



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM
OKURYAZARLIKLARI İLE ÖRTÜK PROGRAM
YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Emre KÖSEOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM OKURYAZARLIKLARI İLE
ÖRTÜK PROGRAM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**
(Examining the Relationship between Teacher Candidates' Curriculum Literacy and Hidden
Curriculum Approaches)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre KÖSEOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Ocak, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Emre KÖSEOĞLU tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıkları İle Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 14/01/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ömer NAYCI

Şırnak Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıkları ile Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

14/01/2025

Aslı ıslak imzalıdır

Emre KÖSEOĞLU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazımında ilk günden beri bana destek olan, her soruma içten cevaplar veren, samimiyetini her zaman hissettiğim çok değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. Adnan TAŞGIN başta olmak üzere, tez savunma aşamamda kıymetli görüşleriyle tezimi daha iyi hale getirmem için desteklerini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU ve sayın Doç. Dr. Ömer NAYCI'ye, çalışmama katılarak görüş bildiren değerli öğretmen adaylarına, bu zorlu süreçte inancımı hep canlı tutan ve bana cesaret veren sevgili eşim Meryem KÖSEOĞLU'na, en güzel çağlarında tezle uğraştığım için zamanlarından çaldığım biricik kızlarım Sümeyye ve Zehra'ya, destekleriyle beni her daim ayakta tutan annem, babam ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Emre KÖSEOĞLU

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM OKURYAZARLIKLARI İLE ÖRTÜK PROGRAM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emre KÖSEOĞLU

Ocak 2025, 90 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yöntem türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 282 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise “bağımsız örneklem için t-testi”, “tek yönlü varyans analizi” ve “pearson korelasyon analizi” testlerinden faydalanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının çoğunlukla hem öğretim programı okuryazarlık ölçeğindeki hem de örtük program yaklaşımları ölçeğindeki maddelere olumlu yönde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Araştırma neticesinde cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri arasında öğretim programı okuryazarlığı verilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Örtük program yaklaşımları verilerine göre ise cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken bölüm değişkeni bakımından ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sonuçlar: Öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunamazken; sınıf değişkeninde “ölçme değerlendirme süreçleri” alt boyutunda, bölüm değişkeninde ise “felsefi temeller” alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre sadece “kültür odaklı” alt boyutta, sınıf değişkenine göre “karma” alt boyutta, bölüm değişkenine göre ise “bireysel”, “kültür odaklı”, “küresel”, “yeterlik” ve “karma” alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları düzeylerinde bölüm değişkenine göre “topluma uyum” ve “sosyal” alt boyutlarında ise herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile örtük program yaklaşım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: eğitim programı, öğretim programı, örtük program, program okuryazarlığı, örtük program yaklaşımları.

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

EXAMINING the RELATIONSHIP between TEACHER CANDIDATES’ CURRICULUM LITERACY and HIDDEN CURRICULUM APPROACHES

Emre KÖSEOĞLU

January, 2025, 90 Pages

Purpose: The purpose of this research is to examine the relationship between teacher candidates’ program literacy and hidden curriculum approaches.

Method: In this research, the correlational survey method, one of the types of quantitative research methods, has been used. The sample group of the research consists of 282 teacher candidates studying at a state university in the Eastern Anatolia Region. “Personal Information Form”, “Curriculum Literacy Scale” and “Hidden Curriculum Approach Scale” were used to collect data in the research. In the analysis of the data obtained, “t-test for independent samples”, “one-way analysis of variance” and “pearson correlation analysis” tests were used.

Findings: According to the data obtained, it is understood that teacher candidates mostly expressed positive opinions on the items in both the curriculum literacy scale and the hidden curriculum perceptions scale. As a result of the research, no significant differences were found between gender, grade and branch variables according to curriculum literacy data. According to the hidden curriculum perceptions data, while there was no significant difference between gender and grade variables, significant differences were found in terms of branch variable.

Conclusions: While there was no significant difference in the curriculum literacy levels of teacher candidates according to the gender variable; significant differences were found in the “measurement and evaluation processes” sub-dimension in terms of grade variable and in the “philosophical basics” sub-dimension in terms of branch variable. In the teacher candidates’ hidden curriculum perception levels, significant differences were found only in the “culture-oriented” sub-dimension according to gender variable, significant differences were found in the “mixed” sub-dimension according to grade variable and significant differences were found in the “individual”, “culture-oriented”, “global”, “competence”, “mixed” sub-dimensions and in the general of the scale according to branch variable. No significant difference was found in the hidden curriculum perception levels of teacher candidates in the “adaptation to society” and “social” sub-dimensions according to the branch variable. As a result, no significant relationship was determined between the curriculum literacy levels and hidden curriculum approach levels of teacher candidates.

Keywords: curriculum, hidden curriculum, program literacy, perceptions of hidden curriculum.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Terim ve Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Eğitim.....	5
Formal Eğitim	5
Örgün eğitim	5
Yaygın eğitim.....	6
İnformal Eğitim.....	6
Öğrenme.....	6
Öğretim	6
Eğitim Programı	7
Hedef	8
İçerik	8
Öğretme-Öğrenme Süreci	9
Değerlendirme.....	9
Öğretim Programı	10

Eğitimde Program Geliştirme	10
Okuryazarlık ve Okuryazarlık Çeşitleri	11
Bilgi Okuryazarlığı	12
Medya Okuryazarlığı	12
Dijital Okuryazarlık	13
Eleştirel Okuryazarlık	13
Finansal Okuryazarlık	13
Program Okuryazarlığı.....	13
Örtük Program.....	15
Program Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Çalışmalar	17
Örtük Program ile İlgili Yapılan Çalışmalar	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	27
Yöntem	27
Araştırma Yöntemi.....	27
Evren ve Örneklem	27
Veri Toplama Araçları	28
Kişisel Bilgi Formu	28
Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği.....	28
Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği (ÖPYÖ).....	29
Uygulama	29
Verilerin Analizi	30
Verilerin Güvenirlik Analizleri	30
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	34
Bulgular	34
BEŞİNCİ BÖLÜM	46
Tartışma ve Sonuç	46
Öneriler.....	52
KAYNAKÇA	54
EKLER	62
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	62
EK-2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Örnek Maddeleri	63
EK-3 Örtük Program Yaklaşımı Ölçeğine İlişkin Örnek Bir Metin	64
EK-4. Verilerin Normallüğünün Test Edilmesine Yönelik Analiz Sonuçları	65
EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri.....	73
EK-6. Etik Kurul Belgesi 1	74

EK-7. Etik Kurul Belgesi 2	75
EK-8. Etik Kurul Belgesi 3	76
ÖZ GEÇMİŞ.....	77



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Örneklemenin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	28
Tablo 2. Ölçeklerden Toplana Verilerin Cronbach Alpha Değerleri.....	31
Tablo 3. Program Okuryazarlığı Ölçeği Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	32
Tablo 4. Örtük Program Yaklaşımları Ölçeği Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	32
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlıkları Ölçeği Maddelerine Yönelik Görüşleri	34
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Ölçeği Maddelerine Yönelik Görüşleri	36
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	38
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlıklarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu.....	39
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	40
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	41
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	42
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	43
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıklarıyla Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi.....	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Eğitim Programının Temel Öğeleri</i>	7
---	---



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖPYÖ	: Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği
ÖYGM	: Öğrenci Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bir toplumun ilerlemesi, güncel gelişmelere ayak uydurabilmesi ancak belirli temel ihtiyaçlarının giderilebilmesi ile mümkündür. Barınma, güvenlik, beslenme, sağlık ve eğitim gibi ihtiyaçlarının giderilebilmesi, o toplumun gelişim gösterebilmesi bakımından önemlidir. Eğitim, insanları doğrudan hayata hazırlayarak topluma ve dünyaya etki etmenin bir şeklidir (Freire, 2019). Değişim ve gelişim ancak eğitimle mümkündür. İnsan eğitimle gelişir, değişir ve toplumun dönüşümüne ve ilerlemesine vesile olur (Görgeç, 2017).

Eğitimin hedeflerinden biri, bireyde istendik yönde değişim sağlamaktır. İnsanın tutum ve davranışları, hedefleri ve bilgi düzeyleri, eğitim sayesinde gelişir ve değişir (Demirel & Kaya, 2018). Bu sebeple eğitimin belirli kurumlar aracılığıyla planlı, nitelikli ve verimli bir şekilde düzenlenip insanların hizmetine sunulması gerekir.

Eğitimin en verimli şekilde sunulmaya çalışıldığı yer olan okul birçok değişkeni bünyesinde barındırır. Öğretmen, öğrenci, eğitim programı gibi temel değişkenler, okulun önemli parçalarıdır. Kültürel mirasın aktarılması ve kişide istendik yönde değişim sağlanabilmesi için öğretmenler önemli bir role sahiptir. Öğretmenler; programın uygulayıcısı, eğitimi planlayan, değişimde gelişimde sorumluluk alan, yüksek yeterliliği olan profesyonellerdir (Tikka vd., 2020).

Küreselleşen, değişip gelişen günümüz dünyasında bilim ve teknoloji ışığında hayat boyu öğrenme anlayışına sahip, sorgulayabilen, yenilikçi bireyler yetiştirmek esastır. Öğretmen ne öğreteceğini bilmeli; daha iyi nasıl rehberlik edebilir kaygısını taşımamalıdır. Öğretmen, eğitim öğretim programına hakim olmalı, değişkenler arasındaki dengeyi ve ilişkiyi sağlamalıdır (Karaoğlu, 2008).

Öğretmenin yeterli bir düzeyde program okuryazarı olması, öğrenci ve eğitim programları arasındaki geçişleri sağlamak ve başarı elde etmek adına çok önemlidir (Gündoğan, 2019). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri arttıkça eğitim ve öğretim etkinliklerini uygulama becerileri de gelişim gösterebilir, bu durum da öğrenci gelişimine olumlu yansıyabilir.

Keskin ve Korkmaz (2021), program okuryazarlığında öğretmenlerin eleştirel, sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmaları gerektiğini ifade ederler. Eğitim programının;

çevrenin, okulun ve hatta sınıfın özelliklerine göre öğretmen tarafından yeniden yorumlanması ve şekillendirilmesi gerekir. Bu noktada örtük program özelliklerini dikkate almak gerekir. Resmi olarak açıklanamasa da değerler, normlar ve davranışlardan oluşan örtük program, toplumun fikirlerinin aktarıldığı, okul iklimi içinde sürekli canlı olan bir araçtır (Jackson, 1968). Böylesi hareketli bir süreçte örtük program doğrultusunda ister istemez değişikliklerin görülmesi kaçınılmazdır. Öğrenci ve sosyal çevresinde yaşanan gelişim ve değişimler doğrudan okul kültürüne de etki eder. Okul kültürü içinde örtük programın yazılı olmayan hedeflerinden biri de bireylerin toplum ve otorite beklentileri yönünde gelişim göstermelerini sağlamaktır.

İster planlı olsun ister gelişigüzel, örtük program, hem öğrencileri hem de öğretmenleri hedeflenen davranışların verilmesi kapsamında doğrudan etkileyebilir. Çünkü örtük programın yazılı olmayan amaçlarında okulla ilişkili olarak öğrenci tutum ve davranışlarının değer ve normlarının da şekillendirilmesi yer alır. Özellikle duyuşsal hedeflerin ağır bastığı örtük programda öğretmenler, yalnızca resmi programdaki bilgi ve becerileri aktaran kişi değildir. Öğrenciler, bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmenlerin her türlü deneyimlerinden yararlanırlar. Yaşamın her alanında yer edinen örtük program, okul ortamında düşünülenenden daha fazla etkiye sahiptir. Örtük programı kısaca okul kültürü olarak da özetlemek yanlış olmaz (Wren, 1999). Okul kültürü içinde öğrenci gelişim özelliklerini ve programın gerekliliklerini de dikkate alarak öğretmen, kendine bir yol çizer.

Etkili ve verimli bir eğitim öğretim süreci için programın doğrudan uygulayıcısı olarak öğretmenin iyi bir program okuryazarı olması ve okulun örtük program özelliklerine hakim olması önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde eğitim aldıkları süreçte meslek ve alan bilgilerinin yanında duyuşsal becerilerle de donatılması mühimdir. Öğretmen yetiştirme programlarının temel hedefi, öğretmen adaylarına genel kültür, meslek ve alan bilgisi kazandırmak olsa da öğretmen adaylarına hizmet öncesinde eğitim öğretim hayatlarında işlerini kolaylaştıracak birçok değer ve tutumun da kazandırılması çok önemlidir (Okçabol, 2005). Bu bağlamda bu çalışmanın konusu, öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Eğitimdeki gelişim ve değişimler, yalnızca içerik bilgisi üzerinden öğrencilere ulaşmayı amaçlayan öğretmenler değil; aynı zamanda güncel gelişmeleri takip edebilen, yöntem ve tekniklere hakim, programları okuyup yorumlayıp okul kültürüne ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayabilen öğretmenler yetiştirmeyi zorunlu kılar. Kısaca okul kültürü olarak da ifade edebileceğimiz örtük programın öneminin farkında olan bir öğretmenin, öğretmen yetiştirme sürecinde edinmiş olduğu program okuryazarlık becerilerini de kullanarak çok daha etkili ve

verimli bir eğitim öğretim süreci planlaması mümkün olabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları a) cinsiyet, b) sınıf, c) öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları a) cinsiyet, b) sınıf, c) öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğretmen, nesillerin yetiştirilmesi, kültürel değer ve normların aktarılması ve toplumun yeniden şekillenmesinde kilit bir role sahiptir. Günümüz öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakültelerinin, çağın gereklerine uygun olarak öğretmen yetiştirme programlarını sürekli güncellemeleri gerekir. Bu güncellemeler de ancak farklı konularla ilgili yapılan çalışmalardan alınan verileri inceleyip bir sonuca varmakla mümkün olabilir. Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının aldıkları eğitime dair veriler sunacağından önem arz etmektedir. Çalışmanın neticesinden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ve örtük program yaklaşımlarıyla ilgili öğretmen adaylarına verilen eğitime ilişkin önerilerde bulunulabilir.

Grossman ve Thompson (2008), öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerini yeterli ölçüde kullanmadıklarında öğrencileri doğru ve etkili bir şekilde bilgilendirip yönlendirmelerinin pek mümkün olmadığını ifade ederler. Özellikle eğitim öğretim sürecinde çok fazla dikkate alınmayan örtük program özellikleri dikkate alındığında çalışmanın, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerde farkındalık oluşturacağı öngörülmektedir. Buna ilaveten program geliştirme uzmanları, bu tez çalışmasını bir bilgi kaynağı olarak da kullanabilir. Benzer bir çalışmanın alan yazınında olmaması çalışmayı önemli kılmakta; araştırma sonuçları, araştırmacılara yapacakları benzer çalışmalarda yol gösterici olması bakımından da önemli görülmektedir.

Terim ve Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kişinin kendi hayatı vasıtasıyla meydana gelen kalıcı ve istendik değişim izleridir (Ertürk, 1979).

Öğretim: Bireyde öğrenmeyi meydana getirme maksadıyla öğrenene klavuzluk etme, yol gösterme, öğreneni yönlendirme eylemidir (Ertürk, 1979).

Eğitim Programı: Öğrenenlere okulda ya da okul haricinde planlanmış etkinlikler vasıtasıyla sunulan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2017).

Öğretim Programı: Derslere göre konuların ve bu konulara göre hedeflerin belirlendiği belli bir eğitim kademesinde, eğitim durumları ve sınama durumlarını da içeren, sınıf ortamında hangi dersin haftada kaçar saat verileceğini belirten, değişime ve gelişime açık program türüdür (Akpınar, 2014).

Okuryazarlık: Bireyin okuduğu ya da yazdığı bir şeyi kişisel olarak anlamlandırma yeteneğidir (Gilster, 1997).

Program Okuryazarlığı: Öğretmenin eğitim öğretim süreci içinde programın özelliklerinin neler olduğunu bilmesi, programı uygulamada özelliklerine uygun kullanabilmesi, değerlendirme ve yorumlamalar yaparak eleştirel bir bakışla programı kendine klavuz edinmesi, gerektiğinde dönütler verebilmesidir (Keskin, 2020).

Örtük Program: “Gizli Program” olarak da tanımlanan örtük program, eğitim kurumlarınca bilinçli ya da farkına varılmadan gizli bir şekilde öğrencilere sunulan; okul, aile ve sosyal çevre etkileşimlerinden oluşan tutum, değer ve inançlar toplamıdır (Cevizci, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim

Eğitim, kişilerin topluma ayak uydurabilmesi, kendini ve toplumu geliştirip dönüştürebilmesi adına çok önemli bir role sahiptir. Globalleşen, her geçen gün değişen dünyada eğitim kavramı da bireyin ihtiyaçları arasında ciddi anlamda dikkate alınması gereken bir duruma dönüşmüştür.

Bireyin dünyasında çok farklı ve büyük bir etkiye sebep olan eğitim kavramının çeşitli tanımları yapılmıştır. Ertürk (1979), eğitimi bireyin davranışlarında kişinin kendi hayatındaki kalıcı ve istendik değişim izleri olarak ifade eder. Erden (1998), eğitimi bireyin doğumundan başlayıp hayatının sonuna kadar devam eden davranış değişiklikleri olarak tanımlamaktadır. Varış (1997), eğitimde toplumun etkisini esas alarak bireyin davranışlarındaki değişim sürecini, eğitim olarak tanımlamıştır. Sönmez (2003) ise eğitimi biyokimyasal olarak bireyin beyninde istendik şekilde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade etmektedir. Görüldüğü gibi eğitimin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Eğitimle her zaman beklenen ya da hedeflenen davranış değişiklikleri gerçekleşmeyebilir. Eğitim, formal ya da informal öğrenme ürünü davranışların kazandırılma şeklidir (Demirel & Kaya, 2018).

Formal Eğitim

Belli hedeflere ulaşmak için daha önceden hazırlanan plan doğrultusunda okul vb. resmi ortamlarda sunulan eğitim şekline formal eğitim denir. Formal eğitim; önceden tasarlanır, planlanır ve işin uzmanı olan kişiler tarafından sunulur (Görgen, 2017). Formal eğitimde belli bir program vardır ve bu program doğrultusunda önceden belirlenmiş etkinlikler öğretim yoluyla uygulanır. Formal eğitim sürecinde bireyin davranışları herkesçe kabul görmüş ve arzu edilen davranışlara dönüştürülmeye çalışılır. Örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki türü vardır.

Örgün Eğitim

Örgün eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim kapsamında okullarda belli yaş gruplarına planlı ve programlı olarak sunulan formal eğitim şeklidir (Gültekin, 2017). Bir öğretim programına bağlı olarak yasalara uygun şekilde gerçekleştirilir.

Öğrenenler, kademeli olarak eğitimlerine devam ederler ve bir üst eğitim kurumuna devamları için öğrencilere diploma verilir.

Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemi dışında kalmış kişilere ihtiyaçları dikkate alınarak halk eğitim merkezleri vb. kurumlar üzerinden verilen eğitim türüdür (Ünal, 2017). Kısa ya da uzun dönemli olarak örgün eğitimden faydalanamayan kişilere örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak sunulur.

İnformal Eğitim

İnformal eğitim, belli bir plan, program içinde gerçekleştirilmeyen, hayatın her anında ortaya çıkabilen, tesadüfi ve kontrolsüz olarak gerçekleşen eğitim şeklidir (Demirel & Kaya 2018). Rastgele kültürlenme yoluyla meydana gelir. Önceden belirlenmiş bir plan dahilinde uygulanmadığı için süreç sonunda istenmeyen davranışlar da kazanılabilir. Öğrenen de öğretene de informal eğitimde sürecin bilincinde olmayabilir. Kişinin sosyal çevresinde, okul, arkadaş ortamı, mahalle, iş yeri vb. her yerde gerçekleşebilir. İnformal eğitim, genelde bir alanda deneyim sahibi olanların tecrübe ve bilgilerini öğrenmeye ilgi duyan kişilere gelişigüzel olarak aktarmasıyla meydana gelir.

