

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖRTÜK PROGRAM YAKLAŞIMLARI VE BU
YAKLAŞIMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

AYŞE AHSEN TALU

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖRTÜK PROGRAM YAKLAŞIMLARI VE BU
YAKLAŞIMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

AYŞE AHSEN TALU

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ERDOĞAN TEZCİ

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201812510004 numaralı Ayşe Ahsen TALU'nun hazırladığı "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 03/05/2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/ÖY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Rüçhan UZ	İmza
Üye (Danışman) Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ	İmza
Üye Prof. Dr. Kemal Oğuz ER	İmza
Üye Prof. Dr. Sami ÖZGÜR	İmza
Üye Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN	İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

03/05/2024

Ayşe Ahsen TALU

ÖNSÖZ

Eğitimin niteliği ve başarısında resmi programın katkısının tek başına yeterli olmadığına ilişkin görüşler bulunmaktadır. Çok boyutlu, karmaşık ve birçok faktörün ortak etkisi eğitim sistemini ve bu sistem içindeki bireyleri doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan başarıya etki eden ve eğitim sistemini daha iyi analiz etmeyi sağlayacak örtük program kavramının daha iyi anlaşılması gerekli görülmektedir. Örtük program kavramının görünmeyen kısmının açıklığa kavuşturulması resmi programı da daha işlevsel hale getirecektir. Literatürde örtük program kavramının çeşitli boyutlarıyla ele alındığı çalışmalara rastlanmış olsa da bu çalışmaların konunun teorik perspektifinden uzak bir şekilde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum eğitimciler de dahil olmak üzere örtük programın önemi ve işlevinin tam olarak anlaşılmadığı düşüncesine neden olmaktadır. Bu sebeple çalışma ile örtük program kavramı teorik bir perspektiften ele alınarak bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ile öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları belirlenmiş ve aralarında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışmanın fikir aşamasından itibaren her süreçte beni destekleyen ve yönlendiren Danışmanım Prof. Dr. Erdoğan Tezci'ye şükranlarımı sunarım. Akademik hayatımı nasıl şekillendirmem gerektiği konusunda ilham kaynağı olan hocamın bana katmış olduklarını saymakla bitiremem. Akademik olarak yetişmemdeki göstermiş olduğu emekler için tekrar tekrar teşekkür ederim. Doktora sürem boyunca üzerimde emeği olan ve beni yetiştiren tüm hocalarıma teşekkür ederim. Tez izleme komitesi üyesi hocalarım Prof. Dr. Kemal Oğuz Er ve Prof. Dr. Sami Özgür'e tezime olan katkıları ve destekleri sebebiyle teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle veri toplama sürecindeki destek ve katkıları için Prof. Dr. Gülay Ekici'ye teşekkür ederim. Ayrıca doktora sürecinde yaşadığım zorlukları her paylaştığımda beni motive eden ve destekleyen çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Hande Çelik ve Arş. Gör. Merve Erol ve Arş. Gör. Bilge Nuran Aydoğdu'ya teşekkür ederim.

Çocukluğumdan bu yana iyi bir akademisyenin nasıl olması gerektiğini en güzel şekilde gösteren kıymetli babam Prof. Dr. Cemal Bölücek'e gönülden teşekkür ederim. İlk öğretmenim olan annem Leman Bölücek'in bana öğrettikleri, kattıkları ve sürekli vermiş olduğu motivasyon nedeniyle teşekkür ederim. Kardeşim Av. Ahmet

Yasin Bölücek hayatım boyunca her zaman beni motive ettin, iyi ki benim kardeşimsin ve hep yanımdasın.

Biricik eşim Aykut Talu'nun bu zorlu süreçteki desteği, katkıları, bana olan inancı bu tezin tamamlanmasında çok büyük bir öneme sahip, yürekten teşekkür ederim. İçinden çıkamayacağımı düşündüğüm her an her daim yanımda oldun... Ve son olarak ama en büyük teşekkürü hak ettiğini düşündüğüm kişiler canım oğlum İsmail ve tatlı kızım Sedef, iyi ki varsınız. Bu tezi sizin bana vermiş olduğunuz güç sayesinde yazabildiğimi belirtmek isterim. Evet yol uzun, yorucu ve emeklerle doluydu ama bu sürecin benim gelişimim üzerindeki etkisi de bir o kadar güzeldi...

BALIKESİR, 2024

AYŞE AHSEN TALU

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖRTÜK PROGRAM YAKLAŞIMLARI VE BU YAKLAŞIMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TALU, Ayşe Ahsen

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2024, 184 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını incelemektir. Tarama araştırmasını niteliğindeki çalışmanın örneklemini 2022-2023 güz eğitim-öğretim yılında toplanan veriler oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsamını Türkiye'deki vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan 377 öğretim elemanı ve 847 öğretmen adayından toplanan veriler oluşturmaktadır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak, Talu ve Tezci (2023) tarafından geliştirilen Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği (ÖPYÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tek yönlü ve iki yönlü varyans analizi (MANOVA), eğilim analizi, korelasyon analizi, Tekli ve Çoklu gruplar için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda bazı değişkenlerde (cinsiyet, ünvan) ölçeğin bazı alt boyutlarında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bilim dalı değişkeninde ise öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Eğilim analizi sonucunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program eğilimlerinin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca korelasyon analizi ile öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. YEM sonucunda öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının aynı modelle açıklandığı gözlenmiştir. Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını anlamlı

düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Eğitim fakóltesinde görevli öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının sahip oldukları örtük program yaklaşımlarının tespit edilmesinin eğitim sistemine ilişkin yeni bir anlayış geliştirmeye katkı sunabileceği düşünölmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örtük program, örtük program yaklaşımı, öğretim elemanı, öğretmen adayı, eğitim fakóltesi

ABSTRACT

SCHOOL OF EDUCATION FACULTY MEMBERS' AND TEACHER CANDIDATES' HIDDEN CURRICULUM APPROACHES AND EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THOSE APROACHES

TALU, Ayşe Ahsen

PhD Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2024, 184 pages

The aim of this study is to examine the hidden curriculum approaches of faculty members and teacher candidates. The sample of the study, which is a survey research, consists of data collected in the fall academic year 2022-2023. The scope of the research consists of data collected from 377 faculty members and 847 teacher candidates working in foundation and state universities in Turkey. The Hidden Curriculum Approach Scale (HCAS) developed by Talu and Tezci (2023) was used as a data collection tool to determine the hidden curriculum approaches of faculty members and teacher candidates. One-way and two-way analysis of variance (MANOVA), trend analysis, correlation analysis, Structural Equation Model (SEM) analysis for single and multiple groups were used to analyze the data obtained from the study. As a result of the research, it was understood that some variables (gender, title) showed differences in the hidden curriculum approaches of faculty members and teacher candidates in some sub-dimensions of the scale. It was understood that the hidden curriculum approaches of the faculty members and teacher candidates did not differ in the branch of science variable. As a result of the tendency analysis, it was understood that the hidden curriculum tendencies of the faculty members and teacher candidates were similar to a great extent. In addition, correlation analysis showed that there was a significant relationship between faculty members and teacher candidates' hidden curriculum approaches. As a result of SEM, it was observed that the hidden curriculum approaches of faculty members and teacher candidates were explained by the same model. It was determined that the hidden curriculum approaches of faculty

members had a significant effect on the hidden curriculum approaches of teacher candidates. It is thought that determining the hidden curriculum approaches of the faculty of education faculty members and teacher candidates may contribute to the development of a new understanding of the education system.

Keywords: Hidden curriculum, hidden curriculum approach, faculty members, teacher candidates, faculty of education

Oğlum İsmail ve Kızım Sedef'e

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	15
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	16
1.6. Tanımlar	16
2. İLGİLİ ALANYAZIN	17
2.1. Kuramsal Çerçeve	17
2.1.1. Program Kavramı	17
2.1.2. Program Türleri.....	19
2.1.2.1. Eğitim Programı	20
2.1.2.2. Öğretim programı.....	20
2.1.2.3. Ders programı.....	21
2.1.2. Program Sınıflandırmaları.....	21
2.1.3. Örtük Program Kavramı ve Tanımları	22
2.1.4. Örtük Program İşlevleri.....	30

2.1.5. Örtük Program Yaklaşımları	35
2.1.5.1. Giroux'un Örtük Program Yaklaşımı (1983).....	36
2.1.5.2. Skelton'un Örtük Program Yaklaşımı (1997).....	37
2.1.5.3. Direnç Yaklaşımı (Diyalektik Eleştirel Yaklaşım) (1977).....	39
2.1.5.4. Lynch'in Örtük Program Yaklaşımı (1989).....	41
2.2. İlgili Araştırmalar.....	49
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Evren ve Örneklem	66
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	68
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	69
3.4.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Süreci	69
3.4.2. Pilot Uygulamanın Gerçekleştirilmesi	72
3.4.3. Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi.....	72
3.4.4. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizi	73
3.4.5. Ölçek Geliştirme Sürecine İlişkin Analiz Süreci	73
3.4.6. Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik Analizi.....	86
3.5. Verilerin Analizi.....	88
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	90
4.1. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	90
4.2. Öğretim Elemanlarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	93
4.3. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Farklılık Göstermekte Midir?.....	95
4.4. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	98

4.4.1. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte Midir?	98
4.4.2. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Bilim Dalı Açısından Farklılık Göstermekte Midir?	102
4.4.3. Öğretim Elemanlarının Örtük Program Yaklaşımları Ünvanlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	105
4.5. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Eğilimleri Benzerlik Göstermekte Midir?	108
4.6. Öğretim Elemanlarının Örtük Program Yaklaşımları ile Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	111
4.7. YEM Analizi Sonuçları.....	115
4.7.1. Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Ortak Bir Modelle Açıklanabilir Mi?.....	116
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
5.1. Sonuçlar.....	126
5.2. Öneriler	146
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	146
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	148
KAYNAKÇA	151
EKLER.....	185
EK-1. Asıl Uygulamanın Yapıldığı Üniversitelere Ait Liste.....	185
EK-2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretim Elemanları).....	187
EK-3. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen Adayları).....	189
EK-4. Bilgilendirilmiş Onam Formu	190
EK-5. Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği	191
EK-6. Etik Kurul İzin Belgesi.....	196
EK-7. İzin Yazıları	197

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
<u>Tablo 1.</u> Pilot Uygulama İçin Öğretim Elemanlarına Ait Betimsel Analizler.....	66
<u>Tablo 2.</u> Pilot Uygulama İçin Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel Analizler.....	66
<u>Tablo 3.</u> Asıl Uygulama İçin Öğretim Elemanlarına Ait Betimsel Analizler.....	67
<u>Tablo 4.</u> Asıl Uygulama İçin Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel Analizler.....	68
<u>Tablo 5.</u> Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Testi Analiz Sonuçları.....	75
<u>Tablo 6.</u> Örtük Program Yaklaşımı Ölçeğine Ait Faktör ve Faktör Yük Değerleri	77
<u>Tablo 7.</u> Maddelere İlişkin Betimsel Analizler.....	79
<u>Tablo 8.</u> Örtük Program Ölçeğine ait DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri (1.örneklem).....	83
<u>Tablo 9.</u> Örtük Program Ölçeğine ait DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri (2.örneklem).....	84
<u>Tablo 10.</u> Her Bir Boyuta Ait Birincil Düzey Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans Değerleri.....	86
<u>Tablo 11.</u> Her Bir Boyuta Ait İkincil Düzey Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans Değerleri.....	86
<u>Tablo 12.</u> Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach Alpha Değeri.....	87
<u>Tablo 13.</u> Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	90
<u>Tablo 14.</u> Öğretim Elemanlarının Örtük Program Yaklaşımı Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	93
<u>Tablo 15.</u> Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına Göre MANOVA Sonuçları.....	96
<u>Tablo 16.</u> Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	96

<u>Tablo 17.</u> Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar.....	97
<u>Tablo 18.</u> Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları.....	99
<u>Tablo 19.</u> Cinsiyete Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları.....	100
<u>Tablo 20.</u> Örtük Program Yaklaşımlarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları.....	101
<u>Tablo 21.</u> Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Bilim Dalına Göre MANOVA Sonuçları	103
<u>Tablo 22.</u> Bilim Dalı Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları.....	103
<u>Tablo 23.</u> Öğretim Elemanlarının Ünvanlarının Çok Yönlü MANOVA Sonuçları	106
<u>Tablo 24.</u> Ünvan Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları.....	106
<u>Tablo 25.</u> Örtük Program Yaklaşımlarının Ünvan Açısından Analiz Sonuçları.....	107
<u>Tablo 26.</u> Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişki	111
<u>Tablo 27.</u> Çok Düzeyli Korelasyon Analizi	112
<u>Tablo 28.</u> Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayları Ayrı Ayrı Alt Boyutlar Arası Korelasyon Analizi	113
<u>Tablo 29.</u> YEM Güvenirlik Analizi	115
<u>Tablo 30.</u> YEM Uyum İndeksleri (Tekli grup).....	120
<u>Tablo 31.</u> Ölçüm Modeli Analiz Sonuçları.....	121
<u>Tablo 32.</u> YEM Uyum İndeksleri (Çoklu Grup).....	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<u>Sekil 1.</u> Programa İlişkin Çeşitli Kavramlar	19
<u>Sekil 2.</u> Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli	65
<u>Sekil 3.</u> Ölçeğin Yedi Boyutlu Yapısını Gösteren Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot).....	74
<u>Sekil 4.</u> Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği Standardize Edilmiş DFA Çözümlemesi (2.Örneklem)	85
<u>Sekil 5.</u> Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları Örtük Program Eğilimleri.....	109
<u>Sekil 6.</u> Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları Örtük Program Profil Analizi...	110
<u>Sekil 7.</u> Tekli Grup (Öğretim Elemanları) Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi	117
<u>Sekil 8.</u> Tekli Grup (Öğretmen Adayları) Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi	119
<u>Sekil 9.</u> Çoklu Grup (Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları) Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi.....	123

KISALTMALAR LİSTESİ

- AFA** : Açımlayıcı Faktör Analizi
- AGFI** : Adjusted Goodness of Fit Index (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi)
- CFI** : Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
- DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi
- GFI** : Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
- IFI** : Bollen's Incremental Fit Index (Artırımlı Uyum İndeksi)
- KMO** : Kaiser-Meyer-Olkin Testi
- MFI** : McDonald Fit Index (McDonald Uyum İndeksi)
- NFI** : Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
- NNFI** : Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
- ÖPYÖ**: Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği
- PGFI** : Parsimony Goodness of Fit Index (Basitlik Uyum İndeksi)
- RFI** : Bollen's Relative Fit Index (Bağıl Uyum İndeksi)
- RMR** : Root Mean Square Residuals (Artık Ortalamaların Karekökü)
- RMSEA**: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
- RNI** : Relative Noncentrality Index (Göreceli Merkezizlik İndeksi)
- SRMR**: Standardized Root Mean Square Residuals (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü)
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- ULS** : Unweighted Least Squares (Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler)
- YEM** : Yapısal Eşitlik Modellemesi

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, önem, varsayım, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okullarda eğitim-öğretim süreçlerini yönlendiren en temel araç eğitim programlarıdır. Programlar, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlere kılavuzluk eden ve eğitim sisteminin temelini oluşturan en önemli öğelerdendir. Eğitim öğretim sürecinde bireylerde meydana gelen değişimleri ise sadece programdaki hedeflenen değişimlerle sınırlandırmanın mümkün olmayacağı açıktır. Eğitimi yalnızca sınıftaki ders saatlerindeki etkinliklerle sınırlandırmak da mümkün değildir (Kavgaoğlu ve Fer, 2020). Ders saatleri dışında sınıfta ve okulda geçirilen diğer saat dilimlerinde de bireylerin üzerinde etkisi olan çok sayıda değişken vardır. Bireyin belirlenen zaman dilimi içinde yalnızca zihinsel gelişime odaklanması bireyin tek boyutlu değerlendirilmesi sorununu ortaya çıkaracaktır. Yalnızca zihinsel gelişime değil bunun yanında duyuşsal gelişime de odaklanması gerektiği söylenebilir. Duyuşsal gelişimi destekleyecek şekilde eğitim yolu ile bireylere sosyal hayatlarında uyumlu, aktif, mutlu ve bireyler arası ilişkilerinde başarılı olmalarını sağlayacak değer, inanç, beceri ve tutumların kazandırılması sağlanmalıdır. Okullar bireysel gelişime ek olarak toplumsal gelişime de katkı sağlayan kurumlardır.

Tezcan'a (2021) göre temel toplumsal kurumlardan biri olan eğitim ile toplumsal uyum ve birlik sağlanmaktadır. Okullar, toplumun ihtiyaç ve isteklerini karşılamak üzere örgütlenen toplumsal hayat ile bağlantılı kurumlardır (Tosun, 2022). Sosyolojik bakış açısıyla eğitim, bireylerin yaşadığı toplumun kültürünü özümsemesi ve içselleştirilmesini sağlamaktadır (Tezci, 2019). Başar'a (2011) göre bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez olan, insanın duyuşsal boyutunu oluşturan öğelerin olmadığı bir yaşamı düşünmek mümkün değildir. Çünkü insan biyo-psiko-sosyo özellikleri barındıran kültürel bir varlıktır. Eğitimi sadece bireysel gelişime odaklanan

bir etkinlik olarak ele almak, bireyin sosyal ve kültürel özelliklerini gözardı etmek anlamına gelmektedir. Kenan (2009) da eğitimcinin, bireyin yalnızca zihinsel gelişimine odaklanmasının ve ahlaki değerlerin kazandırılmamasının hem bireysel hem de toplumsal açıdan neden olabileceği tehlikelere dikkat çekmektedir. Eğitim sisteminin hem eğitim programları hem de öğrenme süreçleri açısından bir bütün olarak öğrencilerin her yönüyle (bilişsel, duyuşsal, fiziksel vb.) gelişimine odaklanacak şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu söylenebilir (Acar Başeğmez ve Er, 2017; Demirel vd., 2008).

Okullarda öğretmenlere kılavuzluk eden, ülkede birlik ve bütünlüğü sağlayan programlar resmi programlar olsa da uygulamada farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Mehmeti ve Tezci, 2018). Çünkü program kavramı birçok teorisyen tarafından literatürde farklı şekillerde tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır. Yüksel'e (2002a) göre yazılı (formal) ve örtük (informal) program olmak üzere iki tür program vardır. Posner (1995) ise okulda beş tür programdan bahsetmektedir; resmi program, resmi olmayan program, ekstra program, boş program ve örtük program (Posner, 1995'den aktaran Arslan ve Akbulut, 2018). Eisner (1985) ise programı; resmi program, örtük program ve göz ardı edilen program şeklinde sınıflandırmıştır (Eisner, 1985'den aktaran Orhan ve Evran Acar, 2018). Oliver (1977) ise öğretim programı ile eş anlamlı olduğunu söylediği eğitim programının; çalışma programı, yaşantı programı, hizmet programı ve örtük program olmak üzere dört farklı program türünden oluştuğunu belirtmektedir (Oliver, 1977'den aktaran Demirel, 2017). Bahsedilen program türleri incelendiğinde bunların bir kısmının programın resmi hali, bir kısmının resmi programın uygulamadaki hali ve diğer kısmının ise resmiyette olmayan ama uygulamada gözlenen program ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. English'e (2000) göre öğretmenler sınıfta öğrencileri ile başbaşa kaldıklarında kendisine uygun gelen programı uygulamaya koyabilir. Sözü edilen durum programın tasarımı ve aktarımında sorunlara neden olmaktadır.

Yazılı ve resmi olmayan aynı zamanda planlanmayan ama uygulamada ortaya çıkan örtük program, yazılı ve resmi olup planlanan programlar kadar hatta onlardan daha büyük bir etkiye sahiptir. Örtük programı "gerçekçi eğitimin zorunlu bir parçası" olarak tanımlayan Jackson, bu kavramı ilk kez "Life in Classrooms" isimli eserinde kullanmıştır (Jackson, 1968). Jackson'a göre sınıflarda programdan ve sosyal ilişkilerden kaynaklı bir ortam oluşmaktadır. Ayrıca sınıflarda topluma uymayan fikir

ve düşünceler kabul görmemekte yani öğrencilerin sınıf içindeki bireylerle uyum içerisinde hareket etmeleri beklenmektedir (Yüksel, 2004). Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi sınıflar, toplumun genel yapısı ile uyumluluk içinde ve benzer bir dinamizm ile çalışmaktadır. Aslında kavramın tarihi daha da eskilere gitmektedir. Örtük program kavramı ilk olarak 1960’larda sosyoloji ve eğitim alanında ortaya çıksa da kökleri Cotton Mather ve Harvard Koleji kurucularının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu açıklamalarına kadar dayanmaktadır (Hafferty ve O’Donnel, 2014).

Sosyal bilimlerde sıklıkla karşılaşılan kavramların tanımlanması güçlüğü, örtük program kavramı özelinde de görülmektedir. Aynı zamanda örtük program ile ilgili bir netlikten bahsetmenin zorluğundan, yazılı herhangi bir metnin olmamasından ayrıca sadece okulların değil öğretmenlerin de sınıflarında birbirlerinden farklı program oluşturmuş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca örtük program ile ilgili çokça tanımın olması, anlam birliği oluşmasını engelleyerek örtük program ile ilgili belirsizliğe neden olmaktadır (Andarvazh vd., 2017). Bilinçli ve/veya bilinçsiz olarak uygulamaya konulan örtük programın (Gunio, 2021) analizi belirsizliklerin giderilmesi açısından önemlidir. Örtük programın tanımlanmasını zorlaştıran bir başka unsur ise öğrencileri farklı şekillerde etkiliyor olmasıdır (Çobanoğlu ve Demir, 2014). Örtük programın nasıl yorumlandığı eğitime yüklenen anlam, uzmanlık alanı ve aynı zamanda hangi ortamın örtük programının analiz edildiği ile alakalıdır (Tuncel, 2008). Eğitim sistemindeki paydaşlar, bu paydaşlar tarafından yapılan tanımlar ve analizlerdeki farklılıklar kavramın açıklanmasını güçleştirmektedir (Kalaycı ve Güneş, 2014). Yazılı bir doküman içermeyen ve uygulamada ortaya çıkan örtük program, okul kültürüne göre şekil almakta ve okul kültürünü de şekillendirmektedir. Ayrıca örtük programın, öğretmen davranışlarında gözleniyor olması ve öğrencilerin örtük program anlayışlarının eğitim sürecindeki yaşantıları ile oluşması kavramın tanımlanması ve kavramsal birliğe ulaşmasını zorlaştırmaktadır.

Sambel ve McDowel (1998) örtük programlarla ilgili yaklaşımları makro ve mikro düzeyde sınıflandırmaktadır. Makro ve mikro yaklaşımlar, örtük program teorilerinin bakış açılarıyla ilişkilendirilmektedir. Sosyolojik açıdan ele alındığında makro yaklaşımlar toplumun okul ile olan ilişkisine, mikro yaklaşımlar ise yazılı program (resmi) ile okuldaki yaşantılar arasındaki ayrıma odaklanmaktadır. Mikro yaklaşımlar, eğitim sistemi tarafından resmi olarak belirtilen program ile öğretmen ve

öğrencilerin gerçekte ne yaptıkları ve program uygulaması ile deneyimledikleri arasındaki farklılığa odaklanmaktadır (Sambell ve McDowel, 1998). Örtük programı makro yaklaşımlar açısından ele alan işlevselciler (Dreeben, Durkheim, Parsons), sistemin öğrenciyi sosyalleştirmesi, çatışmacılar (işlevselci anlayışın zıttı bir anlayış) ise kapitalist düzenin yeniden üretilmesi üzerinde durmuşlardır. Direnişçiler (Apple, McLaren) ise mikro bakış açısıyla okuldaki günlük yaşamın incelenmesi üzerinden konuya açıklık getirmişlerdir. Direnişçilere göre okuldaki hakim anlayışa karşı bir direnç mevcuttur. (Türedi, 2008). Makro ve mikro açıdan örtük program ayrımına ilişkin olarak Afaq ve Mahboob (2021), eğitimdeki arz-talep ilişkisi ve bundan doğan sosyal eşitsizlikleri makro düzey; öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenlerin sözel uygulamaları, beklentileri ve farklı pedagojik yaklaşımlarının uygulanmasını içeren sosyal dinamikleri ise mikro düzeydeki örtük program yaklaşımı ile açıklamaktadırlar. Makro yaklaşımlar ülkedeki eğitim felsefesi, eğitimin amaçları gibi daha genel düzeydeki toplumsal-sosyal açıdan örtük program ele alırken, mikro yaklaşımlar, sınıf ve okulda okul kültürü, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğretmenlerin uygulamaları, öğrencilerin resmi program dışında okulda geçirdikleri yaşantılar ve deneyimlere odaklandığı söylenebilir.

Örtük program ister makro ister makro düzeyde ele alınsın resmi program dışında ancak resmi programın uygulaması sonucunda bununla birlikte resmi programda amaçlanmayan uygulamaları içerdiğinden eğitim programının görünmeyen tarafı olarak ifade edilebilir (Sambell ve McDowell, 1998). Örtük program, resmi program yoluyla sağlanacak öğrenmelerde neyin önemli olup olmadığını belirlemeyi sağlarken, aynı zamanda resmi programı destekleyici ya da engelleyici olabilmektedir (Boztaş, 2015). Alsubaie'ye (2015) göre örtük program, farkında olunmadan karşıdaki bireye aktarılan sözler ve davranışları da kapsamaktadır. Yazılı ve resmi olmayan ancak öğretmenlerin bilinçli seçimleri ve eylemleri ama aynı zamanda bilinçli ve amaçlı olmayan seçim ve uygulamaları da örtük program çerçevesinde ele alınabilir. Emile Durkheim'a göre örtük program, toplumun özelliklerinin okullara yansıtılmasını sağlamaktadır. Ayrıca okulların örtük programı, eğitimin niteliğini de belirleyici bir rol üstlenmektedir (Tezcan, 2003). Mariani (1999) ise eğitim programının görünmeyen tarafı olarak nitelendirdiği örtük programı "buzdağı" metaforu ile açıklamıştır. Buzdağının görünmeyen kısmı örtük program kavramı ile; buzdağının görünen kısmı ise açık program ile ifade edilmektedir. Örtük programın

destekleyici etkisinden yararlanmak üzere görünür hale getirilmesi bu sayede de resmi ve örtük program arasında bir paralellik oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Cemiloğlu (2006) okullarda resmi program dışında öğrencileri etkileme özelliği bulunan unsurları, örtük (saklı) program kavramıyla açıklamaktadır. Okulun ortaya koymuş olduğu ilke ve uygulamalar, fiziki yapısı, psikolojik ortamı ve okuldaki bireyler tarafından aktarılan yazılı olmayan mesaj adı verilen davranışlar örtük programın oluşmasında etkilidir. Okullarda ortaya çıkan davranışlar farklı öğrenciler tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bu davranışlar öğrenciler tarafından farklı şekilde algılanmaktadır. Çoğunlukla bilinçsizce öğretilen ve öğrenciler tarafından da bilinçsizce öğrenilen davranışlar bilinçli bir şekilde öğretilmeye çalışılan davranışlara kıyasla bireyleri daha çok etkilemektedir. Örtük programa da asgari resmi program kadar önem verilmesi gerektiği gerçeği ortaya konulmaktadır.

Yüksel'e (2002a) göre okullarda uygulanması için geliştirilen, fakat aynen uygulanmayan resmi program haricinde süreçte ortaya konan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilere bazı nitelikleri kazandıran bir program vardır. Araştırmacının tarif etmiş olduğu üzere örtük program, öğrencilere resmi program yolu ile kazandırılmak istenenler dışında okul, öğretmen, toplumsal görüş ve değerlerden oluşan bütündür. Eğitim sisteminde bireylerin yetiştiği okulun yer aldığı çevresel faktörlerin örtük program üzerinde etkisi yadsınamaz. Eğitim sürecinin sonucunda bireylerde meydana gelen davranış değişikliklerinin, başka bir ifade ile öğrenmelerin bir kısmının da örtük programdan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Bilinçli ya da bilinçsiz olarak ortaya çıkan örtük program sayesinde bireylerin (öğrencilerin) bir takım bilgi, değer ve inançlara sahip oldukları söylenebilir. Bunların sağlayıcısı olarak; okulun fiziki ortamı ve koşulları, öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki davranışları, süreçte öğrencilere sunduğu bilgi ve sunuş biçimi ve öğrencilerle-öğretmen arasındaki ilişkiler de dahildir. Böylece okul ve sınıf içinde var olan koşul, durum ve atmosferden dolayı ortaya çıkan çok sayıda değişken bu kapsamda sayılabilir (Koç Akran ve Koyuncu, 2018). Örtük program değer, düşünce ve fikirlerin kazandırılmasında kimi zaman resmi program kadar kimi zaman ise resmi programdan daha etkili olabilir. Ayrıca resmi programda çok sayıda duyuşsal özelliğin bireylere kazandırılması hedeflenmiş olsa da bu özelliklerin kazandırılmasında örtük programın önemli bir işlevi olduğu söylenebilir (Bacanlı, 2011). Örneğin Yıldırım

(2018) demokratik değerlerin kazandırılması sürecinde resmi programın yetersiz olduğunu bu sebeple örtük program yolu ile demokratik değerlerin kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Yıldırım (2018) aile, okul ve toplumu bireylerin demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğeleri olarak sıralamaktadır. Benzer şekilde Yurtseven (2019) de demokratik tutum ve vatandaşlık gibi değerler ve tutumların kazandırılmasında örtük programın rolüne dikkat çekmiştir. Ayrıca çok sayıda araştırma (Bandini vd., 2017; Barrett vd., 2009; Carr ve Landon, 1999; Coşkun, 2016; Gündoğdu, 2020; Kuş, 2009; Langhout ve Mitchell, 2008; Philips ve Clarke, 2012; Sarı, 2007) örtük programın değer ve tutum oluşturmada rolünü vurgulamıştır. Her ne kadar demokratik değerlerin kazandırılması resmi programın hedefleri dahilinde olsa dahi öğrencilere bu değerlere sahip olmanın gerekliliğinin hissettirilmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerin, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların okuldaki demokratik davranışları gözlemlerinin demokratik değerlerin geliştirilmesinde önemli olduğu ifade edilebilir. Sınıf ve okul içinde demokratik bir ortamın oluşturulması demokratik değerlerin daha iyi özümsemesini sağlayacaktır. Demokratik tutum ve değerlerin yanı sıra sosyo-kültürel yaşama dair birçok değerin öğrencilere kazandırılmasında örtük programın önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Örtük programın, değerlerin aktarımı dışında, bir diğer işlevi de bireylerin sosyalleşmesine katkısıdır. Ercan vd., (2009) örtük programdan kaynaklanan örtük öğrenmenin sosyalleşme ile ilgisine dikkat çekmişlerdir. Cornbleth (1984) başlangıçta okulların açık bir şekilde sosyalleşme işlevi olduğunu belirtmektedir. Vallance (1973) ise 19.yy'da örtük program kavramının gizli olmadığını fakat örtük programın işleyişi ve sosyal kontrolü sağlama potansiyelinin keşfedilmesiyle gizli hale geldiğini belirtmektedir. Bazı çalışmalar da örtük programı sosyal becerileri kazandırma işlevi bağlamında ele almıştır (Serhatlıoğlu, 2012; Şahin ve Karatekin, 2022). Maynard vd.'e (2022) göre örtük program, sosyal ve duygusal öğrenmeye de katkı sağlamaktadır. Ayrıca örtük programın bireylerin sosyalleşmelerini ve sosyal kontrolü sağladığı da bilinmektedir (Da Silva, 2018; Giroux ve Penna, 1979). Acar (2012) ise örtük programın sınıf ortamında sosyal gelişimi olumlu ya da olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Örtük programın ele alınışı ve uygulanma biçimi farklı sonuçlar açığa çıkarabilir. Farklı özelliklere sahip bireylerin örtük programdan nasıl etkilendiği de bireyin kendisi ile ilgili içsel bir süreçtir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde örtük program öğretmen davranışlarından, tutumlarından, sözel ve sözel olmayan mesajlarından vb. kaynaklanmaktadır. Sınıf ortamında öğretmenlere yönelik beklentiler, bilginin aktarımından çok daha öteye giderek, değerlerin aktarımı yoluyla toplumun gelişimine katkıda bulunmak olarak genişlemiştir. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında benmerkezci davranışlar sergilerken zamanla toplumsallaşmaya da bağlı olarak toplumsal değerleri içselleştirmeye başlarlar (Jerald, 2006). Toplumsal değerlerin içselleştirmesiyle beraber sosyal yaşamın aktif bir üyesi haline gelirler. Örtük program da bu açıdan öğrencilerin gelişimini etkiler, mezunların istihdam edilmesine ve toplum için yararlı vatandaşlar olmalarına katkı sağlar (Rossouw ve Frick, 2023). Okuldaki yaşantılar çoğunlukla çocuğun toplumsal yaşam pratikleri edinmesine katkı sağlayacaktır. Fidan ve Tuncel (2018) ise öğretmenin süreçteki rolü ve etkisini şu şekilde izah etmişlerdir; resmi programlar başlangıçta belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinin nasıl yürütüleceği ve yönetileceğine dair öğretmenlere yol göstermektedir. Öğretme-öğrenme sürecini şekillendiren önemli faktörlerden biri ise eğitim programından ziyade öğretmenlerin eğitim ortamında sergilediği davranışlardır. Öğretim uygulaması esnasında öğretmenler farkında olarak veya olmayarak kendi kişiliklerine, düşüncelerine, inançlarına ve beklentilerine uygun sözlü veya sözlü olmayan mesajlar ve tepkiler vererek sınıfın örtük programını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf ortamında sergilemiş olduğu resmi program haricindeki davranışların belirlenmesi ve bu davranışların nasıl şekilleneceği, örtük programın işlevi ve resmi programın başarısı hakkında bilgi sağlayacaktır (Winter ve Cotton, 2012). Örtük programla ilgili tanımlamalar, örtük programın işlevini ortaya koymaya imkân sağlarken, eğitim sistemi ve resmi program üzerindeki yansımalarına dair analiz yapmaya da olanak sağlamaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin örtük program anlayışlarının anlaşılması eğitim sisteminin geleceğinin şekillendirilmesi ve eğitim sistemi ile ilgili planların yapılması bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin örtük program yaklaşımlarının belirlenmesi resmi programın başarısı hakkında da fikir elde edilmesine katkı sunacaktır (Schiro, 2008). Alsubaie (2015), öğretmenlerin örtük program yaklaşımlarının eğitimde reform çabalarını etkilediğini belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerinin de şekillenmesine katkı sunan örtük programı öğretmenlerin hangi yaklaşım çerçevesinde ele aldıklarının belirlenmesi (Myles, 2011)

okulların başarısını ve resmi programdaki hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesine katkı sunabilmektedir (Schiro, 2008).

Literatürde örtük program yaklaşımları ile ilgili farklı sınıflamalara rastlamak mümkündür (Pinar ve Bowers, 1992). Örneğin Hurn (1993) bir çalışmada işlevsel, eleştirel ve liberal olarak örtük programı sınıflamıştır. Skelton (1997) ise fonksiyonalist, liberal, eleştirel ve postmodern olarak sınıflandırmıştır. Diğer bazı sınıflandırmalar ise; geleneksel, liberal ve radikal (Giroux, 1983), Yapısal Fonksiyonalist ve Neo-Marksist (Lynch, 1989) yaklaşımlar olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (aktaran Yüksel, 2004). Lynch (1989) ise örtük program teorisini diğer bakış açılarına göre daha bütüncül bir şekilde ele almıştır. Daha genel bir sınıflama olarak Yapısal Fonksiyonalist ile Neo-Marksist olarak iki kategoride ele almıştır. Bu kategoride yer alan bireyler iki farklı dünya görüşüne dolayısı ile de okulun işlevi konusunda farklı anlayışa sahiptirler. Teorinin temelinde, eğitimde örtük programın bireyleri nasıl etkilediği, yetiştirilen bireylerde bulunması istenen özelliklerin neler olduğu ve gelecekte toplum için nasıl bireylerin yetiştirilmesi gerektiği düşüncesi yer almaktadır.

Fonksiyonalist teorisyenler (Parsons, 1959; Jackson, 1968) örtük programın okullarda sosyal düzen ve istikrarı sağlanmadaki rolüne odaklanmaktadır. Okullardan önce bireylere değerlerin kazandırıldığı ilk kurum “aile” olarak kabul edilirken, zamanla bu görüş değişime uğramıştır. Okullar, ailenin bireylere sosyal becerileri kazandırmada yetersiz olduğu düşüncesiyle toplumsal hayat ve ev arasındaki geçişin sağlanmasına odaklanmıştır. İşlevsel perspektiften bakıldığında okullar teknik becerilerin aktarımı dışında bireylere toplumsal hayatta kullanacakları sosyal becerileri de kazandırmaktadır (Dreeben, 1968’den aktaran Jacop, 1981). Toplumun bireylere dair beklentilerinden hareketle eğitim sistemi düzenlenmekte ve resmiyet kazanmaktadır. Yapısal Fonksiyonalistler bireylerin toplumsal yaşam için gerekli becerilerle donatılmasının gerekliliğine vurguda bulunmaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre toplumsal tartışmalar merkezde yer almakta ve eğitim sayesinde toplumun elde edebileceği faydalar dikkate alınmaktadır (Aktaş, 2016).

Ariev (2008) Neo-Marksist bir bakış açısıyla ele aldığı örtük programı, okul ile ekonomik sistem arasındaki uyum ile açıklamaktadır. Kapitalist kültür açısından eğitim, öğrencilerin çalışmaları ile haz almalarından ziyade, gelecekteki mesleki rollerine hazırlanmaktadır. Apple (1979) ise kapitalist toplumlarda eğitim sisteminin

ekonomi ile ilişkisi üzerine odaklanmıştır. Apple, politik bir konu olarak gördüğü eğitimi baskın grupların arzu ve çıkarları doğrultusunda diğer grup ve sınıflar üzerinde kurduğu etki ile açıklamıştır (Apple, 1979'dan aktaran Mahmoudi vd., 2015). Sınıfsal ayrımlara yapılan vurgu, eğitim ile bilgi ve gücün toplumsal olarak yeniden üretilmesine katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Fernández-Balboa (1993) ise bu görüşleri destekler nitelikte okulun özelde örtük programın toplumsal hayata hazırlayıcı rolünden bahsetmektedir. Yazara göre örtük program sadece okul hayatına rehberlik etmekle kalmamakta, bireyin toplumsal rolleri üzerinde de uzun vadeli etkilere de sahip olmaktadır. Yapısal Fonksiyonalist bakış açısı toplumdaki uyumun sağlanmasına; Neo-Marksist bakış açısı ise toplumdaki çatışmaya odaklanmaktadır. Okullar hem çatışmayı üreten hem de destekleyen bir kurum olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin bu yaklaşımlardan en azından birini, daha baskın bir görüş olarak eğitim sürecinde sergilemeleri, ya da her iki görüşün bir sentezine sahip olmaları olasıdır. Öğretmenler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleri ve yaşam deneyimleri sonucunda eğitimsel bir anlayış geliştirmektedirler. Geliştirdikleri anlayış çerçevesinde de öğrencilerine değerler aktarmaktadırlar (Barrett vd., 2009; Gün, 2018; Kirk, 1992). Öğretmenler, resmi programı uygulamada kendi anlayışları doğrultusunda hareket etmektedir. Sahip oldukları anlayışı da öğrencilerine aktarmakta ve onların belli değerleri kazanmalarına katkı sunmaktadırlar. Öğretmenlerin geliştirdikleri mesleki değerlerin, almış oldukları hizmet öncesi eğitim süreçlerinden bağımsız olmadığı söylenebilir. Yüksel (2002b), eğitimin tüm kademelerinde eğitim-öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde, resmi ve örtük programın etkili olduğunu belirtmektedir. Ancak her kademe için örtük programın ne tür işlevlere sahip olduğu konusu farklılık gösterebilir.

Örtük program ile ilgili üniversite kademesindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar (Akçakoca, 2018; Murakami vd., 2009; Karnieli-Miller vd., 2010; Phillips ve Clarke, 2012) mesleki değerlerin kazandırılmasındaki rolüne değinmektedir. Knight vd., (2006) yükseköğretimde meslek uzmanı yetiştirme sürecinde resmi olmayan mesajların resmi mesajlardan daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Bir mesleğin gerektirdiği yeterliliklerin kazandırılmasında eğitimcinin rolü önemlidir. Örtük programın mesleki eğitimdeki yeri ve öneminin yadsınamaz olduğu gerçeğinden hareketle özellikle öğretmen eğitimi noktasında konunun incelenmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından örtük

programın nasıl algılandığı, nasıl açıklandığı ve bu programın öğretmen adaylarını nasıl etkilediğinin ortaya çıkartılması öğretmen yetiştirme programlarının niteliğine ve bu yönde yapılabilecek değişikliklerin anlamlı hale gelmesine katkı sunacaktır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda örtük programın doğasının incelendiği çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Zhou (2017) resmi program ile ilgili çalışmalar (teorik, yöntem ve içerik) olmasına rağmen örtük program ile ilgili yapılan araştırmaların eksikliğine dikkat çekmektedir. Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmen yetiştirme kurumları olarak eğitim fakültelerindeki örtük program, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerinde ve bir dizi değer, tutum ve alışkanlığın kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Mesleki gelişimde ise asıl sorumluluk öğretmen yetiştiren eğitimcidedir (Tezgiden Cakcak, 2016). Öğretmenlerin hizmet öncesinde örtük program yoluyla kazandıklarını da kendi öğrencilerine aktarabileceği düşünülmektedir. Bu perspektiften eğitim fakültelerindeki örtük programın kapsamı ve niteliğinin tespit edilmesi resmi programın başarısına da ışık tutacaktır.

Özaslan'a (2019) göre öğretmenlik, alana özgü bilgi ve becerilerin yer aldığı ayrıca duyuşsal bir boyutu içinde barındıran bir meslektir. Öğretmenler tarafından öğrencilerine, bilgi ve becerilerin yanında birtakım tutum, tavır ve davranışlar da aktarılır ve öğrenciler de bunun yararlanıcılarıdır. Programlar aracılığıyla duyuşsal beceriler, öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılmaktadır (Güzel Yüce, 2022). Bu sebeple öğretmenlerin meslek ve alan bilgisi dışında bir dizi duyuşsal becerilere (mesleki ilgi, görev algısı, mesleki etik ilkeler vb) de sahip olacak şekilde eğitilmeleri de önemlidir. Duyuşsal becerilerin hizmet öncesi eğitimde kazandırılmasında örtük program önemli bir işleve sahiptir. Yüksel'e (2007) göre örtük program yoluyla aktarılan örtük mesajlar, istenmeyen bir şekilde geleceğin öğretmenlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Geleceğin öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde nasıl bir örtük programa maruz kaldıklarını tespit etmenin ve hangi örtük program yaklaşımına sahip olduklarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bolat'a (2014) göre ise eğitim sürecindeki kişilerin etkisiyle ortaya çıkan örtük program gizli olarak etkisini göstermektedir.

Eğitim programlarından toplumun beklentilerini karşılaması ve genel eğitim felsefesi ile uyumlu olması özelliği aranırken, örtük program her zaman bunları

karşılar nitelikte olmayabilir. Örtük program ile ortaya çıkan gizli hedeflerin neler olduğu, detaylı çalışmalar ışığında eğitim sürecinde yapılan gözlemler ve bu süreçteki aktörlerin görüşlerinin değerlendirilmesi ile açığa çıkarılabilir.

Örtük programın eğitim sürecindeki işlevleri (bilgi, değer, inanç kazandırma, sosyalleştirme, sosyal kontrol vb.) bireylerin gelişimi üzerindeki çok yönlü etkisi, resmi eğitim programının başarısındaki rolü ve resmi programda hedeflenenlerden çok daha fazlasına ulaşmaya imkân sağlaması açısından örtük program ile ilgili derinlemesine yapılacak çalışmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımı çerçevesinde benimsedikleri anlayışların incelenmesinin yararlı olacağı düşüncesi ile “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Lynch'in (1989) ortaya koyduğu örtük program teorisi temelinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirerek; eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının örtük program anlayışlarının şekillenmesinde öğretim elemanlarının etkisine açıklık getirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada iki temel probleme odaklanılmıştır. Bunlar;

1. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarında demografik faktörlerin etkisi nedir?
2. Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmada yukarıda belirlenen temel problemler çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları nedir?
- Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları nedir?
- Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları bilim dalı açısından farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ünvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program eğilimleri benzerlik göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları ortak bir modelle açıklanabilir mi?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her düzeydeki eğitim kurumunun resmi bir programının yanı sıra uygulamada ortaya çıkan bir örtük programı da bulunmaktadır. Aynı zamanda okulun örgütsel işleyişinde büyük payı olan örtük programın eğitimin kalitesinde de rolü yadsınamaz (Yüksel, 2004). Örtük program kavramının incelenmesi ile elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim sisteminde yapılacak düzenlemeler kalitenin artmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü bireylerin başarısında resmi programın olduğu kadar örtük programın da etkisi olduğu bilinmektedir (Adıay, 2011; Yüksel, 2002b). Örtük program konusunu araştırılmayı değerli kılan bir diğer nokta ise resmi programın niteliğini de etkileyebilecek özellikte olmasıdır. Örtük programlar, resmi programların uygulanması ve uygulama sonucundaki etkileri belirlemeye katkı sağlar (Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2019). Örtük programın hangi açılardan resmi program ile uyduğu ve farklılaştığının bilinmesi öğrenme-öğretme süreçlerinin doğasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca resmi programda yer almamasına rağmen bireylerin; ailesi, çevresi ve öğretmenleri tarafından kazanılması beklenen bilgi, değer ve fikirler bulunmaktadır. Bu bilgi, değer ve fikirler ise aktaran kişinin sahip olduğu anlayış çerçevesinde şekillenmektedir (Johnaert, 1988'den aktaran Yıldırım ve Şahin, 2009). Ancak

öğretmenin anlayışı örtük programı şekillendiren bir husus olarak okulun işlevi hakkında fikir vermektedir.

Örtük programın, resmi programda belirlenen bilgi ve değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu bilinmektedir. Wren'e (1999) göre 21.yüzyılda etkili okullara sahip olabilme hedefine ulaşılmasında, eğitimcilerin okul çevresinin (kültürün) sembolik yönlerinin yanı sıra ergenlerin ve öğretmenlerin algılarının (okul iklimi) farkında olmaları yani örtük programın daha iyi anlaşılmasıyla mümkün olduğuna işaret etmektedir. Örtük program ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla nitel araştırma yöntemlerinden faydalandığı (Addai-Mununkum, 2017; Acar, 2012; Anyon, 1980; Barfels ve Delucchi, 2000; Başar vd., 2014; Başara-Baydilek ve Türkoğlu, 2016; Coşkun, 2016; Gardeshi vd., 2018; Hemmings, 2000; Robati vd., 2015; Tuncel, 2008; Winter ve Cotton, 2012; Yüksel, 2007) olay ve durumlara atfedilen anlamların ortaya koyulmasına ilişkin deneyimler ile ilgili olduğu görülmektedir (Cotton vd., 2013). Bunlar dışında örtük program konusunda karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır (Çengel, 2013; Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2012; Yıldırım, 2018). Oysaki örtük programın nicel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmesine dair çalışmaların daha az olması ve bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Literatürde örtük program ile ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına (Akçakoca, 2018; Akbulut ve Aslan, 2016; Alimoğlu vd., 2013; Ercan vd., 2009) rastlanmıştır. Ancak bu tür çalışmalar ağırlıklı olarak Tıp fakültelerinde yürütülmüştür. Örtük program yaklaşımı, örtük programı ortaya koyan öğretmenlerin ve/veya öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin örtük program anlayışları üzerindeki etkisini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Söz konusu çalışmalarda örtük program kavramı ile ilgili ölçekler geliştirilmiş olsa da bahsi geçen çalışmalarda örtük program teorilerini (Giroux, Dreeben, Skelton, Lynch gibi) temel alarak yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bireylerin örtük program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, literatürde bu kapsamda geliştirilen ilk ölçek olma özelliğini taşımaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin teorik zemini Lynch'in (1989) örtük program yaklaşımına dayanmaktadır. Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim sürecinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir örtük program ile karşı karşıya kalmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki örtük program konusunda az sayıda çalışmanın olması konu ile ilgili derinlemesine bilgiye sahip olunmadığını göstermektedir. Örneğin; İpekel ve Şahin (2019) öğretmen eğitiminde örtük programı ölçmeye yönelik geliştirdikleri ölçekte herhangi bir örtük program yaklaşımından hareket etmemişlerdir. Sadece örtük programın öğretim becerileri ve iletişim becerilerine katkıları üzerinde durmuşlardır. Başara-Baydilek (2015) ise okul öncesi eğitim programında örtük programı akıl yürütme becerileri açısından ele almış ve örtük programı oluşturan diğer boyutları ele almaksızın kavramı analiz etmiştir. Fakültenin fiziki ve sosyal koşulları, fakülte çevresi (Girayhan, 2019; Tor, 2015) fakülte yönetiminin görüş ve düşünceleri, fakültede öğrenim gören bireylerin sosyo-ekonomik düzeyi (Sarı, 2007) ve özellikle de fakültelerde görevli öğretim elemanlarının sahip olduğu bilgi, tutum, düşünce, değer ve inançlar örtük programı oluşturmaktadır. Öğretim elemanları tarafından değerli kabul edilen ve mesleğin icrasında önemli olarak görülen birçok değer öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde etkili olmaktadır.

Araştırmalar, öğretmen davranışlarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Gibbs ve Coffey, 2004). Başar (2011) da çalışmasında bunu destekleyecek sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenin davranışları, sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerle olan ilişkileri, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında etkilidir. Bu sebeple çalışma kapsamında ele alınan geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının incelenmesinin alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Örtük program konusuyla ilgili literatürdeki çalışmaların çoğunlukla ya sadece öğretmenlerle ya da sadece öğrencilerle yürütülmüş olması (Alkan, 2017; Ataş vd., 2021; Doğanay ve Sarı, 2004; Elitok-Kesici, 2010; Kuş, 2009; Yangın ve Dindar, 2010) çalışmanın alana sunacağı katkıyı anlaşılır kılacaktır. Çalışma sonucunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen bulguların alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sahip oldukları örtük program yaklaşımları değerlendirilecek ve gelecekte mesleki hayatlarında, eğitim-öğretim süreçlerini düzenlemede ve eğitimdeki önceliklerini belirlemede bir fikir verecektir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar resmi programın başarısında önemli bir etkisi olan örtük program kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca politika yapıcılar kurumlardaki örtük programı da göz önünde

bulundurarak bireylerin sahip olmaları istenen bilgi, değer ve ideoloji doğrultusunda, resmi programı Şekillendirmesi ve eğitim kurumlarındaki iŐleyiŐ ile ilgili alınacak kararlara y6nelik bilgi sunacaktır. 6rt6k programın eğitim s6recindeki 6neminin farkına varılması 6alıŐmanın 6nemli yanlarından birini ortaya koymaktadır. Programın uygulayıcısı olarak 6ęretim elemanlarının 6rt6k program kavramı ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olması eğitim-6ęretim s6re7lerini d6zenlerken atacağı adımları da Őekillendirecektir. 6ęretim elemanlarının, 6ęrencilerine aktaracağı bilginin i7eriğini belirlemede ve s6re7te 6ęrencileri ile iliŐkilerini d6zenlemede nasıl bir yol izleyebilecekleri hakkında fikir verebilecektir.

Program geliştirme uzmanları, resmi program 6alıŐmalarını y6r6t6rken, 6rt6k programın etkisini de dikkate almalıdır (Őeny6ksel, 2019). 6alıŐmadan elde edilecek sonu7lar program geliŐtiricilerin 6zellikle de 6ęretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde yapılacak değişiklik ve d6zeltmelere imk6n sağlayacak olması a7ısından 6nemlidir. Aynı zamanda 6alıŐmadan elde edilecek sonu7ların, 6ęretmen eğitimine ilişkin politikaların d6zenlenmesi ve bu politikaların uygulanması konusunda politika yapıcılara ve uygulayıcılara fikir vereceği d6Ő6n6lmektedir.

Araştırma sonu7larının gelecekte 6rt6k program kavramını 6alıŐacak araştırmacılara da 6nemli veriler sağlayabileceği d6Ő6n6lmektedir. Ayrıca, konunun kavramsal 7er7evesi kapsamında bilgilerin zenginleŐmesi sağlanacak ve literat6re katkı sunulabilecektir. Araştırma kapsamında geliştirilen 6rt6k Program Yaklaşımı 6l7eği'nin (6PY6) farklı araştırmalar kapsamında kullanılması ile sonu7lar arasında kıyaslama yapmaya imk6n sunabilecektir.

6alıŐma sonucunda elde edilen bulgular, 6ęretmen yetiştiren eğitim fak6ltelerinin, kalitesi ve niteliğinin artmasına imk6n sağlayabilecektir. Araştırma sonu7larının, 6ęretmen yetiştirme programlarında yapılabilecek d6zenlemeler noktasında literat6re katkı sunacağı d6Ő6n6lmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan 6ęretim elemanları ve 6ęretmen adayları 6l7me aracında yer alan maddelere i7tenlikle ve samimi olarak yanıt vermiŐlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek yolu ile toplanacak 2021-2022 Bahar ve 2022-2023 Güz yarıyılında toplanan verilerle,
2. Veri toplama süreci araştırma kapsamında geliştirilen ölçekle,
3. Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.
4. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları Lynch'in (1989) örtük program yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir.

1.6. Tanımlar

Eğitim Programı: “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2017, s.6).

Resmi Program: Eğitim sürecinin başında belirlenmiş hedeflere bireylerin ulaşmalarını sağlamak üzere kurum ve kuruluşlar tarafından uygulamaya konan, açık, yazılı ve planlı programdır.

Örtük Program: “Örtük program, sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin birer parçası olan, çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek yöneltilmeyen bütün bilgi, değer ve inançları kapsamaktadır. Bu değer ve inançlara, okulun fiziki yapısı, öğretmen davranışları, okulun kuralları vs. etkili olmaktadır” (Koç Akran ve Koyuncu, 2018, s.88).

Yükseköğretim: “Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür” (Resmi Gazete, 1981).

Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek üzere beşli likert yapısında hazırlanmış bir ölçme aracıdır.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçeve başlığı altında araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, araştırma problemi ile ilişkili olduğu düşünülen literatür ve literatürde yer alan araştırmalar sunulmuştur.

2.1.1. Program Kavramı

Okullar, eğitim aracılığıyla bir yandan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yaşamın devamlılığını sağlarken bir yandan da bireylerin gelişimlerine destek olan kurumlardır. Hem toplumsal devamlılığı sağlamak hem de bireylerin gelişimini desteklemek için okul içindeki ve dışındaki yaşantıların birbiri ile ilişkili olması, tutarlılık ve paralellik göstermesi gerekir (Varış, 1998). Gerek okul ve gerekse okul dışındaki yaşantı arasında ilişkinin kurulması için (Turanlı, 2003) okullarda programlar işe koşulmaktadır. Programlar, okulda verilen eğitimin sistematik halde ilerlemesini sağlayan önemli unsurlardandır. Program, sadece bireye aktarılacak bilgilerin neler olduğunun belirtildiği bir taslak olmaktan öte okul içi ve okul dışı faaliyetler vasıtasıyla bireylere kazandırılmak istenenler ve bunların nasıl gerçekleştirileceğine dair bilgilerin yer aldığı rehberdir.

Program kavramı ile ilgili çok sayıda tanımlama yapıldığını söylemek mümkündür. Her teorisyen program kavramını farklı boyutlarıyla ve farklı açılardan ele alarak açıklama yoluna gitmiştir. Bu tanımların birbirinden farklı anlamlar barındırdığı görülmüştür (Kelly, 2004). Pinar'ın (2004) da “disiplinlerarası bir alan” olarak ifade ettiği program teorisinin kapsamında nelerin yer aldığını tespit etmek güçtür. Bu açıklamayı destekleyecek şekilde Wynne ve Ryan'de (1993) programı “eğitim biliminin en büyük, en bulanık ve en zor tespit edilebilen kavramlarından birisi” (Wynne ve Ryan, 1993'den aktaran Yüksel, 2004, s.115) olarak izah etmiştir.

20.yy'ın başlarında program kavramında çok çeşitli tanımlamalara gidilmesi; bilgi, öğrenme ve öğretme sürecinde görülen değişmelere bağlı olarak okulların öğrencileri bu değişime ve yaşanan şartlara hazırlama ihtiyacından hareketle ortaya

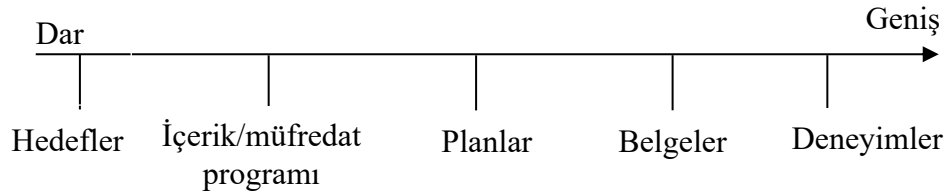
konmuştur (Saylan, 1995). Yazarın açıklaması, programın dinamik bir yapıya sahip olduğu ve özellikle ihtiyaçları giderici ve ihtiyaçlardan hareketle düzenlendiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Kenan'a (2009) göre, modern eğitim sistemlerinde programlar, toplumda görülen sosyal, ekolojik ve teknolojik değişim ve gelişimler karşısında esneyebilir bir özellik göstermelidir. Programın esneklik özelliğinin yanı sıra, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, bilim ve teknolojik gelişmeler ile bireyin gereksinimlerini dikkate alan programlar, eğitimin amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. Wen Su'nun (2012) programı "şemsiye terim" olarak tanımlamasından da anlaşılıyor ki program sadece bireylere eğitim yoluyla aktarılmak istenen bilgiler bütününden ibaret değildir. Üst bir kavram olarak program, altında eğitim ile ilgili birçok unsuru barındırmaktadır. Program kelimesinin daha detaylı bir şekilde anlatıldığı tanımların incelenmesi ve irdelenmesi kavramın gerçekte ne anlama geldiği ve kapsamın anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Oliva ve Gordon'a (2018) göre öğretilen dersler veya okul içi ve dışındaki tüm yaşantılar olarak ifade edilebilen programın, uygulandığı okullarda ele alınış biçimi açısından farklılaşacağı ve okulun programı nasıl yorumladığına bağlı olarak basit ya da zor bir görev üstlenildiği hakkında bir çıkarımda bulunulabilecektir. Program kavramının okulda işlenmesi gereken konular listesi olarak açıklanması sığ bir tanımlama olarak yorumlanabilir. Posner ise program ile ilgili yedi yaygın kavramı; "konuların kapsamı ve sıralanışı, müfredat (ders programı), içerik, taslak, standartlar, ders kitapları ve planlanmış deneyimler" (Posner, 2004, s.12) olarak sıralamıştır. Posner yapmış olduğu kavramsallaştırma ile programın bahsi geçen bütün öğeleri içermiş olduğunu göstermektedir.

Marsh ve Willis (2007, s.9-12) program kelimesini tanımlamanın kolay olmadığını belirtmiş ve program ile ilgili sekiz farklı tanımlamadan bahsetmiştir.

- 1.Program, gramer, okuma, mantık, retorik, matematik ve batı dünyasının temel bilgilerini en iyi şekilde somutlaştıran en büyük kitapları gibi "kalıcı" konulardır.
- 2.Program, çağdaş toplumda yaşamak için en yararlı olan konulardır.
- 3.Program, okulların sorumlu olduğu tüm planlanmış öğrenmelerdir.
- 4.Program, öğrencilerin okul rehberliğinde sahip oldukları tüm deneyimlerdir.
- 5.Program, öğrencilere çeşitli öğrenme sitelerinde genel bilgi ve becerilere erişebilmeleri için sağlanan öğrenme deneyimlerinin toplamıdır.
- 6.Program, öğrencinin bilgisayarla ve internet gibi çeşitli ağlarla çalışarak oluşturduğu şeydir.
- 7.Program, otoritenin sorgulanması ve insani durumlara ilişkin karmaşık görüşlerin araştırılmasıdır.
- 8.Program, öğrencilerin yaşamları boyunca sahip oldukları tüm deneyimlerdir"

Wen Su (2012) programı dar bir perspektiften geniş bir perspektife doğru kavramsallaştırmıştır. Program basit manada bireylere kazandırılmak istenen hedeflerden başlayarak, daha geniş bir perspektifte öğrencinin okulda edindiği her türlü deneyimi içermektedir. Wen Su'nun program tanımının içine dahil etmiş olduğu bileşenler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Programa İlişkin Çeşitli Kavramlar

(Kaynak: Wen Su, [2012]. 156)

Uleanya'ya (2022) göre program her türlü öğrenme ortamı ve deneyimi söz konusu olduğunda önemli görülmektedir. Bilindiği gibi program kavramı nasıl tanımlanırsa tanımlansın, programın oluşturulmasındaki temel gaye eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamasıdır. Eğitimin amaçlarına ulaşılması maksadıyla programın nelerden oluştuğu yani hangi öğeleri barındırdığı, nasıl uygulamaya konulduğu hususu program kavramının anlaşılması açısından önemlidir. Program nihai halini uygulamaya konulduğunda almakta ve programın başarısı, sonuçta uygulamadaki başarısı ile paralellik göstermektedir.

