



## Örtük Program Yaklaşımı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması<sup>1</sup>

### The Hidden Curriculum Approach: A Scale Development Study

**Ayşe Ahsen Talu**

Arş. Gör. ◆ Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ◆ [ahsentalu@gmail.com](mailto:ahsentalu@gmail.com) ◆ ORCID: 0000-0002-7515-5301

**Erdoğan Tezci**

Prof. Dr. ◆ Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ◆ [etezci@balikesir.edu.tr](mailto:etezci@balikesir.edu.tr) ◆ ORCID: 0000-0003-2055-0192

#### Özet

Sınıflarda planlı olmayan öğrenme yaşantılarının belirlenmesinin, öğrenme öğretme süreçlerinin yönünün belirlenmede önemli olduğu söylenebilir. Planlı olmayan bu öğrenme yaşantıları örtük program ile ilişkilidir. Örtük program yaklaşımlarının analiz edilmesi ise eğitim süreçlerinin doğasını açıklamaya katkı sunacaktır. Çalışma ile eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde, Lynch'in (1989) örtük program teorisinden yararlanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında 219 öğretim elemanı ve 454 öğretmen adayından oluşan gruptan elde edilen veriler ile Açılımlı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda 42 maddelik ölçekten sekiz madde çıkarılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen 34 maddelik üç faktör ve yedi alt boyuttan oluşan ölçek farklı bir örneklem grubundan (353 öğretmen adayı ve 47 öğretim elemanı) elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'dan elde edilen uyum indeksleri AFA ile ortaya çıkan yapının DFA ile desteklendiğini göstermiştir. DFA ile elde edilen yapının uyum indeks değerleri de kabul edilebilir olarak belirlenmiştir. Her iki DFA sonucunun AFA sonuçları ile uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin hem alt boyutları hem de geneline ait olarak belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Örtük program yaklaşımı ölçeği, üç faktör, yedi alt boyut ve 34 maddeden oluşmuştur. Sonuçlar, eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını tespit etmek amacı ile geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örtük program, Ölçek geliştirme, Öğretim elemanı, Öğretmen adayı

#### Abstract

Determining unplanned classroom learning experiences is important for the direction of learning and teaching processes. These unplanned learning experiences are related to hidden curriculum. Analyzing hidden curriculum approaches will contribute to the explanation of the nature of educational processes. The current study aimed to develop a scale based on Lynch's (1989) theory to determine the hidden curriculum approaches of the faculty members and teacher candidates in faculties of education. In the first stage of the study, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with 219 faculty members and 454 teacher candidates. As a result of EFA, eight items were removed from the 42-item scale. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with a different sample group (353 teacher candidates and 47 faculty members) via a 34-item scale consisting of three factors and seven sub-dimensions. The fit indices of CFA show that the structure revealed by EFA is supported by CFA and the fit index values of the structure were also determined as acceptable. It was understood that both CFA results, were parallel with EFA results. It can be said that the Cronbach Alpha reliability coefficients determined for both the sub-dimensions and the scale are at a good level. The hidden curriculum approach scale consisted of three factors, seven sub-dimensions and 34 items. The results show that the scale developed to determine hidden curriculum approaches of education faculty members and teacher candidates is reliable and valid.

**Keywords:** Hidden curriculum, Scale development, Faculty member, Teacher candidate

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

## 1. Giriş

Geçmişten beri kabul edilen eğitim anlayışlarına göre okullarda hatta sınıflarda öğretme-öğrenme süreçlerinde örtük programın varlığından bahsedilmektedir (Jackson, 1968). “Her eğitimsel bağlamın kendi gizli programı vardır.” (Gable, 2021, s. 10) ve bu program okulun kendi doğası ile birebir ilişkilidir. Kavramın tarihi 1960’lı yıllarda Amerika’da yapılan çalışmalara dayanmaktadır (Arnot ve Whitty, 1982). Örtük program kavramını ilk kez Jackson tarafından “Sınıflarda Yaşam” (Life in Classrooms) adlı eserde kullanılmıştır (Jackson, 1968). Eğitim teorisyenleri okullarda bireyleri eğitmeyi amaçlayan resmî program dışında örtük/gizli programın varlığından bahsetmektedirler (Yüksel, 2002a). “Örtük program, resmî programda belirtilenlerin dışında öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri, tutum, görüş ve değerler”dir (Yüksel, 2004, s. 57).