Öğrenme

İnsan, doğumundan ölümüne kadar bulunduğu sosyal ortamda çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar edinir. Çevrede olup bitenleri gözlemleyip ya da deneme yanılma yoluyla bir başkasının yardımı olmadan kazanılan davranış değişiklikleri, bireyin bulunduğu ortama sosyal uyumunu kolaylaştırır. Fakat her öğrenme sadece bireyin çabasıyla kendiliğinden gerçekleşmeyebilir. Başkalarının yardımı, yönlendirilmiş öğrenme adını verdiğimiz bu öğrenme türünde önemlidir. Herhangi bir derste belli bir program doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenmeler yönlendirilmiş öğrenmeye örnek olarak verilebilir. En genel tanımıyla öğrenme, bireyin davranışlarında yaşantı ürünü olarak ortaya çıkan kalıcı izli değişiklikler şeklinde ifade edilebilir (Erden, 1998). Ancak davranış değişiklikleri, yorgunluk, alkol, herhangi bir hastalık ya da uykusuzluk gibi sebeplerden ötürü de gerçekleşebilir. Öğrenmeyi bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişiklikler olarak ele aldığımızda bu tür kısa süreli değişiklikleri, öğrenme olarak ifade etmek pek doğru olmaz.

Öğretim

Öğrenmeyi kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak ele aldığımızda öğretim, bu sürecin okul ortamında planlı, programlı bir şekilde devam ettirilmesi; öğrenciye rehberlik edilmesi,

yol gösterilmesi olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1979). Öğrenme kendiliğinden herhangi bir yaşantı sonucu gerçekleşebilirken Eskicumalı (2005), öğretimin hedefler doğrultusunda bilinçli bir faaliyet olduğunu ifade etmiştir. Öğretimde eğitim kurumları içinde süreç; planlanır, kontrollü bir şekilde uygulanır ve değerlendirilir.

Eğitim Programı

Milattan öncesine kadar uzanan bir geçmişi olan program kavramı, ilk başlarda koşu pisti anlamına gelen “curriculum” kelimesi ile ifade edilmiştir. Sonraki süreçlerde eğitim ortamında “izlenen yol” manasıyla da kullanılmaya başlanmıştır (Olivia & Gorden, 2018). Ertürk (2013) ise eğitim programını yetiştirmek, yetiştirmek kelimelerinden hareketle “yetişek” olarak tanımlamıştır. Eğitim programı, bazı eğitimciler tarafından “izlence” sözcüğü kullanılarak da ifade edilmiştir. En çok kabul gören tanımıyla eğitim programı, öğrenen kişilere okulda ya da okul haricinde planlanmış etkinlikler vasıtasıyla sunulan öğrenme yaşantıları düzeneği anlamına gelmektedir (Demirel, 2017).

İnsan hayat içinde devamlı bir gelişim ve değişim süreci ile karşı karşıyadır. Dolayısıyla da eğitim programı da dinamik bir yapıya sahip olmak zorundadır. Kişilerin hayatları ve sosyal çevreleri de eğitim programlarıyla zenginleştirilmeli ve planlanan etkinlikler devrin gerekleriyle uyum sağlamalıdır. Bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilen, çağın gereklerini karşılayabilen bir eğitim programıyla ülkelerin gelişim ve ilerleme göstermeleri sağlanabilir.

Eğitim programı, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için planlanan faaliyetlerin bütünüdür. Sistematik bir yapıya sahip olan eğitim programı, kendi aralarında dinamik ilişkilere sahip olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav değerlendirme öğelerinden oluşur (Demirel, 2017).

Şekil 1. Eğitim Programının Temel Öğeleri



Hedef ögesinde “Niçin?”, içerik ögesinde “Ne?”, eğitim durumları ögesinde “Nasıl?” ve son olarak değerlendirme ögesinde “Ne kadar?” sorularına cevap verilmeye çalışılır (Demirel, 2017).

Hedef

Eğitim öğretim sürecinde programlar aracılığıyla öğrencilerin süreç sonunda belli davranışları kazanmaları umulur. Çıktı, kazanım, amaç kelimeleriyle de ifade edilen hedef kavramı, eğitim alacak bireyin süreç sonunda edinmesi umulan özellikler anlamına gelir (Demirel & Kaya, 2018). Hedefler, planlanmış etkinlikler vasıtasıyla kazanılması amaçlanan ve davranış şeklinde ortaya konabilen nitelikler bütünüdür (Ertürk, 1979). Program hazırlanırken ilk ve en temel öge hedeftir; çünkü programın diğer ögeleri de hedeflere göre şekillendirilir.

Eğitim programlarında hedefler, dikey boyutta üç şekilde ifade edilir. Bunlardan ilki, genel nitelikte olan ve toplumun politik felsefesini ortayan koyan uzak hedeflerdir. İkincisi, uzak hedeflerin yorumu, uzak hedefleri esas alarak ortaya çıkan, milli eğitimin ve okulun amaçlarını ifade eden genel hedefler ve üçüncüsü, genel hedeflerin gerçekleştirilmesi için ders ya da konu bazında belli bir disiplin alanında öğrenciye verilmesi amaçlanan özel hedeflerdir (Ertürk, 2013).

Hedefler, yatay boyutta ise üç aşamalı olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardır. Bilişsel alanda zihinsel faaliyetler ağırlıktadır ve bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alt basamaklarını içerir. Duyuşsal alanda değerler, tutumlar ve duygular yoğunluktadır. Bu alan ise alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme gibi alt basamaklardan oluşur Devinişsel alan ise fiziksel etkinlikler, zihin ve kas koordinasyonu gerektiren alandır. Devinişsel alanda algılama, kurulma, klavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratma gibi alt basamaklar yer alır (Demirel, 2011).

Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için hedeflerin öğretmenlerce iyice anlaşılabilir olması gerekir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler, hedefleri bütünüyle kavradıkları zaman en uygun içerik ve yöntem seçimini yapıp programın etkililiğini artırabilirler.

İçerik

Programın ikinci ögesi olan içerik belirlenirken hedeflere uygun olarak ne öğretmeliyiz sorusuna yanıt aranır. İçeriği kısaca hedefleri temel alarak ortaya konan konular bütünü olarak ifade edebiliriz. Baykara (2017), içerik belirlemede temel ilkenin hedeflere uygun şekilde

hareket etmek olduğunu ifade etmektedir. İçerik, hedef davranışları kazandırma yolunda bir vasıtaadır (Sönmez, 2003). İçeriğin seçiminde çağa uygun güncel bilgileri göz önünde bulundurmak ve öğrenci ihtiyaçlarını da dikkate almak mühimdir. İçerik, hedef davranışlar doğrultusunda bireye ve topluma fayda sağlamalıdır. İçerik, öğrenci düzeyine uygun, gereksiz ayrıntılardan uzak, yalın ve anlaşılır bir dil kullanılarak hazırlanmalı; sıkıcılıktan kaçınılmalı, gerekli yerlerde uygun örnek ve görsellerle zenginleştirilmelidir. Bunlara ilaveten içerik düzenlenirken ünite sonlarında kavramlar açıklanmalı, özetlemeler yapılmalı ve hedeflere uygun sorulara yer verilmelidir (Ekşioğlu, 2015).

Öğretme-Öğrenme Süreci

Eğitim durumları olarak da ifade edilen öğretme öğrenme süreci, hedef davranışların kazandırılmasında öğretmen öğrenci iletişiminin en fazla olduğu ve planlamanın en önemli olduğu boyuttur. Öğretme öğrenme sürecinde hedef davranışların öğrenciye en etkili şekilde “nasıl” verileceğinin yanıtı aranır. Eğitim durumlarında öğretim yöntem tekniklerini çeşitlendirerek öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlamalar yapmak gerekir.

Sağlam (2006), eğitim durumlarını öğrenci açısından “öğrenme durumu”; öğretmen açısından ise “öğretme durumu” olarak ifade etmektedir. Baykara (2017) ise öğretme öğrenme sürecini öğretimde kontrolü sağlamak maksadıyla işe koşulan düzenlemeler olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasında eğitim durumlarının çağın gereklerine uygun gerçekçi etkinliklerle donatılması önemlidir. Bu süreçte amaçların öğrenci tarafından içselleştirilmesi için öğrenciye kendini aktif bir şekilde ifade edebileceği fırsatlar sunmak gerekir. Öğretme öğrenme sürecinde maksimum verimliliği sağlamak için sunulacak etkinlikler öğrencinin dikkatini çekebilmeli, öğrenciyi düşünmeye, eleştirmeye ve araştırmaya sevk etmelidir.

Değerlendirme

Eğitim programlarının verimliliğini değerlendirmek, uygulanan eğitim etkinliklerinin amaca ne derece hizmet ettiğini ortaya koymak maksadıyla değerlendirme yapmak çok önemlidir. Değerlendirme, uygulamadaki programı daha etkili hale getirmek için bir ihtiyaçtır. Hedeflere ulaşılma derecesinin incelenmesi, öğrencilerin istedik davranışlara ne düzeyde ulaştığının belirlenmesi, programın etkililiğini ortaya koymak için veriler sunar. Demirel (2017), değerlendirmeyi, ölçme araçlarından alınan verilerle bir ölçüt esas alınarak yapılan kıyaslama neticesinde programın önceden belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığının belirlenmesi olarak ifade etmektedir. Uygulanan eğitim faaliyetleri sonucunda öğrencilerde meydana gelen davranış değişiklikleri çıktı olarak adlandırılır. Sistemde meydana gelen

çıktıları göz önünde bulundurarak sistemin gidişatı hakkında fikirler edinmek ve sistemle alakalı bir karara varmak amacıyla yapılan çalışmalar da değerlendirme olarak tarif edilir.

Değerlendirme yapılırken amacın ve sürenin belirlenmesi, öğrenci özelliklerinin dikkate alınması ve kullanılacak ölçme araçlarının tespiti, şeffaf ve net bir değerlendirme süreci için gereklidir (Güven & Alan, 2017). Yapılan değerlendirme neticesinde elde edilen veriler, öğrenci başarısıyla alakalı bilgiler sunmasının yanı sıra öğrenci başarısızlık sebeplerini de ortaya çıkarır. Değerlendirme, öğretmenin süreci yeniden gözden geçirmesi ve eğitim öğretim sürecinde gerekli düzenlemeleri yapması açısından da önemlidir.

Değerlendirme yapılırken ilk olarak değerlendirmenin amacı belirlenmeli, sonraki adımda ise belirlenen amaç doğrultusunda veri toplama ve verilerin analizi işlemlerine geçilmelidir. Elde edilen sonuçlara göre hedeflerde, içerikte, öğretme öğrenme sürecinde gerekli iyileştirmeler yapılmalı ve eğitim programı güncellenmelidir. Değerlendirme, uygulamadaki program ve önceden planlanmış program arasındaki farkı ortaya çıkarır ve geliştirilmesi amaçlanan yeni programlar için temel oluşturur.

Öğretim Programı

Eğitim ve öğretim kavramları birbirlerinin yerine sık sık kullanılsa da aslında farklı anlamlar içerirler. Eğitim ve eğitim programı daha kapsamlı ve ayrıntılı olup öğretim ve öğretim programı kavramlarını bünyesinde barındırmaktadır (Güleş, 2022). Derslere göre konuların ve bu konulara göre hedeflerin belirlendiği belli bir eğitim kademesinde, sınıf ortamında hangi dersin haftada kaç saat verileceğini içeren program türü öğretim programıdır (Akpınar, 2014). Tekin (2014), öğretim programını, okul ortamında öğrencilere verilmesi hedeflenen davranışların ayrıntılı olarak planlanmış hali olarak ifade etmektedir.

Öğretim programı, eğitim programının bir parçasıdır ve sınıf bazında uygulanması hedeflenen etkinliklerin yer aldığı bir klavuzdur (Gürbüz, 2020). İstenen davranışların kazandırılmasında öğretim programı, öğretmenlerin bağlı kaldığı bir rehber niteliğindedir. Öğrenci başarısının artırılması, istendik davranışların belli bir plan program dahilinde nasıl kazandırılacağını içermesi yönüyle öğretim programının uygulayıcıları olarak öğretmenler tarafından doğru yorumlanması gerekir. İyi bir program okuryazarı olan öğretmen, kendisinden neyin istendiğini bilir ve hedeflenen davranışların kazandırılması adına uygulamalarına ona göre yapar.

Eğitimde Program Geliştirme

Her geçen gün yeniliklerin meydana geldiği ve değişimlerin yaşandığı dünyamızda bireylerin de topluma uyum sağlamaları maksadıyla kendilerini geliştirmeleri ve çağa ayak

uydurabilmeleri gerekir. Günümüzde bunu sağlayabilmenin en önemli yolu, bireyleri güncel bilgilerle donatmak ve eğitmektir. Bu durumda eğitimin gerçekleştirilmesinde kılavuz olan programların da sürekli olarak güncel tutulması gerekir. Programın iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve etkililiğinin artırılmasını merkeze alan program geliştirme; hedef, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları arasında meydana gelen dinamik ilişkilerin bütünü olarak ifade edilebilir (Demirel, 2017). Bu tanımdan yola çıkarak programın herhangi bir ögesinde meydana gelen değişikliğin programın diğer ögelerini de etkilediğini söylemek mümkündür. Varış (1997), yaşamın her alanında görülen dinamizmin eğitim programlarında da yer alması gerektiğini belirtir.

Nitelikli insan yetiştirmeye duyulan ihtiyaç, program geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Bu ihtiyacı gidermek için program geliştirmede geniş kapsamlı araştırmalar neticesinde farklı disiplinlere dayanan birçok karar alınır. Bu kararlar sebepleriyle izah edilerek programın kuramsal temelleri ortaya konur (Tuncel, 2017).

Öğrencilerin gelişimlerinin sağlanması, okul etrafındaki yaşamın iyileştirilmesi, program geliştirme çalışmalarının en mühim tarafını oluşturur (Demirel, 2006). Program, bu yönüyle sadece okulda öğretilen konularla sınırlı tutulamaz. Program; öğretmen, öğrenci ve toplumu etkileme hususunda da büyük bir role sahiptir. Kaliteli bir eğitim programı, öğretimi kılavuzlama konusunda öğretmene yol gösterir ve ona sorumluluklar yükler. Eğitim öğretim faaliyetleri, program doğrultusunda öğretmenler tarafından gerçekleştirilir ve önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşmaya çalışılır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler, eğitim öğretimin her anında etkin oldukları için uygulamadaki programın güçlü ve zayıf yönlerini tespit edip programla alakalı dönüt verebilirler. Bu sebeple program geliştirmede öğretmenlerin önemli bir rolü vardır.

Okuryazarlık ve Okuryazarlık Çeşitleri

Herhangi bir konunun detaylı olarak anlaşılması yorumlanması gerektiğinde uygulamaya dökülmesi ve başkalarına aktarılması okuryazarlıkla mümkün olur. Gilster (1997), okuryazarlık kavramını, bireyin okuduğu ya da yazdığı bir şeyi kişisel olarak anlamlandırma yeteneği olarak ifade etmektedir. Aslan (2018), okuryazarlığı tanımlarken okuma yazma, bilgiyi anlama yorumlama, analiz etme ve öteleme adımlarına dikkat çeker. Okuryazarlık daha çok anlamlandırma becerisi ile ilişkilidir ve özel bir alan hakkında bilgi sahibi olmak ve bu alana hakim olmakla alakalıdır.

Bilgiye ulaşma ve bilgiyi sunma yollarının günümüzde fazlasıyla çeşitlilik göstermesinden dolayı verileri doğru bir şekilde anlamak, yorumlamak ve aktarabilmek büyük

önem kazanmıştır. Gelişmiş bilgi toplumlarında okuryazarlık, bir gereklilik haline gelmiştir (Nergis, 2011). Değişen hayat şartları ile yeni okuryazarlık çeşitleri ortaya çıkmış; bireylerin bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmesi, özümsemesi ve topluma yansıtabilmesi, bu okuryazarlık becerilerini edinebilmesi ile mümkün olmuştur (Önal, 2010).

Frankel vd. (2016), çalışmalarında bazı okuryazarlık ilkeleri belirlemişlerdir:

- “Okuryazarlık, strateji ve disiplin becerileri gerektirir.”
- “Sosyal uygulamalarda bütünleştirici, yapıcı ve eleştirel bir süreçtir.”
- “Sürekli olarak gelişim halindedir.”
- “Dil süreçleri akıcı bir şekilde okuyabilmeyi biçimlendirir.”
- “Motive olmak ve katılımında bulunmak gerekir.”

Yaşamın her alanında yaşanan gelişmeler ve farklılaşan ihtiyaçlar neticesinde yeni uzmanlık alanları ortaya çıkmış bu durum da yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Kültürel etkileşimler, farklı bakış açıları, bilgi ve bilgiye erişim yollarının çeşitlenmesi de farklı okuryazarlık türlerini ortaya çıkarmıştır.

Aşağıda bazı okuryazarlık çeşitlerine değinilmiştir:

Bilgi Okuryazarlığı

Yaşam boyu öğrenmede bir gereklilik olan bilgi okuryazarlığı; bilgiyi elde edebilme, anlayabilme, yorumlayabilme, kullanabilme ve yaşama uygulayabilme yeteneğidir (Erdamar, 2020). Teknolojinin ilerlemesi ve bilgiye dijital ortamlarda çok çabuk ulaşılabilmesi beraberinde bilgi kirliliğini de getirmiştir. Doğru bilgiyi doğru kaynaktan alabilmek, yorumlayıp kullanabilmek için bilgi çağında bilgi okuryazarlığı becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2001).

Bilgi okuryazarlığı, hem diğer okuryazarlık türleri hem de eğitim için bir temel oluşturur. Eğitimin yaşamın her alanında ve anında süregelen bir kavram olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda bilgi okuryazarlığı, öğrenenlere araştırma, yaşam boyu öğrenme, problem çözme gibi beceriler edindirebilir (Karakaş-Yıldırım & Yemenici, 2020).

Medya Okuryazarlığı

Kitle iletişim araçlarının çeşitliliği, dijital basındaki bilgi yoğunluğu, medyadan sunulan bilgilerin kaynaklarını doğrulama çabası, medya okuryazarlık becerisinin önemini artırmıştır. Öyle ki medya okuryazarlığı, okullarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Medya; bilgi

sağlama, kültürel değerlerin aktarılması, haber sunma, eğitim, eğlence gibi işlevlere sahiptir. Birçok işlevi bulunan medyanın sunduğu bilgileri bilinçli bir şekilde ayırt edebilmek gerekir.

Medya okuryazarlığı kişilerin medya vasıtasıyla gördükleri ve duydukları şeyleri yorumlayabilmesi olarak ifade edilebilir (Thoman & Jolls, 2004). Bireyler, medya okuryazarlığı becerilerini kullanarak medya araçları yoluyla tartışabilir, mesajlar iletebilir, paylaşımlarda bulunabilirler.

Dijital Okuryazarlık

Dijital Okuryazarlık, bireylerin bilgisayar, tablet, televizyon, cep telefonu vb. teknolojik araç gereçleri ve bu araçlarla ilgili yazılım ya da sanal ortamları anlayabilme, kullanabilme ve değerlendirebilme becerileri olarak tanımlanabilir (Erdamar, 2020).