2.1.2. Program Türleri

Eğitim sürecinde temel olarak üç tür programın varlığından bahsetmek mümkündür: Genelden özele sıralanacak olursa “Eğitim programı”, “Öğretim programı” ve “Ders programı” şeklindedir. Sıralanan her bir program türünün birbirleri ile alakalı ve uyumlu olması gerekmektedir (Saraçoğlu, 2015). Bunların dışında farklı teorisyenlerin program türlerine ilişkin sınıflandırmaları da mevcuttur. Teorisyenlerin sahip oldukları anlayış, eğitime bakış açısı ve programa ilişkin fikirlerinden hareketle farklı program türlerinin geliştirildiği görülmektedir. Program türleri, eğitim programı, öğretim programı, ders programı başlıkları halinde, aşağıda incelenmiştir.

2.1.2.1. Eğitim Programı

Program kavramının kökenine bakıldığında İngilizcesi “curriculum” izlenen yol, rota anlamına gelirken; Fransızcası ise “currere” koşmak, yürümek anlamlarına gelmektedir (Ellis, 2015). Geçmişte “koşu yolu” olarak adlandırılan program, konular, müfredat ve eğitim kursu olarak açıklanırken günümüzde eğitim ortamındaki tüm deneyimler olarak açıklanmaktadır (Prideaux, 2003). Latince kökenli bir kavram olarak eğitim programına (curriculum) ilişkin bilinen ilk uygulamalar, yapılan atıflar da incelendiğinde, 17.yüzyılda İskoç yükseköğretim belgelerine göre Glasgow Üniversitesi’nde kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim programı, bireyde istenen yönde davranış değişikliği oluşturmak için gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan bir plandır (Erden, 2017). Ekici’ye (2018) göre eğitim programı; milli eğitim politikalarının ülkenin her yerine yayılması ve gerçekleşmesini sağlayan bir köprüdür. Başka bir araştırmacıya (Demirel, 2017, s.4) göre eğitim programı, “okul içinde ve dışında planlı etkinliklerden oluşan öğrenme yaşantıları düzeneğidir”. Yazarın “düzenek” olarak ifade etmiş olduğu eğitim programı ile, tüm eğitsel yaşantıların belli bir düzen dahilinde uygulanması gerekliliği ortaya konulmaktadır. Eğitim programı kavramıyla ilgili yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, eğitim programı, bireyleri belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere düzenlenmiş etkinlikler bütünüdür.

2.1.2.2. Öğretim programı

Genelden özele inildiğinde eğitim programının bir alt basamağı olarak öğretim programı, belli bir derse yönelik, bireylere öğretim sürecinde etkinlikler vasıtasıyla nelerin kazandırılacağını içeren plandır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) öğretim programı kavramı ile ilgili yapmış olduğu tanımlama ise aşağıdaki gibidir:

“Öğretim programları her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenen genel amaçları, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden kazanımlar ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsar” (MEB, 2021).

Bir başka ifadeyle, eğitim programı ile belirlenen, bir öğretim kademesinde sınıf ve derslerde hedeflerin gerçekleştirilmesi için okul içi ve dışındaki planlı etkinlikler yoluyla bireye kazandırılmak istenenlerin bütünüdür (Sönmez, 2021).

Öğretim programı eğitim-öğretim süreci içinde bireyin sahip olunması istenilen bilgi, beceri, yetenek, tutum ve inançlara ulaştıracak okul içi faaliyetler bütünüdür. Öğretim programının kazanımlarının eğitim programı ile tutarlı ve ilişkili olması da beklenmektedir.

2.1.2.3. Ders programı

Ders programı, ders süresi kapsamında, önceden belirlenen hedeflerin bireyler tarafından kazanılmasını içeren etkinliklerden oluşan plandır (Demirel, 2017). Brubacher ve Oğuzkan'a (2019) göre ders programı, nasıl ifade edilirse edilsin, eğitimin amaçlarına ulaşmak için öğretmen ve öğrencinin ilerleyeceği yoldur. Gültekin'e göre (2017) ders programı bir dersin içeriğinden başlamak üzere, bu içeriğin aktarılma süreci ve değerlendirilmesini de kapsayan öğeler bütünüdür. Eğitim programı ile kıyaslandığında ders programının daha spesifik hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik bir plan olduğu bilinmektedir. Oldukça dar kapsamlı ama aynı zamanda ayrıntılı bir program türüdür.

2.1.2. Program Sınıflandırmaları

Program kavramı ile ilgili olarak, eğitim programı, öğretim programı ve ders programı haricinde sınıflamalar da yapılmıştır. Posner (2004) programı farklı bir bakış açısıyla ele alarak, özellikle de programın uygulanışı açısından değerlendirildiğinde, farklı program sınıflandırmaları olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar kamu otoriterlerince uygulanması hedeflenen bir programın varlığından bahsedilse de uygulayıcıların katkısıyla biçim değiştirmekte ve bireylere kazandırdıkları da değişiklik göstermektedir.

Glatthorn (1999) program türlerini; örtük program, ihmal edilen program, önerilen program, yazılı (resmi) program, desteklenen program, test edilen program, uygulamadaki program ve en önemlisi de öğrenilen (nihai) program olarak açıklamaktadır. Posner (2004) "resmi program" (the official program), "operasyonel

program” (the operational program), “örtük program” (the hidden curriculum), “boş program” (the null curriculum) ve “ekstra program “(the extra curriculum) olmak üzere beş program türünden bahsetmektedir. Posner’ın belirtmiş olduğu program türleri, programın uygulanışında görülen bilinçli ya da bilinçsiz uygulamalar, programın içeriği ve süreçte düzenlenen etkinlik ve faaliyetler üzerinde belirleyici olmaktadır. Demirel (2017) ise program türlerini resmi eğitim programı, işevuruk eğitim programı, örtük eğitim programı, öğretisiz eğitim programı ve destekleyici eğitim programı olmak üzere beş farklı farklı şekilde sınıflandırmıştır.

Crawford (2011) program türlerini, yazılı program (curriculum), öğretilen program (instruction) ve test edilen program (state assessment) olarak açıklamıştır (Crawford, 2011’den aktaran Karabacak, 2018). Araştırmacının belirttiği yazılı program, devlet tarafından okullarda uygulanmaya yönelik hazırlanmış resmi programdır. Öğretilen program ise programın uygulamaya konulduğu durumda uygulamada görülen değişikliklere bağlı olarak şekillenen programdır. Test edilen program ise devlet eliyle programın değerlendirmeye tabi tutulması yani programa ilişkin yapılan değerlendirmeleri içermektedir. Crawford’un belirttiği yazılı program “resmi programa”; öğretilen program ise “uygulamadaki programa” karşılık gelebilir. Programlar temelde yazılı bir dokümandır. Amaçlı olarak düzenlenen ve öğretmenlere kılavuzluk eden bir araçtır. Bu programlar öğrencilerin geçireceği yaşantıları tanımlarken bir taraftan da öğrencilerin uygulama sonucunda elde ettiklerini başka bir ifade ile geçirdikleri yaşantılar sonucundaki öğrenmelerini içerir. Bununla birlikte yazılı olmayan, sadece uygulamada ortaya çıkan, okul ve sınıf kültüründe, öğretmen davranışlarında gözlenen örtük program, öğrenci öğrenmelerinde özellikle de değer, tutum ve alışkanlıkların edinilmesinde bazen yazılı programlardan bile daha etkili olabilmektedir.

2.1.3. Örtük Program Kavramı ve Tanımları

Örtük program ile ilgili belirsizlikler, tanımlanmasını da güçleştirmektedir. Örtük program konusu ele alındığında akla gelen ilk husus “Programın henüz keşfedilmediği mi yoksa birileri tarafından mı gizlendiği?” (Afaq ve Mahbood, 2021, s.9) sorusudur. Afaq ve Mahbood’un sorusu örtük program yoluyla bireylere

aktarılanların kasıtlı olma ya da kasıtlı olmama durumu ile de benzer bir mantıkla açıklanabilir. Alsubaie'ye (2015, s.125) göre “güncel tartışmalı program konularından” biri olan örtük program, Bussey'e (2016, s.42) göre ise “moda eğitim terimi” olarak nitelendirilmektedir. Martin'e (1976) göre örtük programı tek bir yer ve durumla karakterize etmek mümkün değildir. Örtük program henüz öğrenilen konuların açıkça belirtilmeyen amaçları, okul içi ve okul dışı ortamların çıktıları, akademik ve akademik olmayan öğrenme durumlarının tanımlanmasını gerektirmektedir. Değerli olup olmama durumu açısından ele alındığında, önemli ve/veya önemsiz olarak kabul edilen konulardan oluşabileceği söylenmektedir. Alarcón ve Sunny (2022) ise örtük programı resmi programda yer almayan ve genellikle istenmeyen durum, değer, inanç, tutum ve mesajlar olarak ele almaktadırlar. Vechachart ve Sulisworo (2017), örtük programın örgütsel, sosyal ve kültürel olmak üzere üç değişkenden oluştuğunu belirtmektedirler. Birden çok değişken ve değişkenler arasındaki karmaşık ilişkiler, örtük programın açıklanmasına ve anlaşılmasına ilişkin güçlükleri anlaşılır kılmaktadır. Great Schools Partnership'e (2015) göre eğitim kurumlarında örtük program, okul yapısı, kurum kuralları ve kültürel beklentiler ile ortaya konmaktadır.

Resmi program dışında bir programın varlığı ve bunun bireyler üzerindeki etkisi tartışılmalı konulardan biridir. Başka bir ifadeyle eğitim teorisyenlerine göre okullarda bireyleri eğitmeyi amaçlayan resmi program dışında örtük/gizli programın varlığından bahsetmek mümkündür (Sazegar vd., 2021). Literatürde gizli program, yazılı olmayan program, saklı program olarak da isimlendirilen örtük program kavramını Chişiu (2010) çoğu araştırmacıdan farklı olarak “bilinçaltı (subniminal) program” olarak isimlendirmiştir. Araştırmacıya göre bilinçaltı program “...eğitim ortamlarından ve eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü genel psikososyal çevreden kaynaklanan doğrudan veya dolaylı, açık veya örtük tüm öğrenme ve gelişim deneyimlerini içerir” (Chişiu, 2010'dan aktaran Chişiu, 2015, s.135). Örtük program bireylerin sosyalleşmesine, toplumsal norm ve değerleri kazanmasına, davranış kalıpları edinmesine ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin deneyimler edinmesine katkı sunsa da belli bir plan dahilinde gerçekleşmediği için, süreç, her öğrenci için aynı şekilde işlemeyecektir (Bedir, 2020). Ayrıca okullarda verilen eğitimin toplumsal hayatı şekillendirici rolü anlaşılır hale gelecektir. Örtük program, okuldaki bireyler

(öğretmen, öğrenci, yönetici) tarafından farklı şekillerde algılanmakta ve yorumlanmaktadır.

Arnot ve Whitty (1982) örtük program kavramının kökeninin Amerika olduğu belirtilmektedirler. Posner (2004), örtük programın okuldaki kişiler tarafından ortaya konan fakat açık bir şekilde kabul edilmeyen kurumun norm ve değerlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Yabancı literatürde örtük program kavramının, hidden curriculum, implicit curriculum, unstudied curriculum, unwritten curriculum, covert curriculum ve invisible curriculum olarak kullanıldığı görülmektedir (Demirel, 2012). Demirel, örtük programı görünmeyen eğitim programı olarak ifade etmektedir. Demirel, okulda meydana gelen öğrenmeleri oluşturan tüm etkenler ve bu etkenlerin sonuçlarını ortaya koyan programı, örtük program olarak ifade etmektedir. Aynı araştırmacı başka bir çalışmasında (Demirel, 2017) örtük programı, yazılı olmamakla birlikte toplumun norm ve değerlerini içeren program olarak izah etmiştir.

Oral ve Yazar'a (2017) göre örtük program diğer program türleri ile kıyaslandığında daha detaylı bir şekilde incelenmelidir. Araştırmacılar örtük programın olumsuz birtakım etkilerinin yanında okul ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinin de olduğunu belirtmektedirler. Okulun fiziki yapısından, bireyler arasındaki ilişkilere, okulda okutulan ders kitaplarına kadar, her bir öge okulun örtük programının oluşmasına katkı da bulunmaktadır. Maddi ve manevi unsurlarla birlikte okulların kendilerine özgü örtük programları oluşmaktadır. Örtük program hem devlet tarafından bireylere resmi bir kanal vasıtası ile aktarılmak istenen değer, inanç, tutumları hem de okulun kendi atmosferi ve çevresinden kaynaklı birçok özelliği barındırmaktadır.

Alternatif bir bakış açısı ise medyanın örtük programa kaynaklık ettiği ile ilgilidir (Horn Jr, 2003). Çünkü medya araçları toplumsal mesajları aktarmada ve toplumsal yapıyı şekillendirmede etkilidir. Örtük program resmi ve resmi olmayan birtakım gayelerin hayata geçirilmesini sağlamaktır. Örtük programın açıkça hangi amaca hizmet ettiği belirtilmese de örneğin politik düzene uygun bireylerin yetiştirilmesi, ekonomik sistemin varlığının sürdürülmesi, kültürün geliştirilmesi gibi hedefleri resmi programdan daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilme gücüne sahiptir.

Okul, örgütlü bir kurumdur ve okulun kendine özgü bir kültürü vardır (Tezcan, 2021). Okulun sahip olduğu kültür, okulun örtük programının oluşmasına katkı

sağlamaktadır. Mackin vd.,'ne (2019) göre örtük program, kurumun örgütsel yapısı ve kültürüyle birlikte öğrenmenin üzerinde etkili olan öğelerden oluşmaktadır. Örneğin tıp eğitiminde örtük programın öğrencilerin doktorluk mesleğini öğrenmesinde önemli ölçüde etkili olduğu görüldüğünden, tıp alanında örtük programı ele alan çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Literatürde Tıp eğitiminde örtük program kavramının farklı boyutlarıyla ele alındığı çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Arora ve Mukherjee, 2020; Case, 2014; Gaufberg vd., 2010; Gofton ve Regehr, 2006; Hafferty ve Franks, 1994; Hafferty, 1998; Hafler vd., 2011; Higashi vd., 2013; Karnieli-Miller vd., 2010; Mackin vd., 2019; Mahood, 2011; Martimianakis vd., 2015; Michalec, 2011; Murakami vd., 2009; Mossop vd., 2013; Ozolins vd., 2008; Srilveira vd., 2019; Torralba vd., 2020; Yazdani vd., 2020; Whitcomb, 2014; Witman, 2014). Çalışmaların tıp eğitiminde yoğunlaşması model alma, deneyim edinme, mesleğin gerekliliklerinin neler olduğunu anlama ve ona uygun davranış biçimleri geliştirme ile açıklanabilir. Hunter ve Cook'a (2018) göre yeni mezunlar tutum, davranış, karar verme süreçlerini gözleme ve geri bildirimler yoluyla uygulamalarına şekil vermektedir. Karşılaşmış oldukları arzu edilen ya da edilmeyen rol modeller, profesyonel kimlik oluşumuna hizmet etmektedir. Lempp ve Seale'ye (2004) göre örtük program bir kurumda hayatta kalmak için gerekli olan örtülü gelenek, ritüel ve kurallardan oluşmaktadır. Ayrıca bunlar kurumun örgütsel yapısı ve kültürü üzerinde de işleve sahiptir. Örtük programın kurumsal kültürü oluşturması ve kurumdaki işleyişi etkiliyor olması çalışmaların tıp fakültelerinde yoğunlaşıyor olmasını anlaşılır hale getirmektedir. Hopkins vd. (2016) öğrencilerin tıp eğitimi sırasında karşılaştıkları davranışların, rol model almaları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunduğunu ve öğrencilerin de bunun farkında olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin çevresindeki bireyleri rol model almaları okulun kültürü ile okulun örtük programı arasında anlamlı bir bağ olduğunu göstermektedir. Örtük programın varlığı ve örtük programla ilgili kazanımları yalnızca tıp eğitimi ile sınırlandırmamak gerekmektedir. Özellikle de öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinde de sürecin benzer şekilde işlediği ve mesleğe hazırlık için önemli niteliklerin kazandırıldığı bir eğitim sürecinin yürütüldüğünden söz edilebilir. Öğretim elemanları da öğretmen adayları için rol model teşkil etmektedirler.

Sazegar vd.'ne (2021) göre örtük program kasıtlı olarak bireylere öğretilenlere ek olarak okul hayatında öğrencilerin deneyimleri, açıkça öğretilmeyenler ve okul

ortamında yaşananlara bağlı olarak ortaya çıkan çok sayıda değişkeni de barındırmaktadır. Aynı zamanda okul kültürünü de oluşturan; okul yönetiminin ortaya koymuş oldukları, bireyler arası ilişkiler ve yasalarla da desteklenmiş olan program da örtük programın oluşumuna katkı sağlamaktadır. Afaq ve Mahboob (2021) rtk programı okulun kültürü, değerleri, okuldaki güvenlik uygulamaları ve örgüt yapısını oluşturan unsurlarla birlikte oluşan bir küme olarak tanımlamaktadırlar. rtk program eğitim örgütlerindeki öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimi ayrıca öğrenmeleri üzerinde etkili olmakta ve öğrencilerin davranışlarını da şekillendirmektedir.

Yüksel (2004), rtk program kavramını daha detaylı bir şekilde ele almış ve ikinci tür program olarak tanımlamıştır. Araştırmacıya göre örtük program, öğrencilerin devletin ideolojisine uygun olarak yetiştirmesine hizmet etmektedir. Okulun rtk programını oluşturan unsurların ise okulun düzeni, kuralları, fiziksel ve psikolojik çevresi, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin resmi olmayan veya üstü kapalı olarak öğrencilere aktardıkları mesajlar olduğunu belirtmiştir. rtk program açıkça, bireylerin belli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi gayesiyle okulda gerçekleştirilen tüm olayları kapsamaktadır.

Teorisyenlerin bir kısmı örtük programın ne olduğunun izah edilmesi noktasında resmi program ile arasındaki farklılıklardan yararlanmaktadır. Program teorisyenlerine göre idealize edilmiş program olarak resmi yani formal program uygulanan program (uygulamadaki program) ile farklılıklar göstermektedir. Araştırmacılar tarafından bilinen ve açık olarak ifade edilen resmi programda hedeflenenlere ulaşılmasının zor olduğu söylenmektedir. rtk program ise uygulamadaki program ile benzerlikler içermektedir (Portelli, 1993). Berghenengouwen (1987) niversitede örtük program kavramını resmi programın zıttı olarak tanımlamakta ve bu programın varlığını resmi programın zıtlığı üzerinden açıklamaktadır. rtk program yoluyla bireylere kazandırılmak istenenler resmi program ile uyumlu olduğu takdirde hem böyle bir zıtlıktan bahsetmek mümkün olmayacak hem de resmi programda belirlenen hedeflere ulaşılması kolaylaşacaktır.

rtk programın etkilemiş olduğu alanlardan biri de kuşkusuz bireylerin gerçek hayatları ve elde etmiş oldukları deneyimler olarak sıralanabilir. Swaminathan'ya (2007) göre örtük program öğrencilerin "gerçek dünya deneyimleri" elde etmesine katkı sağlamaktadır. Lord (2017), rtk programı benzer bir şekilde

eğitim için önemli, yaygın ve gerçek bir olgu olarak ifade etmiştir. ubuku'ya (2012) göre örtük program, öğrencinin elde edeceği deneyimler, olaylar karşısında nasıl hareket edebileceği, öğrencinin kendini nasıl anlayabileceği ve dünyaya karşı oluşturacağı bakış açısında etkili olan mesajları barındırmaktadır. Mesajların bir kısmının ise resmi programa dahil edilmediği belirtilmektedir. rtk program kavramını hayatın gerçekliğinden ayırmak mümkün değildir. Okul yalnızca bireylerin akademik gelişimini hedefleyen bir kurum olmaktan öte bireylerin toplumsal hayatta varlığını sürdürebilecek vatandaşlar olarak yetiştirilmesine de hizmet etmektedir. Sadece okullarda değil birçok alanda bireylere örtük mesajlar verilmektedir. rtk mesajlar yoluyla çok sayıda norm, değer ve kurallar öğrencilere kazandırılırken toplumsallaşmaya katkı sağlanmaktadır. Okul yolu ile elde edilen bu kazanımlar bireylerin toplumsal hayatta farklı bireylerle bir arada yaşıyor olması gerçeği ve sağlıklı bir toplumsal hayatın sürdürülmesi ihtiyaı ile açıklanabilir. Örneğin aileler tarafından bireylere aktarılan değerler, davranış biçimleri ve daha birçok şeyin kaynağı, bilinçli ya da bilinçli olmayan örtük mesajlardır. Okullar ise ailede verilen örtük mesajların kimi zaman desteklendiği ve pekiştirildiği, kimi zaman da aileninkinden farklı örtük mesajların aktarıldığı kurumlar olarak bireylerin hayatında konumlanmaktadır.

Barani vd., (2011) göre her yerde örtük program vardır ve örtük program bireylerin davranışlarında, sorumluluk alma durumlarında ve giyim tarzlarında bile hissedilmektedir. Okullar, yetiştirdiği bireylerin zihinsel yapısını inşa ederek gelecekte nasıl bireyler olacaklarının anlaşılmasını sağlamaktadır. Koç Akran ve Koyuncu (2018) ise örtük programın sadece okul faktörü ile sınırlandırılmayacağını aksine sosyal evre, ekonomik durum, kültür ve aile değerkenleri ile birlikte kavramın geliştirilebilir olduğundan bahsetmektedirler. Sonuç olarak örtük program kavramı birçok değerkenin etkisiyle oluşmuştur ve aynı zamanda birçok değerken üzerinde de etkileyici güce sahip olabilmektedir.

Eğitim sistemi içinde yer alan ğretmen ve öğrenciler kaçınılmaz bir şekilde örtük programdan etkilenmektedirler (Bussey, 2016). Bu nedenle örtük programın eğitim sistemi içindeki önemi ve bireyler açısından sahip olduğu değer anlaşılır olacaktır. Ayrıca sınıfın sosyal yapısı yani bireyler arası ilişkiler (ğretim yesi- ğrenci, ğrenci- ğrenci) sınıfın örtük programını yansıtmaktadır (Elitok-Kesici vd.,

2018; Hafferty, 1998). Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin her iki tarafını da ilgilendiren fiziki ve sosyal çevrenin bir örtük programı mevcuttur (Nami vd., 2014).

Sosyolojik bir bakış açısıyla ele alınan örtük programın okullarda; “kapitalist sistemin korunmasında, toplumun baskın kültürel değerlerinin aktarılmasında, sosyalleşme sürecinde ve toplumdaki sınıf farklılıklarının oluşmasında” (Tuncel, 2008, s.7-8) rol oynadığından bahsedilmektedir. Bir başka görüş ise değerlerin aktarılmasında örtük mesajların önemli olduğu fakat bunun planlı ve formal bir şekilde yapılmasının daha etkili olacağıdır (Çalışkan ve Yıldırım, 2022). Örtük program kavramı analiz edildiğinde özellikle bireyler arasındaki ilişkilerden nasıl etkilendiği ve bireyler arasındaki ilişkileri nasıl şekillendirdiği hususu önem kazanmaktadır. Nasıl ki toplumsal yapı içinde bireyler arasında hiyerarşik bir yapılanma mevcut ise okullarda özellikle öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkide de bu hiyerarşiyi gözlemlemek mümkündür. Kentli’ye (2009) göre örtük program kaynaklı ilişkiler otorite kavramına dayanmaktadır. Michael Apple, Jean Anyon ve Henry Giroux gibi teorisyenler ise örtük programın okuldaki uygulamalar yoluyla sosyal yeniden üretime neden olduğunu belirtmektedirler. Okulun kendine özgü sosyal yapısı, öğrenciler ile öğretmen arasındaki ilişkinin otorite ilişkisine dayandığını göstermektedir (Kentli, 2009). Bir otorite figürü olarak öğretmen kasıtlı ya da kasıtsız bunu öğrencilere aktararak hiyerarşik yapının varlığını hissettirmekte ve yapının devamlılığını da sağlamaktadır. Toplumun bir temsili olarak okullar, sosyal katmanların eğitim ortamına aktarılmasına imkân sağlamaktadır. Toplumun yapısal özellikleri toplumsal katmanları oluşturan unsurlardandır. Her bir katman kendi içinde benzerlikler barındırmış olsa da katmanlar arası farklılaşmaların olduğunu görmek mümkündür. Ayrıca eğitim kurumlarında mesleki kідeme (kідemli-genç) bağılı olarak da hiyerarşinin oluştuğunu belirten görüşler de mevcuttur (Murakami vd., 2009).

Avcı’ya (2013) göre toplumdaki katmanların kendine özgü birtakım özellikleri (kendine özgü yaşam biçimi, kültür, ekonomi, dil, eğlence biçimi, iletişim özellikleri) bulunmaktadır. Bu katmanların kaynağı ise hiyerarşik sisteme dayalı olarak ortaya çıkan sosyal tabakalardır. Öğretim üyelerinin öğrencilere yönelik davranışları öğrenciler tarafından örtük bir mesaj olarak algılanır. Bu algı ile öğrenciler neyin daha değerli ve önemli olduğunu anlayabilir. Öğretim üyesinin nazik veya kaba davranışları, öğrenciler tarafından öğretim üyesinin kendilerini değerli ya da değersiz gördüğü algısının oluşmasına neden olmaktadır (Townsend, 1995). Öğretmenlerin

farkında olarak ya da olmayarak kullanılmış olduğu örtük program, kimi zaman, bilinçli olarak bazı özelliklerin aktarılmasında etkiliyken kimi zaman da öğrencilere bilgi, inanç ve deneyimleri aktarmada bir engel haline de gelebilmektedir (Alsubaie, 2015).

Resmi programın bireylere aktarılması planlanan ve amaçlanan kısmın dışında kalan örtük program vasıtasıyla bireylerin kazandığı değer ve tutumlarda, her zaman öğretmenin bilinçli bir eylemi mevcut değildir. Öğretmenlerin kasıtlı olmaksızın yapabileceklerine dair sorumluluk alabilmeleri, farkındalık sahibi olmaları ile mümkündür. Çünkü örtük mesajlar yoluyla öğrencilerin ırkçılık veya cinsiyetçilik gibi ayrımcılıklara dair sahip olduğu anlayışlar, öğretim elemanlarının örtük program kapsamında sergilediği tutum ve davranışlar ile değiştirilebilir (Kelly, 2004). Benzer bir şekilde Clark'a (2016) göre öğrencilere örtük program yoluyla cinsiyet kavramına ilişkin açık ve bilinçaltı mesajlar verilmektedir. Clark'ın bahsetmiş olduğu mesajlar cinsiyet yanlılığının ortadan kaldırmasına hizmet etmektedir. Ayrıca öğrencilerin gelecekteki ekonomik hayata hazırlanmasında, adil, sosyal ve ekonomik katılım için mesajlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilere aktardığı örtük mesajlar ile öğrencileri etkisi altına alma ve etkileme potansiyeli değerlendirildiğinde öğretmenin bilinçli eylemlerde bulunması gerektiği anlaşılmaktadır. Örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisi ve bunun öğretmenlerin davranışlarıyla ilişkisi, örtük programın görünür kılınması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Rossouw ve Frick (2023) ise öğretim elemanlarının örtük program yoluyla öğrencilere aktarımlarına dair net bir bilgi sahibi olmamaları konusunu endişe verici bir durum olarak yorumlamaktadırlar.

Eleştirel program teorisyenleri örtük program konusunu farklı bir açıdan ele almıştır. Eleştirel program teorisyenlerinin çalışma alanlarına, örtük programın konuları olan güç ilişkileri, ırk, sınıf, cinsellik ve cinsiyet sorunlarını da dahil etmesiyle programın kapsamı genişletilmiştir (Kridel, 2010). Kısacası örtük program, toplumsal hayatta karşılaşılan birçok problemin okullara da yansıdığını göstermektedir. Örtük programın kapsamına giren her bir konu toplumda görülen eşitsizliklerin kaynağı olan öğeleri barındırmaktadır. Geçmişte toplumsal sorunlar olarak ele alınan konular günümüzde de varlığını sürdürmekte ve okullarda bu konuların aktarımı örtük program ile yapılmaktadır. Kuşkusuz resmi programın her öğrenci için adil ve iyi bir sonuç üretmesi beklenir. Ancak resmi programın yapıcıları

ve uygulayıcıları arasındaki farklılıklar eğitim sisteminin tüm öğrenciler için aynı sonuçları doğurmayacağını göstermektedir. Çok kültürlü bir yapıya sahip olan okullarda bile yetişkinler tarafından ırksal ayrıma dayalı hiyerarşi öğrencilere aktarılmaktadır (Lewis, 2001'den aktaran Donovan, 2014). Yıldırım (2013) örtük programı, okula özgü, açıkça ifade edilmeyen, kültürlenme sürecine etki eden, kasıtlı ya da kasıtsız, baskın toplumsal normların artarıldığı öğrencilerin okul içi tüm yaşantıları olarak özetlemektedir.

Özetle okulun atmosferi, eğitim-toplum arasındaki ilişkiler, bireylerin sosyalleşmesi, toplumsal birtakım ayrılmalara ve ayrışmalara kaynaklık etmektedir. Bireyin, yaşadığı toplumun bir parçası olmasını sağlayan, okulda edindiği her türlü kazanımı, yani deneyimlerinin bütünü olarak örtük program, toplumun bütünleşmesini sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında özellikle eğitimciler tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılan örtük program, resmi program ile bireylere aktarılacak bilgilerin neler olacağına ilişkin çerçevenin belirlenmesine, zihinsel yapının gelişmesine ve aynı zamanda bireylerin okulda edindiği değer, tutum ve inançlar ile duygusal yapısının gelişmesine katkı sağlayan çok yönlü bir programdır.

2.1.4. Örtük Program İşlevleri

Program, eğitim aracılığıyla, bireylerin hedeflenen davranışlara ulaşmasını sağlayıcı etkinlikler bütünüdür. Program ile bireylerin bilişsel, duygusal, psiko-motor yönlerinin gelişmesini hedeflemenin dışında farklı bilgi, beceri ve değerlerin kazanıldırılması da önemsenmektedir. İstenilen hedeflere ulaşılması yalnızca resmi programlar ile karşılanamayacak kadar çok boyutlu ve kapsamlı olduğundan okullarda örtük program ile desteklenmesi beklenmektedir. Örtük program, resmi program kapsamında ifade edilemeyen birçok bireysel ve toplumsal işlevin yerine getirilmesi noktasında önemlidir (Fernández-Balboa, 1993). Anglin vd.'ne (1982) göre ise planlanmamış öğrenmeler olarak ifade edilen örtük program öğrenmeleri, öğrencilerin okuldaki bürokrasiyi anlaması, sorunlarla nasıl başa çıkabileceğini ve akranları arasında nasıl popüler olabileceğini öğrenmesi gibi işlevlere de sahiptir (Anglin vd., 1982, s.122-133'den aktaran Aquino, 1999). Örtük programın bir başka işlevi ise kurum kültürünün anlaşılması ve dönüştürülmesinde sahip olduğu paydır (Koutsouris

vd., 2021). Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğrencilere rehberlik etmekte ve onlar üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin ortaya koymuş olduğu davranışların öğrencilerin öğrenmelerine yönelik farkındalık geliştirmesine ve birtakım beceriler kazanmasına imkân sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içinde sergilemiş olduğu davranışlar olumlu bir sınıf iklimi oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Peker Ünal, 2017).

Eğitimin önemli işlevlerinden biri bireylerin sosyalleşmelerini sağlamaktır. Ayrıca okulda, sınıfta, programlarda, günlük rutinler aracılığıyla ve bireyler arasında kurulan ilişkilerde bireylere bazı değer, norm ve inançlar aktarılmaktadır (Lord, 2017). Sözkonusu değer, norm ve inançların örtük program ile desteklenmesi gerekmektedir. Örtük program, resmi programlarda yer verilen bireylerin sosyalleşmesine yönelik amaçları destekler niteliktedir. Okullarda öğretilenlerin yanı sıra öğrencilerin bunlara uyma zorunluluğu ise bireylerin sosyalleşmelerine olanak sağlamaktadır (Lord, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2016). Yaşadığı toplum ile uyumlu olan bireyin sosyalleşebilmesi ise kurduğu ilişkiler ile mümkün olabilmektedir. Yapısal Fonksiyonalist anlayışı göre sosyalleşme “sosyal üretim süreci” olarak nitelendirilebilir. Eğitimin her kademesinde bireylerin sağlıklı toplumsal ilişkiler kurabilmesi önemsenmektedir.

Örtük programın sosyalleşme işlevine ek olarak üniversite kademesinin de entelektüel ve sosyal olmak üzere iki temel işlevi bulunmaktadır. Entelektüel işlevi öğretim faaliyetleri ile bilginin aktarımıyken; sosyal işlevi ise entelektüelite vasıtası ile toplumun gelişmesinin sağlanması için dengenin kurulmasıdır (Bingöl, 2012). Aynı zamanda üniversitelerde öğrencilere karşılarına çıkan fırsatları (yarı zamanlı çalışma, çocuk bakımı gibi) değerlendirmelerine yönelik yazılı olmayan mesajlar aktarılmaktadır (Allen vd., 2013). Yüksel’e (2004) göre bireylere okullarda, temel bilgi ve beceriler ek olarak entelektüel beceriler de kazandırılmaktadır. Yüksel’in entelektüel beceriler olarak ifade ettiği üst düzey birtakım becerilerin (eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi) öğrencilere kazandırılması ve düşünme becerilerinin değerli olduğuna ilişkinin algının oluşması örtük program vasıtasıyla da sağlanabilmektedir.

Okullarda verilen eğitimin özellikle de değerler eğitiminin resmi programlar yoluyla planlı ve programlı şekilde yürütülmesi bir gerekliliktir (Uygun, 2013). Ancak bu görüşün aksine sözel olarak ifade edilmeyen veya sözel olarak ifade edildiğinde

öğrenciler tarafından kabul edilmesi ve içselleştirilmesi güç değerlerin örtük program yolu ile kazandırılması daha mümkün gözükmektedir. Toplum ve bireyler açısından önemli olarak kabul edilen değerlerin aktarımında örtük programın etkili olduğu söylenebilir. Her ne kadar resmi program aracılığıyla bireylerin devletin öngördüğü değerlere sahip olması istense de aynı zamanda küresel ölçekte bireyin varlığını ortaya koymasını sağlayacak değerlerin kazandırılması işi de örtük programın kapsamına girmektedir. Eğitim programları yolu ile bireylere birtakım değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bireylerin kazandığı değerler, öğrencilerin yerel ve küresel bağlamda karşılaştığı sorunlar karşısında nasıl davranması gerektiğine dair bir fikir oluşturmaktadır (Can Aran ve Demirel, 2013). Bireylerin günümüz koşullarına ayak uydurabilmesinin aktarılan değerlere sahip olması koşulu ile gerçekleştirilebileceği ifade edilebilir. Okullarda verilen değerler eğitimi ile örtük program arasında kurulacak bağ öğrencilerin anlamlı yaşantılar edinmesi sağlayacaktır. Bu bağ hem kurum hem de öğrenme-öğretme süreciyle ilgili gereksinimlerin karşılanmasını sağlayacaktır (Yurtseven, 2019). Bireylerin aldıkları kararlarda onları yönlendiren toplumsal ve kişisel değerler bulunmaktadır. Toplumsal değerlerin kazanılmasında da eğitim etkili olmaktadır (Berkant vd., 2014). Bireylerin, özellikle ilkokulda verilen değerler eğitimi ile, yaşadıkları toplumun kültürünü öğrenmesi ve davranışlarını ona göre şekillendirilmesi sağlanmaktadır. Böylece, öğrencilerin kazandıkları değerlerle iyi birer vatandaş olmalarına katkı sağlanmaktadır (Yazar ve Yelken, 2013).

Okulda değerlerin aktarımında kullanılan bir öge de ders kitaplarıdır. Ders kitapları resmi programın bir ögesi ve parçası olarak algılansa da ders kitaplarının belirleyicisi olan devlet, ders kitaplarını, sahip olduğu ideolojiyi bireylere aktarmak üzere şekillendirmektedir. Gözel ve Dinçer'e (2021) göre örtük program yoluyla kazandırılan değerler yalnızca toplumun değil aynı zamanda bireylerin de ihtiyaçlarını karşılamaya imkân sağlamaktadır. Kitaplar aracılığıyla yapılan değer aktarımı planlı, programlı, kasıtlı ve herkes tarafından görülen tarafta yer almaktadır. Kalaycı ve Güneş'te (2014) değerlerin aktarımında ders kitaplarının rolüne değinmiştir. Kalaycı ve Güneş'e göre programda ders kitapları aracılığıyla bireylere birtakım değerler aktarılmakta ve bireylerin değerlere yükledikleri anlamda değişiklik yaşanmaktadır.

Ayrıca örtük program ile resmi programlar gibi toplumun ihtiyaçları doğrultusunda değer aktarımı yapılırken toplumsal kontrolün sağlanmasına katkıda bulunulur (Hatipoğlu, 2018). Akbulut'un Durkheim'dan aktardığı üzere okullarda

verilen ahlak eğitiminde bireylere aktarılabacak değerler ve tutumlarda öğretmenin değil toplumun değer ve tutumlarına yer verilmesi gerekmektedir (Akbulut, 2011). Okullarda verilen ahlaki eğitimin, toplumun ahlâki değer yargıları ile paralellik göstermesi gerektiği bilinmektedir.

Yaşadığı toplumu temsil kabiliyeti açısından birey, okulda edindiği değer, tutum ve inançlar aracılığıyla toplumsal düzenin sağlanmasına aracılık etmektedir. Toplumsal sorunların ortaya çıkmasının önüne geçilmiş olup, okul-toplum arasındaki ilişki sağlanmakta ve bu ilişkinin sağlamlaştırılmasına katkı sunulmaktadır. Bireylere aktarılabacak değerlerde önemli olan husus değerlerin toplumun değerleri ile çelişmemesi, bilakis onu desteklemesidir. Yüksel'e (2004) göre ise okullarda verilen ahlaki eğitim sadece bir dersin sınırları kapsamında ele alınmamalıdır. Ortaya konulan hedeflere ulaşılabilmesi için örtük program ile öğrenilenler desteklenmeli ve kalıcılık sağlanmalıdır.

Örtük program sosyal ve kültürel aktarımda ve olumsuz değerlerin değiştirilmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca bireyin kişilik gelişiminde de önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Çubukçu (2012), eğitim ile karakter eğitimi arasındaki ilişkinin varlığına değinmektedir. Eğitim yolu ile planlı bir şekilde bireylerin karakterinin eğitilmesi amaçlandığı ve örtük programın bireylerin karakterlerinin inşasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Okullarda bireylerin zihinsel kapasitesinin gelişimine ek olarak karakter gelişimine de imkân sağlanmaktadır. Dolayısıyla eğitim yolu ile toplumsal beklentilerin karşılanması sağlanabilecektir.

Karakter eğitiminin dışında örtük programın bir başka işlevi de eğitim sistemi ve ekonomik sistem arasındaki bağın oluşmasına sunduğu katkıdır. Okullarda verilen eğitim, iş gücü piyasasının işlerliğinin sağlanmasına yönelik eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilen her türlü faaliyet ve etkinlikler bütünüdür. Örneğin Apple (2013) okul ile ekonomik sistem arasındaki ilişkiyi, iş dünyasında çalışacak bireylerin yetiştirilmesi üzerinden izah etmektedir. Okullarda, öğrenme ortamlarında iş piyasası için gerekli beceriler bireylere kazandırılmaktadır. Toplumun aynası olan okullarda örtük program ile okuldaki sosyal ilişkiler ve örtük öğrenme ile bireyler uysal işçiler olarak yetiştirilmektedir. Uysal işçiler olmaları amacıyla yetiştirilen bireyler sayesinde "üretim" garanti altına alınmaktadır. Okulda örtük program yoluyla elde edilen fikirler işgücü piyasasına da yansıtılmaktadır (Apple, 2013). Ortaya konan durum ile ekonomik sistem ve okullar arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini anlamayı

sağlayacağı düşünülmektedir. Biddle (2001) da aradaki ilişkiyi onaylayacak şekilde ekonomik yapı ile eğitim arasında bir bağın mevcut olduğunu dile getirmektedir.

Jacop'a (1981) göre okullar bireylere adil ödüller kazanabilmeleri için eşit olmayan iş gücü piyasasında gerekli olabilecek teknik ve sosyal becerileri öğrenme fırsatı sağlar. Bir başarısızlık ortaya çıktığında ise bunun kaynağı sistemdeki kusurlar, alt gruplardan kaynaklanan sorunlar, bireysel sorumluluklar, yetersiz yetenek ve/veya yetersiz sosyalleşme olarak gösterilmektedir. Bobbit (2017) öğrencilerin işgücü piyasasına hazırlanması için meslekle ilgili işlerin bir kısmının okullara aktarıldığını, gerçek bir işin bir kısmının yaptırılması için okullar veya iş bulabilecekleri yerlerde uygulamaya imkân sağlandığını ifade etmektedir. Okulda yetiştirilen her bir birey gelecekte toplumun ekonomik açıdan kalkınmasını sağlamak üzere belli özellikler doğrultusunda yetiştirilmektedir. Okullarda bireylere yaşadıkları toplumların kültürel norm ve özelliklerinin aktarılmasının yanı sıra bireylerin sosyal, ekonomik, kültürel yaşamda, gereksinim duyacağı daha birçok beceriye de sahip olmaları yönünde bir eğitim verilmektedir. Bireylerin yalnızca bilinçli bir tüketici olmaları ile yetinilmeyip ekonomik sistemin içinde de yer alan nitelikli üreticiler olmaları doğrultusunda yetiştirilmeleri gerektiği belirtilebilir.

Okullardaki eğitimi, bireylerin işgücü piyasasına hazırlandığı bir süreç olarak ifade edenlerin aksi yönde görüşler de bulunmaktadır. Güçlü (2019) günümüzde çocukların fabrikalarda çalışmak üzere yetiştirilmesinin ortadan kaldırılması gerektiğini belirtir. Bunun yerine geleceğin eğitimi fabrika içinde verilmelidir. Mesleki hayata hazırlanması açısından bireyin becerilerle donatıldığı yer olarak okullarda ortaya çıkan sorunların kaynağının ne olduğunun bilinmesi, gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Okul sadece bireyin kültürel zenginliğinin arttırıldığı bir yer değil, bireylerin elde ettikleri kazanımların ekonomik sistemin işleyişine katkısı olan kurumlardandır. Eğitim yoluyla nitelikli bireyler yetiştirme hedefi, aynı zamanda nitelikli işgücüne olan talep ile de ilişkilidir. Eğitim ile ekonomik sistem arasındaki bağlantının bir yönü de böylece ortaya konulmaktadır.

Örtük program aynı zamanda kültürel sermayenin kazanımı ve aktarımı işlevini de gerçekleştirmektedir. Avcı'ya (2014) göre bireyin başlangıçta aile ve çevresiyle yaşantılarıyla edinmiş olduğu bilgi ve birikim, sonrasında da okullarda edindikleri ile artmakta ve bireyin kültürel sermayesini oluşturmaktadır. Kültürel sermayenin gelişimi ve yeniden üretimi ise yine okullarda eğitim yolu ile devam etmektedir.

Khanna'ya (2015) göre eğitim sistemi, her öğrencinin aynı kültürel sermayeye sahip olduğu varsayımı ile hareket eder. Kültürel sermayenin oluşumunda ise bireylerin yetişmiş oldukları aileleri etkilidir. Khanna, daha üst sınıftan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerine göre düzenlenen eğitim, alt sınıftan gelen öğrencilerin genellikle başarısız olmalarına neden olmakta ve aynı zamanda ait oldukları sınıfların değişmemesine neden olmaktadır. Akbulut'a (2011) göre bireyler okuldaki eğitimi çevresinden elde ettiği sosyal ve kültürel kazanımları ile yorumlamaktadır. Bireyin bulunduğu toplumsal sınıf, öğrencinin eğitim-öğretim sürecini algılaması ve anlamlandırmasına katkı sağlar. Sonuçta eğitim üst sınıftan gelenlerin kültürel sermayelerini zenginleştiren alt sınıftan gelenlerin ise birçok zorlukla karşılaştığı bir süreç olarak açıklanır. Alt sınıftan gelenler üst sınıftakilerle aynı ölçüde eğitimden yararlanamamakta ve ezilmektedir. Alt sınıftan gelenlerin yaşamış olduğu olumsuz deneyimler başarısızlık ile sonuçlanabilmekte ve bu durum okulu yarıda bırakmaya neden olabilmektedir.

Bir başka görüş ise insanın temel ihtiyaçlarından biri olan güvenlik ihtiyacı ile ilgili olan barınma söz konusu olduğunda ortaya çıkan örtük program aktarımları ve örtük programın işlevidir. Örtük program sayesinde oluşturulan ekonomik anlayış öğrencilerin hayatlarını devam ettirmeleri, özellikle de barınma konusunda, girişimci ve yetenekli olmaları için gerekli aşırı rekabetçi neoliberal ideolojinin tutum ve davranışlarını kazanmasında etkilidir. Örneğin Kanada toplumu ele alındığında, öğrencilerin barınma konusu özelinde de toplumsal eşitsizlikler ve tabakalaşmanın yeniden üretildiği bir ortam oluşmaktadır. Öğrencilerin pasif bir direniş ve yenilikçi çözümler ile maruz kaldığı sorunlara çözümler ürettiği belirtilmektedir (Sotomayor vd., 2022). Bireyler için hayati öneme sahip durumlar söz konusu olduğunda onlara aktarılan örtük mesajlar hem o anki sorunlarla başa çıkmasında yardımcı olmakta hem de tüm hayatlarında karşılaşacakları zorlu durumlar karşısında nasıl davranacaklarına dair yol gösterici olmaktadır.

2.1.5. Örtük Program Yaklaşımları

Bu çalışma kapsamında üç teorisyenin örtük program yaklaşımı incelenmiştir. Yaklaşımlar birbirleriyle benzerlik ve farklılıklar içermektedir. Ayrıca Direnç

yaklaşımı da ele alınmıştır. Giroux'un örtük program teorisine göre, bilginin anlamı, sınıf içi sosyal ilişkiler ve eğitimin politik ve kültürel doğası ile ilgili farklı varsayımlar içermektedir (Giroux, 1979).

2.1.5.1. Giroux'un Örtük Program Yaklaşımı (1983)

Bu yaklaşıma göre okullar resmi programa ek olarak örtük bir programa da sahiptir. Bireylere okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğretmenler tarafından gerçekleştirilenler dışında, okuldaki sosyal ilişkilerden doğan, rutinler ve gizli olarak aktarılan inanç ve değerler bulunmaktadır. Örtük program yoluyla bireylere çok sayıda bilgi, beceri, değer ve inanç aktarılmaktadır (Giroux, 2001). Okul her bir ögesi ile örtük programın oluşmasına ve varlığını sürdürmesine imkân sağlamaktadır. Giroux'a (2001) göre eğitim toplumun varlığını sürdürmesinde temel bir rol oynamaktadır. Eğitim kültürel aktarımı, sosyalleşmeyi ve değer aktarımını sağlamının yanında uyum ve istikrarın devamlılığına da destek vermektedir. Giroux, *Theory and Resistance in Education (Eğitimde Kuram ve Direniş)* isimli eserinde örtük program yaklaşımını geleneksel, liberal ve radikal olarak sınıflandırmıştır. Bu yaklaşımlar aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

A- Geleneksel Görüş

Geleneksel yaklaşıma göre okullar ile toplum arasındaki bir ilişki mevcuttur. Sınıf içi ilişkilerin doğasından kaynaklanan sosyalleşme sürecinde bireylere sosyal norm ve ahlaki inançlar aktarılmaktadır. Okullaşma sürecinin pozitif işlevi örtük program aracılığıyla baskın değer ve inançların aktarımı ve yeniden üretimidir (Giroux, 2001). Giroux'un geleneksel anlayışında, örtük programın öğrencilere kazandırılması beklenen değerlere ve bu değerlerin toplumsal yaşama bireyin uyumunu sağlayacak değer, tutum ve davranışların kazandırılmasına vurgu söz konusudur.

B- Liberal Görüş

Gelenekçi anlayış toplumsal değerlerin örtük program ile aktarımını açıklarken güç ve sınıf kontrolü arasındaki ilişkiyi sorgulamamaktadır. Oysa liberal perspektif örtük programı açıklarken sınıftaki güç ilişkileri ve sosyal düzen arasında var olan

ilişkiyi değerlendirmekte, iktidar ve baskı gruplarının diğerleri üzerinde kontrol sağlamaları ile konuya açıklık getirmektedir (Young, 1971'den aktaran Giroux, 2001). Halihazırda toplumsal yapı içinde varlığını sürdüren sınıfsal yapının, okuldaki eğitim sürecine ve bireyler arası ilişkilere yansımalarını görmek mümkündür. Okullar, toplumun varlığını sürdürmesi için gerek duyulan özelliklerin kazanılmasını sağlayan bir araç olarak kabul edilmektedir.

C- Radikal Görüş

Radikal bakış açısı eğitim ile ilgili bireylerin farkındalık geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Radikal görüş okulun işlevini iki şekilde açıklamaktadır: Bunlardan ilki bir sınıf ve tahakküm kavramları açısından okulun politik işlevini açıklamaya yardımcı olması ikincisi ise hem günlük deneyimler hem de okullaşma sürecinin sonuçlarını etkilemede önemli bir güç olarak sınıfın yakın çevresi dışındaki yapısal faktörlerin varlığıdır (Giroux, 2001).

2.1.5.2. Skelton'un Örtük Program Yaklaşımı (1997)

Skelton (1997) örtük program yaklaşımını: fonksiyonalist, liberal, eleştirel ve postmodern görüş olmak üzere dörde ayırmıştır. Skelton, "Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights (Örtük program çalışması: Postmodern anlayışların ışığında bir perspektif geliştirme)" isimli çalışmasında örtük program yaklaşımını analiz etmiştir. Araştırmacının ele aldığı yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

A- Fonksiyonalist Görüş

Skelton, örtük program konusu ile ilgili yapılan ilk çalışmaların, okulun sosyal düzeni ve istikrarı sağlama konusunda olduğu belirtilmektedir. Topluma yararlı olmak adına okulda öğrencilere toplumsal norm, değer ve beceriler kazandırılmaktadır. Böylece toplumsal devamlılık sağlanmaktadır. Fonksiyonalist görüş, okulun işlevlerinin neler olduğunu açıklarken öğrencilerin de nasıl yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Kendisi de bir fonksiyonalist olan Dreeben (1968'den aktaran Skelton, 1997), öğrencilerin okullarda geçirdikleri sosyal deneyimlerin onların

yetişkin yaşamına ilişkin rolleri öğrendiğini belirtmektedir. Bu sayede de sosyal yaşamın devamı sağlanmaktadır.

B- Liberal Görüş

Fonksiyonalist perspektiften farklı bir şekilde örtük programı açıklayan liberal perspektif, okullarda, örtük programın aktörü olarak ifade edilen öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulduğunu belirtmektedir. Liberal görüş örtük program ile günlük yaşam uygulamaları arasında ilişkinin açığa çıktığı ve sürdürüldüğü görüşünü desteklemektedir. Liberal görüşe göre örtük program okuldaki bireyler tarafından üretilmektedir ve bu olağan bir durum olarak kabul edilmektedir. Okulda meydana gelen uygulamaların birçoğu da yine örtük program ile ilişkilendirilmektedir. Liberal eğitim anlayışı ile ilgili eleştirinin nedeni sınıftaki yaşantıya bağlı olarak üretilen ve varlığı sürdürülen çok sayıda öğenin bulunmasıdır. Okullar kuralların olduğu, öğrenmenin organize edildiği, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve etkileşimlerinin olduğu yerlerdir. Liberal teorisyenler, güç, okul, okuldaki uygulamalar ve algıların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar. Ayrıca sınıftaki uygulamalardan anlamın nasıl çıkarılacağına odaklanmaktadırlar (Pierre, 2013).

C- Eleştirel perspektif

Eleştirel bir perspektifle okullarda ortaya konan örtük program bireyler (öğretmen, öğrenci) üzerinde etkili olmaktadır. Örtük program, bireyler için kontrol aracı haline gelmektedir. Eleştirel anlayışa göre okullaşma yolu ile toplumda eşitsizliklerin yeniden üretilmesi ve resmi program ile de bu durumun desteklenmesi temel bir sorun olarak ifade edilmektedir. Eleştirel teorisyenler, okulların resmi programların toplumsal eşitsizliklere neden olduğunu örtük programların da bunu desteklediğini belirtirler. Bu nedenle de eleştirel perspektif ile ilgili yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak örtük programların neden olduğu toplumsal eşitsizlik üzerine odaklanmıştır. Keddie (1971), düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere bilginin basit düzeyde aktarıldığı ve söylenenleri doğrudan içselleştirmeleri gerektiği öğretilirken, orta sınıftan gelen gelen öğrencilere karmaşık, soyut ve ileri düzey bilgilerin öğretildiği, öğretilen bu bilgilerde hâkim bakış açılarını da sorgulamayı teşvik ettiklerini belirtmiştir (Keddie, 1971'den aktaran Skelton, 1997).

D- Postmodern perspektif

Postmodernist anlayış, sanayi sonrası toplumlar üzerinde etkisi açısından açıklanmaktadır. Postmodernizmin yalnızca toplumu değil aynı zamanda eğitimi de etkilemektedir. “Kültürel olarak yeni biçimsel özellikler, toplumsal yaşam ve ekonomide yeni bir düzeni işaret eden postmodernist anlayış” (Tezcan, 1993, s.39) modernizme karşı bir duruş oluşturmaktadır. Postmodernist anlayışa göre, nasıl ki toplumda yeni bir düzenin varlığından bahsediliyorsa, aynı şekilde eğitimin de yeniden şekillenmesinden bahsedilebilir. Postmodernist yazarlardan bir olan Foucault (Mills, 2003) özellikle örtük program üzerine odaklanmayıp eğitimin sosyal kontrol üzerindeki rolü, öğrenci direnci, güç kullanımı ve güç-bilgi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır (Skelton, 1997). Foucault’ya göre eğitim, bilgi ve iktidar arasındaki ilişkinin varlığı ile açıklanmaktadır. Söz konusu eğitim süreci bireyi iktidarın parçası haline getirmekle birlikte Panopticon’cu kurgunun ürünü olarak nitelendirdiği bireyin inşasına hizmet etmektedir ve okulda var olan mevzuat, ceza ve disiplin ile açıklanmaktadır (İnce, 2020).

2.1.5.3. Direnç Yaklaşımı (Diyalektik Eleştirel Yaklaşım) (1977)

Hiyerarşik bir yapılanmanın mevcut olduğu bir kurum olarak okullarda direnç konusu üzerinde çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Direnç, okul kültürüne ve öğretim sürecine karşı çıkan öğrenci davranışları olarak açıklanabilir. Bu direnç yasal bir güce karşı ortaya konulan davranışları ifade eder (Mclaren, 1993, s.146’dan aktaran Haynes, 2020). Abowitz’e (2000) göre okullarda öğrencilerin direnç göstermediğinden bahsedilmesinin altında yatan sebep, zaten öğrencilerin direnç göstermesini sağlayacak şekilde eylemde bulunamayacaklarını ya da yersiz/yararsız bir direnç eyleminin mevcut olduğudur.

Yapısal Fonksiyonalist yaklaşımın temelinde, bireylerin uyumlu olmalarını sağlayacak bir eğitim anlayışının oluşturulması mevcuttur. Direnç yaklaşımı konuyu eleştirel bir bakış açısıyla ele almıştır. Direnç yaklaşımının temelinde ise eğitim ortamında uyumlu olarak gösterilen bireylerin gerektiğinde direnç göstermesi gerektiği yer almaktadır. Türk Dil Kurumuna göre direnç “dayanma, karşı koyma gücü, mukavemet” (TDK, 2021)’dir. Eğitimde direnç kavramı ise eğitim-öğretim

sürecinde yürütülen faaliyetler karşısında öğrencinin belli bir tavır alması ve bunlara karşı koymasındır (Yüksel, 2003).

Okulda var olan birçok unsur karşısında öğrenciler belli bir tavır almaktadır. Ortaya konan tavrın kaynağı resmi program, sınıf kuralları, okul yönetimi veya öğretmenin öğrenme ortamı ile ilgili düzenlemeleridir. Öğrenciler bunlar karşısında direnç gösterebilir (Köksal ve Ayvaz-Tuncel, 2020). Öğrencinin göstermiş olduğu direncin çeşitli kaynakları vardır. Direnç teorisinin temelinde, öğrencilerin okulda neden direnç gösterdiğini anlama, dirence uygun yanıtlar verme ve değerlendirme yer almaktadır. Geçmişte çokta eskilere dayanmayan direnç teorisinin ortaya çıkışı, Neo-Marksist, neo-Gramscian, postmodern ve postyapısal anlayışa sahip eğitimcilerin güç mücadelelerine ilişkin çalışmalarına dayanmaktadır (Abowitz, 2000).

Temelde örtük programın yeniden üretimin sağlayıcısı olduğu açıklamaları aksine direniş teorisine (resistance theory) göre okullar, sadece yeniden üretim ve sosyalleşmeye neden olmamaktadır. Bunlar ek olarak öğrenciler eğitim sisteminin pasif alıcıları değildir (Türedi, 2008). Örtük program vasıtası ile, alt sınıftan gelen bireylere, pasif ve uyumlu birer birey olmalarına yönelik bir eğitim verilmektedir. Öğrenciler süreçte aktif ve açık bir şekilde direnç göstermeseler de gizli bir şekilde davranışları ile direnişte bulunmaktadır (Yüksel, 2004). Öğrencinin süreçte direnç göstermemesi beklenmektedir, çünkü olası bir direnç sistemin işleyişinde aksaklıklara neden olacaktır. Okullarda kimin neye karşı bir direnç gösterdiği, direncin nedenleri ele alınmalıdır. Direncin eğitim sürecindeki etkisinin nasıl olacağı konusunda yapılan çalışmalarda direnç kavramının iki yönünün olduğu görülmektedir. Bunlar “yapıcı” ve “yıkıcı” direnç’tir. Yıkıcı direnç eğitim-öğretim süreci üzerinde olumsuz etkilere neden olan davranışlar; yapıcı direnç ise eğitim faaliyetleri ve öğrenme düzeyi üzerinde olumlu etkilere neden olan davranışlar olarak tanımlanır (Burroughs vd., 1989; Yüksel, 2003).

Özetlemek gerekirse Anyon’un (1980) da belirttiği gibi okullar, işçi sınıfı, yani alt sınıftaki bireyler ile sermaye grupları arasında mevcut bir çatışmayı/çatışma ortamını geliştirmektedir. İşçi sınıfının gelecekte karşılaşılabileceği düşünülen koşullar ve ekonomik sömürü karşısında, uysal ve itaatkâr bireyler olmalarından ziyade direnme yetenek ve becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

2.1.5.4. Lynch'in Örtük Program Yaklaşımı (1989)

Lynch'in (1989) örtük program yaklaşımı, Skelton (1997) ve Giroux'un (1983) yaklaşımlarında yer alan sınıflandırmalar ile benzerlikler içermektedir. Lynch'e göre, "eğitim sosyolojisinde örtük programın analizine yönelik iki teorik yaklaşım vardır: Yapısal Fonksiyonalist ve Neo-Marksist" (Lynch, 1989, s.1). Bu sınıflandırma, okulların örtük programının çerçevesini şekillendiren iki görüş temelinde açıkladığını göstermektedir. Okullarda örtük programın birey ve topluma etkileri değerlendirildiğinde iki temel meseleden bahsetmek gerekmektedir. Bunlardan ilki okulların, resmi programın yanı sıra örtük program vasıtasıyla bireylerin sosyalleşmesine, içinde yaşadığı toplumla uyumlu bireyler olmalarına nihayetinde de toplumsallaşmaya katkı sağlamasıdır. Bu anlayış Yapısal Fonksiyonalist yaklaşımın bakış açısı ile uyumludur (Lynch, 1989; İnal, 2019; Yüksel, 2004). İkincisi ise okulun örtük program yolu ile yeniden üretimi (ekonomik, kültürel ve hegemonya) sağlamasıdır. Özellikle sınıfsal bir ayırım (alt sınıf-üst sınıf) üzerinden toplumsal eşitsizlikler korunmakta, yeniden üretilmekte ve devam ettirilmektedir (Apple vd., 2009; McLaren, 2011; Sezen, 2011; Yüksel, 2004). Örtük program kavramına yönelik değerlendirmenin temelinde öğrencilere okullarda gizli mesajlar yoluyla aktarımların yapıldığı anlayışı bulunmaktadır. Örtük program ile işçi sınıfından gelenlerin başka bir sınıfa geçmelerine olanak olmadığı, kadınlara ise asli rollerinin bakıcı olmak olduğuna dair aktarım yapılmaktadır. Bu tür aktarımlar bireyler arasında var olan eşitsizlikleri gidermekten ziyade eşitsizliklerin yeniden üretimine neden olmaktadır (Edwards ve Carmichael, 2012). "Eğitim sistemi içinde işçi sınıfının yaşadığı eşitsizliklerin nedeni orta sınıf akademisyenlerin kendi mesleki amaçları doğrultusunda gerçekleştirmiş olduğu sömürgeleştirmedir" (Lynch ve O'Neill, 1994, s.308). Sosyoloji bilimi de toplumsal eşitsizliklerin nasıl üretildiğine ve/veya devam ettirildiğine odaklanılması gerektiğini dile getirir (Weis, 1986). Eşitsizliklerin daha iyi anlaşılması disiplinler arası çalışmalarla mümkün olabilir.

