gibi beklentilerin yer aldığı kendileri tarafından ortaya konmuştur.

Puanlama sürecinde öğrencilerin sınav sonuçları için öğretmenini etkileme davranışları içine girebileceğini ifade eden öğretmen adayları tarafından, öğrencilerin öğretmenin gözüne girme, yağcılık yapma, ders dışı yakınlık kurma, dikkat ve ilgi çekme, dersle ilgiliymiş gibi davranma, öğretmene göre davranma, kapsam dışı not isteme, ödev hatırlatma, ön sırada oturma, uysal davranma, sınavda öğretmenin dediklerini bire bir yazma ya da gereğinden fazla ilgisiz cevap yazma gibi alışkanlıkları kazanabilecekleri davranışlar sergileyebilecekleri belirtilmiştir. Bu davranışlar ise Tuncel'in (2008) öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli etkin katılım

ve çabayı göstermek yerine, öğretmeni etkilemeye yönelik davranışlar geliştirdiklerine ilişkin sonucuyla örtüşmektedir.

Ayrıca ölçme-değerlendirme sürecindeki öğretmen davranışlarının örtük program açısından öğretmenin anlattıklarını ya da kitap, ders notu gibi standart dokümanlarda yer alan metinleri ezberleyerek sınavlarda yazmaları hâlinde daha yüksek puan aldıkları yaşantıların diğer öğrencileri de etkileyerek benzer davranışlara (Adıay, 2011; Gün, 2018) ya da sınav kağıtlarını (ödevleri) şişirme, harfleri büyük fontlarda yazma gibi hileli yanıltıcı davranışlara yöneltebildiği ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenin kendi söylediklerini aynen yazan öğrencilere yüksek puan vermesi aynı zamanda örtük olarak öğrenciye, öğretmenin (otoritenin) sahip olduğu bilgi ve düşüncelerin, kendilerininkinden daha doğru ve önemli olduğu mesajını vereceğinden; öğrenciler dersle ilgili bilgileri sorgulamadan, tartışma gereği duymadan not alıp ezberleme ve tekrar etme davranışlarını daha çok sergileyebileceklerdir (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004).

Özet olarak bu çalışmanın sonunda;

- öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarını etkili buldukları ve bu uygulamaların duygularını olumlu etkilediği;
- öğretmen adaylarının hem tasarımın kazanımlarına ulaştıkları hem de içerikle ilgili farkındalıklarının arttığı,
- öğretim tasarımı kapsamında yürütülen uygulamaların, öğretmen mesleğine ve yaratıcı drama yöntemine yönelik olarak öğretmen adaylarında örtük öğrenmelere neden olduğu;
- öğretim tasarımı uygulamalarının öğretmen adaylarının eğitim programının özellikleri ve bunların örtük sonuçlarına ilişkin farkındalıklar kazanmalarına katkı sağladığı ;
- öğretim tasarımı uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci değişkenlerine ve örtük sonuçlarına ilişkin farkındalıklar kazanmalarına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar çerçevesinde ayrıca bir öğretim programının (tasarımının) uygulanmasıyla programın hedeflerine dayalı ürünler, örtük öğrenme ürünleri ve farkındalıkla ilgili ürünler olarak üzere en az üç farklı türde öğrenme ürünü ortaya koyabileceği ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen sonuçları doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

1.Öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitim süreçlerinde örtük program konusunda bilgi ve farkındalıklarını geliştirecek eğitimler verilmelidir. Çünkü MEB ise resmi programlarının etkin şekilde uygulamaya geçebilmesi ve beklenen sonuçların elde edilebilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının örtük programı farkında olmaları gereklidir. Resmi programların gerçekleşme niteliği ve düzeyinin artması, ancak kazanılacak bu bilgi ve farkındalıkların ortaya çıkaracağı duyarlılıkla mümkün olabilir. Bu nedenle de söz konusu eğitimlerin içeriğinde şu konulara önem ve öncelik verilmelidir:

a. Örtük programın hangi koşullarda, nasıl oluştuğu, nelerden etkilendiği ve öğrenci üzerindeki oluşturabileceği olası etkileri ayrıntılı ele alınmalıdır.

b. Örtük programın okul dışı, okul ve sınıf iklimi boyutlarında etkili olan faktörleri ayrı ayrı ve birbirleriyle ilişkileri ve bunların olası sonuçları tartışılmalıdır.

c. Öğretme öğrenme süreçlerinin öğrencinin pasif olduğu, derslerin tek yönlü iletişimle teorik ezberci ve yaşamdan kopuk işlemenin örtük olarak neden olduğu zararlar araştırmaların kanıtlarıyla ortaya konmalıdır. Bu öğretme-öğrenme anlayışı yerine etkinlik temelli öğrenme yaşantıları işe koşularak öğretmen adaylarının hem mesleki bilgi ve beceriler açısından daha nitelikli yetişmeleri hem de öğretmen olduklarında etkili ve yaşama dönük öğrenme çevresi oluşturma da deneyim kazanmaları imkân sağlamalıdır.

d. Öğretme-öğrenme yaşantılarının etkinliğini artırmak, bireylerin hem öğrenme hem de kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine çok yönlü katkı sağlayan yaratıcı drama etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

e. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmenlikle ilgili bilgi ve beceri kazanmaları kadar fakülte, okullar ve toplumdaki diğer sosyo-kültürel etkinlikler ve sunulan fiziki koşullarla kendilerini çok yönlü geliştirmeleri desteklenmelidir.

f. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde gerek doğrudan gerekse örtük yaşantılarla öğretmen adaylarının mesleki kimlik, tutum -değerler ve mesleki becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

g. Öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili resmi programları kendilerinden beklediği gibi uygulayabilmeleri, böyle bir uygulamayı olumsuz etkileyebilecek faktör ve davranışların neler olduğu, olası etkileri ile bunlarla nasıl mücadele edilebilecekleri, programa bağlılık düzeylerini artırma konusunda yeterlikler kazandırılmalıdır.

h. Öğretmen adaylarının örtük programın öğrencinin kişilik ve davranış kazanmasındaki etkisini dikkate alarak hem sınıf hem de okul içindeki uygulamalarıyla resmi programın öngördüğü olumlu nitelikleri (bilgi, beceri ve değerleri) kazanmaları önemsenmelidir.

ı. Öğretmen adaylarının örtük programın oluşumunda paydaşların etkileri bağlamında öncelikle veli, yönetici, öğretmen, sosyo-kültürel çevrenin istek, beklenti, tutum, değerler vb. özelliklere dikkatleri çekilerek, paydaşların örtük program kapsamında resmi programın uygulamalarını destekler nitelikte nasıl değerlendirebileceği ile ilgili kazanımlara yer verilmelidir.

i. Öğretmen adaylarının öğrencinin eğitimi ve gelişimi ile ilgili kararlara paydaşların özellikle de velilerin katılım ve iş birliklerini sağlamaya özen göstermeleri için izleyebilecekleri yol ve yöntemler ele alınmalıdır.

j. Öğretmen adaylarının öğrencinin kişilik kazanmasında olumsuz iz bırakacak bilinçsiz, keyfi davranış ve dayatmalardan kaçınma, bunun yerine bilinçli tutarlı davranışlar sergilemelerinin önemi ve gereği kazandırılmalıdır.

k. Öğretmen adaylarına dersleriyle ilgili olumlu ve işlevsel fiziki öğrenme çevresi oluşturmada konusunda nelerin, neden dikkate alınması gerektiği, bunların öğrenci üzerindeki örtük etkileri ile öğrenme çevresi düzenlemede nelerin yapılabileceği ile ilgili yaşantılar geçirmeleri sağlanmalıdır. Bu yaşantılarda öğretmen adayı örneğin, dersin amacına hizmet edecek şekilde farklı ve zengin öğrenme etkinliklerine imkân veren, iletişim ve etkileşimi kolaylaştıran, iş birliğini artıran vb. özelliklere sahip oturma düzenleri oluşturabilmeli, bu konuda deneyim kazanmalarına fırsat verilmelidir.

1. Öğretmen adaylarının hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci etkileşimlerinde, her davranışın iletişimde bulunulan kişi üzerindeki örtük etkileri vurgulanarak öğrencilerin kendilerini güvende rahat ve özgür hissedip düşüncelerini dile getirebilecekleri ortam sağlamalarının öğrencinin sağlıklı bir benlik algısı geliştirmelerindeki önemi deneyimlemeleri sağlanmalıdır.

m. Öğretmen adaylarının kural ve davranış yönetiminde ise kuralların katılımcı bir süreçte öğrencilerle birlikte ihtiyacı karşılayacak işlevsel nitelikte kurallar belirleme ve bunları nasıl uygulayabilecekleri ele alınmalıdır. Ayrıca kuralların uygulanmasında öğretmenin katı kuralcı, cezalandırıcı, statüyü önemseyen bir anlayış yerine; esnek, tutarlı, olumlu ve ılımlı davranışlar sergileyen, örnek olan, adil davranan, ikna edici ve benimsetici dil kullanan vb. davranmasının öğrenciler üzerindeki örtük etiklerini yaşantılarıyla fark etmelerine fırsat verilmelidir.

n. Öğretmen adaylarının geçmişteki öğretmenlerinin öğretme davranışlarını ve bunların kendi üzerindeki örtük etkilerini fark etmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Böylece geçmişteki öğretmenlerinin kendileri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinden yola çıkarak nasıl bir öğretme-öğrenme anlayışına sahip olmaları konusunda yeterlikler kazanma konusunda tercihlerini belirlemeleri sağlanmalıdır.

o. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinin öğrenciyi etkin kılan, bireysel farklılıkları dikkate, eğlenceli ön öğrenmeleri tamamlatıcı, öğrenciyi yönlendiren ve geliştiren vb. daha etkili öğrenmeleri ortaya çıkarması için hangi niteliklere sahip olması, bunun neler yapılması gerektiğini dinleyerek değil, deneyimleriyle fark etmelerine fırsat verilmelidir.

ö. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme süreçlerinde ölçme araçlarını çeşitlendirmeleri, çok yönlü değerlendirmeyi amaçlamaları, öğrencinin bireysel farklılıkları çerçevesinde onların gelişimlerini bütüncül ele almaları, puanlama sürecinde kişisel bakış açısı ve tercihlerle değil, resmi programın öngördüğü çerçevede objektif davranmaları ile öğrencilerin bu süreçteki yanıltıcı davranışları konusunda bilinç ve deneyim kazanmaları önemsenmelidir.

2. Bu eğitim süreçleri hem hizmet öncesi eğitim fakültelerinde hem de hizmet içinde süreklilik kazanmalıdır. Bunun için eğitim fakültelerinde örtük programı farklı boyutları ile ele alan dersler ve etkinliklere etkin şekilde yer verilmelidir. Hizmet içinde ise gerek okul koşullarında gerekse kurs, seminer vb. süreçlerinde örtük

program konusunda bilgi ve farkındalık kazandırıcı etkinlik temelli yaşantılara yer verilmelidir.

3. Öğretmenler kendi dersleriyle ilgili resmi programın öngördüğü öğrenme ürünlerini değerlendirirken sadece akademik başarı ve sınav uygulamalarını değil aynı zamanda öğrencinin gelişimsel özelliklerini ve resmi programın dışında öngörülen ya da öngörülmeyen ne tür öğrenmeler gerçekleştirdiklerini değerlendirmelidir. Başka bir ifadeyle her öğretmen hem resmi hem de örtük program ürünlerini değerlendirmelidir.

4. Öğretmenler ayrıca kendi dersleri ile ilgili etkinlikler ve hayata örtük program yaşantılarına ilişkin yansıtıcı düşünme uygulamalarına ağırlık verilmelidir. Bu uygulamalar gerek bireysel gerekse zümre grupları şeklinde değerlendirebilmeleri hem mesleki gelişimleri açısından hem de resmi programların verimliliği açısından oldukça yararlı olabilir.

5. Bir okulda öğretmenlerin tamamı, zümre grupları, yöneticiler okulun genelinde ve derslerinde resmi programın beklentileri doğrultusunda kazanmaları gereken davranışlar konusunda (tutum, değer, kural vb.) iş birliği yaparak ortak bir anlayış geliştirmeleri yerinde olacaktır. Böylece belli bir amaçlar için öğrencilere karşı hem birbiriyle uyumlu ve tutarlı davranışlar sergilemeleri hem de paydaşların amaçtan saptıran bireysel hatalarına engel olunabilecektir. Bu iş birliği kapsamına velilerinde dahil edilmesi, onların gözetim ve rehberliği altında öğrencinin okul dışındaki yaşantılarında da resmi programın beklentilerine uygun davranışlar edinmelerine katkı sağlayabilir.

6. MEB ve eğitimle ilgili diğer paydaşlar, öğretim programlarını geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi okulun çevresi (fiziki, sosyo-ekonomik, coğrafi, sivil toplum örgütleri, medya vb.), okulun fiziki ve sosyal imkanları ve ortamları, paydaşların (veli, yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer iş görenler vb.) eğitim ihtiyaçları kadar değer yargılarını, normlarını, yaşam felsefelerini, inançlarını, tercihlerini vb. tespit etmeli, tüm süreçlerde dikkate almalıdır. Bu amaçla bu paydaşları program geliştirme uygulama ve değerlendirme ile ilgili karar alma mekanizmalarına etkin katılımları sağlanmalıdır.

7. Örtük programla ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların özellikle (eğitim süreçleri, kurumları, paydaşları vb.) açısından oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmacıların örtük programın okul dışı, okul içi ve sınıf

ortamlarının ögeleri ayrıntılı olarak derinlemesine incelenerek öneriler geliştirmeleri önerilebilir.