Dijital dünya hayatımızı kolaylaştırmasının yanı sıra bazı tehlikeleri de beraberinde getirebilir. Dijital tehlikelerden arınmak için teknolojiyi anlamak ve doğru kullanabilmek gerekir. Özellikle internetin temel bilgi kaynağı olarak görüldüğü günümüz dünyasında bireyler, dijital okuryazarlık becerileri sayesinde doğru dijital içeriği nasıl bulacaklarını, değerlendireceklerini, yeni içerik nasıl oluşturacaklarını ve paylaşacaklarını bilirler.

Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlık, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak herhangi bir ortamdaki metinleri değerlendirip analiz etme eylemidir. Eleştirel okuryazarlıkta asıl hedef kişilerin sorgulama becerilerini geliştirmektir (Luke, 2000).

Eleştirel bakış açısıyla sorunlar tespit edilir ve belirlenen sorunlara farklı çözümler üretilmeye çalışılır. Eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerinin de gelişmesi gerekir.

Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık; gelir gider arasındaki dengeyi kurabilme, farklı ekonomik durumlarda finansal problemleri açığa çıkarabilme ve gerektiğinde çözüm yolları üretebilme gibi yetenekleri içeren okuryazarlık çeşididir (Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021). Finansal okuryazarlıkta ekonomik hayata ilişkin kavramlara hakim olma, kararlar alabilme ve plan doğrultusunda hareket edebilme çok önemlidir.

Program Okuryazarlığı

Okullarda öğrencilere istendik davranışların kazandırılması sürecinde programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin bazı temel becerilere sahip olmaları gerekir. Öğretmenin

eğitim öğretim süreci içinde programın özelliklerinin neler olduğunu bilmesi, programı uygulamada özelliklerine uygun kullanabilmesi, değerlendirme ve yorumlamalar yaparak eleştirel bir bakışla programı kendine klavuz edinmesi, gerektiğinde dönütler verebilmesi program okuryazarlığı olarak ifade edilebilir (Keskin, 2020).

Program geliştirme dinamik bir süreçtir ve bu süreçte eğitim öğretim programları da sürekli güncellenmek ve çağın ihtiyaçlarına ayak uydurmak zorundadır (Güzel & Karadağ, 2013). Programın uygulayıcıları olarak öğretmenler, program geliştirme sürecinin içinde olmak zorundadırlar. Yeterli derecede bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenler, programı yorumlayıp eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak gerekli dönüt ve düzeltmeyi verebilir, programın güncellenmesine ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmesine katkıda bulunabilirler. Arı (2010), bir programın uygulama esnasındaki başarı oranının öğretmenin yetenek ve niteliği ile doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir. Eğitim öğretimde başarının sağlanabilmesi, bu sürece uygun programların hazırlanması ve işe koşulmasıyla mümkündür. Öğretmene kılavuzluk edecek bu programların etkililiği, öğretmenin programa hakim olmasıyla ilişkilidir (Özkan, 2016).

Program okuryazarlığındaki asıl amaç, durmadan güncellenen hedef-kazanım, yöntem teknik, kapsam ve sınama durumlarının ve çeşitlilik gösteren programların öğretmenlerce uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik derecesini yükseltmektir (Keskin, 2020). Programın uygulanmasında öğretmen başroldeki kişidir. Öğretmen, okul ortamında öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda programı etkin bir şekilde kullanmaya çalışır. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve öğretim programlarını uygulayabilecek beceride olmaları beklenir. En uygun koşullarda bile programı uygulama yeterliliğine sahip olmayan öğretmenlerin öğretim sürecinde hedeflenen başarıyı elde etmeleri beklenemez (Wiles, 2009/2016).

Bolat (2014), eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyen en temel öğeler olarak eğitim ve öğretim programlarını görmektedir. Eğitim ve öğretim programları vasıtasıyla mevcut düzenin amaçları net bir şekilde ortaya konur. Program okuryazarlığı, hem öğretmen adayları hem de öğretmenler tarafından edinilmesi gereken bir beceridir. Bilgi ve beceri boyutlarıyla ele alındığında program okuryazarlığı, öğretmenlerin yorumlama, uygulama, dönütler verebilme, süreci planlama ve değerlendirme yetileriyle doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayı öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında istenen başarıyı yakalayabilmeleri için öncelikle programı kavrayabilmeleri ve sonrasında programa uygun olarak hareket etmeleri gerekir (Erdem & Eğmir, 2018). Öğretmenlerin programa yönelik algı ve tutumlarının programın uygulama aşamasında farklılık göstermesi de bazı problemlerin meydana gelmesine neden olabilir. Bu

sebeple programın beklenen seviyede uygulanması, eğitimcilerin olabildiğince programın içeriğini doğru şekilde anlamlandırabilmesine ve yorumlayabilmesine bağlıdır (Karagülle vd., 2019).

Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının mesleki anlamda yeterliliklerini yüksek görmediklerini ortaya koymaktadır (Arslan & Özpınar, 2008). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeterli program okuryazarlık becerilerine sahip olmamaları, özyeterlilik algısını da düşürüp verimli bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesine engel olacaktır. Aygün (2019), öğretmen adaylarının yeterli program okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının öğretimin kalitesini artıracak; mesleki anlamda hazır bulunuşluk seviyelerinin ise daha yüksek olacağını ifade etmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kendilerinden beklenene karşılık verebilmeleri için program okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve öğretmen yetiştirme programlarının da bu gelişime destek olacak şekilde planlanması önemlidir.

Örtük Program

Öğrencilerin edinmesi gereken davranış değişiklikleri, resmi programlara yazılamayacak kadar kapsamlı bir durumdur. Yazılı olarak hedeflenen davranışlarla bir öğretmenin yetinmesi ya da bu istendik davranış değişikliklerinin hepsine ulaşılması söz konusu değildir. Böyle bir durumun ifade edilmesi için yeni bir kavrama ihtiyaç duyulmuştur. Hedef, içerik, eğitim öğretim durumları, değerlendirme gibi öğeler yazılı olarak resmi bir program dahilinde öğretmenlerce kolaylıkla fark edilebilir. Fakat, bazı davranışların doğrudan yazılı olmasa da öğrencilere kazandırılması amaçlanır. Bu hedefler, çevrenin, öğrencilerin, ailenin ve okulun ihtiyaçlarına göre çeşitlilik gösterebilir. Resmi olarak programın içinde yer almayan bu tür hedef davranışların bulunduğu program türüne “örtük program” adı verilir (Yurtseven, 2019).

Örtük program kavramı, ilk olarak 1968 yılında Philip Jackson tarafından kullanılmıştır. Okul idaresinin, öğretmenlerin ya da öğrencilerin birbirlerine resmi ve yazılı olmayan bir şekilde verdikleri mesajların bütünü, örtük programını meydana getirir (Yüksel, 2004). Giroux (2001), örtük programın sosyal ilişkileri veya öğretmenlerin aktardıkları yazılı olmayan değerleri kapsadığını ifade eder. Örtük program; yazılı olarak ifade edilmemiş, tam olarak planlanmamış ya da tanımlanmamış bir eğitim yoludur. Eğitimin farkına varılmadan sunulan taraftır. Örtük programı meydana getiren kaynaklar;

- 1- Okul yönetimi ve eğitim sistemindeki yapılanmalar,
- 2- Sosyal çevre ile okul arasında meydana gelen etkileşimler,

3- Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimler olarak ifade edilebilir (Johnson vd., 1989).

Schultz (1988); içerik, öğrenme ortamları, kontrol, direnç ve kullanılan dilin örtük programın temaları olduğunu belirtir. Tam olarak farkına varılamasa da örtük program, öğrencileri resmi programdan daha fazla etkileyebilir (Posner, 1995). Öğrencilerin tutum ve davranışlarının, hissettikleri şeylerin, sosyal yaşamlarındaki değer ve alışkanlıklarının doğru bir şekilde sokulması örtük programın yazılı olmayan amaçlarındandır (Ercan vd., 2009). Demirel (2011), öğrencilerin yaşama hazırlanmalarında örtük programın en az resmi program kadar etkili olduğunu belirtmiştir. Örtük program kavramı o kadar geniş bir yelpazaya sahiptir ki okul içinde ya da okul dışındaki her yaşantı, örtük program kavramının altında değerlendirilebilir. Her ne kadar örtük programın sosyal gereksinimlerin karşılanmasıyla ilgili olan sosyal boyutuna ağırlık verilse de Toprakçı (2002), öğretmenin ekonomik durumunun bile örtük programın ekonomik boyutunun şekillenmesinde etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

“Gizli Program” olarak da tanımlanan örtük program, eğitim kurumlarınca bilinçli ya da farkına varılmadan gizli bir şekilde öğrencilere sunulan tutum, değer ve inançlar toplamı olarak da ifade edilebilir (Cevizci, 2010). Gizliliğinin yanı sıra yazılı olarak ifade edilmemesi de örtük programın öne çıkan özelliklerindendir. Toplumsal değerlerin aktarılması, sosyal ilişkilerin güçlenmesi, eğitim öğretimin bir bütün olarak ele alınması için örtük programının yazılı olmayan hedeflerinin özellikle öğretmenler tarafından dikkate alınması gerekir. Okulun en önemli vazifelerinden biri de öğrencileri sosyal yaşama uyumlu bireyler haline getirmektir. Örtük programın ilk hedefi, topluma uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Toplumdaki sosyal beklentiler ile okuldaki değerler ve normlar birbirlerine uyum sağlamalıdır. Okuldaki kültüre uyum gösteren öğrencilerin toplumsal yaşama da kolaylıkla adapte olabilecekleri öngörülebilir. Ancak örtük program kapsamında öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranışlar, her zaman istendik yönde olmayabilir. Okuldan mezun olan öğrenciler; sigara alışkanlığı, madde bağımlılığı, zorbalık, farklı etnik kökenlere saygı duymamak gibi birtakım olumsuz davranışlar da kazanmış olabilirler.

İçinde bulunulan dönemin ideolojik ve politik etkisiyle eğitim sisteminde meydana gelen ve net olarak ifade edilmeyen mesajlar da örtük program vasıtasıyla öğretmen ya da idareciler tarafından öğrencilere aşılanabilir. Bu sebeple örtük program yoluyla öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar içinde bulunulan döneme göre farklılık gösterebilir.

Örtük program, resmi programda yer alan hedeflere ulaşıp ulaşamayacağını belirleyen öğrenmeler ve yaşantılar da içerir (McNeil, 1996). Kimi zaman örtük program; hedeflenmeyen, umulmayan öğrenmeler ve okulun sahip olduğu demokratik ve entellektüel

role engel olan zararlı bir etki olarak karşımıza çıkar. Devletin ideolojik yapısı lehine çalışan örtük program, toplumu sınıfsal ayrılıklara itebilir; alt sınıftaki kişileri uyumlu, saygılı ve itaat eden bireyler olarak yetiştirirken üst sınıftaki bireyleri ise entelektüel, demokratik, açık fikirli kişiler olarak topluma kazandırabilir (Apple, 2004). Bu nedenle program geliştirme çalışmaları esnasında örtük programın derinlemesine incelenmesi ve eğitim programlarına doğru bir şekilde entegre edilmesi gerekir.

Örtük program, yaşam okulunun kurallar bütünüdür ve sınıf içi ilişkilerle toplumsal hayatı öğretir (Akbulut, 2016). Öğrenciler, dolaylı yoldan örtük program yoluyla hayata dair şeyler öğrenirler. Miller ve Seller (1990), örtük programın eğitim sisteminde kasıtlı olmadan sunulan şeyler anlamına geldiğini belirtir. Örtük program, çoğunlukla duyuşsal hedefleri içerir; siyasi, ekonomik ve bireysel olaylardan etkilenir; tutum ve davranış değişikliklerine sebep olur (Fidan, 2013). Bu program türü buzdağının görünmeyen kısmıdır. Fakat pozitif ya da negatif öğrenmeleri kapsamı sebebiyle öğrencilerdeki etkisi resmi programa göre daha fazladır. Tüm bu sebeplerle öğrencilerde istendik davranış oluşturmak isteyen öğretmen adayları ve öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olması ve okulun örtük program özelliklerini dikkate alması kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Program Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla başka bir alandaki bilgi ve becerileri arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığı söylenebilir.

2023 yılında program okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalardan Güngör-Demir (2023), 475 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programıyla ilgili metaforik algılarını incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının iyi derecede olduğu, eğitim programını ifade ederken de en fazla kullandıkları metaforun “pusula” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarında metaforik kategorilere göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamışken; Karaağaç (2023), dört farklı branştan 114 öğretmenin yer aldığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve program okuryazarlık becerilerinin iyi düzeyde olduğu, bu becerilerin branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Adem (2023) ise, araştırmasında lise düzeyindeki branş öğretmenlerinin program okuryazarlık

seviyelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada bütün branşlarda öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek seviyede olduğu anlaşılmış olup; meslekte hizmet yılı, branş ve cinsiyet değişkenlerine göre ise öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde herhangi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Güner ve Aslan (2023), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumlarıyla öğretim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, matematik öğretmenliği, Arapça öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinden toplamda 373 öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarının yüksek olduğunu ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumlarıyla öğretim programı okuryazarlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Göl (2023) ise, özel eğitim öğretmenleriyle bir çalışma yapmış ve bu öğretmenlerin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma neticesinde özel eğitim öğretmenlerinin programa bağlılık, program okuryazarlık ve öz yeterlik inanç seviyelerinin iyi düzeyde olduğu, program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ve program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin birbirleriyle yüksek seviyede ilişkili oldukları ortaya çıkmıştır.

2022 yılında program okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Kuloğlu ve Tutuş'un (2022), nitel ve nicel çalışmalar vasıtasıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında "İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri Karma Yöntem" başlıklı bir çalışma yürüttükleri görülmüştür. Program okuryazarlık ölçeğinin kullanıldığı nicel çalışmada 198, nitel çalışmalarda ise 70 öğretmen yer almıştır. Çalışmanın sonucunda okul seviyesi ve cinsiyet değişkenleri açısından İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyinin anlamlı bir farklılık göstermediği; programı bilme, planlama ve uygulama alt boyutları açısından ise İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yasin vd. (2022), ise yurt dışında yapılan bir çalışmada "Endonezya Okullarında Program Okuryazarlığı Düşük ve Yüksek Olan İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri" adlı araştırmalarında lise İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıklarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre 106 öğretmenin yüksek program okuryazarlık becerilerine, 120 öğretmenin ise düşük program okuryazarlık becerilerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Program okuryazarlık seviyeleri yüksek olan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu da çalışma neticesinde ortaya çıkmıştır.

2020 yılında program okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalardan Şahin (2020), sınıf öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık seviyelerini belirlemek maksadıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle bir çalışma yürütmüş ve çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin herhangi bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Erdamar (2020) ise tez çalışmasında ilerlemeci felsefe ışığında ilkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını farklı değişkenlere göre araştırmıştır. Çalışmaya 163 okul yöneticisi ve 441 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenleri, kendilerini programı anlama ve program öğeleri alanında yeterli; programı uygulamada ise fazlasıyla yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. İdareciler ise sınıf öğretmenlerini programı uygulama alanında yüksek düzeyde yeterli görüyorlarken; program bilgisi boyutunda orta düzeyde bulmuşlardır. Dilek (2020) ise, tez çalışmasında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerini incelemiş, okuryazarlık seviyelerinde akademik not ortalamaları ve cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulamamıştır. Okuma boyutunda ise sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde sınıf değişkeninde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının hem pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde hem de program okuryazarlıkları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

2019 yılında program okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Kuyubaşoğlu'nun (2019), öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerini incelemek amacıyla Hatay ilinde 550 öğretmenin yer aldığı bir tez çalışması yürüttüğü görülmüştür. Araştırmada önce Bolat (2017) tarafından hazırlanan “Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmış, sonra da öğretmenlerin program okuryazarlık algılarını belirlemek için sorular sorulmuştur. Araştırma neticesinde öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu ve program okuryazarlığını yeni bir uzmanlık alanı olarak algıladıkları sonuçlarına varılmışken Gündoğan (2019) ise farklı alanlardan öğretmenlerin program okuryazarlıklarıyla ilgili fikirlerini ortaya koymaya çalışmıştır. 48 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin programla ilgili yeterli seviyede bilgiye sahip oldukları, bilgiye ulaşabildikleri ve programla ilgili pozitif tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Mansuroğlu (2019), benzer şekilde 511 öğretmenle “öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarıyla yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi” başlıklı bir çalışma yürütmüş; cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, öğrenim düzeyi, branş, kıdem, çalışılan eğitim kademesi, gibi değişkenlere göre program okuryazarlık düzeyinin ve yansıtıcı düşünme becerilerinin

farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda kıdem, branş, cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeylerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı; ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle eğitim programı okuryazarlıkları arasında aynı yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

2018 yılında program okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalardan Erdem ve Eğinir (2018), araştırmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyelerini ortaya koymaya ve okuryazarlık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada toplam 210 öğretmen adayı yer almıştır. Cinsiyet, yaş, öğrenim türü gibi değişkenlere göre okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermemiş; bölümlere göre ise Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri en yüksek; matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri ise diğer bölümlere kıyasla en düşük seviyede bulunmuştur. Gömleksiz ve Erdem (2018), benzer şekilde öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ve eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı kavramı ile ilgili fikirlerini kıyaslamayı hedeflemişlerdir. Tarama modelinde bir çalışma yürütülmüş ve 753 öğretmen adayı ve pedagojik formasyon eğitimi alan 908 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde eğitim durumu, cinsiyet ve bölüm değişkenleri bakımından öğretmen adayları arasında program okuryazarlığı konusunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Süral ve Dedebali (2018), yine 895 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı seviyelerini araştırmak ve bu iki durum arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek istemişlerdir. Öğretmen adaylarının hem bilgi okuryazarlık hem de program okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bölüm değişkeni dikkate alındığında okul öncesi öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmen adayları kıyaslanmış; sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Her iki okuryazarlık çeşidi arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aslan (2018) ise ortaokul fen bilimleri, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri ile öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliliklerini ortaya koymak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin genel anlamda yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları; cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, mezun olunan okul türü, branş gibi değişkenlere göre ise öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Yıldırım (2018), doktora tezinde okul idarecilerinin program okuryazarlıklarıyla ilgili bir hizmet içi eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesi ve bu faaliyetin sonuçlarının değerlendirilmesi için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Planlanan hizmet içi eğitim programı, okul idarecilerine verilmiş; deneysel bir çalışma sonucunda ön test - son test

ortalamları alınmış ve çıkan sonuçlar son test lehine olmuştur. Sonuç olarak, çalışma neticesinde okul idarecileri “program okuryazarlığı” becerilerini kazanmışlardır. Kana vd. (2018) ise ekonomik durum, sınıf ve not ortalamalarını değişken olarak ele aldıkları çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları üzerine görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada değişkenler arası anlamlı bir fark bulunmuş olup eğitim programının ölçme değerlendirme ögesinde öğretmen adaylarının kendilerini düşük düzeyde; içerik ögesinde ise orta düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Govender (2018), yurt dışında yapılan bir araştırmada 1990’lı yıllardan beri Güney Afrika’da yapılan fakat uygulama yönünden aksaklıkların yaşandığı program reformlarına yönelik öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, 20 öğretmenden açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; rehberlik ve izleme etkinlikleri, mesleki gelişim faaliyetleri bakımından kendilerine yeterli olanakların sunulmadığını, program reformlarına uyum sağlamak maksadıyla oluşturulan eğitim atölyelerinin yetersiz olduğunu ve eğitim kalitesinden hoşnut olmadıklarını ifade etmişlerdir.