Üst sınıfın kendi çıkar ve isteklerine göre alt sınıfta yanlış bir bilinç oluşturmasını ideoloji kavramı üzerinden açıklayan Marx, sınıfsal farklılıklardan hareketle oluşan toplumsal yapının varlığının habercisidir (Guttek, 2019). Güven'e (2000) göre ise eğitim, öncelikle okul ve diğer kurumları şekillendiren, ülke, devlet, millet ve siyasal partinin benimsemiş olduğu hâkim görüş doğrultusunda toplumun belli bir yönde gitmesini sağlamaktadır. Eğitim yolu ile bireylerin entelektüel ve sosyal

açından gelişmesini sağlamak üzere değerli olarak kabul edilen dil bilgisi, matematik ve sözcükleri kullanım becerisi öğretilmektedir. Barfels ve Delucchi'ye (2000) göre sınıfsal farklılıklardan (alt-orta-üst) hareketle bireylere yapılan aktarımın biçimi etkilenmekte ve yapılan manipülasyon neticesinde davranışlar meşru gösterilmektedir. Araştırmacılara göre okullardaki sınıfsal ayrıma dayalı olarak öğrencilere fiziki sermaye, üretim araçlarının mülkiyeti ve kontrolüne ilişkin becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik bir sistem inşa edilmektedir.

A- Yapısal Fonksiyonalist Görüş

Yapısal Fonksiyonalist (işlevselci) eğitim anlayışı, sosyologların eğitime ilişkin görüşleri ve beraberinde çok sayıda teorisyenin çalışmalarını içeren bir bütündür (Hurn, 2018). Klasik, modern ve makro kuramlar arasında bulunan yapısal işlevselcilik kuramı, fikir birliği kuramı, denge kuramı gibi isimlerle de adlandırılmaktadır (Fer, 2020). Bu görüşün temelinde, okulun, eğitim ve toplum arasındaki ilişkinin sağlayıcısı ve üreticisi olduğu düşüncesi vardır. Yapısal Fonksiyonalist görüşe göre okul, programlar vasıtasıyla bireyleri gelecekteki toplumsal hayata hazırlamaktadır. Okulda yetiştirilen bireylerin yaşadıkları, toplumla uyumlu bireyler olmasını sağlayacak bir eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Okullarda öğrenciler; bireylerin ihtiyaçları, toplum ve devletin hedefleri doğrultusunda yetiştirilmektedir. Bu hedeflere uygun yetiştirilen bireyin, bireysel gelişiminin yanında toplumsal gelişimine de destek verildiği söylenebilir. Wallance (1973) okullaşmanın dört ana hedefi olarak ifade ettiği, kendini gerçekleştirme, insan ilişkilerinin sağlanması, ekonomik verimlilik ve yurttaşlık sorumluluğu oluşturmanın homojen bir toplum oluşturmayı sağlayamayacağını vurgulamaktadır. Homojen bir toplum yaratma hedefine ulaşılması, Yapısal Fonksiyonalist görüş doğrultusunda, eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesi ile mümkün olacaktır.

Örtük programı kavram olarak ilk kez kullanan Philip W. Jackson (1986) bir Yapısal Fonksiyonalist olarak sınıf yaşamının keşfedilmemiş sosyal bir karmaşıklığa sahip olduğundan bahsetmektedir. Yazar, aynı zamanda sınıf yaşamının özünü kalabalık, övgü ve güç gibi üç özelliğin oluşturduğunu ifade etmektedir. Bir diğer Yapısal Fonksiyonalist olan Robert Dreeben (1968), ise Jackson (1986) ile benzer olarak okul ile sosyal hayattaki kurumlar arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Dreeben'in ana tezi okulların yapısı gereği öğrencilere sunduğu sosyal deneyimler aracılığıyla çocukların yetişkin sosyal hayatına dair kuralları öğrendiği yerler

olduğudur. Her ikisi de temelde aynı görüşü savunsa da Jackson, örtük program analizinin çekirdek birimi olarak sınıfı; Drebeen ise okulu belirlemiştir (Jackson, 1968). Philip Cusick ise örtük program kavramını kullanmasa da okul yaşamının örtük programıyla ilgilenmektedir. Cusick'e göre okul örgütünün öğrenciler üzerinde hem amaçlanan hem de amaçlanmayan etkileri söz konusudur (Cusick, 1973'ten aktaran Lynch, 1989). Drebeen, Jackson'dan farklı olarak örtük program kavramından bahsetmemekle birlikte resmi program yoluyla aktarılanlar dışında öğrencilere toplumsal hayatın gerekliliklerini öğrenmelerini sağlayacak sınıf içi atmosferin oluşturulmasını örtük program ile açıklamaktadır. Örtük program, özellikle de bireyler arası ilişkilerin düzenlenmesini sağlayan, toplumsal kural ve normların aktarıldığı program olarak açıklanmaktadır (Akbulut, 2011).

Sınıf yaşamında öğrenciler tarafından yapılması beklenen çok sayıda davranış, uyulması gereken çok sayıda kural bulunmaktadır. Nasıl ki toplumsal yaşamda bireylere yönelik çok sayıda beklenti yer alıyorsa benzer şekilde sınıf yaşamında da öğrencilerle ilgili beklentiler bulunmaktadır. LeCompte'ye (1978) göre sınıflar çocukların, otoriteye uyması, bir programa uygun hareket etmesi ve zaman kaybetmekten kaçınması, meşguliyet sahibi olması ve mevcut düzenin korunması beklenen yerlerdir. Ayrıca öğrencilerin akademik değerler ile kişisel değerleri eşit tutması beklenmektedir.

Durkheim'a göre okulda toplumsal değerler aktarılmakta ve okul toplumsallaştırma işlevini yerine getirmektedir (İnal, 2019). Bir işlevselci olan Durkheim toplumu insan bedenine benzetmektedir. Bedendeki organların her birinin belli bir işlevi ve organlar arasında nasıl karşılıklı bir ilişki var ise toplumdaki kurumların da birbiriyle ilişkisi olduğu söylenebilir. Örneğin eğitim kurumunun aile, siyaset ve din gibi kurumlarla ilişkisi vardır (Tan, 1990). Ayrıca hükümet programlarında da işlevselci yaklaşımın etkilerini görmek mümkündür (Tezcan, 2021). Örtük program ile "konuşulmamış akademik, sosyal ve kültürel mesajlar" (Clark, 2016, s.1) öğrencilere aktarılmaktadır. Jackson, sınıf ortamında övgü ve gücün varlığından bahsederken; Giroux ise sınıflarda ortaya çıkan övgü ve gücün, akademik konular veya diğer davranışların onaylanmasında öğretmenler tarafından yaptırım aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir (Giroux, 1978; Jackson, 1968). Öğretmenler sınıfta öğrenciler tarafından bir otorite figürü olarak algılanırlar. Bu nedenle sınıflar,

toplumsal ilişkilerde de var olan güç ilişkisinin ve hiyerarşik yapılanmanın bir aynası olarak ifade edilebilir.

Jackson (1968), sınıf yaşamının özünde bulunan kalabalık nedeniyle okulların, kamuya açıklanmamış dört özelliğini gecikme, inkâr, kesinti ve sosyal dikkat dağıtma olarak sıralamıştır. Bu dört özelliğin sınıftaki yaşamın dinamiklerine yansıdığı ve sınıftaki işleyişi şekillendirdiği söylenebilir. Okulun yapısal özellikleri, bireyler arası ilişkiler ve bunların öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde öğrenciler birçok şeyi okullarda öğrenir ve hayata geçirirler. Yapısal Fonksiyonalist görüş, okulların toplumla uyumlu bireyler olmalarını sağlamayı hedeflemekle birlikte gönüllü olup olmama durumunu sorgulamamaktadır. Foucault (1979) ve Jackson (1986) ise okulu, gönülsüz katılımın sağlandığı bir kurum olarak değerlendirmektedirler. Foucault “hastahane, okul ve hapisane gibi kurumların ‘askerî kamp’ şeklinde dizayn edildiklerini” (Foucault, 1979, s.171’den aktaran İnce, 2020, s.1933) belirtirken Jackson kilise, hastane ve evi sosyal bağlamı açısından incelemiştir. Kilise, hastane ve ev gibi özel bir yer olarak görülen sınıflar bireylere sosyal bir bağlam oluşturmaktadır. Hapishaneler ve akıl hastaneleri gönülsüz katılımın sağlandığı yerler olarak tanımlanırken, öğrencilerin okulda bulunmaları ile ilgili gönüllülük durumu sorgulanmamaktadır (Jackson, 1968). Önemli olan konu, toplumsal uyumun sağlanmasına hizmet edecek bireylerin yetiştirilmesi görevinin ne denli yerine getiriliyor olduğudur. Bireylere okulda sunulan bilgi, değer, inanç ve görüş doğrultusunda, seçim şansı verilmemektedir. Öğrenciler bazı kurallara uymak zorunda bırakılmaktadır. Toplumsal hayatın devamlılığının sağlanması için bunların bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Yapısal Fonksiyonalist görüşe göre okullarda verilen eğitim, bireylere toplumsal hayatın bir parçası olmalarını sağlayacak sosyal değerler kazanmalarına ve sosyalleşmelerine imkân sunmaktadır. Okul ile toplum arasında kurulan bağ eğitim ortamlarında öğrencilerin davranışlarına da yansımaktadır. Öğrencilerin davranışlarının ise toplumsal beklentilere uygun olup olmadığına göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle de öğrencilerin sınıfta bir uzman olan öğretmenin beklentilerine ve görüşlerine uygun davranmaları ve uyumlu olmaları gerekmektedir (Köksal ve Ayvaz-Tuncel, 2020).

B- Neo-Marksist Görüş

Neo-Marksist görüşün Yapısal Fonksiyonalist görüşten ayrılan temel noktası, okulda verilen eğitimin ve eğitim sisteminin eleştirisine dayanmasıdır. Bu görüşe göre eğitim, bireyler arasındaki ayrışmaları ve farklılaşmaları azaltmak yerine beslemekte ve yeniden üretmektedir. Neo-Marksistler okulda yapılan her türlü faaliyetin gerekçesini ekonomik sistemin varlığı ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca eğitim, ekonomik sistemin varlığının devam ettirilmesini de sağlamaktadır. Toplumda var olan eşitsizliklerin yansıdığı en önemli kurumlardan biri de okullardır. Okullar, öğretmenler aracılığıyla kültürel sermayenin aktarımını sağlamaktadır. Eğitim, kasıtlı bir kültürleme olduğuna göre, toplumdaki egemen sınıfın görüş ve düşünceleri doğrultusunda sistemi şekillendirmekte ve eğitim-öğretim sürecini dizayn etmektedir.

Mclaren'e (2011) göre okullar baskın kültürel sınıftan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerine değer verir ve dolayısıyla alt sınıftan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerini değersizleştirirler. Baskın kültürel sınıftan gelen öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarının da önü açılmaktadır. Bireylere aktarılan kültürel sermayenin gelecekte ekonomik sermayeye dönüştürülmesi sırasında adaletsizliğe neden olması, toplumsal sınıflar arasındaki ekonomik ve kültürel eşitsizlikleri beslemektedir.

Bain (1985), Neo-Marksist kuramcılarının örtük programı kara kutuya benzettiğinden bahsetmektedir. Söz konusu kara kutunun açılması ve açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Bowles ve Gintis'e (2011) göre okul ile ekonomik sistem arasında bir ilişki vardır. Bowles ve Gintis, okulda bireylere öğretilenlerin, bireyin bulunduğu sosyo-ekonomik seviye ile bağlantılı olduğu ve bireyin ait olduğu toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek özelliklerle donanımlı hale getirildiğinden bahsetmişlerdir. Lynch (1989), Bowles ve Gintis'in çalışmasının örtük program teorisinin gelişmesinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir.

Neo-Marksist anlayışa göre eğitim sosyolojisinin temel konularından biri okulda verilen eğitim ile toplumdaki sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretilmesidir. Böylece toplumda görülen sınıflar varlığını sürdürebilmektedirler. Bu husus her ne kadar eğitim sosyolojisinin ana konusu olarak ele alınsa da bundan öteye gidilmemiş ve bir çözüm öne sürülmemiştir (Apple vd., 2009). Oysa ki Marksist teori sadece toplumsal hayat içinde değil eğitim sistemi içinde de varlığını sürdürmektedir. Marksist sistem, sınıf kavramının oluşmasını sağlamaktadır. Sınıfsal yapının beraberinde oluşturduğu sosyal düzen ekonomik, sosyal ve politik ilişkilerden etkilenmektedir (Mclaren, 2011). Lynch ve O'Neill'e (1994) göre ise eğitim sistemi ile

sosyal sınıf olgusu arasındaki ilişki, temelde cinsiyet, ırk ve etnisite farklılıklarından kaynaklanmadığından konunun eğitim bağlamında tekrar irdelenmesi gerekmektedir.

Emile Durkheim ve Talcott Parsons'ın görüşlerine dayanan işlevselci kuram ise eğitim ile toplum arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Durkheim'a göre toplumsal hayatta görülen sorunlar (örneğin sanayileşme) karşısında sadece gözlemci olunmamalı aynı zamanda sorunlara yönelik yenilikçi çözümler üretilmeli ve eğitim sosyolojisinin konusu olarak belirlenmelidir (Aras Kaya, 2018). Durkheim'in okul ve topluma ilişkin değerlendirmelerinin temelinde Fransa'daki toplumsal düzensizlikler yer almaktadır. Ayrıca okul, çocuğun toplumsal yaşam içinde dayanışma duygusunu uyanık tutacak ve toplumsal düzensizlikleri ortadan kaldıracak unsurları içermektedir (Tezcan, 2021). Çatışmacı paradigma, yeni-Marxçılarla Marxçı olmayanların geliştirdiği farklı görüşleri barındırmaktadır. Eğitim ile fırsat eşitliği sağlandığı öne sürülerek egemen sınıfların sahip olduğu ayrıcalıklar devam ettirilmektedir (Tan, 1990). Okulda gizli bir şekilde orta sınıf takdir edilip ve ödüllendirilirken; alt sınıf cezalandırılmaktadır (Mclaren, 2011). Sınıfsal ayırım ve çatışma okullarda bu şekilde beslenmektedir.

Toplumsal sorun ve gerçeklikler okul hayatına aktarılmakta ve bireyleri etkilemektedir. Mclaren'in (2011) de belirttiği gibi var olan eşitsizliklerden etkilenen bireyler bu durumun mağdurları olarak görülemez ancak yaşadıklarının sorumluluğu onlara yüklenir. Mazawi vd.'ye (2020) göre "ırkçılık, sosyal sınıf sistemi, cinsiyete ve engelliliğe dayalı ayrımcılık ve diğer birçok sosyal etki kurumlarda bulunabilir ve hem eğitimcileri hem de öğrencileri etkiler" (Mazawi vd., 2020 aktaran Kerekes, 2021, s.3). Eğitim ortamlarında ortaya çıkan çok sayıda eşitsizlik büyük kitleleri ilgilendirir ve kitleler üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Çatışmacı perspektifle örtük programı ele alan en önemli yazarlardan biri olan Apple'ın (1985) görüşleri Neo-Marksist gelenekten gelen Bowles ve Gintis'in görüşlerinden çok farklıdır. Apple'ın görüşü resmi programa ve öğretmenlerin rollerine odaklanırken Bowles ve Gintis ise örtük programdan ziyade teorik bir bakış açısıyla eğitimde Marksist bir eğitim teorisi ve yeniden üretim konusuna odaklanmıştır (Lynch, 1989).

Apple'a (1990) göre, sosyolojik bir anlayışla ileri sanayi toplumlarında önemli bir unsur olarak okullar, kültürel ve ekonomik yeniden üretimi mümkün kılmaktadır.

Marksist teori de hegemonya, yabancılaşma ve yeniden üretim kavramlarına odaklanmaktadır (Reid, 2006). Söz konusu yeniden üretim sadece ekonomik bir yeniden üretim ile sınırlanmaz. Neo-Marksist yaklaşımda kültürel yeniden üretimi bakış açısına göre okullar toplumda var olan kültürün, yani üst sınıfın sahip olduğu kültürel sermayenin yayılmasını sağlayan kurumlardır (Sezen, 2011). McLaren (2011) ise hegemonik yeniden üretim anlayışını şu şekilde izah etmiştir;

“Genel ifadelerle direniş, okulların sahip olduğu ideoloji şekillendirici özellikler ile hegemonya kurma sürecinin bir parçası olarak tanımlanabilir. Okullar, ideolojik alanın yapılandırılmasına yardımcı olurlar. Öğrenciler ise farklı gerekçelerle kendilerine konulan sınırlandırmaları kabullenip sürecin devam etmesini sağlarlar. Willis’in gözlemlerine göre sosyal yeniden üretim süreci kendi kurbanlarının gönüllü bir şekilde boyun eğmelerini isterken bir yandan da durum ve olaylar karşısında itiraz etmeleri beklentisini taşır. Bu durum kapitalist sınıfın, öğrencilerin okuldaki uygulamalar ve baskı karşısında nasıl direniş gösterdiğinden yola çıkarak kültürel düzeydeki hegemonyanın nasıl devam ettiğine dair bir örnek olarak gösterilebilir” (McLaren, 2011, s.341).

Jay (2003), okulları toplumun mikro kozmosu olarak nitelendirmektedir. Okullarda, resmi program ile verilen öğretimin bir parçası olarak, egemen sınıfın değerleri, fikirleri, hedefleri, kültürel ve politik anlamlarının alt sınıflara aktarılmak istendiğini belirtmektedir. Örtük programın ise bunu desteklediğini belirtmiştir. Güven (2000) ise yeniden üretimi kültürel yeniden üretim boyutuyla ele almıştır. Okul kültürel yeniden üretimin sağlandığı en önemli kurumlardan biridir. Neo-Marksist anlayışa göre okullar, yeniden üretime ilişkin görüşlerini; okullar sadece kültürel yeniden üretimin değil, ekonomik ve hegemonik yeniden üretimin de sağlayıcısıdır. Resmi program ile verilmek istenen mesajların yaygınlaştırılmasını sağlayan örtük program, bireylerin okulda sosyalleşmelerini sağlamak ve farklı alanlarda yeniden üretime de aracılık etmektedir.

Akbulut’a (2011) göre, yeniden üretim anlayışının ekonomik yeniden üretim kısmıyla ilgilenen araştırmacılara göre okullarda verilen eğitim ile ekonomik yeniden üretim sağlanmaktadır. Kapitalist sistemin mevcut sınıfsal ayrımını devam ettirmek üzere, okullarda oluşturulan örtük program, öğrencilere aktarılmakta ve benimsetilmektedir. Okul ile toplum arasındaki bağdan kaynaklı olacak şekilde birden çok örtük programdan bahsedilmektedir.

Althusser (1971), kapitalist toplumlarda okulların devletin ideolojisinin taşıyıcısı konumunda olduğunu belirtir. Althusser’in, devletin baskıcı aygıtları olarak tanımladığı ordu, polis ve mahkeme “zor” kullanırken; okul ise “ikna”yı kullanmaktadır. Geçmişte din, ideolojik bir aygıt iken günümüzde eğitim bu görevi

üstlenmektedir. Eğitim sistemi içinde çocuklara aktarılan kültür ile toplumsallaşmaya katkı sağlanmaktadır. Eğitim bireylerin sınıfsal yapılarına göre düzenlenmektedir. Bu nedenle üst ve alt sınıftan gelen öğrencilere öğretilen şeyler farklılık göstermektedir (Althusser, 1971'den aktaran Eskicumalı, 2003).

Guttek (2019) yeni-Marksistler olarak ifade ettiği Neo-Marksistlerin ekonomi, toplum ve okullara ilişkin görüşleri arasında benzerlikler olduğunu ifade etmiştir. Neo-Marksistler kapitalist toplumlarda öğretim sürecini incelemişlerdir. İnceleme sonucunda, öğretim ile okullarda egemen grubun isteklerinin karşılandığı, egemen sınıfın değerlerinin gençlere aktarıldığı ve ideolojik kontrolün sağlandığı belirtmiştir. Neo-Marksistler, okul tarafından, kamu yararı gözetilmesi gerekçesiyle, belli değerlerin aktarılmasını eleştirmektedirler. Okullarda sosyal, siyasal ve ekonomik statüko bireylere empoze edilmekte, bunun dışındaki düşüncelere ise hegemonyayı zayıflatabileceği gerekçesi ile yer verilmemektedir. Marksistler gibi Neo-Marksistler de sınıf ilişkilerinin temelinde ekonominin bulunduğunu ifade etmektedirler. Neo-Marksist anlayış toplumsal kurumlar ve eğitim kurumlarını birlikte analiz etmektedir.

Güçlü (2019), Marksist anlayışın eğitime yönelik görüş ve düşüncelerini Marx ve Engels'in eserinden hareketle ele almıştır. Güçlü'ye göre Marksist eğitim anlayışının temelinde politeknik eğitim anlayışı yer almaktadır. Politeknik eğitim anlayışına göre eğitim, eski anlamda iş bölümünün ortadan kaldırılmasını sağlayacak şekilde olmalıdır. Üretim ve tekniğe dayalı olarak bilimsel bilginin uygulanması ile öğrencinin uygulama yapmasına olanak verecek şekilde düzenlenmelidir. Marksist anlayışta bireyin bütün yönleriyle gelişmesine olanak sağlanmalıdır. Beden eğitimi ve estetik eğitimi de içeren eğitim, resmi ve parasız olmalıdır. Geleceğin eğitim anlayışı ise üretim esasına dayanmaktadır (Güçlü, 2019). Tezcan (2021) ise Marx ve Engels'in eğitim anlayışını üretici eğitim olarak tanımlamıştır. Üretici eğitim anlayışında teori ve uygulama bir arada bulunmaktadır.

İşlevselci ve Neo-Marksist anlayışın okula ve eğitime ilişkin görüşleri birbirinden farklıdır. Hurn (2018) işlevselci anlayış ve Neo-Marksist anlayışın görüşlerini karşılaştırmalı bir şekilde ele almıştır.

- İşlevselci anlayış modern toplumların karmaşıklaşan yapısı nedeniyle bireylere bilişsel becerilerin kazandırılmasında okulun önemli olduğu görüşünü savunurken, Neo-Marksist anlayış okullarda verilen eğitim ile bireylerin

geleceğin işçileri olacağı düşüncesiyle uysal ve itaatkâr bireyler olmalarına yönelik bir eğitim verildiği ve bunun öğrenilmesinin amaçlandığını ifade etmektedir.

- İşlevselciler çokkültürlü bir toplumda okullarda verilen eğitim ile ortak değerlerin bireylere aktarıldığından bahsederken Neo-Marksist anlayışa göre ortak değerler olarak ifade edilen değerler aslında kapitalist seçkinlerin değerleridir ve bireylere empoze edilmeye çalışılmaktadır.
- Fırsat eşitliği sağlama açısından okulların işlevi ele alındığında işlevselci anlayış okulların fırsat eşitliğini sağladığını belirtmektedir. Bunun aksine Neo-Marksist anlayışa göre okullar, toplumdaki eşitsizliklerin yeniden üretildiği yerlerdir. Okullarda verilen eğitim bireylerin var olan eşitsizlikleri olağan karşılanmasını ve kabullenmesini sağlamaktadır.

Temelde Yapısal Fonksiyonalist görüş ve Neo-Marksist görüş, yetiştirilen bireylerde uyum ve uysallığa vurgu yapmaktadır. Halbuki her iki görüşte de bahsi geçen uyum ve uysallık birbirinden farklı yorumlanmaktadır. Yapısal Fonksiyonalist görüş uyum ve uysallığı bireylerin toplumla uyumlu olması, sosyalleşmenin sağlanması ve toplumun devamlılığı olarak ele almaktadır. Neo-Marksist görüş uyum ve uysallığı egemen kapitalist sınıfın istek ve arzuları doğrultusunda itaat edebilecek nitelikte bireyler yetiştirmek olarak görmektedir. Bu açıdan da aslında okulların fonksiyonunun değişmesi gerektiğine işaret etmektedirler. Okullar mevcut düzeni sağlayacak itaatkâr bireylerin yetiştirilmesine değil aksine bireylerin özgürleştirildiği bir eğitime vurgu yapar.

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmaların yer aldığı bölüm yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda bu araştırmanın örtük programı ele alış şekli ile benzerlikler barındıran, onun açıklanması ve anlaşılmasına katkı sunacak çalışmalara yer verilmiştir. Literatürde örtük programı konu alan araştırmalar incelendiğinde, çalışma konusu olan bu araştırmanın örtük programı ele alış biçimi ve geliştirilecek ölçek ile doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde alanda yapılan araştırmaların örtük program kavramını farklı boyutlarıyla ele aldığı ve incelediği görülmüştür. Literatürdeki araştırmalar, örtük program kavramını nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanarak açıklarken, ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmüştür. Kronolojik sıralamaya uygun olarak, ilgili literatürde yer alan tezler ve makaleler incelenmiştir. alışmalar konuları açısından incelendiğinde bu çalışmanın konusu ile ilgisi olabileceği düşünülen çalışmalar detaylı olarak aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tuncel (2008), “Duyuşsal zelliklerin gelişimi açısından örtük program” isimli çalışmasında Hacettepe niversitesi sınıf eğitimi bölümünde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında değerlendirme yapmıştır. Araştırmacı bu derslerde, sınıf içi örtük programı belirlemeyi ve örtük programın duyuşsal özelliğin gelişimi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde i ie geçmiş tek durum deseni kullanılan çalışmada duyuşsal özelliklerin gelişiminde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde uygulanan örtük program, tek durum olarak, incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminden kaynaklı kısıtlılıkları ortadan kaldırmak ve çalışmanın güvenirliğini arttırmak için çeşitli yöntemler kullanılarak veri eşitilmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde sınıfın fiziki koşullardan kaynaklanan örtük programın varlığından bahsedilmektedir. Sınıf içinde ğrenci görüşlerine önem verilmediği, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine değer verilmediğine ilişkin bir algının oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca rtk programın öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı ortaya çıkmıştır. ğrenme-ğretme sürecinde ğretim elemanlarının söylediklerinden ziyade yaptıklarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ve bu davranışların modellendiği anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde verdikleri örnekler ile öğrencilerde eğitime ilişkin duyarlılık oluşturduğu ve onları eleştirel düşünmeye yönelttiği anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının olumsuz durumlara ilişkin örneklerinin kaygıyı arttırdığı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz bir tutum oluşturmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilgi edinmeyle ilgili alışkanlıklarının ğretim elemanlarının beklentilerini gerçekleştirme durumunu olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin sonucunda ğretim elemanına karşı bir önyargı oluştuğu, bunun da

öğretim elemanı veya derse yönelik tutum üzerinde etkili olabileceği anlaşılmıştır. Örtük programın değerlendirme süreci üzerindeki etkisi incelendiğinde başarılı olmak için ezberin yeterli olduğu algısı ve aynı zamanda başarılı olmak adına birtakım taktiklerin geliştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Serhatlıoğlu (2012), “Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi” isimli çalışmasında Elâzığ ilindeki bir ilköğretim okulunun 5.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve sosyal becerilere sahip olmada örtük programın işlevi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri dört ilköğretim okulundaki öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından 32 maddeden oluşan sosyal beceri ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veliler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler nitel yolla, ölçekten elde edilen veriler ise nicel yolla analiz edilmiştir. Örtük programın işlevleri okul, öğretmen ve öğrenci açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda örtük programın sosyal beceri kazanımında etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyinin düşük ve yüksek olduğu okulların örtük programları kıyaslandığında benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Sosyal becerilerin kazanılmasında örtük programın olumlu ve olumsuz etkileri olduğu anlaşılmıştır.

Başar vd., (2014) okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarını örtük program kapsamında incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri Uşak il merkezinde görev yapan 13 ilköğretim okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme verileri analiz edildiğinde okul müdürlerinin öğrencilere değer aktarmada kullandığı çeşitli yöntemler olduğu anlaşılmıştır Okul müdürlerinin değerleri ve kuralları aktarmada geleneksel yöntemlere (sözlü uyarılar ve okul kurallarının aktarılması gibi) ek olarak katılımı sağlamaya yönelik etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Araştırmada okul yöneticilerinin kuralların aktarımını sağlayarak, okul kültürünü oluşturmayı amaçladıkları belirlenmiştir.

Boztaş (2015), “Tutum ve değerler kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu örtük programı” isimli çalışmasında Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu’nda (Balıkesir PMYO) uygulanmakta olan örtük programı açığa çıkartmayı amaçlamıştır. Çalışma, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır ve iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 574 öğrenciye tutum ölçeği uygulanmıştır. İkinci aşamada ise ölçeklerden elde edilen puanlar temel alınarak 16

öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler ile okula, polislik mesleğine ve özel harekât branşına yönelik tutumları ölçülmüştür. Bu amaçla ölçek, görüşme ve öğrenci kompozisyonlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nicel verilerin değerlendirilmesinde, ortalama ve standart sapma, korelasyon analizi, nitel verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul, polislik mesleği ve polis özel harekât branşlarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu, öğrencilerin birtakım değerleri okulda örtük program yoluyla elde ettikleri anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, okuldaki yaşantının sosyalleşmeyi sağladığı, okulda öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan bir ortam oluşturulduğu ve öğrencilere okul kültürünün benimsetildiği tespit edilmiştir. Öğretim görevlilerinin ise resmi programda bir eksiklik gördükleri takdirde bu durumu öğrencilerine aktardıkları anlaşılmıştır. Çalışma ayrıca, öğretim görevlilerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde öncelikle kendi çözüm yollarını ürettiklerini göstermektedir. Öğretim görevlilerinin öğrencilerle kendi deneyimlerini paylaşmaya ve öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerine daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, öğretim görevlileri ve idari görevliler arasında davranış farklılıkları olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Duruhan (2015), İnönü Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nın örtük programını incelendiği bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda ilgili bölümdeki üçüncü sınıf öğrencileri ile görüşmeler yapılmış ve gözlemlerde bulunulmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda fiziki ortamla ilgili örtük programın, etkileşimi artırmaya yönelik eğitsel çabaları desteklemediği anlaşılmıştır. Öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ile ilgili olarak ise; eğitim-öğretim sürecinden kaynaklanan davranış, uygulamalar ve örtük beklentilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tor (2015), Yükseköğretimde fiziksel ortamın örtük programını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden gömülü kuram kullanılmıştır. Örtük programı oluşturan öğelerden biri olan fiziksel ortamın örtük programı görüşme ve fotoğraflardan hareketle analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında 93 üniversite öğrencisi ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler açık, aksiyal ve seçici kodlama ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda fiziksel ortamın örtük programı üç boyutta ele

alınmış ve tartışılmıştır. Bu boyutlar sırayla; öğrencilerin sosyalleşmelerine fiziksel ortamın etkisi, kampüsün fiziki koşullarının üniversiteyi temsili ve araştırmacının çalışma alanına ve ideolojisine göre farklılaşan fiziksel ortamın etkisidir.

Coşkun (2016), Eğitim fakültesindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretmenlik meslek etiği değerleri ile ilgili düşüncelerini ve örtük programın rolü açısından incelemiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli sekiz öğretim elemanı ve elli dört son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamdayarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlüğünde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim fakültesi öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerinde benzerlik ve farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının örtük program bağlamında değerleri kazandırırken model olma, açıklama yapma ve örnek olaylar sunmadan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki yeterliliğin sağlanmasında etkili olduğu düşünülen öğretim elemanlarının takip ettiği yol ve etkinlikler ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Mesleki etik değerlerin kazanılmasında öğretim elemanı davranışlarından oluşan örtük programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davranışların olumlu ve olumsuz özellikleri de bir arada barındırdığı belirlenmiştir.

Aras Kaya (2018), üniversite öğrencilerinin gizli müfredat anlayışlarını ortaya koymaya yönelik gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilerin süreç içerisinde edindikleri deneyimleri gizli müfredat açısından analiz etmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Gizli müfredat kavramsal çerçevesi kapsamında devlet üniversitelerinde okuyan öğrenciler ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Bu analizlere öğrencilerin üniversite mekanları ile ilgili gözlemleri de dahil edilmiştir. Kendilerini Marksist, sosyalist, sol görüşlü, sosyal demokrat, eşitlikçi, hümanist, bağımsız, liberal, apolitik, ülkücü ve muhafazakâr olmak üzere çeşitli şekillerde tanımlayan lisans ve lisansüstü düzeyde 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin değer ve tutum aktarımının farkında oldukları fakat “gizli müfredat” kavramı ile karşılaşmadıkları görülmüştür. Halbuki akademisyenler tarafından öğrencilere gelecekte mesleki yaşantılarındaki davranışlarla ilgili gizli bir müfredat sunulmaktadır. Üniversitede öğrencilere yarışmacı bir ortam oluşturulmakta ve bu ortam değerlendirme sistemi ile pekiştirilmektedir. Öğrenciler başarılı olabilmek için

akademisyenlerin sahip oldukları anlayış doğrultusunda hareket etmeyi tercih etmektedirler. Çalışmanın sonucunda üniversite ortamında korku ve şiddet yeniden üretiliyor olsa da her politik gruptan öğrencinin böyle bir durum karşısında dayanışma içinde hareket ettiği tespit edilmiştir.

Akçakoca (2018), çalışmasıyla hemşirelik eğitimindeki örtük programı değerlendirmek üzere bir ölçme aracı geliştirmiştir. Çalışma ile hemşirelik eğitimi veren yükseköğretim kurumunun örtük programını belirlenmeyi amaçlamıştır. Ege ve Manisa Celal Bayar Üniversiteleri'nin Hemşirelik fakültelerinde öğrenim gören 448 öğrenciden toplanan veriler ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; geliştirilen ölçeğin 43 madde ve üç alt boyuttan (okul iklimi, mesleki yeterlik ve öğrenci-öğretmen okul etkileşimi) oluştuğu ortaya konmuştur. Ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alfa=.912) ve test tekrar test analizinde yüksek düzeyde, pozitif, anlamlı bir uyum olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin psikometrik özellikler açısından yeterli ve uygun olduğu, ölçmek istediği özelliği ölçebilir niteliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.

Gün (2018), askeri okullardaki örtük programı okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelemiştir. Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu'ndaki örtük program, okul ve sınıf iklimi boyutları ile incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bu okulda öğretmenlik ve amirlik görevi yapan sekiz subay ve sekiz astsubay adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan bireylerle görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Elde edilen bilgilerle betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okulda resmi program dışında bir örtük programın olduğu, bu programın duyuşsal alandaki öğrenmelerde etkili olduğu ve bunun askerlik mesleğinin karakteristik özelliğinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Okulun, öğrencileri, gelecekteki mesleki yaşamlarına hazırladığı tespit edilmiştir. Okulda yapılan uygulamalar ve okulun atmosferinin öğrencilerin kendilerini nasıl hissettikleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Okulda verilen eğitim işlevi açısından değerlendirildiğinde subay ve astsubay adaylarına kazandırılmak istenilen özelliklerin değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Subay adaylarına üst düzey beceriler kazandırılırken, astsubay adayları için mesleki olarak alanda uzmanlaşma, itaat etme ve görev bilinci edinme gibi becerilerin kazandırıldığı anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar teorik bir perspektifle değerlendirildiğinde okulda

verilen eğitim ile subay ve astsubay adaylarının örtük programın Yapısal Fonksiyonalist görüşü doğrultusunda yetiştirildiği anlaşılmıştır.

Yıldırım (2018), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumlarını resmi ve örtük program kapsamında incelenmiştir. Karma araştırma modellerinden sıralayıcı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler yolu ile 491 öğrenciden veri toplanmıştır. En yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutumuna sahip 31 gönüllü öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda; gözlem, görüşme ve ölçeklerden elde edilen sonuçlar ile demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin aile, sınıf, okul ve toplum olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci açısından demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen öğelerin farklılaştığı görülmüştür. Demokratik vatandaşlık tutumlarının etkilerini ortaya koyan bir model ortaya konulmuş ve bu model doğrulanmıştır.

Koyuncu (2019), Konya ilindeki bir Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde örtük programı tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın imam hatip liselerinin örtük programının ele alındığı ilk çalışma olduğu belirtilmektedir. Çalışmanın verileri; örtük öğe ve öğretiler, görüşmeler (öğretmen) ve öğrenci anket formlarından elde edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan bir karma yöntem araştırmasıdır. Çalışma verilerinin analizi örtük programın resmi program kadar etkili olduğunu göstermektedir. Okulda örtük program yoluyla bireylere dini, milli, manevi değerlerin ve devletin hâkim ideolojisinin aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda örtük program ile dini, milli ve manevi bir bilinç ve kimlik inşa edilmesi amaçlarına hizmet edildiği anlaşılmıştır. Sadece ders kitaplarının değil, okulun fiziki atmosferinin (okul koridoru, duvarları ve panoları) de örtük programın oluşmasına kaynaklık ettiği görülmüştür.

Şenyüksel (2019), toplumsal cinsiyet ile örtük program arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. İzmir'de ilkokullarda görev yapan; sekiz kadın ve sekiz erkek sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veriler, öğretmenlerin örtük program bilgisi ve öğretmenlerin sınıflarda toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri örtük program ile ilişkisi açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örtük program kavramı ile ilgili bilgi sahibi

olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, ders içeriğinin belirlenmesi aşamasında kendi görüş, düşünce ve doğruları doğrultusunda hareket ettikleri anlaşılmıştır. Okuldaki her bir öğretmenin kendi örtük programını oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca örtük programın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilinç oluşturmada etkili olduğu görülse de çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek toplumsal cinsiyete dair eşitsizlikleri beslediği anlaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilerini cinsiyetlerine göre değerlendirdiklerinde akademik ve sosyal beceriler konusunda farklılaşma olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Özer (2021), öğrencilerin nöbetçi öğretmene ilişkin algılarını örtük program kapsamında belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Malatya ili merkezinde yer alan ortaokul ve liselerde öğrenim gören 286 öğrenciden veri toplanmıştır. Açık uçlu bir anket formunda yer alan “Nöbetçi öğretmen ... benzer çünkü ...” cümlesindeki boşlukların tamamlanması istenmiş, elde edilen yanıtlar ile öğretmenlerin tutum ve davranışlarına ilişkin öğrenci algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanıldığı çalışmada elde edilen veriler ile içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin nöbetçi öğretmene ilişkin algılarına dair 11 temaya ulaşılmıştır: Bunlar, güven verme, görev bilinci ve çalışkanlık, yardımseverlik, öğretmene yönelik olumsuz tutum, rehberlik, bilgili olma, okul kurallarını öğrenme, özgürlüğün kısıtlanması, dıştan denetim, adil olma ve duyarsızlık olarak isimlendirilmiştir. Öğrencilerin konuya ilişkin ortaya koymuş oldukları metaforlarının ağırlıklı olarak olumlu olduğu belirlenmiştir.

Fırat Durdukoca (2022), okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen etkinlikleri örtük program açısından ele almıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, bilinçli bir şekilde etkinlikler düzenlemesinde örtük programın etkisi ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim programının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda nasıl uygulandığının anlaşılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme ile seçilmiş 42 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri yapılan görüşmeler ve doküman analizleri yolu ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin düzenlemiş oldukları etkinliklerin okulun sosyo-ekonomik çevresiyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklerin ise okulun örtük programı ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin uygulamış olduğu

etkinliklerin altında yatan temel sebebin ise öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek olduğu anlaşılmıştır. Uygulamaya konan etkinliklerin seçiminde sosyal medya ve internetin belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda etkinliklerin düzenlenmesinde, yöneticilerin yapmış olduğu baskıların belirleyici olması çalışmanın önemli bulgularındandır.

Öztürk'te (2022) Türkiye ve İngiltere yükseköğretim kurumlarının örtük programında neoliberal ideolojinin nasıl ortaya çıktığının açıklanmayı amaçlayan kültürlerarası etnografi araştırması gerçekleştirmiştir. Konuyu daha iyi açıklayabilmek amacıyla yapılan çalışma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma kullanılmıştır. Çalışma grubu saha araştırmasının yapılacağı üniversitelerden (Meriç ve Locke) amaçlı örnekleme yolu ile felsefe, sosyoloji işletme ve iktisat bölümleri olarak belirlenmiştir. Üniversitenin örtük programına daha uzun süre maruz kalmaları gerekçesiyle bu bölümlerin 3.sınıf derslerinde gözlemler yapılmıştır. Odak grup görüşmesi yapılacak öğrenciler tipik durumu ortaya çıkarmak üzere gönüllü öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışma kapsamında, katılımcı gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. 8 öğretim üyesi ve 41 katılımcı ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ile tümdengelsel ve tümevarımsal tematik analiz yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda veriler analiz edildiğinde örtük program aracılığıyla aktarılan neoliberal ideolojik unsurlar 13 alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; serbest piyasa, kâr maksimizasyon, yönetim, demokrasi, sosyal politikalar, metalaşma, kitleselleşme, bireycilik, rasyonalizm, girişimcilik, rekabetçilik, özgürlük ve eşitlik olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü Meriç ve Locke Üniversitelerinin ilgili bölümlerinde derslerde devlet yapısıyla ilişkilendirilerek ekonomi, siyaset ve yükseköğretim kurumlarının nasıl olması gerektiğine dair bilgiler aktarılmaktadır. Bireylerle ilgili olarak ise öznenin doğası ve kişi haklarının nasıl olması gerektiğine dair neoliberal ideoloji ve karşıt unsurlar aktarılmaktadır. Ayrıca Meriç ve Locke Üniversiteleri'nde işletme ve iktisat derslerinde neoliberalizmin temel unsuru olan serbest piyasa ilkelerinin bireylere aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerin kültürlerinden dolayı öğrencilere farklı aktarımlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Locke Üniversitesi ideolojik endoktrinasyonunda öğretim üyelerinin bölüm veya kampüsün açık ve tutarlı bir ideolojik kültürü olduğu ve demokratik bir kültürün varlığı ortaya çıkarılmıştır.

Halbuki Meriç Üniversitesi'nin ideolojik endoktrinasyonunda bölüm, ders, öğretim üyeleri ve öğrenci görüşlerinde tutarlılık olmadığı, örtük ve tutarsız bir ideolojik kültür olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bu üniversitede demokratik ve özgürlükçü olmayan bir kültürün var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında örtük program ile ilgili yapılan araştırmaların 1980'lere (Bergenhengouwen, 1987) kadar gittiği görülmektedir. Türkiye'ye kıyasla örtük program kavramıyla ilgili çalışmalar yurtdışında daha eskilere dayansa da resmi program kavramına ilişkin çalışmalarla karşılaştırıldığında örtük programın kısıtlı çalışılan bir alan olduğu görülmektedir.

Bergenhengouwen'nın (1987), üniversitede örtük programı ele aldığı çalışması kavramın ele alındığı ilk araştırmalardan biridir. Çalışma, Hollanda'da Amsterdam Üniversitesi'nde örtük programa yönelik gerçekleştirilen iki araştırma projesini içermektedir. Üniversite eğitimi sırasında öğrenciler örtük program ile deneyimler elde etmiş ve örtük programın varlığı ortaya konulmuştur. Bergenhengouwen'a göre üniversitede öğrenciler, örtük program yolu ile, resmi programa ek olarak ekstra şeyler öğrenmektedir. Yükseköğretimdeki öğrencilerin çalışma motivasyonu ve çalışma tutumu incelendiğinde, öğrenciler arasında diploma (değişim değeri) için çaba gösterme, aynı zamanda çalışmayı daha pratik kişisel yaşamlar elde etme ve kendi günlük deneyimleriyle (pratik değer) bir bağlantı kurma eğilimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sambell ve McDowell (1998) çalışmasıyla yükseköğretimde örtük programın öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini ele almışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini İngiltere'de UK Üniversitesi'nde Sosyal Bilimler Bölümü'nde okuyan birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Elde edilen verilere dayalı olarak, iki düzeyde öğrencilerin üniversitede uygulanan değerlendirme süreçlerine ilişkin bakış açılarındaki benzerlikler ve farklılıkların ortaya konulmasına odaklanılmıştır. Görüşmeler yoluyla öğrenci ve üniversite çalışanlarından elde edilen bilgilerin yanında 13 vaka çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu vaka çalışmaları bireysel araştırma projeleri, sözlü sunumla değerlendirme, grup projeleri, açık kitap sınavları,

poster sunumları, simüle edilmiş profesyonel görevler, portföyler ve profiller gibi değerlendirme yöntemlerini ayrıca öz, akran ve ortak değerlendirme unsurlarını da içermektedir. Araştırmada öğrencilerin değerlendirmeleri, öğretmenlerin mesajları, sunulan metinlerle ilgili farkındalıklarının yüksek ve kendi bakış açlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bütün bu değişkenlerin örtük programı oluşturduğu belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin değerlendirmeyi dönüt olarak algıladıkları bazılarının ise bunu bir tehdit aracı olarak algıladığı çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Ahola (2000), yükseköğretim kurumlarının üç farklı programında örtük programı incelemiştir. Çalışma, Finlandiya Turku Üniversitesi'ndeki tıp fakültesi, eğitim fakültesi ve sosyoloji bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Öğrencilere uygulanan 31 maddelik anketin 4 alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar, öğrenmeyi öğrenme, mesleği öğrenme, uzman olmayı öğrenme ve kuralları öğrenme olarak tespit edilmiştir. Bölümlere göre öğrencilere kazandırılan beceriler farklılık göstermektedir. Örneğin sosyoloji bölümü öğrencilerine öğretim elemanları ve arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmaları konusu öğretilirken, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilere bu becerinin yeterince kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Barfels ve Delucchi (2000) yükseköğretimde sembolik ve fiziksel sermayenin yeniden üretildiği ve eşitsizliklerin devam ettirildiği bir çevrenin varlığını ortaya koymaya yönelik etnografik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (bölüm programı, sınavlar, sınav yönergeleri ve projeler) ve sınıf gözlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar, ABD'de yer alan bir liberal sanat kolejinin günlük aktivitelerinin teorisine ve pratiğine yansıyan bir örtük programın varlığından bahsetmektedirler.

Fisher (2000), çatışmaların çözümünde ve barış eğitiminde örtük programı ele almıştır. Araştırma kapsamında "21.yüzyılda gençlerin ve yetişkinlerin şiddet kültürünü öğrenmeleri için en iyi çatışma eğitimi nedir?" sorusuna yanıt aramıştır. Hem yetişkinlere hem de gençlere yönelik çatışma eğitimi vermek üzere, hazırlanmış olan 22 kolay erişilebilir ve standart çatışma yönetimi eğitim el kitabı incelenmiştir. Araştırmacı, örtük program kavramının, iyi nitelikte seçici bir eğitimden daha ziyade, propoganda aracı olarak kullanıldığını ifade etmektedir.

Lempp ve Seale (2004), örtük program kapsamında lisans düzeyinde Tıp eğitimi alanındaki öğrencilerin öğretim algılarını incelemiştir. Araştırma kapsamında Birleşik Krallık'taki 36 Tıp öğrencisinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimin kalitesi hakkındaki görüşlerini özellikle örtük program açısından incelemiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerle içerik ve söylem analizi yapılmıştır. Örnekleme yer alan öğrenciler cinsiyet ve etnik köken olarak farklı katmanlardan seçilmiştir. Tıp öğrencilerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimin kalitesine ilişkin deneyimleri ve algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrenciler geleneksel cinsiyetçi modellerin değerli özelliklerine sahip olduğunu düşündükleri öğretim elemanlarını cana yakın olarak tanımlamışlardır. Tıp fakültesinde klinik eğitim yıllarında hiyerarşik, rekabetçi ve aşağılamaya dayalı gelişigüzel eğitim-öğretimin yapıldığı bir ortamın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada resmi programa ilişkin yapılan değişikliklerin yanında, lisans tıp eğitimi kültürüne ilişkin değişiklikleri ürettiği olması nedeniyle, örtük programa dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tıp eğitiminde bir reforma ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Booher-Jennings (2008), ilkokulda örtük programı sosyalleşme, cinsiyet ve sınavlar bağlamında ele almıştır. Yüksek riskli olarak nitelendirilen testler ile öğrencilerin motivasyon ve çaba kavramlarını nasıl yorumladıkları, kavramları nasıl içselleştirdikleri ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin nasıl geliştiği anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışma Amerika'nın Teksas Eyaleti'nde yer alan bir ilkokulda yürütülmüş ve veriler nitel araştırma yöntemlerinden, katılımlı gözlem, doküman inceleme ve 71 kişi ile yapılan görüşmeler (öğretmen, okul ve ilçe yöneticileri, üçüncü sınıf öğrencileri) yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik resmi mesajlarının TASK sınavını geçmek için "elinizden gelenin en iyisini yapmak" olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrenci ile öğretmen arasında imzalanan ve sınıflara asılan TASK sözleşmelerinin mevcut olduğu görülmüştür. TASK sözleşmesinin konusu ellerinden geleni yaptıkları takdirde başarılı olabilecekleri ile ilgilidir. Çalışmanın sonucunda yüksek riskli testlerin öğrencilerin okula dair deneyimlerinde önemli bir rolü olsa da konunun sosyalleşme alanı olarak incelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, erkek çocukların kızlara göre testi geçmek için daha fazla özsaygıya ihtiyaç duydukları görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum erkek öğrenciler tarafından da teyit edilmiştir. Öğrencilerin eğitimsel başarılarında liyakat ve çabanın önemli bir yeri olduğu düşüncesi dile getirilmiştir. Bireylere verilen

mesajların ellerinden gelenin en iyisini yapan ve sıkı çalıştıklarını hisseden çocukların bile, kendilerine ilişkin şüpheye düşmesine neden olduğu görülmüştür.

Barret vd. (2009), çalışmalarıyla Kanada'da öğretmen eğitimi programını öğretmen eğitimcileri görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Araştırmanın verileri Ontario'daki sekiz fakültenen gönüllü 47 öğretmen eğitimcisi ile posta yoluyla ve yüz yüze derinlemesine yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmen eğitim programının yapısının öğretmenlerin eleştirel ve demokratik bir duruş sergilemelerine olanak sağlamadığını ortaya koymaktadır.

Blasco (2012), yönetim eğitiminde örtük programı sorgulamaya dayalı bir anlayışla ele almıştır. Araştırma sonucu, İşletme okulu öğrencilerinin, sosyal sorumluluk duygusunu geliştirmede, yalnızca resmi programın hedef ve içeriğinde yapılacak değişikliklerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ahlaki gelişimleri ve sosyalleşme süreçlerinde çeşitli mesajları içeren öğrenme ortamlarının sosyal sorumluluk duygusunun geliştirilmesinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Nami vd. (2014), örtük programın üniversite öğrencilerinin başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma tekniğinden yararlanmıştır. Araştırmanın örneklemini eğitim psikolojisi alanında eğitim gören 97 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın amacı, örtük program ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yönünü gösteren teoriyi test etmektir. Okulda öğrencilere, örtük program kapsamında yer alan ödül getiren değerler, eğilimler, sosyal ve davranışsal beklentilerin neler olduğu sorulmuştur. Tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analizler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, üniversitenin organizasyon yapısı, sosyal çevre ve öğretim üyelerinin görünümü ile akademik başarı miktarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak üniversitenin fiziki yapısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Robati vd. (2015), lisansüstü öğrencilerin gözünden danışman seçimlerinde örtük programa ilişkin yaşantıları değerlendirmişlerdir. Çalışma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İran Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Devlet Üniversitesi, Tıp Bilimleri Üniversitesi ve İslam Azad Üniversitesi'nden mezun 54 doktora öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Sekiz ay boyunca yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda;

öğrencilerin doktora araştırma dersleri sırasında danışmanlarını seçmek için doğru bilgilere erişemedikleri anlaşılmıştır.

Borges vd. (2017), “Öğrenci örgütlerinde örtük program: Bir işletme okulunda öğrenme, uygulama, sosyalleşme ve sorumlu yönetim” konulu çalışmalarında, anket ile verilerini toplanmışlardır. İnternet üzerinden gerçekleştirilen ankete 106 öğrenci katılmıştır. İşletme okulunda resmi program dışında örtük bir programın da mevcut olduğu ve örtük programın kaynağının öğrenci örgütleri olduğu anlaşılmıştır. Dokuz öğrenci örgütünde yer alan öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, öğrencilerin resmi program ile karşılanmayan taleplerinin, örtük program yolu ile karşılandığı ve öğrencilerin kendi öğrenme içeriklerini oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrenci örgütlerinin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin (SKH'ler) yansıtılması ve uygulanması, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin (ESD) uygulanması ve sorumlu yönetim eğitimi ilkelerinin (PRME) öğretilmesi için verimli bir alan olduğu anlaşılmıştır. Ankete katılan öğrenci örgütlerinin, sorumluluklarını, etiklerini, sürdürülebilirliğe olan ilgilerini ve toplum hakkında farkındalıklarını sağlayarak sosyal etki eylemlerine yatkınlık gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci örgütünde öğrencilerin birtakım deneyimler elde etmesi, yeni şeyler öğrenmesi, kişisel ilişkiler kurması, özel projelere katılımı, takım çalışması yapması ve liderlik becerilerinin gelişimi mümkündür. Aynı zamanda öğrenci örgütlerinin, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri sayesinde çevre ve toplum öğrenme ağının bir tamamlayıcısı olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Abroampa (2020), örtük program yoluyla gizli becerilerin geliştirmesini konu edinen araştırmasında, tamamlayıcı program olarak ifade edilen örtük program ile duyuşsal alan becerilerini geliştirmeye odaklanıldığı ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilere aktarılacak beceri, değer ve tutumların ne ölçüde uygulanabileceği belirlenmiştir. Araştırmacı, eğitimin bütüncül gelişime odaklanması için, konunun açığa kavuşturulmasının önemli olduğu ve eğitim politikalarının da bunu destekleyecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Örtük program vasıtasıyla öğrenciler, gerektiğinden veya başka bir ifadeyle planlanandan fazla şey öğrenmekte ve entelektüel yeteneklerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Uzun vadede, öğretmen hazırlama ve yetiştirme programında duyuşsal becerilerin geliştirilmesine odaklanacak şekilde, sosyal boyutların eklenmesi, eğitimcilere gerekli beceri, tutum ve değerlerin benimsetilmesi gerekmektedir.

Small (2020) devlet okullarında verilen eğitimden kaynaklanan örtük programı azınlık öğrencileri açısından incelediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki devlet okullarındaki ırksal farklılıklardan dolayı, eğitim ortamında ortaya çıkan, sosyal ve eğitimsel eşitsizliklerden bahsedilmektedir. Araştırma sonucunda, azınlıkların yer aldığı mahallelerdeki devlet okullarında uygulamaya konan programın, zengin toplulukların devam ettiği okullardaki program ile farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, azınlıkların başarısız olmasına ve sosyal eşitsizliklerin doğmasına neden olmaktadır. Bu okullardaki resmi program ve gizli (örtük) program karşılaştırılarak incelenmiştir. Apple ve King'in (1977) de bahsettiği gibi zengin toplulukların (üst sosyo-ekonomik sınıf) yer aldığı bölgelerdeki okullardaki program belli bir ideoloji ve kültüre işaret etmektedir.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar okullarda örtük programların öğrencilerin sosyaleşmesine, değerleri kazanmasına ve belli mesleki eğitimlerin verildiği kurumlarda mesleki rol ve davranışların kazanılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda elde edilen sonuçlar çoğunlukla Yapısal Fonksiyonalist örtük program yaklaşımının egemen bir anlayış olduğunu da göstermektedir. Söz konusu yaklaşımda liberal sosyo-kültürel ve ekonomik politikaların etkili olduğu, okullarda mevcut düzenin devamlılığını destekleyecek değerlerin aktarımına odaklanıldığı söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalardan öğrencilerin başarılı olmak adına birtakım davranışlar geliştirdiği ve ortaya koyduğu anlaşılmıştır. Araştırmalar örtük programın özellikle duyuşsal beceriler, değerler ve alışkanlıkların kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve modelin seçilme nedeni, evren-örneklem, veri toplama aracı (ölçek) ve ölçek ile elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Verilerin nicelleştirilmesi, nitelikleri herkes tarafından anlaşılır kılarak kıyaslamaya ve iletişim kurmaya da olanak sağlamaktadır (Erkuş, 2021). Bu yöntem araştırma kapsamında belirlenen evrenden belirli teknikler yoluyla seçilen örneklemden elde edilen bilgiler ile kıyaslama yapılmasına ve verilerin tablo ya da grafikler aracılığıyla gösterimine imkân sağlamaktadır (Bal, 2012). Nicel verilerin analizi verilerin toplanması, düzenlenmesi ve istatistiki analizlerin uygulanmasını içeren bir dizi işlemde oluşmaktadır (Ekiz, 2009).

Araştırmanın amacı kapsamında gerekli verilerin toplanması, maksadına hizmet edecek şekilde çalışmanın gerçekleştirilmesi ve aşağıda belirtilen soruların cevaplanması planlanmıştır.

1. Öncelikle öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının düzeyini belirlemek için tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu modelde mevcut durumun herhangi bir müdahalede bulunmaksızın betimlenmesi yapılır.
2. Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? sorusunu yanıtlamak üzere nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılmıştır.

Nedensel karşılaştırma (causal comparative) deseninde deneysel desenlerde olduğu gibi değişkenler üzerinde herhangi bir manipülasyon (müdahale) yapılmaksızın olmuş ve bitmiş bir olgunun, neden ve sonuçları belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2018;

Sönmez ve Alacapınar, 2015). Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkan bir durum/durumlarla ilgili nedenler hakkında fikir elde etme imkânı vermektedir.

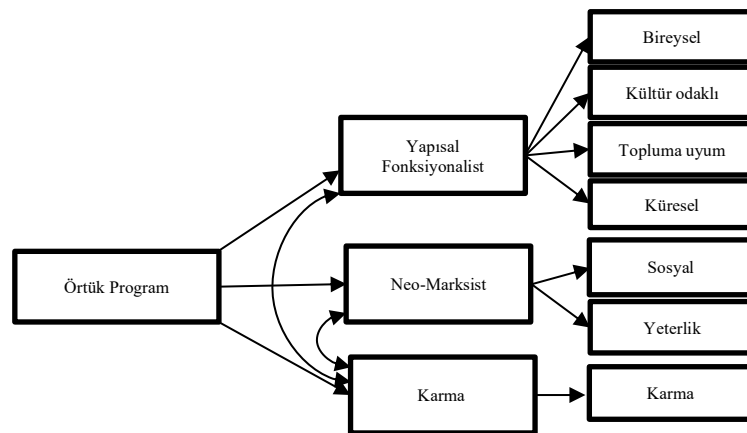
3. İlişkilerin, benzerlikler ve farklılıkların incelenmesinde keşfedici ilişkiyel tarama araştırmasından yararlanılmıştır. Bu araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasında ilişki, benzerlikler ve ilişkilerin yönü ve miktarı hakkında fikir elde edilir.

4. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları ortak bir model ile açıklanabilir mi? sorusunu yanıtlamak üzere yordayıcı korelasyonel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli ile iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediği ve/veya ilişkinin derecesinin ortaya konulması amaçlanır (Karasar, 2018).

Yordayıcı korelasyonel araştırmada, araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden birinin diğer değişkenlerin yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır (Creswell, 2015).

Yordayıcı korelasyonel desende araştırmacı basit bir şekilde iki değişkeni ilişkilendirmek yerine, bazı değişkenleri yordayıcı olarak kullanarak çıktılarını tahmin etmeye çalışır. Bu nedenle araştırmacı bir ya da birden fazla bağımlı ve bağımsız değişkenler belirler (Creswell, 2012).

Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ortak bir model ile açıklanıp açıklanmadığını belirlemek için yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Test edilecek model Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşama ölçek geliştirme sürecini ikinci aşama ise araştırma problemlerinin cevabını belirlemek için asıl uygulamayı içermektedir. Her iki aşamada da veriler Türkiye’deki vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ve bu fakültelerdeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerinden oluşmaktadır bunun nedeni fakültede geçirdikleri süre boyunca belli bir örtük program anlayışı geliştirmiş olmaları düşüncesidir. İlk aşama olan pilot uygulama için iki ayrı örneklem grubundan veri toplanmıştır. Pilot uygulama kapsamında ilk örneklem grubundan yer alan 219 öğretim elemanı ve 454 öğretmen adayından elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci örneklem grubundan yer alan 47 öğretim elemanı ve 353 öğretmen adayından elde edilen veriler ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı örnekleme ait betimsel analizler öğretim elemanları için Tablo 1’de, öğretmen adayları için Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Pilot Uygulama İçin Öğretim Elemanlarına Ait Betimsel Analizler

Değişkenler	Kategoriler	Birinci Örneklem		İkinci Örneklem	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	91	41.6	19	40.4
	Erkek	128	58.4	28	59.6
Bölüm	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	53	24.2	18	38.3
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	42	19.2	11	23.4
	Temel Eğitim	21	9.6	3	6.4
	Eğitim Bilimleri Bölümü	59	26.9	7	14.9
	Yabancı Diller Eğitimi	12	5.5	2	4.2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	11	5.0	3	6.4
	Güzel Sanatlar Eğitimi	13	5.9	3	6.4
	Özel Eğitim Bölümü	7	3.2	-	-
	Beden Eğitimi Bölümü	1	0.5	-	-
	Toplam		219	100	47

Tablo 2. Pilot Uygulama İçin Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel Analizler

Değişkenler	Kategoriler	Birinci Örneklem		İkinci Örneklem		
		n	%	n	%	
Cinsiyet	Kadın	306	67.4	251	71.1	
	Erkek	148	32.6	102	28.9	
Bölüm	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	185	40.9	120	34.0	
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	94	20.8	47	13.3	
	Temel Eğitim	99	21.9	100	28.3	
	Eğitim Bilimleri Bölümü	36	8	34	9.6	
	Yabancı Diller Eğitimi	13	2.9	37	10.5	
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	9	2	-	-	
	Güzel Sanatlar Eğitimi	16	3.5	15	4.3	
	Toplam		454	100	353	100

Tablo 1 ve Tablo 2’de araştırmanın pilot uygulamasının yapıldığı öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına ait bilgiler sunulmuştur. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından iki aşamalı veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu aşamalar için “Birinci Örneklem” ve “İkinci Örneklem” olarak isimlendirilmiştir. Araştırmaya katılanların 128’i (%58.4) erkek öğretim elemanları ve 91’i (%41.6) kadın öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğretim elemanlarının sayısı kadın öğretim elemanlardan daha çoktur. Araştırmaya katılanların 306’sı (%67,4) kadın öğretmen adayları ve 148’i (%32.6) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının sayısı erkek öğretmen adaylarından daha çoktur. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bölümleri incelendiğinde en yüksek katılım 59 kişiyle (%26.9) Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görülürken; en düşük katılım 1 kişiyle (%0.46) Beden Eğitim Bölümü’nde görülmüştür.