Bain’in (1985) kara kutu ve Mariani’nin (1999) ise buz dağı olarak tanımladığı örtük program kavramına ilişkin net olmayan durumdan bahsedilmektedir. Andarvazh vd. (2017) örtük program kavramına ilişkin anlamsal bir belirsizliğe işaret etmektedir. Vallance’a (1973) göre ise 19. yy’da kavramın gizli olmadığı, insanların örtük programın nasıl işlediği ve sosyal kontrolü nasıl sağladığı anlaşıldığında gizil hâle gelmiştir. Bu belirsizlikler örtük programın yazılı olmaması ve farklı okullarda farklı şekillerde ortaya çıkmasından kaynaklanabilir (Kirk, 1992).

Eğitim, resmî ve örtük programın harmanlanmasıyla nihai hâlini almaktadır. Wren’e (1993) göre okulda öğretmenler resmî programda belirtilmeyen önemli birçok şeyi öğrencilerine aktarmaktadır. Resmî programın hedeflerine ulaşmasında da örtük programın etkili olduğundan söz edilmektedir (Özdemir, 2018). Örtük program bireylerin düşünce ve davranışları üzerinde de etkilidir. Aynı zamanda örtük programın bireylere değer ve tutum kazandırma işlevinden bahsedilmektedir (Bandini vd., 2017; Barrett vd., 2009; Coşkun, 2016; Doğanay ve Sarı, 2004; Kuş, 2009; Langhout ve Mitchell, 2008; Phillips ve Clarke, 2012; Yurtseven, 2019). Kohlberg’e göre örtük program, öğrencilerin ahlaki gelişimi üzerinde etkilidir (Yüksel, 2005). Örtük program, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişiminde etkili olduğundan (Bacanlı, 2011; Tuncel, 2008) bütüncül gelişime katkı sağlayacaktır.

Üniversitenin örtük programı (bireyler arası ilişkiler, üniversitenin organizasyonu, sosyal çevresi ve öğretim üyelerinin görünüşleri) ile bireylerin akademik başarısı arasındaki ilişki örtük programın bir başka işlevini de ortaya koymaktadır (Gündoğdu, 2020; Nami vd., 2014). Örtük program, yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkilerinden ortaya çıkmamaktadır. McKenna ve Williams (2017) akranların birbirleri olan ilişkilerinden doğan öğrenme sürecinin de örtük programı olduğunu belirtmektedir.

Örtük program öğrencilerin yetenek ve karakterleri üzerinde de etkilidir (Vechachart ve Sulisworo, 2017). Eğitim sistemi içinde ortaya çıkan sosyal ilişkilerden kaynaklanan gizil norm, değer ve inançlar bireylere aktarılmaktadır (Öztürk, 2022). Bu sayede örtük program, bireylerin sosyalleşmesine ve toplumla uyumlu olmasına katkı sağlayacaktır (Cornbleth, 1984; Ornstein ve Hunkins, 2016). “Okullar, toplumun mevcut ekonomik ve politik yapılara isteyerek katılacak, iyi sosyalleşmiş bireylere olan ihtiyacını karşılamada benzersiz bir işlev görür” (King, 1976, s. 200). Uyumlu bireyler yetiştirme düşüncesi çalışma kapsamında ele alınan Lynch’in (1989) örtük program teorisinin temelinde yer alan yapısal fonksiyonalist bakış açısıyla paralellik göstermektedir. Fonksiyonalist bakış açısına sahip teorisyenlere göre (Dreeben, 1968; Parsons, 1959; Jackson, 1968) okullar, örtük programları ile sosyal düzeni, istikrarı sağlamak ve topluma yararlı olmak adına öğrencilere sosyal norm, değer ve becerileri kazandırmaktadır (Skelton, 1997). Lynch’in örtük program teorisine ilişkin diğer bir bakış açısı olan neo-marksist görüş ise ekonomik sistem ile okullar arasındaki ilişkiye işaret etmektedir (Apple, 1979; Rennert-Ariev, 2008). Okullarda verilen eğitim, bireyleri iş hayatlarına hazırlayıcı bir rol üstlenmektedir

(Rennert-Ariev, 2008). Okullar baskın sınıfın değerlerinin bireylere aktarıldığı, ekonomik ve kültürel eşitsizliklerin yeniden üretildiği yerlerdir (Mclaren, 2011).