2017 yılında program okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Akınoğlu’nun (2017), araştırmasında çeşitli metaforlar yoluyla öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik algılarını belirlemeye çalıştığı görülmüştür. Çalışmaya bir devlet üniversitesi eğitim fakültesindeki 123 öğretmen adayı katılmış olup öğretmen adayları öğretim programını 107 metaforla yansıtmaya gayret etmişlerdir. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının öğretim programı kavramını olumlu gördükleri; “okuyanus, yol, rehber, kıyafet, pusula, çerçeve” gibi metaforların ise ön plana çıktığı görülmüştür. Gani ve Mahjaty (2017) ise Endonezya’da bir lisede görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin 2013 öğretim programının içerik, süreç ve değerlendirme standartlarına yönelik yeterliliklerini tespit etmeye çalışmışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninin kullanıldığı bu çalışmada sekiz lisede görevli İngilizce öğretmenlerine bir anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre İngilizce öğretmenleri içeriğe ilişkin % 40, öğrenme-öğretme sürecine yönelik % 41 ve değerlendirmeye yönelik % 36 oranında programa hakimdirler. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin 2013 programı hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı anlaşılmıştır.

Opoh (2015), “Nijerya’da Bulunan Öğretmenlerin Eğitim Programı Uygulama Sorunları Algıları” adlı çalışma yürütmüş, öğretmenlerin eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar ve sebeplerini araştırmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin eğitim programlarını yorumlamada yetersiz kaldıkları, öğretmenlerin program geliştirme

alışmalarında yer almamaları, programı uygulama konusundaki isteksizlikleri gibi sorunlar bulunmuştur. Bu sorunların sebepleri ise öğretmenlerin programı uygulamada yetersiz kalmaları ve öğretmen yetiştirme konusunda eksiklikler olarak ifade edilmiştir.

Güven (2013), ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması yürütmüştür. Veriler farklı okullarda görevli olan beş matematik öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. 6. sınıf matematik dersinden 10 kazanımın esas alındığı çalışmada her bir kazanım için farklı görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma neticesinde çalışmaya katılan öğretmenlerin belirlenen kazanımlar için kazanım okuryazarlık seviyelerinin düşük olduğu ve öğrencide davranış değişikliği oluşturmak için kazanımları anlamanın tek başına yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmışken Özdemir (2012) ise çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bir devlet üniversitesinde 302 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının en çok “düzenli ve hiyerarşik olarak oluşturulan bir mekanizma” metaforunu kullandıkları sonrasında sırasıyla “yol gösterici olarak eğitim programı”, “ bir süreç olarak eğitim programı”, “belli bir amaca ulaşmak için eğitim programı”, “bir amaç kural doğrultusunda hazırlanan eğitim programı” gibi metaforik algılar tespit edilmiştir. Taşdemir (2006) de sınıf öğretmenleriyle bir çalışma yapmış ve öğretmenlerden öğretim planlama yeterliliklerine ilişkin görüşler almayı hedeflemiştir. Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre araştırmada yer alan öğretmenler programın öğretimi planlarken en etkin faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

Örtük Program ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Örtük programla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmalarda daha çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda ise genellikle örtük programın başka bir değişken üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Örneğin Tiryaki (2024), nitel araştırma yöntemini kullandığı çalışmasında bir ortaokulda örtük programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Farklı branşlardan 26 öğretmenin yer aldığı bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinde, okul sınırları ve okul dışında, okulda yapılan törenlerde örtük programa ait verilerin yer aldığı belirlenmiştir. Duran (2023) ise araştırmasında öğretmen adaylarının örtük program algılarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada farklı bölüm ve sınıf düzeylerinden 281 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırma neticesinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bölüm değişkenine göre özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, sınıf

değişkenine göre ise birinci sınıf öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Çay (2023), nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek için bir doktora tezi yürütmüştür. Araştırmada dört edebiyat öğretmeni ve on lise öğrencisi yer almıştır. Araştırma neticesinde örtük programın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını şekillendirdiği ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Köse (2023), benzer şekilde nitel araştırma yönteminin kullanıldığı doktora tezinde öğretmen yetiştirme aşamasında örtük programın öğretmen kimliği üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve kompozisyonlarla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik uygulaması dersi, öğretim elemanları, eğitim ve öğretim programları, eğitim fakülteleri, ders dışı etkinlikler gibi örtük program unsurlarının öğretmen kimliği üzerinde ciddi bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Akgöz (2023) ise köyde yer alan bir ilköğretim okulunda okul ve sınıf iklimi bağlamında örtük program üzerine bir araştırma yapmıştır. Okul iklimi boyutu dikkate alındığında resmi kurallarla beraber örtük kuralların da olduğu; öğrenci, öğretmen ve yönetici iletişimde yazılı olmayan kuralların yer aldığı, ödül ve ceza uygulamalarının yapıldığı sonuçlarına ulaşılırken sınıf iklimi boyutunda ise öğretmenden öğretmene farklılık gösteren ve yazılı olmayan kuralların bulunduğu, sınıf içi yaptırımların öğretmenler arasında farklılık gösterdiği, öğrenci davranışlarının sınıflara ve derse giren öğretmenlere göre çeşitlilik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitel araştırmalardan farklı olarak Güneş ve Kalaycı (2014), deneysel yöntemi kullandıkları çalışmalarında örtük programdaki mesajların öğrencilerin özgürlük değerleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya bir ortaokulda iki 5. sınıf şubesinden toplam 54 öğrenci katılmıştır. Etkinlikler yapılmış, kız öğrencilerin özgürlük ve serbestlik kodu olan “kurdu” tercih etme oranları erkeklerinkinden yüksek çıkmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin özgürlük değerlerini seçme oranında yükselme tespit edilmiştir.

Erbaş (2021), “Örtük Program Kapsamında Öğretimsel Okul Sokağı Uygulamasının Yabancı Dil Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada on yabancı dil öğretmeniyle görüşme yapmış ve öğretmenlerden okul sokağı uygulamasını değerlendirmelerini istemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada katılımcılar, örtük program kapsamında okul sokağı uygulamasının yabancı dilin öğrenilmesine katkı sağladığı, motivasyonu artırdığı ve öğrencilerin akademik başarılarına fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bunlara ilaveten yabancı dil öğretmenleri, okul sokağı uygulaması sayesinde dil öğretiminin okul dışında da devam ettiğini, öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin arttığını,

resmi programdaki hedeflere daha kolay ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. 2021 yılında yapılan başka bir araştırmada ise Özer (2021), örtük program açısından metaforlar yoluyla nöbetçi öğretmenlerin ortaokul ve lise öğrencileri tarafından nasıl algılandıklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada veriler, açık uçlu anket yoluyla 286 ortaokul ve lise öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre örtük program bağlamında öğrencilerin nöbetçi öğretmenlere yönelik yardımseverlik, görev bilinci ve çalışkanlık, bilgili olma, adil olma, okuldaki kuralları öğrenme, rehberlik, dış denetim, duyarsızlık ve özgürlüğün engellenmesi gibi temalarla görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür.

Kavgaoğlu ve Fer (2020), öğrenci ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak resmi programın, örtük programın ve okul harici etmenlerin değerleri edindirmedeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmaya 740 öğrenci ve 155 öğretmen katılmıştır. Çalışma neticesinde değerlerin kazandırılmasında en fazla etkiye okul dışı etmenlerin (sosyal çevre, aile, medya vb.) sahip olduğu hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkmıştır. Resmi programla kıyaslandığında örtük programın kişisel ve evrensel değerleri kazandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilere göre örtük program, değerlerin kazandırılması aşamasında resmi programa göre daha etkili kabul edilirken öğretmenler ise resmi programın daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Şenyüksel (2019), öğretmen görüşlerini alarak örtük program ile toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenin kullanıldığı araştırmada cinsiyet eşitsizliğinin sebepleri üzerine de bir farkındalık oluşturmak istenmiştir. Çalışma sonucunda örtük programın cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasında etkili olarak kullanılmadığı, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle alakalı bazı kalıp yargılara sahip oldukları ve örtük programdan cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılması konusunda daha etkili olarak faydanılması gerektiği belirlenmiştir. Fidan (2013) ise yine öğretmen görüşlerini temel alarak örtük programının bilişim derslerindeki varlığına yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerden gerçek ve sanal dünya ayrımını yapabilmelerini; saygılı, özgüven sahibi, milli değerleri ön planda tutan, yaratıcı bireyler olmalarını bekledikleri görülmüştür. Örtük program kapsamında sosyal ve toplumsal değerleri kazandırmak için öğretmenlerin çabaladıkları anlaşılmıştır. Sanatsal ve kültürel anlamda öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri düşük seviyede bulunmuştur.

Çubukçu (2012) ise çalışmasında örtük programının öğrenci görüşleri yoluyla karakter eğitimi ve değerlerin aktarılması hususunda etkisinin olup olmadığını ve örtük programı

destekleyen ne tür etkinliklerin olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma neticesinde değerlerin öğrenciler tarafından kabul edilmesi sürecinde örtük programının önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Filiz (2011), benzer şekilde araştırmasında 500 yedinci sınıf öğrencisine yer vermiş ve beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışındaki davranışlarıyla öğrencilere ne tür örtük mesajlar verdiklerini incelemiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin derse spor elbiseleri ile katılmayan öğrencilere çoğunlukla ceza vererek “kurallara uyma” mesajı verdikleri; ders düzenini bozan öğrencilere yine ceza yöntemiyle “otoriteye uyum” mesajını verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerden iş birliği, dakiklik, düzenli olmak ve çevreyi koruma, uysallık ve itiraz etmeme gibi davranışları bekledikleri de anlaşılmıştır. Sezen (2011) de üniversite hazırlık sınıflarıyla bir çalışma yapmış; örtük programın hazırlık sınıflarındaki varlığını ve bu programın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda örtük programın hazırlık sınıflarındaki varlığı belirtileri ile ortaya konmuş ve örtük programının akademik başarı üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Akbulut (2011), yine öğrenci düşüncelerinden hareketle eğitim öğretim süreci üzerinde örtük programın etkilerini araştırmıştır. Örtük programla okulun fiziki ve kuramsal durumu ve öğretmenlerin davranışları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma neticesinde ilköğretim kademesindeki okullarda eğitim öğretim sürecinin, fiziki durumun ve yönetsel yapının şekillenmesinde örtük programının etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Çengel (2013), örtük programının sınıf iklimi üzerindeki rolünü araştırmıştır. Meslek liselerinde yaptığı araştırma neticesinde örtük programının sınıf ikliminin oluşumunda çeşitli yönlerden etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yıldırım (2017) ise örtük programın okul ortamındaki olumlu ve olumsuz taraflarını belirlemek ve olumsuz etkilerin öğrencilerdeki stres boyutunu ortaya koymak için bir araştırma yapmıştır. Sosyo-ekonomik koşullara göre okullar gruplandırılmış; sosyo-ekonomik durumun iyi olmadığı okullarda örtük programının olumsuz yönlerinin saptandığı ve bu olumsuzlukların çoğunlukla öğrencilerden kaynaklandığı; sosyo-ekonomik seviyenin iyi olduğu okullarda ise olumsuzlukların öğretmen kaynaklı olduğu belirlenmiştir.

Jacobson (2008), araştırmasında 38 öğretmen adayı ve aynı bölümdeki öğretim elemanlarına yer vermiş; öğrencilerin cinsiyet algılarını ve örtük program dahilinde erkek öğrencilerin kendilerini ayrıcalıklı görüp görmediklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma neticesinde beklenenin aksine kız öğrencilerin ayrıcalıklı oldukları ve kadın öğretmenlerin toplumda daha fazla kabul gördükleri ve kızların da bu durumu örtük program vasıtasıyla erkeklere sıklıkla hissettirdikleri görülmüştür. Pitts (2003) ise benzer şekilde çalışmasında

formal öğretimle birlikte müzik bölümünde meydana gelen değerler ve mesajlar yoluyla örtük programın bir resmini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada İngiltere’deki bir niversitenin üçüncü sınıf müzik bölümü öğrencileri ve öğretmenleri yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre müzik bölümü bir “aile” şeklinde resmedilmiş, öğrencilerin niversite yaşıamları üzerinde örtük programın büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yurtdışında yapılan başka bir çalışmada ise Resnick (2002), ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin kimlik edinimleri üzerinde örtük programın etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma neticesinde kız öğrencilerin sınıflandırmalara maruz kalmalarına rağmen başarılar kazanmaları, spor etkinliklerinde yer almaları gibi durumların kızların kendilerinden umulan “yeni kız profili” üzerinde örtük program yoluyla etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analiz süreçleriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma modeli, çalışmanın hedefleri doğrultusunda verilerin elde edilmesi, analizi, çözümlenmesi ve verilerin yorumlanıp değerlendirilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan koşulların sağlanması sürecini içerir (Karasar, 2018). Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen bu araştırmada nicel araştırma yöntem türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelinde var olan durumun tespiti yapılır, iki ya da daha çok değişken arasındaki mevcut ilişkinin seviyesi ortaya çıkarılır. Yürütülen araştırmalarda iki ya da daha fazla değişkenin ilişkisini saptamak ve bulunan ilişkinin derecesini belirlemek maksadıyla korelasyon analizine başvurulur (McMillan, 2004). Değişkenler arasındaki ilişkiyi sebep sonuç açısından ifade etmese de korelasyon analizleri değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (Curtis vd., 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 282 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlenirken olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmayı yapan kişi, erişilmesi zor olmayan ve yakın bir örneklem grubu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemen Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	228	80.9
	Erkek	54	19.1
Sınıf	2. Sınıf	105	37.2
	3. Sınıf	95	33.7
	4. Sınıf	82	29.1
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	49	17.4
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	53	18.8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	18.4
	Matematik Öğretmenliği	47	16.7
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	39	13.8
	Almanca Öğretmenliği	42	14.9

Tablo 1’e bakıldığında 282 öğretmen adayından 228’inin (%80.9) kız, 54’ünün (%19.1) ise erkek olduğu görülmektedir. Sınıf değişkeni incelendiğinde öğretmen adaylarının 105’i (%37.2) 2. sınıf, 95’i (%33.7) 3. sınıf, 82’si (%29.1) ise 4. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bölüm değişkeni bakımından ise Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin sayısının 49 (%17.4), Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin sayısının 53 (%18.8), Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin sayısının 52 (%18.4), Matematik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin sayısının 47 (%16.7), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin sayısının 39 (%13.8), Almanca Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin sayısının ise 42 (%14.9) olduğu görülmektedir.

Araştırmada daha güvenilir veriler elde etmek maksadıyla mümkün olduğunca hem farklı sınıflarda hem de farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. 1. sınıfların araştırmaya dahil edilmeme nedenleri de araştırma ile ilgili herhangi bir yaşantılarının olmamasıdır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerinin bulunduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyelerini belirlemek maksadıyla Yıldırım (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecine Türkiye’de yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve aynı bölgede bulunan devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yer aldığı toplam 737 öğretmen adayı ve öğretmen

katılmıştır. Ölçek toplamda 27 madde ve 5 alt boyut içermektedir. Ölçeğin alt boyutları, 1. alt boyut “felsefi temeller okuryazarlığı”, 2. alt boyut “sosyo-ekonomik temeller okuryazarlığı”, 3. alt boyut “psikolojik temeller okuryazarlığı”, 4. alt boyut “amaçlar ve içerik bilgisi okuryazarlığı”, 5. alt boyut “öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri okuryazarlığı”dır. Ölçekte ters kodlanacak madde bulunmamakla birlikte maddelerin karşılarında (1) “tamamen yetersiz”, (2) “biraz yeterli”, (3) “orta düzeyde yeterli”, (4) “oldukça yeterli”, (5) “tamamen yeterli” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekte toplam olarak en az 27, en çok ise 135 puan alınabilir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek maksadıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,947’dir. Bununla birlikte test tekrar test metoduyla ölçek 2 hafta arayla 50 öğretmen adayına uygulanmış $r = .782$; $p < .01$ değerleri bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin KMO değeri .936 ; Barlett Küresellik test değerleri ise $X^2 = 6129,209$; $sd = 351$, $p < .01$ olarak bulunmuştur.

Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği (ÖPYÖ)

Araştırmada öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemek maksadıyla Talu ve Tezci (2023) tarafından geliştirilen “örtük program yaklaşımı ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 219 öğretim elemanı ve 454 öğretmen adayından alınan veriler neticesinde geliştirilmiştir. Örtük program yaklaşımı ölçeği, 3 faktör, 7 alt boyut ve 34 madde içermektedir. Ters kodlanan maddenin bulunmadığı ölçek beşli likert yapısındadır. Maddelerde “kesinlikle katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kararsızım=3”, “katılmıyorum=2”, “kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde seçenekler yer almaktadır. Ölçekte toplamda en az 34, en fazla ise 170 puan alınabilir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan Cronbach Alpha analizi sonucu elde edilen değer .86’dir. Tavşancıl’a (2018) göre .80 ve üstü güvenirlik için iyi bir seviyedir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin KMO değeri .906; doğrulayıcı faktör analizi değerleri ise $X^2 = 1030,45$; $sd = 499$; $p < .001$ ’dir.

Uygulama

Araştırma sürecinde veri toplamak maksadıyla öğretmen adaylarına öncelikle araştırmanın amacı detaylı olarak açıklanmış herhangi bir kafa karışıklığına yol açmamak için soru sormak isteyenlerin soruları cevaplanmış ve ölçekler uygulanmıştır. Katılımcıların hiçbir şekilde kimlik bilgileri alınmamış olup tamamen gönüllülük esasına göre katılımcılar belirlenmiştir. Farklı sınıflarda ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına ölçekler tamamen yüzyüze olacak şekilde uygulanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar

döneminde öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler yaklaşık üç haftalık bir süreçte toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu bu çalışmada veri analizi sürecinde ilk olarak elde edilen verilerin normal dağılım şartlarını sağlayıp sağlamadıklarına bakılmıştır. Normallik değerleri için medyan ve aritmetik ortalama sonuçları, Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk testleri, Q-Q plot ve kutu grafiklerinden elde edilen veriler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Normallik değerleri için yapılan testlere ve grafiklere Ek5’te yer verilmiştir. Verilerin analizinde elde edilen iki bağımsız gruba veri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik testlerden olan “Bağımsız Örneklemeler için t-testi” kullanılmıştır. Ölçülen özellik bakımından ikiden fazla değişkenle bir sürekli değişken arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla “tek yönlü varyans analizi” testinden yararlanılmıştır. İki sürekli değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da “Pearson Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.

Verilerin Güvenirlik Analizleri

Elde edilen verilerin güvenilirlik değerlerini gösteren Cronbach Alpha değerlerinin analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerden Toplana Verilerin Cronbach Alpha Değerleri

Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Ölçeğin Cronbach Alpha Değerleri
Alt Boyutlar	
Felsefi Temeller	.848
Sosyoekonomik Temeller	.859
Psikolojik Temeller	.857
Amaçlar ve İçerik Bilgisi	.895
Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri	.902
Genel Toplam	.947
Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği	Ölçeğin Cronbach Alpha Değerleri
Alt Boyutlar	
Bireysel	.890
Kültür Odaklı	.858
Topluma Uyum	.815
Küresel	.801
Sosyal	.832
Yeterlik	.735
Karma	.788
Genel Toplam	.709

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklerin geneline ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Cronbach Alpha katsayıları .60-.79 arasında ise “oldukça güvenilir”, .80-1.00 ise “yüksek derecede güvenilir” şeklinde ifade edilebilir (Tuğut & Gölbaşı, 2010).