Araştırmanın asıl uygulaması 2022-2023 güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapılacağı çalışma evreni Türkiye’deki 70 üniversiteden oluşmaktadır. Çalışma evreninde yer alan ve asıl uygulamanın yapıldığı üniversitelere ait liste Ek 1’de verilmiştir. İkinci aşama olan asıl uygulama için veriler 377 öğretim elemanı ve 847 öğretmen adayından toplanmıştır. Tüm katılımcılar için gönüllülük ilkesi dikkate alınmıştır. Çalışmanın örnekleme, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolayda örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi ulaşılabilirlik ve birtakım sınırlılıklar (zaman ve maliyet) olarak sayılabilir (Büyüköztürk vd., 2018). Asıl uygulamanın yapıldığı örnekleme ait betimsel analizler öğretim elemanları için Tablo 3’de, öğretmen adayları için Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 3. Asıl Uygulama İçin Öğretim Elemanlarına Ait Betimsel Analizler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	201	53.3
	Erkek	176	46.7
Bölüm	Temel Eğitim	62	16.5
	Eğitim Bilimleri Bölümü	115	30.5
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	54	14.3
	Güzel Sanatlar Eğitimi	28	7.4
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	66	17.5
	Yabancı Diller Eğitimi	22	5.9
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	14	3.7
	Özel Eğitim	14	3.7
	Beden Eğitimi	2	.5
	Toplam		377

Tablo 4. Asıl Uygulama İçin Öğretmen Adaylarına Ait Betimsel Analizler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	659	77.8
	Erkek	188	22.2
Bölüm	Temel Eğitim	255	30.1
	Eğitim Bilimleri Bölümü	70	8.3
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	168	19.8
	Güzel Sanatlar Eğitimi	19	2.2
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim	238	28.1
	Yabancı Diller Eğitimi	72	8.5
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	6	.7
	Özel Eğitim	14	1.7
	Beden Eğitimi	2	.2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	3	.4
Toplam		847	100

Tablo 3 ve Tablo 4’de araştırmanın asıl uygulamasının yapıldığı öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına ait bilgiler sunulmuştur. Araştırmaya katılanların 176’sı (%46.7) erkek öğretim elemanları ve 201’i (%53.3) kadın öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretim elemanlarının sayısı erkek öğretim elemanların daha çoktur. Araştırmaya katılanların 659’u (%77.8) kadın öğretmen adayları ve 188’i (%22.2) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının sayısı erkek öğretmen adaylarından daha çoktur. Pilot uygulamada olduğu gibi asıl uygulamada da en yüksek katılım Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapan öğretim elemanlarına aittir. En düşük katılım ise Beden Eğitimi Bölümü’nde görev yapan öğretim elemanlarına aittir. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılma durumları bölümlerine göre incelendiğinde en yüksek katılım 255 kişiyle (%30.1) ile Temel Eğitim Bölümü’nde okuyan öğrencilere ait iken en düşük katılım 2 kişiyle (%0.2) ile Beden Eğitimi Bölümü’nde okuyan öğrencilere aittir. Ölçek, öğretim elemanları vasıtasıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının katılımının az olduğu bölümlerde öğrencilerin (öğretmen adayları) de katılımının az olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veri “Bir araştırmanın, bir tartışmanın, bir muhakemenin temeli olan ana öge, muta, done (TDK, 2021)” olarak ifade edilir. Verilerin toplanması sürecinde veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; Talu ve Tezci (2023) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 2 ve Ek 3), “Bilgilendirilmiş Onam Formu” (Ek 4) ve “Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği (ÖPYÖ)” (Ek 5) kullanılmıştır. Ölçek bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Örtük

program yaklaşımlarını ölçmek amacıyla geliştirilen beşli likert yapısında düzenlenen ölçek “Kesinlikle Katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2” ve “Kesinlikle Katılmıyorum=1” şeklinde 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır. Ölçekte ters kodlanan herhangi bir madde yer almamaktadır.

DeVellis’e (2022) göre düşünce, inanç ve tutumların ölçülmesinde bu ölçeklerden yararlanılmaktadır. Likert “Dereceleme toplamlarıyla ölçekleme” (Erkuş, 2021, s.78) olarak da bilinmektedir. Tutum ve görüşlerin ölçülmesinde en kolay ve direkt yöntemdir (Kağıtçıbaşı, 2019). Likert tipi ölçeklerin temel varsayımı ölçekte yer alan tüm maddelerin aynı yapıyı ölçtüğüdür (Oppenheim, 1996’dan aktaran Balcı, 2011). Ölçeğin kapsamı literatür taraması ve uzman görüşleri çerçevesinde kapsam geçerlik indeksleri de hesaplanarak belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, birleşik güvenirliği, ayırt edici geçerliği ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Söz konusu analizleri yapılabilmek için ön (pilot) uygulama yaparak veri toplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışması için asıl uygulamanın yapılacağı örneklem grubundan farklı bir örneklem grubunda uygulama yapılmıştır. Pilot ve asıl uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adaylarını içermekte ancak verilerin aynı kişilerden elde edilmemiştir. Hem pilot uygulamadaki verilerin (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için) hem de asıl uygulamadaki verilerin toplandığı bireyler (öğretmen ve öğrenciler) farklıdır. Hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi için ayrı ayrı veri toplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı elde edildikten sonra asıl veri toplama sürecine gidilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın bu kısmında veri toplama aracının geliştirilmesi ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.4.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Süreci

Veri toplama aracı olan ÖPYÖ’nün geliştirilmesi sürecinin teorik zemini Lynch’in (1989) örtük program yaklaşımına dayanmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde izlenecek aşamalar ölçülecek özelliğin kendi yapısına bağlı olsa da temel

olarak süreçte takip edilmesi gereken belli aşamalar doğrultusunda ilerlenmesi gerekmektedir (Erkuş, 2021). Lynch'in "Yapısal Fonksiyonalist" ve "Neo-Marksist" görüşünün özelliklerini yansıtan metinler ve bu metinlerle bağlantılı olarak hazırlanmış maddeler ile ölçek, pilot uygulama öncesindeki haline getirilmiştir. Söz konusu metinlerin oluşturulma mantığı, Kohlberg'in (1976) ahlaki gelişim kuramında yer alan bireylerin ahlaki gelişim aşamalarını belirlemek üzere hikayeler üzerinden ikilemler yaratılmasına dayanmaktadır. Katılımcıların verilen durumlara kendine uygun bir cevap vermesi beklenmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçekte yer alan beş metin de Kohlberg'in hikayeleriyle benzer bir mantıkla oluşturulmuştur. Literatürde örtük program konusuna yönelik çalışmalar incelendiğinde konuyu ele alan ve herhangi bir teorik bir perspektiften hareketle oluşturulmuş bir ölçeğe rastlanmamıştır. İlgili literatür ölçeğin geliştirilmesi sürecinde teorik bir derinlik, alt yapı ve zenginlik katmaya olanak sağlamıştır.

Araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" düzenlenmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları için iki farklı kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Bir ölçme aracının geliştirilmesi süreci, bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi ile benzer bir şekilde sistematik, planlı ve programlı devam etmektedir. Çünkü ölçek geliştirme, birden çok becerinin (teorik, metodolojik ve istatistiksel) kullanılmasını gerektiren karmaşık ve aşamalı bir süreçtir (Carpenter, 2018). Geliştirilen ölçeğin niteliği, bu becerilerin doğru bir şekilde kullanıldığı bilimsel süreçlerle ölçülebilir. İlgili literatür ve teorik çerçevenin incelenmesi sonucunda ve en zor kısımlardan biri olan madde yazma süreci de (DeVellis, 2022) tamamlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Aşağıda ölçek geliştirme süreci adımlarıyla detaylı olarak verilmiştir.

- a. Ölçülecek kavramın belirlenmesi.
- b. Literatür taramasının gerçekleştirilmesi.
- c. Kavramsal çerçevenin belirlenmesi: Lynch (1989)'in örtük program yaklaşımı doğrultusunda ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir.
- d. Kavramsal çerçeve bağlamında örnek metinlerin oluşturulması: Bu metinlerin oluşturulmasında "Yapısal Fonksiyonalist" ve "Neo-Marksist" görüşün temel argümanlarından hareket edilmiştir.
- e. Metinlerden hareketle madde havuzunun oluşturulması: Madde havuzunun oluşturulması aşamasında Lynch'in örtük program yaklaşımında yer alan "Yapısal Fonksiyonalist" ve "Neo-Marksist" görüşün özelliklerden hareketle oluşturulan

metinlere yönelik maddeler hazırlanmıştır. Ayrıca bu iki görüş dışında kalan bireylerin de örtük program anlayışlarını ortaya koymak üzere maddeler yazılmıştır. Bu maddelerin ise diğer görüşleri temsil edebileceği düşünülmüştür. Alternatif bir anlayışa dayalı yazılan maddelerin diğer iki görüşü destekleyen ya da desteklemeyen bireyleri ortaya koyması beklenmiştir. Bu maddeler özellikle ölçek metnlerinin hazırlanması ve madde havuzunun oluşturulmasında alan uzmanları ile yapılan görüşme neticesinde belirlenmiştir.

f. Uzman görüşünün alınması: Ölçek geliştirme sürecinin adımlarından biri ise uzman görüşüne başvurulmasıdır. Uzman görüşü alınmasındaki temel amaç ise kapsam geçerliliğinin sağlanmasıdır. Maddeler; doğru anlaşılıp anlaşılmadığı, görünüş geçerliği ve kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiştir.

Uzman görüşü için üç kişinin yeterli olduğu ancak beş kişiden oluşacak hakem grubunun da ideal olduğu belirtilmektedir (Şencan, 2005). Bu çerçevede beş uzmanın ölçeğin maddeleri ve verilen örnek olayları incelemeleri sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler ile madde ve metinlere ilişkin anlamsal karışıklıkları gidermek amaçlanmıştır. Düzenlemelere örnek olarak; “Bu yüzden öğrencilerimi yetiştirirken onların yaşadığı bölgenin (coğrafyanın) özellik ve değerleri doğrultusunda eğitim sürecini düzenlerim” şeklinde hazırlanan ifade uzman görüşü sonrasında “Bu yüzden öğrencilerimi yetiştirirken onların yaşadığı bölgenin özellik ve değerleri doğrultusunda eğitim sürecini düzenlerim” şeklinde değiştirilmiştir.” (Talu ve Tezci, 2023, s.564).

g. Uzman görüşünden hareketle gerekli düzeltme ve düzenlemelerin yapılması: Uzman görüşü ile her bir metin ve her bir metne ait maddelerin uygunluğuna ilişkin yapılan inceleme neticesinde maddelerin kapsam geçerliğine uygun olduğu, dil ve anlaşılabilirlik açısından yerindeliliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

h. Ölçeğe pilot uygulama öncesi son halinin verilmesi. Ölçek beş metin, üç boyut (Yapısal Fonksiyonalist, Neo-Marksist ve Karma) ve 42 maddeden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. 3.boyutu oluşturan maddelerin yer aldığı “Karma” boyut uzman görüşü doğrultusunda pilot ölçekte yer almıştır.

1. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi: Şeker ve Gençdoğan’a (2014) göre geliştirilecek ölçeğin pilot uygulaması için hedef grubu örneklemeye yetecek birey sayısı 30 ile 50 kişi arasında değişmektedir. Hair vd., (2014) ölçek geliştirme çalışmasında örneklem yeter sayısının ölçekteki madde sayısının beş katı olması gerektiğini belirtirken; Kline (1994) ise faktör analizi için 200 kişilik bir örneklemin

yeterli olduğu belirtmektedir. Bu bilgilerden hareketle yeterli sayıda örnekleme ulaşıldığı anlaşıldığından analizlere başlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi süreci tamamlandığında Balıkesir Üniversitesi, Sosyal ve Beşer Bilimler Etik komisyonuna başvuruda bulunulmuştur. Etik açıdan uygun bulunan çalışmaya 23.09.2021 tarihinde onay belgesi alınarak başlanılmıştır (Ek 6).

3.4.2. Pilot Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Araştırmanın pilot uygulaması 2021-2022 eğitim-ğretim yılı Ekim-Aralık ayları arasında, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi'nde görevli ğretim elemanları ve 4.sınıf öğrencileri ile yürütülmesi planlanmıştır fakat istatistiksel analizler için yeterli sayıya ulaşılamadığından pilot uygulama örnekleme, farklı üniversitelerde görevli ğretim elemanları da dahil edilmiştir. Yeterli sayıda veriye ulaşıldığında, pilot uygulama 2021-2022 eğitim-ğretim yılı mart ayı itibariyle tamamlanmıştır. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin DFA yapmak amacıyla 2022-2023 eğitim ğretim yılı güz yarıyılında ise ikinci bir pilot uygulama farklı bir ğretmen adayı ve ğretim elemanı grubuyla gerçekleştirilmiştir.

Ölçeklerin uygulanması sürecinde katılımcıların gönüllü katılım sağlamalarının esas olduğu bildirilmiştir. Ölçek yüzyüze ve Google Forms üzerinden oluşturulan ölçek aracılığıyla online olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı grup araştırma evreni ve örnekleme dışında tutulmuştur.

3.4.3. Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi

Geçerlik için bir ön koşul olarak ifade edilen güvenirlik (Tavşancıl, 2018) testin hatalardan arınık olmasıdır (Tekin, 1996). Likert yapısında olan ölçeklerde verilerin güvenirliği bir iç tutarlık yöntemi olan Cronbach Alpha ile analiz edilerek belirlenmektedir (Tezci, 2016). Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı "Birinci rnekleme" için 0.66, "İkinci rnekleme" için 0.86 bulunmuştur. Birinci rnekleme güvenirlik katsayısının düşük olmasının nedeni ölçeğin ham hali ve bütünün

güvenirliğine dayalı olmasıdır. Başka bir ifade ile hem “Yapısal Fonksiyonalist” hem de “Neo-Marksist ve diğer görüşleri yansıtmak üzere hazırlanan toplam 42 maddelik ölçek için güvenilirliği yansıtmaktadır. Düşük korelasyon değerine sahip maddelerde ölçekte yer aldığından birinci örneklemeden elde edilen verilerin güvenilirliği daha düşük bulunmuştur. İkinci örneklemeden elde edilen veriler ise AFA sonucunda faktör yapısı belirlenen ve faktör yükü dolayısı ile bir faktör içinde öz değeri düşük olan maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan analize dayandığından güvenilirlik katsayısı doğal olarak yüksek bulunmuştur.

3.4.4. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizi

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği diğer özelliklere karıştırmadan ölçebilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018). Yapı geçerliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri faktör analizidir (Büyüköztürk vd., 2018). Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde ilk olarak faktör yapıları belirlenir sonrasında bu yapıların doğruluğunu test edilir. Bu nedenle öncelikle açıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan yapının doğruluğunu test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılır (DeVellis, 2022; Hayton vd., 2004). Bunlara ek olarak yakınsak ve ayırt edici geçerliğin incelenmesi tavsiye edilmektedir (Vooris ve Clavio, 2017). AFA, DFA, yakınsama ve ayırt edici geçerlik analizleri sırasıyla ilgili başlıklar altında ele alınmıştır.

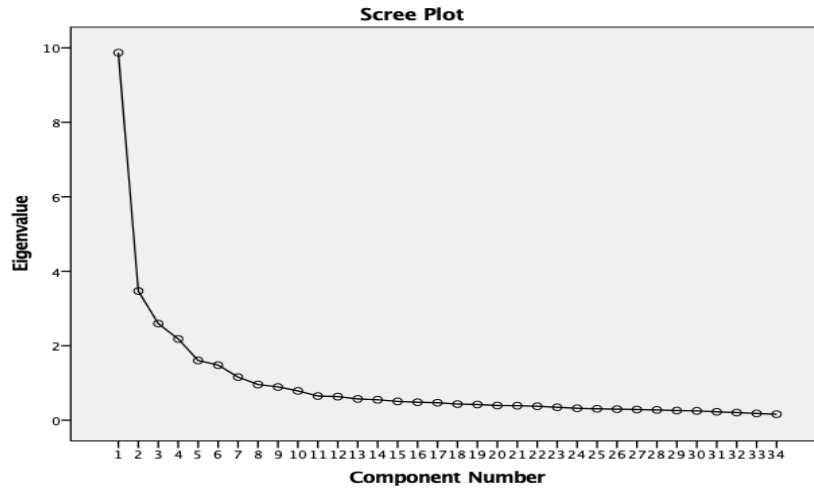
3.4.5. Ölçek Geliştirme Sürecine İlişkin Analiz Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde çok sayıda analizden yararlanılmaktadır. Bu kapsamda ölçek geliştirme sürecinde temel bir araç olarak kabul edilen faktör analizi yapılmıştır (DeVellis, 2022). Ayrıca verilerin sağlaması gereken temel varsayımlar (tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, homojenlik ve doğrusallık) açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye bağlı olarak betimsel analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında (George ve Mallery, 2019; Hair vd., 2010; Mardia, 1974) olduğu görülmüştür. Veriler uç değerler açısından

değerlendirilmiştir. Uç değerler için Mahalanobis D^2 uzaklıkları hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca P-P ve Q-Q plot ile aykırı değerler (outliers) kontrol edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda uç değerlerin yer almadığı ve kayıp ya da eksiklik olmadığı gözlenmiştir.

Faktör analizi, yol modellerinde ölçülmemiş değişkenlerin kullanımının altında yatan prensipleri ortaya koyar (Maruyama, 1997) ve ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan temel bir analiz yöntemidir (Acun vd., 2013; DeVellis, 2022). Çok sayıda madde ve soru ile başlanan analiz süreci sonunda az sayıda birbiri ile tutarlı alt ölçeklerin oluşması sağlanmış olmaktadır. Kısacası veri azaltma tekniği olarak ifade edilebilir (Pallant, 2020). Bu sebeple ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için AFA yapılmıştır. AFA öncesi KMO ve Küresellik testi anlamlılık açısından değerlendirilmiştir (Ntoumanis, 2003; Tavşancıl, 2018; Seçer, 2021).

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından toplanan veri setleri ayrı ayrı ve birlikte olmak üzere AFA uygulanmıştır. Öğretim elemanlarından elde edilen verilerle yapılan AFA’da sekiz faktör olduğu görülse de sekizinci faktördeki maddelerin faktör yükleri arasındaki fark göz önünde bulundurulduğunda yapının yedi faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Temel bileşenler analizi (principal component analysis), Varimax rotasyonu uygulanmıştır. AFA sonuçlarına ilişkin Yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot) aşağıdaki şekilde ortaya konulmuştur (Şekil 3). KMO ve Bartlett test sonuçları ise Tablo 5’de yer almaktadır.



Şekil 3. Ölçeğin Yedi Boyutlu Yapısını Gösteren Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Yamaç-birikinti grafiği (Scree plot) inceliginde keskin düşüşler faktör sayısı ile ilgili bilgi vermektedir (Singh, 2007). Şekil 3 incelendiğinde grafikteki 7 keskin

düşüşten ölçeğin yedi alt boyutlu bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu faktör yapısı için verilerin analiz için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Örneklem yeterliliğine ilişkin değerler ise Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği’nin KMO ve Bartlett’s Testi Analizi Sonuçları

Örnekleme Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)	.906	
Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare	7539.379
	Sd	561
	p	.000*

*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi verilerin KMO değeri 0.906 ve küresellik testinin ($X^2=7539.379$) anlamlı olduğu ($p=0.000<.05$) belirlenmiştir. KMO’nun ≥ 90 olması mükemmel olarak yorumlanabilir (Sharma, 1996; Tavşancıl, 2018). KMO değerinin yüksek olması örneklemin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları verilerin ölçeğe ait yapının ortaya konulması için yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçekteki faktör sayısını belirlemek üzere, yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot), özdeğeri (eigenvalues) ve toplam açıklanan varyans göz önünde bulundurularak karar verilmiştir. Yamaç-birikinti grafiğinde gözlenen keskin düşüşler, faktör sayısı ile ilgili bilgi sağlamıştır (Singh, 2007).

Analiz sonrasında özdeğeri 1 ve üzerinde olan faktörler incelendiğinde (Brown, 2001; Karagöz, 2019) yedi faktör olduğu anlaşılmıştır. Faktör sayısına karar verebilmek için incelenen hususlardan bir diğer ölçüt ise açıklanan toplam varyans miktarıdır. Karagöz’e (2019) göre sosyal bilimlerde bu değer %40 ile %60 arasında olduğunda kabul edilebilir. ÖPYÖ için toplam açıklanan varyans (%65.771) yeterli görülmektedir. AFA sonucunda ölçekteki maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 6’da verilmiştir.

AFA ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamalarında kullanımı etkili bir analizdir (Şimşek, 2007). AFA sonucunda Seçer’in (2021) de belirttiği gibi madde faktör yükü 0.30 ve üzerindeki maddeler yapıya dahil edilmiştir. Hiçbir faktör altında yer almayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (M1.3 “*Her iki öğretmenin de görüşlerini paylaşmıyorum.*”. Binişiklik gösteren maddeler (M1.7 “*Toplumsal devamlılığı sağlanmak adına Ayşe öğretmenin yaptıkları çok kültürlü yapıya zarar vermektedir.*”, M3.1 “*Ali öğretmen aslında benim düşüncelerime tercüman olmuştur diyebilirim.*”,

M3.3 “Ali ve Şeyda öğretmenin her ikisinin de görüşlerine bana uygun gelmiyor.”, M3.5 “Şeyda öğretmenin görüşleri toplumu bütünleştirmeden yana olsa da dünyadaki gelişim ve değişimlere uyum sağlayamayan bireyler yetiştireceği düşüncesindeyim.”, M5.3 “Bence burada ne müdür ne öğretmen haklı. İkisi de yanlış pencereden bakıyor.”, M5.11 “Aslında her iki düşünce de bence değerli.”) Yapısal Fonksiyonalist boyutunda yazılan M3.8 “Ali öğretmen yapabileceği en iyi şeyi yaptığını söylese de bunun doğru olup olmadığı hakkında tam da emin olamıyorum.” maddesi 0.43 ile yedi ve 0.49 ile sekizinci faktör altında yer aldığından bu maddede ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda kalan maddeler yeniden numaralandırılmış ve betimsel analizlerin yer aldığı Tablo 7’de maddelerin yeniden numaralandırılmış biçimi verilmiştir. Ayrıca maddelere ait basıklık ve çapıklık değerleri sunulmuştur. Madde faktör yük değerleri 0.836 ile 0.525 arasında değişmektedir. Bu maddeler içinde binişiklik gösteren maddenin yer almadığı görülmüştür. Maddeler arası binişiklik olup olmamasına faktör yükleri arası farklılığa (≥ 0.100) bakılarak karar verilmiştir. AFA sonucunda yapının yedi alt boyut ve 34 maddeden oluştuğu görülmüştür.

AFA, öncelikle öğretmen adayı, öğretim elemanı ve hem öğretmen adayı hem öğretim elemanı verileri birleştirilerek gerçekleştirilmiştir. Bu analizin amacı, öğretmen adayı ve öğretim elemanları için ortak bir faktör yapısını ortaya çıkarmaktır. Yukarıda herhangi bir faktör altında yer almayan ve binişiklik gösteren maddelerin belirlenmesi öncelikle öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının verilerinin birleştirildiği veri setine göre yapılmıştır. Daha sonra ise her bir grup için (öğretmen adayı ve öğretim elemanı) tek tek analiz yapılarak binişik başka bir ifade ile birden fazla faktör altında yer alan ve herhangi bir faktör altında yer almayan maddeler incelenmiş ve analizden çıkarılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği'ne ait Faktör ve Faktör Yük Değerleri

			Boyutlara Göre Faktör Yükleri																				
			1.alt boyut			2.alt boyut			3.alt boyut			4. alt boyut			5.alt boyut			6.alt boyut			7.alt boyut		
Ölçek Maddeleri			Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik
	Ö.A.	Ö.E.	B.	Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri	
5.1	2.4	5.7	.831	.809	.823																		
5.7	2.1	5.1	.825	.766	.809																		
5.4	1.4	5.4	.801	.754	.789																		
1.3	1.6	4.3	.691	.740	.677																		
4.3	2.7	4.2	.671	.635	.622																		
4.2	1.5	3.2	.616	.551	.584																		
3.2	3.2	1.4	.598																				
3.3	5.1	1.6	.453																				
1.4	5.7	2.1																					
2.1	4.2	2.4																					
1.6	4.3	1.5																					
2.4	5.4	2.7																					
1.5	2.2	5.9																					
2.7	2.3	5.2																					
4.1	2.5	5.10																					
4.5	1.2	5.5																					
4.4	1.1	5.8																					
4.6	5.2	5.6																					
5.9	5.5	4.1																					
5.2	5.9	4.5																					
5.10	5.10	4.4																					
5.5	5.8	4.6																					
5.8	5.6	2.2																					
5.6	1.9	2.5																					
2.2	3.9	2.3																					
2.5	1.8	1.1																					
2.3	2.6	1.2																					
1.1	4.4	3.4																					
1.2	4.6	3.6																					
1.9	4.5	3.7																					
1.8	4.1	1.9																					
3.9	3.4	1.8																					
2.6	3.6	3.9																					

Tablo 7. Maddelere İlişkin Betimsel Analizler

Maddeler	Ortalama		SS		Çarpıklık		Basıklık	
	1.veriler	2.veriler	1.veriler	2.veriler	1.veriler	2.veriler	1.veriler	2.veriler
M1.4 Ayşe öğretmenin toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek için yaptıklarını her öğretmen yapar/yapmalı.	2.77	3.00	1.06	1.08	-.01	.06	-.82	-.82
M1.5 Ahmet öğretmen gibi davranan bir öğretmen toplumdaki çatışmayı artırır.	2.35	2.41	1.08	1.23	.63	.60	-.58	-.31
M1.6 Ayşe öğretmenin toplumun biz olmasını sağlamak adına yaptıkları toplumsal dayanışmaya katkı sağlar.	3.15	3.31	1.05	1.09	-.26	-.40	-.60	-.59
M2.1 Bir öğretmen olarak ben de Can'ın öğretmenleri gibi yapardım.	2.91	3.04	1.04	1.13	-.05	.00	-.85	-.66
M2.4 Can'ın öğretmenlerinin davranışları bireyleri gelecekteki mesleki hayatlarına hazırladığından bu görüşü benimseyebilirim.	3.03	3.17	1.02	1.08	-.17	-.17	-.70	-.67
M2.7 Elif'in öğretmenlerinin kurallara yaklaşımı kuralsız bir toplumu oluşturacağından bunu kabul etmem mümkün değil.	3.08	3.04	1.13	1.17	.01	-.19	-.94	-.88
M3.4 Ali öğretmenin davranışları yerel özelliklerin ortandan kalkmasına neden olacağından onun gibi davranmam.	2.83	3.02	1.13	1.21	.00	.21	-1.05	-.87
M3.6 Ali öğretmen yaptıkları ile farklı kültürel özelliklerin ortadan kaybolmasına neden olacağından onun hatalı davrandığını düşünüyorum.	2.79	3.03	1.14	1.19	.11	.28	-1.00	-.96
M3.7 Şeyda öğretmen, öğrencilerini yaşadığı bölgeye özgü özelliklerle yetiştirdiğinden farklı kültürlerin varlığını korumasına da olanak sağlayacağından bu düşüncesini desteklerim.	3.42	3.39	.98	1.03	-.50	-.64	-.33	-.14
M4.1 Okan öğretmenin davranışlarının öğrencilerinin gelişmelerine engel olacağı kanaatindeyim.	3.13	3.21	1.22	1.26	-.22	-.18	-1.05	-1.13
M4.4 Okan öğretmenin eğitim anlayışı öğrencilerinin tek bir yönünün gelişmesine olanak sağlayacağından bu düşünceyi paylaşmam mümkün değil.	3.47	3.49	1.18	1.19	-.48	-.47	-.69	-.79
M4.5 Toplumsal eşitsizliklerin hep var olacağı düşüncesi ile Okan öğretmen gibi davranmak bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya engel olacaktır.	3.62	3.57	1.14	1.19	-.43	-.66	-.88	-.36
M4.6 Öğrencileri Okan öğretmen gibi yetiştirmek yerine entelektüel bireyler olarak yetiştirmenin daha doğru olduğu düşüncesindeyim.	3.44	3.39	1.07	1.15	-.32	-.33	-.67	-.52
M5.2 Ben öğretmeni daha haklı buluyorum okulun misyonu çocukların yetişmesini sağlamaktır.	4.36	4.15	.86	1.09	-1.28	-1.38	.84	1.33
M5.5 Günümüzde kimin okuyup kimin okumayacağına müdürün belirleme hakkı yoktur.	4.41	4.08	.92	1.15	-1.08	-1.54	.14	1.31
M5.6 Ben bu öğretmenin yerinde olsam ben böyle bir kursta görev almazdım.	3.65	3.42	1.18	1.23	-.32	-.59	-.95	-.46
M5.8 Müdürün görüşlerini normal karşılamam mümkün değil.	4.24	4.08	.93	1.15	-1.23	-1.22	.66	.62
M5.9 Aslı öğretmenin görüşünde bir öğretmen her öğrencinin gelişmesini destekleyecektir.	4.38	4.10	.81	1.05	-1.21	-1.34	.93	1.25
M5.10 Müdür yaptıklarını haklı göstermek adına kılıfına uyduruyor.	4.04	3.92	1.07	1.08	-.98	-1.35	.37	1.37
M1.1 Bir öğretmen olarak benim Ayşe öğretmen gibi düşünmem mümkün değildir.	3.16	3.21	1.11	1.18	-.17	-.15	-.89	-.80
M1.2 Ben de Ahmet öğretmenin görüşlerini paylaşıyorum.	3.73	3.76	1.16	1.14	-.74	-.85	-.33	-.12

Tablo 7-devamı

M2.2 Elif'in okulundaki öğretmenlerin davranışlarının kuralsız bir toplum oluşturduğu düşünülse de bireylerin özgünlüğünü korumasını sağlayacağını düşünüyorum.	2.91	3.11	1.08	1.13	-.16	-.02	-.77	-.99
M2.3 Can'ın yaşadıkları bireyin özgünlüğünü kaybetmesine neden olacağından ben onun öğretmenleri gibi davranmazdım.	3.03	3.11	1.11	1.13	-.05	-.02	-.90	-.79
M2.5 Ben de Elif'in öğretmenleri gibi gerektiğinde kuralları esnetmekten yanayım.	3.14	3.39	1.13	1.15	-.44	-.39	-.70	-.75
M3.2 Şeyda öğretmen gibi davranan bir öğretmenin öğrencilerini hayata hazırlaması mümkün değil.	2.33	2.44	.99	1.06	.59	.49	-.14	-.37
M4.2 Okan öğretmen yaptığı eğitim ile üretime destek vereceğinden ben de onun anlayışında bir eğitim yapılmasını desteklerim.	2.84	2.70	1.08	1.16	.21	-.04	-.87	-.82
M4.3 Okan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı tam da benim dünya görüşümü yansıtıyor.	2.45	2.44	1.08	1.15	.51	.42	-.56	-.48
M5.1 Müdür yerden göğe kadar haklı, herkes okumak zorunda değil.	1.93	2.16	1.10	1.20	.72	1.08	-.54	.32
M5.4 Bence müdür okulu daha işlevsel hale getiriyor.	1.95	2.23	1.00	1.17	.69	.83	-.49	-.16
M5.7 Ben ağrısız başımı ağrıtmak istemem. Sonuçta müdür okulun yöneticisidir, o ne yapacağını daha iyi bilir.	1.84	2.13	1.02	1.20	.85	1.23	-.23	.94
M1.8 Bence her iki öğretmen de görüşlerinde kendine göre haklı.	3.48	3.31	1.08	1.17	-.30	-.48	-.81	-.39
M1.9 Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.	3.86	3.76	1.07	1.17	-.69	-.90	-.45	.22
M2.6 Kurallara bakış açım ne Can ne de Elif'in öğretmenleri ile uyuyor.	3.38	3.25	1.17	1.19	-.16	-.25	-.90	-.82
M3.9 Hem Ali hem de Şeyda öğretmenin eğitim anlayışı bence bir öğretmende bir arada bulunmalıdır.	4.09	3.92	1.08	1.18	-.89	-1.15	-.22	.63

Bilindiği gibi faktör analizinin iki türü (Crowley ve Fan, 1997) ve güçlü istatistiksel tekniklerden olan AFA ve DFA ile memnuniyet ölçeği gibi ölçme araçları, sağlığa yönelik tutumların ölçülmesi ve müşteri servisi anketlerinin geliştirilmesinde yararlanılmaktadır (Suhr, 2006).

AFA sonucunda, Yapısal Fonksiyonalist faktör altında 4 alt boyut yer almıştır. Neo-Marksit faktöründe 2 alt boyut yer almıştır. Karma faktöründe alt boyut yer almamıştır. Bu maddelerin anlamlarından yola çıkılarak faktörlere isim verilmiştir. Ölçekteki boyutlar sırasıyla, “Bireysel”, “Küresel”, “Topluma Uyum”, “Kültür odaklı”, “Sosyal”, “Yeterlik” ve “Karma” olarak isimlendirilmiştir. Bireysel alt boyuttaki bir madde örneklendirilecek olursa; “4.3. Okan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı tam da benim dünya görüşünü yansıtıyor.” Topluma Uyum alt boyutundaki bir madde ise “5.9. Aslı öğretmenin görüşünde bir öğretmen her öğrencinin gelişmesini destekleyecektir.” Karma boyuttaki bir madde ise “1.7. Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.”

AFA sonrasında yapının test edilmesi için DFA’dan yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2004; Seçer, 2021). DFA, yapısal eşitlik modeline bağlı metotlardan biridir (DeVellis, 2022). AFA ile ortaya konan faktör yapısının hipotez edilen, ortaya konan faktör yapısı ile uygun olup olmadığını belirlemek üzere DFA yapılmıştır (Aytaç ve Öngen, 2012).

Ölçekte yer alan maddeler ve bu maddelere ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar gözlenen, AFA sonucunda ortaya çıkan faktörler ise örtük (gizil) değişkenlerdir. Söz konusu gözlenen değişkenler, örtük değişkenlerin ne düzeyde açıkladığının anlaşılmasına katkı sunar (Jöreskog ve Sörbom, 1982). Bu çerçevede pilot uygulama için belirlenen ikinci örneklem ve birinci örneklere ayrı ayrı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum iyiliği indeksleri (goodness-of-fit indices) incelenmiştir.

Bu çalışmada DFA sonrasında analizlerde kullanılan uyum indeksleri, ölçeğin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Çapık, 2014). Bu indekslere ilişkin parametreler aşağıda açıklanmaktadır:

Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit) χ^2 : Ki Kare İyilik uyumu testi, Pearson (1900) tarafından ortaya konan ve Fisher (1922) tarafından geliştirilen hipotez

testlerinden biridir. χ^2 uyum iyiliği değil de uyum kötülüğü olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1982). Yapısal eşitlik modelinde, bir hipotezin uygunluğunun değerlendirilmesi için kullanılan bir test istatistiğidir (Schermelleh-Engel vd., 2003). Ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne duyarlıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1982). Örneklem büyümesi, gerçek ve örtük kovaryans matrisleri arasındaki farkın artmasına yol açacak ve χ^2 daha anlamlı bir sonuç verecektir (Waltz vd., 2010).

İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI): AGFI VE GFI başlıca mutlak uyum indeksleridir (Sümer, 2000). GFI, “modelin örneklemdeki kovaryans oranını tahmin eder ve model tarafından açıklanan örneklem varyansdır” (Kline, 2011, s. 207). GFI, χ^2 ile kıyaslandığında örneklemden daha bağımsız ve normallikten sapmalara nispeten sağlam bir indekstir (Jöreskog ve Sörbom, 1982). GFI varyans miktarı ve örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. GFI değeri örneklem hacmi arttıkça artmaktadır (Doğan, 2013). AGFI, GFI’nın düzenlenmiş halidir (Şimşek, 2007). AGFI, GFI uyum indeksine ek olarak serbestlik derecesini de dikkate alır. AGFI değeri örneklem hacmi yükseldikçe artar (Hoyle, 1995). AGFI örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Şimşek, 2007). GFI ise büyük N’lerde küçük değer alır (Sümer, 2000). “AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI’nın düzenlenmiş bir türüdür” (Çokluk vd., 2021, s. 269). AGFI ve GFI, 0 ile 1 arasında değer alır, bu değerlerin .90 ve üzerinde olması iyi uyum olarak ifade edilmektedir (Karagöz, 2019).

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): Bentler ve Bonet (1980) tarafından önerilen NFI ve NNFI 0 ile 1 aralığında değer almaktadır. Bu değer 1’e yaklaştıkça yani yükseldikçe modelin daha iyi uyum verdiği kabul edilmektedir (Bentler, 1990) NFI de örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Yadama ve Pandey, 1995). “Örnekleme çalışmalarında NNFI'nin varyansının, NFI'nin varyansından önemli ölçüde daha büyük olması olumsuz bir özelliktir” (Bentler, 1990, s.240).

RMSEA: RMSEA değerinin sıfıra yakın olması en iyi uyumun varlığına işaret etmektedir. $RMSEA \leq .05$ değeri iyi uyum olarak belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Schumacker ve Lomax, 2010). Bu temelde yapılan değerlendirmeler de serbestlik derecesi de dikkate alınmaktadır (Sümer, 2000) Bir başka görüş ise modelin

kabul edilebilmesi için RMSEA değerinin .08 veya altında olması gerektiğidir (Hooper vd., 2008b; Şimşek, 2007).

Basitlik Uyum İndeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI): “Alternatif modeller arasında seçim yapmak için kullanılan PNFI indeksi, Ölçeklenmiş Uyum İndeksi'nin (NFI) düzeltilmiş halidir” (Erkorkmaz vd., 2013, s.216). Modelin sade ve yalınlık düzeyini gösteren PGFI indeksi (Aktan ve Tezci, 2013) 0 ile 1 arasında değer alır ve bu değer 1'e yaklaşması daha iyi bir uyuma işaret etmektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR): SRMR'de 0 değeri mükemmel uyum olarak ifade edilirken modelde çok sayıda parametrenin etkisi ve büyük örneklerde bu uyumun daha düşük olacağı belirtilir (Hooper vd., 2008b). SRMR<.05 olması ise kabul edilebilir seviye olarak belirtilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Bir başka görüş ise SRMR<.08'den küçük değer almış olması iyi uyum olarak belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Analiz hem AFA da kullanılan verilere hem de 2. Örneklem olarak DFA için ayrı bir gruptan elde edilen verilere uygulanmıştır. İlk örneklem AFA için kullanılmıştır. Bu veriler normalde DFA için uygulanmaması önerilir (Jöreskog ve Sörbom, 1982). Bu nedenle bu araştırmada DFA uygulaması için ikinci kez veri toplanmıştır. Ancak ölçeğin faktör yapılarının her bir örneklemde de kararlı bir faktör yapısına sahip olup olmadığını belirlemek için ilk verilere de DFA uygulanmıştır. İlk örneklemde elde edilen verilere ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 8, ikinci örneklemde elde edilen verilere ait uyum iyiliği indeksleri ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Örtük Program Ölçeğine ait DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri (1.örneklem)

Uyum indeksi	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	GFI	AGFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSEA
Değer	1463.18	501	2.92	.96	.88	.86	.94	.95	.054	.073	.056
Yorum			K/iyi	M	K/iyi	K/iyi	M	M	K/iyi	K/iyi	İyi

*M=Mükemmel; **K/iyi=Kabul edilebilir/iyi

Analiz sonucunda χ^2/sd değeri anlamlı olsa da ($p<.05$) bu indeksin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi bütün değerlerin birlikte değerlendirilmesini gerekli

kılmaktadır. 1.örneklem ile yapılan DFA sonucunda, χ^2/sd , GFI, AGFI, SRMR, RMR indeksleri kabul edilebilir/iyi, RMSEA indeksi iyi ve CFI, NFI, NNFI indeksleri mükemmel uyum göstermiştir.

Çalışmada esas AFA sonucunda elde edilen faktör yapılarının doğruluğu ve kararlılığını test etmek için ikinci örneklemdeki verilerden yararlanılmıştır. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarından elde edilen veriler bir bütün olarak DFA analizine tabi tutulmuştur. Analiz için en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi seçilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 9’da sunulmuştur.

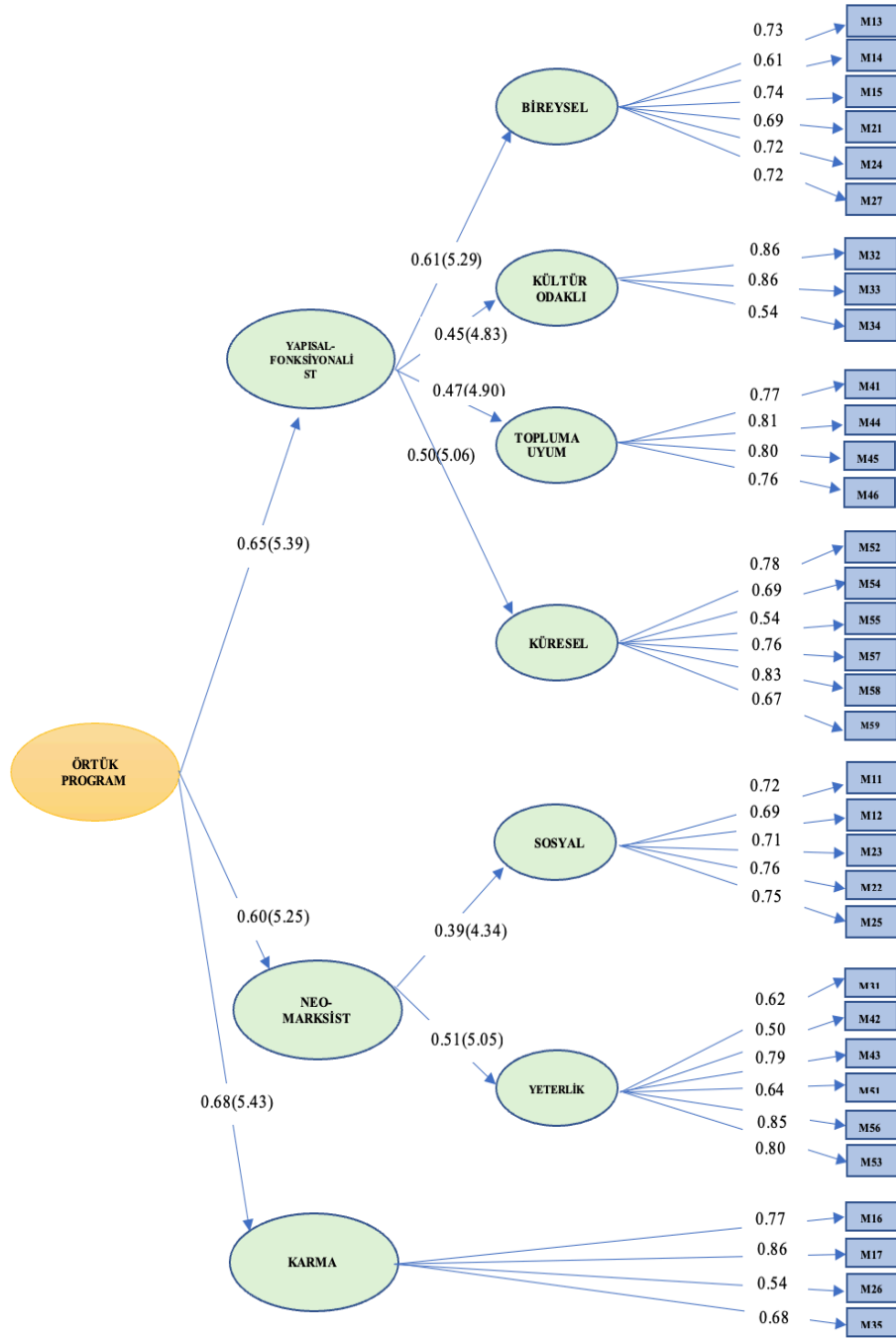
Tablo 9. Örtük Program Ölçeğine ait DFA’ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri (2.örneklem)

Uyum indeksi	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSEA
Değer	1030.45	499	2.06	.87	.84	.90	.93	.064	.076	.051
Yorum			M	K/iyi	K/iyi	K/İyi	K/İyi	K/iyi	K/iyi	İyi

*M=Mükemmel; **K/iyi=Kabul edilebilir/iyi

2.örneklemdeki veriler ile yapılan DFA ile elde edilen uyum indeksleri; GFI, AGFI, NFI, NNFI, SRMR indeksleri kabul edilebilir/iyi, RMSEA indeksi iyi ve χ^2/sd mükemmel uyum göstermiştir. Her iki DFA’ya ait değerler modelin çalışma durumu hakkında bilgi vermektedir. Analiz sonuçlarında elde edilen uyum indeksleri değerlendirildiğinde bu değerlerin kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapı geçerliliği için Tablo 9’daki indeksler ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğinde iyi ve/veya kabul edilebilir olarak yorumlanmaktadır (Talu ve Tezci, 2023) ve Tablo 8 için de bu durum benzer şekilde yorumlanabilir.

Yol şemaları modellerin gösterilmesi ve uygulanmasında sıkça kullanılan yararlı bir analizdir (Hoyle, 1995). Yol analizi sonucunda AFA ile elde edilen yapılan doğruluğu ile maddeler ve faktörler arası ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Modele ilişkin önerilen modifikasyon (M1.4 ile M1.5) yapıldığında anlamlı düzeyde bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Modifikasyon sonrasında Ki-kare ve serbestlik derecesinde önemli bir artış görülmediğinden önceki modelin daha iyi olduğu kararına varılmıştır (Talu ve Tezci, 2023).



Şekil 4. Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği Standardize Edilmiş DFA Çözümlemesi (2.Örneklem)

Yol analizinde standardize edilmiş değerlerin 1'in üzerinde olmaması gerektiği ve Şekil 4'teki değerlerin de bununla uyumlu olduğu görülmüştür. Tüm maddelere ait t değerleri .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yol diyagramında örtük değişkenlerden gözlenen değişkenlere doğru yönelen tek yönlü oklar tek yönlü doğrusal ilişkiye işaret etmektedir. AFA sonucunda 34 madde ve üç faktör yedi alt

boyuttan oluşan ÖPYÖ'nün DFA sonucunda da gözlenen değişkenlerden hareketle örtük değişkenlerin belirlendiği, uyum indekslerinin yeterli düzeyde ve üzerinde olduğu anlaşılmıştır.

3.4.6. Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik Analizi

Ölçme aracının yapısının geçerliliğinin belirlenmesinde, DFA'yı takiben yakınsama ve ayırt edici geçerlik önerilmektedir (Campbell ve Fiske, 1959). Ayırt edici geçerlik için ÖPYÖ'nün “yapısının alt boyutları arasındaki korelasyon ve Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerlerinin karekökünden yararlanılmaktadır” (Yurdugül ve Sırakaya, 2013, s.399). “Faktörlerin OAV (ortalama açıklanan varyans) değerlerinin kareköklerinin faktörler arasındaki korelasyon değerinden küçük olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir” (Koç vd., 2016, s.192). Ölçüm modelinin yakınsama geçerliliği Ortalama Açıklanan Varyans (OAV-Average Variance Extracted[AVE] ve Birleşik Güvenirlik (BG-Composite Reliability[CR] ile değerlendirilmektedir. ÖPYÖ'nün yapı geçerliğini tespit etmek üzere Birincil ve İkincil Düzey Ayırt Edici Geçerlilik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları ile ilgili bilgiler Birincil Düzey için Tablo 10'da, İkincil Düzey için Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Her Bir Boyuta Ait Birincil Düzey Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans Değerleri

Boyut	BG*	OAV**	1	2	2	3	4	5	7
1-Bireysel	.851	.50	(.71)						
2-Kültürodaklı	.806	.59	.32	(.76)					
3-Topluma uyum	.863	.61	.23	.19	(.79)				
4-Küresel	.865	.52	.28	.13	.40	(.71)			
5-Sosyal	.854	.54	.14	.20	.12	.32	(.72)		
6-Yeterlik	.845	.49	.20	.16	-.16	-.15	.21	(.71)	
7-Karma	.816	.54	.29	.23	.18	.20	.27	.13	(.73)

BG*=Birleşik Güvenirlik; OAV**=Ortak Açıklanan Varyans

Tablo 11. Her Bir Boyuta Ait İkincil Düzey Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans Değerleri

Boyut	BG*	OAV**	1	2	2	3	4	5	7
1-Bireysel	.854	.50	(.71)						
2-Kültürodaklı	.806	.59	.48	(.76)					
3-Topluma uyum	.865	.62	.22	.18	(.79)				
4-Küresel	.858	.51	.30	.25	.41	(.71)			
5-Sosyal	.862	.52	.13	.38	.18	.31	(.72)		
6-Yeterlik	.846	.49	.24	.23	-.15	-.19	.27	(.71)	
7-Karma	.816	.54	.32	.30	.26	.28	.40	.11	(.73)

BG*=Birleşik Güvenirlik; OAV**=Ortak Açıklanan Varyans

Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde “Yeterlik” boyutu dışındaki tüm boyutlarda OAV değeri beklenildiği gibi .50'den büyüktür (Yaşlıoğlu, 2017). Analiz

sonuçları ölçekteki yedi alt boyutun her birinin ayrı özellikleri ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca ölçekteki maddeler ayırt edici özelliğe sahiptir.

Geçerlik ve güvenilirliğin tespit edilmesinden sonra her bir boyuttaki ortalama puanlar arasındaki ilişkileri incelemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğe ait madde toplam korelasyonları ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach Alpha Değeri

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha
Bireysel	1.3	.714	.858
	1.4	.563	
	1.5	.629	
	2.1	.694	
	2.4	.691	
	2.7	.404	
Kültür odaklı	3.2	.624	.735
	3.3	.584	
	3.4	.480	
Topluma uyum	4.1	.573	.801
	4.4	.682	
	4.5	.637	
	4.6	.571	
Küresel	5.2	.644	.815
	5.4	.568	
	5.5	.426	
	5.7	.570	
	5.8	.647	
	5.9	.638	
Sosyal	1.1	.620	.832
	1.2	.591	
	2.2	.670	
	2.3	.636	
	2.5	.634	
Yeterlik	3.1	.583	.890
	4.2	.640	
	4.3	.736	
	5.1	.767	
	5.3	.756	
	5.6	.764	
Karma	1.6	.648	.788
	1.7	.721	
	2.6	.449	
	3.5	.581	
Ölçeğin Geneli			.659

Tablo 12 incelendiğinde madde toplam korelasyonu “Bireysel” boyutta en yüksek 0.714 ve en düşük 0.404; “Kültür Odaklı” boyutta en yüksek 0.624 ve en düşük 0.480; “Topluma Uyum” alt boyutunda en yüksek 0.682 ve en düşük 0.571; “Küresel”

boyutta en yüksek 0.647 ve en düşük 0.426; “Sosyal” boyutta en yüksek 0.670 ve en düşük 0.591; “Yeterlik” boyutunda en yüksek 0.767 ve en düşük 0.583, “Karma” boyutta en yüksek 0.721 ile en düşük 0.449 olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.4 ve 2.7 numaralı maddelerin yer aldığı Bireysel alt boyut için Alpha Güvenirlik katsayısı 0.858; 3.2, 3.3 ve 3.4 numaralı maddelerin yer aldığı Kültür Odaklı alt boyut için Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.735; 4.1, 4.4, 4.5 ve 4.6 numaralı maddelerin yer aldığı Topluma Uyum alt boyutu için Alpha Güvenirlik katsayısı 0.801; 5.2, 5.4, 5.5, 5.7, 5.8 ve 5.9 numaralı maddelerin yer aldığı Küresel alt boyut için Alpha Güvenirlik katsayısı 0.815; 1.1, 1.2, 2.2, 2.3 ve 2.5 numaralı maddelerin yer aldığı Sosyal alt boyut için Alpha Güvenirlik katsayısı 0.832; 3.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.3, 5.6 numaralı maddelerin yer aldığı Yeterlik alt boyutu için Alpha Güvenirlik katsayısı 0.890; 1.6, 1.7, 2.6 ve 3.5 numaralı maddelerin yer aldığı Karma alt boyutunun Alpha Güvenirlik katsayısı 0.788’dir. Ölçeğin genelinde ilk veriler için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.659’dur. Ölçeğin alt boyutları ve geneline ait olan güvenirlik katsayılarının 0.70 ve üstünde olması güvenirliğin yeterli ve iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir (DeVellis, 2022).

Gerek AFA ve gerekse DFA sonuçları, ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği gözlenmiştir. Ölçekte “Karma” olarak isimlendirilen boyut, ölçekten çıkarıldığında da ölçeğin faktör yapısının başka bir ifade ile Yapısal Fonksiyonalist ve Neomarksist boyutlarının ve bu boyutlarda yer alan maddelerin değişmediği gözlenmiştir. Dolayısı ile ölçek ilgili teorinin ölçülmesinde de kullanılabileceği gibi her iki teorik perspektife sahip olanların da örtük anlayışlarının ölçülmesinde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin öğretim elemanlarını sınıflandırmak değil genel olarak örtük program eğilimlerini belirlemek için kullanılabilir özellikte olduğu söylenebilir. Ölçek geliştirme sürecinde gözlenen sınırlıklardan biri ikinci örnekte (DFA analizi için toplanan veriler) öğretim elemanı katılımcı sayısının az olmasıdır. Bu araştırmada DFA analizi öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının verilerinin bütünleşik haline uygulansa da öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına göre düşük kalması bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek üzere öncelikle ÖPYÖ ile elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizde ortama ve standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normalliği için varsayımlar (Q-Q ve P-P plot eğrileri ve uç değerler) incelenmiştir. MANOVA (Multivariate Analysis of Variance-Çok Değişkenli Varyans Analizi) öncesinde varsayımlar kontrol edilmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının cinsiyete, bilim dalına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA analizi yapılmıştır. Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının ünvana göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için de MANOVA analizi yapılmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında ilişkiyi belirlemek için çok düzeyli korelasyon analizi, eğilimlerinin benzerlik gösterip göstermediğini belirlemek üzere eğilim ve profil analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen grafikler incelenmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ayrı ayrı tespit etmek için Tekli gruplar için YEM (Yapısal Eşitlik Modeli) analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını bütüncül olarak değerlendirmek üzere Çoklu gruplar için YEM analizi yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 24.0, Lisrel 8.7 ve Jamovi 2.3.18 programları kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, problem ve alt problemler çerçevesinde ÖPYÖ'den elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adayları ile öğretim elemanlarına ilişkin bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

ÖPYÖ ile öğretmen adaylarından elde edilen verilerin betimsel analizinin yanı sıra tek doğrusal normallik gösterip göstermediğini belirlemek çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Bireysel	1.3.Ayşe öğretmenin toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek için yaptıklarını her öğretmen yapar/yapmalı.	2.65	1.06	.25	-.48
	1.4.Ahmet öğretmen gibi davranan bir öğretmen toplumdaki çatışmayı artırır.	2.17	1.14	.94	.15
	1.5.Ayşe öğretmenin toplumun biz olmasını sağlamak adına yaptıkları toplumsal dayanışmaya katkı sağlar.	3.19	1.09	-.31	-.53
	2.1.Bir öğretmen olarak ben de Can'ın öğretmenleri gibi yapardım.	3.15	1.04	-.16	-.42
	2.4.Can'ın öğretmenlerinin davranışları bireyleri gelecekteki mesleki hayatlarına hazırladığından bu görüşü benimseyebilirim.	3.28	.978	-.26	-.30
	2.7.Elif'in öğretmenlerinin kurallara yaklaşımı kurlsız bir toplumu oluşturacağından bunu kabul etmem mümkün değil.	3.21	1.06	-.20	-.56
	Alt Boyut Ortalaması		2.94	.57	-.06
Kültür Odaklı	3.2.Ali öğretmenin davranışları yerel özelliklerin ortadan kalkmasına neden olacağından onun gibi davranmam.	2.94	1.07	.12	-.62
	3.3.Ali öğretmen yaptıkları ile farklı kültürel özelliklerin ortadan kaybolmasına neden olacağından onun hatalı davrandığını düşünüyorum.	2.93	1.08	.06	-.66
	3.4.Şeyda öğretmen, öğrencilerini yaşadığı bölgeye özgü özelliklerle yetiştirdiğinden farklı kültürlerin varlığını korumasına da olanak sağlayacağından bu düşüncesini desteklerim.	3.63	.91	-.44	-.12
Alt Boyut Ortalaması		3.16	.79	.14	-.09

Tablo 13-devamı

Topluma Uyum	4.1.Okan öğretmenin davranışlarının öğrencilerinin gelişmelerine engel olacağı kanaatindeyim.	3.17	1.24	-.12	-1.00
	4.4.Okan öğretmenin eğitim anlayışı öğrencilerinin tek bir yönünün gelişmesine olanak sağlayacağından bu düşünceyi paylaşmam mümkün değil.	3.63	1.15	-.44	-.72
	4.5.Toplumsal eşitsizliklerin hep var olacağı düşüncesi ile Okan öğretmen gibi davranmak bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya engel olacaktır.	3.70	1.13	-.47	-.73
	4.6.Öğrencileri Okan öğretmen gibi yetiştirmek yerine entelektüel bireyler olarak yetiştirmenin daha doğru olduğu düşüncesindeyim.	3.54	1.10	-.34	-.58
	Alt Boyut Ortalaması	3.51	.93	-.17	-.73
Küresel	5.2.Ben öğretmeni daha haklı buluyorum okulun misyonu çocukların yetişmesini sağlamaktır.	4.41	.86	-1.41	1.49
	5.4.Günümüzde kimin okuyup kimin okumayacağına müdürün belirleme hakkı yoktur.	4.43	1.07	-1.92	2.82
	5.5.Ben bu öğretmenin yerinde olsam ben böyle bir kursta görev almazdım.	3.50	1.24	-.40	-.75
	5.7.Müdürün görüşlerini normal karşılamam mümkün değil.	4.27	1.03	-1.43	1.45
	5.8.Aslı öğretmenin görüşünde bir öğretmen her öğrencinin gelişmesini destekleyecektir.	4.48	.80	-1.47	1.65
	5.9.Müdür yaptıklarını haklı göstermek adına kılıfına uyduruyor.	4.24	.97	-1.16	.75
Alt Boyut Ortalaması	4.22	.66	-.66	-.69	
Sosyal	1.1.Bir öğretmen olarak benim Ayşe öğretmen gibi düşünmem mümkün değildir.	3.44	1.16	-.32	-.70
	1.2.Ben de Ahmet öğretmenin görüşlerini paylaşıyorum.	4.25	.92	-1.45	2.18
	2.2.Elif'in okulundaki öğretmenlerin davranışlarının kurlsız bir toplum oluşturduğu düşünülse de bireylerin özgünlüğünü korumasını sağlayacağımı düşünüyorum.	2.85	1.04	.06	-.56
	2.3.Can'ın yaşadıkları bireyin özgünlüğünü kaybetmesine neden olacağından ben onun öğretmenleri gibi davranmazdım.	3.11	1.01	-.02	-.59
	2.5.Ben de Elif'in öğretmenleri gibi gerektiğinde kuralları esnetmekten yanayım.	3.33	1.05	-.31	-.39
Alt Boyut Ortalaması	3.40	.56	.14	-.17	
Yeterlik	3.1.Şeyda öğretmen gibi davranan bir öğretmenin öğrencilerini hayata hazırlaması mümkün değil.	2.56	1.09	.37	-.53
	4.2.Okan öğretmen yaptığı eğitim ile üretime destek vereceğinden ben de onun anlayışında bir eğitim yapılmasını desteklerim.	2.98	1.13	-.05	-.74
	4.3.Okan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı tam da benim dünya görüşümü yansıtıyor.	2.37	1.10	.36	-.62
	5.1.Müdür yerden göğe kadar haklı, herkes okumak zorunda değil.	1.66	.99	1.40	1.17
	5.3.Bence müdür okulu daha işlevsel hale getiriyor.	1.77	1.00	1.15	.53
	5.6.Ben ağrısız başımı ağrıtmak istemem. Sonuçta müdür okulun yöneticisidir, o ne yapacağını daha iyi bilir.	1.65	.96	1.42	1.31
Alt Boyut Ortalaması	2.17	.63	.36	-.65	

Tablo 13-devamı

Ortalaması					
Karma	1.6.Bence her iki öğretmen de görüşlerinde kendine göre haklı.	3.54	1.14	-.36	-.70
	1.7.Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.	4.11	.97	-1.00	.59
	2.6.Kurallara bakış açım ne Can ne de Elif'in öğretmenleri ile uyuyor.	3.30	1.20	-.15	-.85
	3.5.Hem Ali hem de Şeyda öğretmenin eğitim anlayışı bence bir öğretmende bir arada bulunmalıdır.	4.26	.95	-1.11	.47
Karma Boyut Ortalaması		3.80	.62	-.19	-.64
Yapısal Fonksiyonalist Boyut Ortalama		3.50	.38	-.14	-.08
Neo-Marksist Boyut Ortalama		2.72	.42	.22	.09

Analizler sonularına göre öğretmen adaylarının ÖPYÖ'ye verdikleri yanıtlara ilişkin puanların "1.65 ile 4.48" arasında değiştiği gözlenmiştir. En yüksek ortalama 5.8. maddeye ve en düşük ortalama 5.6. maddeye aittir. Ölçekteki en yüksek ve en düşük ortalamaların aynı boyutta yer alan maddelere ait olduğu görülmektedir.