8.Örtük programın sınıf ilimi boyutunda yer alan değişenler tek tek ya da birbirleriyle ilişkili olarak araştırılmalı, mevcut özellikleri, bunların öğrenciler üzerindeki olası örtük etkileri ortaya çıkarılmalıdır. Bu araştırma sürecinde ise örtük programın özelliği gereği nitel araştırma yöntemlerinin ağılıkta olduğu (olgubilim, durum çalışması vb.) desenlerden yararlanılmalıdır



KAYNAKÇA

- Abdulsalam, A. (2009). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: A hidden curriculum*. Unpublished Doctoral dissertation, Kansas: University of Kansas
- Abroampa, W. K. (2020). The hidden curriculum and the development of latent skills: The praxis”. *Journal of Curriculum and Teaching* 9(2), 70-77.
<https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p70>
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88-90). CA: Sage Publications.
- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Adıgüzel, H. Ö. (2009). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 25-37.
- Adıgüzel, H. Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Afaq, A., & Mahboob, U. (2021). PICABOO: Effects of hidden curriculum on student's behavior. *Health Professions Educator Journal*, 4(2), 9-15.
<https://doi.org/10.53708/hpej.v4i2.1091>
- Aguirre, G. T. (2002). *Stepchild in the promised land: An ethnographic case study of Chicano / Chicana accommodation, reproduction and resistance in a California alternative / continuation high school* (Unpublished Doctoral Thesis). Los Angeles: University of California.
- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to? *Paper Presented at the Innovations in Higher Education*, 2000 Conference, 30 Ağustos–2 Eylül 2000, Helsinki.

- Akar-Vural, R. ve Somers, J. W. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama* (2. Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akhan, N. E. ve Demirezen, S. (2015). Araştırma inceleme yoluyla öğrenme / öğretme stratejisi. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. (s.147-190). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akman, Ö., Çarşanbalı, Ç. ve Alagöz, B. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde örtük programa yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 701-720 .
- Akpınar-Dellal, N. ve Kara, Z. (2010). Awareness levels of foreign language teacher candidates and teachers about drama techniques. *Dil Dergisi*, 149, 7-29.
- Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar. E. Garip (Ed.). Sınıf yönetimi. (s.14-46). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Aksöz, Z. (2001). *Yeniden üretim kuramı açısından dershanelerdeki farklılaşmalar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(9), 204-211.
- Algomouli, M., & Alroudi, A. (2017). Impact of hidden curriculum on ethical and aesthetic values of sixth graders in tafila directorate of education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1); 35-44.

- Al-Şensoy, S. A. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Altun, S.A. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarısına etki eden faktörler: LGS / ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. Macmillan, New York.
- Anderson, T. (2002) Revealing the hidden curriculum of e-learning. In C. Vrasidas & G. Glass G. (eds.) *Distance education and distributed learning*.(pp.115-134) Greenwich, Co: Information Age Publishing.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Anyon, J. (1983), “Social Class and the Hidden Curriculum of Work (in Edts. Henry Giroux and David Purpel”, *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley, California: McCurthan Publishing Corporation
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okulöncesi eğitim II*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık
- Aras-Kaya, H. Ö. (2018). *Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin çözümleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıkız, S., Beştepe, N . (2016). Tasarım sürecinde yaratıcılık “teknoloji ve tasarım dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 47-64. DOI: 10.21612/yader.2016.011
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). An investigation on the relationship between prospective teachers’ early teacher identity and their need for cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9-19. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i3.1176>
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10 (1), 82-85.
- Avcı, N. (2021). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları ve örtük programa ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Van.

- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 36-54.
- Azman, S., Ebrahimi, S., Iman, M., & Asemani, O. (2018). Learning professionalism through hidden curriculum: Iranian medical students' perspective. *Journal of Medical Ethics & History of Medicine* 11(10), 1-12
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (3.b.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balat, Ş., Kayalı, B., Gündüz, A., ve Göktaş, Y., (2019). *Doktora tezlerinde alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri*. 28th International Conference on Educational Sciences-ICES/UEBK (pp.51-69). Ankara, Turkey
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (6.b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2009). *The sociology of education: A systematic analysis*. (6th Ed.) Pearson Prentice Hall,
- Ballantine, J. H. (1989). *The sociology of education: a systematic analysis*. (2nd ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Banihashemi, S. A. (2022). The effectiveness of creative drama on mental health and self-esteem in aggressive gifted students. *Archives of Hygiene Sciences*, 11(1), 45-52.
- Barwani, T. A. A., Al-Ani, W. T., & Amzat, I. H. (2012). An effective teaching model for public school teachers in the sultanate of oman. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 5(1), 23-46. doi:http://dx.doi.org/10.1108/17537981211225844
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. (5.b.). Ankara. Pegem Akademi yayınları.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.

- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö. ve Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi ve sonuçları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1- 17
- Başara-Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/31552/345828>
- Bayanfar, F. (2013). The effect of hidden curriculum on academic achievement of high school students. *International Research Journal of Aplied and Basic Sciences*. 5(6), 671-681
- Beigi, N., Zadeh, H. R., & Izadi, M. (2014). The study of social interactions effect on the hidden curriculum of elementary schools, with emphasis on classes of fifth grade elementary schools. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*. 4(1), 130-134.
- Bektaş, F., Nalçacı, A. ve Karadağ, E. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları evrensel değerlerin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 15(1), 281-293.
- Benedict M. E., & Hoag J (2004). Seating location in large lectures: Are seating preferences or location related to course performance? *Journal of Economy Education*, 35, 215-231. <http://dx.doi.org/10.3200/JECE.35.3.215-231>
- Berg, Y. M., Segers, E., & Cillessen, A.H.N. (2011). Changing peer perception and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 403-412. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6>
- Bhattacharya, D., & Sahoo, S. (2015). Implementation of art and aesthetic value in curriculum transaction among secondary school students: an analysis.

International Journal of Humanities and Social Science Studies, 11(1), 296-304.

- Bilgiç, E. (2009). *İlköğretim I. kademede görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bîrzea, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg <https://www.bpb.de/system/files/pdf/F0R5Q8.pdf>
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 511-536.
- Bonus, M., & Riordan, L. (1998). Increasing on-task behavior through the use of specific seating arrangements. *Resources in Education*, 4, 122-165.
- Boozer, M., & Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*. 50(1), 163-189.
- Borges, J. C., Ferreira, T. C., de Oliveira, M. S. B., Macini, N., & Caldana, A. C. F. (2017). Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business school. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 153-161.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). IQ in the United States class structure. H. Giroux ve Purpel (ed.). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* California: Mc Cuthan publishing corporation.
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Brandt, Ronald S., (1979) Association for supervision and curriculum development. http://admin.kasa.org/Professional_Development/documents/Stronge113011.pdf (22.06.2018).

- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1-18. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brown, M. E. L., Coker, O., Heybourne, A., & Finn, G. M. (2020). "Exploring the Hidden Curriculum's Impact on Medical Students: Professionalism, Identity Formation and the Need for Transparency". *Medical Science Educator* 30(3):1107. Doi: 10.1007/s40670-020-01021-z.
- Bucholz, J. L., & Sheffer, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environmet: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(4), 1-13.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. New York: Longman Publishers.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 14(1), 203-228. DOI: 10.12738/estp.2014.1.2020
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (10.b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Carl, N. M. (2017). *A hidden curriculum of control: The inequities of urban schooling*. (Unpublished Doctoral dissertation), University of Pennsylvania.
- Carvallo, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: An axiological reproduction*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University: Ohio.
- Castello, C. Y. (2001). Schooled by the classroom, the (re) production of social stratification in professional school settings. (E.Margolis Edt.), *The Hidden Curriculum in higher education*, in (p 43-60), New York: Routledge:43- 59.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk alıntılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 257-269.
- Ceylan, Ş. Y. (2013). Dramatik etkinlikler ve dramanın çocuğun gelişimindeki yeri. E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* (s. 17-43). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Corlu, M. S. (2012). A pathway to STEM education: Investigating pre-service mathematics and science teachers at Turkish universities in terms of their understanding of mathematics used in science (Unpublished Doctoral Thesis). Texas A&M University, College Station.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Counts, G.S. (1978). *Dare the school build a new social order?*. USA: Southern Illinois University Press.
- Crawley, F. E., & Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V.L., & Morales, A. (2009). Mixed Methods Intervention Trials. S.Andrew , E.J. Halcomb (Eds.). *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp.159-180), John Wiley and Sons.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (Third Edition). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014) Literatür taraması. (4. Baskı.). (S.B.Demir, Çev. Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (H. Ercan, Çev.) içinde (s.25-49) Ankara: Eğiten kitap.
- Creswell, J. W. (2014) Nitel yöntemler. (4. Baskı.). (S. B. Demir, Çev. Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Y. Dede Çev.) (s.183-213) Ankara: Eğiten kitap.
- Creswell, J. W. (2021) Karma yöntem araştırmalarına giriş. (3.b.). İ. H. Acar (çev.). *Temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri*. (s.35-51) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V.L (2014). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. (S. Yaman, Çev.). S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarında veri toplama*. (s.183-216). Ankara: Anı yayıncılık.
- Curry, M. J. (2001). Preparing to be privatized: The Hidden Curriculum of a Community College ESL Writing Class. (E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*. (pp. 175-192). New York: Routledge.
- Çakır-İlhan, A. Okvuran, A. ve Adıgüzel H.Ö. (2004). *Drama: Anadolu güzel sanatlar liseleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çakmaklı, A. (2008). *Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152–4156.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çobanoğlu, R. ve Engin-Demir, C. (2014). Okullardaki örtük programın görünen kısmı. *İlköğretim Online*, 13(3), 776-786.
- Çoklar, A. N. ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(1), 48-61.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1513-1534.
- Cookson, P., & Sadovnik, A.R. (2002). Functionalist theories of education. D. Levinson, P. Cookson, & A. Sadovnik (Eds.). *Education and sociology an encyclopedia* in (pp. 267-271), New York: Routledge
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching, *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.

- Demir, F. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). Psikolojik danışma ve rehberlik programında örtük program algısı (İnönü Üniversitesi Örneği): Bir durum çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 32-70.
- Demirel, Ö ve Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. (Ö. Demirel, Z. Kaya ve K.Kıroğlu (Ed.). *Eğitime giriş*. (s. 2-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme-öğretme sanatı*. (7.b.). Ankara: Pegem yayıncılık
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (10.b.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd Edition). SAGE Publication, Inc.
- Dickerson, L. W. (2007). *A Postmodern View of the Hidden Curriculum*. *Unpublished Doctoral dissertation*, USA Georgia Southern University, Georgia.
- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 276,31-36
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. (2.b.). Ankara: Nobel Yayınları
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 355-383.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(16), 107-128.
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, F. J., & Ruzek, E. (2015). Measuring effective teacherstudent interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758.
- Doyle, L., Brady, A.M., & Byrne, G. (2106). An overview of mixed methods research –revisited. *Journal of Research in Nursing*, 21(8) 623-635. DOI: 10.1177/1744987116674257
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3nd Edition) (p. 392-431). New York: Macmillan.
- Döş, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri eksikliklerinin incelenmesi: nitel bir analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 41-52.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. London: Addison-Wesley
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi*. (O.Adanır, Çev.). İstanbul: Say yayınları.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on idelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Ehrensall, K. (2001). Training Capitalism's Foot Soldiers: The Hidden Curriculum of Undergraduate Business Education. E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (pp. . 97-113), Routledge: New York
- Elitok Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Elitok Kesici, A., Özdemir, N. ve Coşkun B. B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 1071-1094

- Elliot, J. (1983). Paradigms of educational research and theories of schooling paper presented at the sociology of education conference, Birmingham, England.
- Emmer, E. T., & Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erbaş, E. (2021). *Örtük program uygulaması olarak öğretimsel okul sokağı uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Erdoğan, C. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf dersi meyveler ünitesindeki sözcük öğrenme başarısına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Espinosa, M. E. (2004). *California's hidden curriculum: Institutional discrimination in the fourth grade*. (Unpublished master dissertation), Fullerton: California States University.
- Evran-Acar, F., Kılıç, A., Ay, Ş., Kuyumcu-Vardar, A. ve Kara, R. (2011). Öğretim elemanlarının pedagojik formasyon ihtiyacı. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010, Antalya-Turkey, 1028-1039 ISBN: 978 605 364 104 9.
- Fahrudin, A., Alamin, N. S., Suradika, A., & Bahri, S. (2022). Implementation of Hidden Curriculum in Modern Islamic Institution: A phenomenology Studies at Pondok Modern Darussalam Gontor Ponorogo Indonesia. *Technium Social Sciences Journal*, 28(1), 52–66. <https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5883>
- Feldman, A. 2007. Validity and Quality in Action Research. *Educational Action Research*, 15(1), 21–32.
- Fenyi, D. A., & Sapaty, G. A. (2022). The ‘Hidden’ curriculum in higher education in Ghana: The perception of language students in the college of education. *International Journal of Learning and Teaching*. 14(4), 125–143. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v14i4.7064>

- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığına ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Filiz, B. (2011). *Malatya ili Merkez ilçesi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespiti*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fischer, L. (1977). The constitution and the curriculum. L. Rubin (Ed.) Curriculum Handbook (Abridged edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Fisher, K. (2001). Building better outcomes: The impact of school infrastructure on student outcomes and behavior. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455672.pdf> (Erişim tarihi: 14.06.2023)
- Gair, M. (2003). *Socrates never took attendance: Hidden curricula in a teacher preperation program*. (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University: Arizona
- Gair, M., & Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp. 21-43). New York: Routledge.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Genç, N. H. (2003). Yabancı dil öğretiminde öğretim tekniği olarak dramının kullanımı ve bir örnek. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 267-276.
- Gezer, B. (2005). Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri (Elâzığ ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi* (Gazi Üniversitesi örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Giroux, H. (1983). Teacher education and the ideology of social control: The politics of the hidden curriculum. H. Giroux & D. Purpel (Ed.). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or discovery?* California: McCutchan Publishing Corporation.
- Goodman, R. D. (2009). *Academic Achievement and Traumatic Stress among Primary School Students*, (Unpublished Doctoral dissertation), University Of Florida, Florida.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-198.
- Gordon, T. (2002). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 41-94.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar* (6.b.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gözütok, F. D., Er, K.O. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2006). Okulda dayak (1992 ve 2006 yılları karşılaştırması). *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 75, 29-33.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274
- Grubaugh, S., & Houston, R. (1990) Establishing a classroom environment that promotes interaction and improved student behavior. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 63(8), 375-378.
<http://dx.doi.org/10.1080/00098655.1990.10114133>
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (3.b.). (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Gün, M. (2018). *Türk hava kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, K. ve Paykoç, F. (2002, Ekim). İlköğretimde örtük program ve önemi. XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Gündüz, Y. (2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., ve Demir, E. S. (2010, Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE) Antalya-Turkey.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (4..b.) Ankara: Seçkin Yayınları
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., E. & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Harvey, E. J., & Kenyon MC. (2013). Classroom seating considerations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces*, 2(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152707.pdf> (14.06.2023)
- Hashemi, A. S. , Fallahi, V, Aojinejad, A., & Samavi, S. A. (2012). The role of the hidden curriculum on social education of high school students. *J. Life Sci. Biomed.* 2(5). 255-259

- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve örtük program: ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Hewitt, T. (2018). Giriş. S. Arslan (Çev. Ed.). *Eğitimde program geliştirme neyi neden öğretiyoruz*. (s.1-16). Ankara: Nobel Akademik yayınları.
- Hildebrant, J. R. (2001). *Ritual performances in pedagogical contexts: Explicating meanings in and between teachers' and students' bodies*. (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University: Carbondale.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298.
- Hubbard, B. (2010). *Manifestations of hidden curriculum in a community college online opticianry program: An ecological approach*. (Unpublished Doctoral dissertation), Florida University of South Florida.
- Huck, C. S., Hepler, S., & Hickman, J. (1993). *Children's literature in the elementary schools*. (5th ed).USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44(4), 764–791.
- Illich, I. (2000). *Okulsuz toplum*. (M. Özay, Çev.), İstanbul: Şule Yayınları.
- Isenberg, J. P., & AndJalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning*. (Fourth edition). New Jersey: Pearson.
- Işık, H. (2007). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzenlenmesi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (s. 28-39). Ankara: Öğreti Yayınları.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 796–820.
- İşman, A. (2015). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Tasarımı. (Ed.). A. İşman, F. Odabaşı, B. Akkoyunlu. *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 1-23). TOJET, Sakarya Üniversitesi.
- İşman, A. ve A. Eskicumalı. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*, (3.b.), Adapazarı: Değişim Yayınları.

- İzgi-İpekel, İ. (2021). *Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Antalya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Jackson, P. (1990). *Life in classroom*. New York: Teacher College Press.
- Jackson, P. W. (1983). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Lavoie, R. M. (2006). It's So Much Work To Be Your Friend: Mastering The Hidden Curriculum of School <http://www.schwablearning.org/articles.asp?r=996> (21.04.2021)
- Jacobson, J. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs*. (Unpublished Doctoral dissertation), Arizona: Arizona State University.
- Jafari, S., & Asgari, A. (2020). "Predicting students' academic achievement based on the classroom climate, mediating role of teacher-student interaction and academic motivation." *Integration of Education* . 24(1),62-74.
- Jandrić, J., & W. Loretto. (2020). "Business school space, the hidden curriculum, and the construction of student experience". *Management Learning*. Doi: 10.1177/1350507620934068.
- Jeznik, K., & Gregorčič Mrvar, P. (2022). The Hidden Curriculum From the Perspective of School Counsellors in Slovenia. *Pedagogika*, 148(4), 5–26. <https://doi.org/10.15823/p.2022.148.1>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. (4. Baskı), (Ö. Yiğit, Çev.). S.B. Demir (Ed.). Karma yöntemler. (s. 427-447). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, D. H., & Johnson, F.P. (2012). *Joining together: Group theory and group skills*. (11th Edt), Pearson;
- Johnson, K. A., & Foa, L. J. (1989). *Instructional design: New alternatives for effective educational and training*. New York: Macmillan.

- Jones, V. (1996), Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd Edition.) (pp. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Kalaycı, N. ve Güneş, E. (2014). Resmi programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi özgürlük mü? Güvenlik mi? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 17-34 .
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan - uygulamaya ilköğretimde drama "oyun ve işleniş örnekleriyle"*(2.b.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2014). Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri (3.b.). Ankara: Anı yayıncılık
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kariman, F., & Nourabadi, S. (2021). Investigating The Relationship Between Hidden Curriculum and Academic Optimism in Upper Secondary School Students. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e16086. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16086>
- Karimi, Z., Ashktorab, T., Mohammadi, E., & Abedi, H. A. (2014). Using the hidden curriculum to teach professionalism in nursing students, *Iran Red Crescent Medical Journal*, 16(3), e15532. Doi:10.5812/ircmj.15532.
- Kavgaoğlu, D., & Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi . *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 404-420. DOI: 10.17336/igusbd.450338

- Kaya, N., & Burgess, B. (2007). Territoriality seat preferences in different types of classroom arrangements. *Environment and Behaviour*, 39 (6), 859-876. <https://doi.org/10.1177/0013916506298798>
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5–15.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769.
- Kelner, L. B. (1993). *The creative classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Kesici, A. E. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 149-162 .
- Khaloufi, A. (2016). EFL classroom seating and anxiety reduction. *EL-Tawassol: Langues et Litteratures*, 46, 264-274.
- Kılınç, B., Temizyürek, B. ve Demir, K. (2019). Yaratıcı drama ve öğrenci anlatımına dayalı işlenen öğretim ilke yöntemleri dersinin çeşitli açılardan karşılaştırılması (Mehmet Akif Ersoy ve Gazi Üniversitesi Örneği). 30. *Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi*, (24-27 Ekim 2019), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kian M., Ehsangar, H., & Izanloo B. (2020). The effect of hidden curriculum on creativity and social skills: The perspective of elementary schools. *Social Behavior Research & Health (SBRH)*, 4(1), 487-496.
- Kim, J. (2005). *A narrative inquiry into the lives of at-risk students in an alternative high school: The experienced curriculum and the hidden curriculum*. (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University: Arizona.

- Koç Akran, S. ve Koyuncu, A. (2018). The hidden curriculum of a school according to teachers and students. *Journal of International Social Sciences Education*, 4(2), 73-89.
- Koç, S. ve Çelik, A. (2017). Ortaokullarda örtük olarak verilen değerler konusunda lisansüstü öğrencilerin görüşleri . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 37(2), 711-735 .
- Korzh, A. (2013). *Educational inequalities and ukrainan orphan's future pathways: social reproduction or transformation through the hidden curriculum?* (Unpublished Doctoral Dissertation). Colombia University
- Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A., & Dingwall, K. (2021). “The ‘ideal’ Higher Education Student: Understanding the Hidden Curriculum to Enable Institutional Change”. *Research in Post-Compulsory Education* 26(2):131-47. Doi: 10.1080/13596748.2021.1909921.
- Koyuncu, M. (2019). Anadolu imam hatip liselerinde örtük programın tespiti (Konya ili örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kösterelioğlu, İ.; Bayar, A. ve Akın -Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: bir durum araştırması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1035-1047
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lam, Y., & Lawrence, G. (2002). Teacher-student role redefinition during a computer based second language project: Are computers catalysts for empowering change? *Computer Assisted Language Learning*, 15(3), 295-315. <https://doi.org/10.1076/call.15.3.295.8185>

- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
<https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Langhout, R., & Mitchell C. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journoul of Community and Applied Social Psychology* 18, 593-614.
- Leblanc, C. (2007). *Exploring the "hidden curriculum" in emergency medicine training programs*. (Unpublished Doctoral dissertation), Canada: Mount Saint Vincent University.
- Lee C. A., Wilkinson T.J., Timmermans J.A., Ali A.N., & Anakin M.G. (2023). Revealing the impact of thehidden curriculum on facultyteaching: A qualitative study. *Medical Education*, 1-9. doi:10.1111/medu.15026
- Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. London: Sage Publications.
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British Medical Journal*, 329(7469), 770-773.
- Little, A.M., Sussman, S., P., & Rohrbach, L.A. (2013). The effects of implementation fidelity in the towards no drug abuse dissemination trial, *Health Education*, 113, 4, 281-296.
- Livesey, C. (2005), *The hidden curriculum*, <http://www.sociology.org.uk/notes/hc1.pdf> (28.12.2021).
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Borges, J.C., Ferreira, T.C., Borges de Oliveira, M.S., Macini, N., & Caldana, A.C.F. (2017). Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business school, *The International Journal of Management Education*, 15(2), 153-161.

- Margolis, E, Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo. Hidding and outing the curriculum. E. Margolis (Ed.). *The Hidden Curriculum in Higher Education*, (pp. 1-20), New York: Routledge
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Margolis, E., & Romero, M. (1998). Department is very male, Very old and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68, 1-32
- Mariani, L. (1999). Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes. *Paper presented at the British Council 18th National Conference for Teachers of English*, Palermo.
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: key concepts for understanding curriculum*, London: The Falmer Press.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, woman and curriculum*. New York: Routledge.
- Mccaslin, N. (2005). Seeking the aesthetic in creative drama and theatre for young audiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 12-19.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama: bir sanat, bir sosyalleştirme etkinliği ve öğrenme yolu*. (P. Özdemir Şimşek, Çev. Ed.). *Yaratıcı drama sınıfı içinde ve dışında*. (Ö. Kaf-Hasırcı, Çev.). (s.3-21). Ankara: Nobel Yayınları
- McGinnis, J. C., Frederick, B. P. & Edwards, R. (1995). Enhancing classroom management through proactive rules and procedures. *Psychology in the Schools*, 32(3), 220–224. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199507\)32:3<220::AID-PITS2310320309>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199507)32:3<220::AID-PITS2310320309>3.0.CO;2-4)
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 69-97). New York: Routledge Falmer.
- Mcneil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

- MEB. (2018). *Dersi öğretim programları (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Drama dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Meighan, R. (1996). *A Sociology of education*. London: Cassell Educational Ltd.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf (Erişim: 19.04.2023)
- Mo, H., & Luo. F. (2019). “A Study of the Construction of English Hidden Curriculums at Primary Schools in China”. *English Language Teaching* 12(9):66-73. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n9p66>
- Moore, M. G. (1983). Theories of distance education. D. Stewart, D. Keegan ve B. Holmberg. (Eds.). *On a theory of independent study. Distance education .In* (pp. 68-94). *International perspectives*. New York: St. Martin’s Pres.
- Morrison, G.R., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2012). *Etkili öğretim tasarımı*. (Ed.). İ. Varank. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 68.
- Mosalanejad, L., Ghobadifar, M. A. & Akbarzadeh, A. (2015). Untold aspects of hidden curriculum from teachers’ experiences: A qualitative study. *Journal of Research in Medical Education & Ethics*, 5(2), 106-114.
- Murakami, M., Kawabata, H., & Maezawa, M. (2009). The perception of the hidden curriculum on medical education: an exploratory study. *Asia Pasific Family Medicine*. 8(1), 1-7.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286.

- Namdar, A. O. ve Çamadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 557–575.
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114(2014), 798-801.
- Ngware, M. W, Ciera, J., Musyoka, P. K., & Oketch, M. (2013). The Influence of classroom seating position on student learning gains in primary schools in Kenya. *Creative Education*, 4 (11), 7057012.
- Nickerson, L. (2009). Science drama. *School Science Review*, 90 (332), 83-89.
- Nuryana, Z., Xu, W., Fajaruiddin, S., Al-Omari, A. A., Tasir, Z., & Hamami, T. (2023). Mapping global research on hidden curriculum: the potential benefits for future agenda in educational developments. *SN Soc Sci* 3, (127), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00714-7>.
- Oakes, J. (1982). Classroom social relationship: Exploring the Bowles and Gintis hypothesis. *Sociology of Education*, 55, 197-212.
- Ocak. M. A. (2011). Öğretim tasarımı modelleri. (Ed.) M.A. Ocak. *Öğretim tasarımı kuramlar, modeller ve uygulamalar*. (s.30-267). Ankara: Anı yayıncılık
- Oğuz, A. ve Altun, E. (2011) Öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey Siyasal Kitabevi, Ankara, Türkiye.
- Okvuran, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcı drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3, 22-25.
- Ong, K. J., Chou, Y. C., Yang, D. Y., & Lin, C. C. (2020). Creative drama in science education: The effects on situational interest, career interest, and science-related attitudes of science majors and non-science majors. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 1-18.

- Orgun, F., Özkütük, N. ve Akçakoca, B. (2019). Öğrenci hemşirelerin öğrenim gördükleri fakülte'deki örtük programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1337-1345 . DOI: 10.24106/kefdergi.3149
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. (9.b.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G. ve Gürdal, A. (2008). Hizmet içi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tesbiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (1), 45-57.
- Öner, G. ve Kırkbeş, H. (2016). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı ve öğrencilere verilen tablet PC hakkındaki algıları (Gaziantep). *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 1797-1812. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9159>
- Özdemir, N. (2018). "The relationship between hidden curriculum perception and university life quality in sports education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 742-50.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Özer, A. (2021). *Öğrencilerin nöbetçi öğretmen algılarının örtük program açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(1):617-635
- Özgür-İşyar, Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.