Örtük program kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların okullarda örtük programı oluşturan unsurların neler olduğu, örtük program kavramına ilişkin öğretmen ve öğrenci deneyimlerine yer verildiği ve okul ortamındaki mevcut örtük programı ortaya koymayı amaçladığı görülmüştür. Eğitim bilimleri dışında özellikle sağlık bilimlerinde (tıp ve hemşirelik gibi) (Abbaspour vd., 2022; Mackin vd., 2019; Mitchell vd., 2021; Silveira vd., 2019; Torralba vd., 2020; Yazdani vd., 2020) yoğunlaştığı ve örtük program kavramının aydınlatılmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Sağlık ve eğitim bilimleri alanlarında örtük program kavramına ilişkin çalışmaların yoğunlaşmış olması mesleki eğitimde örtük programın bireylerin “gelenekler, ritüeller, kurumun ve mesleğin kültürüne ilişkin öğrenmelerine” (Park vd., 2023, s. 443) katkısıyla açıklanabilir. Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalar da (Akçakoca, 2018; Bergenhenegouwen, 1987; Karnieli-Miller vd., 2010; Murakami vd., 2009; Phillips ve Clarke, 2012) örtük programın mesleki değerleri geliştirmede önemli olduğunu göstermektedir.

Örtük program kavramına ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı olduğu (Akbulut ve Aslan, 2016; Akçakoca ve Orgun, 2021; Ercan vd., 2009; İpek ve Şahin, 2019; Sazegar vd., 2021) ve kavramının çoğunlukla nitel araştırma yöntemleriyle açıklandığı görülmektedir (Addai-Mununkum, 2017; Barfels ve Delucchi, 2000; Gardeshi vd., 2018; Hemmings, 2000; Philips ve Clarke, 2012; Robati vd., 2015; Winter ve Cotton, 2012). Örtük program konusu ile ilgili çalışmaların eksik yönleri incelendiğinde konunun nicel araştırma yöntemleriyle ve kavramın teorik zeminini açıklayacak şekilde ele alınması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta sergilemiş olduğu, resmî program dışında kalan davranışların neler olduğu ve hangi yaklaşım çerçevesinde şekillendiğinin belirlenmesi örtük programın işlevi ve resmî programların uygulamadaki etkililiğine ışık tutmaktadır (Winter ve Cotton, 2012). Çünkü öğretmenler uygulama aşamasında resmî programa birebir bağlı kalmaz ve anlattıklarını kendi görüş, düşünce ve anlayışları doğrultusunda şekillendirirler (Yüksel, 2004). Eğitim ortamında ortaya çıkan sorunların çözümünde resmî programda yapılacak değişikliklere ek olarak örtük programda da değişikliklere gidilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2002a). Örtük program, resmî program ile kazandırılması amaçlananlarla uyumlu olduğu takdirde öğretmene de fayda sağlayacaktır (Bacanlı, 2011). Örtük programın öğretmen yetiştiren kurumlarda hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları açısından nasıl algılandığı, nasıl açıklandığı ve öğretmen adayları üzerinde ne tür etkileri olduğu konusunun açıklığa kavuşturulması öğretmen yetiştirme programlarının başarısına, programlarda reform çabalarının doğasının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Giroux ve Penna, 1979; Martimianakis vd., 2015).