En düşük ve en yüksek ortalamalar "Bireysel" alt boyutta "2.17 ile 3.28", "Kültür Odaklı" alt boyutta "2.93 ile 3.63", "Topluma Uyum" alt boyutunda "3.17 ile 3.70", "Küresel" alt boyutta "3.50 ile 4.48", "Sosyal" alt boyutta "2.85 ile 4.25", "Yeterlik" alt boyutunda "1.65 ile 2.98" ve "Karma" alt boyutta "3.30 ile 4.26" arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde "Bireysel" ($\bar{X}=2.94$, $SS=.57$) alt boyutun düşük olduğu gözlenmiştir. "Kültür Odaklı" alt boyutunun ortalaması ($\bar{X}=3.16$, $SS=.79$) da düşüktür. "Topluma Uyum" ($\bar{X}=3.51$, $SS=.93$), "Küresel" ($\bar{X}=4.22$, $SS=.66$) ve "Sosyal" alt boyutlarının ortalamalarının ($\bar{X}=3.40$, $SS=.56$) ise yüksek olduğu belirlenmiştir. "Yeterlik" alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X}=2.17$, $SS=.63$) ise düşük olduğu gözlenmiştir. "Karma" alt boyutunun ortalaması ($\bar{X}=3.80$, $SS=.62$) ise yüksektir. Ölçeğin alt boyutlarının ortalamasının $2.17 \leq \bar{X} \leq 4.22$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapısal Fonksiyonalist boyutun ortalamasının ($\bar{X}=3.50$, $SS=.38$) yüksek ancak Neo-Marksist boyutun ortalamasının ($\bar{X}=2.72$, $SS=.42$) düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri yanıtlara ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3.80$, $SS=.62$) Karma boyuta en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=2.72$, $SS=.42$) Neo-Marksist boyuta ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının Karma ve Yapısal Fonksiyonalist bir eğilim gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.50 arasında değiştiği ve tek doğrusal normallik gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.2. Öğretim Elemanlarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin

Betimsel Analiz Sonuçları

ÖPYÖ ile öğretim elemanlarından elde edilen verilerin betimsel analizi için ortalama, standart sapma değerleri incelenmiştir. Ayrıca verilerin tek doğrusal normalliğe uygunluğu için çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretim Elemanları Örtük Program Yaklaşımı Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Bireysel	1.3.Ayşe öğretmenin toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek için yaptıklarını her öğretmen yapar/yapmalı.	2.83	1.10	.13	-.81
	1.4.Ahmet öğretmen gibi davranan bir öğretmen toplumdaki çatışmayı artırır.	1.97	1.06	1.19	.92
	1.5.Ayşe öğretmenin toplumun biz olmasını sağlamak adına yaptıkları toplumsal dayanışmaya katkı sağlar.	3.24	1.15	-.23	-.77
	2.1.Bir öğretmen olarak ben de Can'ın öğretmenleri gibi yapardım.	3.06	1.06	-.18	-.80
	2.4.Can'ın öğretmenlerinin davranışları bireyleri gelecekteki mesleki hayatlarına hazırladığından bu görüşü benimseyebilirim.	3.11	.991	-.34	-.72
	2.7.Elif'in öğretmenlerinin kurallara yaklaşımı kurlsız bir toplumu oluşturacağından bunu kabul etmem mümkün değil.	3.19	1.15	-.12	-.98
	Alt Boyut Ortalaması		2.90	.65	-.06
Kültür Odaklı	3.2.Ali öğretmenin davranışları yerel özelliklerin ortadan kalkmasına neden olacağından onun gibi davranmam.	2.85	1.10	.31	-.79
	3.3.Ali öğretmen yaptıkları ile farklı kültürel özelliklerin ortadan kaybolmasına neden olacağından onun hatalı davrandığını düşünüyorum.	2.80	1.09	.17	-.85
	3.4.Şeyda öğretmen, öğrencilerini yaşadığı bölgeye özgü özelliklerle yetiştirdiğinden farklı kültürlerin varlığını korumasına da olanak sağlayacağından bu düşüncesini desteklerim.	3.59	.91	-.61	.12
	Alt Boyut Ortalaması		3.08	.80	.19
Toplumaya Uyum	4.1.Okan öğretmenin davranışlarının öğrencilerinin gelişmelerine engel olacağı kanaatindeyim.	3.29	1.15	-.25	-.89
	4.4.Okan öğretmenin eğitim anlayışı öğrencilerinin tek bir yönünün gelişmesine olanak sağlayacağından bu düşüncüyü paylaşmam mümkün değil.	3.75	1.09	-.65	-.40
	4.5.Toplumsal eşitsizliklerin hep var olacağı düşüncesi ile Okan öğretmen gibi davranmak bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya engel olacaktır.	3.78	1.08	-.66	-.42
	4.6.Öğrencileri Okan öğretmen gibi yetiştirmek yerine entelektüel bireyler olarak yetiştirmenin daha doğru olduğu düşüncesindeyim.	3.67	1.06	-.45	-.49

Tablo 14-devamı

Alt Boyut Ortalaması		3.62	.86	-.31	-.61
Küresel	5.2.Ben öğretmeni daha haklı buluyorum okulun misyonu çocukların yetişmesini sağlamaktır.	4.64	.63	-1.97	4.77
	5.4.Günümüzde kimin okuyup kimin okumayacağına müdürün belirleme hakkı yoktur.	4.63	.92	-2.92	7.99
	5.5.Ben bu öğretmenin yerinde olsam ben böyle bir kursta görev almazdım.	3.36	1.39	-.26	-1.20
	5.7.Müdürün görüşlerini normal karşılamam mümkün değil.	4.51	.90	-2.31	5.34
	5.8.Aslı öğretmenin görüşünde bir öğretmen her öğrencinin gelişmesini destekleyecektir.	4.62	.65	-1.99	5.11
	5.9.Müdür yaptıklarını haklı göstermek adına kılıfına uyduruyor.	4.13	1.05	-1.06	.32
Alt Boyut Ortalaması		4.32	.53	-.60	-.17
Sosyal	1.1.Bir öğretmen olarak benim Ayşe öğretmen gibi düşünmem mümkün değildir.	3.37	1.19	-.18	-.94
	1.2.Ben de Ahmet öğretmenin görüşlerini paylaşıyorum.	4.24	.87	-1.37	2.31
	2.2.Elif'in okulundaki öğretmenlerin davranışlarının kuralsız bir toplum oluşturduğu düşünülse de bireylerin özgünlüğünü korumasını sağlayacağımı düşünüyorum.	2.93	1.04	.11	-.80
	2.3.Can'ın yaşadıkları bireyin özgünlüğünü kaybetmesine neden olduğundan ben onun öğretmenleri gibi davranmazdım.	2.95	1.04	.05	-.75
	2.5.Ben de Elif'in öğretmenleri gibi gerektiğinde kuralları esnetmekten yanayım.	3.39	1.06	-.54	-.41
	Alt Boyut Ortalaması		3.38	.63	.05
Yeterlik	3.1.Şeyda öğretmen gibi davranan bir öğretmenin öğrencilerini hayata hazırlaması mümkün değil.	2.48	1.06	.44	-.53
	4.2.Okan öğretmen yaptığı eğitim ile üretime destek vereceğinden ben de onun anlayışında bir eğitim yapılmasını desteklerim.	2.94	1.08	.01	-.66
	4.3.Okan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı tam da benim dünya görüşümü yansıtıyor.	2.18	1.09	.78	.37
	5.1.Müdür yerden göğe kadar haklı, herkes okumak zorunda değil.	1.38	.74	2.49	7.42
	5.3.Bence müdür okulu daha işlevsel hale getiriyor.	1.45	.71	1.85	4.08
	5.6.Ben ağrısız başımı ağrıtmak istemem. Sonuçta müdür okulun yöneticisidir, o ne yapacağını daha iyi bilir.	1.34	.69	2.84	10.07
Alt Boyut Ortalaması		1.96	.46	.28	-.11
Karma	1.6.Bence her iki öğretmen de görüşlerinde kendine göre haklı.	3.44	1.21	-.37	-.85
	1.7.Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.	4.08	1.02	-1.04	.52
	2.6.Kurallara bakış açım ne Can ne de Elif'in öğretmenleri ile uyuyor.	3.45	1.19	-.28	-.81
	3.5.Hem Ali hem de Şeyda öğretmenin eğitim anlayışı bence bir öğretmende bir arada bulunmalıdır.	4.47	.80	-1.57	2.25
Karma Boyut Ortalaması		3.86	.63	-.30	-.52
Yapısal Fonksiyonalist Boyut Ortalama		3.52	.34	-.06	.11
Neo-Marksist Boyut Ortalama		2.60	.36	-.01	.22

Analiz sonucunda öğretim elemanlarının ÖPYÖ'ye verdikleri yanıtlar incelendiğinde puanların "1.34 ile 4.64" arasında değiştiği gözlenmiştir. En yüksek ortalama 5.2. maddeye ve en düşük ortalama 5.6. maddeye aittir. Ölçekteki en düşük ve en yüksek ortalamalar "Bireysel" alt boyutta "1.97 ile 3.24", "Kültür Odaklı" alt boyutunda "2.80 ile 3.59", "Topluma Uyum" alt boyutunda "3.29 ile 3.78", "Küresel" alt boyutta "3.36 ile 4.64", "Sosyal" alt boyutta "2.93 ile 4.24", "Yeterlik" alt boyutunda "1.34 ile 2.94" ve "Karma" boyutta "3.44 ile 4.47" arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde; "Bireysel" ($\bar{X}=2.90$, $SS=.65$) ve "Kültür Odaklı" ($\bar{X}=3.08$, $SS=.80$) alt boyutlarının ortalamalarının düşük olduğu gözlenmiştir. "Topluma Uyum" ($\bar{X}=3.62$, $SS=.86$) ve "Küresel" ($\bar{X}=4.32$, $SS=.53$) alt boyutların ortalamalarının ise yüksek olduğu gözlenmiştir. "Sosyal" ($\bar{X}=3.38$, $SS=.63$), "Yeterlik" ($\bar{X}=1.96$, $SS=.46$) alt boyutlarında ise ortalamalar düşüktür. Ölçeğin alt boyutlarının ortalamasının $1.96 \leq \bar{X} \leq 4.32$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin "Karma" boyutunun ortalaması ($\bar{X}=3.86$, $SS=.63$) yüksektir. Yapısal Fonksiyonalist boyutun ortalamasının ($\bar{X}=3.52$, $SS=.34$) da yüksek ancak Neo-Marksist boyutun ortalamasının ($\bar{X}=2.60$, $SS=.36$) düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının ölçeğe verdikleri yanıtlara ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3.86$, $SS=.63$) Karma boyuta, en düşük ortalamanın ($\bar{X}=2.60$, $SS=.36$) Neo-Marksist boyuta ait olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının da öğretmen adayları gibi örtük program eğilimlerinin Karma ve Yapısal fonksiyonalist bir eğilim gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.50 arasında ve tek doğrusal normallik sağladığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.3. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Farklılık Göstermekte Midir?

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Birden çok ANOVA yapmak yerine MANOVA yapılmaya karar verilmesinin altında yatan neden Tip 1 hata riskinin kontrol altına alınmasıdır (Pallant, 2016). Analiz sonucunda kovaryans matrislerinin homojen olmadığı ancak çoklu doğrusal normallığın sağlandığı, değişkenler arasında ilişki olduğu ancak çoklu bağlantılılık olmadığı, bağımlı değişkenler arasında doğrusallık olduğu gözlenmiştir.

Tek yönlü MANOVA’da kovaryans matrislerinin eşit şekilde dağılması gerekse de (Karagöz, 2016) bu varsayımın sağlanmadığı (Box’s $M=132.371$, $p<0.05$) anlaşılmıştır. Ayrıca Levene Testi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı da ($p<0.05$) anlaşıldığından analiz sonucunda Wilks’ Lamda yerine Pillai’s Trace değeri dikkate alınmış ve raporlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına Göre MANOVA Sonuçları

	Pillai's Trace	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi η^2
Sabit	.995	34650.819	7.000	1216.0	.000*	.995
Öğretim Elemanı/Öğretmen Adayı	.029	5.127	7.000	1216.0	.000*	.029

* $p<0.05$

Tablo 15 incelendiğinde tek yönlü MANOVA sonucunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(7-1216)}=5.127$, Pillai’s Trace=.029, $p<0.05$). Etki büyüklüğü açısından incelendiğinde, öğretim elemanı ya da öğretmen adayının örtük program yaklaşımları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Bireysel	Öğretim Elemanı	377	2.90	.65
	Öğretmen Adayı	847	2.94	.58
	Toplam	1224	2.93	.60
Kültür Odaklı	Öğretim Elemanı	377	3.08	.81
	Öğretmen Adayı	847	3.16	.79
	Toplam	1224	3.14	.80
Topluma Uyum	Öğretim Elemanı	377	3.62	.86
	Öğretmen Adayı	847	3.51	.93
	Toplam	1224	3.55	.91
Küresel	Öğretim Elemanı	377	4.32	.53
	Öğretmen Adayı	847	4.22	.67
	Toplam	1224	4.25	.63

Tablo 16- devamı

Sosyal	Öğretim Elemanı	377	3.38	.63
	Öğretmen Adayı	847	3.40	.57
	Toplam	1224	3.39	.59
Yeterlik	Öğretim Elemanı	377	1.96	.47
	Öğretmen Adayı	847	2.17	.63
	Toplam	1224	2.10	.60
Karma	Öğretim Elemanı	377	3.86	.64
	Öğretmen Adayı	847	3.80	.63
	Toplam	1224	3.82	.63

Tablo 16 incelendiğinde “Bireysel” alt boyutta en yüksek ortalama öğretmen adaylarına ($\bar{X}=2.94$, $SS=.58$), “Kültür Odaklı” alt boyutta en yüksek ortalama öğretmen adaylarına aittir. “Topluma Uyum” alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.62$, $SS=.86$) öğretim elemanlarına, “Küresel” alt boyutta da yine en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.32$, $SS=.53$) öğretim elemanlarına aittir. “Sosyal” alt boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.40$, $SS=.57$) öğretmen adaylarına, “Yeterlik” alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=2.17$, $SS=.63$) öğretmen adaylarına aittir. “Karma” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.86$, $SS=.64$) ise öğretim elemanlarına aittir.

Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının alt boyutlarında farklılığın olduğu durumlarda farkın kaynağının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla MANOVA korunumlu ANOVA yapılmıştır. Dağılımlar normal ancak Levene Testi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı ($p<0.05$) anlaşıldığından post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	Kısmi η^2 (eta)	Farkın Kaynağı
Öğretim elemanı/ Öğretmen adayı	Bireysel	1.112	.292	-	
	Kültür Odaklı	2.626	.105	-	
	Topluma Uyum	3.941	.047*	.003	ÖE>ÖA
	Küresel	5.928	.015*	.005	ÖE>ÖA
	Sosyal	.284	.594	-	
	Yeterlik	32.058	.000*	.026	ÖA>ÖE
Karma	2.071	.150	-		

*p<.05, (ÖE=Öğretim elemanı, ÖA=Öğretmen adayı)

Tablo 17’de öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ne düzeyde farklılaştığı incelenmiş ve anlamlılık düzeyi ortaya konulmuştur. Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları “Topluma Uyum”, “Küresel” ve “Yeterlik” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Anlamlı farklılığın olduğu boyutlarda etki büyüklüğünün düşük olduğu belirlenmiştir. “Topluma Uyum” ve “Küresel” alt boyutlarında öğretim elemanları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. “Yeterlik” alt boyutunda ise öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. “Topluma Uyum” alt boyutunda öğretim elemanlarının ortalaması (\bar{X} =3.62, SS=.86) öğretmen adaylarının ortalamasından (\bar{X} =3.51, SS=.93) yüksektir. “Küresel” alt boyutta öğretim elemanlarının ortalaması (\bar{X} =4.32, SS=.53) öğretmen adaylarının ortalamasından (\bar{X} =4.22, SS=.67) yüksektir. “Yeterlik” alt boyutunda öğretmen adaylarının ortalaması (\bar{X} =2.17, SS=.63) öğretim elemanlarının ortalamasından (\bar{X} =1.96, SS=.47) yüksektir. Bununla birlikte etki gücü dikkate alındığında gözlenen farklılığın dikkate değer olmadığı söylenebilir.

4.4. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında araştırmanın örtük program yaklaşımları ile ilgili problem cümleleri olan; Öğretim elemanlarının cinsiyetine, bilim dalına ve ünvanına göre örtük program yaklaşımları farklılık göstermekte midir? Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları cinsiyet ve öğrenim gördükleri bilim dalı açısından farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır.

4.4.1. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte Midir?

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için iki

yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. İki yönlü MANOVA ile iki bağımsız değişkenin bir bağımsız değişkene etkisi incelenmektedir (Karagöz, 2019). Analiz sonucunda kovaryans matrislerinin homojen olmadığı ancak çoklu doğrusal normalliğin sağlandığı, değişkenler arasında ilişki olduğu ancak çoklu bağlantılılık olmadığı, bağımlı değişkenler arasında doğrusallık olduğu gözlenmiştir. İki yönlü MANOVA’da kovaryans matrislerinin eşit şekilde dağılması gerekse de (Karagöz, 2016) bu varsayımın sağlanmadığı (Box’s $M=212.216$, $p<.05$) anlaşılmıştır. Ayrıca Levene Testi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı da ($p<.05$) anlaşıldığından analiz sonucunda Wilks’ Lamda yerine Pillai’s Trace değeri dikkate alınmış ve raporlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre MANOVA sonuçları

	Pillai's Trace	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi η^2
Sabit	.994	30303.102	7.000	1214.0	.000*	.994
Öğretim Elemanı/Öğretmen Adayı	.042	7.623	7.000	1214.0	.000*	.042
Cinsiyet	.035	6.341	7.000	1214.0	.000*	.035
Öğretim Elemanı/Öğretmen Adayı * Cinsiyet	.015	2.559	7.000	1214.0	.013*	.015

* $p<.05$

Tablo 18 incelendiğinde iki yönlü MANOVA sonucunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından örtük program yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(7-1214)}=6.341$, Pillai’s Trace=.035, $p<.05$). Cinsiyet ve öğretim elemanı/öğretmen adaylığı olmanın ortak etkisi incelendiğinde de anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(7-1214)}=2.559$, Pillai’s Trace=.015, $p<.05$). Etki büyüklüğü açısından incelendiğinde, cinsiyet örtük program yaklaşımları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri Açısından Betimsel Analiz Sonuçları

	Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Bireysel	Öğretim Elemanı	Kadın	201	2.88	.62
		Erkek	176	2.92	.69
		Toplam	377	2.90	.65
	Öğretmen Adayı	Kadın	659	2.93	.56
		Erkek	188	2.98	.63
		Toplam	847	2.94	.58
Kültür Odaklı	Öğretim Elemanı	Kadın	201	2.97	.82
		Erkek	176	3.21	.78
		Toplam	377	3.08	.81
	Öğretmen Adayı	Kadın	659	3.15	.80
		Erkek	188	3.20	.78
		Toplam	847	3.16	.79
Topluma Uyum	Öğretim Elemanı	Kadın	201	3.69	.89
		Erkek	176	3.55	.83
		Toplam	377	3.62	.86
	Öğretmen Adayı	Kadın	659	3.55	.93
		Erkek	188	3.36	.94
		Toplam	847	3.51	.93
Küresel	Öğretim Elemanı	Kadın	201	4.33	.51
		Erkek	176	4.30	.56
		Toplam	377	4.32	.53
	Öğretmen Adayı	Kadın	659	4.27	.64
		Erkek	188	4.04	.73
		Toplam	847	4.22	.67
Sosyal	Öğretim Elemanı	Kadın	201	3.36	.64
		Erkek	176	3.40	.63
		Toplam	377	3.38	.63
	Öğretmen Adayı	Kadın	659	3.41	.57
		Erkek	188	3.36	.56
		Toplam	847	3.40	.57
Yeterlik	Öğretim Elemanı	Kadın	201	1.92	.45
		Erkek	176	2.01	.48
		Toplam	377	1.96	.47
	Öğretmen Adayı	Kadın	659	2.11	.62
		Erkek	188	2.36	.66
		Toplam	847	2.17	.63
Karma	Öğretim Elemanı	Kadın	201	3.98	.57
		Erkek	176	3.72	.67
		Toplam	377	3.86	.64
	Öğretmen Adayı	Kadın	659	3.83	.62
		Erkek	188	3.70	.65
		Toplam	847	3.80	.63

Tablo 19 incelendiğinde “Bireysel” alt boyutta en yüksek ortalama erkek öğretmen adaylarına (\bar{X} =2.98, SS=.62) en düşük ortalama kadın öğretim elemanlarına (\bar{X} =2.88, SS=.62) aittir. “Kültür Odaklı” alt boyutta en yüksek ortalama erkek öğretim elemanlarına (\bar{X} =3.21, SS=.78) en düşük ortalama kadın öğretim elemanlarına (\bar{X} =2.97, SS=.82) aittir. “Topluma Uyum” alt boyutunda en yüksek ortalama kadın öğretim elemanlarına (\bar{X} =3.69, SS=.89) en düşük ortalama ise erkek öğretmen adaylarına (\bar{X} =3.36, SS=.94) aittir. “Küresel” alt boyutta en yüksek ortalama kadın

öğretim elemanlarına ($\bar{X}=4.33$, $SS=.51$) en düşük ortalama erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=4.04$, $SS=.73$) aittir. “Sosyal” alt boyutta en yüksek ortalama kadın öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.41$, $SS=.57$) en düşük ortalama kadın öğretim elemanları ($\bar{X}=3.36$, $SS=.64$) ve erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.36$, $SS=.56$) aittir. “Yeterlik” alt boyutunda en yüksek ortalama kadın öğretmen adaylarına ($\bar{X}=2.36$, $SS=.66$) en düşük ortalama kadın öğretim elemanlarına ($\bar{X}=1.92$, $SS=.45$) aittir. Karma alt boyutta en yüksek ortalama kadın öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3.98$, $SS=.57$) en düşük ortalama ise erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.70$, $SS=.65$) aittir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarında farklılığın olduğu durumlarda farkın kaynağının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla MANOVA korunumlu ANOVA yapılmıştır. Dağılımlar normal ancak Levene Testi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı ($p<0.05$) anlaşıldığından post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Örtük Program Yaklaşımlarının Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	Kısmi η^2 (eta)	Farkın Kaynağı
Cinsiyet	Bireysel	1.456	.228	-	-
	Kültür Odaklı	7.781	.005*	.006	E>K
	Topluma Uyum	8.019	.005*	.007	K>E
	Küresel	10.522	.001*	.009	K>E
	Sosyal	.000	.991	-	-
	Yeterlik	18.565	.000*	.015	E>K
	Karma	21.914	.000*	.018	K>E
Öğretim Elemanı/	Bireysel	.049	.825	-	-
	Kültür Odaklı	3.548	.060	-	-
	Topluma Uyum	.200	.654	-	-
Öğretmen adayı *	Küresel	5.728	.017*	.005	KÖE>EÖE>KÖA>EÖA
	Sosyal	1.359	.244	-	-
Cinsiyet	Yeterlik	4.555	.033*	.004	EÖA>KÖA>EÖE>KÖE
	Karma	2.567	.109	-	-

* $p<0.05$ (EÖE=Erkek öğretim elemanı, KÖE= Kadın öğretim elemanı, EÖA= Erkek öğretmen adayı, KÖA= Kadın öğretmen adayı)

Analiz sonucunda öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının cinsiyet açısından örtük program yaklaşımları “Kültür Odaklı” ($F=7.781$, $p<.05$), “Topluma Uyum” ($F=8.019$, $p<.05$), “Küresel” ($F=10.522$, $p<.05$), “Yeterlik” ($F=18.565$, $p<.05$) alt boyutları ve “Karma” ($F=21.914$, $p<.05$) boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu boyutlarda etki büyüklüğünün düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. “Kültür Odaklı” ve “Yeterlik” alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı

bir farklılık belirlenmiştir. “Topluma Uyum” ve “Küresel” alt boyutu ile “Karma” boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Öğretim elemanı/öğretmen adayı ile cinsiyetin ortak etkisi birlikte incelendiğinde “Küresel” ($F=5.728$, $p<.05$) ve “Yeterlik” ($F=4.555$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu boyutlarda etki büyüklüğünün düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. “Kültür Odaklı” alt boyutunda kadın öğretim elemanlarının ($\bar{X}=2.97$, $SS=.82$) ortalaması diğer tüm gruplardan düşüktür. Erkek öğretim elemanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.21$, $SS=.78$) kadın öğretim elemanlarından ($\bar{X}=2.97$, $SS=.82$) yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.15$, $SS=.80$) ortalaması kadın öğretim elemanlarından ($\bar{X}=2.97$, $SS=.82$) yüksektir. Kültür Odaklı alt boyutunda erkek öğretim elemanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.21$, $SS=.78$) diğer tüm bireylerin ortalamasından yüksektir.

“Topluma Uyum” alt boyutunda ise kadın öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3.69$, $SS=.89$) ortalaması erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=3.36$, $SS=.94$) yüksektir. “Küresel” alt boyutta ise kadın öğretim elemanlarının ($\bar{X}=4.33$, $SS=.51$) ortalaması erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=4.04$, $SS=.73$) yüksektir. Erkek öğretim elemanlarının ortalaması ($\bar{X}=4.30$, $SS=.56$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=4.04$, $SS=.73$) yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=4.27$, $SS=.64$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=4.04$, $SS=.73$) yüksektir. Küresel alt boyutta en düşük ortalama ise erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=4.04$, $SS=.73$) aittir. “Yeterlik” alt boyutunda ise kadın ($\bar{X}=2.11$, $SS=.62$) ve erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=2.36$, $SS=.66$) ortalaması kadın öğretim elemanlarından ($\bar{X}=1.92$, $SS=.45$) yüksektir. Erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=2.36$, $SS=.66$) erkek öğretim elemanlarından ($\bar{X}=2.01$, $SS=.48$) yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=2.11$, $SS=.62$) kadın öğretim elemanlarından ($\bar{X}=1.92$, $SS=.45$) yüksektir. Erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=2.36$, $SS=.66$) ise kadın öğretmen adaylarından ($\bar{X}=2.11$, $SS=.62$) yüksektir. Erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=2.36$, $SS=.66$) diğer tüm bireylerin ortalamasından yüksektir. Karma alt boyutunda ise kadın öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3.98$, $SS=.57$) ortalaması diğer tüm bireylerden yüksektir.

4.4.2. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Bilim Dalı Açısından Farklılık Göstermekte Midir?

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının bilim dalı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA sonucunda kovaryans matrislerinin homojen olmadığı ancak çoklu doğrusal normalliğin sağlandığı, değişkenler arasında ilişki olduğu ancak çoklu bağlantılılık olmadığı, bağımlı değişkenler arasında doğrusallık olduğu gözlenmiştir. Kovaryans matrisleri eşit dağılmamaktadır. Bu varsayım sağlanmadığı (Box's M=231.009, $p<0.05$) ayrıca Levene Testi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı da ($p<.05$) anlaşıldığından analiz sonucunda Wilks' Lamda yerine Pillai's Trace değeri dikkate alınmış ve raporlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Bilim Dalına Göre MANOVA Sonuçları

	Pillai's Trace	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi η^2
Sabit	.993	24553.085	7.000	1214.000	.000*	-
Bilim Dalı	.010	1.734	7.000	1214.000	.097	-
Öğretim elemanı/öğretmen adayı	.019	3.304	7.000	1214.000	.002*	.019
Bilim Dalı*Öğretim elemanı/öğretmen adayı	.003	.472	7.000	1214.000	.855	-

* $p<.05$

İki Yönlü MANOVA sonucunda bilim dalı değişkenine göre öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(7-1214)}=1.734$, Pillai's Trace=.010, $p>.05$). Bilim dalı ve öğretim elemanı/öğretmen adayı olmanın ortak etkisi incelendiğinde anlamlı fark gözlenmemiştir ($F_{(7-1214)}=.472$, Pillai's Trace=.003, $p>.05$). Öğretim elemanı-öğretmen adayı açısından anlamlı farklılık gözlenmiş olsa da ($F=3.304$, $p<.05$) etki büyüklüğünün düşük olduğu gözlenmiştir. Bilim dalı değişkenine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Bilim Dalı Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

		Bilim Dalı	N	\bar{X}	SS
Bireysel	Öğretim Elemanı	Sözel Alan	297	2.87	.67
		Sayısal Alan	80	3.03	.56
		Toplam	377	2.90	.65
	Öğretmen Adayı	Sözel Alan	603	2.93	.61
		Sayısal Alan	244	2.98	.50

Tablo 22-devamı

		Toplam	847	2.94	.58
Kültür Odaklı	Öğretim Elemanı	Sözel Alan	297	3.06	.84
		Sayısal Alan	80	3.16	.67
		Toplam	377	3.08	.81
	Öğretmen Adayı	Sözel Alan	603	3.18	.79
		Sayısal Alan	244	3.13	.81
		Toplam	847	3.16	.79
Topluma Uyum	Öğretim Elemanı	Sözel Alan	297	3.64	.87
		Sayısal Alan	80	3.58	.86
		Toplam	377	3.62	.86
	Öğretmen Adayı	Sözel Alan	603	3.52	.95
		Sayısal Alan	244	3.49	.90
		Toplam	847	3.51	.93
Küresel	Öğretim Elemanı	Sözel Alan	297	4.35	.52
		Sayısal Alan	80	4.20	.57
		Toplam	377	4.32	.53
	Öğretmen Adayı	Sözel Alan	603	4.25	.66
		Sayısal Alan	244	4.16	.69
		Toplam	847	4.22	.67
Sosyal	Öğretim Elemanı	Sözel Alan	297	3.38	.66
		Sayısal Alan	80	3.36	.53
		Toplam	377	3.38	.63
	Öğretmen Adayı	Sözel Alan	603	3.40	.59
		Sayısal Alan	244	3.39	.51
		Toplam	847	3.40	.57
Yeterlik	Öğretim Elemanı	Sözel Alan	297	1.94	.47
		Sayısal Alan	80	2.04	.44
		Toplam	377	1.96	.47
	Öğretmen Adayı	Sözel Alan	603	2.14	.64
		Sayısal Alan	244	2.22	.61
		Toplam	847	2.17	.63
Karma	Öğretim Elemanı	Sözel Alan	297	3.86	.65
		Sayısal Alan	80	3.85	.59
		Toplam	377	3.86	.64
	Öğretmen Adayı	Sözel Alan	603	3.81	.63
		Sayısal Alan	244	3.78	.62
		Toplam	847	3.80	.63

Tablo 22 incelendiğinde “Bireysel” alt boyutta en yüksek ortalama sayısal alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3.03$, $SS=.56$) en düşük ortalama sözel alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=2.87$, $SS=.67$) aittir. “Kültür Odaklı” alt boyutta en yüksek

ortalama sözel alandaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.18$, $SS=.79$) en düşük ortalama sözel alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3.06$, $SS=.84$) aittir. “Topluma Uyum” alt boyutta en yüksek ortalama sözel alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3.64$, $SS=.87$), en düşük ortalama ise sayısal alandaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.49$, $SS=.90$) aittir. “Küresel” alt boyutta en yüksek ortalama sözel alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=4.35$, $SS=.52$), en düşük ortalama ise sayısal alandaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}=4.16$, $SS=.69$) aittir. “Sosyal” alt boyutta en yüksek ortalama sözel alandaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.40$, $SS=.59$) en düşük ortalama ise sayısal alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3.36$, $SS=.53$) aittir. “Yeterlik” alt boyutunda en yüksek ortalama sayısal alandaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}=2.22$, $SS=.61$) en düşük ortalama ise sözel alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=1.94$, $SS=.47$) aittir. “Karma” boyutta en yüksek ortalama sözel alandaki öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3.86$, $SS=.65$) en düşük ortalama ise sayısal alandaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.78$, $SS=.62$) aittir. Bilim dalı değişkenine göre öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Öğretim elemanı/öğretmen adayı örtük program yaklaşımlarının bilim dalının ortak etkisi birlikte incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) görülmüştür.

4.4.3. Öğretim Elemanlarının Örtük Program Yaklaşımları Ünvanlarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının ünvan değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. Tek faktörlü MANOVA ile bir bağımsız değişkenin birden fazla bağımsız değişken üzerindeki etkisi incelenmektedir (Karagöz, 2019). Yapılan analiz sonucunda kovaryans matrislerinin homojen olmadığı ancak çoklu doğrusal normalliğin sağlandığı, değişkenler arasında ilişki olduğu ancak çoklu bağlantılılık olmadığı, bağımlı değişkenler arasında doğrusallık olduğu gözlenmiştir. Kovaryans matrislerinin eşit şekilde dağılmadığı (Box’s $M=231.009$, $p<0.05$) ve Levene Testi sonucunda da varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür ($p<0.05$). Bu nedenle analiz sonucunda Wilks’ Lamda yerine Pillai’s Trace değeri dikkate alınmış ve raporlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretim Elemanlarının Ünvanlarının Çok Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki	Pillai's Trace	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi η^2 (eta)
Sabit	.995	11039.412 ^b	7.000	366.000	.000*	.995
Ünvan	.144	1.969	28.000	1476.000	.002*	.036

*p<.05

Tek faktörlü MANOVA sonuçları ünvana göre yapılan karşılaştırmada öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Pillai's Trace = .144; $F_{(28-1476)}=1.969$; $p<.05$). Etki büyüklüğü açısından incelendiğinde, ünvanın örtük program yaklaşımları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının ünvan değişkenine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Ünvan Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Bireysel	Prof. Dr.	87	3.08	.63
	Doç. Dr.	116	2.84	.61
	Dr. Öğretim üyesi	110	2.84	.65
	Öğretim Görevlisi	27	2.83	.81
	Araştırma Görevlisi	37	2.91	.67
	Toplam	377	2.90	.65
Kültür Odaklı	Prof. Dr.	87	3.14	.76
	Doç. Dr.	116	3.06	.81
	Dr. Öğretim üyesi	110	3.05	.82
	Öğretim Görevlisi	27	3.10	.86
	Araştırma Görevlisi	37	3.11	.87
	Toplam	377	3.08	.81
Topluma Uyum	Prof. Dr.	87	3.49	.85
	Doç. Dr.	116	3.70	.88
	Dr. Öğretim üyesi	110	3.66	.88
	Öğretim Görevlisi	27	3.68	.81
	Araştırma Görevlisi	37	3.53	.86
	Toplam	377	3.62	.86
Küresel	Prof. Dr.	87	4.11	.57
	Doç. Dr.	116	4.44	.44
	Dr. Öğretim üyesi	110	4.32	.55
	Öğretim Görevlisi	27	4.60	.35
	Araştırma Görevlisi	37	4.19	.60
	Toplam	377	4.32	.53
Sosyal	Prof. Dr.	87	3.37	.65
	Doç. Dr.	116	3.44	.55
	Dr. Öğretim üyesi	110	3.37	.67
	Öğretim Görevlisi	27	3.38	.65
	Araştırma Görevlisi	37	3.22	.69
	Toplam	377	3.38	.63
Yeterlik	Prof. Dr.	87	2.14	.49

Tablo 24-devamı

	Doç. Dr.	116	1.89	.40
	Dr. Öğretim Üyesi	110	1.88	.44
	Öğretim Görevlisi	27	2.00	.48
	Araştırma Görevlisi	37	1.98	.57
	Toplam	377	1.96	.47
Karma	Prof. Dr.	87	3.86	.61
	Doç. Dr.	116	3.90	.72
	Dr. Öğretim üyesi	110	3.87	.63
	Öğretim Görevlisi	27	3.80	.60
	Araştırma Görevlisi	37	3.74	.44
	Toplam	377	3.86	.64

Tablo 24 incelendiğinde “Bireysel” alt boyutta en yüksek ortalama Prof. Dr.’lara (\bar{X} =3.08, SS=.63) en düşük ortalama ise öğretim görevlilerine (\bar{X} =2.83, SS=.81) aittir. “Kültür Odaklı” alt boyunda en yüksek ortalama Prof. Dr.’lara (\bar{X} =3.14, SS=.76) en düşük ortalama ise Dr. Öğretim üyelerine (\bar{X} =3.05, SS=.82) aittir. “Topluma Uyum” alt boyutunda en yüksek ortalama Doç. Dr.’lara (\bar{X} =3.70, SS=.88) en düşük ortalama ise Prof. Dr.’lara (\bar{X} =3.49, SS=.85) aittir. “Küresel” alt boyutta en yüksek ortalama öğretim görevlilerine (\bar{X} =4.60, SS=.35) en düşük ortalama ise Prof. Dr.’lara (\bar{X} =4.11, SS=.57) aittir. “Sosyal” alt boyutta en yüksek ortalama Doç. Dr.’lara (\bar{X} =3.44, SS=.55) en düşük ortalama ise araştırma görevlilerine (\bar{X} =3.22, SS=.69) aittir. “Yeterlik” alt boyutunda en yüksek ortalama Prof. Dr.’lara (\bar{X} =2.14, SS=.49) en düşük ortalama Dr. Öğretim üyelerine (\bar{X} =1.88, SS=.44) aittir. “Karma” boyutunda en yüksek ortalama Doç. Dr.’lara (\bar{X} =3.90, SS=.72) en düşük ortalama ise araştırma görevlilerine (\bar{X} =3.74, SS=.44) aittir.

Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının ünvan değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA korunumlu ANOVA yapılmıştır. Bu sayede farkın kaynağının belirlenmesi amaçlanmıştır. Dağılımlar normal ancak Levene Testi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı ($p<0.05$) anlaşıldığından post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Örtük Program Yaklaşımlarının Ünvan Açısından Analiz Sonuçları

	Bağımlı Değişken	F	p	Kısmi η^2	Farkın Kaynağı
Sabit	Bireysel	5354.606	.000*	.935	-
	Kültür Odaklı	3881.903	.000*	.913	-

Tablo 25-devamı

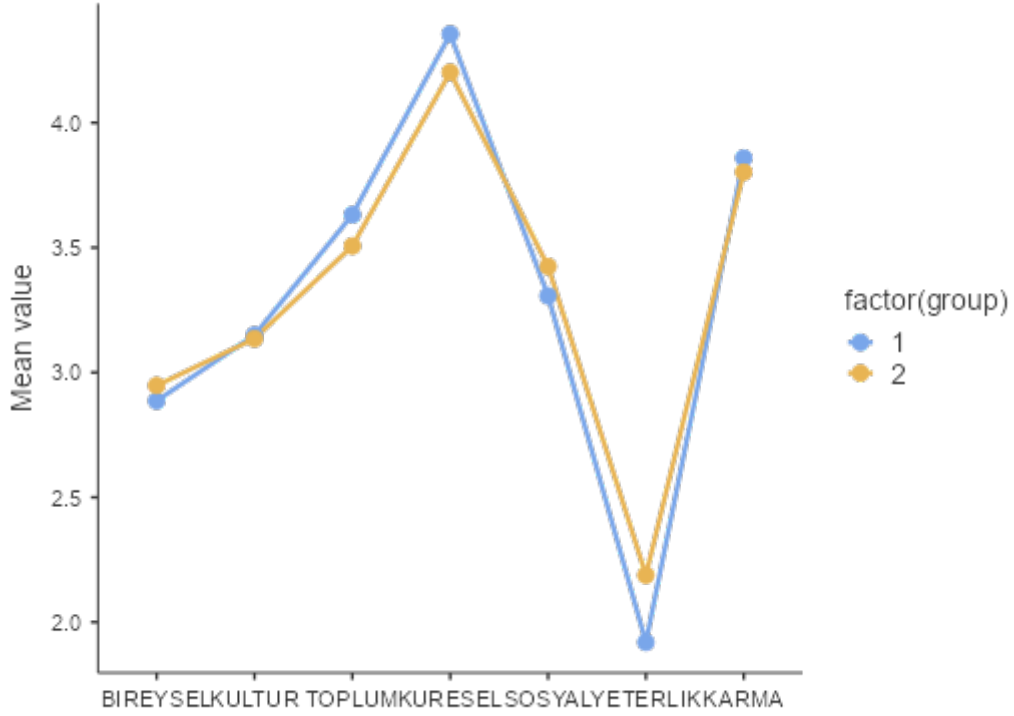
	Topluma Uyum	4678.469	.000*	.926	-
	Küresel	18894.263	.000*	.981	-
	Sosyal	7532.994	.000*	.953	-
	Yeterlik	5030.870	.000*	.931	-
	Karma	9704.074	.000*	.963	-
	Bireysel	2.240	.064	-	-
	Kültür Odaklı	.194	.941	-	-
	Topluma Uyum	.992	.412	-	-
Ünvan	Küresel	7.859	.000*	.078	ÖG >DD >PD
	Sosyal	.875	.479	-	-
	Yeterlik	4.810	.001*	.049	PD>DD>DÖÜ
	Karma	.526	.717	-	-

*p<.05 (ÖG=Öğretim görevlisi, PD= Profesör Doktor, DD=Doçent Doktor, DÖ=Doktor öğretim üyesi)

Analiz sonucunda “Küresel” alt boyutta anlamlı farklılık ($F=7.858$, $p<.05$) gözlenmiştir. Farklılığa ilişkin yapılan analiz sonucunda öğretim görevlilerinin ortalaması ($\bar{X}=4.60$, $SS=.35$) Doç. Dr.’lardan ($\bar{X}=4.44$, $SS=.44$) her ikisinin ortalaması da Prof. Dr.’ların ortalamasından ($\bar{X}=3.08$, $SS=.63$) daha yüksektir. “Yeterlik” alt boyutunda anlamlı farklılık ($F=4.810$, $p<.05$) gözlenmiştir. Farklılığa ilişkin yapılan analiz sonucunda Prof. Dr.’ların ortalaması ($\bar{X}=2.14$, $SS=.49$) Doç. Dr.’lardan ($\bar{X}=1.89$, $SS=.40$) her ikisinin ortalaması da Doktor öğretim üyelerinin ortalamasından ($\bar{X}=1.88$, $SS=.44$) daha yüksektir. “Bireysel”, “Kültür Odaklı”, “Topluma Uyum”, “Sosyal” ve “Karma” alt boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur. Etki büyüklüğü değerinin farkın olduğu boyutlarda düşük olduğu belirlenmiştir.

4.5. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Eğilimleri Benzerlik Göstermekte Midir?

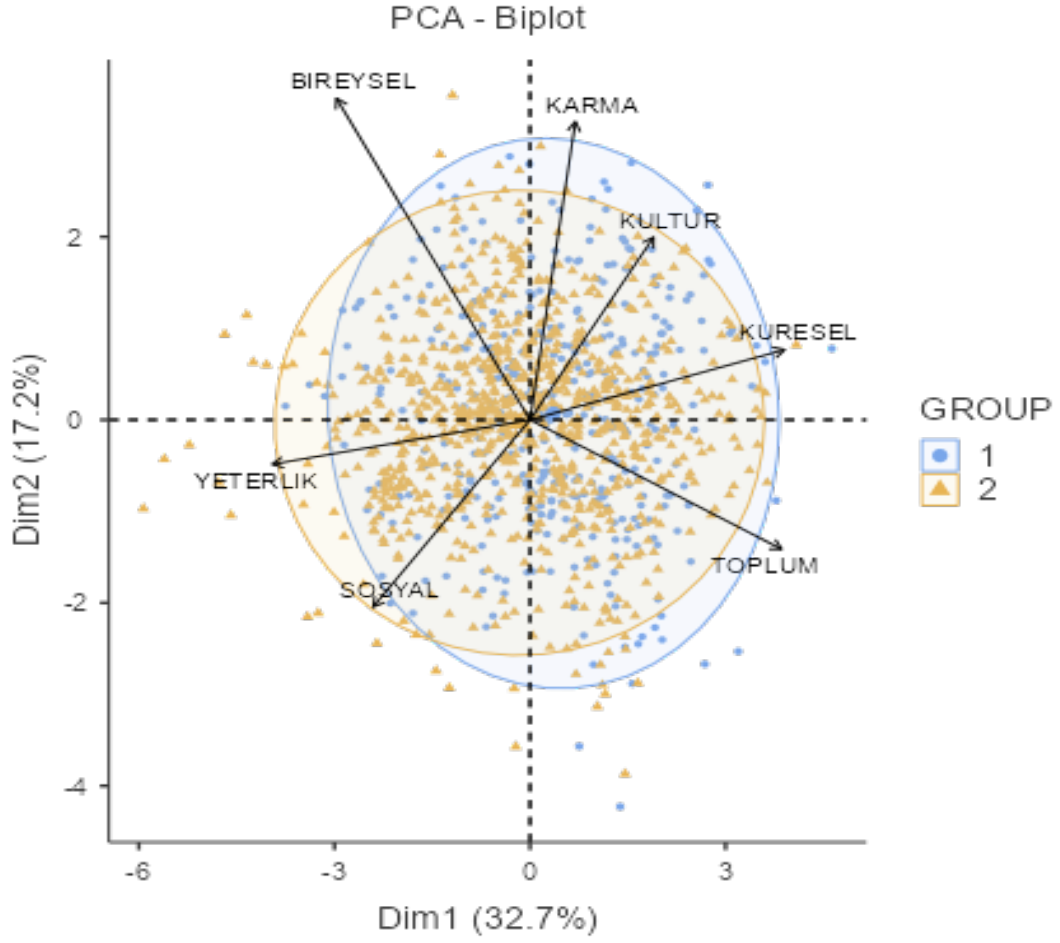
Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program eğilimlerini incelemek üzere Jamovi yazılımı ile eğilim analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda örtük program eğilimleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Eğilim analizi sonuçları Şekil 5’de sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları Örtük Program Eğilimleri
(Grup 1= Öğretmen Adayları; Grup 2= Öğretim Elemanları)

Eğilim grafiğinde factor (faktör) 1 (mavi) öğretmen adaylarını, factor (faktör) 2 (turuncu) ise öğretim elemanlarını temsil etmektedir. Yapılan eğilim analizi sonucunda elde edilen grafik incelendiğinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program eğilimleri arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Grafikteki yükseliş ve düşüşler genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının eğilimlerinin her bir faktörde birbirine yakın (çıkış ve düşüşler) eğilimler gösterdiği ve her bir boyut açısından da paralellik olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında paralel bir eğilim olduğu söylenebilir. Ayrıca grafikte her iki grubun ölçeğin her bir boyutundaki eğilimlerinde de hemen hemen birebir benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program profillerini incelemek üzere JAMOVİ programıyla profil analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program profilleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Profil analizi sonuçları Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları Örtük Program Profil Analizi
 (Grup 1= Öğretmen Adayları; Grup 2= Öğretim Elemanları; Kültür=Kültür Odaklı; Toplum= Topluma Uyum)

Profil analizinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program eğilimlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun her bir boyutta benzer örtük program anlayışına sahip oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte çok sınırlı düzeyde de olsa “Yeterlik” ve “Sosyal” alt boyutlarında öğretim elemanları negatif ayrışmaktadır. “Küresel”, “Karma”, “Topluma Uyum” alt boyutlarında öğretmen adayları ile öğretim elemanları arasında yine çok sınırlı düzeyde farklılaşma vardır. Ancak gözlenen bu farklılaşma benzerliklere oranla çok düşük denebilecek düzeydedir.

“Kültür odaklı” ve “Sosyal” alt boyutlarda herhangi bir ayrışmadan söz etmek neredeyse mümkün değildir. Başka bir ifade ile hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları arasında bu iki alt boyutta farklılaşan birey olmadığı söylenebilir.

“Küresel” alt boyutta da hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları arasında yaklaşımlar açısından benzerlikten söz etmek mümkündür. Benzer şekilde “Bireysel” alt boyutta çok düşük de olsa bazı öğretim elemanlarının öğretmen adaylarından farklılaştığı gözlenmiştir.

Hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının örtük program profilleri çok sınırlı düzeydeki ayrışmaya rağmen büyük oranda benzerlik göstermektedir. Ayrıca analiz sonuçları, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının “Sosyal” ve “Yeterlik” alt boyutlarının oluşturduğu Neo-Marksist yaklaşım için de benzer bir eğilimde yer almıştır. Karma faktörünün ise Yapısal Fonksiyonalist yaklaşıma daha yakın olduğu görülmüştür. Vektörler incelendiğinde yaklaşımların Neo-Marksist yaklaşım içinde yer alan iki alt boyutun aynı, Karma boyutun ise Yapısal Fonksiyonalist yaklaşıma yakın olduğu gözlenmiştir. “Bireysellik” ile “Topluma Uyum” vektörlerinin ise farklı birer alanda temsil edildiği belirlenmiştir.

4.6. Öğretim Elemanlarının Örtük Program Yaklaşımları ile Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasındaki ilişki alt boyutlar açısından incelemiştir. Analiz sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Alt Boyut	r
Bireysel	.49
Kültür Odaklı	.47
Topluma Uyum	.53
Küresel	.52
Sosyal	.47
Yeterlik	.61
Karma	.53

Analiz sonucunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımının her bir boyutuna ait korelasyon katsayıları (r) Tablo 26’da sunulmuştur. Alt boyutlara ilişkin değerler sırayla Bireysel (r=.49, p<.001), Kültür Odaklı (r=.47, p<.001), Topluma Uyum (r=.53, p<.001), Küresel (r=.52, p<.001), Sosyal (r=.47, p<.001), Yeterlik (r=.61, p<.001) ve Karma (r=.53, p<.001) olarak bulunmuştur. En yüksek korelasyon “Yeterlik” ve en düşük korelasyon “Kültür Odaklı” ve “Sosyal” alt boyutlarına aittir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek üzere çok düzeyli korelasyon analizi yapılmıştır. Alt boyutlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Çok Düzeyli Korelasyon Analizi

Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı	r	t	sd	p	n
Bireysel	Kültür Odaklı	0.50	20.3133	1222	<.001*	1224
Bireysel	Topluma Uyum	0.33	12.2696	1222	<.001*	1224
Bireysel	Küresel	0.34	12.7165	1222	<.001*	1224
Bireysel	Sosyal	-0.17	-6.0737	1222	<.001*	1224
Bireysel	Yeterlik	-0.23	-8.1517	1222	<.001*	1224
Bireysel	Karma	0.36	13.5419	1222	<.001*	1224
Kültür Odaklı	Topluma Uyum	0.38	14.3214	1222	<.001*	1224
Kültür Odaklı	Küresel	0.36	13.5388	1222	<.001*	1224
Kültür Odaklı	Sosyal	-0.16	-5.8260	1222	<.001*	1224
Kültür Odaklı	Yeterlik	-0.19	-6.7513	1222	<.001*	1224
Kültür Odaklı	Karma	0.30	10.8103	1222	<.001*	1224
Topluma Uyum	Küresel	0.54	22.5151	1222	<.001*	1224
Topluma Uyum	Sosyal	-0.13	-4.5003	1222	<.001*	1224
Topluma Uyum	Yeterlik	-0.13	-4.7535	1222	<.001*	1224
Topluma Uyum	Karma	0.36	13.3978	1222	<.001*	1224
Küresel	Sosyal	-0.17	-5.9435	1222	<.001*	1224
Küresel	Yeterlik	-0.16	-5.6003	1222	<.001*	1224
Küresel	Karma	0.40	15.4135	1222	<.001*	1224
Sosyal	Yeterlik	0.32	11.6237	1222	<.001*	1224
Sosyal	Karma	-0.12	-4.0554	1222	<.001*	1224
Yeterlik	Karma	-0.14	-4.9974	1222	<.001*	1224

*p<.001

Tablo 27’de öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının alt boyutlarına ilişkin çok düzeyli korelasyon analizi sonuçlarının

anlamli ($p < .001$) olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının “Bireysel” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r = .50$, $p < .001$) öğretim elemanlarının “Kültür Odaklı” alt boyutu arasında; en düşük ilişki ($r = -.17$, $p < .001$) ise öğretim elemanlarının “Sosyal” alt boyutu arasındadır. Öğretmen adaylarının “Kültür Odaklı” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r = .38$, $p < .001$) öğretim elemanlarının “Topluma Uyum” alt boyutu arasında; en düşük ilişki ($r = -.16$, $p < .001$) ise öğretim elemanlarının “Sosyal” alt boyutu arasındadır. Öğretmen adaylarının “Topluma Uyum” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r = .54$, $p < .001$) öğretim elemanlarının “Küresel” alt boyutu, en düşük ilişki ($r = -.13$, $p < .001$) öğretim elemanlarının “Sosyal” ve “Yeterlik” alt boyutu arasındadır. Bu boyutlar arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının “Küresel” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r = .40$, $p < .001$) öğretim elemanlarının “Karma” alt boyutu arasında, en düşük ilişki ise ($r = -.16$, $p < .001$) “Yeterlik” alt boyutu arasındadır. Öğretmen adaylarının “Sosyal” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r = .32$, $p < .001$) öğretim elemanlarının “Yeterlik” alt boyutu arasındadır. Öğretmen adaylarının “Yeterlik” alt boyutu ile öğretim elemanlarının “Karma” alt boyutu arasında düşük düzeyde ($r = -.14$, $p < .001$) bir ilişki vardır. Çok düzeyli korelasyon analizinde (bkz. Tablo 27) alt boyutlar arasındaki ilişki öğretim elemanı ve öğretmen adayları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Tablo 28’de ise öğretim elemanları ve öğretmen adayları için ayrı ayrı olmak üzere alt boyutlar arası korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Her bir boyutun bir diğ er boyutla olan ilişkisi öğretim elemanları ve öğretmen adayları için tek tek değerlendirilmiştir.

Tablo 28. Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayları Ayrı Ayrı Alt Boyutlar Arası Korelasyon Analizi

	r	%95	
		Düşük	Yüksek
Öğretim Elemanı: Kültür Odaklı-Bireysel	0.58	0.50	0.64
Öğretmen Adayı: Kültür Odaklı-Bireysel	0.46	0.40	0.51
Öğretim Elemanı: Toplum-Bireysel	0.44	0.36	0.52
Öğretmen Adayı: Toplum- Bireysel	0.26	0.20	0.32
Öğretim Elemanı: Küresel- Bireysel	0.43	0.34	0.51
Öğretmen Adayı: Küresel- Bireysel	0.31	0.24	0.36
Öğretim Elemanı: Sosyal- Bireysel	-0.15	-0.25	-0.05
Öğretmen Adayı: Sosyal- Bireysel	-0.07	-0.14	-0.00
Öğretim Elemanı: Yeterlik- Bireysel	-0.23	-0.32	-0.13
Öğretmen Adayı: Yeterlik- Bireysel	-0.10	-0.16	-0.03
Öğretim Elemanı: Karma- Bireysel	0.27	0.17	0.36
Öğretmen Adayı: Karma- Bireysel	0.35	0.28	0.40
Öğretim Elemanı: Topluma Uyum- Kültür Odaklı	0.48	0.40	0.56
Öğretmen Adayı: Topluma Uyum- Kültür Odaklı	0.34	0.28	0.39
Öğretim Elemanı: Küresel- Kültür Odaklı	0.49	0.41	0.56
Öğretmen Adayı: Küresel- Kültür Odaklı	0.32	0.26	0.38
Öğretim Elemanı: Sosyal- Kültür Odaklı	-0.16	-0.26	-0.06
Öğretmen Adayı: Sosyal- Kültür Odaklı	-0.08	-0.14	-0.01

Tablo 28-devamı

Öğretim Elemanı: Yeterlik- Kültür Odaklı	-0.25	-0.34	-0.15
Öğretmen Adayı: Yeterlik- Kültür Odaklı	-0.06	-0.12	0.01
Öğretim Elemanı: Karma- Kültür Odaklı	0.15	0.05	0.24
Öğretmen Adayı: Karma- Kültür Odaklı	0.31	0.25	0.37
Öğretim Elemanı: Küresel- Topluma Uyum	0.60	0.53	0.66
Öğretmen Adayı: Küresel- Topluma Uyum	0.52	0.47	0.57
Öğretim Elemanı: Sosyal- Topluma Uyum	-0.12	-0.21	-0.01
Öğretmen Adayı: Sosyal- Topluma Uyum	-0.05	-0.11	0.022
Öğretim Elemanı: Yeterlik- Topluma Uyum	-0.15	-0.25	-0.05
Öğretmen Adayı: Yeterlik- Topluma Uyum	-0.05	-0.12	0.01
Öğretim Elemanı: Karma- Topluma Uyum	0.26	0.16	0.35
Öğretmen Adayı: Karma- Topluma Uyum	0.36	0.30	0.42
Öğretim Elemanı: Sosyal- Küresel	-0.17	-0.26	-0.07
Öğretmen Adayı: Sosyal- Küresel	-0.09	-0.16	-0.02
Öğretim Elemanı: Yeterlik- Küresel	-0.16	-0.26	-0.06
Öğretmen Adayı: Yeterlik- Küresel	-0.09	-0.16	-0.03
Öğretim Elemanı: Karma- Küresel	0.15	0.05	0.25
Öğretmen Adayı: Karma- Küresel	0.45	0.39	0.50
Öğretim Elemanı: Yeterlik- Sosyal	0.20	0.10	0.29
Öğretmen Adayı: Yeterlik- Sosyal	0.23	0.16	0.29
Öğretim Elemanı: Karma- Sosyal	-0.02	-0.12	0.08
Öğretmen Adayı: Karma- Sosyal	-0.07	-0.13	0.00
Öğretim Elemanı: Karma- Yeterlik	-0.08	-0.18	0.02
Öğretmen Adayı: Karma- Yeterlik	-0.09	-0.16	-0.03

Öğretim elemanlarının “Bireysel” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.58$) “Kültür Odaklı” alt boyut arasındadır. Öğretmen adaylarının “Bireysel” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.46$) “Kültür Odaklı” alt boyut arasındadır. Öğretim elemanlarının “Kültür Odaklı” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.49$) “Küresel” alt boyut arasındadır. Öğretmen adaylarının “Kültür Odaklı” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.34$) “Topluma Uyum” alt boyut arasındadır. Öğretim elemanlarının “Topluma Uyum” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.60$) “Küresel” alt boyut arasındadır. Öğretmen adaylarının “Topluma Uyum” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.52$) “Küresel” alt boyut arasındadır. Öğretim elemanlarının “Küresel” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=-.17$) “Sosyal” alt boyut arasındadır. Öğretmen adaylarının “Küresel” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.45$) “Karma” alt boyut arasındadır. Öğretim elemanlarının “Sosyal” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.20$) “Yeterlik” alt boyutu arasındadır. Öğretmen adaylarının “Sosyal” alt boyutu ile en yüksek ilişki ($r=.23$) “Yeterlik” alt boyutu arasındadır. Hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının “Karma” boyutu ile “Sosyal ve Yeterlik” alt boyutları arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. En yüksek ilişki ise öğretim elemanları için “Küresel” ile “Topluma Uyum” alt boyutları arasındadır.

4.7. YEM Analizi Sonuçları

YEM “Ölçme modelleri tarafından doğrulanan yapılar arasında ilişkilerin araştırıldığı durumlar yapısal eşitlik modelleri olarak adlandırılırlar” (Şimşek, 2007, s.12). Ayrıca YEM’in uygulanabilmesi için en önemli husus, çalışmanın sağlam bir teorik zemine dayanmasıdır (Dursun ve Kocagöz, 2010). YEM analizi yapmadan önce modelin test edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada model testi ve sonuçları ölçek geliştirme sürecinde açıklanmıştır. Modelde 34 gözlenen ölçüm ve 7 gizil faktör test edilmiş ve kabul edilebilir düzeyde sonuçlar elde edilmiştir. Analizdeki model test edildiğinden öğretim elemanları ve öğretmen adayları için tekli grup (ayrı ayrı) ve çoklu grup analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçları ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları için ayrı ayrı olmak üzere iki yol analizi modeli ortaya konulmuştur. Modelde her bir boyuta ilişkin güvenilirlik için McDonald (1999) tarafından geliştirilen Omega güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Omega güvenilirlik katsayısının kullanılmasının nedeni ölçeğin birden çok alt boyutunun olmasıdır (Heise ve Bohrnstedt, 1970). Güvenirlik analizi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. YEM Güvenirlik Analizi

Değişken	ω_1	ω_2	ω_3
Yapısal Fonksiyonalist	0.86	0.86	0.91
Neo-Marksist	0.65	0.65	0.69
Karma	0.86	0.86	0.77
Ortalama	0.65	0.65	0.58

Ölçeğin Yapısal Fonksiyonalist boyutu için güvenilirlik katsayısı en yüksek 0.91, en düşük 0.86’dır. Neo-Marksist boyut için güvenilirlik katsayısı en yüksek 0.69, en düşük 0.65’dir. Karma boyutu için güvenilirlik katsayısı en yüksek 0.86, en düşük 0.77’dir. Ortalama güvenilirlik katsayıları ise $\omega_1=0.65$, $\omega_2=0.65$, $\omega_3=0.58$ olarak hesaplanmıştır. Tüm boyutlar ele alındığında güvenilirlik katsayıları 0.91 ile 0.65 arasında değişmiştir. Her bir boyut için elde edilen güvenilirlik düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir.