- Öztürk, A. ve Taşpınar, M. (2021). Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış çalışmaların analizi: bir meta sentez araştırması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 251-305.
- Öztürk, B., Koç, G. ve Tezel Şahin, F. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 109 – 118.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Atıl, Çev.). (2.b.), Ankara: Anı yayıncılık
- Parsons, T. (1959) The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, (29), 297-318.
- Pederson, D. M., Polson, D.M., & Hintze, W.J. (1987). Perceived personality traits associated with classroom seat selection. *Perceptual and Motor Skill*, 64(3), 1287-1300. <https://doi.org/10.2466/pms.1987.64.3c.1287>
- Perkins K.K., & Wieman C. (2005). The surprising impact of seat location on student performance. *The Physics Teacher*, 43, 30-33. http://dx.doi.org/10.1142/9789812813787_0099.
- Poola, V. P., Suh, B., Parr, T., Boehler, M., Han, H., & Mellinger, J. (2020). Medical students’ reflections on surgical educators’ professionalism: Contextual nuances in the hidden curriculum. *The American Journal of Surgery*. DOI: 10.1016/j.amjsurg.2020.09.003
- Previna, D. S. (2011). *Hidden in plain view: classroom space, teacher agency and the hidden curricula*. (Unpublished Doctoral dissertation), Massachusetts: Harvard University.
- Rauf, A., Fatima, F., Tayyab, A., Qamar, K., Ayub, A.M.R., & Baig, L. (2021). Exploring the Elements of Hidden Curriculum in Medical Institutes: An Ethnographic Approach. *Multicultural Education* 7(10), 544-554.

- Ridling, Z. (1994). The effects of three seating arrangements on teachers' use of selective interactive verbal behaviors. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369757.pdf> (16.6.2023).
- Robati, F., Tonkaboni, F., & Kerman, B. (2015). The experience of hidden curriculum on selecting a supervisor from the perspective of students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(3), 27-42.
- Rosenfield, P. Lambert, N. M., & Black, A. (1985). Desk arrangement effects on pupil classroom behavior. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101-108. <https://doi/10.1037/0022-0663.77.1.101>
- Saarni, C. (2001). Cognition, context, and goals: significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-129.
- Sadık, F. ve Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 539-560.
- Safari, Y., Khatony, A., & Tohidnia, M.R. (2020). "The hidden curriculum challenges in learning professional ethics among Iranian medical students: a qualitative study." *Advances in medical education and practice* 11:673-81. doi: 10.2147/AMEP.S258723.
- Saha, L. J. (2008). *Sociology of education. 21st Century Education: A reference Handbook*. Sage publications.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 23(4), 391-396.
- San, İ. (2006). Eğitimde yaratıcı drama. (H. Ö. Adıgüzel, Ed). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar*. (s.46-57). Ankara: Naturel Yayınları.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Ayrı Baskı)*, 23(2), 533-582.

- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarikhani, Y., Shojaei, P., Rafiee, M., & Delavari, S. (2020). Analyzing the interaction of main components of hidden curriculum in medical education using interpretive structural modeling method. *BMC Medical Education* 20(1). Doi: 10.1186/s12909-020-02094-5.
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum, *American Secondary Education*, 31(3), 16-35.
- Seddon, T. (1983). The hidden curriculum: An overview”, *Curriculum Perspectives*, 3(1), 1-6.
- Selimbacaoğlu, A. (2004, 6-9 Temmuz). *Drama ve ilköğretimde dramanın önemi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Serhatlıoğlu, B. ve Gürol, A. (2009). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük programa ilişkin algıları: Fırat Üniversitesi Örneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri (1-3 Ekim 2009, İzmir). https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101296
- Sezen, Ö. (2011). *Bir üniversite yabancı diller hazırlık okulunun örtük programının algılar yoluyla incelenmesi üzerine bir vaka çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shcherbatykh, S. V., & S. V. Mishina. 2019. “Development of professionally significant qualities of future economists by means of the hidden curriculum.” *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 387-395

- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights , *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
- Smith, B. (2004). *Demystifying the higher education system: Rethinking academic cultural capital, social capital, and the academic mentoring process*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin: Madison.
- Songer, N. B., Lee, H.-S., & Kam, R. (2002). Technology-rich inquiry science in urban classrooms: What are the barriers to inquiry pedagogy? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(2), 128-150. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.10013>
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 99–115.
- Sriperumbudur, V. P. K., & Dalayi N. (2022). A qualitative study of undergraduate medical students' perception on the quality of the teaching interms of the hidden curriculum. *International Journal Of Scientific Research*, 11(11) 77-79. DOI : 10.36106/ijsr
- Stronge, J.H. (2002). Qualities of effective teachers. (3 rd Edt). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/QualitiesOfEffectiveTeachers3rdEd_Stronge_0318.pdf (12.10.2022)
- Şahan, H. H. ve Kalkay, İ. (2012). Örtük programın öğretmenlik meslek bilgisi kapsamındaki ideal nitelikleri kazandırmadaki etkililiği. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri (27-29 Eylül 2012, Bolu).
- Şahan, H. H., Uyangör, N ve Kervan, S. (2019). Reflections of Turkish culture on Kosovo education system: A study on hidden curriculum. *Universal Journal of Educational Research* 7(3), 713-719.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, M. (2019). The Importance of Class Seating Arrangements. *Ihlara Journal of Educational Research*, 4(1), 73-101.

- Şahin, S. ve Acar, M. (2018). How Neoliberal education design is reflected in classrooms: The many faces of Neoliberalism in a 4th grade classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 16(3), 101-136.
- Şensoy, S.A. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 87-104 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854074>
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 249-268.
- Tagliacollo, V. A, Volpato, G. L., & Junior, A.P (2010). Association of student position in classroom and school performance. *Educational Research*, 1(6), 198-201.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- Tanrıseven, I. ve Aykaç, M. (2013). Opinions of the university students related to creative drama's contribution to their personal and professional lives. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tanrıverdi, M. (2017). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3367/46487>
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-60.

- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. (18. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Thornberg, (2008). It's Not Fair!Voicing Pupils Criticism of school Rules, *Children And Society*, 22, 418-428.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3 (4), 245-261.
- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Trace, C.B. (2007). Information creation and the notion of membership. *Journal of Documentation*, 63(1), 142-164.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan Özpolat, E. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Türedi, H. (2008).*Örtük programın eğitimde yeri ve önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Türkan, A. ve Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-173. Doi: 10.32329/uad.933764
- Unline, C.L, Wolsey, T.D., Tschannen-Moran, M., & Lin, C. (2010). Improving the physical and social environment of school: A quest of equality. *Journal of School Leadership* 20, 597-632. <http://dx.doi.org/10.1177/105268461002000504>
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2019). Eğitim ve sosyoloji ilişkisi. S. Üncal ve A. Çetin (Ed.). *Eğitim sosyolosi*. (s.35-58). Ankara: Nobel Akademik yayıncılık

- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37,7-10.
- Vallance, E. (1983). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-22.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind, *Journal of Education*, 162(1) 138-151.
- Veznedaroğlu, L.R. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel okul örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Villanueva, I., Carothers, T., Di Stefano, M., & Khan, M. (2018). There is never a break: The hidden curriculum of professionalization for engineering faculty. *Education Sciences* 8(4), 157 doi:10.3390/educsci8040157
- Villanueva, I., Revolo, A. R., & Mejia, A.J. (2019). Professional development of Latinx engineers on hidden curriculum: An exploratory study. *2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Frontiers in Education Conference (FIE), 2019 IEEE* 1-5. doi: 10.1109/FIE43999.2019.9028632.
- Villegas, D. F. M, Varona, W. H., & Sanchez, A. G. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>
- Vu, M.T., & Pham, T.T.T. (2022). Gender, critical pedagogy, and textbooks: Understanding teachers' (lack of) mediation of the hidden curriculum in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/13621688221136>
- Wasnock, D.P. (2010). Classroom environment: Emphasis on seating arrangement. Mathematical and computing sciences masters, Paper 17. https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=mathcs_etd_masters (Erişim :14.06.2023)

- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Yalley, C. E., & Kankam, B. (2022). Implications of the hidden curriculum towards the development of desirable attitudes and values among students: Perceptions of Senior High School Social Studies teachers. *The Social Educator*, 7(1), 55-71.
- Yangın, S., Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt İli Örneği). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1017-1038.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212, 2007.
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13 (2), 213-236.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Yıldırım, R. ve Aşçı, M. (2020). Öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarının örgüt kültürü açısından değerlendirilmesi. *Manisa Celâl Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 219-232.
- Yılmaz, M. , Korkmaz, Ö. ve Kurt, M. (2023). Yaratıcı drama yöntemi bileşenlerine yönelik sınıf öğretmeni görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56) , 729-757 . DOI:10.53444/deubefd.1252378
- Yılmaz, Z. N. , Aydın-Şengül, Ö. ve Bada, P. D. E. (2020). Hizmet içi eğitimde sınıf yönetimi ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 213-234. DOI:10.30561/sinopud.711438
- Yiğit, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Yulia-Pronchenko, J. (2012). *Child teacher relationship training (ctr) with children exhibiting disruptive behavior: effects on teachers' ability to provide emotional and relational support to students and on student-teachers relationship stress*, (Unpublished Doctoral dissertation), University of North,Texas.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlamada örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 62-83.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). Öğretmen yetiştirme programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme> (Erişim: 27.03.2023)
- Yüksel, S. (2002).Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme- öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 235-251
- Yüksel, S. (2004a). *Örtük program: eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Yüksel, S. (2004b). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 171-200
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 307-338.
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 321-345.





EK 1.

Etik Kurulu izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.09.2022-E.



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 07.09.2022 Çarşamba

Toplantı No:2022/09

Karar No: GO 2022/845

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı öğrencisi Mustafa YELER' in Doç. Dr. Kenan DEMİR danışmanlığında yürüteceği *"Örtük Programla İlgili Geliştirilen Öğretim Tasarımının Uygulanması ve Değerlendirilmesi"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK 2.**Eğitim Fakültesi Uygulama İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.10.2022-E.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-35226517-302.08.01-205735

07.10.2022

Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.10.2022 tarihli, 202532 sayılı ve "Araştırma-Uygulama İzni Başvurusu (Mustafa YELER)" konulu yazı

Enstitünüz Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Mustafa YELER'in, Doç. Dr. Kenan DEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Örtük Programla İlgili Geliştirilen Öğretim Tasarımının Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasını Fakültemizce süreci kendisi takip etmesi koşulu ile uygun görülmüş olup, konuya ilişkin Fakültemiz Bölümlerinin yazıları ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR
 Dekan

EK 3.

Nihai Teste Alınan Maddelerin Kazanım-İçerik Dağılımı

Hafta (Ders)	İÇERİK	- Kazanımlar	Madde no
1	Ön test -Tanışma	- Grup arkadaşlarının ismini bilir - İletişim ve etkileşimin önemini ifade eder. - Grup dinamiğini önemini söyler.	-
2	Eğitimle ve programla ilgili temel kavramlar	- Eğitim ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar. - Programın/planın öğelerini ve temel özelliklerini sıralar. - Eğitim ve program kavramları arasındaki ilişkiyi açıklar. - Grupla iletişim kurmada istekli olur	3, 15
3	Eğitimde program türleri (Aşamalılık ve işlevsellik)	- Eğitimde kullanılan program türlerini sıralar. - Eğitimde kullanılan program türlerinin özelliklerini açıklar. - Örtük programı diğer program türlerinden ayıran özellikleri açıklar. - Etkinliklere katılmaya istekli olur.	5 , 9, 21, 28, 30
4	Örtük programın kapsamını oluşturan öğeler ve paydaşların özellikler	- Örtük programın kapsamını oluşturan öğeleri listeler. - Örtük programın kapsamını oluşturan öğelerin özelliklerini kavrar. - Örtük programı oluşumunda etkili olan paydaşların kimler olabileceğini söyler. - (Öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve diğer personel gibi) ilgili paydaşların özelliklerinin örtük programa etkilerini açıklar. - Örtük programın önemini takdir eder.	6 , 20, 23 1, 25, 29
5	Kuramsal Temeller	- Örtük program yaklaşımlarının temel görüşlerini (özelliklerini) bilir. - Örtük program yaklaşımları arasındaki temel farklılıkları açıklar. - Grup etkinliklerine katılmaktan zevk alır.	8, 16, 22
6	Öğrenme ortamının fiziksel koşulları ve örtük program	- Sınıfın fiziksel düzen ve özelliklerinin ne tür örtük öğrenmelere sebep olduğunu açıklar. - Öğretme-öğrenme ortamının fiziki koşullarının sebep olduğu örtük öğrenme ürünlerine örnek verir. - Arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.	11, 32
7	İletişim-etkileşim ortamı özellikleri ve örtük program	- Örtük program kapsamında iletişimi etkileyen (olumlu/ olumsuz) faktörleri açıklar. - İletişim davranışlarının öğrencilerde hangi örtük öğrenmelere neden olabileceği konusunda kestirimlerde bulunur. - İletişim sürecindeki etkenlerin ve davranışların öneminin farkında olur. - Arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmaktan doyum sağlar.	4, 14, 24, 26
8	Kural- davranış yönetimi ve örtük program	- Örtük program açısından kural ve davranış yönetiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini söyler. - Sınıf kurallarının neden olduğu örtük öğrenme ürünlerine örnekler verir. - Kurallara uymanın önemi takdir eder.	7, 27, 31
9	Öğretmenin öğretme davranışları ve örtük program	- Öğretmenin öğretim davranışlarını örtük program kapsamında özelliklerini açıklar. - Öğretmenin öğretim davranışlarının sebep olacağı örtük öğrenmeleri örneklendirir. - Öğretim etkinliklerine katılmaktan zevk alır.	2,13,18,19
10	Ölçme-değerlendirme sürecinde örtük program	- Puanlama ve değerlendirmede hangi ölçüt ve ilkelerin dikkate alınması ve uygulanması gerektiğini belirtir. - Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin uygulamaların öğrencilerde hangi örtük öğrenmelere neden olabileceği konusunda fikir yürütür. - Ölçme değerlendirme sürecinde arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaktan zevk alır	10, 12, 17
	Dönem sonu değerlendirme		

EK 4.