Alanyazında, ilköğretimde yapılan çalışmalara ağırlık verildiği (Akbulut, 2011; Alsubaie, 2015; Başar, 2011; Doğanay ve Sarı, 2004; Kuş, 2009; Langhout ve Mitchell, 2008; LeCompte, 1978; Saldıray ve Doğanay, 2017; Serhatlıoğlu, 2012) örtük programın okul ve sınıf iklimi boyutlarıyla ele alındığı (Çengel, 2013; Gün, 2018; Veznedaroğlu, 2007; Wren, 1999), okulun fiziki koşullarının örtük programla ilişkisinin irdelendiği (Costello, 2001; Cox, 2011; Girayhan, 2019; Tor, 2015; Tuncel, 2008) ve bireyler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük programın sosyalleşmeye katkısının ele alındığı çalışmalara (Berkowitz vd., 2008; Hunter ve Cook, 2018; Ito vd., 2022) rastlanmıştır. Alanyazında teorik bakış açısıyla konuyu ele alan ve örtük program yaklaşımlarının analiz edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının örtük program anlayışlarının belirlenmesinde kullanılabilecek ölçeğin geliştirilmesinin hem öğretmen yetiştirme alanına hem de alanyazına katkı sunacağı düşünülmüştür. Ulusal ve uluslararası alanyazında Lynch ya da diğer örtük program teorilerinden hareketle geliştirilmiş örtük program yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bir ölçeğe

rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile farklı bir kültürde ortaya konan teoriye dayalı olarak bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bunun Türk kültüründe işlevliliğinin belirlenmesi sağlanacaktır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemeyi sağlayacak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirleyebilecek ve bu yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi ölçebilecek bir araç geliştirmektir.

## 2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde evren ve örneklem, veri toplama aracı ve bu aracın geliştirilmesi süreci, madde havuzu oluşturma ve uzman görüşüne, pilot uygulama ve verilerin toplanması, güvenilirlik analizi, geçerlik analizi ve araştırma etik iznine yer verilmiştir.

### 2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışma eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının oluşturduğu iki farklı örneklemeyle yürütülmüştür. Birinci örneklemden elde edilen veri AFA, ikinci örneklemden elde edilen veri DFA için kullanılmıştır. Birinci ve ikinci örneklem farklı öğretim elemanı ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları ve bu fakültede görev yapan öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 1 ve Tablo 2'de yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan verilerin yalnızca dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerle sınırlı tutulması eğitim fakültesindeki eğitimleri süresince ve öğretmenlik uygulaması aşamasında edinmiş oldukları deneyim ve yaşantılar sayesinde örtük program kavramına ilişkin farkındalık geliştirmiş olduğu düşüncesine dayanmaktadır.

Kline (1994) faktör analizi için 200 kişilik örnekleme yeterli görürken Hair vd., (2014) ise ölçek geliştirme çalışmalarında örneklemin ölçekteki madde sayısının beş katı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgilerden hareketle ulaşılan kişi sayısının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 1.** Öğretim Elemanlarına ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Değişkenlere ait sınıflandırma	Birinci Örneklem		İkinci Örneklem	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	91	41.6	19	40.4
	Erkek	128	58.4	28	59.6
Bölüm	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	53	24.2	18	38.3
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	42	19.2	11	23.4
	Temel Eğitim	21	9.6	3	6.4
	Eğitim Bilimleri Bölümü	59	26.9	7	14.9
	Yabancı Diller Eğitimi	12	5.5	2	4.2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	11	5.0	3	6.4
	Güzel Sanatlar Eğitimi	13	5.9	3	6.4
	Özel Eğitim Bölümü	7	3.2	-	-
	Beden Eğitimi Bölümü	1	3.2	-	-
Toplam		319	100	47	100

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarına ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	Birinci Örneklem		İkinci Örneklem	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	306	67.4	251	71.1
	Erkek	148	32.6	102	28.9
Bölüm	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	185	40.8	120	34.0
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	94	20.7	47	13.3
	Temel Eğitim	99	22	100	28.3
	Eğitim Bilimleri Bölümü	36	8	34	9.6
	Yabancı Diller Eğitimi	13	2.9	37	10.5
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	9	2	-	-
	Güzel Sanatlar Eğitimi	16	3.5	15	4.3
Toplam		454	100	353	100