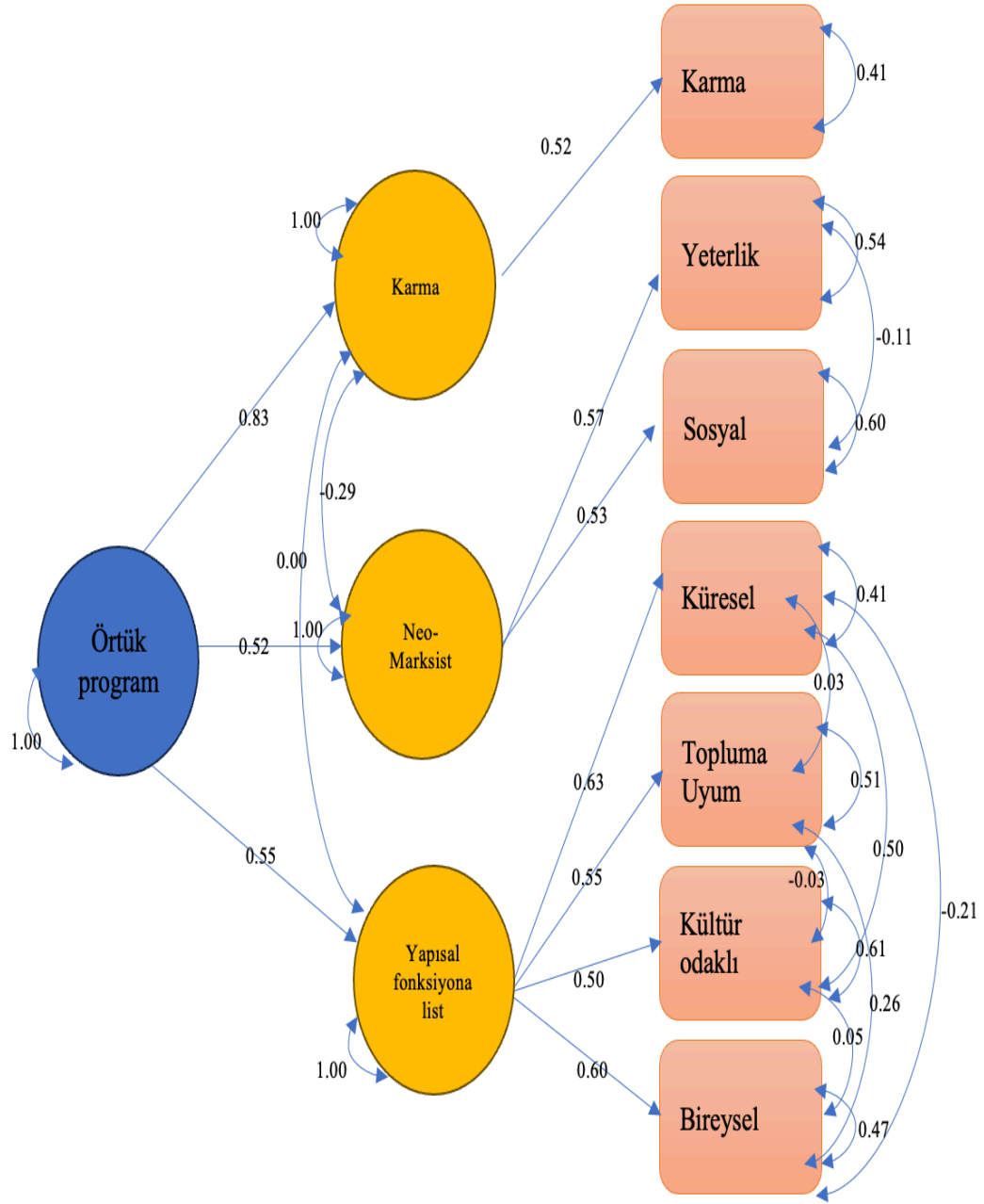
4.7.1. Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Ortak Bir Modelle Açıklanabilir Mi?

Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ortak bir modelle açıklanıp açıklanamayacağını incelemek üzere Tekli Grup ve Çoklu Grup YEM Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

A- Tekli Grup (Öğretim Elemanları) YEM Sonuçları

Öğretim elemanlarından edilen veriler ele alınarak YEM analizi yapılmıştır. Çok değişkenli istatistiksel bir teknik olan YEM için öncelikle çeşitli varsayımlar (tek ve çoklu normallik, doğrusallık, aykırı değerler ve çoklu bağlantı problemi) test edilmiştir (Çokluk vd., 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan incelemede analiz için verilerin uygun olduğu gözlenmiştir. YEM ile çalışmanın teorik yapısında yer alan, gözlenen (observed variable) ve örtük değişkenler (latent variable) arasındaki neden sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Civelek, 2018). Gözlenen değişkenler, örtük değişkenlerin yanlışlanabilir göstergeleri olarak ifade edilmektedir (Hoyle, 2023). Gözlenen değişkenlerle yapılan analizlerde araştırmacı modeli, gözlenen değişkenler üzerinden test etmektedir (Şimşek, 2007).

Bu araştırma kapsamında ise yapılan YEM analizi ile ÖPYÖ’de yer alan gözlenen değişkenler olarak “Bireysel”, “Kültür Odaklı”, “Topluma Uyum”, “Küresel” alt boyutlarının örtük değişken olarak Yapısal Fonksiyonalist; gözlenen değişken olarak “Sosyal” ve “Yeterlik” alt boyutlarının örtük değişken olarak Neo-Marksist boyutunu; gözlenen değişken olarak Karma alt boyutunun “Karma” örtük değişkenlerini öğretim elemanları açısından yordama gücü incelenmiştir. Teorik yapı ile ortaya konulan modelin daha güçlü bir şekilde açıklanabilmesi için YEM kullanılmıştır (Bakır Aygar, 2023). Elde edilen tüm sonuçlar doğrultusunda gözlenen değişkenlerin öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımını ne düzeyde yordadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Yol analizi öğretim elemanlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen yol katsayıları ve değişkenler arasındaki ilişki Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Tekli Grup (Öğretim Elemanları) Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi

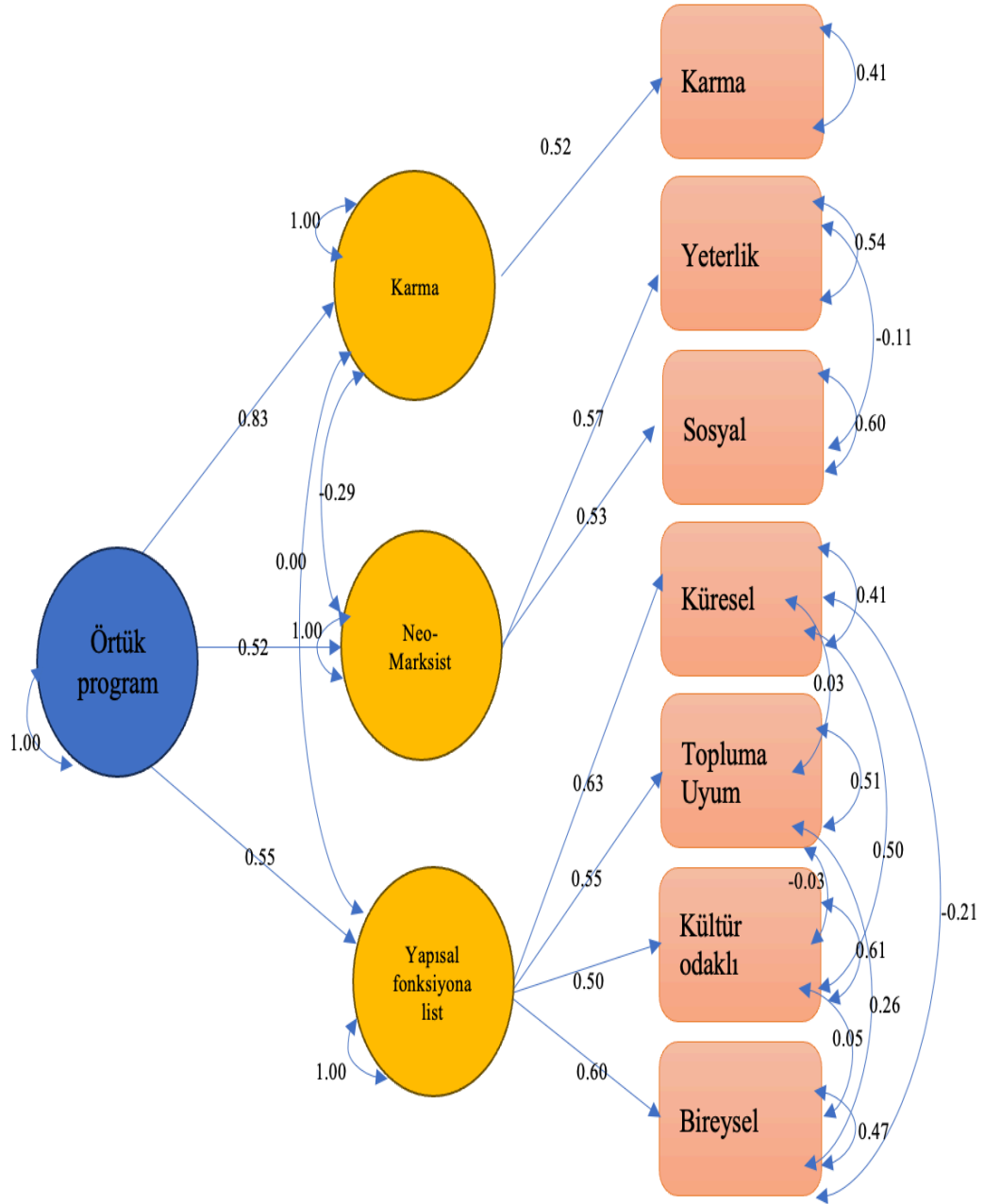
Şekil 7’de öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarına ilişkin yol analizi ile gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Standardize edilmiş yol katsayıları için 0.10’dan küçük değerler “daha küçük” etki, 0.30 civarındaki değerler “tipik” veya “orta” ve 0.50’den büyük değerler “daha yüksek” düzeyde etki olarak yorumlanmaktadır (Kline, 1998). Küresel (0.63), Topluma Uyum (0.55), Kültür Odaklı (0.50) ve Bireysel (0.60) alt boyutların Yapısal

Fonksiyonalist anlayış üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Yapısal Fonksiyonalist anlayışı en yüksek düzeyde yordayan alt boyut ise “Küresel”dir. Yeterlik (0.57) ve Sosyal (0.53) alt boyutlar Neo-Marksist anlayış üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Neo-Marksist anlayışı en yüksek düzeyde yordayan alt boyut ise “Yeterlik”dir. Karma boyut Karma anlayış üzerinde pozitif (0.52) bir etkiye sahiptir. Her bir boyut ve bu boyutların ilgili alt boyutları arasında yüksek düzeyde (≥ 0.50) etkili olduğu görülmüştür.

Karma anlayış ile Neo-Marksist arasında negatif (-0.29) yönde bir ilişki vardır. Örtük program anlayışını en yüksek (0.83) düzeyde yordayan boyut “Karma” iken en düşük düzeyde (0.52) yordayan boyut “Neo-Marksist”tir. “Yeterlik” ve “Sosyal” alt boyutlar arasında negatif yönde (-0.11) bir ilişki vardır. “Küresel” ve “Bireysel” alt boyutlar arasında negatif yönde (-0.21) bir ilişki vardır. “Kültür Odaklı” alt boyut ile “Bireysel” alt boyut arasında çok düşük (0.05) düzeyde ilişki vardır.

B- Tekli Grup (Öğretmen Adayları) YEM Sonuçları

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler ele alınarak YEM analizi yapılmıştır. YEM öncesinde varyasyonlar test edilmiştir. YEM analizi için verilerin tek ve çoklu normallik, doğrusallık, aykırı değerler ve çoklu bağlantı problemi olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan incelemede verilerin analize uygun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik analiz ile öğretim elemanları ile benzer şekilde gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki aynı yapının test edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizde gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri yordama gücü belirlenmiştir. Analiz sonuçları Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Tekli Grup (Öğretmen Adayları) Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi

Şekil 8’de öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarına ilişkin yol analizi ile gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. “Küresel” (0.63), “Topluma Uyum” (0.55), “Kültür Odaklı” (0.50) ve “Bireysel” (0.60) alt boyutlar Yapısal Fonksiyonalist anlayış üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Yapısal Fonksiyonalist anlayışı en yüksek düzeyde yordayan alt boyut ise “Küresel”dir. Yeterlik (0.57) ve “Sosyal” (0.53) alt boyutlar, “Neo-Marksist” anlayış üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Neo-Marksist anlayışı en yüksek düzeyde yordayan alt boyut ise “Yeterlik”dir. Karma alt boyut Karma anlayış üzerinde pozitif (0.52) bir

etkiye sahiptir. Her bir boyut ve bu boyutların yol katsayılarının anlamlı ($p<.05$) ve orta düzeyde (≥ 0.50) etkili olduğu görülmüştür.

Karma anlayış ile Neo-Marksist anlayış arasında negatif (-0.29) yönde bir ilişki vardır. Örtük program anlayışını en yüksek (0.83) düzeyde yordayan boyut “Karma” iken en düşük düzeyde (0.52) yordayan boyut “Neo-Marksist”tir. “Yeterlik” ve “Sosyal” alt boyutlar arasında negatif yönde (-0.11) bir ilişki vardır. “Küresel” ve “Bireysel” alt boyutlar arasında negatif yönde (-0.21) bir ilişki vardır. “Kültür Odaklı” alt boyut ile “Bireysel” alt boyut arasında çok düşük (0.05) düzeyde ilişki vardır. Yapısal eşitlik modelinde, araştırmacı tarafından öngörülen modelin toplanan veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığına karar vermek için çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmaktadır (İlhan ve Çetin, 2014; Şimşek, 2007). Tekli Grup YEM analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. YEM Uyum İndeksleri (Tekli grup)

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değer	Kaynak
CFI	≥ 0.95	0.90-0.94	0.95	Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013
NFI	≥ 0.95	0.90-0.94	0.94	Hu ve Bentler, 1999; Bentler ve Bonet (1980)
NNFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.86	Byrne, 2010; Hooper vd., 2008a; Sümer, 2000;
IFI	≥ 0.95	≥ 0.90	0.95	Browne ve Cudeck, 1993
RFI	≥ 0.95	0.85-0.90	0.84	Marsh ve Hau, 1996
RNI	≥ 0.95	0.90-0.94	0.95	Sharma vd., 2005
Hoelter Critical N CN), $\alpha=0.01$	≥ 200	$75 \leq CN < 200$	360.36	Hoelter, 1983
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.97	Byrne, 2010; Hooper vd., 2008a; Sümer, 2000;
MFI	> 0.80	> 0.65	0.96	Smets vd., 1995

G1(Öğretmen adayları): Yapısal Fonksiyonalist $R^2=0.33$, Neo-Marksist $R^2=0.28$, Karma $R^2=0.54$
G2(Öğretim elemanları): Yapısal Fonksiyonalist $R^2=0.33$, Neo-Marksist $R^2=0.28$, Karma $R^2=0.54$

Tablo 30’da da görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indekslerin tamamının iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Elde edilen indekslerden birkaçının Lisrel’deki indekslerden farklı olduğu (örneğin RFI, RNI, IFI, Hoelter CN, MFI) anlaşılmıştır. CFI=0.95, IFI=0.95, RNI=0.95, Hoelter CN=360.36, GFI=0.97, MFI=0.96

değerlerinin iyi uyum, NFI=0.94 ve NNFI=0.86 değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Yalnızca RFI=0.84 değerinin kabul edilebilire yakın olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları ve öğretim elemanları için Yapısal Fonksiyonalist anlayış örtük programın $R^2=0.33$ 'ünü, Neo-Marksist anlayış örtük programın $R^2=0.28$ 'ini ve Karma anlayış açıklama örtük programın $R^2=0.54$ 'ünü açıklamaktadır. R^2 değerleri incelendiğinde örtük program anlayışını en yüksek düzeyde açıklayan boyutun Karma boyut olduğu anlaşılmıştır. Ölçüm modeli analiz sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur. Model bütün olarak incelendiğinde iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Tablo 31. Ölçüm Modeli Analiz Sonuçları

Grup	Örtük Değişken	Gözlenen Değişken	Tahmini Değer*	Standart Hata	β	t		
Öğretmen Adayları	Yapısal Fonksiyonalist	Bireysel	0.60	0.03	0.73	20.14		
		Kültür Odaklı	0.50	0.03	0.61	16.72		
		Topluma Uyum	0.55	0.03	0.67	19.09		
		Küresel	0.63	0.03	0.77	22.79		
	Neo-Marksist	Sosyal	0.53	0.04	0.63	12.04		
		Yeterlik	0.57	0.04	0.68	14.07		
	Karma	Karma	0.52	0.01	0.77	39.54		
	Ortalama	Yapısal Fonksiyonalist	Neo-Marksist	0.52	0.01	0.44	52.94	
			Karma	0.83	0.00	0.56	166.76	
			Öğretim Elemanları	Yapısal Fonksiyonalist	Bireysel	0.60	0.03	0.73
Kültür Odaklı					0.50	0.03	0.61	16.72
Topluma Uyum	0.55	0.03	0.67		19.09			
Küresel	0.63	0.03	0.77		22.79			
Neo-Marksist	Sosyal	0.53	0.04	0.63	12.04			
	Yeterlik	0.57	0.04	0.68	14.07			
Karma	Karma	0.52	0.01	0.77	39.54			
Ortalama	Yapısal Fonksiyonalist	Neo-Marksist	0.52	0.01	0.44	52.941		
		Karma	0.83	0.00	0.56	166.76		

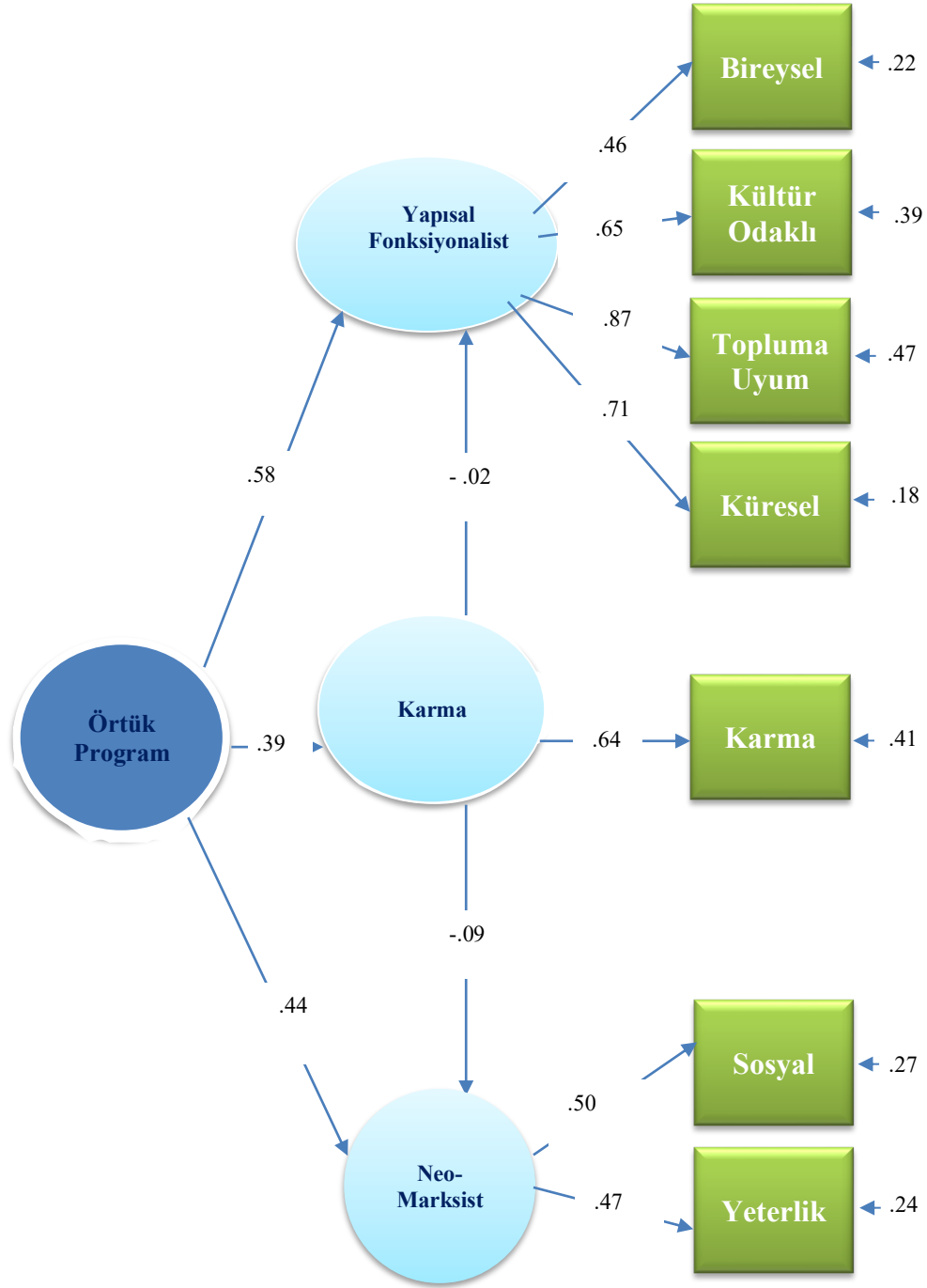
*Estimate

Tablo 31'e göre öğretmen adaylarına ait sonuçlar için, Bireysel ($\beta=0.73$, $t=20.14$), Kültür Odaklı ($\beta=0.61$, $t=16.72$), Topluma Uyum ($\beta=0.67$, $t=19.09$) ve Küresel ($\beta=0.77$, $t=22.79$) alt boyutların Yapısal Fonksiyonalist boyuta katkısının pozitif ve anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmüştür. Sosyal ($\beta=0.63$, $t=12.04$) ve Yeterlik ($\beta=0.68$, $t=14.07$) alt boyutların Neo-Marksist boyuta katkısının pozitif ve anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmüştür. Karma ($\beta=0.77$, $t=39.54$) boyut ile ilgili değerlerin de

pozitif ve anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarına ait sonuçlar için, Bireysel ($\beta = 0.73$, $t = 20.14$), Kültür Odaklı ($\beta = 0.61$, $t = 16.72$), Topluma Uyum ($\beta = 0.67$, $t = 19.09$) ve Küresel ($\beta = 0.77$, $t = 22.79$) alt boyutların Yapısal Fonksiyonalist boyuta katkısının pozitif ve anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmüştür. Sosyal ($\beta = 0.63$, $t = 12.04$) ve Yeterlik ($\beta = 0.68$, $t = 14.07$) alt boyutların Neo-Marksist boyuta katkısının pozitif ve anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmüştür. Karma ($\beta = 0.77$, $t = 39.54$) boyut ile ilgili değerlerin de pozitif ve anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmüştür. Ölçüm modelinin β değerlerinin 0.5-0.7 arasında olması bu değerlerin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları için modele ilişkin β değerlerinin (0.61 ile 0.77) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları için model sonucunda oluşan β değerlerinin neereedeyse tamamının yüksek olduğu ifade söylenebilir.

C- Çoklu Grup (Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları) YEM Analizi Sonuçları

Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ortak bir modelle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek üzere Çoklu Grup YEM analizi yapılmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler, bir bütün olarak ele alınarak analiz edilmiştir. YEM analizi yapılmadan önce varsayımlar (normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu aykırı değerler ve çoklu bağlantı problemi ve tekliklik) test edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan YEM analizi ile örtük program ölçeğinde yer alan gözlenen değişkenlerin “Bireysel”, “Kültür Odaklı”, “Topluma Uyum”, “Küresel”, “Sosyal”, “Yeterlik” ve “Karma” öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Teorik yapı ile ortaya konulan modelin daha güçlü bir şekilde açıklanabilmesi için YEM kullanılmıştır (Bakır Aygar, 2023). YEM’de ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (ULS: unweighted least squares) metodu uygulanmıştır. ULS metodu ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLS: weighted least squares) modelinin özel durumlarından biridir (Chen vd., 2023). Elde edilen tüm sonuçlar doğrultusunda gözlenen değişkenlerin örtük program yaklaşımını ne düzeyde yordadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Yol analizi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen verilerin bütün olarak değerlendirilmesine dayanmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen yol katsayıları Şekil 9’da sunulmuştur.



Chi-Square=13.89, sd=10, P-value=0.22928, RMSEA=0.021

Şekil 9. Çoklu Grup (Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları) Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi

Şekil 9’da yol analizi ile standardize edilmiş yol katsayıları ve t-değerleri incelenmiştir. Tüm yol katsayıları anlamlı (≥ 10 , $p < .05$) bulunmuştur, yalnızca Yapısal Fonksiyonalist anlayıştan Karma anlayışa ($\beta = -.02$, $t = -.78$) ve Neo-Marksist anlayıştan

Karma anlayışa ($\beta=-.09$, $t=-.58$) giden değerler anlamlı değildir. YEM'e göre "Bireysel" alt boyut Yapısal Fonksiyonalist anlayış üzerinde ($\beta=.46$, $t=9.37$) pozitif bir etkiye sahiptir. Bu etki orta düzeyde olarak yorumlanabilir. "Kültür Odaklı" alt boyut Yapısal Fonksiyonalist anlayış üzerinde ($\beta=.65$, $t=11.53$) pozitif bir etkiye sahiptir. Bu etki, orta düzey olarak yorumlanabilir. "Topluma Uyum" alt boyutu Yapısal Fonksiyonalist anlayış üzerinde ($\beta=.87$, $t=11.31$) pozitif bir etkiye sahiptir. Bu etki yüksek olarak yorumlanabilir. "Küresel" boyut Yapısal Fonksiyonalist anlayış üzerinde ($\beta=.71$, $t=7.78$) pozitif ve güçlü bir etkiye sahiptir. Yapısal Fonksiyonalist görüşü en yüksek düzeyde yordayan alt boyutun "Topluma Uyum" olduğu gözlenmiştir. "Sosyal" alt boyut Neo-Marksist anlayış üzerinde ($\beta =.50$, $t=6.98$) pozitif bir etkiye sahiptir. Yeterlik ise ($\beta =.47$, $t=6.82$) Neo-Marksist anlayış üzerinde yine pozitif orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Yol analizi incelendiğinde, Türk örnekleminde örtük programı en çok yordayan görüşün Yapısal Fonksiyonalist ($\beta=.58$, $t=12.19$) görüş olduğu anlaşılmaktadır. Örtük program anlayışını yordayan ikinci değişken ise ($\beta=0.44$, $t=5.26$) Neo-Marksist görüştür. Karma anlayışın ise ($\beta =.39$, $t=4.24$) yine orta düzeyde ancak 3. Sırada yordayıcı olduğu gözlenmiştir.

YEM analizi sonucunda çok sayıda uyum indeksi elde edilmiş olsa da bu indekslerden hangisinin raporlanacağı araştırmacının kararına bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). YEM ile ilgili uyum iyiliği indeksleri ve analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. YEM Uyum İndeksleri (Çoklu Grup)

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değer	Kaynak
χ^2/sd	≤ 3	$\leq 4-5$	1.39	Sümer, 2000; Kline, 2011
NFI	≥ 0.95	0.90-0.94	1.00	Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013
NNFI	≥ 0.95	0.90-0.94	1.00	Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.021	Hu ve Bentler, 1999; Bentler ve Bonet (1980)
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.99	Byrne, 2010; Hooper vd., 2008a; Sümer, 2000;

Tablo 32-devamı

AGFI	≥ 0.90	0.06-0.08	0.89	Hooper vd., 2008a; Schermelleh-Engel, 2003; Sümer, 2000
RMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.051	Kline, 2011; Schermelleh- Engel, 2003;
SRMR	≤ 0.05	0.05-0.10	0.033	Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010

YEM sonuçları Tablo 32’de yer alan iyi uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, $\chi^2/sd=1.39$, NFI=1.00, NNFI=1.02, RMSEA=0.021 ve GFI=0.99 değerlerinin mükemmel, RMR=0.051, SRMR=0.033 ve AGFI= 0.89 değerlerinin ise iyi uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde çalışmadan elde edilen verilerin model ile uyumluluğu olduğu anlaşılmaktadır.

Çoklu grup YEM sonuçları öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program eğilimlerinin ortak bir model ile açıklanabildiğini göstermektedir. Öğretim elemanlarının örtük program anlayışları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları ortak bir model ile açıklanabilmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları ve bu yaklaşımlar arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya Türkiye'deki vakıf ve devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ve bu fakültelerin 4. sınıflarında okuyan öğretmen adaylarından elde edilen veriler dahil edilmiş ve bu veriler analiz edilmiştir. Bu araştırmada öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen “Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği (ÖPYÖ)” kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe ait madde havuzu oluşturulmuştur. Yapı geçerliği ve güvenilirliğini kontrol etmek üzere ilk örnekleme 219 öğretim elemanı ve 454 öğretmen adayı, ikinci örnekleme ise 47 öğretim elemanı ve 353 öğretmen adayına uygulanan taslak ölçek ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk örneklemeden toplanan veriler ile AFA, ikinci örneklemeden toplanan veriler ile DFA yapılmış, analizler sonucunda asıl ölçek formuna ulaşılmıştır. Çalışmanın asıl örnekleme için 377 öğretim elemanı ve 847 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere betimsel analiz ve varyansların homojenliği testi, tek ve iki yönlü MANOVA, profil analizi, korelasyon ve YEM analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışma sonuçları ile tartışılarak yorumlanmıştır. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ayrı ayrı ve her iki grup cinsiyet, bilim dalı açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının örtük program anlayışları ünvan açısından incelenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının örtük program anlayışları üzerindeki etkileri için korelasyon ve profil analizi yapılmıştır. Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program anlayışlarının ortak bir model ile açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için YEM analizi yapılarak analiz sonuçları yorumlanmıştır.

A-Betimsel Analiz ile ilgili Sonuçlar

Araştırmanın “Eğitim Fakóltesinde görev yapan đretim elemanlarının örtük program yaklaşımları nedir?” alt problemine yanıt vermek üzere betimsel analiz yapılmıştır. Boyutlar açısından bir değerlendirme yapıldığında đretim elemanlarına ait en yüksek ortalamanın “Karma” boyutta olduğu anlaşılmıştır. Bunu “Yapısal Fonksiyonalist” boyut izlemiştir. Öğretim elemanlarının genel itibari ile örtük program yaklaşımının Karma ve Yapısal Fonksiyonalist olduğu söylenebilir. Neo-Marksist yaklaşım sergileme düzeyinin ise düşük olduğu söylenebilir.

“ğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları nedir?” alt problemini cevaplamak üzere de betimsel analiz yapılmıştır. Boyutlar açısından bir değerlendirme yapıldığında ğretmen adaylarına ait en yüksek ortalamanın “Karma” boyutta olduğu anlaşılmıştır. “Yapısal Fonksiyonalist” boyutun ortalamasının da olumlu olduğu gözlenmiştir. “Neo-Marksist” boyutun ortalamasının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri yanıtlar açısından genel bir değerlendirme yapıldığında, en yüksek ortalamanın “Karma” boyuta, en düşük ortalamanın ise “Neo-Marksist” boyuta ait olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının da ğretim elemanları gibi örtük program yaklaşımlarının genel itibari Karma ve Yapısal Fonksiyonalist olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının da ğretim elemanları gibi Neo-Marksist yaklaşımlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adayı ve ğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının Karma boyutta yüksek olması ayrıca Yapısal Fonksiyonalist bir eğilim göstermesi, Avrupa Birliğinde ve Türk Eğitim Sisteminde de uygulanan neo-liberal politikaların etkisinin olabileceğini düşündürmektedir (Kaplan, 1999; Toprak, 2007). Türkiye’nin de uzun yıllardır Avrupa Birliği ve batı ile entegrasyon hedeflerinin eğitim sistemini etkilediği ve değerler açısından Yapısal Fonksiyonalist bir anlayışın gelişiminde bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

B- MANOVA ile İlgili Sonuçlar

Araştırmada ğretim elemanları ve ğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Farklılaşmanın “Topluma Uyum”, “Küresel” ve “Yeterlik” alt boyutlarında olduğu gözlenmiştir. Öğretmen

adayları ile kıyaslandığında öğretim elemanlarının daha çok toplumsal uyuma odaklandığı anlaşılmıştır. Bu sonuç öğretim elemanlarının genellikle geleneksel bir eğitim anlayışı ile yetiştirilmiş olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca geleneksel toplumlarda da eğitim sistemi ile toplum ve bireyin gelişimi için toplumun değer yapısına uygun hareket edilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Özkan, 2011). Bunların bir sonucu olarak da öğretim elemanlarının eğitimin toplumsal boyutuna daha fazla önem verdikleri yorumunda bulunulabilir. Bu sonucun ortaya çıkması Türk toplum yapısında bireyciliğin ön planda yer almaması ile ilişkilendirilebilir. Kültürlerarası farklılıkları ele alan çalışmaların birçoğunda Türkler hem toplumsal hem de bireysel açıdan değerlendirildiğinde “ortaklaşa davranışçı” olarak tespit edilmiştir (Gültekin ve Sığırı, 2007). Öğretim elemanlarının geleneksel bir toplumda yetişmiş olmaları ve belli davranış kalıplarına sahip olmaları örtük program anlayışlarının oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu bilgileri destekleyecek şekilde kollektivist kültüre sahip olan Türk toplumunda (Köksal, 2011; Özdemir, 2018) yetişmiş bireylerin bireycilikten ziyade toplumsallığa önem verdiği de bilinmektedir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise “Küresel” alt boyutta öğretim elemanlarının ortalamasının öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olmasıdır. Geleceğin eğitim hedefleri incelendiğinde bireyler arası ilişkilerde uyumun sağlanması için yerellikten daha ziyade küreselleşmeye odaklanılması gerektiği anlaşılmaktadır (Dağlı, 2007). Bu nedenle küreselci bir anlayışla olayları yorumlayan ve açıklayan öğretim elemanlarına duyulan ihtiyaçtan bahsedilebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının evresel düzeyde bilim uğraşısı içinde olmaları dünyadaki gelişmeleri izlemeleri de yine küresel değerleri önemsemelerinde etkili olabileceğini akla getirmektedir.

Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının “Yeterlik” alt boyutunda öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. Literatürde benzer bir çalışma sonucu olmamakla birlikte Çukur ve Kuru (2007) da öğrencilerin (lise ve eğitim fakültesi) öğretmenlere oranla daha fazla bireycilik eğilimi sergilediğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bireycilik eğilimlerinin öğretmenlerden fazla olması “Yeterlik” alt boyutunda öğretmen adaylarının ortalamasının yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının geleceğe ilişkin beklentileri, iş kaygıları, mesleki alanda eğitim beklentilerini etkileme olasılığı daha yüksektir. Çünkü Ryan ve Deci (2000) tarafından açıklanan kendi kaderini tayin teorsine göre eğitim ortamında bireylerin refah ve büyümesinin yanı sıra özerlik ve yeterliğin önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Çünkü bu durumları temel psikolojik gereksinimler

olarak açıklamaktadırlar. Dolayısı ile öğrencilerin kendi refahları ve gelişimleri için yeterliliğe daha fazla önem vermiş olmaları anlaşılır bir durum olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının örtük programa ilişkin özellikle Küresel, Topluma uyum ve Yeterlik alt boyutlarında gözlenen farklılıklarda gelecek beklentisi, yaşam koşulları ve eğitim geçmişleri gibi faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Örneğin Mosalanejad vd., (2013) Tıp öğrencileri ile öğretim elemanlarının örtük programa ilişkin bakış açılarının farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Öğrencilerin daha çok takım çalışması gibi değerlere atıf yaptığı, öğretim elemanlarının ise yaşam boyu öğrenme, yaratıcılık gibi değerlere önem verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları cinsiyet değişkeni açısından analiz edilen bir diğer değişkendir. Çengel'e (2017) göre bireylerin cinsiyetleri eğitim ortamında sergilemiş olduğu tepki ve istekleri ortaya koymada önemli olduğundan bunların örtük program anlayışı ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin sahip oldukları örtük program anlayışı olay ve durumlar karşısında tepkilerinde değişikliklere neden olabilir. Örtük program anlayışı ile ilgili elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonucunda "Topluma Uyum", "Küresel" alt boyutlar ile "Karma" boyutta kadınlar lehine "Kültür Odaklı ve "Yeterlik" alt boyutunda ise erkekler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretim elemanı-öğretmen adayı ve cinsiyetin ortak etkisine dayalı analiz sonucunda "Küresel" alt boyutta kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından; her iki cinsiyetteki öğretim elemanlarının kadın öğretmen adayı ve bunların da erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanı-öğretmen adayı ve cinsiyetin ortak etkisi açısından "Yeterlik" alt boyutunda da farklılık olduğunu gözlenmiştir. Sırası ile erkek öğretmen adayı, kadın öğretmen adayından, her ikisi kadın öğretim elemanından daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Erkek öğretim elemanları ise en düşük ortalamaya sahiptir. Erkek öğretmen adayları yeterliliğe daha çok, erkek öğretim elemanlarının ise en az önem verdikleri söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları kadınların erkeklere göre daha çok topluma uyuma odaklandığı ve buna uygun bir anlayış geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca üniversitelerin kurumsal habitusu (institutional habitus) yani yaşam alanı egemen düşüncenin aktarımını ve toplumsal cinsiyet rollerinin taşınmasına ortam sağlamaktadır (Halifeoğlu, 2020). Bu kapsamda kadınların erkeklerden daha çok

toplumsal uyuma odaklanmasının kurumsal yapı tarafından da desteklendiği söylenebilir. Okul ve toplum arasındaki bağlantı eğitim sürecine yansımakta ve bireylerin davranışlarını şekillendirmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda kadınların öğretmenlik yapmasının uygun olduğunu gösteren sembollerle dolu olması (Jacobson, 2008) fakülteki eğitim sürecinde örtük mesajlarla cinsiyetçi yargıların aktarıldığını da düşündürmektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda da bu araştırmanın sonucu destekler nitelikte örtük program algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Akbulut ve Aslan, 2016; İzgi-İpekel, 2021). İlgili araştırma sonuçlarına göre algılanan örtük program düzeyleri kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ozan (2020) araştırmasıyla kadınların örtük program algılarının erkeklerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada ise Alarcon ve Sunny (2022) çok anlamlı olmamakla birlikte, kendini kadın olarak tanımlayanların örtük program farkındalığının erkek olarak tanımlayanlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Toplumsal uyum ile ilgili yapılan araştırmalar da kadın öğrencilerin uyum eğiliminin erkek öğrencilerden yüksek olduğu ortaya konmuştur (Dilmaç vd., 2009; Sarıcı Bulut, 2012). Kadınların toplumsal hayat içinde edinmiş olduğu roller ve toplumun kadınlara yönelik beklentileri, eğitim sürecinde de uyumlu olmaları noktasında beklenti oluşturmaktadır. Bu durum mesleklere atfedilen toplumsal cinsiyet rolleri ile de açıklanabilir. Bireylerin cinsiyeti, yetiştirilme biçiminden başlamak üzere toplumsal hayata dahil oldukları her alanda (okul, iş, aile) birtakım farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yılmaz (2009) da öğretmenlerin değer tercihleriyle ilgili yaptığı araştırmasında uyum boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Örtük programın değer tercihleri ve değerlerin kazanılmasında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Bir başka araştırmadan elde edilen sonuç ise öğretmenlerin kadın öğrencilerin sahip olduğu olumlu davranışları kuralla uyma, kontrollü, itaatkâr ve uslu olma olarak ifade etmektedirler (Saldıray, 2017). Sonuçlar eğitimin kadınları uyumlu bireyler olmalarını destekleyecek bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bazı araştırmalarda ise bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulguların ortaya konulduğu da gözlenmiştir. Örneğin Duran (2023) öğrenme sürecinden kaynaklanan örtük program algısının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını ve bu farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğunu ortaya koymuştur. Orgun vd.,'nin (2018)

çalışması da Duran'ın çalışmasıyla elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Demir (2018) ise çalışmasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Her okulun yani eğitim ortamının kendine özgü doğası farklı bir örtük programın oluşmasına hizmet eder (Afaq ve Mahbood, 2021). Okul çalışanları, öğretmenler ve öğrenciler ile bu kişiler arasındaki ilişkiler kurum kültürünün oluşmasına kaynaklık eder. Çalışma sonuçları ile ilgili ortaya konulan farklılıkların nedeninin kurumsal yapıdan kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bireyin yaşam çevresi, aile, kültür gibi etkenlerin de cinsiyet etkisindeki farklılarda etkili olabileceği söylenebilir. Anzola ve Moysen (2021) hukuk fakültesi öğrencileri ile örtük programın etkileri üzerine yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin giyim, aksesuar, hal ve hareketler bakımından kendilerine sunulanlar ile erkeklere sunulanlar ve kendilerine yönelik beklentilerde farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmen tepkilerinin erkek ve kadın öğrencilere göre farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak bireylerin okuldaki yaşantılarının farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılık eğitim ortamına yansımakta bireyler tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Öğrencilerin örtük program anlayışları da buna bağlı olarak şekillenebilir. Peker Ünal'a (2017) göre kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha çok öğretim üyelerinin davranışlarından etkilenmektedir. Bu davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının oluşmasında da belirleyici olmaktadır. Örtük programı oluşturan unsurlardan biri olan sınıf atmosferinin kadın ve erkek öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu ve onları şekillendirme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Yüksel'in (2004) de belirttiği gibi öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları örtük programı oluşturmaktadır.

“Karma” boyutunda kadın öğretim elemanlarının ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olması kadınların “Toplumsal uyum” alt boyutundaki puanlarının erkeklerden yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Çünkü “Karma” alt boyutun örtük program anlayışının “Yapısal Fonksiyonalist” ve “Neo-Marksist” her iki görüşünü de destekleyen ya da desteklemeyen bireyleri temsil ettiği bilinmektedir. “Karma” örtük program anlayışa sahip bireyler iki farklı uç görüşten yalnızca birine sahip olmak yerine durumdan duruma göre farklılaşabilecek şekilde bir pozisyon olarak fikir, duygu ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar. “Karma” örtük program anlayışına sahip bireyler, olay ve durumlara göre kendilerini diğerlerine göre daha ortada (ılımlı-uzlaşmacı) tanımlıyor olabilir. Lynch'in teorisinden farklı bir boyut

olarak ortaya çıkan “Karma” boyut çalışmanın Türkiye örnekleminde yürütülmüş olması ve ülkedeki insanların doğumlarından itibaren toplumsal normlara uygun yetiştirilmesi gerektiğine olan inancın varlığı ile açıklanabilir.

“Küresel” alt boyutta kadınların ortalaması erkeklerden yüksekken; “Kültür Odaklı” alt boyutunda erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından yüksek olması birbirini doğrular niteliktedir. Elde edilen sonucu destekleyecek şekilde Bacanlı (1999) da üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ile ilgili yaptığı araştırmasında kadınların evrensel değerlere erkeklerin ise geleneklere bağlılık değerlerine önem verdiğini tespit etmiştir.

Öğretim elemanı-öğretmen adayları ile cinsiyetin ortak etkisinin “Küresel” ve “Yeterlik” alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olduğu ancak bu etkinin düşük olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretim elemanları, erkek öğretim elemanlarına göre daha küreselci bir anlayışa sahiptirler. Öğretim elemanları da kadın öğretmen adaylarından ve erkek öğretmen adaylarından daha küreselci bir bakış açısına sahiptirler. Erkek öğretmen adayları, kadın öğretmen adaylarından daha fazla Yeterliği benimsemektedirler. Öğretmen adaylarının ise öğretim elemanlarına göre daha fazla Yeterliği benimsedikleri söylenebilir. Bu sonuçlar hem cinsiyet hem de öğretmen aday-öğretim elemanı analizleri ile paralelik göstermektedir. Küresellik konusunda kadınların erkeklerden, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarından daha çok benimsenmiş olması, öğretim elemanları açısından farklılığı meslekleri ile, cinsiyet açısından kadın öğretim elemanlarının daha çok dışa dönüklük durumu ve sosyo-kültürel bağlam ile açıklanabilir. Örneğin Yaganeh ve May (2011) küresel perspektiften cinsiyet rolleri üzerine yaptığı çalışmada içinde yetişilen kültürün geleneksel ve modern olma durumuna göre küresel değerleri benimseme durumlarının farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Schmitt vd. (2017) de kadınların erkeklere göre daha fazla küresel değerleri benimseme eğiliminde olduğunu rapor etmiştir. Dolayısı ile kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanları, kadın ve erkek öğretim elemanlarının kadın öğretmen adayları ve öğrencilere göre Küresel alt boyutta daha yüksek ortalamaya sahip olması hem cinsiyetin etkisi hem de kültür ve yapılan mesleğin gerekleri ve mesleki kazanımlar ile açıklanabilir.

“Yeterlik” alt boyutunda erkek öğretmen adayları en yüksek ortalamaya sahipken, erkek öğretim elemanları en düşük ortalamaya sahiptir. Massing ve Schneider (2017), yeterliliğin gençlerde (öğrencilerde) yetişkinlere göre daha önemli olduğunu gösteren araştırmaları rapor etmiştir. Ayrıca yeterlikler açısından cinsiyet

farklılıklarına ve bazı demografik faktörlerin etkisine işaret etmiştir. Heisig ve Solga (2015) ve Maehler vd. (2013) öğrencilerin gelecekteki mesleklere, sosyal ve ekonomik yaşama hazırlanması nedeniyle yeterliliklere daha fazla önem verdiklerine işaret etmişlerdir. Özellikle sosyoekonomik bakımdan düşük ve yüksek olanlar arasında yeterlik algılarının farklılık gösterdiğine de dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adaylarının orta veya düşük sosyoekonomik ailelerden geliyor olmaları “Yeterlik” alt boyutunda öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına göre, erkelerin kadınlara göre daha fazla benimsemeleri ekonomik bağımsızlık sağlayacak bir meslek için yeterliği önemsemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin gelecek beklentisi onların bakış açılarını etkileyen bir husustur. Pérez Galdón ve Nicolau (2013), beklenti teorisi bağlamında öğrenci davranışları üzerinde yaptığı araştırmalarında beklentilerin öğrenci görüşlerini ve başarılarını etkilediğini belirlemiştir. Birey davranışlarının referans noktalarına göre değişiklik gösterdiği (Schmidt ve Zank, 2002) dikkate alındığında öğretmen adaylarının gelecekle ilgili beklentileri onların bakış açılarını, tutum ve yaklaşımlarını etkileyebilmektedir. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili beklentileri yeterlilik algılarını da şekillendirmektedir (Li vd., 2018). Öğretmen adaylarının mesleğe henüz atanmamış olması, gelecek ve meslekle ilgili referans noktaları ve kültürel bağlamın “Yeterlik” alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine olan farklılığa açıklık getirmektedir. Örtük program konusu ele alındığında akla gelen bir konu ise “direnc”tir. Direnc, okuldaki örtük programın bireyler tarafından nasıl algılandığı, yorumladığı ve verdiği tepkilerle ilişkilidir. Kimi teorisyenler bireylerin pasif ve uyumlu bir tavır sergilediklerini belirtirken kimileri ise pasif de olsa bir direnişin olduğundan bahsetmektedir. Apple da (1968) “Teachers and Texts” isimli eserinde kadın öğretmenlerin kendilerine yapılan dayatmalara yeniden üretimci bir anlayışla direnc gösterdiğinden bahsetmektedir (Apple, 1968, s.48 ’den aktaran Lynch, 1989). Willis’e (2016) göre işçi sınıftan gelen erkek öğrenciler resmi ve örtük programın her ikisine de direnc göstermektedir. Apple yeniden üretimci bir direncden bahsederken; Willis işçi sınıftan gelen bireylerin düşük beklentileri nedeniyle sistemin tamamına karşı göstermiş olduğu tepkiden bahsetmektedir. Söz konusu direnc, bireylerin örtük program anlayışlarıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin Yapısal Fonksiyonalist anlayışa sahip bir birey uyum ve uyumlu olmaya odaklanmaktadır. Bu anlayıştaki bireylerin, sisteme yönelik bir eleştiride bulunması beklenmez ve direnc gösterme eğiliminde de olmadıkları düşünülmektedir. Söz konusu teori bağlamında erkek ve kadın öğretmen

adayları ile öğretim elemanlarının olaylara, olgulara veya belli durumlara karşı gösterdikleri tavır ve davranışlarda farklılık olması anlaşılır bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Üzerinde durulması gereken önemli bir konu ise Gair ve Mullins'in (2001) de işaret ettiği örtük programın ırk, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylere göre şekillendiğidir. Benzer şekilde bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturan Lynch'in örtük program teorisinin diğer yaklaşımlarından farkını ırk, cinsiyet, din gibi değişkenler bağlamında da ele almak gerekmektedir. Diğer yaklaşımlar tarafından görmezden gelindiği düşünülen söz konusu değişkenler, teorinin nasıl işlediğine ışık tutmaktadır (Lynch, 1989). Örneğin erkek öğrenciler, öğretmenlerin dinsel, siyasal, ırksal nedenlerle öğretmenler tarafından ayrıcalıklı davranıldığı görüşüne daha fazla katılmaktadır (Aydoğan, 2011). Çünkü okullarda gizli bir şekilde cinsiyet ayrımı yapılmaktadır. Özetlemek gerekirse cinsiyet değişkeninin bireylerin belli bir örtük program anlayışı oluşmasında etkili olabileceği söylenebilir. Bireyler cinsiyetleri sebebiyle okul ve sınıflarda farklı davranışlara maruz kalabilir. Farklı cinsiyetteki bireyler okullarda farklı yaşantılar geçirmektedirler. Okul ortamında edinmiş oldukları deneyimler, eğitim sistemine ilişkin geliştirdikleri anlayışta belirleyici olabilir. Ayrıca eğitim sistemi içinde de cinsiyetçi iş bölümü (kadın işi ve erkek işi) ve cinsiyet dayalı eşitsizlikler yeniden üretilmektedir (Tezcan, 2003). Her ne kadar ortak değerlerin olduğu söylene de kadınların önem verdiği değerler ile erkeklerin önem verdiği değerlerin farklılık gösterdiği de söylenebilir. Benzer şekilde görev tanımı açısından da değerler değişebilmektedir. Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının öncelikleri farklılık gösterebilmektedir. Bu durum bireylerin eylemlerine ve bireylere yönelik beklentilerine etki etmektedir. Ayrıca toplumsal kültür ve bunun okul kültürüne yansımalarının bir neticesi olarak cinsiyet rolleri ve bu rollere ilişkin beklentiler ve bu beklentiler de algılar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Literatürde örtük programın bilim dalı/alanı değişkeni ile ilişkisinin ele alındığı çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının farklı alanlardan olması ve bazı alanlarda çok az sayıda katılımın olması ortak alanlardaki sayıların birleştirilerek sözel alan (eğitim fakültelerinin sözel ağırlıklı ve eşit ağırlık programları) ve sayısal alan (fen ve matematik eğitimi alanındaki programlar) olarak adlandırılmış ve analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının bilim dalına göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca örtük program yaklaşımlarının

bilim dalı ile öğretim elemanları/öğretmen adayının ortak etkisi açısından incelendiğinde de farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Öğrenim görülen ve çalışılan bilim alanının örtük program yaklaşımlara etki etmediği söylenebilir. Açar ve Yüksel (2017), yaptıkları çalışmada Anadolu Öğretmen Liseleri'nin örtük programının okulun program amaçlarını (resmi program) nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Bu çalışmada örtük programların Anadolu Lisesi veya normal liselere göre okuldan okula farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Farklı bilim alanlarında eğitim alıyor olmanın bireylerin örtük program yaklaşımlarında farklılaşmanın olduğunu belirten çalışmalara da rastlanmıştır. Bilim dallarındaki bu farklılaşmayı desteleyen Barfels ve Delucchi'nin (2000) yürütmüş olduğu çalışmada bir üniversitenin üç farklı programının farklı şeyler temsil ettiğini belirtmektedir. Bu üç programdaki farklılaşmanın nedenleri, farklı eğitim programı, pedagojik yaklaşım ve değerlendirme teknikleri olarak sayılmaktadır. Üniversitelerin farklı programlarında farklı bilişsel ve davranışsal becerilere odaklanıldığı görülmektedir. Çünkü her mesleğin kendine has özellikleri, gereklilikleri ve yeterlilikleri bulunmaktadır. Bu durum üç farklı programın kendine özgü örtük programı olmasını ve bu doğrultuda öğrenciler yetiştirmesini anlaşılır hale getirmektedir. Yüksel ise (2007) eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrencilerin öğretmenlik hakkında ve öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkisini incelemiştir. Araştırmanın yürütüldüğü bazı anabilim dallarında öğretim elemanlarının alan bilgisi dersleri, öğretmenlik ve sanat eğitimi konularına yeterince önem vermedikleri ve öğretime ilgi göstermedikleri tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının örtük program etkisiyle ortaya koyduğu davranışların öğrencileri öğretmenlik düşüncesinden uzaklaştırdığı anlaşılmıştır. Bu sonuç farklı anabilim dallarındaki öğretim elemanlarının farklı örtük program anlayışı ortaya koyduklarını gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının sahip olduğu örtük program anlayışının yetiştirdikleri bireylerin örtük program anlayışlarının inşasında önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir. Ahola (2000) da üniversitenin üç farklı programında (tıp, sosyoloji, eğitim fakültesi) öğrencilere farklı beceri ve yeterlilikler kazandırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ilgili fakültelerde görev alan öğretim elemanlarının örtük program anlayışlarındaki farklılıklarla ilişkilendirilebilir. Her bir fakülte'deki öğretim elemanı farklı bir örtük program ortaya koymaktadır. Her üç çalışmada da üniversitelerin farklı alanlarında ortaya konan örtük programın değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Bu değişikliklerin

çok sayıda değişikenden (alan eğitimi, öğretim elemanı yaklaşımı gibi) kaynaklandığı görülmüştür. Söz konusu araştırmaların sonuçlarına ek olarak öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının bilim dallarına göre farklılık göstermesinin nedenlerinden biri ise fakültelerde verilen eğitimin yetiştirilmek istenilen öğrencinin mesleki yeterlilikleri ile olan ilişkisi ile de açıklanabilir.

Barham ve Wood (2022) örtük programın, akademide kariyer gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu çerçevede de akademide bilim alanlarının ürettiği kültür ve beklentilere göre de örtük programın değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. Farklı disiplinlerde ve bu disiplinlerin alt dallarındaki uygulamalar ve beklentilerin değişiklik gösterebileceği hatta aynı bölüm içindeki alt alanların da kendine özgü tarafları da olabileceği bu durum algıları, düşüncelerin ve tutumların değişimine neden olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin Ürey vd., (2017) de fen bilimleri ve sosyal bilimleri alanındaki öğretmen adaylarının bilim insanı algısında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Fen bilimleri alanındaki öğretmen adaylarına göre bilim insanı marjinal ve dağınık bir görünüme sahip, sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarına göre bilim insanı ise klasik bir görünüme sahip, düzenli, belli bir çalışma alanı olan ve evrensel düşünme becerisine sahip olarak tanılanmaktadır. Ayrıca Tezci (2017) öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımlarının bilim dallarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırmasında sosyal bilim alanındakilerin daha çok “öğrenci merkezli” olduklarını, fen bilimleri alanındakilerin ise “öğretmen merkezli strateji” ve “bilgi aktarımı” kullandıklarını belirlemiştir. Literatürde farklı araştırmaların sonuçlarının bilim alanı açısından farklı sonuçlar ortaya koyduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada ise bilim dalının örtük program anlayışlarında farklılığa neden olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmada kapsamında yapılan bir başka analiz ise öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının ünvan değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Analiz sonucuda “Yeterlik” alt boyutunda ünvanın değişkenin anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Prof. Dr.’ların ortalaması Doç. Dr. ve Dr. Öğretim üyelerinden yüksektir. Örtük programın “Yeterlik” alt boyutunda ünvan yükseldikçe ortamların yükseldiği görülmüştür. “Küresel” boyutta ise Öğretim görevlilerinin ortalaması Doç. Dr. ve Prof. Dr.’ların ortalamasından yüksektir. Ünvan yükseldikçe örtük program anlayışında kültüre bağlılığın arttığı ifade edilebilir.

Literatürde tıp eğitiminde örtük programı ele alan çok sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Özellikle tıp eğitiminde de hiyerarşinin (alt-üst ilişkisi) büyük bir öneme sahip olması ünvan değişkeni ile ilgili sonuçları yorumlarken bu alandaki çalışmalardan yararlanılabileceğini göstermektedir. Örneğin Murakami vd., (2009) tıp eğitimi alanında üst kidede bulunanların alt kademedikilere göre daha avantajlı olduğunu belirtmektedir. Eğitim sistemi içinde hiyerarşik bir yapılanma mevcuttur. Bu yapılanma (Murakami vd., 2009) çok kültürlü bir ortamın oluşturulduğu okullar da bile yetişkin bireyler tarafından öğrencilere aktarılmaktadır (Lewis, 2001 aktaran Donovan, 2014). Lempp ve Seale'ye (2004) göre tıp eğitiminde hiyerarşiye dayalı yarışmacı bir atmosfer oluşmaktadır. Eğitim sürecinde sistematik olmayan bir biçimde öğretim buna dayalı olarak düzenlenmekte ve bireyler küçük düşürülmektedir. Ünvanın da bireylerin davranışlarını şekillendirmede etkisi olduğu söylenebilir. Şayet ünvan katı hiyerarşik bir yapı oluşturuyorsa özgür bir ortamın ve demokratik bilincin oluşmasının önünde bir engel olduğu ifade edilebilir (Bleakly vd., 2014'den aktaran Mıdık vd., 2015). Bu durumda akademik ünvanların kurumsal işlevi ve bireylerin algılarını etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerine kendilerini tanıtırken kullandıkları ünvan, öğrencilerin kendilerini önemsiz olarak hissetmesine neden olmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının ünvanları öğrencilerin üstlerine itaat etmelerine, açıkça belirtilmeyen şekilde uyum isteğine ve düşük beklentiye işaret etmektedir (Jusu, 2018). Bilinçli ya da bilinçsiz olarak karşıdakine verilen bu tip mesajlar maruz kaldıkları örtük mesajlar yoluyla örtük program anlayışlarının oluşmasına katkı sağlayabilmektedir. Afaq ve Mahboob (2021) da eğitim ortamında hiyerarşinin gerekliliğine işaret etmektedir. Onlara göre hiyerarşi öğrencilerin kendilerini ifade etmesine ve etik olmayan davranışların bildirilmesine olanak sağlamaktadır. Ünvan doğrudan hiyerarşinin varlığına işaret etmese de pratikte ünvanın eğitim ortamında bireyleri etkileyebilecek önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Çoruk vd.'ne (2016) göre örgütsel amaç ve değerlere uyum konusunda akademik ünvanı Doç. Dr. olan öğretim elemanları araştırma görevlilerine göre kendilerini daha olumlu değerlendirmektedir. Bunun fakültede geçirilen süre ve fakültedeki kültüre olan hakimiyet ile ilgisi olduğu söylenebilir. Ayrıca örtük programın bir boyutu olan okul iklimi (Gün, 2018) kıdem yılı fazla öğretmenler tarafından daha olumlu algılanmaktadır (Öztürk ve Zembat, 2015). Kıdem yılının yüksek olması ile akademik

ünvanın doğrudan bir ilişkisi olmadığı düşünülse de akademide geçirilen süreye bağlı olarak yükselmenin de olması beklenmektedir.

Her ne kadar YÖK tarafından fakültelerde uygulanması beklenen ortak bir öğretmen yetiştirme programı olsa da bu program öğretim elemanlarının örtük program anlayışlardan bağımsız olduğu şeklinde yorumlanamaz. Fakültelerde ortak bir eğitim programının yürütülüyor olması eğitimde standartlaşmanın sağlanması için önemli görülmektedir. Öğretim elemanlarının örtük program anlayışı, programın ele alınış biçimi ve programdaki içeriğin aktarımında farklılıkların açığa çıkmasına neden olabilir.

Lynch'in teorisi test edilmiş ve bu araştırma kapsamında ortaya çıkan Karma boyutun bazı değişkenler açısından bireylerin örtük program yaklaşımları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Yapısal Fonksiyonalist ve Neo-Marksist boyutlar da araştırma kapsamında ele alınan değişkenler açısından farklılıklar göstermektedir. Yerel ve küresel değişikliklerin bireylerin değer dünyası, anlayışları, inançları ve algıları üzerinde etkili olması okullardaki örtük programın değişmesine neden olabilmektedir.

C- Korelasyon, Eğilim ve Profil Analizi ile İlgili Sonuçlar

Korelasyon analizi, eğilim ve profil analizi ile ilgili bulgular öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında benzerliğe ve ilişkiye işaret etmektedir. Korelasyon analizi sonucunda öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları açısından ölçeğin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Herhangi bir boyut için öğretim elemanlarına ait değer yükseldikçe öğretmen adaylarına ait değer de yükseldiği ya da öğretim elemanlarının puanlarının düştüğü boyutta öğretmen adaylarının puanlarının da düştüğü söylenebilir. Örtük program yaklaşımının alt boyutlarında öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca çok düzeyli korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımının alt boyutları ile öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımının bazı alt boyutları arasında bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu ilişkinin özellikle aynı alt boyutlarda pozitif ve orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu

anlaşılmıştır. Hem öğretim elemanı hem de öğretmen adaylarının ayrı ayrı ölçeğin aynı faktöre ait her bir alt boyutu arasında da anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. İlişki düzeylerinin genel itibari ile orta düzeye yakın ya da orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte aynı faktör altında yer almayan alt boyutlar arasında hem öğretmen adayı öğretim elemanı arasındaki korelasyon hem de öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının kendileri arasında düşük düzeyde ve negatif ilişki de belirlenmiştir. Düşük ve negatif korelasyonlar genellikle Yapısal Fonksiyonalist faktör ile Neo-Marksist faktöre ait alt boyutlar arasındadır.