Görüş Alma Formu

EK 1. Görüş Alma Formu

Adınız soyadınız:

Okul No:

Bölüm ve sınıf:

AÇIKLAMA: Sevgili arkadaşlar 12 yıl süren eğitim hayatından sonra üniversitede öğretmenlik okumaya karar verdiniz. Hepimiz biliyoruz ki okul öncesinden üniversiteye kadar derslerimiz genel olarak sınıflarda işlenmiş ve işlenmektedir. Sınıflarda yürütülen bu derslerde işlenen konu DIŞINDA farklı bilgiler, davranışlar da öğrenebilmekteyiz. Öğretmenlerimizin derslerinde bize öğretmeye çalıştığı bilgi ve davranışlar DIŞINDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri dışınerek aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Okul öncesinden yükseköğretime (GÜNÜMÜZE) kadar okuduğunuz okullarda öğretmenlerinizden dersleriyle ilgili **öğrettikleri (anlattıkları) DIŞINDA** (örneğin arkadaşlarınızdan, okulun ve sınıfın fiziki özelliklerinden, öğretmeninizin tavır ve davranışlarından vb.) neleri öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
2. (İlk maddede belirttiğiniz) öğrendikleriniz **siz öğrenciler için ne anlam ifade etmektedir?** Açıklayınız
3. Sınıfta öğretmenlerimizin öğretmeye çalıştıkları konular DIŞINDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri nasıl tanımlayabilirsiniz, neden?

AÇIKLAMA: Bugün okullarda uygulanan ya da öğretmen tarafından işlenen Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik vb. gibi tüm derslerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları hazırlanmıştır. Her öğretmen de kendi dersini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu öğretim programlarına göre planlamak, işlemek, değerlendirmek zorundadır. Ancak tüm okullarda aynı ders öğretim programı izlenmezine rağmen öğretmenler tarafından uygulamada bu programlara hem tam olarak uygun davranılmadığı hem de sonuçların amaçlanmayan öğrenmelerin ortaya çıktığı birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

4. Buna göre siz Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu ders öğretim programlarının gereği gibi uygulanamamasını ve hem de bunun sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeleri nasıl değerlendiriyorsunuz. Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

CEVAPLAMAYA LÜTFEN BURADAN BAŞLAYINIZ!

EK 5.

Odak Grup Görüşme Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

SORU 1: Bu uygulamadan önce Örtük programı, örtük öğrenme, gizli öğrenme hakkında neler düşünüyordunuz? Uygulamalardan sonra neler düşünüyorsunuz? Bu değişimi neye bağlıyorsunuz?

SORU 2:

- *Öğrenme ortamının fiziki özellikleri (mekanın) oturma düzeni, renk, ses, temizlik gibi fiziksel özellikleri arasında sizce nasıl bir bağ vardır?*
- *Öğretmen örtük programın olumlu etkisini artırmak ve olumsuz yanları azaltmak için neler yapmalıdır?*

İLETİŞİM (Ders içi öğrenci ve öğretmenler arasında gerçekleşen iletişim-etkileşim süreci sonunda öğrencilerin örtük olarak olumlu ve olumsuz birçok öğrenme gerçekleşmektedir.)

SORU 2: Ders içindeki iletişim sürecinin olumlu öğrenmeleri desteklemesi ve istenmeyen öğrenmeleri engellemesi (en aza indirmesi) için öğretmen olarak neler yapılmalıdır?

- *İletişimi artırmak adına ne tür önlemler alınmalıdır?*

PAYDAŞLAR (Örtük programı öğrencilerin, öğretmenin, okul yöneticilerinin, velilerin ve diğer çalışanların okul ve sınıf ortamına taşıdıkları özellikler doğrudan etkilemektedir.)

SORU 3: Bir öğretmen bu değişkenlerin farkında olması için neler yapmalıdır?

- Bu paydaşlardan kaynaklanan örtük öğrenmelerin resmi öğretim-öğrenme sürecini desteklemesi ve istenmeyen öğrenmeleri engellemesi (en aza indirmesi) için öğretmen neler yapılmalıdır?

ÖĞRETİM SÜRECİ (Ders içi öğrenci ve öğretmenler arasında gerçekleşen ÖĞRETME-ÖĞRENME sürecinde (YA DA ETKİNLİKLERİ) öğrencilerin örtük olarak olumlu ve olumsuz birçok öğrenme gerçekleşmektedir.)

SORU 4: Dersin öğretim-öğrenme sürecinde gerçekleşen örtük öğrenmelerin resmi programı (öğretmenin uyguladığı) desteklemesi ve istenmeyen öğrenmeleri engellemesi (en aza indirmesi) için öğretmen olarak neler yapılmalıdır? Nasıl davranmalıdır?

- a. Öğretmen nasıl davranmalı, nasıl ders işlemeli
- c. Öğretim etkinlikleri nasıl
- d. Ders araç -gereçleri
- e. Öğrenme ortamını düzenleme biçimi
- f. Öğretim sürecindeki kurallar nasıl işe koşulmalı?

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME (Öğrenciler derslerde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinden de not kaygısı, rekabet etme, adaletli olma-olmama gibi örtük öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir.)

SORU 5: Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili olumlu örtük öğrenmeleri artırmak ve olumsuz örtük öğrenmeleri azaltmak için öğretmen olarak ölçme ve değerlendirme sürecinde nelere dikkat edersin? Neden?

EK 6.

Katılımcı Olur Formu

	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Bu çalışmanın amacı "Örtük Programla İlgili Geliştirilen Öğretim Tasarımının Uygulanması ve Değerlendirilmesi" olup karma araştırma niteliğindedir. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının bundan sonraki öğretmen yetiştirme süreçlerine bilimsel süreçlerle elde edilen veriler doğrultusunda öneriler geliştirmek için kullanılacaktır.

Araştırmaya katılacak olan gönüllülerin görevi sadece kendilerine verilen veri toplama araçlarını (ölçek, görüşme, metafor formu maddelerini cevaplamak) ve deneysel araştırma sürecinde katılımcılar tarafından üretilen dokümanları araştırmacıya teslim etmeleri şeklinde olacaktır. Bu çerçevede veri toplama araçlarında yer alan maddelere gerçek düşüncelerinizi yansıtacak şekilde cevap vermeniz beklenmektedir. Bu ölçekteki sorulara cevap vermeniz sizin için hiçbir risk taşımamaktadır. Cevaplama süreci tamamen gönüllülük esasına dayalı olup istediğiniz zaman süreçten çıkabileceğiniz gibi baştan da katılmayı reddedebilirsiniz.

Veri toplama sürecinde katılımcı olarak kimliğinizi ortaya çıkaracak kayıtların gizli tutulacağı, araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde bile kimliğinizin gizli kalacağı, araştırma konusuyla ilgili ve katılımcının araştırmaya katılmaya devam etme isteğini etkileyebilecek yeni bilgiler elde edildiğinde katılımcı/ yasal temsilcisinin zamanında bilgilendirileceği, katılımcı olarak, kendiniz / araştırmayla ilgili bir durum hakkında daha fazla bilgi temin edebilmesi için [] telefonunu arayabilirsiniz.

"Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm adımları okudum. Buna, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman çekilip veya çekilmeden araştırmadan ayrılabilirim biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum."

Katılımcının	Araştırmacılar
Ad soyadı: <u> </u>	<u> </u>
İmzası: <u> </u>	<u> </u>
Tarih: <u>28.11.22</u>	<u> </u>

Katılımcı olarak benden elde edilen verilerimin/görüntülerimin/ses kayıtlarımın:

"Sadece yukarıda bahsi geçen araştırmada kullanılmasına izin veriyorum"	(X)
"İleride yapılması planlanan tüm araştırmalarda kullanılmasına izin veriyorum"	()
"Hiçbir koşulda kullanılmasına izin vermiyorum"	()

EK 7.

Veri Toplama Araçlarından Örnekler

EK:1 Öz değerlendirme formu

Öğrencinin adı soyadı : .. H.

No: .. 2 ..

Bölümü: .. t.c.a. .. 1211g. .. Oga ..

Bu derste ... Önyargıların ... bu kadar daha yontu-
 .aldığını ... tanıdım ... bu kadar ...
 .medğini ... hayal ... daha farklı ...
 bir insanları ... aldığını ... sosyalleşmenin
 eğlenceli ... olduğunu öğrendim

...öğrendim.

Bu derste ... benim ... gözükme ... ama ... tanıdık
 farklı ... birisi ... olduğunu hissettim, eğlenceli
 bir ortam ... edebileceğini hissettim
 isim ... öğrenmenin bu kadar farklı ... ama
 göre! ... edebileceğini ... son ...
 bu kadar ... beklenen ... zaman ... gerekti-
 ğini hissettim

...hissettim.

EK:1 Öz değerlendirme formu

Öğrencinin adı soyadı : M.

Bölümü...Türkçe Öğretmeni...

Bu derste...İletişimin önemini, sosyalleşmenin
 önemini...farklı...insanlarla etkileşime
 geçince kendini yalnız hissetme duygusundan
 sıyrıldığını öğrendim. Çünkü kendi de
 arkadaşlarına etkileşimi uygulamada
 öğrendim.
 ...öğrendim.

Bu derste...başarıyla öz güveni hissettim
 Hayal ~~şeyimin~~ geniş olduğunu
 öğrendim ve mutlu hissettim
 Özgürlü düşüncelerimde sıyrılıp
 mutlu hissettim.
 ...hissettim.

EK:1 Öz değerlendirme formu

Öğrencinin adı soyadı: ...No: 2Bölümü: FDP-2

Bu derste insanlara tanışmada yorgulananlara
gerektiğini, konusup tanışma esnasında tüm
öngörülerin olumsuz düşüncelerin kaybolduğunu
kendini daha kolay atarmadan sıklıkla
ifade etmeyi
öğrendim.

Bu derste sınıf ortamının çok bile ortamı
gibi iyi düşünceler olduğu duygular hissettim
Yeni kişilerle tanışıp arkadaşlık kurmak beni
mutlu etti. İnsanlarla tanışıp konuşma
kendini daha rahat ifade edince özgüvenli
hissettim.

Bu Gün Ne Öğrendim?

1

Örtük Program, Resmi Program, Uygulamalı Program,
 ihmal Edilen Program, Extra Program nedir, tanımlarını,
 kapsadıkları alanları, hangileri birbirini etkiler öğren-
 dim. Tartışma yoluyla çok iyi öğrendim. Normalde
 oturup ezberlesem bu kadar cabuk öğrenemezdim.
 Sürekli dillendirdiğim için aklımda kaldı.
 Ezber yoluyla değil uygulama yoluyla öğrendim.
 Grup çalışmasının önemini, işbirliği yapmayı,
 öğrendim.

2

Bu Gün Neleri Fark Eттіm?

Bugün oyunlarda herkesin ne kadar hırslı olduğunu, oyunlara çok fazla ihtiyacımla olduğunu, oyun sayesinde göremediğimizi, fark edemediğimiz özelliklerin ortaya çıktığını öğrendim.

Bugün ne öğrendim

Bugün örtük programı, resmi programı, ihmal edilmiş programı, Ekstra ve uygulanabilir programı öğrendim. her birinin birer için gerekli olduğunu özetler genelle doğru gittiğini herkesin eğitim programı, kapsadığını ve önemli olduğunu öğrendim.

Bugün neyi fark ettim

Resmi program ne kadar planı ve programı gönderse de uygulama kısmında eksik kaldığını her bir programın kendi içinde haklı yanları olduğunu fark ettim. Bence resmi program olmadıkça örtük program kendi işini halledebilir,

Bugün Neji öğrendim?

Kendini nasıl savunmanın gerektiğini,
işbirliği çalışmayı.

Örtük Programı, Ders programı, resmi program, ihmal edilmiş programın
neler olduğunu öğrendim. Hepsi birbiriyle bağlantılı olduğunu öğrendim.

Bugün Neji fark ettim?

Bazı bilmediğim kelimeler anlamalarını fark ettim.

Programları birbiriyle ilgili ve bağlantılı olduğunu fark ettim.

Bugün Ne farkettim?

Programların kapsamını neler içerdiğini eğitim hayatımızda
hangi alanda olduğunu, Programların birbiri kapsadığını
bazı alanlarda birbirini destekleyip bazı alanlarda ise
geliştirdiğini fark ettim.

Bugün Neler öğrendim?

Teorik olarak öğrendiğimiz bilgileri uygulamalı bir şekilde
tekrar pekiştirdik. Böylece bilgiler daha kalıcı hale geliyor.
Karşılaştığımız programları etkinliklerle öğrenimi öğrendim.

Programların kapsamını, niteliğini, işlevini öğrendim.

Bugün Ne Öğrendim?

* Resmi Programı, uygulan programı, ihmal edilen programı, ekstra
programı ve örtük programı gelecekteki anlatıma girmeden
uygulayarak bir şekilde hakim karşısında savunma yapar
mişçesine dramaya dönerek öğrendim. Bu şekilde öğre-
mek hafızamda daha kalıcı bir yer edinmesine vesile
oldu.

* Köpekbalığı ve balıklar oyunuyla örtük program ve resmi
programı temsil ettik. Bursi Oyuna döktük. Öğrenciler savun-
malarını ortaya koydu böylece arkadaşlık ortamı oluştu.