## 2.2. Veri Toplama Aracı ve Geliştirme Süreci

### 2.2.1. Madde Havuzu Oluşturma ve Uzman Görüşü

Araştırma kapsamında geliştirilen “Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği (ÖPYÖ)” çalışmanın yazarları tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle alanyazın incelenmiştir (Apple, 1979; Bowles ve Gintis, 2011; Dreeben, 1968; Giroux, 1983; Jackson, 1986; Lynch, 1989; Yüksel, 2002a). Alanyazından hareketle beş örnek olay (senaryo) yazılmış ve örnek olaylarla ilişkili 36 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitimsel bir yaşantıyı ele alan ve içinde örtük program anlayışı ifade edilen örnek olaylar verilmiştir. Bu metinler yapısal fonksiyonalist ve neo-marksist görüşleri ele alan eğitim ile ilgili örnek olayları içermektedir. Metindeki örnek olaylara dayalı ifadeler hazırlanmıştır. Bu ifadelerin belirlenen yaklaşımları yansıtıp yansıtmadığına dair eğitim programları ve öğretim alanında beş uzmanla yüz yüze tartışılmıştır. Uzmanlar kapsam açısından her iki yaklaşımı benimseyen veya karşı çıkanların da olabileceği kültürel bakış açısından kaynaklı farklılıklar nedeni ile bu konuda madde eklenmesini önermiştir. Önerilere dayalı olarak altı madde ilave edilerek toplam 42 maddelik havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan bu metinlerin olduğu örnek olaylar ve 42 maddeden oluşan ölçek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Beş program geliştirme uzmanı, bir dil uzmanından ilgili senaryoların olduğu metinler ve metinlere dayalı ifadeler hakkında görüş alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda dilsel, anlamsal değişiklikler yapılmış, maddelerin dilbilimsel olarak uygun olduğu, senaryolara dayalı metin ve maddelerin ölçmek istenen özelliği ölçtüğü konusunda görüş birliğine varılmıştır. Dilsel bakımdan “Okulda sıklıkla vurgulanan şey, disiplin ve okul kurallarına sıkı sıkıya bağlı olmaktır” şeklindeki ifade uzman görüşü sonrasında “Okulda sıklıkla vurgulanan şey, disiplin ve okul kurallarına sıkı sıkıya bağlı olmamız gerektiğiydi” şeklinde düzenlenmiştir. Yine “Bu yüzden öğrencilerimi yetiştirirken onların yaşadığı bölgenin (coğrafyanın) özellik ve değerleri doğrultusunda eğitim sürecini düzenlerim” şeklinde hazırlanan ifade uzman görüşü sonrasında “Bu yüzden öğrencilerimi yetiştirirken onların yaşadığı bölgenin özellik ve değerleri doğrultusunda eğitim sürecini düzenlerim” şeklinde değiştirilmiştir. Örnek olaylara dayalı metinlerin ve bu metinlere dayalı ifadelerin örtük program yaklaşımlarını yansıtıp yansıtmadığı konusunda alınan dönütler doğrultusunda düzeltmeye gidilmemiştir. Uzmanlarla yapılan görüşmede her bir senaryonun olduğu metnin ve metne dayalı ifadelerin ilgili teori bağlamında olup olmadığı, ilgili teorinin kapsamını yansıtıp yansıtmadığı konusundaki fikirleri sorulmuştur. Alınan dönütler kapsam açısından ifadelerin anlaşılabilirliği, açıklığı ve ifadelerin ne ile ilgili olduğu ayrıca ölçeğin kompozisyonu bakımından herhangi bir düzeltmeye gidilmesine gerek olmadığı değerlendirilmiştir. Ölçekteki metinlerin ve bu metinlere dayalı ifadelerin

kapsam açısından yeterli ve görünüşünün uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçekte yer alacak örnek olaylar(senaryolar) ve bunlara dayalı ifadelerin kapsam ve görünüş geçerliği açısından yeterli olduğu kararından sonra ölçek formatına dönüştürülmüştür. Ölçek, beşli likert yapısında düzenlenmiş ve “Kesinlikle Katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2”, “Kesinlikle Katılmıyorum=1” şeklinde 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