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını incelemek üzere Jamovi yazılımı ile eğilim ve profil analizi yapılmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının örtük program eğilim ve profillerinde benzerlikler olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinde öğrencilere sağlanan eğitim, fakülte kültürü ve fakültedeki öğretim elemanlarının sahip oldukları örtük program anlayışının öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın 4.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olması bu bireylerin fakültelerdeki eğitimleri süresince belli bir örtük program anlayışı geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının örtük program anlayışının öğretim elemanlarından kaynaklanabileceği gibi, egemen toplumsal kültür ve okulların kültürünün de bu benzerlikte etkisi olduğu düşünülebilir.

Eğilim ve profil analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının önemli ölçüde benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Eğilim analizinde “Bireysel”, “Kültür” ve “Sosyal” alt boyutları ile “Karma” boyutunda eğilim hemen hemen aynıdır. Tüm boyutlar dikkate alındığında hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının benzerliği dikkat çekicidir. Profil analizinde de benzer bir durumdan söz etmek mümkündür. Profil analizinde “Sosyal” ve “Yeterlik” alt boyutundaki vektörlerin aynı yönde oldukları gözlenmiştir. Bu durum öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının Neo-Marksist yaklaşımı benimseme veya benimsememe durumlarının aynı olduğunu göstermektedir.

Karma boyut ile “Kültür odaklı” ve “Küresel” alt boyutlarında vektörlerin de aynı yönde olduğu ancak “Topluma Uyum” ile “Bireysel alt boyutundaki vektörlerin farklı yönleri işaret etmiş olması, Karma yaklaşımın Yapısal Fonksiyonalist yaklaşıma yakın tercihlerde buldukları şeklinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Yapısal Fonksiyonalist yaklaşıma ilişkin alt boyutlardaki vektörlerden ikisinin (Bireysel ve

Topluma Uyum) farklı yönü gösterdiği dikkate alındığında tercihlerin değişkenlik arzettiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile bu iki alt boyutta vektörlerin farklı yönlerde olması “Topluma Uyum”u temsil eden katılımcılar (öğretim elemanları ve öğretmen adayları) ile “Bireysel” alt boyutu temsil eden katılımcıların tercihlerinin aynı olmadığına işaret etmektedir. “Bireysel” ve “Topluma Uyum” alt boyutlarını tercih eden katılımcıların (öğretim elemanları ve öğretmen adayları) arasında farklılaşma yok denecek düzeydedir. Ancak “Bireysel” alt boyutunu tercih edenler, “Topluma Uyum”u tercih edenlerden ayrılmaktadırlar. Bu durum öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının bir kısmının bireyselliği bir kısmının ise toplumsallığı tercih ettiğini (beğenmek ya da beğenmemek) göstermektedir. Aslında her iki alt boyut da aynı yaklaşımı açıklasa da birey ile toplumsallık arasında farklılık olması normal bir durumdur. Topluma Uyum görüşü, bireycilik yerine değerlerinde kolektif bir külürü, toplumun başat değer yargılarını ve toplumda biz olma değerlerini ön plana çıkarır. Oysaki bireyselliği vurgulayanlar, özdenetim, kendini gerçekleştirme, her bireyin eşsiz ve benzersiz olduğu, kendi geleceğini kendisinin tayin etmesi gibi değerleri vurguladığı (Lukes, 2006; Özyurt, 2018) dikkate alındığında “Topluma Uyum” ile “Bireysel” alt boyutlarının farklı yönlerde olması (vektörlerin farklı yönleri temsil etmesi) şaşırtıcı olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte tercihlerin değişkenlik arzettiği “Topluma Uyum” ve “Bireysel” alt boyutlarda öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının yaklaşımlarında bir ayrışmadan söz etmek mümkün değildir. Ancak zıt yönlü başka bir ifade ile negatif ilişkinin olduğu “Küresel” ile Yeterlik”, “Topluma Uyum ile Bireysel”, “Sosyal ile Kültür Odaklı” alt boyutlarından söz etmek mümkündür. Korelasyon, eğilim ve benzerlik analiz sonuçlarının birbiri ile paralellik gösterdiği dolayısı ile öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının benzerlik gösterdiği değerlendirilmiştir. Ancak özellikle “Yeterlik” alt boyutunda öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında farklılıktan söz edilebilir. Profil analizinde görüleceği gibi “Yeterlik” boyutunda özellikle öğretmen adaylarının daha yüksek bir temsil gücü olduğu öğretim elemanlarının ise ayrıştığı gözlenmiştir. Vektör alanından sapma bu ayrışmaya işaret etmiştir. Diğer bazı (Topluma Uyum boyutunda olduğu gibi) alt boyutlarda gözlenen değişkenliğin çok sınırlı ya da hemen hemen hiç olmadığı da söylenebilir.

Öğrenen örgüt olan kurumların bir gelişim döngüsü içinde yer alması bireylerin anlayışlarında da farklılıklar olmasını anlaşılır kılmaktadır. Günümüzde öğrenen bir örgüt olarak üniversiteler, yenilikçi kurumlar olarak nitelendirilirken bireylerin

değişime ayak uydurmasının beklendiği de söylenebilir. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretim üyesi davranışlarının öğretmen adaylarına model olmasının yanında mesleki algılarının oluşmasına da katkı sağladığı belirtilmektedir (Goodwin ve Kosnik, 2013). Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının gelişimi üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olması sonuçlardaki paralelliği anlaşılır kılabilir. Yükseköğretimde öğretim üyesi davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algımlandığı ve yorumlandığı, davranışların içselleştirmesi ve kendileri tarafından ortaya konulmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Peker Ünal, 2017). Örtük program eğilimlerine dair yapılan analizde de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının örtük program anlayışlarının eğitim ortamına yansması öğretmen adaylarının örtük program anlayışlarına olan yansımada gözlemlenebilir. Bu durum ise örtük program eğilimlerindeki paralellige açıklık getirebilir. Demir ve Şad (2020) örtük program bağlamında sosyal medya üzerinden öğretmen öğrenci etkileşimlerinin öğrenme çıktılarını inceledikleri çalışmada ortaokul öğrencilerinin birçok değer ve kuralı öğrendiklerini ve öğretmenlerini daha iyi tanıdıklarını belirlemiştir. Langhout ve Mitchell (2008) yaptıkları araştırmada okullarda örtük programın gittikçe nasıl kurumsal bir hal aldığına dikkat çekmiştir. Gordon vd. (2005) örtük programlar yoluyla öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını şekillendirdiğine dikkat çekmiştir. Literatürde öğretmenlerin öğrencilerinin birçok değer, başarı, tutum ve anlayışının gelişiminde önemli düzeyde etkili olduğuna dair sonuçlar bulunmakta ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik olduğu söylenebilir.

D- YEM Analizi ile İlgili Sonuçlar

Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ortak bir modelle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek üzere YEM analizi yapılmıştır. Analiz ile öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yol analizi sonucunda ortaya çıkan modellerin birbiriyle benzer bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca modelde alt boyutların birbiriyle olan ilişkisi ve bu alt boyutların değerleri her iki yol analizinde de paralellik göstermektedir. Analiz sonuçlarında elde edilen indekslerin tamamının iyi olarak ifade ediliyor olması modelin çalışma durumu hakkında fikir sağlamaktadır.

Test edilen model hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları ve bu yaklaşımların alt boyutlarına ilişkin bilgi sağlamaktadır.

Öğretim elemanları ve öğretmen adayları için veri sayıları farklı olsa da YEM’de her iki grup için yol kat sayılarının aynı olması modelin aynı şekilde çalıştığı hakkında fikir sağlamaktadır. Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının örtük programı yaklaşımlarını yüksek düzeyde açıklayan (yordayan) alt boyutlar öğretmen adayları için de benzerlik göstermektedir. Fakültelerde verilen eğitim, fakültenin örtük programı bu fakülteki bireylerin örtük program yaklaşımları üzerinde etkilidir. Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımların öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını etkilediğinden söz etmek mümkündür. Ayrıca sonuçlar hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ortak bir modelle açıklandığını göstermektedir. Şahin’e (2013) göre her öğretim elemanı kendi görüş ve ideolojisi doğrultusunda öğretmen yetiştirmektedir. Erdem vd. (2014) öğretim elemanlarının mesleki ahlak anlayışı açısından öğrenciler için rol model teşkil ettiğini tespit etmişlerdir. Özellikle öğretim elemanlarının adalet anlayışının rol model algısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme ile ilgili sahip oldukları anlayışın öğretmen adaylarının yaklaşımlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Okulun kültürü, okuldaki kurallar bütünü, inanç anlayışı ve okuldaki bireylerin davranışlarını yönlendiren değerlerden oluşmaktadır (Özdemir, 2006). Aynı zamanda okul kültürü özellikle de öğretmenlerin davranışlarından etkilenmektedir. Bu araştırma kapsamında da görüldüğü üzere fakültelerdeki kültür, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını etkilemektedir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının birbiriyle ilişkili olması ortaya çıkan benzerliklerin açıklanmasına katkı sağlayacaktır. Kurumun kendine has yapısı o kurumdaki bireylerin ait oldukları kurumun beklentilerine uygun davranış şekillleri geliştirmelerine neden olabilir.

Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının ortak bir modelle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek üzere yapılan Çoklu Grup YEM analizi sonuçları da benzer şekilde tekli gruptaki ile benzer sonuçlar üretmiştir. YEM analizi ile öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde veriler bütün olarak

ele alınarak gözlenen değişkenlerin örtük program yaklaşımını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda örtük programı en yüksek düzeyde yordayan boyutun “Yapısal Fonksiyonalist” anlayış olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç eğitim sisteminde öğrencilerin uysallığa, uyuma, uyumlu olmaya yönlendirilmesi ile açıklanabilir. Yalnızca öğretmen adayları değil aynı zamanda öğretim elemanları da eğitim sürecinde uyumlu olmaya odaklı bir yaklaşım sergilemektedir. Her ne kadar geçmişte yapılmış bir çalışma da olsa Türkoğlu’na (1991) göre öğretmen eğitiminde topluma uyum sağlayabilecek ve toplumu geliştirebilecek nitelikli insan yetiştirmeye odaklanılması gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü bireylerin eğitiminde egemen değer topluma uyum olarak kabul edilmektedir (Aslan ve Cansever, 2009). Ayrıca örgütler ulusal kültüre özgü değerlere sahip iken bu değerlerle ilişkili olan kendine has değerleri de barındırmaktadır (Şahal, 2005).

Türkoğlu’nun (1991) da bahsetmiş olduğu gibi geçmişte de öğretmen adayları yetiştirilirken toplumsal uyuma odaklanılmaktadır. Bu araştırmada Yapısal Fonksiyonalist boyutun etkisi dikkate alındığında geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme geleneğinde örtük programın etkisinin değişmediği yorumunda bulunulabilir. Eğitim sistemi bireyin başarılı olmak adına bazı davranış kalıpları edinmesine ilişkin mesajlar aktarmaktadır. Bu mesajlar örtük olarak bireylere transfer edilmektedir. Örneğin Yüksel (2004) öğretmen ve yöneticilerle iyi iletişim kurabilen öğrencilerin istenildiği kadar akademik başarı göstermemiş olsa da başarılı olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Freire (2019) ise bir öğrencinin iyi öğrenci olup olmamasının kararına ne kadar uysal olduğunun değerlendirilmesiyle karar verildiğine işaret etmektedir. Okullarda eğitim sisteminin işleyişini aksatmayacak şekilde bireyler yetiştirildiği ve bu bireylerin örtük program anlayışının oluşmasına katkı sağlandığı söylenebilir.

Yapısal Fonksiyonalist görüşün örtük program yaklaşımını daha yüksek düzeyde açıklıyor olması başarı odaklı eğitim sisteminin bir çıktısı olarak öğrencilerin başarılı olmak adına öğretmenlerin beklentilerine uygun hareket etme eğiliminde olduğunu düşündürmektedir. Aile, çevre ve toplum da bireylerin buldukları ortam ile uyumlu olmaları beklentisi içindedir. Garcia ve Lissovoyi’nin (2013) de belirttiği gibi toplumdaki baskın değer ve kurallar örtük program ile eğitim kurumlarının gündelik rutinlerine aktarılmaktadır. Morrison’a (2008) göre okul ile toplum birbirinin aynasıdır ve toplumda görülen baskın değer ve inançlar okullarda bireylere

aktarılmaktadır. Bu sayede toplumsal yaşam belli bir sistematik düzen içinde işleyişine devam etmektedir.

Lynch'in teorisinde belirtmiş olduğu anlayışlardan farklı olarak ortaya çıkan "Karma" boyutun da örtük program anlayışını yordayan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. "Karma" boyutun varlığı ve bunun örtük program yaklaşımını yüksek düzeyde yordayan bir değişken olması Türkiye'ye özgü bir sonuç olarak açıklanabilir. Kimi öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının olaylar ve durumlar karşısında zaman zaman değişen tepkileri bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci ve öğretmen-yönetici ilişkisinde alınan kararlar ve verilen tepkilerde ortada olma eğilimi bireylerin çevresiyle çatışma içine girmesini engelleyebilir. Eğitim sürecinde bireylerin edindiği bilgi, değer, inanç ve tecrübeler neticesinde "Karma" boyut açığa çıkmış ve Türk Eğitim Sisteminde örtük program yaklaşımının açıklanmasına katkı sunmuştur. Özellikle Yapısal Fonksiyonalist görüş ve Karma görüşün örtük programı daha yüksek düzeyde yorduyor olması eğitim sisteminde uyuma odaklanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte ölçekte "Karma" boyut olmadan da ölçek faktör yapısında bir değişim gözlenmemiştir. Ayrıca faktörleri oluşturan maddelerde de bir değişim gözlenmemiştir. Bununla birlikte her iki görüşü birleştiren veya benimsemeyen bireylerin olabileceği de dikkate alınarak ölçek geliştirme sürecinde bu maddelere yer verilmiş olması, sonuçların daha iyi yorumlamasına katkı sunmuştur. Aslında literatürde benzer yönde belli bir teoriden hareketle yeni boyutlar üretildiği gözlenmiştir (Meyer ve Eley, 2006; Stes vd., 2010). Dolayısı ile söz konusu "Karma" boyut, aslında yeni bir teorik perspektif sunmak yerine mevcut teoriye ilişkin katılımcıların bakış açısını yansıtmaktadır. Literatürdeki benzer çalışmalar da mevcut teorinin bakış açısından farklı yeni bir bakış açısı sunmamakta, benzer yapı içinde faktörleşmeyi açıklamaktadır. Bu çalışmada da katılımcıların bakış açılarını ve eğilimlerini sınırlandırmamak için uzman önerilerinden yola çıkılarak yer verilen bu boyuttaki maddeler de teoriden bağımsız yeni bir teorik bakış açısı sunma iddiası taşımamaktadır.

Neo-Marksist anlayışın örtük programı en düşük düzeyde yordayan değişken olduğu görülmüştür. Neo-Marksist anlayışın temelinde ise özellikle eğitime ve eğitim sistemine yöneltmiş çok sayıda eleştiri yer almaktadır. Resmi ve örtük program amaçları bakımından büyük farklılıklar barındırmaktadır. Çünkü resmi program yaratıcı, bilimsel düşünen ve özgüvenli bireyler yetiştirmeye, örtük program ise pasif, uysal ve itaat eden bireyler yetiştirmeye yoğunlaşmaktadır (Tezcan, 2021). Türkiye

örnekleminde eğitim sisteminin işleyişi içerisinde bireylerin Yapısal Fonksiyonalist anlayışa uygun olarak yetiştiriliyor olması Neo-Marksist anlayışın örtük programı düşük düzeyde yordaması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının örtük program anlayışlarının ağırlıklı olarak Yapısal Fonksiyonalist eğilim gösterdiği söylenebilir. Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program anlayışlarının ortak bir modelle açıklandığı ve eğilimlerinin benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Türk öğretmen yetiştirme sisteminde öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırma ve örtük program ile ilgili yapılan diğer araştırmalar da göz önünde bulundurulduğunda örtük programın eğitim sistemi üzerindeki etkisi ve eğitim sistemi içindeki yerinin daha fazla dikkate alınması gerektiği söylenebilir (Hashemii vd., 2012). Özellikle de yükseköğretimde örtük programın açık bir hale getirilmesi gerektiği (Rossouw ve Frick, 2023) düşünülürse örtük program konusu ile ilgili çalışmaların alana sunacağı katkıların değerli olduğu söylenebilir. Örtük programın resmi program ile olan ilişkisi göz ardı edilemeyeceğinden okullarda eğitimciler tarafından ortaya konan örtük anlayışın değerlendirilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın sonuçları ile öğretmen yetiştirme sisteminde örtük programın öğretmen adayları ve öğretim elemanları açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının Karma anlayış ortalamasının daha yüksek ve Yapısal Fonksiyonalist anlayışı ile ilgili eğilimlerinin ikinci sırada ve olumlu olduğu söylenebilir. Korelasyon analizi, profil analizi ve eğilim analizi Türk öğretmen yetiştirme sisteminde örtük program eğilimlerinin öğretim elemanları ve öğretmen adayları açısından benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının örtük program eğilimlerinin okul kültürü, öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarından etkilendiği ve benzer bir anlayışın geliştiği görülmektedir. Öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları Neo-Marksist boyutun Yeterlik alt boyutunda dikkate alınacak düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Dolayısı ile Yapısal Fonksiyonalist boyutun bazı alt boyutlarında gözlenen dikkate alınmayacak farklılık ve Karma boyuttaki benzerlikler ayrıca hem ortak bir model ile açıklanan örtük program yapısı, öğretim elemanı ve öğretmen adayının benzer yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Türk örnekleminde örtük program

yaklaşımında cinsiyetin önemli bir etken olarak ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu sonuç diğer örtük program teorilerinde gözardı edilen ve fakat Lynch (1989) tarafından üzerinde durulan değişkenlerin önemli olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının dört yıllık süreçte öğretim elemanlarının yaklaşımından, öğrenim gördükleri kurumun ikliminden ve ortak kültürden etkilendiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları Türk literatüründe yapılan bazı araştırmaların (Coşkun 2016; Gün, 2018; Şenyüksel, 2019; Yıldırım, 2018 gibi) sonuçları ile kısmen paralellik göstermektedir. Gerek bu çalışmanın gerekse literatürde yapılan çalışmalarda mevcut düzene uyumlu, itaatkar, mevcut mesleki niteliklerin devamı bağlamında değerlerin kazandırılması başka bir ifade ile Yapısal Fonksiyonalist bir yaklaşımın hakim olduğu söylenebilir. Bu anlayışın hem öğretim elemanları ve hem de öğretmen adayları tarafından paylaşılıyor olması öğretmen yetiştirme sistemi açısından dikkate değerdir. Çünkü mevcut öğretmen yetiştirme sistemiyle öğretim elemanlarının itaatkarlık, uyumlu olma ve mesleki kültür ve davranışlarının yanı sıra egemen kültürel değerlerin öğrencilere kazandırıldığı değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmada Karma bir boyutun varlığı da Türk kültüründe öğretmen yetiştirme sisteminde örtük program yaklaşımına sadece Yapısal Fonksiyonalist Bakış açısı ile bakılmasının doğru olmayabileceğini de göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına dayalı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Ortaya konulan önerilerin öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretim elemanlarına, politika yapıcılara ve araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Örtük program sınıf ve okul iklimi ile oluşan bir bütündür. Ayrıca örtük programın oluşmasında kurumdaki bireylerin katkısının da olduğu söylenebilir.

Bunlar dışında örtük programı oluşturan çok sayıda bileşenden de (fiziki özellikler, bireyler arası ilişkiler gibi) bahsetmek mümkündür.

- Öğretim elemanlarının örtük program anlayışlarının öğrencilerin örtük program anlayışlarının şekillenmesine sunduğu katkı dikkate alındığında eğitim fakültelerinde “program geliştirme” dersinin zorunlu dersler kapsamına alınmasının faydalı olabileceği söylenebilir.
- Nasıl ki öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarında belirleyici ise gelecekte de öğretmen oldukları okullarda sahip oldukları anlayışı yansıtmaları muhtemeldir. Bu nedenle fakültelerde resmi program, örtük program, ekstra program vb. programlar ile desteklenerek bireylerin belli öğretmenlik mesleğine ilişkin anlayış tutum, inanç ve değerlere sahip olması yönünde uygulamaların yararlı olabileceği düşünülmektedir.
- Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının eğilimlerinde görülen küçük farklılaşmaların çalışmadaki verilerin pandemi döneminin sonrasında toplanmasıyla ilgisi olabilir. Bu sebeple fakültelerde ortak bir örtük program anlayışı oluşturulabilmesi için uzaktan eğitiminden ziyade mümkün olduğu kadar yüzyüze eğitime yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.
- Öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını şekillendirmesi üzerindeki etkisi ele alındığında öğretim elemanlarının örtük program konusu ile ilgili farkındalıklarının oluşturulması ve geliştirilmesi için hizmet içi eğitim uygulamalarına yer verilebilir.
- Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi öğretim elemanları öğretmen adaylarını yetiştirirken aynı zamanda örtük program anlayışlarının da gelişimine katkı sağlarlar. Öğretim elemanlarının örtük program anlayışları öğretmen adaylarının da benzer bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir. Farklı fakültelerde uygulamaya konacak standart programlar ortak bir yaklaşımın gelişimine daha fazla katkı sunabilir. Politika geliştiriciler öğretmen yetiştirme programlarında ülke genelinde birliğin sağlanması noktasında fakültelerle işbirliği içinde faaliyetlerde bulunabilir.
- Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program eğilimlerindeki benzerlikler öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını etkileyebilmesi

potansiyeli ile açıklanabilir. Bu açıdan öğretim elemanları öğretmen yetiştirme programlarındaki seçmeli dersleri çeşitlendirerek örtük programı destekleyebilirler. Bu sayede resmi programdan hareketle örtük programın oluşumuna katkı sağlanabilir.

- Araştırma sonuçları neticesinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının önemli düzeyde ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca fakültelerdeki eğitimleri süresince öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili nelerin daha önemli olduğu açık veya gizli bir şekilde örtük program ile de empoze edilebilir. Bu nedenle öğretim elemanları öğretmen adaylarına mesleki değerleri kazandırmada noktasında örtük programdan yararlanarak öğrenme-öğretme süreçlerinde zenginleştirici uygulamalarda bulunabilir.
- Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının yaklaşımlarının bazı alt boyutlarda farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim sürecine getirdiği değer, inanç ve tutumların olabileceğini ve söz konusu değer, inanç ve tutumların dört yıllık eğitim sürecinde değişmediği şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca bazı öğretim elemanlarının da örtük program yaklaşımlarının öğrencilerden ve okuldaki yaygın örtük program yaklaşımından farklılık gösterdiği de gözlenmiştir. Söz konusu farklılığın öğrenciler açısından öğretim elemanlarına karşı direnç olarak ortaya çıkabileceği öğretim elemanlarınca değerlendirilmeli ve bu konuda öğretim elemanlarının farkındalıklarının artırılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma yalnızca eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Farklı fakültelerdeki öğretim elemanları ile yürütülecek araştırmaların öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımlarının fakültele göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırma kapsamında incelenen değişkenler dışında öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının örtük program yaklaşımları üzerinde belirleyici olduğu

düşünülen farklı değişkenlerin (epistemolojik inanç, siyasi görüş gibi) etkisinin incelenmesi örtük program kavramının çeşitli yönleriyle analizine imkân sunabilir.

- Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program eğilimlerine ilişkin yapılan analiz sonucunda benzerlik olduğu anlaşılmıştır. Benzerliğin nedeninin derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel ve karma araştırmaların yürütülmesinin faydalı olacağı söylenebilir.
- Sınıf ve okullar ortamın kendine has özelliklerini yansıtan örtük programın araştırmacıların yapacağı gözlemler yoluyla açıklığa kavuşturulabileceği söylenebilir. Gözlemler ile okul ve sınıfta örtük programın nasıl açığa çıktığı, davranışlara nasıl yansıdığı, bireyler arası ilişkileri nasıl etkilendiği ve öğretim sürecinin nasıl şekillendiği anlaşılabilir.
- Aynı eğitim-öğretim yılında, eğitim fakültelerinin farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adayları ile gerçekleştirilecek çalışmaların bireylerin farklı sınıf kademelerinde örtük programı nasıl algıladıklarını, örtük program yaklaşımlarında değişim olup olmadığının anlaşılmasına imkân sunabilir.
- Gelecekte eğitim fakültelerinde öğretmen adayları ile gerçekleştirilecek boylamsal araştırmalar sonucunda fakültelerde verilen eğitimin yıllar içindeki değişimi ve gelişimi incelenip analiz edilebilir.
- Araştırma kapsamında ölçeğin bazı alt boyutlarında incelenen değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmuş olsa da üniversiteler ve/veya fakülteler arası kıyaslamaya imkân sağlayacak şekilde veri sayısının artırılması daha geniş çaplı karşılaştırmalara olanak sağlayabilir.
- Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda “öğretmenlerin” örtük program yaklaşımlarının belirlenmesinin faydalı olacağı ve alandaki bilgilerin zenginleşmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin örtük program anlayışlarının anlaşılmasının örtük program kavramının doğasına ve kavramın aydınlanmasına büyük katkılar sunabileceği düşünülmektedir.
- Lynch’in teorisi dışında farklı örtük program teorileri de test edilerek kavram çok boyutlu olarak incelenebilir. Ayrıca farklı teorilerden hangilerinin belli bir kültürde örtük program yaklaşımlarını açıklamada etkili olduğu konusuna açıklık getirilebilir.

- Bu araştırmada geliştirilen ölçeğin farklı kùltùrlerde uygulanması ve kùltùrler arası karşılaştırmalar yapılması hem ölçeğin evrenselliğine hem de teorinin farklı kùltùrlerde örtük program yaklaşımlarını açıklama düzeyine katkı sunacağı söylenebilir.
- Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin farklı kùltùrlerde uygulanmasının ölçeğin kùltùrler arası karşılaştırma yapmaya ve modelin kùltùrler arası örtük program eğilimlerini belirlenmeye katkı sunabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abowitz, K. K. (2000). A pragmatist revisioning of resistance theory. *American Educational Research Journal*, 37 (4), 877-907.
- Abroampa, W. K. (2020). The hidden curriculum and the development of latent skills: The praxis. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9 (2), 70-77. Doi: <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p70>
- Acar Başığmez, D., ve Er, K. O. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12 (33), 1-34.
- Acar, E. (2012). Hidden curriculum contributing to social production-reproduction in a math classroom. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 19-30.
- Acun, N., Kapıkıran, Ş., ve Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16 (31), 74-85.
- Açar, A., ve Yüksel, S. (2017). Examining hidden curriculum of Anatolian Teacher Training High Schools in terms of preparation for teaching profession. *Journal of Education and Practice*, 8 (30), 45-54.
- Addai-Mununkum, R. (2017). Adding and dividing by religion: The not-so-hidden curriculum of mission-public schools in Ghana. *Religion and Education*, 44 (2), 225–243. Doi: <https://doi.org/10.1080/15507394.2016.1243435>
- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Afaq, A., and Mahboob, U. (2021). PICABOO: Effects of hidden curriculum on student's behavior. *Health Professions Educator Journal*, 4 (2), 9-15. Doi: <https://doi.org/10.53708/hpej.v4i2.1091>

- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? Paper presented at the *Innovations in Higher Education Conference*. Helsinki.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbulut, N., ve Aslan, S. (2016). Örtük program ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 169-176.
- Akçakoca, B. (2018). *Hemşirelik eğitiminde örtük programı değerlendirmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, S., ve Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 57-77. Doi: 10.9761/JASSS1173
- Aktaş, H. H. (2016). *Students views about and experiences at school: Investigating the role of cultural capital and hidden curriculum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alarcón, I. V., and Sunny, C. E. (2022). Engineering students' conceptions of the hidden curriculum in different institution types: A comparative study. *In American Society of Engineering Education. ASEE 2022 Annual Conference Excellence Through Diversity*, Minneapolis, Minnesota.
- Alimoğlu, M. K., Alparslan, D., Saraç, B., ve Altıntaş, L. (2013). Tıp fakültesinde örtük programın hasta odaklılık üzerine etkisini belirleme ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Tıp Eğitimi Dergisi*, 38, 1-19.
- Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (9), 204-211.
- Allen, K., Quinn, J., Hollingworth, S., and Rose, A. (2013). Becoming employable students and "ideal" creative workers: Exclusion and inequality in higher education work placements. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (3), 431–452. Doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.714249>

- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6 (33), 125-128.
- Andarvazh, M. R., Afshar, L., and Yazdani, S. (2017). Hidden curriculum: An analytical definition. *Journal of Medical Education*, 16 (4), 198-207.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162 (1), 67–92.
- Anzola, S., and Moysen, X. (2021). To look like a lawyer: Anatomopolitics within the hidden curriculum in Mexican legal education. *UNA Rev. Derecho (En línea)*, 6 (1), 165-189.
- Apple, M. W. (1979). What correspondence theories of the hidden curriculum miss. *The Review of Education*, 5 (2), 101–112. Doi: <https://doi.org/10.1080/0098559790050204>
- Apple, M. W. (1985). The culture and commerce of the textbook. *J. Curriculum Studies*, 17 (2), 147-162.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd edition). NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power and education (The selected works of Michael W. Apple)*. NY: Routledge.
- Apple, M. W., and King, N. R. (1977). What do schools teach? *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 341-358.
- Apple, M. W., Ball, S. J., and Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *International handbook of the sociology of education*. NY: Routledge.
- Aquino, G. V. (1999). *Educational administration: Theory and practice*. Rex Book Store.
- Aras Kaya, H. Ö. (2018). *Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ariev, P. R. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *Teachers College Record*, 110 (1), 105–138.
- Arnot, M., and Whitty, G. (1982). School texts, the hidden curriculum and the curriculum-in-use: A British view of recent American contributions to the

- sociology of the curriculum. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3 (1), 1–21. Doi: <https://doi.org/10.1080/0159630820030101>
- Arora, R., and Mukherjee, S. D. (2020). The hidden curriculum in postgraduate medical education: A commentary. *Journal of Cancer Education*, 36 (2), 435-437. Doi: <https://doi.org/10.1007/s13187-020-01816-z>
- Arslan, S., and Akbulut, N. (2018). Hidden curriculum and educational stress. *Kastamonu Education Journal*, 26 (4), 1111-1119. Doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.398650>
- Aslan, N., ve Cansever, B. A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2 (3), 333-340.
- Ataş, R., Baysal, O., Aykol, N., ve Ünver, G. (2021). Program araştırmalarının konuları ve gerekçelerinin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 177-205. Doi: <https://doi.org/10.51460/baebd.866149>
- Avcı, M. (2013). Yoksulluğun dili ya da alt sosyal sınıf çocuklarının dil kodlarının eğitim sürecine etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1050-1077.
- Avcı, Y. E. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3 (1), 65-76.
- Aytaç, M., ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5 (1), 14-22.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20, 597-610.
- Bacanlı, H. (2011). Gizli müfredat bağlamında bağımlılık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 131, 45-49.
- Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37 (2), 145–153. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>
- Bakır Aygar, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ve yaşam doyumları ile ebeveynlerinin erken dönem uyumsuz şemaları, ebeveynlik stilleri, evlilik uyumu ilişkisi üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi.

Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bal, H. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Nicel araştırma yöntemleri* (2.Baskı). Isparta: Fakülte Kitapevi.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (9.Baskı). Ankara: Pegem.

Bandini, J., Mitchell, C., Epstein-Peterson, Z. D., Amobi, A., Cahill, J., Peteet, J., Balboni, T., and Balboni, M. J. (2017). Student and faculty reflections of the hidden curriculum. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 34 (1), 57–63. Doi: <https://doi.org/10.1177/1049909115616359>

Barani, G., Azma, F., and Seyyedrezai, S. H. (2011). Quality indicators of hidden curriculum in centers of higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1657–1661. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.321

Barfels, S. E., and Delucchi, M. (2000) A class above the rest: The hidden curriculum of work in higher education, *Research in Post-Compulsory Education*, 5 (1), 63-76. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13596740000200065>

Barham, E., and Wood, C. (2022). Teaching the hidden curriculum in political science. *Political Science & Politics*, 55 (2), 324-328. Doi: <https://doi.org/10.1017/S1049096521001384>

Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P., and Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education*, 32 (4), 677-702.

Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başar, M., Akan, D., ve Çankaya, İ. H. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 239-263. Doi: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.75036>

- Başara-Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başara-Baydilek, N., ve Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *İlköğretim Online*, 15 (2), 367-377. Doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.76119>
- Bedir, G. (2020). Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine* içinde (s.1-25). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16 (5), 535-543.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9 (5), 427-440.
- Biddle, B. J. (2001). *Social class, poverty and education: Policy and practice*. NY: Routledge.
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 39-75.
- Blasco, M. (2012). Aligning the hidden curriculum of management education with PRME: An inquiry-based framework. *Journal of Management Education*, 36 (3), 364-388. Doi: <https://doi.org/10.1177/1052562911420213>
- Bobbit, J. F. (2017). *Eğitim programı*. (Çev. M. Emir Rüzgâr). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 510-536. Doi: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.763>

- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (2), 149-160. Doi: <https://doi.org/10.1080/01425690701837513>
- Borges, J. C., Ferreira, T. C., de Oliveira, M. S. B., Macini, N., and 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. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.003>
- Bowles, S., and Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. United States: Haymarket Books
- Boztaş, M. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, J. D. (2001). Statistics Corner: Questions and answers about language testing statistics: What is an eigenvalue? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 5 (1), 15-19.
- Browne, M. W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural models* (pp. 136–162). London: Sage.
- Brubacher, J., ve Oğuzkan, F. (2019). Ders programı üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 17 (1), 445-461. Doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001027
- Burroughs, N. F., Kearney, P., and Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38 (3), 214-229. Doi: <https://doi.org/10.1080/03634528909378758>
- Bussey, M. (2016). The hidden curriculum of futures studies: Introducing the futures senses. *World Futures Review*, 8 (1), 39-45. Doi: <https://doi.org/10.1177/1946756715627433>.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Testing for the factorial validity of a theoretical construct. Structural equation modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming (2nd edt.)*. New York: Routledge.
- Campbell, D. T., and Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (2), 81-105. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Can Aran, Ö., ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 151-168.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12 (1), 25-44. Doi: <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Carr, D., and Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: reflections on teachers' perceptions part two: The hidden curriculum. *Journal of Beliefs and Values*, 20 (1), 21-29. Doi: <https://doi.org/10.1080/1361767980190201>
- Case, G. A. (2014). Performance and the hidden curriculum in medicine. *Performance Research*, 19 (4), 6-13. Doi: <https://doi.org/10.1080/13528165.2014.947120>
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 257-269.
- Chen, Y., Moustaki, I., and Zhang, S. (2023). On the estimation of structural equation models with latent variables in R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling* (2nd edition). New York: Guilford press.
- Chişiu, C. M. (2015). The influence of classroom design on training primary school students through hidden curriculum. *Journal Plus Education*, 12 (1), 135-142.
- Civelek, M. E. (2018). *Essentials of structural equation modeling*. Lincoln: Zea Books doi:10.13014/K2SJ1HR5

- Clark, I. (2016). Hidden curriculum and subliminal gender bias: A Japanese case-study. *Nagoya University of Commerce & Business Administration*, 17 (2), 11–17.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 29-36. Doi: <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>
- 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 Üniversitesi.
- Cotton, D., Winter, J., and Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: Intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (2), 192-203. Doi: <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Fifth edition). Boston, MA: Pearson.
- Crowley, S. L., and Fan, X. (1997). Structural equation modeling: Basic concepts and applications in personality assessment research. *Journal of Personality Assessment*, 68 (3), 508–531. Doi: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6803_4
- Çalışkan, H., ve Yıldırım, Y. (2022). *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çapık, C. (2014) Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 196-205.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, R., and Demir, C. E. (2014). The visible side of the hidden curriculum in schools. *Elementary Education Online*, 13 (3), 776-786.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çoruk, A., Tutkun, T., ve Genç, S. Z. (2016). Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 343-358. Doi: 10.17556/jef.20470
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2) [Supplementary Special Issue], 1526-1534.
- Çukur, C. Ş., ve Kuru, S. (2007). Öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler arasında kültürel farklılaşma ve uzlaşmazlık çözüm tercihleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6 (12), 25-40.
- Da Silva, J. (2018). *School(house) design and curriculum in nineteenth century America: Historical and theoretical frameworks*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13
- Demir, M., and Şad, S. N. (2020). Social media and hidden curriculum: What do teacher-student interactions teach students? *Elementary Education Online*, 19 (2), 889-903.
- 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. Doi: 10.18009/jcer.73377.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü (Dictionary of education)* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., ve Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 14-25.
- DeVellis, R. F. (2022). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar (Scale development: Theory and applications)* (3. Basım) (Çev. Ed.: Tarık Totan). Ankara: Nobel Akademi.

- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., ve Çikili, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.
- Doğan, M. (2013). *Doğrulamalı faktör analizinde örneklem hacmi, tahmin yöntemleri ve normalliğin uyum ölçütlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). Değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 39, 356-383.
- Donovan, B. M. (2014). Playing with fire? The impact of the hidden curriculum in school genetics on essentialist conceptions of race. *Journal of Research in Science Teaching*, 51 (4), 462-496. Doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21138>
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison Wesley Publishing Company.
- Dursun, Y., ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Edwards, R., and Carmichael, P. (2012) Secret codes: The hidden curriculum of semantic web technologies, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33 (4), 575-590. Doi: <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.692963>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elitok-Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elitok-Kesici, A., Özdemir, N. ve Coşkun, B.B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11, XXXIII, 1071-1094. Doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1200>
- Elitok-Kesici, A., ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları

örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (31), 149-162.

Elitok-Kesici, A., ve Türkoğlu, A. (2019, Eylül). Örtük program yaklaşımları. A. Doğanay, O. Kutlu (Editörler). *Eğitim bilimleri araştırmaları II*. 29-46. Akademisyen Kitapevi.

Ellis, K. A. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

English, F. W. (2000). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning, and auditing the curriculum* (Millennium edition). USA: Corwin Press.

Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, A., ve Uncu, Y. (2009). Tıp fakültesi örtük program ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40 (3), 81-87. Doi: <https://dx.doi.org/10.2399/ctd.09.81>

Erdem, F., Ömüriş, E., Özlem, Ö. Z., Hüseyin, B. O. Z., Özmen, M., ve Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 38-63. Doi: <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s2m>

Erden, M. (2017). *Eğitim bilimlerine giriş* (10.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33 (1), 210-223. Doi: 10.5336/medsci.2011-26747

Erkuş, A. (2021). *Psikolojide ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 15-29.

Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış* (3. baskı). Ankara: Pegem.

Fernández-Balboa, J.-M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45 (2), 230-254. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484086>

- Fırat Durdukoca, Ş. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinin düzeni açısından örtük program uygulamalarını kullanma düzeyleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (4), 2070-2092. Doi: <https://doi.org/10.15869/itobiad.1121290>
- Fidan, M., ve Tuncel, M. (2018). Evaluation of information technologies teachers' in-class behaviours in the context of hidden curriculum. *Journal of Education and Future*, 14, 31-56. Doi: <https://doi.org/10.30786/jef.411639>
- Fisher, R. A. (1922). On the interpretation of χ^2 from contingency tables, and the calculation of p. *Journal of the Royal Statistical Society*, 85 (1), 87–94.
- Fisher, R. M. (2000). Unveiling the hidden curriculum in conflict resolution and peace education: Future directions toward a critical conflict education and ‘conflict’ pedagogy. *In Search of Fearlessness Research Institute, 1-20*, Technical Paper No.10, The University of British Columbia.
- Freire, P. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi* (20. baskı). (Çev. D. Hatatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gair, M., and Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Ed.). *The Hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Garcia, J., and Lissovoy, N. (2013). Doing school time: The hidden curriculum goes to prison. *Journal for Critical Education Policy Studies (CEPS)*, 11 (4), 49-68.
- Gardeshi, Z., Amini, M., and Nabeiei, P. (2018). The perception of hidden curriculum among undergraduate medical students: A qualitative study. *BMC Research Notes*, 11 (1), 1-4. Doi: <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3385-7>
- Gaufberg, E. H., Batalden, M., Sands, R., and Bell, S. K. (2010). The hidden curriculum: what can we learn from third-year medical student narrative reflections? *Academic Medicine*, 85 (11), 1709-1716. Doi: <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181f57899>
- George, D., and Mallery, M. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and Reference* (15th ed.). New York: Routledge.
- Gibbs, G., and Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of

- their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.
<http://dx.doi.org/10.1177/1469787404040463>.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York: Bervin & Garvery Publishers Inc.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (Revised and Expanded edition). Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., and Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7 (1), 21-42.
- Glatthorn, A. A. (1999). Curriculum alignment revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (1), 26-34.
- Gofton, W., and Regehr, G. (2006). What we don't know we are teaching: Unveiling the hidden curriculum. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 449, 20-27. Doi: <https://doi.org/10.1097/01.blo.0000224024.96034.b2>
- Goodwin, A., L., and Kosnik, C. (2013) Quality teacher educators=quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17 (3), 334-346. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Gordon, E. W., Bridglall, B. L., and Meroe, A. S. (2005). *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. USA: Rowman & Littlefield.
- Gözel, Ü., ve Dinçer, B. (2021). Birinci sınıf hayat bilgisi dersi okulumuzda hayat ünitesinde yer alan değerlerin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17 (34), 1063-1094. Doi: <https://doi.org/10.26466/opus.760991>

- Great Schools Partnership. (2015). The glossary of education reform. Hidden curriculum. <https://www.edglossary.org/hidden-curriculum/> (Erişim tarihi: 10.11.2023).
- Gunio, M. J. (2021). Determining the influences of a hidden curriculum on students' character development using the illuminative evaluation model. *Journal of Curriculum Studies Research*, 3 (2), 194-206. Doi: <https://doi.org/10.46303/jcsr.2021.11>
- Guttek, G. L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (3.Basım) (Çev: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 2-37). Ankara: Pegem.
- Gültekin, N., ve Sığırı, Ü. (2007). Bir kültür boyutu olarak " bireycilik-ortaklaşa davranışçılık" ve örgütsel yansımaları. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 273-284.
- 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: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, M. (2020). *5.sınıf fen bilimleri dersinde örtük program uygulamalarının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye'de devlet, eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 1-21.
- Hafferty, F. W. (1998). Beyond curriculum reform: Confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 73 (4), 403-407. Doi: <https://doi.org/10.1097/00001888-199804000-00013>

- Hafferty, F. W., and Franks, R. (1994). The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. *Academic Medicine*, 69 (11), 861-871. Doi: <https://doi.org/10.1097/00001888-199411000-00001>
- Hafferty, F. W., and O'Donnel, J. F. (Ed.) (2014). The hidden curriculum in health professional education. Hanover, New Hampshire: *Dartmouth College Press*.
- Hafler, J. P., Ownby, A. R., Thompson, B. M., Fasser, C. E., Grigsby, K., Haidet, P., MPH, Kahn, M. J., and Hafferty, F. W. (2011). Decoding the learning environment of medical education: A hidden curriculum perspective for faculty development. *Academic Medicine*, 86 (4), 440-444. Doi: <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31820df8e2>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (Vol.7). Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis* (7th edition) (Pearson new international edition). Pearson Education Limited Harlow.
- Halifeoğlu, M. (2020). Akademinin habitusu ve toplumsal cinsiyeti: Kadın akademisyenler. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5 (2), 167-181.
- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve örtük program: Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haynes, F. (2020). *Eğitimde etik* (Çev. S. K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., and Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7, 191-205. Doi: <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Heise, D. R., and Bohrnstedt, G. W. (1970). Validity, invalidity, and reliability. *Sociological methodology*, 2, 104-129.
- Heisig, J. P., and Solga, H. (2015). Secondary education systems and the general skills of less-and intermediate-educated adults a comparison of 18 countries. *Sociology of Education*, 88 (3), 202–225

- Hemmings, A. (2000). The hidden curriculum corridor. *High School Journal*, 83 (2), 1-10.
- Higashi, R. T., Tillack, A., Steinman, M. A., Johnston, C. B., and Harper, G. M. (2013). The 'worthy' patient: rethinking the 'hidden curriculum' in medical education. *Anthropology & Medicine*, 20 (1), 13-23. Doi: <https://doi.org/10.1080/13648470.2012.747595>
- Hoelter, J. W. (1983). The Analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11 (3), 325-344. Doi: <https://doi.org/10.1177/0049124183011003003>
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. R. (2008a). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. R. (2008b). Evaluating model fit: A synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200)
- Hopkins, L., Saciragic L., Kim, J., and Posner, G. (2016). The hidden curriculum: Exposing the unintended lessons of medical education. *Cureus*, 8 (10), e845, 1-8. Doi:10.7759/cureus.845
- Horn Jr, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76 (6), 298-300. Doi: <https://doi.org/10.1080/00098650309602024>
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage Publications.
- Hoyle, R. H. (2023). Structural equation modeling in R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling* (2nd edition). New York: Guilford press
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. Doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Hunter, K., and Cook, C. (2018). Role-modelling and the hidden curriculum: New graduate nurses' professional socialisation. *Journal of Clinical Nursing*, 27 (15-16), 3157-3170. Doi: <https://doi.org/10.1111/jocn.14510>
- Hurn, C. J. (1993). *Theories of schooling and society: The functional and conflict paradigms: The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*, (pp. 62-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Hurn, C. J. (2018). *Eğitim sosyolojisi: Okulun imkân ve sınırları*. M. Sever (Çev. Ed.) (Çev: Ahmet Kayısı ve Ayşe Soylu) Ankara: Pegem.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 4-15.
- İnal, K. (2019). Durkheim'in eğitim anlayışı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24 (2), 511-518. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000683
- İpekeli, İ. İ., and Şahin, H. (2019). Hidden curriculum scale in teacher education: A scale development study. *European Journal of Education Studies*, 6 (4), 323-338. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3354576>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jacobson, J. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs*. Unpublished master thesis. USA: Arizona State University.
- Jacop, J. C. (1981). Theories of social and educational inequality: From dichotomy to typology. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (1), 71-89.
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony, multicultural perspectives. *An Official Journal of The National Association For Multicultural Education*, 5 (4), 3-9. Doi: https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0504_2
- Jerald, C. D. (2006). School culture: The hidden curriculum. *The Center For Comprehensive School Reform And Improvement*. 1-7

- Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1982). Recent developments in structural equation modeling. *Journal of Marketing Research*, 19 (4), 404-416. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022243782019004>
- Jusu, J. K. (2018). *The impact of the hidden curriculum in teaching, learning and spiritual development*. Unpublished article. Africa International University, Karen.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2019). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (22. yenilenmiş baskı). İstanbul: Evrim yayınevi.
- 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.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiy'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi ingilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS, AMOS, META uygulamalı istatistiksel analizler* (Güncellenmiş 2. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33. baskı). Ankara: Nobel.
- Karnieli-Miller, O., Vu, T. R., Holtman, M. C., Clyman, S. G., and Inui, T. S. (2010). Medical students' professionalism narratives: A window on the informal and hidden curriculum. *Academic Medicine*, 85 (1), 124-133. Doi: [10.1097/ACM.0b013e3181c42896](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181c42896)
- Kavgaoğlu, D., ve 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: <https://doi.org/10.17336/igusbd.450338>
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th edition). Sage.
- Kenan, S. (2009). The missing dimension of modern education: Values education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 279-295.

- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1 (2), 83-88. Doi: <http://dx.doi.org/10.18767/EJES.73665>
- Kerekes, R. (2021). Hidden curriculum in teacher education programs. *Central European Journal of Educational Research*, 3 (2), 121-124. Doi: <http://dx.doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9307>
- Khanna, S. (2015). *Hidden curriculum: Learning and experiences*, 3 rd December.
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44 (1), 35-56. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484040>
- Kline, R. B. (1994). *Structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). New York: Guilford.
- Knight, P., Tait, J., and Yorke, M. (2006) The Professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 319-339. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075070600680786>
- Koç Akran, S., and Koyuncu, A. (2018). The hidden curriculum of a school according to teachers and students. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 73-89.
- Koç, M., Horzum, M. B., Ayas, T., Aydın, F., Özbay, A., Uğur, E., ve Çolak, S. (2016). Sanal zorbalıkla baş etme ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (3), 116-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.281376>
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A., and Dingwall, K. (2021). The ‘ideal’ higher education student: Understanding the hidden curriculum to enable institutional change, *Research in Post-Compulsory Education*, 26 (2), 131-147. Doi: <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909921>

- Koyuncu, M. (2019). *Anadolu imam hatip liselerinde örtük programın tespiti (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, N., ve Ayvaz Tuncel, Z. (2020). *Eğitimde program dışı etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal, O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 101-122
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8.sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Langhout, R. D., and Mitchell, C. A. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18 (6), 593-614. Doi: <https://doi.org/10.1002/casp.974>
- LeCompte, M. (1978). Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 9 (1), 22-37. Doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.1.05x1748z>
- Lempp, H., and Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *BMJ*, 329 (7469), 770-774. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.329.7469.770>.
- Li, H., Pang, H., and Hu, Z. (2018). Chinese language teacher competency: A literature review for a study series. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*, 1 (4), 59-67.
- Lord, R. (2017). Hidden curriculum in relation to ocaak conditions in FIJI. *European Journal of Education Studies*, 3 (5), 454-466. Doi: [10.5281/zenodo.600748](https://doi.org/10.5281/zenodo.600748).
- Lukes, S. (2006). *Individualism*. UK, Colchester: ECPr Press.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. London: The Flamer Press.

- Lynch, K., and O'Neill, C. (1994). The colonisation of social class in education. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), 307–324. Doi: <https://doi.org/10.1080/0142569940150301>
- Mackin, R., Baptiste, S., Niec, A., and Kam, A. J. (2019). The hidden curriculum: A good thing? *Cureus*, 11 (12), e6305. Doi: <https://doi.org/10.7759/cureus.6305>
- Maehler, D. B., Massing, N., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Staudinger, U. M., and Wolf, C. (2013). Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In B. Rammstedt (Ed.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012* (pp. 77–124). Münster: Waxmann
- Mahmoudi, A., Chadegani, M. A., Eghbali, A., and Amini, M. (2015). A look over curriculum from the point of view of critical thinkers: Freire, Giroux and Apple. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5 (9), 28-31.
- Mahood, S. C. (2011). Medical education: Beware the hidden curriculum. *Canadian Family Physician*, 57 (9), 983-985.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series*, 36 (2), 115-128.
- Mariani, L. (1999). *Probing the hidden curriculum: Teachers, students, beliefs and attitudes*. British Council 18th National Conference for Teachers of English, 18-20 March 1999, Palermo.
- Marsh, C. J., and Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. (4th edition). United States: Pearson.
- Marsh, H. W., and Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *The Journal of Experimental Education*, 64 (4), 364-390.
- Martimianakis, M. A. T., Michalec, B., Lam, J., Cartmill, C., Taylor, J. S., and Hafferty, F. W. (2015). Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: A scoping review and thematic analysis. *Academic Medicine*, 90 (11), 5-13. Doi: 10.1097/ACM.0000000000000894
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6 (2), 135-151.

- Maruyama, G. M. (1997). *Basics of structural equation modeling*. Sage.
- Massing, N., and Schneider, S. L. (2017). Degrees of competency: The relationship between educational qualifications and adult skills across countries. *Large-scale Assessments in Education*, 5, 1-34.
- Maynard, E., Amy Warhurst, A., and Fairchild, N. (2022). Covid-19 and the lost hidden curriculum: Locating an evolving narrative ecology of schools-in-covid. *Pastoral Care in Education*, 41 (3), 325-345. Doi: <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2093953>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: Unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. M. Y. Eryaman ve H. Arslan (Editörler). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mehmeti, F., ve Tezci, E. (2018). Kosova’da altıncı sınıf teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies: Educational Science*, 13 (11), 933-960. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13210>.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyer, J. H. F., and Eley, M. G. (2006). The Approaches to Teaching Inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 633-649. <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X49908>
- Michalec, B. (2011). The pursuit of medical knowledge and the potential consequences of the hidden curriculum. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 16 (3), 267-281. Doi: <https://doi.org/10.1177/13634593114039>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2021). Taslak öğretim programları. <https://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> (Erişim Tarihi:12.02.2022)
- Mills, S. (2003). *Michel foucault*. Routledge.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and Challenges of Student Voice and Choice. *Educational Horizons*, 87 (1), 50-60.

- Mosalanejad, L., Parandavar, N., and Javadpour, S. (2013). Informal curriculum as a important part of education: The various dimensions of hidden curriculum from the professors and students viewpoints. *International Journal of Nursing Education*, 5 (2), 194-199. <https://doi.org/10.5958/j.0974-9357.5.2.094>
- Mossop, L., Dennick, R., Hammond, R., and Robbé, I. (2013). Analysing the hidden curriculum: Use of a cultural web. *Medical Education*, 47 (2), 134-143. Doi: <https://doi.org/10.1111/medu.12072>
- Murakami, M., Kawabata, H., and Maezawa, M. (2009). The perception of the hidden curriculum on medical education: An exploratory study. *Asia Pacific Family Medicine*, 8 (1), 1-7. Doi: <http://dx.doi.org/10.1186/1447-056X-8-9>.
- Myles, B. (2011). The hidden curriculum-unwritten rules that students with disabilities oftenmiss.
<http://cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CONTENTID=9643> (Erişim tarihi: 28.02.2024)
- Nami, Y., Marsooli, H. and Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 798-801.
- Ntoumanis, N. (2003). *A step-by-step guide to SPSS for sport and exercise studies*. NY: Routledge.
- Oliva, P. F., ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme*. (Çev. Ed: K. Gündoğdu). Ankara: Pegem.
- Oral, B., ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Orhan, A., ve Evran Acar, F. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (3), 292-305. Doi: <https://doi.org/10.17244/eku.375778>
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı*. (2. baskı) (Çev: A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ozan, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin örtük programa yönelik algıları. E. Yeşilyurt (Ed.). *Eğitim sosyal ve beşerî bilimlerine multidisipliner bakış* içinde (s. 423-446). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları.

- Ozolins, I., Hall, H., and Peterson, R. (2008). The student voice: Recognising the hidden and informal curriculum in medicine. *Medical Teacher*, 30 (6), 606-611. Doi: <https://doi.org/10.1080/01421590801949933>
- Özaslan, D. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Journal of Turkish Science of Education*, 4 (4), 411-433.
- Özdemir, G. (2018). *Türk modernleşmesi ve toplumsal güven inşası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, A. (2021). *Öğrencilerin nöbetçi öğretmen algılarının örtük program açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 333-344
- Öztürk, A. (2022). *Yükseköğretim örtük programında neoliberal ideoloji: Kültürlerarası etnografi araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okulöncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- Özyurt, C. (2018). Bireyci toplum savunusu olarak Prens Sabahattin sosyolojisi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 8 (32), 175-198.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6th edition). Sydney: Allen & Unwin.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. UK: McGraw-Hill Education
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system*. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.

- Pearson, K. (1900). On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. *The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*, 50 (302), 157–175. Doi: <https://doi.org/10.1080/14786440009463897>
- Peker Ünal, D. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 430-440. doi: 10.5961/jhes.2017.220
- Pérez Galdón, P. P., and Nicolau, J. L. (2013). Testing prospect theory in students' performance. *Revista de Educación*, 360, 645-664. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-360-216.
- Phillips, S. P., and Clarke, M. (2012). More than an education: The hidden curriculum, professional attitudes and career choice. *Medical Education*, 46 (9), 887-893. doi: 10.1111/j.1365-2923.2012.04316.x.
- Pierre, K. B. (2013). How school principals' perspectives of hidden curriculum affect title I Middle Schools. *Education Doctoral*. Ralph C. Wilson, Jr. School of Education St. John Fisher College. https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1164&context=education_etd
- Pinar, W. F., and Bowers, C. A. (1992). Politics of curriculum: origins, controversies, and significance of critical perspectives. *Review of Research in Education*, Vol.: 18, (pp. 163-190). JSTOR, American Educational Research Association, VA.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 25 (4), 343-358. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027930250404>.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. (3th edition). The McGraw Hill.
- Prideaux, D. (2003). Abc of learning and teaching in medicine: Curriculum design. *British Medical Journal (BMJ)*, 326(7383), 268-270. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7383.268>
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. (Edt: J. Wesley Null). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Resmi Gazete. (1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> (Erişim tarihi: 05.12.2020)
- Robati, F., Tonkaboni, F., and Bagheri, M. M. (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.
- Rossouw, N., and Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education, *Cogent Education*, 10 (1), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-7). Cham: Springer International Publishing.
- Sambell, K., and 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), 391-402. Doi: <https://doi.org/10.1080/0260293980230406>
- Saraçoğlu, A. S. (2015). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. A. S. Saraçoğlu ve A. Küçükoğlu (Editörler), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.23-86). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053649861.02>
- 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. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saylan, N. (1995). Eğitimde program tasarısı: Temeller, prensipler, kriterler. Balıkesir: İnce Ofset.
- Sazegar, Z., Ashraf, H., and Motallebzadeh, K. (2021). Hidden curriculum components, learners' national identity, and self-efficacy: A model for Iranian EFL teachers. *Issues in Language Teaching*, 10 (2), 233-267. Doi: <https://doi.org/10.22054/ilt.2022.61181.599>

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concern*. Los Angeles: Sage.
- Schmidt, U., and Zank, H. (2002). What is loss aversion? *Journal of Risk and Uncertainty*, 30 (2), 157-167.
- Schmitt, D. P., Long, A. E., McPhearson, A., O'Brien, K., Remmert, B., and Shah, S. H. (2017). Personality and gender differences in global perspective. *International Journal of Psychology*, 52, 45-56.
- Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3th edition). New York: Routledge.
- Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezen, Ö. (2011). *Bir üniversite yabancı diller hazırlık okulunun örtük programının algılar yoluyla incelenmesi üzerine bir vaka çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., and Dillon, W. R. (2005). *A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models*. *Journal of Business Research*, 58 (7), 935-943. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Los Angeles: Sage Publications.

- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5 (2), 177-193. Doi: <https://doi.org/10.1080/14681369700200007>
- Small, D. (2020). The hidden curriculum in public schools and its disadvantage to minority students. *International Forum of Teaching and Studies*, 16 (1), 16-23.
- Smets, E. M. A., Garssen, B., Bonke, B., and De Haes, J. C. J. M. (1995). The multidimensional Fatigue Inventory (MFI) psychometric qualities of an instrument to assess fatigue. *Journal of Psychosomatic Research*, 39 (3), 315–325. Doi: [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)00125-O](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)00125-O)
- Sotomayor, L., Tarhan, D., Vieta, M., McCartney, S., and Mas, A. (2022). When students are house-poor: Urban universities, student marginality, and the hidden curriculum of student housing. *Cities*, 124, 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2022.103572>
- Sönmez, V. (2021). *Eğitim bilimine giriş* (16. baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srilveira, G. L., Campos, L. K., Schweller, M., Turato, E. R., Helmich, E., and de Carvalho-Filho, M. A. (2019). “Speed up”! The influences of the hidden curriculum on the professional identity development of medical students. *Health Professions Education*, 5 (3), 198-209. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.07.003>.
- Stes, A., De Maeyer, S., and Van Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a Dutch version of the Approaches to Teaching Inventory. *Learning Environments Research*, 13 (1), 59-73. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-009-9066-7>.
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* 1-17. In. Cary: SAS Institute.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.

- Swaminathan, R. (2007). Educating for the “Real World”: The hidden curriculum of community service-learning, *Equity & Excellence in Education*, 40, 134-143, Doi: <https://doi.org/10.1080/10665680701246450>
- Şahal, E. (2005). *Akademik örgütlerde örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişki: “Akdeniz Üniversitesi’nde doktora yapan araştırma görevlilerinin örgüt kültürüne ve iş tatminine yönelik algı ve kanaatleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Ü., ve Karatekin, K., (2022). Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 375-412. Doi: <https://doi.org/10.47615/issej.1165622>
- Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). United States: Pearson Education.
- Talu, A. A., ve Tezci, E. (2023). Örtük program yaklaşımı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 560-594. Doi: <https://doi.org/10.19171/uefad.1277015>
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 557-571.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi* (6. basım). Ankara: Nobel.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. (Erişim tarihi: 14.12.2021) <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 39-50. Doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000519
- Tezcan, M. (2003). Gizli program, eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 53-59.
- Tezcan, M. (2021) *Eğitim sosyolojisi* (Güncellenmiş 20. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R scale to Turkish samples: Validity and reliability analyses. *International Education Studies*, 10 (1), 67-81. Doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n1p67>
- Tezci, E. (Ed.) (2019). *Eğitim felsefesi: Temeller, ekoller ve kavramlar*. Ankara: Nobel.
- Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen eğitimin temel sorunsalı: Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji*, 43, 60-68.
- Toprak, E. (2007). Neo fonksiyonalizmden yapısalcılığa, entegrasyon kuramları ışığında Türkiye-Avrupa Birliği uyumu. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 7 (1), 69-89.
- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torralba, K. D., Jose, D., and Byrne, J. (2020). Psychological safety, the hidden curriculum, and ambiguity in medicine. *Clinical Rheumatology*, 39 (3), 667-671. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10067-019-04889-4>
- Tosun, D. (2022). *Yabancı dil konuşmayı etkileyen faktörlere ilişkin bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Townsend, B. K. (1995). Is there a hidden curriculum in higher education doctoral programs? Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (20th, Orlando, FL, November 2-5.)

- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turanlı, M. (2003). Türkiye’de eğitim ve yükseköğretim. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 4, 223-233.
- Türedi, H. (2008). Örtük programın eğitimde yeri ve önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkoğlu, A. (1991). Nitelikli öğretmen yetiştirme. *Eğitimde Arayışlar Sempozyumu*. İstanbul. s.113-116
- Uleanya, C. (2022) Hidden curriculum versus transition from onsite to online: A review following COVID-19 pandemic outbreak, *Cogent Education*, 9 (1), 2090102. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2090102>
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi. (Antalya Örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3, 263-263. Doi: 10.13114/MJH/201322483
- Ürey, M., Karaçöp, A., Göksu, V., ve Çolak, K. (2017). Fen ve sosyal bilimler kökenli öğretmen adaylarının bilim insanı algıları. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 205-226. Doi: <http://dx.doi.org/10.23891/yyuni.2017.8>
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4 (1), 5-21.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vechachart, R., and Sulisworo, D. (2017). Comparative study on hidden curriculum in accordance to the schools culture development indicator between Thailand and Indonesia. *The International Journal of Business & Management*, 5 (4), 4-10.
- Vooris, R., and Clavio, G. (2017). Scale development. In J. Matthes (Ed.) *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, (pp.1-20). John Wiley & Sons.

- Waltz, C. F., Strickland, O. L., and Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research* (4th edition). New York: Springer Publishing Company.
- Weis, L. (1986). Inequality: A sociological perspective in teacher education. *The Journal of Educational Foundations*, (1), 41-50.
- Wen Su, Y. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1), 153-158. Doi:10.4304/jltr.3.1.153-158
- Whitcomb, T. L. (2014). Raising awareness of the hidden curriculum in veterinary medical education: A review and call for research. *Journal of Veterinary Medical Education*, 41 (4), 344-349. Doi: <https://doi.org/10.3138/jvme.0314-032R1>
- Winter, J., and Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: Sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18 (6), 783-796. Doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670207>
- Witman, Y. (2014). What do we transfer in case discussions? The hidden curriculum in medicine... *Perspectives on Medical Education*, 3 (2), 113-123. Doi: 10.1007/s40037-013-0101-0
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 559-596.
- Yadama, G. N., and Pandey, S. (1995). Effect of sample size on goodness-fit of-fit indices in structural equation models. *Journal of Social Service Research*, 20 (3-4), 49-70. Doi:10.1300/j079v20n03_03.
- Yangın, S., ve Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt ili örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 1017-1038.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazar, T., ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (10), 44-58.

- Yazdani, S., Andarvazh, M. R., and Afshar, L. (2020). What is hidden in hidden curriculum? A qualitative study in medicine. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 13 (4), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.18502/jmehm.v13i4.2843>
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, F. (2013). İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları. Yayınlanmamış Doktora Doktora Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, M., ve Şahin, F. (2009). Didaktiksel dönüşüm teorisi ve fen eğitimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (1), 17-45.
- Yurdugül, H., ve Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 391-406.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3 (1), 62-83. <https://doi.org/10.32960/uead.513425>
- Yüksel, S. (2002a). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27 (126), 31-37.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 361-370.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 235-251.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 321-345.
- Zhou, H. (2017). A survey on the construction of hidden curriculum by teachers for english majors in universities and colleges-A case study of anhui sanlian university. *International Conference on Information, Computer and Education Engineering (ICICEE 2017)*. pp. 33-37.

EKLER

EK-1. Asıl Uygulamanın Yapıldığı Üniversitelere Ait Liste

1. Adıyaman Üniversitesi
2. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
3. Akdeniz Üniversitesi
4. Aksaray Üniversitesi
5. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
6. Anadolu Üniversitesi
7. Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
8. Ankara Üniversitesi
9. Artvin Çoruh Üniversitesi
10. Atatürk Üniversitesi
11. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
12. Başkent Üniversitesi
13. Bayburt Üniversitesi
14. Biruni Üniversitesi
15. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
16. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
17. Bursa Uludağ Üniversitesi
18. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
19. Çukurova Üniversitesi
20. Dicle Üniversitesi
21. Dokuz Eylül Üniversitesi
22. Ege Üniversitesi
23. Erciyes Üniversitesi
24. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
25. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
26. Fırat Üniversitesi
27. Gazi Üniversitesi
28. Gaziantep Üniversitesi
29. Giresun Üniversitesi
30. Hacettepe Üniversitesi
31. Hakkari Üniversitesi
32. Harran Üniversitesi
33. Hasan Kalyoncu Üniversitesi
34. Hitit Üniversitesi
35. İnönü Üniversitesi
36. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
37. İzmir Demokrasi Üniversitesi
38. Kafkas Üniversitesi
39. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
40. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
41. Kastamonu Üniversitesi
42. Kırıkkale Üniversitesi
43. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

44. Kocaeli Üniversitesi
45. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
46. Maltepe Üniversitesi
47. Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
48. Marmara Üniversitesi
49. Mersin Üniversitesi
50. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
51. Muş Alparslan Üniversitesi
52. Necmettin Erbakan Üniversitesi
53. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
54. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
55. Ondokuz Mayıs Üniversitesi
56. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
57. Pamukkale Üniversitesi
58. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
59. Sakarya Üniversitesi
60. Siirt Üniversitesi
61. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
62. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
63. Trabzon Üniversitesi
64. Trakya Üniversitesi
65. Uşak Üniversitesi
66. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
67. Yeditepe Üniversitesi
68. Yıldız Teknik Üniversitesi
69. Yozgat Bozok Üniversitesi
70. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

EK-2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretim Elemanları)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU (Öğretim Elemanları İçin)

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız:

- 22-30
 31-39
 40-48
 49-57
 58-64
 65 ve üstü

3. Akademik ünvanınız:

- Prof. Dr.
 Doç. Dr.
 Dr. Öğrt. Üyesi
 Dr. Öğrt. Görevlisi
 Öğrt. Görevlisi
 Okutman
 Dr. Arş. Gör.
 Arş. Gör.
 Uzman

4. Bölüm/Anabilim Dalınız:

..... (Belirtiniz)

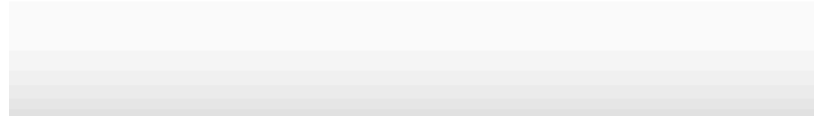
5. Mesleki kıdeminiz:

- 0-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl

- 16-20 yıl
- 21-25 yıl
- 26-30 yıl
- 30 + yıl.....

6. Şuan çalıştığınız üniversitedeki görev süreniz:

- 0-5 yıl
- 6-10 yıl
- 11-15 yıl
- 16-20 yıl
- 21-25 yıl
- 26-30 yıl
- 30 + yıl.....



EK-3. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen Adayları)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU (Öğretmen Adayları İçin)

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız:
- 18 ve altı
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25 ve üstü
3. Okuduğunuz Bölüm: (Belirtiniz)
4. Okuduğunuz üniversitesinin bulunduğu il:
- Büyükşehir
- Şehir
5. Okuduğunuz üniversite:
- Doğum yerim.
- Doğum yerimden farklı bir yer.
6. Çalışma durumunuz:
- Çalışmıyorum
- Part-time çalışıyorum
- İş bulduğumda çalışıyorum
- Çalışıyorum

EK-4. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Öğretmen Adayımız-Değerli Meslektaşımız

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırma “Ayşe Ahsen Talu’nun doktora tezi kapsamında Prof. Dr. Erdoğan Tezi danışmanlığında **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma için sizlere kişisel bilgi formu ve bir ölçek verilmiştir. Ölçekte verilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

İlginiz ve sabrınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ Ayşe Ahsen TALU

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi aşamasında yükseköğretimde özellikle de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Eğitim Fakültelerinde resmi program dışında bireyler üzerinde etkili olan bir örtük program mevcuttur. Bu nedenle araştırma ile öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının belirlenmesi ve örtük programın bireylerin (öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının) davranışları üzerindeki etkisinin tespit edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Süresi: Kişisel bilgi formu ve ölçeğin doldurulması yaklaşık 15-20 dakikanızı alacaktır.

Soru ve görüşler için; Ayşe Ahsen TALU (ahsen.talu@balikesir.edu.tr)

EK-5. Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği

Metin 1.

Uzun yıllar birçok okulda görev yapan Ayşe, öğretmen olarak çalıştığı okullarda okulun bulunduğu çevrenin kültürel özelliklerini, öğrencilerin cinsiyet, ırk, etnik grupları ve sosyo-ekonomik seviyesini dikkate almaksızın öğrencilerinin toplumla uyumlu olmalarını hedeflemiştir. Toplumu ayrıştırma korkusu ile bireysel farklılıklara vurgu yapmamış, devamlı sınıfında *biz* olmanın öneminden bahsetmiştir. Toplumun sınıfın aynası olduğu düşüncesinden hareketle, Ayşe öğretmen eğitimin her sürecinde, özellikle de öğrencilerini değerlendirirken, topluma uygun ve uyumlu davranışları “sözel ve sözel olmayan” yollarla övmekte ve ödüllendirmektedir. Aynı okulda görev yapan Ahmet öğretmene göre ise, öğrencilerin topluma uyumlu bireyler olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, yetenek, değer ve tutum gibi özelliklere göre eğitilmesi yeterli değildir; çünkü her öğrencinin ihtiyacı ve ilgisi farklıdır. Sınıfta öğretmen tek otorite olmamalıdır, sınıfın düzenini sağlamak için öğrencilerin görüş ve düşünceleri dikkate alınmalıdır. Ahmet öğretmen, öğrencilerini değerlendirirken farklı, yaratıcı düşünceleri değerli bulur, diğer öğrencilerin de bunu değerli olarak algılamasını sağlardı.

“Ayşe öğretmene göre toplumsal devamlılık bütünü bir parçası olduğu düşüncesine sahip bireyler vasıtası ile sağlanabilirken, Ahmet öğretmene göre ise, dünya sürekli değişmekte ve gelişmekte olduğundan topluma uyumlu bireyler yetiştirmek bireyleri geleceğe hazırlamaktan ziyade onların farklılıklarının zenginlik olarak görülmesinin önüne geçmektedir.”

<i>Yukarıdaki metni okuduktan sonra kendi görüşleriniz doğrultusunda maddelere yanıt veriniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bir öğretmen olarak benim Ayşe öğretmen gibi düşünmem mümkün değildir.					
Ben de Ahmet öğretmenin görüşlerini paylaşıyorum.					
Ayşe öğretmenin toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek için yaptıklarını her öğretmen yapar/yapmalı.					
Ahmet öğretmen gibi davranan bir öğretmen toplumdaki çatışmayı artırır.					
Ayşe öğretmenin toplumun <i>biz</i> olmasını sağlamak adına yaptıkları toplumsal dayanışmaya katkı sağlar.					
Bence her iki öğretmen de görüşlerinde kendine göre haklı.					
Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.					

Metin 2. Aşağıdaki diyalogda iki arkadaşın okul yıllarındaki kurallara ilişkin yaşadıkları tecrübelerine yer verilmiştir.

Can: Okulda sıklıkla vurgulanan şey, disiplin ve okul kurallarına sıkı sıkıya bağlı olmamız gerektiği. Öğretmenlerimiz bunun gerekçesini bizi geleceğe hazırladıkları iddiası ile açıklıyordu.

Elif: İlkokuldan itibaren tamamen kuralsız büyüdüm. Kurallara uyan, disiplinli ve uyumlu davrananlarının sürekli dışlandığına tanık oldum. Belki de öğretmenlerimiz tarafından kurallara sıkı sıkıya bağlı kalma, disiplinli olma, herkese eşit davranma davranış ve alışkanlıkları kazandırılırdı ve bunlar kazandırılırken kurallara uyanların takdir edildiği, ödüllüğü ve model olarak gösterildiği bir ortam oluşturulmuş olsaydı kuralları daha kolay içselleştirirdim.

Can: Bence bugün işime ve çalışma ortamına daha kolay uyum sağlamamın nedeni geçmişteki okul yaşantım ve öğretmenlerimin tavırlarıydı. Çevrem tarafından da her zaman takdir edilip, uyumlu bir birey olarak nitelendirildim.

Elif: Okul yıllarımda benim kurallara olan inancımın ortadan kaybolmasının bir nedeni de kuralların kişilere göre, farklı şekillerde uygulandığını görmemden kaynaklanıyordu. Bazı kişiler ne yaparsa yapsın onlara karşı hep ayrıcalıklı davranılır ve onların yaptıkları yanlışlar görmezlikten gelinirdi. “Şimdi nerede bu kurallar, ne işe yararlar?” diye düşünüp dururdum.

Can: Şimdilerde ise birtakım kuralların varlığı ve bu kurallara sıkı sıkıya bağlı olmak toplumsal hayata uyum, toplumsal düzen ve iş hayatında başarı için gerekli olsa da bunların bizi biz olmaktan çıkardığını da düşünmüyorum değilim. Topluma uyumlu “sevilen çocuk rolü” mü? “kendine özgünlük” mü?

<i>Yukarıdaki metni okuduktan sonra kendi görüşleriniz doğrultusunda maddelere yanıt veriniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bir öğretmen olarak ben de Can'ın öğretmenleri gibi yapardım.					
Elif'in okulundaki öğretmenlerin davranışlarının kuralsız bir toplum oluşturduğu düşünülse de bireylerin özgünlüğünü korumasını sağlayacağını düşünüyorum.					
Can'ın yaşadıkları bireyin özgünlüğünü kaybetmesine neden olacağından ben onun öğretmenleri gibi davranmazdım.					
Can'ın öğretmenlerinin davranışları bireyleri gelecekteki mesleki hayatlarına hazırladığından bu görüşü benimseyebilirim.					
Ben de Elif'in öğretmenleri gibi gerektiğinde kuralları esnetmekten yanayım.					
Kurallara bakış açım ne Can ne de Elif'in öğretmenleri ile uyuyor.					
Elif'in öğretmenlerinin kurallara yaklaşımı kuralsız bir toplumu oluşturacağından bunu kabul etmem mümkün değil.					

Metin 3.

Ali Öğretmen: Günümüzde gelinen noktada yeni bir dünya ile karşı karşıya olduğumuzun farkındayım. Teknolojik gelişmelerle bilgiye erişim ve iletişim olanakları da iyice arttı. Ortak bir tüketim kültürü oluştu ve aynı yaşam tarzına sahip bireyler de çoğaldı. Artık “küresel dünya vatandaşlığı” kavramından bahsediliyor. Bu durum kültürler üzerinde de etkili oldu ve sanki alt kültürler ortadan kayboldu ve yeni bir üst kimlik oluştu yani evrensel bir kültür mevcut artık. Bu gerçekliklerden hareketle öğrencilerimi yetiştirirken küresel dünya vatandaşı olmalarını sağlamamın onlar için yapabileceğim en iyi şey olduğunu düşünüyorum.

Şeyda Öğretmen: İnsanı yaşadığı toplumdan koparmak pek de mümkün değil gibi. Bu yüzden öğrencilerimi yetiştirirken onların yaşadığı bölgenin özellik ve değerleri doğrultusunda eğitim sürecini düzenlerim. Verdiğim eğitim ile öğrencilerimin yaşadıkları toplumun bir parçası olmalarını sağlamalıyım düşüncesindeyim. Her bir bölge kendine has öyle özellikler taşıyor ki şaşırılmak elde değil. Ben de öğrencilerimin dünya ile bütünleşmesinden ziyade yaşadıkları toplum ile bütünleşmesinin önemli olduğu görüşü ile hareket ediyorum.

<i>Yukarıdaki metni okuduktan sonra kendi görüşleriniz doğrultusunda maddelere yanıt veriniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Şeyda öğretmen gibi davranan bir öğretmenin öğrencilerini hayata hazırlaması mümkün değil.					
Ali öğretmenin davranışları yerel özelliklerin ortadan kalkmasına neden olacağından onun gibi davranmam.					
Ali öğretmen yaptıkları ile farklı kültürel özelliklerin ortadan kaybolmasına neden olacağından onun hatalı davrandığını düşünüyorum.					
Şeyda öğretmen, öğrencilerini yaşadığı bölgeye özgü özelliklerle yetiştirdiğinden farklı kültürlerin varlığını korumasına da olanak sağlayacağından bu düşüncesini desteklerim.					
Hem Ali hem de Şeyda öğretmenin eğitim anlayışı bence bir öğretilerde bir arada bulunmalıdır.					

Metin 4.

Okan öğretmen, tarımsal faaliyetler ile geçimin sağladığı bir ilçede görev yapmaktadır. Derslerini işlerken özellikle öğrencilerinin ailelerinin yaptığı mesleklerin öğrencilerinin gelecekte seçecekleri meslek olacağı düşüncesi ile sürekli tarımın öneminden bahsetmektedir. Gelecekte tarım yaparken onlar için gerekli olabilecek bilgileri edinmeleri konusunda öğrencilerini desteklemekte ve onları bu yönde motive etmektedir. Derslerde anlattığı anekdot ve hikayelerinde tarım faaliyetlerine ilişkin bilgilere yer vermektedir. Geleceğin yetişkinleri olacak öğrencilerinin birer üretici birey olmaları hayalini kurmaktadır. Okulun bahçesinde oluşturduğu alanda öğrencilerin kendi meyve ve sebzelerini yetiştirmelerini sağlayarak, tarımsal etkinliklerde bulduklarında onları gelecekteki hayatlarına hazırlayacağı inancındadır. Bu sayede eğitim ile üretimin iç içe olmasını sağlarken ekonomik bir fayda da elde ettiği için sevinmektedir. Okan öğretmen ayrıca, öğrencilerinin entelektüel ve evrensel düşünme becerilerine sahip olmalarından ziyade, ülkenin egemen görüş ve düşüncelerine sahip olmalarına ve buna uygun davranışları gerektiğine önem verdiği için her fırsatta dile getirmektedir. Ona göre günümüzdeki toplumsal eşitsizlikler gelecekte de devam edeceğinden, verdiği eğitim ile öğrencileri bu durum karşısında hazırlıklı olacaktır.

<i>Yukarıdaki metni okuduktan sonra kendi görüşleriniz doğrultusunda maddelere yanıt veriniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okan öğretmenin davranışlarının öğrencilerinin gelişmelerine engel olacağı kanaatindeyim.					
Okan öğretmen yaptığı eğitim ile üretime destek vereceğinden ben de onun anlayışında bir eğitim yapılmasını desteklerim.					
Okan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı tam da benim dünya görüşümü yansıtıyor.					
Okan öğretmenin eğitim anlayışı öğrencilerinin tek bir yönünün gelişmesine olanak sağlayacağından bu düşünceyi paylaşmam mümkün değil.					
Toplumsal eşitsizliklerin hep var olacağı düşüncesi ile Okan öğretmen gibi davranmak bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya engel olacaktır.					
Öğrencileri Okan öğretmen gibi yetiştirmek yerine entelektüel bireyler olarak yetiştirmenin daha doğru olduğu düşüncesindeyim.					

Metin 5.

Aşağıdaki metin, farklı sosyo-ekonomik seviyelerden öğrencilerin yer aldığı bir okulda görev yapan bir öğretmenin okul müdürü ile konuşmalarını içermektedir.

Müdür: Aslı Hanım, kursları düzenlerken farklı sosyo-ekonomik seviyelerden gelen öğrencilerimizin olduğunu unutmamalı ve tüm faaliyetlerimizi planlarken de bunu göz önünde bulundurmalıyız.

Aslı Öğretmen: Benim anlayışıma göre her öğrenci değerlidir, farklı çevrelerden gelen öğrencilerimiz olsa da hepsi iyi bir eğitimi hak ediyor.

Müdür: Aslı Hanım düşünceleriniz gerçekçi değil ve herkesin aynı ölçüde başarılı olmasını beklememeliyiz. Zaten düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ailelere göre okul yalnızca bakıcılık görevi yapıyor. Onlara yapılacak her şey gereksiz, zaten akademik performansları da düşük. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin ise beklentileri yüksek. Onların çocukları zaten geleceğin hâkim, doktor, öğretmen ve mühendisleri, geleceğin idarecileri olacak.

Aslı Öğretmen: Müdür Bey sosyo-ekonomik seviyeye göre öğrencilere verilecek eğitimin düzenlemesini fikrine katılamıyorum. Öğrencilerimizin her yönüyle gelişmesini sağlamalıyız, beden eğitimi ve estetik eğitimi vermeli, duygusal gelişimlerine de katkıda bulunacak etkinliklere, kurslara ağırlık vermeliyiz.

Müdür: Dediklerimi anlamışsınızdır “sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerin talep ve önerilere göre hareket edeceğiz”. Bunu yaparken öğrencilerimizin ülkede var olan sistemin adil olduğu düşüncesine sahip olmasını sağlayalım ki sonradan başımız ağrımasın.


<i>Yukarıdaki metni okuduktan sonra kendi görüşleriniz doğrultusunda maddelere yanıt veriniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Müdür yerden göğe kadar haklı, herkes okumak zorunda değil.					
Ben öğretmeni daha haklı buluyorum okulun misyonu çocukların yetişmesini sağlamaktır.					
Bence müdür okulu daha işlevsel hale getiriyor.					
Günümüzde kimin okuyup kimin okumayacağına müdürün belirleme hakkı yoktur.					
Ben bu öğretmenin yerinde olsam ben böyle bir kursta görev almazdım.					
Ben ağrısız başımı ağrıtmak istemem. Sonuçta müdür okulun yöneticisidir, o ne yapacağını daha iyi bilir.					
Müdürün görüşlerini normal karşılamam mümkün değil.					
Aslı öğretmenin görüşünde bir öğretmen her öğrencinin gelişmesini destekleyecektir.					
Müdür yaptıklarını haklı göstermek adına kılıfına uyduruyor.					

EK-6. Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığının, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ ve Ar. Gör. Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elamanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmalarını için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 23.09.2021




Üye


Üye


Üye


Üye

EK-7. İzin Yazıları

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2022-145374



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-369581
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe
Ahsen TALU)

25.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazı.

Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ile, Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde çevrim içi anket yapma talebinde bulunduğu belirtilerek uygun görüldüğü takdirde söz konusu çalışmaya ait anket linkinin duyurulması istenilmektedir.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebin Dekanlığımız tarafından değerlendirilerek uygun görülmesi halinde anket linkinin Biriminiz ağ adresinde duyurulması hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri (takım)

DAĞITIM

Gereği:

Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bilgi:

Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Belge Doğrulama Kodu :BSN0R2H41Z

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet
Mah. Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr
Kep Adresi :gaziuniversitesi@hs01.kep.tr



Bilgi için :Talip Gümüş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 06



İÜC Tarih ve Sayı: 26.10.2022-519791



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :E-44949735-044-519791
Konu :Anket Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

26.10.2022

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19.10.2022 tarihli ve E-44949735-044-512951 sayılı yazı

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, Fakültemizde görev yapan öğretim elemanları ve 4. sınıf öğrencilerimiz ile "*öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek*" konulu doktora tezi çalışmasının uygulamasını kendi imkanlarıyla yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUM8LD613

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys>

Adres:Alkent 2000 Mah. Yiğittürk Cad. No: 5/7 Büyükkçekmece Yerleşkesi
Büyükkçekmece/İstanbul
Telefon:(212) 866 38 20 Faks:(212) 866 38 21
Web:<https://www.iuc.edu.tr>
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Kader Damla BİTMEZ



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-99219772-044-76914
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

26.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 28711322-044.06.01-E.144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "*Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışmasının Üniversitemizde uygulanması talebi uygun bulunmuş olup, ilgili birimimize duyurusu yapılmıştır.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet KARADAĞ
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : E668-6R1R-8KD9 Belge Doğrulama Adresi : <https://ebysorgu.bozok.edu.tr>

Adres: Yozgat Bozok Üniversitesi Erdoğan Akdağ Kampüsü Rektörlük ve İdari
Birimler Binası, Atatürk Yolu 7. Km 66900 Yozgat
Telefon No : 3542421065 Fax No : 3542421073
e-Posta : genel.sekreterlik@bozok.edu.tr İnternet Adresi : <http://www.bozok.edu.tr/>
Kep Adresi : bozokuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin :Oğuzhan YALICI
Bilgisayar İşletmeni
Dahili No:





Sayı : E-19220902-605.01-5377
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen Talu)

27/05/2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 25/05/2022 tarihli ve 28711322-044.06.01-E.144545 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonundan onay aldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Üniversitemizden ayrı bir izne gerek olmadan, ilgililerin açık kaynaklardaki iletişim bilgileri kullanılarak kendilerine ankete katılım talebi gönderilebilir. İlgililer bu ankete katılıp katılmamakta serbesttir. Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. B. Orhan AYTÜR
Rektör Yardımcısı

Evrak doğrulama <http://ebys-dogrulama.bilkent.edu.tr/> adresinden d3fa9de3 kodu ile yapılabilir.

Bilkent Üniversitesi, 06800 Bilkent Ankara
Tel: (0 312)290 40 00 Faks: (0 312)266 41 27 www.bilkent.edu.tr
ebys@bilkent.edu.tr - bilkentuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Birgül BULUT
Yönetici Sekreter
Telefon No: 0 312 29012 14





T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: E-94390400-044-59717
Konu: Ayşe Ahsen TALU (Araştırma İzni)

27.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BALIKESİR

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 28711322-044.06.01-E.144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ayşe Ahsen TALU'nun, "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi yazınız incelenmiş olup adı geçenin araştırma yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İrfan KIRIŞTIOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:lhLJOTWS-EWjdR2i41BQzg

Belge Doğrulama Adresi: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/>

BUÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA

Bilgi için: Salih YAZICI

Telefon No: (0224) 294 06 00

Faks No: (0224) 294 06 29

Şef V.

e-Posta: oidb@uludag.edu.tr

İnternet Adresi: www.uludag.edu.tr

Kep Adresi: uludag.rektorluk@hs03.kep.tr

Telefon No: (0224) 294 06 21

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-84792562-302.99-15862
Konu : Uygulama izni hk.

27.05.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : [144545] / 25.05.2022 / Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU) / 25.05.2022 /
25.05.2022 / 144545

İlgi yazı ile Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" doktora teziyle ilgili ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla Eğitim Fakültelerinde görevli akademik personel ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama için izin talep edilmektedir. Dekanlığımız, 2021/2022 bahar eğitim öğretim dönemi derslerinin tamamlanması nedeniyle söz konusu uygulamanın 2022/2023 güz döneminde yapılmasının uygun olduğunu düşünmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMHKYM0E

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/hasan-kalyoncu-universitesi-ebys>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep

Telefon:0 (342) 211 8080 / 1201/1202 Faks:0 (342) 211 80 81

e-Posta:info@hku.edu.tr Web:0 (342) 211 80 81

Keş Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sema UZAK

Unvanı: Fakülte Sekreteri

Tel No: 0(342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-044-130270
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen Talu)

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25.05.2022 tarih ve 144545 sayılı yazı, Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü

İlgi yazınızla talep edilen; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi akademik personeli ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapmasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSE4JFSK94

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/baskent-universitesi-ebys>

Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790

Bilgi için: Gamze SONBAY

Etilmesgut/ANKARA

Koordinatör

Telefon No:0 312 246 67 40 Faks No:0 312 246 66 05

Telefon No: 246 66 66 / 2078

e-Posta:adk@baskent.edu.tr İnternet Adresi:www.baskent.edu.tr

Kep Adresi:baskentuniversitesi@hs02.kep.tr





T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Gaziantep Eğitim Fakültesi

Sayı :E-73628654-044-190607
Konu :Tez Uygulama İzni/Ayşe Ahsen TALU

30.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Çağış Yerleşkesi (Bigadiç Yolu Üzeri 17. km)
PK:10145 Altieylül/BALIKESİR

İlgi : 25.05.2022 tarihli, 144545 sayılı ve "Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)" konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı 201812510004 numaralı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Lisans Programları son sınıf öğrencilerine ve akademik personeline ölçek uygulanması talebiniz gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Arif ÖZAYDIN
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSNKJA26Y5* Pin Kodu : 14652
Adres : Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi
Telefon : 0 (342) 360 43 72 Faks:0 (342) 317 27 79
e-Posta : egtfakdek@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr
Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/gaziantep-universitesi-ebys>

Bilgi için : Burçin KOTAN
Unvanı : Büro Personeli





T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-10829923-108.99-19297

13/06/2022

Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.05.2022 tarih ve 28711322-044.06.01-E.144545 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Dede Korkut Eğitim Fakültesi yapması Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Engin KILIÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakınızı <https://belgesorgu.kafkas.edu.tr/E-imza/> linkinden 464E95F7X4 kodu ile doğrulayabilirsiniz.**

Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü
Ahmet ARSLAN Cad. Merkez/KARS
T: (474) 225 11 50 F: (474) 225 11 61
E-Posta: info@kafkas.edu.tr İnternet Adresi: www.kafkas.edu.tr
Kep Adresi: kafkasunv@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Fatih BOZLAK
Tel: 1060
E-Posta: fatih.bozлак@kafkas.edu.tr





T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı :E-39633678-044-177998
Konu :Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

13.06.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve E-28711322-044-144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Ereğli Eğitim Fakültesinde görev yapan akademik personele ve öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına göre anket çalışması uygulama talebiniz Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Şenol Hakan KUTOĞLU
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSDKZ5T695 Pin Kodu : 73942 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/bulent-ecevit-universitesi-ebys>
Adres : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100 Zonguldak Bilgi için : Selim GÜNDÜZ
Telefon : (0372) 291 14 96 Faks:(0372) 257 21 40 Unvanı : Bilgisayar İşletmeni
e-Posta : gensek@beun.edu.tr Web : <http://w3.beun.edu.tr/>
Kep Adresi : beun@hs03.kep.tr





T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-46810852-302.08.01-209432
Konu :Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

03/06/2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/05/2022 tarihli ve E-69972237-302.08.01-207074 sayılı yazımız.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemizde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve Temel Eğitimi Bölümünde görevli akademik personel (öğretim elemanları) ve 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine ölçek uygulama isteği gönüllük esasına dayalı olarak Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bekir ÇINAR
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres:Merkez Yerleşke Bor Yolu 51240 Niğde
Telefon:3882254315 Faks:3882254316
e-Posta:egitimfak@ohu.edu.tr Web:http://www.ohu.edu.tr/egitimfakultesi
Kep Adresi:nohu@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nurgül KUŞ
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0 388 225 4328



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-91770517-044-410806
Konu : Uygulama izni (Ayşe Ahsen TALU)

03/06/2022

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi : 28.05.2022 tarih ve 404713 sayılı uygulama izni (Ayşe Ahsen TALU) konulu yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun yürütmekte olduğu, **“Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** başlıklı çalışması kapsamında, Fakültemiz Öğretim elemanlarına ve 4. Sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulama isteği, kişinin kendisi tarafından yapılması ve eğitim-öğretimi aksatmaması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSD073YZZZ Pin Kodu :62722

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5540&eD=BSU073Y252&eS=410806>

Adres:Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 01330 Balcalı, Sarıçam / Adana
Telefon:0 (322) 338 63 55 Faks:0 (322) 338 64 40
e-Posta:ef@cu.edu.tr Web:www.cu.edu.tr
Kep Adresi:cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mahmut KILIÇ
Unvan: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Tel No: 0(322) 338 63 55



Evrak Tarih ve Sayısı: 02.06.2022-134238



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-21180072-044-134238
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

02.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26.05.2022 tarihli ve 132241 sayılı yazı,

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, Fakültemiz öğretim elemanlarına ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mahmut IŞIK
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMK5UMAV5 Pin Kodu :79772

Belge Takip Adresi :
https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?eD=BSMK5UMAV5&eS=134238

Adres:Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000 Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3466 Faks:0414 318 3646
e-Posta:egitimfakultesi@harran.edu.tr Web:http://egitim.harran.edu.tr/
Kep Adresi:harranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hıdır ÖZKAN
Unvanı: Şef
Tel No: 0414 318 3634





T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı : E-60509273-044-101606
Konu : Araştırma İzni

01.06.2022
04.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 26.05.2022 tarihli ve 70813604-044-E.100340 sayılı yazı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasını Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde görevli akademik personel ve 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Ahmet Ali GAZEL
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSN5JRYCAB

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSU5JRY0P0&eS=101606>

Adres:Ahmet Necdet Sezer Kampüsü, 1. Eğitim Binası, 03030, AFYONKARAHISAR
Telefon:0272 228 13 26 Faks:0 272 228 14 19
e-Posta:afegitim@aku.edu.tr
Kep Adresi:aku@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gamze Koç
Unvan: Memur





T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-68508712-100-297558
Konu : Uygulama İzni

03/06/2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25.05.2022 tarih ve 291764 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınız ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasını Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulama talebi araştırmacı tarafından bizzat uygulanması ve gönüllülük esasına dayanması koşuluyla Üniversitemizde uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim

Prof. Dr. Kadir TURAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 1 Yazı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSE8JVE2JR Pin Kodu :62282 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BSE8JVE2JR&eS=297558>
Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır Bilgi için: Meral Özçelik
Telefon:+90 412 241 10 10 Faks:+90 412 241 10 54 Unvanı: V.H.K.İ.
e-Posta:oidb@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr Tel No: 2374

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.06.2022-150400



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28677689-000-433563
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

10.06.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'nün 25.05.2022 tarihli ve 28711322-044.06.01-E.144545 sayılı yazısı
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 07.06.2022 tarihli ve E-89241861-000-432096 sayılı yazısı

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında anket yapma talebi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazıdaki değerlendirmeler dikkate alınarak Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sırrı Sunay GÜRLEYÜK
Rektör a.
Rektör Yrd.

Ek: İlgi (b) yazı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: HC6V43-CXAUMD

Belge Doğrulama Adresi: <https://ebds.mu.edu.tr>

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI
48000 KÖTEKLİ/MUĞLA

Bilgi için: Tuğba CEVİZCİ
Bilgisayar İşletmeni

Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264
e-Posta: ogr-is@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.oidb.mu.edu.tr/>
Kep Adresi: muglaskunivresitesi@hs01.kep.tr

Telefon No: 0 252 2115433





T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Tuzak:09/06/2022 10:38



00000427855



Sayı : E-15559425-044-00000427855
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

8.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "**Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli tez konusu kapsamında hazırladığı ölçekleri Fakültemizde öğrenim gören öğrencilere ekte yer alan anket formlarını uygulamak isteğine ilişkin, Bölüm Başkanlıklarımızın da olumlu görüşleri doğrultusunda, gönüllülük esasına göre olması koşuluyla, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Refik BALAY
Dekan

Ek:

- 1- Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)_Ustyazi
- 2- Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)_Ustyazi
- 3- Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)_Ustyazi
- 4- Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)_Ustyazi

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:82B29BF1-1DB6-480F-8A9A-2A474C32F3B7 Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>

Adres:Ahi Evran Üniv. Eğitim Fakültesi A Blok 262 Nolu Oda KIRŞEHİR

Faks No:2805145

e-Posta: iletisim@ahievran.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Keş Adresi:ahievranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Ahmet KAHRAMAN

Unvan: Bilgisayar İşletmeni

03862805154





T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-45333631-903.05-00000720552
Konu : Tez Çalışma İzni

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 25.05.2022 tarih ve E.144545 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalının 201812510004 numaralı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Komisyonu tarafından uygun bulunan "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen ölçeğin Türkiye'deki tüm Üniversitelerdeki Eğitim Fakültelerinde görevli akademik personel ve Eğitim Fakültelerindeki 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulanma talebi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ayhan ÖZÇİFÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: D74B0559-3891-40B4-A759-F30838CD8F9B
Adres: Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Bahçesaray Mahallesi 68100 Aksaray
Telefon No: 03822883128 Faks No: 03822883139
e-Posta: İnternet Adresi: <https://www.aksaray.edu.tr/>
KEP Adresi: aksarayuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://e-belge.aksaray.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için: Serdar ÖZBAY
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 03822883128





T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-55545571-044-130826
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

09.06.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 09.06.2022 tarihli ve 130482 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Zekeriya PAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSML1UAYTK Pin Kodu :39303 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/sutcu-imam-universitesi-ebys>
Adres:Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 -
Onikişubat/Kahramanmaraş
Telefon:+90 (344) 300 11 41 Faks:+90 (344) 300 11 42
e-Posta:ksuogrencisleri@gmail.com Elektronik Ağ:http://oidb.ksu.edu.tr
Kep Adresi: ksu.kahramanmaraş@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hürşide US
Unvan: Memur



Tel No: 3443001156

Sayı :E-58981384-044-28334
Konu :Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

31.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesi akademik personeli ve öğrencilerine uygulanması talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Sevim SAVAŞER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLE7A990 Pin Kodu :22671

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5678&eD=BSLE7A990&eS=28334>

Adres:10. Yıl Caddesi Protokol Yolu No: 45 34010 Topkapı / İstanbul

Telefon:444 8 276 Faks:(212) 416 4646

e-Posta:info@biruni.edu.tr İnternet Adresi:https://www.biruni.edu.tr/

Kep Adresi:biruniuniv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülçin DAĞ

Unvanı: Yazı İşleri Uzman Yardımcısı

Tel No: 1504





T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :E-30182376-044-171092
Konu :Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

01.06.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Balıkesir Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazısı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması ile ilgili çevrimiçi anket uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Ek:Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

Dağıtım:
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
Fakülte Dekanlıkları Eğitim Fakültesi
Dekanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSML2FKFAT Pin Kodu :19382
Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Merkez/Sivas
Telefon:0 346 487 00 00 - 1996/2037 Faks:0 346 219 1110
e-Posta:ryaziisl@cumhuriyet.edu.tr Web:www.cumhuriyet.edu.tr
Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

Bilgi için: Muharrem DİBEKLİ
Unvanı: Şef



Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2022-E.97658



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :E-20988496-302.08.01-97658
Konu :Anket Uygulama İzni (Ayşe Ahsen
TALU)


KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının) 25.05.2022 tarihli ve E-28711322-044-144545 sayılı yazısı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemiz öğretim elemanlarına ve 4'üncü sınıf öğrencilerine, anket/ölçek uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Erman YÜKSELTÜRK
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSMBY8MDVB* Pin Kodu : 35882 Belge Takip Adresi : <http://dogrulama.kku.edu.tr/envision.sorgula/belgedogrulama.aspx?>
Adres:Merkez Yerleşke 71450 Yahşihan/Kırıkkale Bilgi için: Recep YARDIMCI
Telefon:3183572488 Faks:3183572487 Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
e-Posta:egitimfak@kku.edu.tr Web:www.kku.edu.tr
Kep Adresi:kirikaleuniversitesi@hs01.kep.tr 

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı : E-62297456-044-213139
Konu : Tez Uygulama İzni (Ayşe Ahsen TALU)

02.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazı
10.201.1.97
407789
3.06.2022

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasını Fakültemiz öğretim elemanlarına ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteği, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Bilge CAN
Dekan Vekili

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSR863F9Z6 Pin Kodu :45452

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Pamukkale Üniversitesi Kınıklı Merkez Kampüsü

Telefon:0 (025) 8 Faks:0 (258) 0

e-Posta:info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağ:<https://www.pau.edu.tr/egitim>

KeP Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ayşe MEŞE

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-50235129-044--184161
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

02/06/2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Çağış Yerleskesi (Bigadiç Yolu Üzeri 17. km) PK:10145
Altieylül/BALIKESİR

İlgi : 25/05/2022 tarihli ve 144545 sayılı yazınız,

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tezini Üniversitemizde çalışma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgili yazı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS46NZFVHK Pin Kodu :46992

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BS46NZFVHK&eS=184161>

Adres:İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon:04223773090 Faks:04223410053
e-Posta:ogrenci@inonu.edu.tr Web:http://www.inonu.edu.tr/ogrencidb
Kep Adresi:inonuuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Nuray KOMİ
Unvanı: Memur
Tel No: 4223773059





T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı

Sayı : E-25988804-100-2100109997

02.06.2022

Konu : Doktora Tez Çalışması-Ayşe Ahsen TALU

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 02.06.2022 tarihli ve E-25988804-100-2100108990 sayılı yazınız.

Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamındaki ölçeği Bölümümüz bünyesinde görevli akademik personel (öğretim elemanları) ve öğrenim görmekte olan 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulayabilmesi uygun görülmüştür. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Emin Tamer YENEN
Bölüm Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 0ED2-U8VZ-02Z2 Belge Doğrulama Adresi : <https://ebyssorgu.nevsehir.edu.tr>

Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR
Telefon No : +90 (384) 228 10 45 Fax No : +90 (384) 228 10 40
e-Posta : egitim@nevsehir.edu.tr İnternet Adresi :
<http://www.nevsehir.edu.tr>
Kep Adresi : nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin :Serdar FERALAN
Büro Personeli

Dahili No:21093





T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-57629817-044-178866
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Çağış Yerleskesi (Bigadiç Yolu Üzeri 17. km) PK:10145 Altieylül/BALIKESİR

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında Fakültemizde ölçek uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cumali ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSM6A4YRS7

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5740&eD=BSM6A4YRS7&eS=178866>

Adres:ADÜ Merkez Kampüs Aytepe Mevkii 09100 Efeler/AYDIN
Telefon:0256 214 20 23 Faks:0256 214 10 61
e-Posta:egitim@adu.edu.tr Web:akademik.adu.edu.tr/fakulte/egitim/
Kep Adresi:adnanmenderesuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine BEHTİOĞLU
Unvanı: Şef
Tel No: 3113





T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-75548883-300-214482
Konu : Anket Uygulaması (Ayşe Ahsen TALU)

08.06.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.05.2022 tarih ve 144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde görevli akademik personel ve 4.sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Murat KAYRI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Anket Uygulaması (Ayşe Ahsen TALU) Hk. (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu : BSDNJ69K0H Pin Kodu : 99352 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4575&eD=BSDNJ69K0H&eS=214482>
Adres: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Zeve Kampüsü 65080 Tuşba / Van Bilgi için: Nesip TEKİN
Telefon No: +90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks No: +90 432 4865413 Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
e-Posta: rektorluk@yyu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.yyu.edu.tr>



Tel No: 22077



T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-14065294-044-254164
Konu : Anketler

06.06.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25/05/2022 tarihli ve E-28711322-044-144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen ölçeğini Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde görevli akademik personel ve 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulaması bizzat kendisinin gerçekleştirmesi ve eğitim öğretimi aksatmaması şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Mehmet Sıtkı İLKAY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPA5RD5F9 Pin Kodu :11352

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/erciyes-universitesi-ebys>

Adres:Köşk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak No:1 38030 Melikgazi KAYSERİ

Telefon:+90 352 437 49 47 Faks:+90 352 437 20 23

e-Posta:ogrenci@erciyes.edu.tr Web:http://ogrisl.erciyes.edu.tr

Keş Adresi:erciyesuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Bekir Yılmaz

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Tel No: 0352 207 66 66-10500





T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :E-76716296-044-123924
Konu :Ayşe Ahsen TALU'nun Anket Talebi

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve E-28711322-044-144545 sayılı yazı.

İlgi yazı gereği; Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalının 201812510004 numaralı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Komisyonu tarafından uygun bulunan "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen ölçeğinin, Fakültemiz akademik personel (öğretim elemanları) ve 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulama talebinin uygun olduğunun belirtildiği Bölüm Başkanlıklarımızın yazıları ekte sunulmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. İrfan TERZİ
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU64L66FT Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/kutahya-dumlupinar-universitesi-ebys>
Adres:Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA Bilgi için: Durmuş TAŞDELEN
Telefon:(0 274) 443 43 43 Faks:(0 274) 265 20 57 Unvan: Tekniker
e-Posta:ef@dpu.edu.tr Web:http://ef.dpu.edu.tr Tel No: 4607
Kep Adresi:dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
Öğrenci İşleri Birimi



Sayı : E-85316909-806.01.03-289919

21.06.2022

Konu : Tezler (Ayşe Ahsen TALU)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 02.06.2022 tarihli ve E-15563195-300-275188 sayılı yazınız.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: FBB258B8-2D19-4EAB-94D2-F54C0DAE2D89 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>

Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:5 35150 Buca-İZMİR

Faks: 0 232 420 48 82

KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Serap TEMEL
Bilgisayar İşletmeni





T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-044-00002204746
Konu : Uygulama İzni (Ayşe Ahsen TALU) Hk

30.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve E-28711322-044-144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde görevli akademik personele ve Eğitim Fakültesi 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulama yapma talebi Eğitim Fakültesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 68857C07-33FD-4C71-8146-5A77EB8F401A

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-cbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Kenan ÇIRPAN

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :E-16343714-300-294053
Konu : Ayşe Ahsen TALU

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)


İlgi : 26.05.2022 tarihli, 292344 sayılı yazınız.

Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun Doktora Tez Çalışması kapsamında "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışması yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa DOĞAN
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSC80F7M9H* Pin Kodu : 56452 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/selcuk-universitesi-cbys>
Adres : Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Akademi Mahallesi Yeni İstanbul Caddesi Alaaddin Keykubat Kampüsü No:345 Selçuklu-KONYA Bilgi için : Şerife HAYBATÖZ
Telefon : 0 332 2233026 Faks : 0 332 2233015 Unvanı : Sürekli İşçi
e-Posta:egitimfakultesi@selcuk.edu.tr Web:https://www.selcuk.edu.tr/Birim/egitim_fakultesi Tel No : 0332 223 30 19
Kep Adresi : selcukuniversitesi@hs01.kep.tr 



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :E-57909333-100-170638
Konu :Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

30.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve E-28711322-100-144545 sayılı yazı

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tezi çalışması kapsamında Eğitim Fakültemiz öğretmenlik programı 4. sınıf öğrencileri ile öğretim görevlilerine anket çalışması yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. İlhan GENÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSPLBY8PM5* Pin Kodu :99572 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5433&eD=BSPLBY8PM5&eS=170638>
Adres:Konuralp Yerleşkesi Konuralp/DÜZCE 81600 Bilgi için: Aysun Özcan
Telefon:0(380) 542 1118 Faks:0(380) 542 1119 Unvanı: Memur
e-Posta:ogrenciisleri@duzce.edu.tr Web:www.ogrenciisleri.duzce.edu.tr
Kep Adresi:duzceuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :E-93368059-044-171195
Konu :Araştırma İzni (Ayşe Ahsen TALU)

31.05.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Ayşe Ahsen TALU**' nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği, çalışmasını kendisi yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Araştırma İzni (Ayşe Ahsen TALU) (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS44Z8HDY2

Belge Takip Adresi : https://ebys.ebyu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yalınbağ yerleşkesi Erzincan Sivas

Bilgi için: Şükran TAŞTAN

karyolu 12. km 24002 Erzincan

Unvan: Birim Evrak Sorumlusu

Telefon:444 8 024 – (0446) 226 66 66 Faks:0 446 226 26 60

e-Posta:ogrencisleri@erzincan.edu.tr Web:https://ebyu.edu.tr/tr/

Tel No: 0446 224 04 26

Keş Adresi:erzincanuvv@hs02.kep.tr



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35955870-044-142438
Konu : Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

23.06.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Çağış Yerleskesi (Bigadiç Yolu Üzeri 17. km) PK:10145 Altieylül/BALIKESİR

İlgi : a) 25.05.2022 tarihli ve E-28711322-044-144545 sayılı yazınız.
b) 03.06.2022 tarihli ve E-65182052-044-137385 sayılı yazı.

İlgi (a) da kayıtlı yazınız gereği, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalının 201812510004 numaralı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında uygulanacak anketin Üniversitemiz Eğitim Fakültelerinde görevli akademik personel ve Eğitim Fakültelerindeki 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulaması, gönüllülük esaslı şartıyla Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Barış Tamer TONGUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSU5PMB48S Pin Kodu :70862

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSU5PMB48S&eS=142438>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Bilgehan Ses
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Telefon No: 2955013



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :E-13930723-010.99-272092
Konu :Doktora Tez Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU) Hk.

17.06.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Çağış Yerleşkesi (Bigadiç Yolu Üzeri 17. km) PK:10145 Altieylül/BALIKESİR

İlgi : 25.05.2022 tarihli ve 144545 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü 201812510004 numaralı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" araştırma izni konulu tez çalışması kapsamında, Eğitim Fakültemizde görevli akademik personel (öğretim elemanları) ile 4. sınıf düzeyindeki lisans programı öğrencilerine uygulama yapma talebi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Erhan TABAKOĞLU
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSE6VVSEKV Pin Kodu :13013

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys>

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne

Bilgi için : Ayşecan YAVUZ

Telefon : 2842235266 Faks : 2842233314

Unvanı : Memur

e-Posta:genelsekreterlik@trakya.edu.tr Web:http://genelsekreterlik.trakya.edu.tr/

Keş Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr





T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :E-52899066-730.08.03-181389
Konu :Ölçek Uygulama İzni - Araş.Gör. Ayşe
Ahsen TALU

26.09.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 26.09.2022 tarihli ve 51623732/730.08.03/180425 sayılı yazı.

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Ayşe Ahsen TALU'nun, Öğretim Üyesi Prof.Dr. Erdoğan TEZCİ danışmanlığında yürüttüğü Doktora tezi kapsamında Fakültemiz 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı

Bilgi:
Arş. Gör. Ayşe Ahsen TALU

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCKAV4FB5 Pin Kodu :57992

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Dinçiler Mah. Soma Cad. Merkez/Balıkesir
Telefon:2662412762-104 Faks:2662495005
e-Posta:nef@balikesir.edu.tr Web:www.balikesir.edu.tr/nef
Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Reyhan Pekdağ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 02662412762-141130





T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : E-12475423-044-67109
Konu : Anket Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

19.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07/10/2022 tarihli ve E-28711322-044-186035 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek" amacıyla geliştirmiş olduğu ölçeği Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

İlgi gereği bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Atakan ÖZTÜRK
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSE3UZMNUZ* Pin Kodu :49423

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Adres: Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Merkez Yerleşke 08100 ARTVİN

Telefon: 0 466 215 10 00 Faks: 0 466 215 10 55

e-Posta: yazisleri@artvin.edu.tr Web: www.artvin.edu.tr

Keş Adresi: artvincoruhuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatih Oral

Unvanı: Şef

Tel No: 04662151000





T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-20852668-044-96385
Konu : [186035] / 07.10.2022 / Anket Çalışması
(Ayşe Ahsen TALU)

17.10.2022

DAĞITIM

İlgi : 13.10.2022 tarihli ve 186035 sayılı yazımız.

İlgi yazınızda belirtilen Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek" konulu çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde gerçekleştirme talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
Çağış Yerleşkesi (Bigadiç Yolu Üzeri 17. km)
PK:10145 Altieylül/BALIKESİR

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU3VNHEHZ

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5264&eD=BSU3VNHEHZ&eS=96385>

Adres:Dede Korkut Kampüsü 69000 / BAYBURT

Telefon:4582111128 Faks:4582111130

e-Posta:genelsekreterlik@bayburt.edu.tr Elektronik Ağ:www.bayburt.edu.tr

Keş Adresi:bayuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ceylan TOPAL

Unvanı: Büro Personeli





T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Sayı : E-15302574-044-2154355 14.10.2022
Konu : Anket Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 07.10.2022 tarihli ve E-28711322-044-186035 sayılı yazısı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" başlıklı çalışmasını Fakülteniz öğretim elemanları ve 4. sınıf öğrencilerine çevrim içi uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve konuyu ilgililere duyurulması hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İsmail YAĞCI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

- Ek:
1- İlgi Yazı (3 sayfa)
2- Dilekçe (1 sayfa)
3- Etik Kurulu Onay Belgesi (1 sayfa)
4- Onam Formu (1 sayfa)
5- Ölçekler (5 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 63EB4779-1CF4-4AB6-8D75-B3EACDF26DA1 Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/mersinuni-ebys>
Adres: Mersin Üniversitesi Yazı İşleri Şube Müdürlüğü, Çiftlikköy Kampüsü Ayrıntılı bilgi için: İlhan OMURCAN
33343 Yenişehir / MERSİN Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: (0324) 361 00 01/32023 Faks No: (0324) 361 00 73 Telefon No: (0324) 361 00 01/32023
e-Posta: Internet.Adresi:www.mersin.edu.tr
KEP Adresi: mersinuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-36763901-044-218836
Konu : Anket Çalışma İzni

14.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 07.10.2022 tarih 186035 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun; "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" konulu çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Bekir Süha PARLAKTAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRNL0ZFHF Pin Kodu :21582

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5695&eD=BSRNL0ZFHF&eS=218836>

Adres:Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye
Telefon:(0356)2521616-1057 Faks:(0356)2521625
e-Posta:gensek@gop.edu.tr Web:gensek.gop.edu.tr
Kep Adresi:gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Gülşah AYDIN

Unvanı: Şef

Tel No: 1079





T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-11611387-044-240519
Konu : Anket Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

14.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 07.10.2022 tarih ve E-28711322-044-186035 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi kapsamında "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" konulu çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesine gerçekleştirme talebi; Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, konuya ilişkin gerekli duyuru yapılmıştır.

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSV6FFHJ8L Pin Kodu :86372 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5392&eD=BSV6FFHJ8L&eS=240519>
Adres:Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE Bilgi için: Cansel GÜNEŞLİ
Telefon:0 (424) 237 00 00 Faks:0 (424) 0 Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Elektronik Ağ:http://www.firat.edu.tr

Tel No: 0424 237 00 00 (Dahili No: 8162)





T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-33424009-044-107056
Konu : Anket Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

14.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13.10.2022 tarihli ve 186035 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" konulu çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına ve bu fakültenin 4. sınıf öğrencilerine online anket uygulama talebi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Kenan TAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU50H6YBS Pin Kodu :38082
Adres: Bir Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8. Km 64200/Uşak
Telefon:(276) 221 22 01 Faks:(276) 221 22 02
e-Posta:gensek@usak.edu.tr Web:http://gensek.usak.edu.tr/
Kep Adresi:usakuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/usak-universitesi-ebys>

Bilgi için: Funda DOĞMUŞ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni





TED ÜNİVERSİTESİ

TED ÜNİVERSİTESİ
Rektör Yardımcılığı

Sayı : E-46409941-044-21493
Konu : Anket Çalışması (Ayşe Ahsen
TALU)

19.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Balıkesir

İlgi : 13.10.2022 tarihli ve 186035 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Ayşe Ahsen Talu'nun "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" konulu çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerine arz ve rica ederim.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Oya GÜNERİ
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSAFF1DFU Pin Kodu :62612

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=1314&eD=BSAFF1DFU&eS=21493>

Adres:Ziya Gökalp Cad. No:48 06420 Kolej-Çankaya/Ankara
Telefon:0 312 585 00 00 Faks:0 312 418 41 48
e-Posta:info@tedu.edu.tr Web:www.tedu.edu.tr
Kep Adresi:tedu@tedu.hs03.kep.tr

Bilgi için: Semra Simsək
Unvanı: Rektör Yardımcısı Sekreteri



Evrak Tarih ve Sayısı: 25.10.2022-192169



T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :E-16357079-044-82314
Konu :[186035] / 07.10.2022 / Anket Çalışması
(Ayşe Ahsen TALU)

28.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.10.2022 tarihli ve Bila sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek" konulu çalışmasını Eğitim Fakültemizde gerçekleştirmesine yönelik talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fatih DOĞANOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPBDVKHL4 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5350&eD=BSPBDVKHL4&eS=82314>
Adres:www.adiyaman.edu.tr Bilgi için: Birsen COŞKUN
Telefon:04162233800 Faks:04162233812 Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
E-Posta:genelsekreter@adiyaman.edu.tr Web Adresi:www.adiyaman.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5443&eD=BSFK0DJMYE&eS=192169> adresinden yapılabilir.



T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-56200091-044-2022.69.430291
Konu : Ayşe Ahsen TALU Anket Uygulama İzni

25/10/2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07.10.2022 tarihli ve E-28711322-044-186035 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Ayşe Ahsen TALU'nun** Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi kapsamında, "**Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek**" amacıyla geliştirilmiş olan ölçek çalışması için Üniversitemiz Eğitim Fakültesi akademik personeli ile 4. sınıf öğrencilerine online anket uygulama talebi, 19.10.2022 tarihli ve 38 sayılı Üniversite Yönetim Kurulu toplantısında uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla,
Prof. Dr. Mithat KIYAK
Rektör V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 3D1B4F17-B8CC-4C63-A1FA-DB29F0D65700 Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-okan-universitesi>

Adres: Okan Üniversitesi Tuzla Kampüsü, 34959 Akfırat - Tuzla / İSTANBUL
Telefon: 0 (216) 677 16 30
Faks: 0 (216) 677 16 47
Elektronik Ağı: <https://www.okan.edu.tr/>

Ayrıntılı bilgi için: Büşra KAYA
Unvanı: Yazı İşleri Uzmanı
e-Posta: busra.kaya@okan.edu.tr



Bu belge güvenli elektronik imza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5443&eD=425AK0BYJHU&eS=192670> adresinden yapılabilir.



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-43612661-304.03-95438
Konu : Anket Çalışması (Ayşe Ahsen Talu)

20.10.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 17.10.2022 tarihli ve 95045 sayılı yazı.

İlgi yazıya istinaden Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek" konulu anket çalışmasını Fakültemizde yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Münir OKTAY
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSD4PMS3FP Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/karamanoglu-mehmetbey-universitesi-ebys>
Adres : Yunus Emre Yerleşkesi 70100/ KARAMAN Bilgi için: Ali ALTINTAŞ
Tel: 0 338 226 22 40 Belgegeçer : 0 338 226 22 42 Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
E-Posta : egitim@kmu.edu.tr Elektronik Ağ : <http://kmu.edu.tr/egitim> Tel No: 5224
Kep Adresi: kmu.rektorluk@hs01.kep.tr





T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-89480013-044-65716
Konu : Ayşe Ahsen Talu, Anket Çalışması Hk.

21.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 13.10.2022 tarihli ve 186035 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen Talu'nun, "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" konulu çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirmesi uygun görülmüştür. Bilgilerinize sunar, gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Hanife ÖZTÜRK
AKKARTAL
Rektör

Dağıtım:
Gereği:
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSU33U3J9R Pin Kodu :47762

Belge Takip Adresi : <https://unidocs.iku.edu.tr/enVision/Doğrula/BSU33U3J9R>

Adres:Ataköy Yerleşkesi, E5 Karayolu Üzeri, Bakırköy 34158 İstanbul
Telefon:(0212) 498 47 02 Faks:(0212) 498 46 39
e-Posta:rektorluk@iku.edu.tr Elektronik Ağ:www.iku.edu.tr

Bilgi için: Derya Dertli
Unvanı: Bilgi ve Belge Yönetimi Uzman Yardımcısı



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5443&eD=BSDKCS025&eS=191629> adresinden yapılabilir.

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu
MÜAR Koordinasyon Ofisi

Sayı : E-13571271-044-223843
Konu : Anket İzni

18.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 13.10.2022 tarihli yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun üstlendiği "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" başlıklı bilimsel çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi akademik personeline ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulamak istediğini bildirilmiştir. Söz konusu çalışmaya dair ilgi yazıda belirtilen link(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfSV-DeB0vOeQUnoBmfrWNPdG6Ane4IziuoCZwI0YUV6-L6w/viewform?usp=sf_link) üzerinden Üniversitemiz Eğitim Fakültesi akademik personeline ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulanması uygun görülmüş olup, ilgililere duyurulmuştur.

Konuyla ilgili bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Fatma Hülya ŞİMGA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 7A69ACA6-1885-4AEE-86AB-8E57EB975DDE

Belge Doğrulama Adresi <https://turkiye.gov.tr/maltepe-universitesi-cbys>

Maltepe Üniversitesi Marmara Eğitim Köyü Maltepe/İSTANBUL

Bilgi İçin: Ali Haydar DUDAKLI

Tel: 0 (216) 626 10 50 Fax: 0216 626 10 70 E-Posta: Maltepe Üniversitesi

Uzman

İnternet Adresi: www.maltepe.edu.tr Kep Adresi: maltepeuniversitesi@hs01.kep.tr

alihaydardudakli@maltepe.edu.tr



Evrak Tarih ve Sayısı: 20.10.2022-191143



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16694033-044-2200113393
Konu : Anket Uygulama İzni (Ayşe Ahsen
TALU)

19.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07.10.2022 tarihli ve E-28711322-044-186035 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızla gönderilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun, Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi kapsamında hazırlanan "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" konulu çalışmaya ait ölçeği Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde görev yapan akademik personel ile Fakültenin 4.sınıfında öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet ATALAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Belge Doğrulama Kodu: UPF3HAE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Kuzeykent Kampüsü Merkez /
Kastamonu
Telefon No: (0 366) 2801576
e-Posta: oidb@kastamonu.edu.tr
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No: (0 366) 2801393
İnternet Adresi: https://oidb.kastamonu.edu.tr/

Bilgi için :
Nuray Bıdak
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: (0 366) 2801573

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması: https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5443&eD=B\$RKCU27TU&eS=191143 adresinden yapılabilir.



Sayı : E-49933177-044-341657
Konu : Anket Çalışması (Ayşe Ahsen TALU)

31.10.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.10.2022 tarihli ve 28711322-186035 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun "Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımlarını Belirlemek" konulu anket çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cengiz BATUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : DNZK-B1LP-0PBA Belge Doğrulama Adresi : <https://ebyssorgu.omu.edu.tr/>

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası

Telefon No : 0362 312 19 19

e-Posta :

Fax No : 0362 457 60 91

İnternet Adresi : <http://www.omu.edu.tr/>

Bilgi için :Murat DÜRMÜŞ

Bilgisayar İşletmeni

Telefon No:



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5443&eD=BSRK0C4SBE&eS=194021> adresinden yapılabilir.



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-48203248-300-2200041441
Konu : Anket Çalışması(Ayşe Ahsen TALU)

17.10.2022

TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 14.10.2022 tarihli ve E-99699167-300-2200041073 sayılı yazınız.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ayşe Ahsen TALU'nun tez çalışması kapsamında, Fakültemiz öğretim elemanlarına ve 4.sınıf öğrencilerine uygulama yapma talebi ilgili çalışmayı kendisinin yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hikmet YAZICI
Dekan V.

Belge Doğrulama Kodu: UTHPDFC

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.trabzon.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütli Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-
Trabzon / TÜRKİYE
Telefon No: (0 462) 4551000
e-Posta: trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr
Kep Adresi: trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No:
İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Selma Avcı
Bilgisayar İşletmeni

(0 462) 4551124