* Programları birbirinden rahatça ayırt edebilmeyi
öğrendim.

Lazımı: Kişisel bakımın ilkel düzeyindeki öğrenilme öğretilmesi

İÇERİK: El yüz yıkamak, duş almak, Diş fırçalamak

Süreç: uygulamalı gösterilme

Değerlendirme: Gözetmeli öbe

E
G
İ
T
İ
M

~~Sağlık~~

Sağlık için kazandırılır kişisel bakım

Güne el yüz yıkamayla başlatılır

Fırçayı tutmayı, macunu sürmeyi

~~öğretir öğretme~~ ~~diş fırçalamayı~~

Hayatınıza katılmasını öğrenelim ~~kişisel bakımı~~
diş fırçalamayı

En güzel şeydir kişisel bakım

Güne el yüz yıkamayla başlatılır

İyi bir yaşam için

Temizliğinde dikkat edelim

İlk önce fırçayı tutulmuş macunu süreriz

Mesajınızı alalım hayatınızda uygulayalım

Yolları başlarına gelecekten

Bekliyordu onları bir dünya karam

... arkalarından sınavlar

Ölme uğruşu

Boldur anladıklarını içiyle içinde

Oldular bir yığın ö

Rakamları durum ve yazarım

20'ye kadar ikiye geriye sayarım

Birer birer, ikiye ikiye geriye sayarım

Ticariye rakamları öğretirim

Sunusta anlatma yöntemi

Etkinlikte soru-cevap yaparım

Ökümde boşlukları sayılarla doldururum

Sayıları testlerde eşleştiririm

Öğrenme sürecinde neleri öğrenip öğrenmediğimizi test ederiz.

Neler öğrendik?

Ölçme ve ^{stres} Değerlendirme

→ Sorular Optik

4

Sınav Puan

Test

Öğrencileri seviyelerine göre ayırma

Ne kadar Öğrendiler?

100

Geçti / Kaldı

AA / BB / FF

Sınavı

Durum

Ödev

2

Bu Gün Neleri Fark Ettim?

Bugün oyunlarda herkesin ne kadar hırslı olduğunu, oyunlara çok fazla ihtiyacı olduğunu, oyun sayesinde öğrenemediğimizi fark edemediğimizi

Bu Gün Ne Öğrendim?

Örtük Program, Resmi Program, Uygulamalı Program, İhmal Edilen Program, Extra Program nedir, tanımlarını kapsadıkları alanları, hangileri birbirini etkiler öğrendim. Tartışma yoluyla çok iyi öğrendim. Normalde oturup ezberlesen bu kadar rahat öğrenemezdim. Sürekli dilendirdiğimizi için aklımda kaldı. Ezber yoluyla değil uygulama yoluyla öğrendim. Grup çalışmasının önemini, işbirliği yapmayı öğrendim.

Bugün ne öğrendim

Bugün örtük programı, resmi programı, ihmal edilmiş programı Extra ve uygulamalı programı öğrendim. her birinin birer için gerekli olduğunu özelede genele doğru gittiğini hepsinin eğitim programını kapsadığını ve önemli olduğunu öğrendim.

Bugün Neyi öğrendim?

Kendini: nasıl savunman gerektiğini, işbirliği: çalışmayı, Örtük Programı, Ders programı, resmi program, ihmal edilmiş programı neler olduğunu öğrendim. Hepsinin birbirleriyle bağlantılı olduğunu öğrendim.

Bugün Neyi Fark ettim?

Batı bilmediğim kelimeler ~~var~~ olduğunu fark ettim. Programları birbirleriyle ilgili ve bağlantılı olduğunu fark ettim.

Bugün Ne farkettim?

Programların kapsamını, neler içerdiğini; eğitim kayıtlarında hangi alanda olduğunu, Programın birbiri kapsadığını bazı alanlarda birbirini destekleyip bazı alanlarda ise geliştigin farkettim

Bugün Neler Öğrendim?

Teorik olarak öğrendiğimiz Bilgileri Uygulanabilir bir şekilde tekrar pekiştirdik. Böylece Bilgiler Daha kalıcı hale gelip Karşılaştığımız Programları Etkinlikle uygulamayı öğrendim. Programların kapsamını, niteliğini, isteklerini öğrendim.

Bugün Ne Öğrendim?

* Resmi Program, uygulanabilir program, ihmal edilen program, ekstra program ve örtük programı gelecekteki anlatıma girmeden uygulamalı bir şekilde hakim karşısında savunma yapar mışçasına dramaya dökererek öğrendim. Bu şekilde öğrenmek hafızamda daha kalıcı bir yer edinmesine vesile oldu.

* Köpekbalığı ve balıklar oyunuyla örtük program ve resmi programı temsil ettik. Bersi oyuna döktük. Öğrenciler savışı ruhlarını ortaya koydu birlik beraberlik ortamı oluştu.

* Programları birbirinden farklı öğrendim.

Beygün Nebri Fark Ettim.)

* işbirliği içinde eğlenerek de öğrenilebileceğini öğrendim. Tartışarak, savunma yöntemiyle birlik olunabileceğini öğrendim

Müdür: Medusen dediğini yap, yaptıysını yapma.

Öğretmen: Masallarda bir peri çıkar karsınıza, gerçekte bir öğretmen.

A. Serit İzgören

Her şey bir öğretmeni sevmekte başlar.

Veli: İlimin yuvası altında ailedir.

Öğrenci: Ağaç yaşken eğilir, Ömer biter, Öder bitmez.

Diğer personel: Temizlikimondan gelir.

→ Sakla samanı gelir zamanı, mayısta okul kırmanın zamanı
11.

Öğrenci: Ağaç yaşken eğilir. / ~~State~~ Halk

Öğretmen: Köprüyü geçene kadar ayağı dayı derler. / Uzun

Müdür : Tosima suyuyla değirmen dönmez. / Bahadır

Diğer Personel : Gök konusan boş konusur. / Divandede

Veli : Üzüm üzüm baka baka kararır. / ~~Halk~~ Din

Öğrenci : Ağac yaşken eğilir. / ~~Şate~~ Halk

Öğretmen : Köprüyü geçene kadar ayağı dayı derler. / Uzun

Müdür : Taşıma suyuyla değirmen dönmez. / Bakış

Diğer Personel : Gök konuşan boş konuşur. / Divan da da

Veli : Üzüm üzüme baka baka kararır. / ~~Halk~~ Dîn Odan

Kişiler (Müdür, Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Diğer personel)

KİŞİ	Görüşleri, değerleri, beklentileri, önyargıları, davranışları vb.	...düşünürüm, hissedirim, etkilenirim vb.
Öğrenci.....	derse geç geldiğinde	kitabı... okunmuş... olduğu için...
~~Öğrenci~~	başarıya sadece sınıfı... okuyan... öğrenciler... geldiğinde	~~kitabı~~ ... okunmuş... hissed...
Öğretmen.....	ayrımçılık yaptığında	Öğrencilerin... hissetti
Müdür.....	Kuralları oluşturma	Okuldan... soruları
Veli.....	Baskıcı... okuyanda	Kendimi... depresyona... hissedir
Öğretmen.....	Agresif... okuyanda	İçine... kaparırım
Öğrenci.....	Yanmaz... okuyanda	İlgiden... mahrum... edilmiş
Veli.....	Kıyaslanma... yapıldığı	Azınlık... kompleksi... geçirir.
Öğretmen.....	Eğlenceli... okuyanda	Ders... ileri... gider

Oluma düzeni: hem öğretmenin dinlenmesi hem de öğrencilerin kaynaş- ması açısından çok önemli. Bu yüzden "11" düzeni olması benim aklımdan daha mantıklı,	Sınıf ferah olmalı. Öğrencilerin işi dörtatmanın diye duvarlar açık renk olmalı. Kilimlikler açık olmalı. Sınıf geniş olmalı. Hiç öğrenci darlık gelmek istemiyor.	Öğretmen sınıfın içinde tek bir yerde durmamalı, sürekli aktif olmalı ve her öğrenciye ulaşabilmeli. Tahtayı verimli kullanmalı.

OTURMA DÜZENİ	SINIFIN FİZİKİ ÖZELLİKLERİ	ÖĞRETMENİN SINIFI KULLANIMI
Bence oturma düzeni kime sekinde olmalıdır. Sınıfta grup çalışması yaptırdığımızda, tüm grup üyeleri birbirlerini rahatça görüp, birbirleriyle etkileşim içinde daha rahat grup çalışma- sı yapabilirler.	Sınıf bütün öğrencilerin rahatça hareket edebileceği şekilde olmalıdır. Sınıfın aydınlatması göz yarmayacak şekilde, çok da kilitli olmaması da şekilde olmalıdır. Duvarların rengi öğrencilerin dışarıdan odalarını beğenme- lerini sağlar.	Öğretmen sadece tahtanın yanında ya da öğretmenin masasında olmamalı, tüm sınıfa hakim olacak şekilde ve tüm sınıfı görece şekilde sınıfın her yanında durmalıdır. Öğrencilerin yanlarına gidip birşey olarda da onlarla ilgilenmelidir.

Bu derste ...sırf...dışını...öğrenmek...mekedim
 bu...gizli...aldığını...öğrendim,

...öğrendim.

Bu derste ...öğrenmek...meseyle...arada...alan
 fark...resimledi...gizli...hissettim.

...hissettim.

Bu derste ...sırf...dışını...her...öğrenişinde
 bu...dışını...aldığını...fark...ettim, her
 dışını...kesinlikle...mümkün...dışını
 fark...ettim.

...fark ettim

EK:1 Öz değerlendirme formu

Bu derste öğrencilerin eğitim hayatında
 duygu değişikliği yaşadığı anları
 his untaamadıklarını
 öğrendim.

Bu derste benim gibi hissedem öğrencilerin
 olduğunu görmek kendimi yalız
 olmadığını hissettirdi. Bu duygularla
 kendimi mutlu hissettim.

Bu derste öğrencilerin eğitim hayatındaki
 sadere olumsuz yaşadıkları anları
 hatırladıklarını fark ettim

EK:1 Öz değerlendirme formu

Bu derste Öğretmenin görevi olduğunu bir
 bir ve olduğunu
 olduğunu öğrendim.

Bu derste öğretmenleri rol olarak
 olduğunu hissettim.

Bu derste benim öğretmen
 ve olduğunu fark ettim

Ek-2 "Size göre sonuç ne olur?"

Yönerge: Aşağıda verilen sınıf ortamındaki iletişim davranışlarının neden olabileceği muhtemel örtük program sonuçlarını kendinize göre tamamlayınız.

	Öğrenci örtük olarak neler öğrenir?
Sınıfta öğretmen sürekli konuşur, öğrenci de sürekli dinlerse;	Dersten sıkılır, Derse ilgisi kalmaz.
Öğretmenin her dediği tartışılmaz ve doğru olarak kabul edilirse;	Özgüvensiz, kendini ifade edemeyen öğrenci olur.
Öğrencileri başarı düzeylerine gruplanırsa;	Kendisini yetersiz hisseder.
Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmezse;	İşine kapanık, çekingen, sorgulamayan birisi haline gelir.
Öğrencilere övgü ve takdir dolu sözler kullanılırsa;	Hocanın güvenini boşa çıkarmamak için çablar.
Öğrencinin iletilen mesajı doğru algılayıp algılamadığı önemsenmez ise;	Dersten etkisiz düşer, öğrenir çekimser olur.
Öğretmen, öğrencilerinin duygularını ve bakış açılarını dikkate alırsa;	Öğrenir kendine getirdiğini verir.
Her öğrencinin kapasitesine uygun ve anlaşılır bir dil kullanılırsa;	Dersten anlamı ve beklentisi yükselir.
Öğretmen göz iletişimini yeterince önemsemez ise;	Soru sormaktan öğrenci çekimser.
Sınıftaki öğrenciler arasındaki çatışmalar teşvik edilirse;	Huzursuz bir sınıf olur.

EK:1 Öz değerlendirme formu

Bu derste sıftta...uyulması...getiren...kucallar...öğrencelerin...ve
 sıftta...yapılan...yazılı...dava...nelerden...ve...kürlerden...
 öğretildiğini...insanların...birbirlerinden...gizli...dava...yazılı...
 da...kür...yaptığı...sıftta...bit...say...yazılı...
 olduğunu...bile...yaptıklarını...öğrendim.

Bu derste ...eğlendim...halka...güldüm...

hissettim.

Bu derste ...kucallara...uyulması...gerektiğini...kucalların...oskoda...
 biter...için...kaydıkları...

fark ettim



EK:1 Öz değerlendirme formu

Bu derste Sınıf içinde Kurallara Öğrenciler ne kadar ekilediğini, herkesin taklit etmiş, her davranışa Öğretmene karşı olma genellediğini ve Alışkanlığa dönüştüğünü öğrendim.

Bu derste Ayıma, ne kadar kötü duygular yaratmış, Alışkanlıkların normalleştiğini hissettim.

Bu derste Ayıma ve Akılma ile ilgili fark ettim.