### **2.2.2. Pilot Uygulama ve Verilerin Toplanması**

Pilot uygulama kapsamında Eğitim Fakültesinde görev yapan, gönüllü öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından çevrimiçi ve yüz yüze veri toplanmıştır. Veri toplama süreci iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada birinci örneklem grubundan veri toplanmıştır. Bu veride AFA ile ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Bu analiz sonucunda 34 maddelik yedi alt boyut ve üç faktör yapısından oluşan ölçek elde edilmiştir. İkinci aşamada, birinci örnekleme yer almayan gönüllü ikinci bir yeni gruptan (öğretim elemanı ve öğretmen adayları) veri toplanmıştır. Bu veride DFA ile ölçekten elde edilen puanların yapı geçerliği, ayırt edici geçerlik ve güvenilirlik incelenmiştir.

### **2.3. Güvenirlik Analizi**

Güvenirlik, testin hatalardan arınık olma derecesi olarak ifade edilebilir (Tekin, 1996). Güvenirlik, geçerlik için bir ön koşuldur (Tavşancıl, 2018). Likert türü ölçeklerde verilerin güvenilirliği bir iç tutarlık yöntemi olan Cronbach Alpha ile analiz edilerek belirlenebilir (Tezci, 2016). Birinci örneklemeden elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenilirliği .66, ikinci örneklemeden elde edilen verilerin güvenilirliği ise .86’dır. Tavşancıl (2018) .80 ve üstü güvenirlilik düzeyinin iyi bir düzey olduğunu belirtmektedir. Analiz sonrası faktörlere ait güvenirlilik analizi sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **2.4. Geçerlik Analizi**

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ölçebilme derecesidir (Tekin, 1996). Teorik/soyut yapıların yapı geçerliğinin belirlenmesinde yapı geçerliği bir geçerlik yöntemi olarak uygulanmaktadır (Clark ve Watson, 1995). Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde öncelikle faktör yapıları daha sonra ortaya çıkarılan bu yapıların doğrulanıp doğrulanmadığı test edilir. Bunun için öncelikle açımlayıcı daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi ile analiz edilmesi gerekir (DeVellis, 2022; Hayton vd., 2004). Ayrıca yakınsak ve ayırt edici geçerliğin incelenmesi önerilmektedir (Vooris ve Clavio 2017). Bu çerçevede birinci örneklemeden elde edilen verilere ilişkin AFA, ikinci örneklemeden elde edilen verilere ilişkin DFA ile yakınsama ve ayırt edici geçerlik analizi bulgularında ele alınmıştır.

### **2.5. Araştırma Etik İzni**

Araştırma etiği gereklilikleri dahilinde katılımcılardan gerekli izinler ve onaylar alınmıştır. Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Komisyonunun 23.09.2021 tarih ve 2021/04 sayılı toplantısında E-19928322-302.08.01-71923 sayılı etik kurul izni alınmıştır.



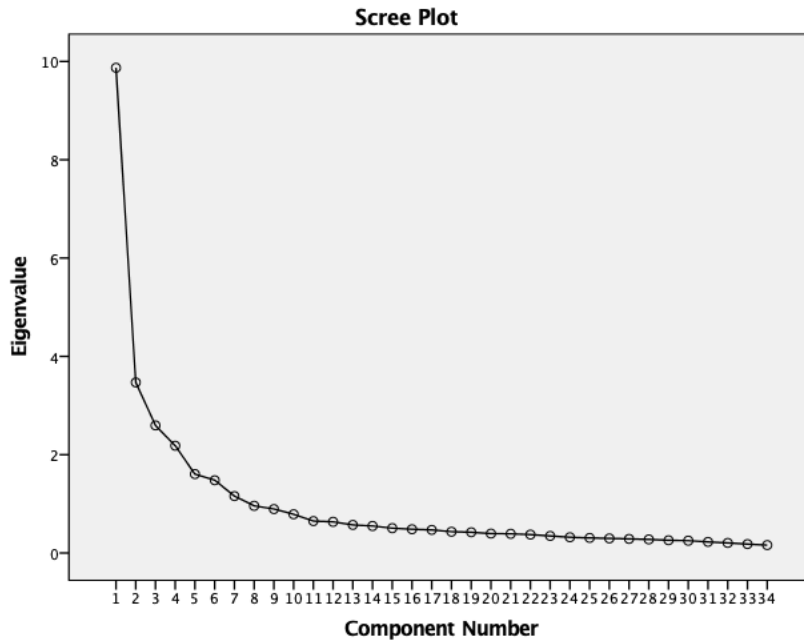
### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulguların analiz sürecine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Analiz Süreci