Ölçeklerle elde edilen verilerin dağılımlarının normallik analizlerine yönelik Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerini içeren değerler Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Program Okuryazarlığı Ölçeği Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	Değişken	Çarpıklık (Skewness) Değerleri	Basıklık (Kurtosis) Değerleri
Cinsiyet	Kadın	.056	-.743
	Erkek	-.172	-.009
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	.096	-.639
	3. Sınıf	-.285	-.146
	4. Sınıf	.160	-.873
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	-.020	-.409
	Almanca Öğretmenliği	-.054	-.182
	Matematik Öğretmenliği	-.110	-.554
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-.076	-1.33
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	.292	-.602
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-.177	-.596
Ölçek Genel Toplam		.000	-.618

Tablo 4. *Örtük Program Yaklaşımları Ölçeği Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	Değişken	Çarpıklık (Skewness) Değerleri	Basıklık (Kurtosis) Değerleri
Cinsiyet	Kadın	.061	-.247
	Erkek	-.486	-.488
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	.161	.296
	3. Sınıf	.110	-.398
	4. Sınıf	.143	-.634
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	.909	1.22
	Almanca Öğretmenliği	.250	-.334
	Matematik Öğretmenliği	.057	-.002
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-.076	.706
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-.901	-.600
	Okul Öncesi Öğretmenliği	.070	-.507
Ölçek Genel Toplam		.127	-.288

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde değişkenlerin ve ölçeklerin genelini verilerinin “Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis)” değerlerinin -2 ve +2 arasında yer aldığı görölmektedir. George ve Mallaery (2010), çalışmalarında verilerinin “Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis)” değerlerinin -2 ve +2 arasında yer aldığı durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmişlerdir. Tablo 3 ve Tablo 4’teki çarpıklık ve basıklık analiz sonuçlarını inceledğimizde verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşıldığından verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Öğretim programı okuryazarlığı ölçeği maddelerine ilişkin öğretmen adaylarının puan ortalamalarının gösteren betimleyici istatistikler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlıkları Ölçeği Maddelerine Yönelik Görüşleri*

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Felsefi Temeller	1. "Öğretim programının temel aldığı felsefenin izlerini algılayabilirim."	3.53	.88
	2. "Öğretim programının temel aldığı eğitim felsefesinin programa yansımalarını fark edebilirim."	3.60	.86
	3. "Öğretim programının temel aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim."	3.61	.88
Sosyoekonomik Temeller	4. "Toplumsal yapının öğretim programı üzerindeki etkilerini görebilirim."	3.86	.90
	5. "Öğretim programının toplumsal yapı ile uyumunu değerlendirebilirim."	3.87	.87
	6. "Öğretim programının bulunduğu bölgenin ekonomik yapısı ile uyumunu değerlendirebilirim."	3.83	1.01
	7. "Öğretim programının ülkenin ekonomik yapısı ile uyumunu değerlendirebilirim."	3.78	1.04
Psikolojik Temeller	8. "Öğretim programında, öğrenci öğrenmeleri ile ilgili hangi psikolojik özelliklerin dikkate alındığını fark edebilirim."	3.63	.97
	9. "Öğretim programında, öğrencilerin gelişimleri ile ilgili hangi psikolojik özelliklerin dikkate alındığını fark edebilirim."	3.71	.92
	10. "Öğretim programının öğrencilerin psikolojik özellikleri ile uyumunu değerlendirebilirim."	3.67	.88
Amaçlar ve İçerik Bilgisi	11. "Herhangi bir kazanımın hangi ihtiyaca cevap verebilmek adına programda yer aldığını ifade edebilirim."	3.72	.93
	12. "İhtiyaçlar ve kazanımlar arasındaki ilişkileri kurabilirim."	3.88	.82
	13. "Aynı branştan arkadaşlarım ile kazanımların ne anlama geldiklerine ilişkin tartışabilirim."	4.02	.89
	14. "Her bir kazanımda geliştirilmesi hedeflenen becerilerin neler olduklarını anlayabilirim."	3.91	.88
	15. "Kazanımların yeterliliği konusunda fikir yürütebilirim."	3.86	.93
	16. "Kazanımlar ile içerik arasındaki bağlantıları kurabilirim."	3.97	.86
	17. "Hangi içeriğin hangi kazanımla ilişkili olduğunu anlayabilirim."	3.98	.82
	18. "Aynı branştan arkadaşlarım ile öğretim programında yer alan içeriğin düzeni üzerine tartışabilirim."	3.81	.95
Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri	19. "İçerik ve öğrenme öğretme süreci arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim."	3.81	.85
	20. "Öğretim programının gerekleri doğrultusunda yeni etkinlikler tasarlayabilirim."	3.70	.95
	21. "Öğretim programında ortaya konulan öğrenme öğretme sürecinin yapısını açıklayabilirim."	3.58	.92
	22. "Öğretim programında önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğini anlayabilirim."	3.81	.87
	23. "Öğretim programına dayalı olarak, öğrenme öğretme sürecinde kullanılması gereken teknolojileri belirleyebilirim."	3.82	.89
	24. "Öğretim programının önerileri doğrultusunda farklı teknolojileri araştırıp ders sürecine entegre edebilirim."	3.84	.86
	25. "Öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilirim."	3.85	.82
	26. "Öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme çalışmaları arasındaki uyumu değerlendirebilirim."	3.84	.87
	27. "Öğretim programı kapsamında önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin nasıl uygulanması gerektiğini açıklayabilirim."	3.77	.92

Tablo 5 incelendiğinde öğretim programı okuryazarlık ölçeğinde yer alan “Felsefi Temeller” alt boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katılım sağladıkları madde “Öğretim programının temel aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim. ($\bar{X}=3.61$)” maddesi iken en düşük katılımın olduğu madde ise “Öğretim programının temel aldığı felsefenin izlerini algılayabilirim. ($\bar{X}=3.53$)” maddesidir. “Sosyoekonomik Temeller” alt boyutunda en fazla katılımın olduğu madde “Öğretim programının toplumsal yapı ile uyumunu değerlendirebilirim. ($\bar{X}=3.87$)” maddesi iken katılımın en az olduğu madde ise “Öğretim programının ülkenin ekonomik yapısı ile uyumunu değerlendirebilirim. ($\bar{X}=3.78$)” maddesidir. “Psikolojik Temeller” alt boyutunda ise öğretmen adaylarının en fazla katılım gösterdikleri madde “Öğretim programında, öğrencilerin gelişimleri ile ilgili hangi psikolojik özelliklerin dikkate alındığını fark edebilirim. ($\bar{X}=3.71$)” maddesi iken en düşük katılımın gösterildiği madde ise “Öğretim programında, öğrenci öğrenmeleri ile ilgili hangi psikolojik özelliklerin dikkate alındığını fark edebilirim. ($\bar{X}=3.63$)” maddesidir. “Amaçlar ve İçerik Bilgisi” alt boyutunda en fazla katılım sağlanan madde “Aynı branştan arkadaşlarım ile kazanımların ne anlama geldiklerine ilişkin tartışabilirim. ($\bar{X}=4.02$)” maddesi iken katılımın en az sağlandığı madde ise “Herhangi bir kazanımın hangi ihtiyaca cevap verebilmek adına programda yer aldığını ifade edebilirim. ($\bar{X}=3.72$)” maddesidir. “Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri” alt boyutunda ise en fazla katılımın olduğu madde “Öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilirim. ($\bar{X}=3.85$)” maddesi iken katılımın en az gösterildiği madde ise “Öğretim programında ortaya konulan öğrenme öğretme sürecinin yapısını açıklayabilirim. ($\bar{X}=3.58$)” maddesidir. Ölçeğe verilen cevapların genel ortalaması ise ($\bar{X}=3.79$)’dur. Tablo 5 incelendiğinde genel olarak öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık ölçeği maddelerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları Ölçeği Maddelerine Yönelik Görüşleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Bireysel Boyut	1. “Şeyda öğretmen gibi davranan bir öğretmenin öğrencilerini hayata hazırlaması mümkün değil.”	2.33	.99
	2. “Okan öğretmen yaptığı eğitim ile üretime destek vereceğinden ben de onun anlayışında bir eğitim yapılmasını desteklerim.”	3.81	1.03
	3. “Okan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı tam da benim dünya görüşümü yansıtıyor.”	2.62	1.09
	4. “Müdür yerden göğe kadar haklı, herkes okumak zorunda değil.”	1.84	1.11
	5. “Ben bu öğretmenin yerinde olsam ben böyle bir kursta görev almazdım.”	1.98	1.06
	6. “Ben ağrısız başımı ağrıtmak istemem. Sonuçta müdür okulun yöneticisidir, o ne yapacağını daha iyi bilir.”	1.69	.97
Kültür Odaklı Boyut	7. “Ayşe öğretmenin toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek için yaptıklarını her öğretmen yapar/yapmalı.”	2.85	1.17
	8. “Ahmet öğretmen gibi davranan bir öğretmen toplumdaki çatışmayı artırır.”	2.17	1.12
	9. “Ayşe öğretmenin toplumun biz olmasını sağlamak adına yaptıkları toplumsal dayanışmaya katkı sağlar.”	3.26	1.13
	10. “Bir öğretmen olarak ben de Can’ın öğretmenleri gibi yapardım.”	3.11	1.03
	11. “Can’ın öğretmenlerinin davranışları bireyleri gelecekteki mesleki hayatlarına hazırladığından bu görüşü benimseyebilirim.”	3.39	.89
	12. “Elif’in öğretmenlerinin kurallara yaklaşımı kurlsız bir toplumu oluşturacağından bunu kabul etmem mümkün değil.”	3.32	.99
Topluma Uyum	13. “Ben öğretmeni daha haklı buluyorum, okulun misyonu çocukların yetişmesini sağlamaktır.”	4.32	.91
	14. “Günümüzde kimin okuyup kimin okumayacağına müdürün belirleme hakkı yoktur.”	4.20	1.16
	15. “Ben bu öğretmenin yerinde olsam ben böyle bir kursta görev almazdım.”	3.47	1.13
	16. “Müdürün görüşlerini normal karşılamam mümkün değil.”	4.05	1.11
	17. “Aslı öğretmenin görüşünde bir öğretmen her öğrencinin gelişmesini destekleyecektir.”	4.27	.88
	18. “Müdür yaptıklarını haklı göstermek adına kılıfına uyduruyor.”	3.95	1.09
Küresel Boyut	19. “Okan öğretmenin davranışlarının öğrencilerinin gelişmelerine engel olacağı kanaatindeyim.”	2.76	1.17
	20. “Okan öğretmenin eğitim anlayışı öğrencilerinin tek bir yönünün gelişmesine olanak sağlayacağından bu düşünceyi paylaşmam mümkün değil.”	3.32	1.17
	21. “Toplumsal eşitsizliklerin hep var olacağı düşüncesi ile Okan öğretmen gibi davranmak bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya engel olacaktır.”	3.39	1.17
	22. “Öğrencileri Okan öğretmen gibi yetiştirmek yerine entelektüel bireyler olarak yetiştirmenin daha doğru olduğu düşüncesindeyim.”	3.31	1.16
Sosyal Boyut	23. “Bir öğretmen olarak benim Ayşe öğretmen gibi düşünmem mümkün değildir.”	3.45	1.21
	24. “Ben de Ahmet öğretmenin görüşlerini paylaşıyorum.”	4.09	1.08
	25. “Elif’in okulundaki öğretmenlerin davranışlarının kurlsız bir toplum oluşturduğu düşünülse de bireylerin özgünlüğünü korumasını sağlayacağını düşünüyorum.”	2.91	1.07
	26. “Can’ın yaşadıkları bireyin özgünlüğünü kaybetmesine neden olacağından ben onun öğretmenleri gibi davranmazdım.”	3.04	1.04
	27. “Ben de Elif’in öğretmenleri gibi gerektiğinde kuralları esnetmekten yanayım.”	3.10	1.10
Yeterlik Boyutu	28. “Ali öğretmenin davranışları yerel özelliklerin ortandan kalkmasına neden olacağından onun gibi davranmam.”	3.00	.96
	29. “Ali öğretmen yaptıkları ile farklı kültürel özelliklerin ortadan kaybolmasına neden olacağından onun hatalı davrandığını düşünüyorum.”	3.00	1.04
	30. “Şeyda öğretmen, öğrencilerini yaşadığı bölgeye özgü özelliklerle yetiştirdiğinden farklı kültürlerin varlığını korumasına da olanak sağlayacağından bu düşüncesini desteklerim.”	3.72	.88
Karma Boyut	31. “Bence her iki öğretmen de görüşlerinde kendine göre haklı.”	3.41	1.10
	32. “Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.”	4.05	.92
	33. “Kurallara bakış açım ne Can ne de Elif’in öğretmenleri ile uyuyor.”	3.26	1.08
	34. “Hem Ali hem de Şeyda öğretmenin eğitim anlayışı bence bir öğretmende bir arada bulunmalıdır.”	4.15	1.03

Tablo 6 incelendiğinde örtük program algıları ölçeğinde yer alan “Bireysel” alt boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katılım sağladıkları madde “Okan öğretmen yaptığı eğitim ile üretime destek vereceğinden ben de onun anlayışında bir eğitim yapılmasını desteklerim. ($\bar{X}=3.81$)” maddesi iken en düşük katılımın olduğu madde ise “Ben ağrısız başımı ağrıtmak istemem. Sonuçta müdür okulun yöneticisidir, o ne yapacağını daha iyi bilir. ($\bar{X}=1.69$)” maddesidir. “Kültür Odaklı” alt boyutunda en fazla katılımın olduğu madde “Can’ın öğretmenlerinin davranışları bireyleri gelecekteki mesleki hayatlarına hazırladığından bu görüşü benimseyebilirim. ($\bar{X}=3.39$)” maddesi iken katılımın en az olduğu madde ise “Ahmet öğretmen gibi davranan bir öğretmen toplumdaki çatışmayı artırır. ($\bar{X}=2.17$)” maddesidir. “Topluma Uyum” alt boyutunda ise öğretmen adaylarının en fazla katılım gösterdikleri madde “Ben öğretmeni daha haklı buluyorum, okulun misyonu çocukların yetişmesini sağlamaktır ($\bar{X}=4.32$)” maddesi iken en düşük katılımın gösterildiği madde ise “Müdür yaptıklarını haklı göstermek adına kılıfına uyduruyor. ($\bar{X}=3.95$)” maddesidir. “Küresel” alt boyutunda en fazla katılım sağlanan madde “Toplumsal eşitsizliklerin hep var olacağı düşüncesi ile Okan öğretmen gibi davranmak bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya engel olacaktır ($\bar{X}=3.35$)” maddesi iken katılımın en az sağlandığı madde ise “Okan öğretmenin davranışlarının öğrencilerinin gelişmelerine engel olacağı kanaatindeyim. ($\bar{X}=2.76$)” maddesidir. “Sosyal” alt boyutunda ise en fazla katılımın olduğu madde “Ben de Ahmet öğretmenin görüşlerini paylaşıyorum. ($\bar{X}=4.09$)” maddesi iken katılımın en az gösterildiği madde ise “Elif’in okulundaki öğretmenlerin davranışlarının kurlsız bir toplum oluşturduğu düşünülse de bireylerin özgünlüğünü korumasını sağlayacağını düşünüyorum.” ($\bar{X}=2.91$)” maddesidir. “Yeterlik” alt boyutunda öğretmen adaylarının en fazla katılım sağladıkları madde “Şeyda öğretmen, öğrencilerini yaşadığı bölgeye özgü özelliklerle yetiştirdiğinden farklı kültürlerin varlığını korumasına da olanak sağlayacağından bu düşüncesini desteklerim.” ($\bar{X}=3.72$)” maddesi iken en düşük katılımın olduğu madde ise “Ali öğretmen yaptıkları ile farklı kültürel özelliklerin ortadan kaybolmasına neden olacağından onun hatalı davrandığını düşünüyorum ($\bar{X}=3.00$)” maddesidir. “Karma” alt boyutunda en fazla katılımın olduğu madde “Hem Ali hem de Şeyda öğretmenin eğitim anlayışı bence bir öğretmende bir arada bulunmalıdır. ($\bar{X}=4.15$)” maddesi iken katılımın en az olduğu madde ise “Kurallara bakış açım ne Can ne de Elif’in öğretmenleri ile uyuyor. ($\bar{X}=3.26$)” maddesidir. Örtük program algıları ölçeği, alt boyutları açısından incelediğinde öğretmen adaylarının en fazla katılım gösterdikleri alt boyut “Topluma Uyum ($\bar{X}=4.03$)” alt boyutu iken en az katılımın olduğu alt boyut ise “Bireysel ($\bar{X}=2.27$)” alt boyutudur. Ölçeğe verilen cevapların genel ortalaması ise ($\bar{X}$

=3.23)'tür. Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla örtük program algıları ölçeği maddelerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak maksadıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Felsefi Temeller	Erkek	54	10.85	1.75	.33	280	.73
	Kadın	228	10.73	2.45			
Sosyoekonomik Temeller	Erkek	54	15.57	2.47	.53	280	.59
	Kadın	228	15.31	3.37			
Psikolojik Temeller	Erkek	54	11.05	2.11	.10	280	.91
	Kadın	228	11.01	2.56			
Amaçlar ve İçerik Bilgisi	Erkek	54	31.62	4.89	.33	280	.73
	Kadın	228	31.30	6.79			
Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri	Erkek	54	35.29	4.42	1.69	280	.09
	Kadın	228	33.78	6.19			
Genel	Erkek	54	104.40	11.86	.91	280	.36
	Kadın	228	102.14	17.19			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarının hem genel toplamda hem de alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [Felsefi temeller boyutu $t_{(280)} = .33$, $p > .05$, sosyoekonomik temeller boyutu $t_{(280)} = .53$, $p > .05$, psikolojik temeller boyutu $t_{(280)} = .10$, $p > .05$, amaçlar ve içerik bilgisi boyutu $t_{(280)} = .33$, $p > .05$, öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri boyutu $t_{(280)} = 1.69$, $p > .05$, genel toplam $t_{(280)} = .91$, $p > .05$].

Öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlıklarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Felsefi Temeller	2. Sınıf(1)	105	10.39	2.43	2	2.18	.11	
	3. Sınıf(2)	95	10.89	2.30	279			
	4. Sınıf(3)	82	11.06	2.17				
Sosyoekonomik Temeller	2. Sınıf(1)	105	15.65	3.05	2	.81	.44	
	3. Sınıf(2)	95	15.30	3.24	279			
	4. Sınıf(3)	82	15.06	3.40				
Psikolojik Temeller	2. Sınıf(1)	105	11.17	2.37	2	.43	.64	
	3. Sınıf(2)	95	11.03	2.42	279			
	4. Sınıf(3)	82	10.82	2.67				
Amaçlar ve İçerik Bilgisi	2. Sınıf(1)	105	30.08	5.47	2	2.32	.10	
	3. Sınıf(2)	95	32.33	7.76	279			
	4. Sınıf(3)	82	31.50	5.85				
Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri	2. Sınıf(1)	105	32.63	6.39	2	5.03	.00*	2-1
	3. Sınıf(2)	95	34.90	5.35	279			3-1
	4. Sınıf(3)	82	34.93	5.61				
Genel	2. Sınıf(1)	105	100.23	15.81	2	1.83	.16	
	3. Sınıf(2)	95	104.47	16.62	279			
	4. Sınıf(3)	82	103.39	16.42				

*p<.05

Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Felsefi temeller alt boyutu [$F_{(2-279)} = 2.18$, $p > .05$], sosyoekonomik temeller alt boyutu [$F_{(2-279)} = .81$, $p > .05$], psikolojik temeller alt boyutu [$F_{(2-279)} = .43$, $p > .05$], amaçlar ve içerik bilgisi [$F_{(2-279)} = 2.32$, $p > .05$] ve program okuryazarlığı toplam puanda [$F_{(2-279)} = 1.83$, $p > .05$] sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sadece öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri alt boyutunda [$F_{(2-279)} = 5.03$, $p < .05$], sınıf düzeyleri bakımından 3. Sınıflar ($\bar{X} = 34.90$) ile 2. Sınıflar ($\bar{X} = 32.63$) arasında 3. Sınıflar lehine; 4. Sınıflar ($\bar{X} = 34.93$) ile 2. Sınıflar ($\bar{X} = 32.63$) arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Felsefi Temeller	Almanca(1)	42	10.73	2.42	5	2.44	.03*	6-5
	Türkçe(2)	49	10.26	2.49	276			
	Fen Bilgisi(3)	53	11.00	2.19				
	Türk Dili ve Edebiyatı(4)	39	10.94	2.01				
	Matematik(5)	47	10.06	2.05				
	Okul Öncesi(6)	52	11.46	2.51				
Sosyoekonomik Temeller	Almanca(1)	42	15.97	3.34	5	1.69	.13	
	Türkçe(2)	49	14.71	2.78	276			
	Fen Bilgisi(3)	53	15.64	2.58				
	Türk Dili ve Edebiyatı(4)	39	14.53	4.14				
	Matematik(5)	47	15.21	3.44				
	Okul Öncesi(6)	52	15.96	2.96				
Psikolojik Temeller	Almanca(1)	42	11.16	2.39	5	1.51	.18	
	Türkçe(2)	49	10.73	2.34	276			
	Fen Bilgisi(3)	53	11.62	2.09				
	Türk Dili ve Edebiyatı(4)	39	11.00	3.17				
	Matematik(5)	47	10.36	2.49				
	Okul Öncesi(6)	52	11.19	2.35				
Amaçlar ve İçerik Bilgisi	Almanca(1)	42	31.54	5.47	5	.75	.58	
	Türkçe(2)	49	31.36	7.76	276			
	Fen Bilgisi(3)	53	30.52	5.85				
	Türk Dili ve Edebiyatı(4)	39	31.30					
	Matematik(5)	47	30.68					
	Okul Öncesi(6)	52	32.73					
Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri	Almanca(1)	42	33.07	10.95	5	.54	.74	
	Türkçe(2)	49	34.04	5.07	276			
	Fen Bilgisi(3)	53	34.88	5.34				
	Türk Dili ve Edebiyatı(4)	39	33.64	5.08				
	Matematik(5)	47	34.55	5.92				
	Okul Öncesi(6)	52	33.96	5.17				
Genel	Almanca(1)	42	102.50	20.18	5	.55	.73	
	Türkçe(2)	49	101.12	14.31	276			
	Fen Bilgisi(3)	53	103.67	16.62				
	Türk Dili ve Edebiyatı(4)	39	101.43	17.81				
	Matematik(5)	47	100.87	14.24				
	Okul Öncesi(6)	52	105.30	15.18				

*p<.05

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sosyoekonomik temeller alt boyutu [$F_{(5-276)} = 1.69$, $p > .05$], psikolojik temeller alt boyutu [$F_{(5-276)} = 1.51$, $p > .05$], amaçlar ve içerik bilgisi [$F_{(5-276)} = .75$, $p > .05$], öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri alt boyutunda [$F_{(5-276)} = .54$, $p > .05$] ve program okuryazarlığı toplam puanda [$F_{(5-276)} = .55$, $p > .05$] öğretmen adaylarının öğrenim

gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sadece felsefi temeller alt boyutunda [$F_{(5-276)} = 2.44, p < .05$], öğrenim görülen bölüm bakımından okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X} = 11.46$) ile matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 10.06$) arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Bireysel Boyut	Erkek	54	18.11	3.23	-.031	280	.97
	Kadın	228	18.12	3.44			
Kültür Odaklı Boyut	Erkek	54	10.48	2.07	2.83	280	.00*
	Kadın	228	9.55	2.17			
Topluma Uyum Boyutu	Erkek	54	11.96	3.46	-1.89	280	.06
	Kadın	228	13.00	3.66			
Küresel Boyut	Erkek	54	24.07	4.02	-.307	280	.75
	Kadın	228	24.27	4.31			
Sosyal Boyut	Erkek	54	16.35	3.08	-.779	280	.43
	Kadın	228	16.69	2.84			
Yeterlik Boyutu	Erkek	54	14.00	3.60	.726	280	.46
	Kadın	228	13.58	3.78			
Karma Boyut	Erkek	54	14.88	2.78	-.015	280	.98
	Kadın	228	14.89	2.51			
Genel	Erkek	54	109.87	6.10	-.263	280	.79
	Kadın	228	110.13	6.65			

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bireysel boyutta [$t_{(280)} = -.31, p > .05$], topluma uyum boyutunda [$t_{(280)} = -1.89, p > .05$], küresel boyutta [$t_{(280)} = -.307, p > .05$], sosyal boyutta [$t_{(280)} = -.779, p > .05$], yeterlik boyutunda [$t_{(280)} = .726, p > .05$], karma boyutta [$t_{(280)} = -.015, p > .05$] ve genel boyutta [$t_{(280)} = -.263, p > .05$], anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Yapılan analizler sonucu öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yalnızca kültür odaklı alt boyutta [$t_{(280)} = 2.83, p < .05$] erkekler ($\bar{X} = 10.48$) ile kızlar ($\bar{X} = 9.55$) arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Bireysel Boyut	2. Sınıf(1)	105	18.22	3.09	2	1.14	.32	
	3. Sınıf(2)	95	17.71	3.68	279			
	4. Sınıf(3)	82	18.46	3.42				
Kültür Odaklı Boyut	2. Sınıf(1)	105	9.70	2.14	2	.50	.60	
	3. Sınıf(2)	95	9.60	2.39	279			
	4. Sınıf(3)	82	9.92	1.98				
Topluma Uyum Boyutu	2. Sınıf(1)	105	12.68	3.34	2	.72	.48	
	3. Sınıf(2)	95	13.15	3.72	279			
	4. Sınıf(3)	82	12.53	3.91				
Küresel Boyut	2. Sınıf(1)	105	24.84	3.95	2	2.04	.13	
	3. Sınıf(2)	95	24.09	4.45	279			
	4. Sınıf(3)	82	23.60	4.32				
Sosyal Boyut	2. Sınıf(1)	105	16.23	3.02	2	2.56	.07	
	3. Sınıf(2)	95	17.14	2.64	279			
	4. Sınıf(3)	82	16.52	2.93				
Yeterlik Boyutu	2. Sınıf(1)	105	13.19	3.26	2	2.25	.10	
	3. Sınıf(2)	95	13.60	3.89	279			
	4. Sınıf(3)	82	14.35	4.08				
Karma Boyut	2. Sınıf(1)	105	15.36	2.61	2	3.82	.02*	1-3
	3. Sınıf(2)	95	14.86	2.29	279			
	4. Sınıf(3)	82	14.32	2.70				
Genel	2. Sınıf(1)	105	110.25	6.23	2	.15	.85	
	3. Sınıf(2)	95	110.17	6.47	279			
	4. Sınıf(3)	82	109.74	7.04				

*p<.05

Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bireysel alt boyutta [$F_{(2-279)} = 1.14, p > .05$], kültür odaklı alt boyutta [$F_{(2-279)} = .50, p > .05$], topluma uyum alt boyutunda [$F_{(2-279)} = .72, p > .05$], küresel alt boyutta [$F_{(2-279)} = 2.04, p > .05$], sosyal alt boyutta [$F_{(2-279)} = 2.56, p > .05$], yeterlik alt boyutunda [$F_{(2-279)} = 2.25, p > .05$] ve örtük program algıları düzeyi toplam boyutta [$F_{(2-279)} = .15, p > .05$] sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sadece karma alt boyutunda [$F_{(2-279)} = 3.82, p < .05$], sınıf düzeyleri bakımından 2. sınıflar ($\bar{X} = 15.36$) ile 4. sınıflar ($\bar{X} = 14.32$) arasında 2. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımı Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Bireysel Boyut	Almanca(1)	42	18.45	3.18	5	4.22	.00*	3-2
	Türkçe(2) Fen	49	17.26	3.25	276			3-5
	Bilgisi(3) Türk	53	19.47	3.06				
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	19.00	3.56				
	Matematik(5)	47	17.55	3.10				3-6
	Okul Öncesi(6)	52	17.15	3.64				
Kültür Odaklı Boyut	Almanca(1)	42	9.09	1.94	5	2.30	.04*	4-1
	Türkçe(2) Fen	49	9.28	2.32	276			4-2
	Bilgisi(3) Türk	53	9.64	1.58				
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	10.35	2.01				
	Matematik(5)	47	10.19	2.49				5-1
	Okul Öncesi(6)	52	9.88	2.43				5-2
Topluma Uyum Boyut	Almanca(1)	42	13.40	3.38	5	1.34	.24	
	Türkçe(2) Fen	49	11.85	3.59	276			
	Bilgisi(3) Türk	53	12.94	2.67				
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	12.69	3.44				
	Matematik(5)	47	13.51	3.75				
	Okul Öncesi(6)	52	12.50	4.59				
Küresel Boyut	Almanca(1)	42	25.54	4.01	5	11.15	.00*	1-2 1-3
	Türkçe(2) Fen	49	22.89	3.97	276			2-3 4-2 4-
	Bilgisi(3) Türk	53	21.26	3.98				3 5-2 5-3
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	25.43	3.93				6-2 6-3
	Matematik(5)	47	25.95	3.79				
	Okul Öncesi(6)	52	25.00	3.77				
Sosyal Boyut	Almanca(1)	42	16.57	3.34	5	.73	.59	
	Türkçe(2) Fen	49	16.81	3.05	276			
	Bilgisi(3) Türk	53	16.73	2.54				
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	16.07	3.14				
	Matematik(5)	47	16.29	2.76				
	Okul Öncesi(6)	52	17.09	2.62				
Yeterlik Boyutu	Almanca(1)	42	12.47	2.96	5	13.05	.00*	2-1 2-5 2-
	Türkçe(2) Fen	49	14.61	3.17	276			6 3-1 3-
	Bilgisi(3) Türk	53	16.62	4.02				2 3-4 3-
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	13.15	3.52				5 3-6
	Matematik(5)	47	12.38	3.01				
	Okul Öncesi(6)	52	12.26	3.48				
Karma Boyut	Almanca(1)	42	14.83	2.18	5	4.60	.00*	4-2 4-3 5-
	Türkçe(2) Fen	49	14.10	2.39	276			1 5-2 5-3
	Bilgisi(3) Türk	53	14.07	2.47				6-2 6-3
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	15.17	2.56				
	Matematik(5)	47	16.08	2.32				
	Okul Öncesi(6)	52	15.23	2.86				
Genel	Almanca(1)	42	110.38	5.84	5	4.40	.00*	1-2 3-2 4-
	Türkçe(2) Fen	49	106.83	4.69	276			2 4-6 5-2
	Bilgisi(3) Türk	53	110.75	7.78				5-6
	Dili ve Edebiyatı(4)	39	111.89	6.40				
	Matematik(5)	47	111.97	5.51				
	Okul Öncesi(6)	52	109.13	7.09				

*p<.05

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının örtük program algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bireysel alt boyutta [$F_{(2-279)} = 4.22, p < .05$] öğrenim görülen bölüm bakımından fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 19.47$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 17.26$) arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 19.47$) ile matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 17.55$) arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 19.47$) ile okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X} = 17.15$) arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kültür odaklı alt boyutta [$F_{(2-279)} = 2.30, p < .05$] öğrenim görülen bölüm bakımından Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ($\bar{X} = 10.35$) ile Almanca öğretmenliği ($\bar{X} = 9.09$) arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ($\bar{X} = 10.35$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 9.28$) arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine, matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 10.19$) ile Almanca öğretmenliği ($\bar{X} = 9.09$) arasında matematik öğretmenliği lehine, matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 10.19$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 9.28$) arasında matematik öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Topluma uyum alt boyutunda [$F_{(2-279)} = 1.34, p > .05$] öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler bakımından örtük program algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Küresel alt boyutta [$F_{(2-279)} = 11.15, p < .05$] öğrenim görülen bölüm bakımından Almanca öğretmenliği ($\bar{X} = 25.54$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 22.89$) ve Fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 21.26$) arasında Almanca öğretmenliği lehine; Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 22.89$) ile fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 21.26$) arasında Türkçe öğretmenliği lehine; Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ($\bar{X} = 25.43$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 22.89$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 21.26$) arasında Türk dili ve öğretmenliği lehine; matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 25.95$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 22.89$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 21.26$) arasında matematik öğretmenliği lehine; okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X} = 25.00$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 22.89$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 21.26$) arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal alt boyutta [$F_{(2-279)} = .73, p > .05$] öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler bakımından örtük program algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yeterlik alt boyutunda [$F_{(2-279)} = 13.05, p < .05$] Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 14.61$) ile Almanca öğretmenliği ($\bar{X} = 12.47$), matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 12.38$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X} = 12.26$) arasında Türkçe öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X} = 16.62$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X} = 14.61$), Almanca öğretmenliği ($\bar{X} = 12.47$), matematik öğretmenliği ($\bar{X} = 12.38$), Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ($\bar{X} = 13.15$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X} = 12.26$) arasında fen bilgisi

öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Karma alt boyutta [$F_{(2-279)}=4.60, p<.05$] Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ($\bar{X}=15.17$) ile fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}=14.07$) ve Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=14.10$) arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine; Matematik öğretmenliği ($\bar{X}=16.08$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=14.10$), Almanca öğretmenliği ($\bar{X}=14.83$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}=14.07$) arasında matematik öğretmenliği lehine; okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=15.23$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=14.10$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}=14.07$) arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örtük program algıları düzeyi toplam boyutta [$F_{(2-279)}=4.40, p < .05$] Almanca öğretmenliği ($\bar{X}=110.38$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=106.83$) arasında Almanca öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}=110.75$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=106.83$) arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ($\bar{X}=111.89$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=106.83$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=109.13$) arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine; Matematik öğretmenliği ($\bar{X}=111.97$) ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=106.83$) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=109.13$) arasında matematik öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıklarıyla Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizi

		Örtük Program Yaklaşımları	Program Okuryazarlığı
Örtük Program Yaklaşımları	Korelasyon		.069
	N		282
	p		.24
Program Okuryazarlığı	Korelasyon	.069	
	N	282	
	p	.24	

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasında herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı [$r=.069, n=282, p>.01$] anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Okuryazarlık becerileri, çağımızın gerekleri düşünüldüğünde sürekli gelişip değişen yaşam şartlarına uyum sağlamak, gelişmeleri takip etmek ve yorumlayabilmek için bireylerin edinmesi gereken temel yeterliklerden biridir. Bireylerin istenen hedefler doğrultusunda yetişmesini sağlamak, gerekli bilgi ve becerileri aktarmak ve onlara rehberlik etmek eğitimcilerin en önemli görevlerindendir. Takip edilen yol, eğitim öğretimin yol haritası olarak da adlandırılan eğitim programları, eğitim öğretim işlerinin düzenli disiplinli bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerin izlemeleri gereken klavuzlardır. Eğitim programlarını doğru şekilde yorumlayabilmek, programlardan en iyi verimi elde edebilmek için öğretmenlerin yeterli program okuryazarlık becerilerine sahip olmaları bir zorunluluktur. Bütünün ayrı ayrı, kendi içinde değerli parçaları olarak değerlendirilebilecek program çeşitlerinden biri de örtük programdır. Öğrencilere en doğru şekilde klavuzluk edebilmek için eğitim öğretim ortamını, okul iklimini, öğrencilerin dışardan getirdikleri her türlü özelliği içeren örtük programı, doğru anlamak ve doğru yorumlamak gerekir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ve örtük program algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, farklılaşma düzeylerinin ortaya çıkarılması ve öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin maddeler, boyutlar ve genel toplamda iyi seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının iyi seviyede program okuryazarı olduklarını gösterir niteliktedir. Alan yazını incelendiğinde elde edilen sonuç, benzer çalışmalarda öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyelerinin iyi olduğu neticeleriyle paralellik göstermektedir (Aygün, 2019; Dilek, 2020; Demir vd., 2020; Erdem & Eğmir 2018; Gündoğan, 2019; Güner & Aslan, 2023; Güngör-Demir, 2023; Süral & Dedebali, 2018). Ortaya çıkan bu sonuç geleceğin öğretmenleri ve program uygulayıcıları olarak öğretmen adayları adına olumlu bir durumdur. Yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Kahramanoğlu, 2019; Tunçer & Şahin, 2019; Yıldız, 2019). Genel bir değerlendirme yapıldığında öğretmen adaylarıyla program okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının kendi program okuryazarlık düzeylerini yeterli buldukları ifade edilebilir. Program okuryazarlığı ile ilgili

öğretmenlerle yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin program okuryazarlığının yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (Aydın-Sesli, 2023; Dağ, 2021; Göl, 2023; Karaağaç, 2023). Kahramanoğlu (2019) ve Yıldız (2019) ise yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlıklarının düşük seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır.

Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri cinsiyet değişkeni dikkate alındığında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Güner (2022) ve Dilek (2020) araştırmalarında benzer şekilde öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Sonuçlara benzer olarak öğretmenler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Adem, 2023; Dağ, 2021; Göl, 2023; Tunçer & Şahin, 2019). Araştırma sonuçlarından farklı olarak Güngör-Demir (2023), Aygün (2019) ve Kahramanoğlu (2019) çalışmalarında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinde kadınlar lehine; Erdamar (2020) ise erkekler lehine anlamlı farklılar bulmuşlardır. Yapılan çalışmalar dikkate alındığında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre program okuryazarlık düzeylerinin araştırma bulgularında değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmalardaki farklı nitelikteki örneklem gruplarının özellikleri göz önüne alındığında bu durumun normal olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri, sınıf değişkenine göre “felsefi temeller”, “sosyoekonomik temeller”, “psikolojik temeller” ve “amaçlar ve içerik bilgisi” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken “öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri” alt boyutunda üçüncü sınıflar ile ikinci sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine, dördüncü sınıflar ile ikinci sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Elde edilen verilere göre sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adayı öğrencilerin “öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri” alt boyutundaki program okuryazarlık becerilerinin de yükseldiği söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, daha önceden yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Güngör-Demir (2023), Güner (2022), Çetinkaya ve Tabak (2019), araştırmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinde sınıf değişkenine göre üst sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Araştırmada özellikle “öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri” alt boyutunda üst sınıflar lehine anlamlı farklılıkların bulunması, üçüncü ve dördüncü sınıftaki teorik derslerin nispeten azalması, uygulamalı derslerin ise artmasıyla ilişkilendirilebilir. Uygulamalı derslerde öğretmen adayları, doğrudan öğretim yapabilmekte, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin içinde yer alabilmekteler. Öğretmen adaylarının üst sınıflarda mikro öğretimler gerçekleştirmeleri, öğretmenlerden resmi

programın nasıl uygulandığını gözlemlene fırsatı elde edebilmeleri, üst sınıftaki öğretmen adaylarının özellikle “öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri” alt boyutunda diğer sınıflara göre yüksek puanlar almalarına sebep olmuş olabilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Tunçer ve Şahin (2019) ise çalışmalarında sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık bulunamadığını ifade etmişlerdir.

Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri, “sosyoekonomik temeller”, “psikolojik temeller”, “amaçlar ve içerik bilgisi” ve “öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken “felsefi temeller” alt boyutunda matematik öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılığın nedeni, öğrenci özellikleri, o bölümde alınan temel derslerin programın felsefi temeller boyutuna olan bakış açısını geliştirmesi ya da derse giren öğretim görevlilerinin farklı yaklaşımlarda bulunması veya etkinlikler uygulamasıyla alakalı olabilir. Alanyazın incelendiğinde Güner (2022), araştırmasında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyelerinde anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Güngör-Demir (2023), araştırmasında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulmuşken Tunçer ve Şahin (2019), çalışmalarında öğrenim görülen bölüm ile öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Benzer olarak öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da farklı sonuçlar elde edilmiştir. Karaağaç (2023), Altuncu (2021), Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) ve Aslan (2018), öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde branş değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar bulamazlarken; Gürbüz (2021), Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri lehine, Gündoğan (2019) ise sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının örtük program düzeylerinin maddeler, boyutlar ve genel toplamda orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının örtük program hakkında yeterli seviyede bilgi sahibi olduklarını gösterir niteliktedir. Bu sonuç, geleceğin öğretmenlerinin eğitim öğretimi planlama ve uygulama aşamalarında öğrencilerden maksimum verimi almak adına ailenin, çevrenin ve okul ikliminin etkilerinin farkında olduklarını ve bu kavramların örtük programı oluşturan öğeler olduklarını bilmeleri açısından olumludur. Alan yazını incelendiğinde elde edilen bu sonucun daha önceden yapılmış bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Özdemir (2018) ve Elitok-Kesici vd. (2018), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının örtük program algıları düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Duran

(2023) ve Akbulut (2016) ise öğretmen adaylarının örtük program algılarını belirlemek amacıyla çalışmalar yapmışlar ve bu öğretmen adayı öğrencilerin örtük program algılama düzeylerinin iyi seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada elde edilen sonuçların aksine Yıldırım (2015), sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına yönelik algılarını belirlemek için bir araştırma yapmış ve öğretmenlerin örtük program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir.

Çalışmada elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımları düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre “bireysel”, “topluma uyum”, küresel”, “sosyal”, “yeterlilik” ve “karma” alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık göstermezken sadece “kültür odaklı” alt boyutta erkekler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuç, erkek öğretmen adaylarının örtük programda yer alan kültürel süreçlerden daha fazla etkilendikleri veya bu kapsamdaki kültürel niteliklerin daha fazla farkında oldukları biçiminde yorumlanabilir. İlgili araştırmalara bakıldığında Duran (2023), öğretmen adaylarının örtük program algılarını ortaya çıkarmak için bir çalışma yapmış ve cinsiyete göre örtük program algılama düzeylerinde erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yine bu sonuca benzer şekilde Orgun vd. (2018), öğrenci hemşirelerin eğitim kurumlarına yönelik örtük program algılarını bulmak için yürüttükleri çalışmalarında erkek hemşirelerin örtük program algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçların aksine Akbulut (2016), araştırmasında üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeylerinde kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Kaya vd. (2017), örtük program kapsamında öğretim üyelerinin ders esnasındaki davranışlarının öğrencilerin mesleğe ilişkin algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmalarında kadın öğrencilerin öğretim üyelerinin davranışlarından daha fazla etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin örtük program algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların bulunmadığı çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Ünal ,2018; Yavuz & Yüce, 2010).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre örtük program yaklaşımları düzeyleri, “bireysel”, “topluma uyum”, küresel”, “sosyal”, “yeterlilik” ve “kültür odaklı” alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık göstermezken sadece “karma” alt boyutta dördüncü sınıflar ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Alan yazını incelendiğinde sınıf düzeyleri bakımından genelde bulundukları ortamda daha fazla vakit geçirdikleri ve o kültüre ait özellikleri nispeten daha fazla edindikleri için örtük program algılarına yönelik çalışmaların çoğunlukla üst sınıf düzeylerinde yapıldığı görülmektedir. İçinde yer aldıkları kurumu daha fazla tanıma, yaşılan ilerlemesiyle birlikte farkındalığın da artması ve işleyiş hakkında daha fazla bilgi sahibi olma da bu durumun başlıca

sebepleridir (Akbulut, 2016; Bolat, 2014; Senemoğlu, 2013). Araştırma sonucunda ikinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmasının sebebi, bu düzeydeki öğrencilerin okula uyum süreçlerini nispeten atlatan ve yer aldıkları ortamın kültürünü henüz tam olarak benimsemeyen fakat benimsemeye çabalayan öğrenciler olmalarıyla açıklanabilir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Duran (2023), öğretmen adaylarının örtük program algılarını belirlemek için yaptığı çalışmada sınıf düzeyinde birinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulmuşken Akbulut (2016) ise araştırmasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Özaslan (2019), eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarını belirlemek için yürüttüğü çalışmada ise ikinci sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarında bölüm değişkenine göre “bireysel” alt boyutta fen bilgisi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Kültür odaklı” alt boyutta öğrenim görülen bölüm bakımından Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile Almanca öğretmenliği arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine, matematik öğretmenliği ile Almanca öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehine, matematik öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Küresel” alt boyutta öğrenim görülen bölüm bakımından Almanca öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve Fen bilgisi öğretmenliği arasında Almanca öğretmenliği lehine; Türkçe öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliği lehine; Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine; matematik öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehine; okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Yeterlik” alt boyutunda Türkçe öğretmenliği ile Almanca öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği, Almanca öğretmenliği, matematik öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Karma” alt boyutta Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine; Matematik öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği, Almanca öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehine; okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve fen bilgisi

öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örtük program yaklaşımları düzeyi, toplam boyutta Almanca öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında Almanca öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lehine; Matematik öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Topluma uyum” ve “sosyal” alt boyutta ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler bakımından örtük program yaklaşımları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinde her bölüm, kendine has özellikleri öğretmen adayı öğrencilere kazandırmaya çalışır. Örneğin matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bir öğrenciyle okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören bir öğrencinin edinmeye çalıştığı davranış ve özellikler, bölümün gerektirdiği nitelikler, dolayısıyla da öğretmen adayı öğrencilerin bulunduğu ortamlar tamamen birbirinden farklıdır. Bu sebeple örtük programın dinamiklerini göz önüne aldığımızda araştırma sonuçlarına göre her bölümün örtük program yaklaşımlarının birbirlerinden farklılık göstermesi, gayet olası bir durumdur. Alan yazını incelendiğinde Duran (2023), öğretmen adaylarının örtük program algılarını belirlemek için bir çalışma yapmış ve bölüm değişkenine göre özel eğitim öğretmenlerine lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Yıldırım (2015) ise sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algılarının düşük seviyede olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın esas amacı doğrultusunda elde edilen sonuca göre öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasında herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığı ve örtük program algıları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde her iki değişkenin temel alınarak yürütüldüğü çalışmalarda araştırmaların diğer öğeleriyle pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptandığı ifade edilebilir. Karaağaç (2023), araştırmasında öğretmenlerin program okuryazarlıklarıyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında orta seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde Göl (2023), özel eğitim öğretmenleriyle bir çalışma yapmış, öğretmenlerin öz yeterlik, inanç ve programa bağlılık düzeyleriyle program okuryazarlıkları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Güner ve Aslan (2023), öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıklarıyla öğretmenliğe hazır olma durumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akbulut (2016) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin eğitim stresi algılama düzeyleriyle örtük program algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasında herhangi anlamlı bir ilişkinin bulunamamasının sebebi, örtük programın kendine özgü özellikleriyle açıklanabilir. Örtük programı kesin bir şekilde tanımlamak pek mümkün değildir. Yalnızca kapsamını ve niteliklerini izah etmek mümkündür. Örtük program gizlidir, saklıdır ve yazılı değildir. Ders kitaplarında ya da eğitim programlarında somut bir şekilde yer almaz. Bireye, kuruma ya da içinde bulunulan zamana göre değişiklik arz eden özelliklere sahiptir. Ahola (2000), araştırmasında örtük programın açık bir şekilde ifade edilmemiş davranışlar, normlar, stratejiler ve kurallar içerdiğini ifade etmiştir. Yıldırım (2015), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin uygulamada herhangi bir sorun olmasa da teorik olarak örtük program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gair (2003), öğretmen yetiştirme sürecinde örtük program özelliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmen adaylarının gereğinden fazla bilgiyle yüklense de doğrudan örtük programın farkında olmadıklarını belirtmiştir. Carvallo (1995) ise her ne kadar resmi programı uygulamada özen gösterecekler de örtük program kapsamında öğretmenlerin ve yöneticilerin farkında olmadan olumlu ya da olumsuz birtakım davranışlarda bulunduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Sambell ve McDowell (1998) resmi programların istendik yönde bilinçli bir davranış değişikliğini hedeflediklerini ifade ederlerken örtük programların ise farkına varılmadan hem istendik hem de istenmedik davranış değişikliklerine yol açabileceğini belirtmişlerdir. İfade edilen bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasında herhangi anlamlı bir ilişkinin bulunamaması olası bir durumdur.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sonradan yapılabilecek araştırmalara kolaylık sağlayabilecek araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler ifade edilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler.

- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında ve eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının program okuryazarlık becerilerini iyi dereceye yükseltmek için program okuryazarlık becerileri ayrı bir ders olarak alt boyutlarıyla beraber detaylı bir şekilde işlenebilir.
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında ve eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının program okuryazarlık becerilerini iyi dereceye yükseltmek için

öğretmen adaylarına güncel programlar yorumlatılabilir ve öğretmen adaylarından önceki öğretim programlarıyla güncel öğretim programlarını karşılaştırmaları ve detaylı analizler sunmaları istenebilir.

- Öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik becerilerini geliştirmek için program okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutu olan öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik uygulamalı eğitimlere ağırlık verilebilir.
- Örtük programın varlığına ve önemine yönelik farkındalığı en üst seviyeye çıkarmak için öğrenim görülen her bölümün kendine özgü özellikleri de göz önüne alınarak derslerde örtük program kavramı daha kapsamlı incelenebilir ve örtük program farkındalık faaliyetlerine yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler.

- Öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ile örtük program yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamamasının sebepleri detaylı bir şekilde araştırılabilir.
- Aynı çalışma doğrudan okul ortamında öğretmenlerin program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılabilir.
- Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının farklılık göstermesinin sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası TemelEğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 14-20.
- Ahola, S. (2000). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* Research Unit for the sociology for education-University of Turku. Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması* (Tez No. 277608) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 431334) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgöz, R. (2023). *Okul iklimi ve sınıf iklimi bağlamında örtük program: köydeki bir ilköğretim okulu üzerine araştırma* (Tez No. 839495) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akınoğlu, O. (2017). Pre-Service teachers' metaphorical perceptions regarding the concept of curriculum. *International Journal of Instruction*, 10(2), 263-278.
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Data.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. (Tez No. 694356) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Apple, M.W. (2004). *İdeology and curriculum*. Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Tez No. 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın-Sesli, M. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi*. (Tez No. 830369) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aygün, H. E. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220.
- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar içinde* (4. baskı, ss. 164-172). Anı.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.763>

- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Carvalho, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum*. Unpublished Dissertation. Ohio, Columbus: The Ohio State University.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say.
- Curtis, E.A., Comiskey, C., & Dempsey, O. (2016) Importance and use of correlational research. *Nurse Researcher*, 23, 20-25.
<https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1382>
- Çay, Y. (2023). *Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 829021) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 332669) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1526-1534.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No. 701331) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, B. , Yücesoy, Y., & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği . *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (10. baskı). Pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. (16.baskı). Pegem.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Pegem.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, & Z. Kaya (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (15. baskı, ss. 9-16). Pegem.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 641676) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, A. (2023). Öğretmen adaylarının örtük program algılarının belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1895-1909.
- Elitok-Kesici, A., Özdemir, N., & Coşkun, B. B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 1071-1094.
- Ekşioğlu, S. (2015). Öğretimi planlama. S. Güven, & M. A. Özerbaş (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 117-147). Pegem.
- Erbaş, E. (2021). *Örtük program uygulaması olarak öğretimsel okul sokağı uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 692350) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ercan, İ., Ocakoğlu, G., Özkaya, G., Yüksel, G., Yüksel, S., & Uncu, Y. (2009). Tıp fakültesi örtük program ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81-87.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Tez No. 621287) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, C., & Eǧmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde “program” geliştirme*. Yelkentepe.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. Edge Akademi.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş içinde* (4. baskı, ss. 2-29). Pegem.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığına ilişkin öğretmen görüşleri: bolu ili örneği* (Tez No. 336321) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Filiz, B. (2011). *Malatya ili merkez ilçesi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitim öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespiti* (Tez No. 286853) [Yüksek lisans tezi, Malatya Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). “What is reading?” to what is literacy?. *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi; etik, demokrasi ve medeni cesaret* (G. Kurt, Çev.). Yordam Kitap.
- Gair, M. (2003). *Socrates never took attendance: hidden curricula in a teacher preparation program*. Arizona State University Tempe, AZ.
- Gani, S. A., & Mahjaty, R. (2017). English teachers’ knowledge for implementing the 2013 curriculum. *English Education Journal*, 8(2), 199-212. <https://jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/7228/5940>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update (10th ed.). Pearson.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publishing.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey.
- Govender, S. (2018). South African teachers’ perspectives on support received in implementing curriculum changes. *South African Journal of Education*, 38(2). <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1484>
- Göl, H. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 812098) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi-Mardin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitim programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.

- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar içinde* (4. baskı, ss. 2-18). Anı.
- Grossman, P., & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching And Teacher Education*, 24(8), 2014-2026.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 715738) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaşı Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral, & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 8). Pegem.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* (Tez No. 579025) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, T. (2022). *Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 742450) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, T., & Aslan, S. (2023). An analysis of the relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(1), 111-126.
- Güneş, E., & Kalaycı, N. (2014). Resmi programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 17-34.
- Güngör-Demir, S. (2023). *Öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi* (Tez No. 782415) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 654835) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, ř. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Tez No. 682861) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı* (Tez No. 336108) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, M., & Alan, B. (2017). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral, & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (ss. 300-325). Pegem.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı 6, 7, 8. sınıflarına eleştirel bir bakış. *Ana Dil Eğitim Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobson, L. A. (2008). The gendered process of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs. *Arizona State University*.
- Johnson J. G., Helliwell J., Nicholson J., Reay D., Schwarz H., & Wright, G. (1989). "The infant years" education and equality. M. Cole (Ed.), Routledge.

- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Kana, F., Aşçı, E., Kana, H. Z., & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 233-245.
- Karaağaç, M. (2023). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 832301) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karagülle, S., Varki, E., & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Karakaş-Yıldırım, Ö., & Yemenici, A. İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar örneği), *Turkish Studies - Education*, 15(3), 2303-2316. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.41885>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Nobel.
- Kavgaoğlu, D., & Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.
- Kaya, M.F., Sungurtekin, D., & Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-195.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 618850) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884.
- Köse, C. (2023). *Örtük programın öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen kimliğine etkisi* (Tez No. 793965) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuloğlu, A., & Tutuş, F. (2022). Curriculum literacy levels of English teachers: A mixed methos research. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 191-208. <https://doi.10.29329/ijpe.2022.459.14>
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 608523) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and stand point. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim program okuryazarlıklar ile yansıtıcı düşünme ve eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 581221) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mcmillan, J. H. (2004). *Educational research: fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson.

- McNeil, John. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Harper Collins College Publishers Inc.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1990). *Curriculum: Perspectives and practice*. Copp Clark Pitman.
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ütopya
- Oliva, P.F., & Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (8. baskı). (K. Gündoğdu, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1982’de yayımlanmıştır.)
- Opoh, A. F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Orgun, F., Özkütük, N., & Akçakoca, B. (2018). Öğrenci hemşirelerin öğrenim gördükleri fakültedeki örtük programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1337-1345. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3149>.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özaslan, D. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenmesi* (Tez No. 580480) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, N. (2018). The relationship between hidden curriculum perception and university life quality in sports education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 742-750.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özer, A. (2021). *Öğrencilerin nöbetçi öğretmen algılarının örtük program açısından incelenmesi* (Tez No. 669853) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers’ opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613.
- Pitts, S. (2003) What do students learn when we teach music? An investigation of the ‘hidden’ curriculum in a university music department, *Arts and Humanities in Higher Education* 2(3), 281-292.
- Posner, G. (1995). *Analyzing the curriculum*. (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Resnick, J. (2002). *Change and tradition: Gender identity construction of adolescent girls under the influence of the hidden curriculum*. (Publication No. 3063005) [Doctoral Dissertation. University Of Washington]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye’deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Tez No. 186457) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402. <https://doi.org/10.1080/0260293980230406>
- Schultz, S. B. (1988). *The hidden curriculum: Finding mechanisms of control and resistance in the preschool*. Columbia University.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (23. baskı). Yargı.

- Sezen, Ö. (2011). *Bir üniversite yabancı diller hazırlık okulunun örtük programının algılar yoluyla incelenmesi üzerine bir vaka çalışması* (Tez No. 279881) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (10. baskı). Anı.
- Süral, S., & Dedebali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Şahin, A. i. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 644183) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri* (Tez No. 549261) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Talu, A. A., & Tezci, E. (2023). Örtük program yaklaşımı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 560-594. <https://doi.org/10.19171/uefad.1277015>
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile analizi* (6. baskı). Nobel.
- Tekin, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy a national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29. <https://doi.org/10.1177/0002764204267246>
- Tikkinen, S., Korkeamäki, R. L., & Dreher, M. J. (2020). Finnish teachers and librarians in curriculum reform. *International Journal of Educational Research*(103).
- Tiryaki, A. (2024). *İmam hatip kız ortaokulu kademesinde örtük programın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 870109) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ütopya.
- Tuğut, N., & Gölbaşı, Z. (2010). Cinsel yaşam kalitesi ölçeği - Kadın Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 32, 172-180.
- Tuncel, İ. (2017). Programlar geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* içinde (4. baskı, ss. 19-67). Anı.
- Tunçer, B. K., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260
- Ünal, M. (2017). Temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 30-50). Paradigma Akademi.
- Ünal, D. P. (2018). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öğe olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 430-440, <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.220>
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (7. baskı). Alkım.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği* (M. B. Acat, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır.)

- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S., & Komariah, E. (2022). Self-efficacy of English language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 81-97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>
- Yavuz, C., & Yüce, G. (2010). Öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri. (Ordu Üniversitesi Ünye İ. İ. B. F’de bir araştırma). *İletişim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, 30(1), 225-240.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar* (10. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları* (Tez No. 407641) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, F. (2017). İlköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 85-112. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.315627>
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>
- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Tez No. 493983) [Doktora tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 62-83.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın katılımcı;

Bu araştırma, öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarıyla örtük program yaklaşımları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. İlk ölçek, program okuryazarlık düzeyini ortaya koymaya yönelik bir ölçektir. İkinci ölçek ise örtük program yaklaşımlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Yüksek lisans tezi olarak yürütülen bu çalışmada sizin kıymetli görüşleriniz çok önemlidir. Lütfen ölçeklerdeki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak görüşünüzü ifade ediniz. Araştırma neticesinde elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel maksatla kullanılacak olup, başka hiçbir şahıs ya da kurum ile paylaşılmayacaktır.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Emre KÖSEOĞLU

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Adnan TAŞGIN

Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

1. Cinsiyet

Kadın () Erkek ()

2. Sınıf Düzeyi

2.sınıf () 3 sınıf () 4.sınıf ()

3. Öğrenim Gördüğünüz Bölüm.....