	Öğrenci bu durumda ne öğrenir?
1. Frol öğretmenin gözü sürekli öğrencilerdedir. Öğrencilerin her zaman hata yapacaklarını düşünür ve bu nedenle de katı kurallarıyla sürekli onları kontrol etme ihtiyacı duymaktadır. Kurallar ilk derste kendisi tarafından belirlenir ve dersine girdiği tüm sınıflara duyurur. Kurallarına uymayan öğrencilerden not düşürür. Öğrenciler, O'nun dersinde, ders dışı davranışlarda bulunmamalı, yerinden kalkmamalı ve hareketsiz bir şekilde dersi izlemeliydiler.	Öğrenciler Öğretmene dur, sürekli otorite altında oldukları için her zaman bir şey yaparken uykusuzlar.
2. Tuncay öğretmen; öğrencilerine karşı oldukça umursamazdı. Her derste onların çalışmalarına izin verirdi. Öğrencilerin deftersiz, kitapsız sınıfa gelmelerine bile karışmadığı gibi onların sınıfta istediklerini yapmalarına ses çıkarmazdı. Çoğu zaman kendi dersinde diğer öğretmenlerin derslerine ve sınavlarına çalışmasına izin verirdi. Öğrencilerine ödev vermez, nadiren verse de kontrol etmezdi. Öğrencileriyle arasında öğretmen-öğrenci mesafesi yoktu.	1- sorunsuz davranış edinirler. Heranın rahat tavırlarından dolayı hocayı takmazlar ve disiplinsizlik meydana gelir. Öğrenciler bunu her zaman yapabileceklerini düşünür.
3. Burcu öğretmen; öğrencilerini kontrol altında tutmaya çabalar. Bu nedenle de uyulması gerekli kuralları hem öğrencilerle birlikte belirler hem de bu kuralların içeriği ve işlevi hakkında öğrencilere açıklamalar yapmayı alışkanlık haline getirmiştir. Öğrenciler her konuda öğretmenlerine danışır ve ona karşı saygısızlık yapmaktan kaçınırlar. Bunun yanında sınıfta karşılıklı saygı anlayışı hakimdir. Ayrıca Burcu öğretmen, notu bir tehdit aracı olarak kullanmadığı gibi düşük not alanlara da gerekirse tekrar sınav ya da alternatif uygulamalara yer verebilmekteydi.	Öğrenciler güven duyguları için derste sabırla dinlerler. Öğretmenle ve herreyle iletişim kurmaktan çekinmezler. Başgüvenleri yerleşir. Demokratik ve odaklı olmayı öğrenirler.

1. Geçmişteki derslerin işleme şekillerinden aslında biz etkilediğini farklı mesajlar ırendiğini öğrendim. Deste yapılan konuşmalar, jest ve mimikler, dursa giriş şekli gibi bir çok unsurun biz etkilediğini ve öğretmen oluncun nelere uyman gerektiğini öğrendim. Her konuyu farklı şekillerde öğretmeye çalışarak, Güler yüzlü olmak gibi şeylerin çok değerli olduğunu öğrendim.

öğrendim.

2. Örtük program uygulamalarından sonra derslerde öğretmenlerin ders işleme sürecinde öğrendiğim öğretmenlerin bize yapmayı dediği şeyleri yapmaya devam etmesi örtük program kapsamında davranışların becerilerin olumsuz olarak kazandığımızı fark ettim.

davranışların, becerilerin vb. olumlu-olumsuz özelliklerin örtük olarak kazandığını fark ettim.

Bu derste ..öğretmenin...yanında...ve...onunla...daha...çok...
 ..iletişime...geçenlerin...daha...çok...pucna...sahip...olma-
 ..ya...düşüncesini...öğrendim.

...öğrendim.

Bu derste ...bu...durumların...yerine...göre...geleri...yerine...
 ..göre...hak...ve...adaletle...dayalı...pucnama...ve alınması...
 ..gerektiğini...hissettim.

...hissettim.

Bu derste ...adaleti...pucnama...ders...için...katılım...ve...
 ..durumlarının...derste...ve...öğretmene...karşı...durumlarının
 ..böyle...olduğunu...farkettim.

...fark ettim

Bu derste ..öğretmenin... yanında... ve... onunla... daha... çok...
 ..iletişime... geçenlerin... daha... çok... puanı... sahip... olma-
 ..yı... düşüncesini... öğrendim...

...öğrendim.

Bu derste ...bu... durumların... yerine göre... gerekli... yerine
 ..göre... hak... ve... adaletle... dayalı... puanlama... verilmesi...
 ..gerektiğini... hissettim.

...hissettim.

Bu derste ...adaleti... puanlama... ders... içi... katılım... ve...
 ..davranışların... derste... ve... öğretmenle... karşı... davranışların
 ..böyle... olması... farkettim.

...fark ettim.

hayallerini basarmak için Başarı Koleji
 neşriniz düştüğünde sizi bir dublajöre çeviren rehberlik
 hayatınızı renklendiren şiirlerde hayata hazırlan → Edb.
 Başarı Koleji ile X'i bulmak çok kolay Mat.
 Deneylerle kalıcılığı yakalamak için Başarı Koleji → Fer
 Junlarla mat. korkusunu yeniyoruz
 Çocukların günlüklerini romanlara çeviriyoruz -

Bazı öğretmenlerin sınıfla ilk geldiğinde sınıfın ortasına
 girer, herkes ayağa kalktığında, gıyafetin dışı sınıfı selam verir.
 Bazıları ise hiç önemsemezler, sessizce sınıfa girerler, selam vermeden
 derse başlarlar.

Bazıları sadece kitabın önsözü kullanırlardı, süra sda hareket
 etip sadece örneği kullanırlardı. Bazıları ise ileride geniş gidip,
 sıraların arasında dolaşırlardı. Sınıfla daha samimi olurlardı. Bazıları
 gelir sadece öğretmen masasında oturduğu yerden derslerini
 anlatırlardı.

YASAYARAK ÖĞRENMEYE HAZIRMISINIZ?

"Öğretimi bireyselleştiriyoruz. ~~İlpi~~
 Neye ilpi duyuyorsan bizde
 öğrenebilirsiniz. Kural yok, dayatma
 yde modern bir okutma koleji
 Her sınıfımız ayrı bir yetene
 pri yetenekler, kendini keşfetmeye
 hazırmısın

Adınız soyadınız: S. n. Okul No: 2

Bölüm ve sınıf: Okul öncesi öğretmenliği
2. sınıf

AÇIKLAMA: Sevgili arkadaşlar 12 yıl süren eğitim hayatından sonra üniversitede öğretmenlik okumaya karar verdiniz. Hepimiz biliyoruz ki okul öncesinden üniversiteye kadar derslerimiz genel olarak sınıflarda işlenmiş ve işlenmektedir. Sınıflarda yürütülen bu derslerde işlenen konu DIŞINDA farklı bilgiler, davranışlar da öğrenebilmekteyiz. Öğretmenlerimizin derslerinde bize öğretmeye çalıştığı bilgi ve davranışlar DIŞINDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri düşünerek aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Okul öncesinden yükseköğretime (GÜNÜMÜZE) kadar okuduğunuz okullarda öğretmenlerinizden dersleriyle ilgili öğrettikleri (anlattıkları) DIŞINDA (örneğin arkadaşlarınızdan, okulun ve sınıfın fiziki özelliklerinden, öğretmeninizin tavır ve davranışlarından vb.) neleri öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
2. (İlk maddede belirttiğiniz) öğrendikleriniz siz öğrenciler için ne anlam ifade etmektedir? Açıklayınız
3. Sınıfta öğretmenlerimizin öğretmeye çalıştıkları konular DIŞINDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri nasıl tanımlayabilirsiniz, neden?

AÇIKLAMA: Bugün okullarda uygulanan ya da öğretmen tarafından işlenen Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik vb. gibi tüm derslerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları hazırlanmıştır. Her öğretmen de kendi dersini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu öğretim programlarına göre planlamak, işlemek, değerlendirmek zorundadır. Ancak tüm okullarda aynı ders öğretim programının izlenmesine rağmen öğretmenler tarafından uygulamada bu programlara hem tam olarak uygun davranılmadığı hem de sonuçların amaçlanmayan öğrenmelerin ortaya çıktığı birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

4. Buna göre siz Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu ders öğretim programlarının gereği gibi uygulanamamasını ve hem de bunun sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeleri nasıl değerlendiriyorsunuz. Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

CEVAPLAMAYA LÜTFEN BURADAN BAŞLAYINIZ!

1- Başarılı insanların sürekli ön plana atıldığı öğretmenimizin sürekli onları gözetlediğini öğrendim. Etkinliklerde sadece onları ön plana çıkarttığını fark ettim.

2- Benim için hiçbir anlam ifade etmiyor çünkü sadece öğretmenin aktif olduğu, sıraların arka arkaya dizildiği, iletişimin sıfır olduğu sınıflarda hiçbir öğrenme gerçekleştirilmedi.

3- Kendi kabotarmaya bir yere gelmeye çalışıyoruz ancak bu öğrenmeler daha hızlı oluyor çünkü kendimiz öğrendiğimiz zaman daha geç unutuyoruz.

4- Herkesin farklı bir öğrenme biçimi olduğu için herkesin aynı program üzerinden ilgilanmekte zorlu oluyor. Bu yüzden öğretmenler bunu uygulayamıyor ve

Adınız soyadınız: E

Okul No: 2

Bölüm ve sınıf: PDR-2

AÇIKLAMA: Sevgili arkadaşlar 12 yıl süren eğitim hayatından sonra üniversitede öğretmenlik okumaya karar verdiniz. Hepimiz biliyoruz ki okul öncesinden üniversiteye kadar derslerimiz genel olarak sınıflarda işlenmiş ve işlenmektedir. Sınıflarda yürütülen bu derslerde işlenen konu DIŞINDA farklı bilgiler, davranışlar da öğrenebilmekteyiz. Öğretmenlerimizin derslerinde bize öğretmeye çalıştığı bilgi ve davranışlar DIŞINDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri düşünerek aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Okul öncesinden yükseköğretime (GÜNÜMÜZE) kadar okuduğunuz okullarda öğretmenlerinizden dersleriyle ilgili **öğrettikleri (anlattıkları) DIŞINDA** (örneğin arkadaşlarınızdan, okulun ve sınıfın fiziki özelliklerinden, öğretmeninizin tavır ve davranışlarından vb.) neleri öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
2. (ilk maddede belirttiğiniz) öğrendikleriniz siz öğrenciler için ne anlam ifade etmektedir? Açıklayınız
3. Sınıfta öğretmenlerimizin öğretmeye çalıştıkları konular DIŞINDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri nasıl tanımlayabilirsiniz, neden?

AÇIKLAMA: Bugün okullarda uygulanan ya da öğretmen tarafından işlenen Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik vb. gibi tüm derslerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları hazırlanmıştır. Her öğretmen de kendi dersini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu öğretim programlarına göre planlamak, işlemek, değerlendirmek zorundadır. Ancak tüm okullarda aynı ders öğretim programının izlenmesine rağmen öğretmenler tarafından uygulamada bu programlara hem tam olarak uygun davranılmadığı hem de sonuçların amaçlanmayan öğrenmelerin ortaya çıktığı birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

4. Buna göre siz Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu ders öğretim programlarının gereği gibi uygulanamamasını ve hem de bunun sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeleri nasıl değerlendiriyorsunuz. Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

CEVAPLAMAYA LÜTFEN BURADAN BAŞLAYINIZ!

- 1) Dersler haricinde görgü kurallarını daha kapsamlı, öğrendim. Çevremdekilerle uyum içinde, işbirliği içinde olmayı öğrendim. İlkokul öğretmenimin ilgi ve şefkatinden ileriki hayatımdaki karakterime çok fazla katkı oldu onu her zaman örnek aldım. Doğru bildiğinden sormamayı vicde olmayı, ~~başkasına~~ çıkarsız sevgi, şefkati öğrendim.
- 2) Kişiliğimin şekillenmesinde çok büyük etkisinin olduğunu düşünüyorum. Daha iyi veya kötü insan olma yolunda basamak görevi gördüklerini düşünüyorum.
- 3) Uygulanmalı gösterip-yaptırarak öğrenme olarak tanımlayabilirim. Konuya daha fazla hakim olmamızı, öğrendiklerimizin kalıcı olmasını sağlıyor.
- 4) Benzer Milli Eğitim Bakanlığının hazırlanmış olduğu program ~~genel~~ genel olarak aynı uygulanmalıdır. Ama öğrencinin onlama potansiyelini, yöntemleri öğretmeni en yakından bildiği için genel planın dışına çıkılmaksızın öğretmen, öğrencinin yararına programda küçük değişiklikler yapabilir. Tabii ki öğrenciye olan faydasını dikkate alarak.

Adınız soyadınız On

Bölüm ve sınıf... 1. sınıfta... 2. sınıfta... 3. sınıfta... 4. sınıfta... 5. sınıfta... 6. sınıfta... 7. sınıfta... 8. sınıfta... 9. sınıfta... 10. sınıfta... 11. sınıfta... 12. sınıfta... 13. sınıfta... 14. sınıfta... 15. sınıfta... 16. sınıfta... 17. sınıfta... 18. sınıfta... 19. sınıfta... 20. sınıfta... 21. sınıfta... 22. sınıfta... 23. sınıfta... 24. sınıfta... 25. sınıfta... 26. sınıfta... 27. sınıfta... 28. sınıfta... 29. sınıfta... 30. sınıfta... 31. sınıfta... 32. sınıfta... 33. sınıfta... 34. sınıfta... 35. sınıfta... 36. sınıfta... 37. sınıfta... 38. sınıfta... 39. sınıfta... 40. sınıfta... 41. sınıfta... 42. sınıfta... 43. sınıfta... 44. sınıfta... 45. sınıfta... 46. sınıfta... 47. sınıfta... 48. sınıfta... 49. sınıfta... 50. sınıfta... 51. sınıfta... 52. sınıfta... 53. sınıfta... 54. sınıfta... 55. sınıfta... 56. sınıfta... 57. sınıfta... 58. sınıfta... 59. sınıfta... 60. sınıfta... 61. sınıfta... 62. sınıfta... 63. sınıfta... 64. sınıfta... 65. sınıfta... 66. sınıfta... 67. sınıfta... 68. sınıfta... 69. sınıfta... 70. sınıfta... 71. sınıfta... 72. sınıfta... 73. sınıfta... 74. sınıfta... 75. sınıfta... 76. sınıfta... 77. sınıfta... 78. sınıfta... 79. sınıfta... 80. sınıfta... 81. sınıfta... 82. sınıfta... 83. sınıfta... 84. sınıfta... 85. sınıfta... 86. sınıfta... 87. sınıfta... 88. sınıfta... 89. sınıfta... 90. sınıfta... 91. sınıfta... 92. sınıfta... 93. sınıfta... 94. sınıfta... 95. sınıfta... 96. sınıfta... 97. sınıfta... 98. sınıfta... 99. sınıfta... 100. sınıfta...