Ölçek geliştirme süreci bir dizi analizi gerekli kılmaktadır. “Faktör analizi, ölçek geliştirmede temel bir araçtır.” (DeVellis, 2022, s.158). Bu kapsamda veriler, sağlaması gereken temel varsayımlar (tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, homojenlik ve doğrusallık) açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda betimsel analiz sonuçları Tablo 4’de görüldüğü çarpıklık ve basıklık ölçüleri  $\pm 2$  aralığında olduğu (George ve Mallery, 2019; Hair vd., 2010; Mardia, 1974) Mahalanobis  $d^2$  uzaklığı ile uç değerler olup olmadığı analiz edilmiştir (Thode, 2002). Analiz sonucunda veri setinde uç değerlerin olmadığı gözlenmiştir. Veri setinde kayıp/eksiklik olmadığı gözlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere AFA yapılmıştır. AFA’ya başlanabilmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Küresellik (Bartlett Test of Sphericity) test sonuçları değerlendirilmiştir (Seçer, 2021). Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından toplanan veri setleri ayrı ayrı ve birlikte AFA’ya tabi tutulmuş ve temel bileşenler (principal component) analizi yapılmıştır. Öğretim elemanları için yapılan AFA’da maddeler sekiz faktör altında toplanmış; fakat sekizinci faktörde yer alan madde faktör yükü arasındaki fark incelendiğinde bu maddenin yedinci faktör altında yer aldığı görülmüştür. Temel bileşenler analizinde, döndürme yöntemi olarak Varimax rotasyonu seçilmiştir. Örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinde KMO ve Bartlett test sonuçları incelenmiştir (Ntoumanis, 2003; Tavşancıl, 2018). Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına ait verilerinin birlikte yer aldığı birleşik AFA sonuçlarına ilişkin Yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot) Şekil 1’de sunulmuştur.

**Şekil 1.** Ölçeğin Yedi Faktörlü Yapısını Gösteren Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)



Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına ait verilerin birlikte yer aldığı AFA sonuçları incelendiğinde KMO .906 ve Küresellik test değerinin (Yaklaşık  $X^2=7539.379$ ) anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) gözlenmiştir. DFA yapmak üzere her iki gruptan (öğretim elemanı ve öğretmen adayları) elde edilen veri setinin birleştirilmiş olduğu AFA sonuçlarından yararlanılmıştır. Yapılan analiz ölçeğe ilişkin yapının ortaya konmasına yönelik fikir verecektir. AFA ile ölçeğin kaç faktörlü bir yapı olduğuna karar vermek

üzere yamaç-birikinti grafiği, özdeğeri (eigenvalues) ve toplam açıklanan varyans miktarı dikkate alınmıştır. Yamaç-birikinti grafiğindeki ani düşüşler, faktör sayısına ilişkin bilgi sunmaktadır (Singh, 2007) fakat faktör sayısının tespit edilmesi için diğer faktörler de dikkate alınmaktadır. Özdeğeri 1 ve üzerinde olan faktörlerin seçilmesi gerekmektedir (Brown, 2001; Karagöz, 2019). AFA değerlerine bakıldığında özdeğeri 1 ve üzerinde olan faktör sayısının yedi olduğu görülmektedir. Henson ve Roberts'a göre (2006) ölçeğin açıklamış olduğu toplam varyansın %52 ve üzerinde olması gerekir; ancak Karagöz (2019) sosyal bilimlerde bu değer %40 ile %60 arasında olabileceğini belirtmektedir. ÖPYÖ için toplam açıklanan varyansın (%65.77) olduğu tespit edilmiştir ve bu değer varyansın yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda ÖPYÖ'de yer alan maddelere ilişkin öğretmen adayları, öğretim elemanları ve birleşik analizlere ait yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.