EK-2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Örnek Maddeleri

1-Tamamen yetersiz, 2- Biraz yeterli, 3- Orta düzeyde yeterli, 4- Oldukça yeterli, 5- Tamamen yeterli

<i>Alanınıza ilişkin öğretim programını incelediğinizde, verilen maddelerdeki durumları gerçekleştirebilme derecenizi işaretleyiniz.</i>	1	2	3	4	5
1. Öğretim programının temel aldığı felsefenin izlerini algılayabilirim.					
2. Öğretim programının temel aldığı eğitim felsefesinin programa yansımalarını fark edebilirim.					
3. Öğretim programının temel aldığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim.					
4. Toplumsal yapının öğretim programı üzerindeki etkilerini görebilirim.					
5. Öğretim programının toplumsal yapı ile uyumunu değerlendirebilirim.					
6. Öğretim programının bulunduğu bölgenin ekonomik yapısı ile uyumunu değerlendirebilirim.					
7. Öğretim programının ülkenin ekonomik yapısı ile uyumunu değerlendirebilirim.					
8. Öğretim programında, öğrenci öğrenmeleri ile ilgili hangi psikolojik özelliklerin dikkate alındığını fark edebilirim.					
9. Öğretim programında, öğrencilerin gelişimleri ile ilgili hangi psikolojik özelliklerin dikkate alındığını fark edebilirim.					
10. Öğretim programının öğrencilerin psikolojik özellikleri ile uyumunu değerlendirebilirim.					
11. Herhangi bir kazanımın hangi ihtiyaca cevap verebilmek adına programda yer aldığını ifade edebilirim.					
.....					
Ölçeğin diğer maddeleri paylaşılmamıştır.					

EK-3 Örtük Program Yaklaşımı Ölçeğine İlişkin Örnek Bir Metin

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 ayırıştırma 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 sağlar.

“Ayşe öğretmene göre toplumsal devamlılık bütünün 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 biz olmasını sağlamak adına yaptıkları toplumsal dayanışmaya katkı sağlar.					
Bence her iki öğretmen de görüşlerinde kendine göre haklı.					
Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.					

EK-4. Verilerin Normalliğinin Test Edilmesine Yönelik Analiz Sonuçları

Descriptives					
	Cinsiyet			Statistic	Std. Error
Program Okuryazarlığı Ortalama Puan	erkek	Mean		3.8669	.05980
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.7470	
			Upper Bound	3.9869	
		5% Trimmed Mean		3.8717	
		Median		3.8889	
		Variance		.193	
		Std. Deviation		.43944	
		Minimum		2.89	
		Maximum		4.74	
		Range		1.85	
		Interquartile Range		.54	
		Skewness		-.172	.325
		Kurtosis		-.009	.639
	kadın	Mean		3.7752	.04052
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.6953	
			Upper Bound	3.8550	
		5% Trimmed Mean		3.7731	
		Median		3.7407	
		Variance		.374	
		Std. Deviation		.61180	
		Minimum		2.26	
		Maximum		5.00	
		Range		2.74	
		Interquartile Range		.92	
		Skewness		.056	.161
		Kurtosis		-.743	.321

Tests of Normality							
	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Program Okuryazarlığı	erkek	.086	54	.200*	.978	54	.411
Ortalama Puan	kadın	.045	228	.200*	.985	228	.019

*, This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Descriptives					
	Sınıf Düzeyi		Statistic	Std. Error	
Program Okuryazarlığı Ortalama Puan	2. sınıf	Mean		3.7125	.05718
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.5991	
			Upper Bound	3.8259	
		5% Trimmed Mean		3.7059	
		Median		3.7407	
		Variance		.343	
		Std. Deviation		.58591	
		Minimum		2.48	
		Maximum		5.00	
		Range		2.52	
		Interquartile Range		.89	
		Skewness		.096	.236
		Kurtosis		-.639	.467
	3. sınıf	Mean		3.8499	.05679
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.7372	
			Upper Bound	3.9627	
		5% Trimmed Mean		3.8612	
		Median		3.8889	
		Variance		.306	
		Std. Deviation		.55349	
Minimum			2.26		
Maximum		5.00			

4. sınıf	Range	2.74	
	Interquartile Range	.74	
	Skewness	-.285	.247
	Kurtosis	-.146	.490
	Mean	3.8293	.06718
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.6956
		Upper Bound	3.9629
	5% Trimmed Mean	3.8242	
	Median	3.7778	
	Variance	.370	
	Std. Deviation	.60832	
	Minimum	2.67	
	Maximum	5.00	
	Range	2.33	
	Interquartile Range	.99	
	Skewness	.160	.266
	Kurtosis	-.873	.526

Tests of Normality							
	Sınıf Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Program Okuryazarlığı Ortalama Puan	2. sınıf	.048	105	.200*	.986	105	.346
	3. sınıf	.048	95	.200*	.990	95	.683
	4. sınıf	.066	82	.200*	.974	82	.095

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Descriptives				
	Bölüm		Statistic	Std. Error
Program Okuryazarlığı Ortalama Puan	Almanca Öğretmenliği	Mean	3.7522	.09571
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.5589
			Upper Bound	3.9455
		5% Trimmed Mean	3.7572	
		Median	3.7222	
		Variance	.385	
		Std. Deviation	.62026	
		Minimum	2.26	
		Maximum	5.00	
		Range	2.74	
		Interquartile Range	.81	
		Skewness	-.054	.365
		Kurtosis	-.182	.717
	Türkçe Öğretmenliği	Mean	3.7453	.07575
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.5930
			Upper Bound	3.8976
		5% Trimmed Mean	3.7509	
		Median	3.7407	
		Variance	.281	
		Std. Deviation	.53027	
		Minimum	2.48	
		Maximum	4.89	
		Range	2.41	
		Interquartile Range	.76	
		Skewness	-.020	.340
		Kurtosis	-.409	.668
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Mean	3.8400	.08459
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.6702
			Upper Bound	4.0097
		5% Trimmed Mean	3.8343	
		Median	3.7778	
		Variance	.379	
		Std. Deviation	.61585	
		Minimum	2.56	
		Maximum	5.00	
		Range	2.44	
		Interquartile Range	.98	
		Skewness	.292	.327
		Kurtosis	-.602	.644
		Mean	3.7569	.10567

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.5430	
		Upper Bound	3.9708	
	5% Trimmed Mean		3.7545	
	Median		3.8148	
	Variance		.435	
	Std. Deviation		.65991	
	Minimum		2.78	
	Maximum		4.81	
	Range		2.04	
	Interquartile Range		1.26	
	Skewness		-.076	.378
	Kurtosis		-1.333	.741
Matematik Öğretmenliği	Mean		3.7360	.07694
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.5811	
		Upper Bound	3.8909	
	5% Trimmed Mean		3.7328	
	Median		3.7778	
	Variance		.278	
	Std. Deviation		.52745	
	Minimum		2.67	
	Maximum		4.74	
	Range		2.07	
	Interquartile Range		.70	
	Skewness		-.110	.347
	Kurtosis		-.554	.681
Okul Öncesi Öğretmenliği	Mean		3.9003	.07799
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.7437	
		Upper Bound	4.0569	
	5% Trimmed Mean		3.9087	
	Median		3.8889	
	Variance		.316	
	Std. Deviation		.56239	
	Minimum		2.67	
	Maximum		4.89	
	Range		2.22	
	Interquartile Range		.79	
	Skewness		-.177	.330
	Kurtosis		-.596	.650

Tests of Normality							
	Bölüm	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Program Okuryazarlığı Ortalama Puan	Almanca Öğretmenliği	.060	42	.200*	.991	42	.979
	Türkçe Öğretmenliği	.070	49	.200*	.987	49	.854
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	.091	53	.200*	.969	53	.174
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	.130	39	.097	.928	39	.016
	Matematik Öğretmenliği	.085	47	.200*	.971	47	.297

Okul Öncesi Öğretmenliği	.074	52	.200*	.982	52	.617
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

Descriptives					Statistic	Std. Error
Program Okuryazarlığı Ortalama Puan	Mean				3.7928	.03473
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			3.7244	
		Upper Bound			3.8611	
	5% Trimmed Mean				3.7924	
	Median				3.7778	
	Variance				.340	
	Std. Deviation				.58318	
	Minimum				2.26	
	Maximum				5.00	
	Range				2.74	
	Interquartile Range				.85	
	Skewness				.000	.145
	Kurtosis				-.618	.289

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Program Okuryazarlığı Ortalama Puan	.035	282	.200*	.990	282	.044
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

Descriptives					Statistic	Std. Error
Örtük Program Algıları Ortalama Puan	erkek	Cinsiyet				
		Mean			3.2315	.02444
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		3.1825	
			Upper Bound		3.2805	
		5% Trimmed Mean			3.2276	
		Median			3.2059	
		Variance			.032	
		Std. Deviation			.17959	
		Minimum			2.91	
		Maximum			3.62	
		Range			.71	
		Interquartile Range			.26	
		Skewness			.486	.325
		Kurtosis			-.488	.639
	kadın	Mean			3.2379	.01289
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		3.2125	
			Upper Bound		3.2633	
		5% Trimmed Mean			3.2356	
		Median			3.2500	
		Variance			.038	
		Std. Deviation			.19469	
		Minimum			2.79	
		Maximum			3.76	
		Range			.97	
		Interquartile Range			.29	
		Skewness			.061	.161
		Kurtosis			-.247	.321

Tests of Normality							
	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Örtük Program Algıları Ortalama Puan	erkek	.131	54	.022	.956	54	.048
	kadın	.056	228	.080	.990	228	.104
a. Lilliefors Significance Correction							

Descriptives				Statistic	Std. Error
Sınıf_Düzeyi					

Örtük Program Algıları Ortalama Puan	2. sınıf	Mean		3.2401	.01769
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.2050	
			Upper Bound	3.2751	
		5% Trimmed Mean		3.2375	
		Median		3.2353	
		Variance		.033	
		Std. Deviation		.18131	
		Minimum		2.82	
		Maximum		3.76	
		Range		.94	
		Interquartile Range		.24	
		Skewness		.161	.236
		Kurtosis		.296	.467
	3. sınıf	Mean		3.2406	.01953
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.2018	
			Upper Bound	3.2793	
		5% Trimmed Mean		3.2383	
		Median		3.2353	
		Variance		.036	
		Std. Deviation		.19037	
		Minimum		2.82	
		Maximum		3.68	
		Range		.85	
		Interquartile Range		.29	
		Skewness		.110	.247
		Kurtosis		-.398	.490
	4. sınıf	Mean		3.2278	.02289
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.1822	
			Upper Bound	3.2733	
		5% Trimmed Mean		3.2250	
		Median		3.2500	
		Variance		.043	
		Std. Deviation		.20729	
		Minimum		2.79	
		Maximum		3.71	
		Range		.91	
		Interquartile Range		.32	
		Skewness		.143	.266
		Kurtosis		-.634	.526

Tests of Normality							
	Sınıf Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Örtük Program Algıları	2. sınıf	.060	105	.200*	.987	105	.411
Ortalama Puan	3. sınıf	.067	95	.200*	.987	95	.496
	4. sınıf	.091	82	.090	.981	82	.276

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Descriptives				
	Bölüm		Statistic	Std. Error
Örtük Program Algıları Ortalama Puan	Almanca Öğretmenliği	Mean	3.2465	.02654
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.1929
			Upper Bound	3.3001
		5% Trimmed Mean	3.2437	
		Median	3.2500	
		Variance	.030	
		Std. Deviation	.17198	
		Minimum	2.91	
		Maximum	3.68	
		Range	.76	
		Interquartile Range	.27	
		Skewness	.250	.365
		Kurtosis	-.334	.717
	Türkçe Öğretmenliği	Mean	3.1423	.01973
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.1026
			Upper Bound	3.1819
		5% Trimmed Mean	3.1331	
		Median	3.1471	
		Variance	.019	
		Std. Deviation	.13813	
		Minimum	2.94	
		Maximum	3.56	
		Range	.62	
		Interquartile Range	.16	
		Skewness	.909	.340
		Kurtosis	1.227	.668
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Mean	3.2519	.03100
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.1897
			Upper Bound	3.3141
		5% Trimmed Mean	3.2509	
		Median	3.2647	
		Variance	.051	
		Std. Deviation	.22566	
		Minimum	2.82	
		Maximum	3.71	
		Range	.88	
		Interquartile Range	.31	
		Skewness	-.091	.327
		Kurtosis	-.600	.644
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Mean	3.2911	.03017
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.2300
			Upper Bound	3.3522
		5% Trimmed Mean	3.2949	
		Median	3.2941	
		Variance	.036	

	Std. Deviation		.18842	
	Minimum		2.79	
	Maximum		3.68	
	Range		.88	
	Interquartile Range		.21	
	Skewness		-.076	.378
	Kurtosis		.706	.741
Matematik Öğretmenliği	Mean		3.2935	.02366
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.2459	
		Upper Bound	3.3411	
	5% Trimmed Mean		3.2923	
	Median		3.2941	
	Variance		.026	
	Std. Deviation		.16220	
	Minimum		2.94	
	Maximum		3.71	
	Range		.76	
	Interquartile Range		.24	
	Skewness		.057	.347
	Kurtosis		-.002	.681
Okul Öncesi Öğretmenliği	Mean		3.2098	.02894
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.1517	
		Upper Bound	3.2679	
	5% Trimmed Mean		3.2085	
	Median		3.2059	
	Variance		.044	
	Std. Deviation		.20871	
	Minimum		2.82	
	Maximum		3.76	
	Range		.94	
	Interquartile Range		.35	
	Skewness		.070	.330
	Kurtosis		-.507	.650

Tests of Normality							
	Bölüm	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Örtük Program Algıları Ortalama Puan	Almanca Öğretmenliği	.083	42	.200*	.985	42	.844
	Türkçe Öğretmenliği	.101	49	.200*	.939	49	.013
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	.069	53	.200*	.978	53	.438
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	.135	39	.072	.965	39	.256
	Matematik Öğretmenliği	.086	47	.200*	.988	47	.899
	Okul Öncesi Öğretmenliği	.118	52	.066	.965	52	.128

*. This is a lower bound of the true significance.

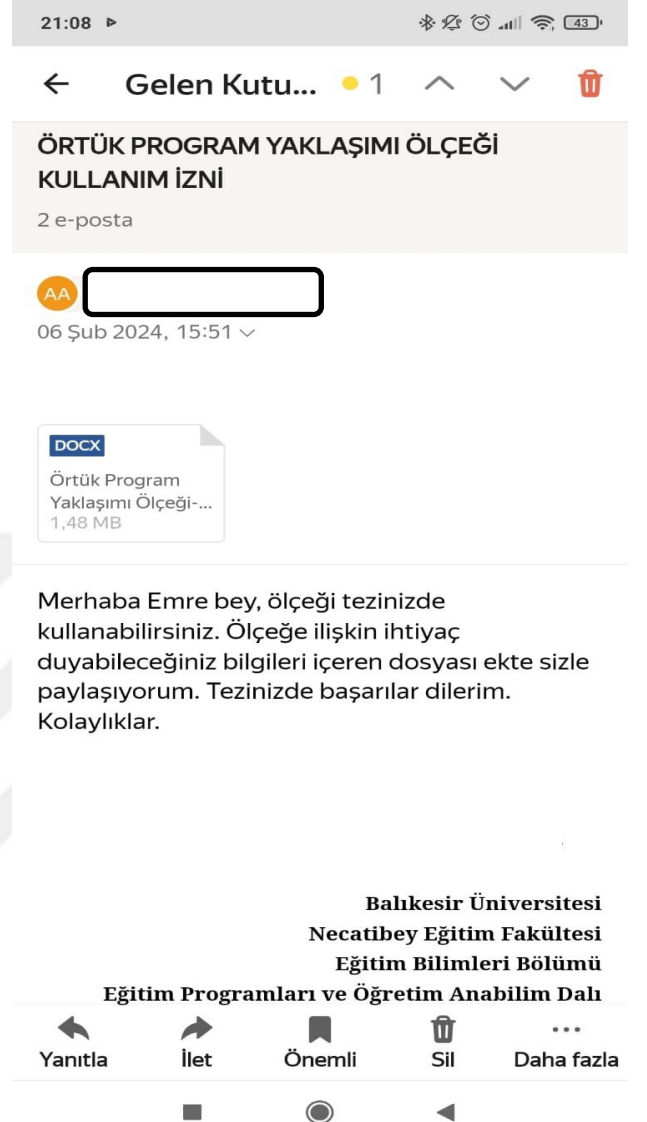
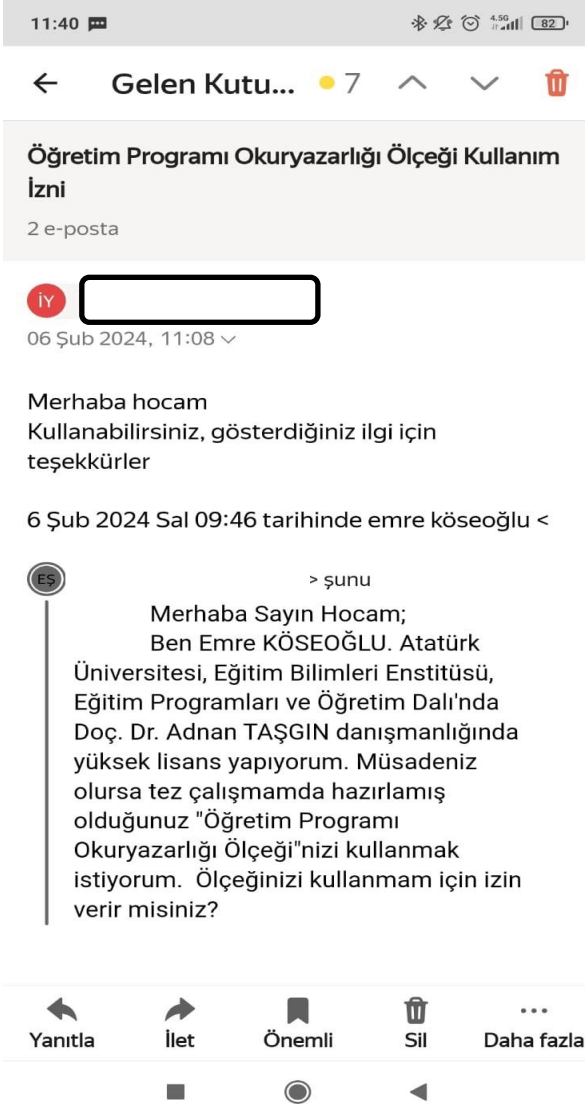
a. Lilliefors Significance Correction

Descriptives			
		Statistic	Std. Error
Örtük Program Algıları Ortalama Puan	Mean	3.2366	.01141
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.2142
		Upper Bound	3.2591
	5% Trimmed Mean	3.2341	
	Median	3.2353	
	Variance	.037	
	Std. Deviation	.19160	
	Minimum	2.79	
	Maximum	3.76	
	Range	.97	
	Interquartile Range	.29	
	Skewness	.127	.145
	Kurtosis	-.288	.289

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Örtük Program Algıları Ortalama Puan	.050	282	.083	.992	282	.134

a. Lilliefors Significance Correction

EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri



EK-6. Etik Kurul Belgesi 1

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Emre KÖSEOĞLU'nun "Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıkları ile Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 01.03.2024

Teslim Tarihi: 01.03.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :



Bu Yüksek Lisans Tez uygundur:

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

EK-7. Etik Kurul Belgesi 2

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 02 Karar No: 11	Toplantı Tarihi:01.03.2024
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Emre KÖSEOĞLU Çalışma Konusu: Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıkları ile Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

EK-8. Etik Kurul Belgesi 3

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :01.03.2024
Toplantının Sayısı :02

Karar-11: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Emre KÖSEOĞLU'nun "Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıkları ile Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıkları ile Örtük Program Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

[İmza]

(İMZA)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

(İMZA)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

(İMZA)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

ÖZ GEÇMİŞ

Emre KÖSEOĞLU, Antalya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce öğretmenliği bölümünden 2009 yılında lisans derecesi aldı. 2010 yılında İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı. 2022 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. 2010 yılından itibaren farklı okul kademelerinde görev almıştır. Köseoğlu, halen bir ortaokulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaya devam etmektedir.