AÇIKLAMA: Sevgili arkadaşlar 12 yıl süren eğitim hayatından sonra üniversitede öğretmenlik okumaya karar verdiniz. Hepimiz biliyoruz ki okul öncesi sınıftan üniversiteye kadar dersleriniz genel olarak sınıflarda işlenmiş ve işlenmektedir. Sınıflarda yürütülen bu derslerde işlenen konu DİŞİNDA farklı bilgiler, davranışlar da öğrenebilmekteyiz. Öğretmenlerimizin derslerinde bize öğretmeye çalıştığı bilgi ve davranışlar DİŞİNDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri düşünerek aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Okul öncesienden yükseköğretime (GÜNÜ HÜZE) kadar okuduğunuz okullarda öğretmenlerinizden dersleriyle ilgili öğrettikleri (anlattıkları) DİŞİNDA (örneğin arkadaşlarınızdan, okulun ve sınıfın fiziki özelliklerinden, öğretmeninizin tavrı ve davranışlarından vb.) neleri öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
2. İlk maddede belirttiğiniz öğrendikleriniz siz öğrenciler için ne anlam ifade etmektedir? Açıklayınız
3. Sınıfta öğretmenlerimizin öğretmeye çalıştıkları konular DİŞİNDA gerçekleştirdiğimiz öğrenmeleri nasıl tanımlayabilirsiniz, neden?

AÇIKLAMA: Bugün okullarda uygulanan ya da öğretmen tarafından işlenen Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik vb. gibi tüm derslerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları hazırlanmıştır. Her öğretmen de kendi dersini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu öğretim programlarına göre planlamak, işlemek, değerlendirmek zorundadır. Ancak tüm okullarda aynı ders öğretim programını izlenmesine rağmen öğretmenler tarafından uygulamada bu programlara hem tam olarak uygun davranılmadığı hem de sonuçların amaçlanmayan öğrenmeleri ortaya çıktığı birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

4. Buna göre siz Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu ders öğretim programlarının gereği gibi uygulanamamasını ve hem de bunun sonucu olarak ortaya çıkan öğrenmeleri nasıl değerlendiriyorsunuz. Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

CEVAPLAMAYA LÜTFEN BURADAN BAŞLAYINIZ!

- 1- Öğretmenin konuşma tarzı, jest mimikler vb. ifadelerinden ~~öğrenme~~ eğer kızgın bir öğretmense, alttan olması ve hata yapmaya çalışması öğrenim.
- 2- Belki de hayata atıldığımızda bu davranışlarımızı benzer durumlarda devam ettirmesi ve vorgeçmemesi öğrenim, bir iki yönlüde alıştık.
- 3- Birtakım öğrenmeleri kapsar, iyi yönde olması problem teşkil etmezken, kötü yönde oluşu olumsuz öğrenmeleri hayatımızın bir parçası yapmaya ve belki de bu öğrenmeleri başkalarına da birtakım olarak öğretmek yapmaya sebep ~~olur~~ olur.
- 4- Öğretmenler resmi programa olabildiği kadar sahip çıkmalı bazı durumlarda esneklik gösterip program dışına çıkması gerekirse de bunu dikkatli yapmalı ve genel hedeflerden uzaklaşmamalı,

EK-8

Atölye Planı Örneği

Atölye 4

Konu : Örtük programın kapsamını oluşturan öğeler ve paydaşların özellikleri

Süre : 180 dakika

Tarih : 5 Aralık 2022

Katılımcılar : Öğretme Adayları (21 Kadın, 3 Erkek)

Sınıf / Mekân : Drama Salonu (6x8 m. Parkeli , minderli boş salon)

Kazanımlar:

1. *Örtük programın kapsamını oluşturan öğeleri listeler.*
2. *Örtük programın kapsamını oluşturan öğelerin özelliklerini kavrar.*
3. *Örtük programı oluşumunda etkili olan paydaşların kimler olabileceğini söyler. 4.(Öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve diğer personel gibi) ilgili paydaşların özelliklerinin örtük programa etkilerini açıklar.*

5.Grup kurallarına uyar

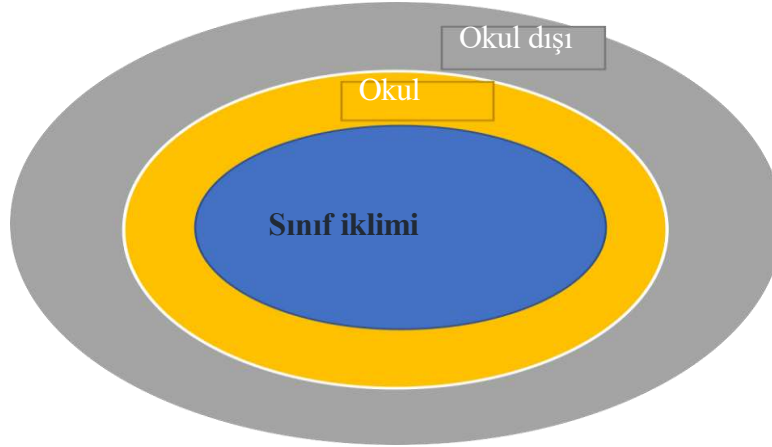
Yöntem – Teknik: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, Rol Oynama, Toplantı Düzenleme)
Tartışma, Grup Araştırması,

Araç – Gereç : Müzik, A4, minder, kontrol listeleri

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

I. ISINMA HAZIRLIK

Etkinlik 1: Mekân minderlerle aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi iç içe 3 çember şekilde düzenlenir. En dıştaki çember Okul çevresini, ortadaki çember okul iklimini, en içteki çemberde sınıf iklimini temsil etmektedir. Katılımcılar bu çemberlerin içinde dans ederken aynı zamanda kim, ne, hangi kurum, roller, görünen ve görünmeyen kurallar vb, düşünürler.



Şekil 1. Örtük Programın boyutları grafiği

Daha sonra katılımcılara küçük kağıtlar verilir. Birinci çemberde (okul çevresi) katılımcılar müzikle dans ederler. İlk çemberde müzik her durumunda okul ve çevresiyle ilgili aklına gelenleri yazar ve yere bırakır. Aynı işlemler ikinci çemberde (Okul iklimi) ve üçüncü çemberde (sınıf iklimi) tekrar edilir. Bu çemberlerde yazılıp bırakılan notların doğruluğu ve bulunduğu çemberle ilgili olup olmadığı eğitmen eşliğinde kontrol edilir.

Etkinlik 2: (Ölçüte göre kontrol ve et düzenle) Katılımcılara Tablo 1 de görülen “Örtük Programın Boyutları ve Öğeleri” verilir. Bir önceki etkinlikte yazıp yerleştirdikleri öğelerin bu tabloda yer alanlarla karşılaştırmasını yaparak kontrol eder ve günceller.

Örtük Programın Boyutları ve Öğeleri

Okul ve çevresi	Okul iklimi	Sınıf iklimi
Okul ve çevre etkileşimi	Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri	Sınıf kuralları
Toplumsal normlar ve değerler	Okul kuralları	Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
Ders kitapları	Okul binasının mimari yapısı ve dekorasyonu	Öğretmenlerin önyargıları
İdeoloji	Sınıfların oluşturulması	Öğretmen davranışları
	Zaman	Öğrenci özellikleri
	Ders dışı faaliyetler	Sınav ve öğrenci başarısı

Etkinlik 3: Katılımcılar örtük programın oluşumunda etkili olan (yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve diğer personel) paydaşlar olarak isimlendirilir. Her paydaş grubu kendi içinde bir araya gelirler ve kendilerine birer lider belirler. Her grup müzik eşliğinde kendi liderinin yapmış olduğu hareketleri tekrar ederek mekânda dolaşırlar.

Etkinlik 4: (Geçmişteki paydaşları hatırla ve taklit et!) Katılımcılar mekânda serbest yürürken eğitimci bir paydaşın ismini (örneğin müdür ya da öğretmen ya da veli, öğrenci, ya da diğer personel) söyler. Katılımcılar ise ismi söylenen paydaşı hayal ederek geçmiş öğrencilik yaşantılarında kendilerini etkileyen bir davranışını ya da sözlerini bireysel olarak taklit eder.

Etkinlik 5: (Sebepler kartları)

Kişiler (Müdür; Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Diğer personel)

KİŞİ ↓	Görüşleri, değerleri, beklentileri, önyargıları, davranışları vb. ↓	...düşünürüm, hissederim, etkilenirim vb. ↓
.....	derse geç geldiğinde	
.....	başarıyı sadece sınav alınan yüksek puan gördüğünde	
.....	ayrımıcılık yaptığında	
.....		
.....		

Etkinlik 6: (Grup araştırması): Okul ve çevresi, okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarında yer alan paydaşlar (Yönetici, Öğretmen, Veli, Öğrenci, Diğer personel) iki gruba ayrılır. İlk grup Yönetici, Veli ve diğer personellerden oluşur. İkinci grup öğretmen ve öğrencilerden oluşur. Öğretmen ve öğrencilerden oluşan grup mekânda kalırken diğer grup başka bir mekâna gönderilir. Her iki gruba da şu durum örnekleri verilir:

- Öğrenciler küfredmeyi öğrenmişler
- Öğrenciler akran zorbalığını öğrenmişler.
- Resim, beden eğitim vb. ders saatleri başka matematik dersleri için kullanılıyor.
- Veliler çocuklarına özel ilgi gösterilmesini ve çok ödev verilmesini istiyor.
- Mehmet isimli öğrenci derslere sürekli geç kalmaktadır.

Her iki gruptaki katılımcılar öğrencilerin örnek durum ifadelerindeki davranışları nereden, kimden, hangi yollarla öğrenmiş olabileceklerini; resim, beden eğitimi ders saatlerinin farklı amaçlarla kullanılmasındaki etkenlerin neler olabilir, velilerin okuldan beklenti ve isteklerinin neden olduğu durumları ve sorumlularını kendi aralarında araştırıp analiz etmeleri istenir.

ARA DEĞERLENDİRME: Eğitimci her iki gruptaki katılımcıları aynı mekânda toplayarak örtük programın boyutları ve paydaşların etkileri konusunda onların elde edilen bulguları, yaşantılarından örnekleri ve görüşleri dinleyerek bütünleştirmelerini sağlar.

CANLANDIRMA

Etkinlik 7: Bir önceki (altıncı) etkinlikte belirlenen yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personelden oluşan grup üyeleri tekrar bir araya gelerek paydaşlar grubunu oluştururlar. Her paydaş grubu aşağıdaki örneklerdeki sorunlu durumların kimlerden, nelerden, nasıl ortaya çıktığını, muhtemel etkilerinin neler ve çözüm yollarının neler olabileceği konusunda doğaçlama yapmaları istenir.

-Öğrenciler küfretmeyi öğrenmişler

-Öğrenciler akran zorbalığını öğrenmişler

-Resim, beden eğitim vb. ders saatleri başka matematik dersleri için kullanılıyor

-Veliler çocuklarına özel ilgi gösterilmesini ve çok ödev verilmesini istiyor.

-Mehmet isimli öğrenci derslere sürekli geç kalmaktadır.

Hazırlık için gruplara 10 dk. Süre verilir, daha sonra da gönüllü gruptan başlanarak doğaçlamalar sergilenir.

DEĞERLENDİRME:

Etkinlik 8: Her grup kendi içinde çember oluşturur ve kendilerine boş A4 verilir. Bu A4 kâğıtlara bu atölyede ele alınan örtük programın kapsamı, paydaşların özellikleri ve etkileri konusunda deyim, atasözü, vecize, slogan ya da çıkarım ifadeleri yazmaları istenir. Daha sonra ise her grup yazdıklarını sırasıyla seslendirir. Grup üyelerine teşekkür edilerek kendilerini alkışlamaları istenir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Mustafa YELER

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı (1993)
Yüksek Lisans Öğrenimi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı (2014)
Doktora Öğrenimi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim (2023)
Yaratıcı Drama Lideri	Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Liderliği Programı 320 Saat (2018)
Bildiği Yabancı Diller	Fransızca
Bilimsel Çalışma Alanı	Örtük program, Yaratıcı drama, Öğretme-öğrenme süreci, Öğretim materyalleri, Öğrenme kuramları, Eğitim felsefesi ve eğitim inançları, Düşünme becerileri, Öğrenme stilleri

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar	1993-1997 Muş Anadolu Öğretmen Lisesi ve 1997-1999 Isparta - Gönen Anadolu Öğretmen Lisesi'nde meslek dersleri öğretmenliği ve müdür yardımcılığı görevlerini yaptı. 1999-2006 Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalıştı. Halen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Öğretim anabilim dalında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.
Okuttuğu dersler (1999-2023)	Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Türk Eğitim Tarihi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Eğitimde Program Geliştirme Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri, Öğrenme ve Öğretme Stratejileri, Eğitimde Drama, Ders Kitabı İncelemeleri, Sınıf Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Okul Deneyimi- 1-2; Öğretmenlik Uygulamaları 1-2; İnsan İlişkileri ve İletişim, Karşılaştırmalı Eğitim, Küreselleşme ve Eğitim, Araştırma Yöntemleri, Örtük Program; Yaratıcı Drama ile Örtük Program vb. MB ve Alan Eğitimi dersleri.