Ölçek Maddeleri			Boyutlara Göre Faktör Yükleri																					
			1.faktör			2.faktör			3.faktör			4.faktör			5.faktör			6.faktör			7.faktör			
Ö.A.	Ö.E.	B.	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	Öğretmen Adayları	Öğretim Elemanları	Birleşik	
			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			Faktör yükleri			
1.8	4.1	1.9																.776	.594				.760	
3.9	3.4	1.8						.320										.691					.668	
2.6	3.6	3.9																.526					.601	.852
3.4	3.7	2.6																				.810	.816	
3.6	2.4			.809																		.778	.532	
3.7	2.1			.766						.318												.704	.525	
%64.884	%57.044	%65.771	%13.507	%11.036	%11.789	%10.575	%10.061	%11.108	%9.79	%9.117	%10.226	%9.141	%8.137	%10.097	%8.294	%7.641	%8.820	%7.136	%6.362	%6.896	%6.438	%4.689	%6.834	

**Tablo 4. Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler**

Maddeler	Ortalama		SS		Çarpıklık		Basıklık	
	1.örneklem	2.örneklem	1.örneklem	2.örneklem	1.örneklem	2.örneklem	1.örneklem	2.örneklem
M1.3 Ayşe öğretmenin toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek için yaptıklarını her öğretmen yapar/yapmalı.	2.77	3.00	1.06	1.08	-.011	.064	-.816	-.819
M1.4 Ahmet öğretmen gibi davranan bir öğretmen toplumdaki çatışmayı arttırır.	2.35	2.41	1.08	1.23	.627	.601	-.585	-.315
M1.5 Ayşe öğretmenin toplumun biz olmasını sağlamak adına yaptıkları toplumsal dayanışmaya katkı sağlar.	3.15	3.31	1.05	1.09	-.265	-.398	-.603	-.588
M2.1 Bir öğretmen olarak ben de Can'ın öğretmenleri gibi yapardım.	2.91	3.04	1.04	1.13	-.046	.000	-.852	-.663
M2.4 Can'ın öğretmenlerinin davranışları bireyleri gelecekteki mesleki hayatlarına hazırladığından bu görüşü benimseyebilirim.	3.03	3.17	1.02	1.08	-.169	-.170	-.699	-.670
M2.7 Elif'in öğretmenlerinin kurallara yaklaşımı kuralsız bir toplumu oluşturacağından bunu kabul etmem mümkün değil.	3.08	3.04	1.13	1.17	.011	-.187	-.940	-.877
M3.2 Ali öğretmenin davranışları yerel özelliklerin ortandan kalkmasına neden olacağından onun gibi davranmam.	2.83	3.02	1.13	1.21	.004	.210	-1.049	-.870
M3.3 Ali öğretmen yaptıkları ile farklı kültürel özelliklerin ortadan kaybolmasına neden olacağından onun hatalı davrandığını düşünüyorum.	2.79	3.03	1.14	1.19	.110	.278	-1.001	-.963
M3.4 Şeyda öğretmen, öğrencilerini yaşadığı bölgeye özgü özelliklerle yetiştirdiğinden farklı kültürlerin varlığını korumasına da olanak sağlayacağından bu düşüncesini desteklerim.	3.42	3.39	.982	1.03	-.503	-.642	-.328	-.141
M4.1 Okan öğretmenin davranışlarının öğrencilerinin gelişmelerine engel olacağı kanaatindeyim.	3.13	3.21	1.22	1.26	-.225	-.176	-1.048	-1.126
M4.4 Okan öğretmenin eğitim anlayışı öğrencilerinin tek bir yönünün gelişmesine olanak sağlayacağından bu düşünceyi paylaşmam mümkün değil.	3.47	3.49	1.18	1.19	-.484	-.469	-.690	-.790
M4.5 Toplumsal eşitsizliklerin hep var olacağı düşüncesi ile Okan öğretmen gibi davranmak bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya engel olacaktır.	3.62	3.57	1.14	1.19	-.431	-.664	-.882	-.360
M4.6 Öğrencileri Okan öğretmen gibi yetiştirmek yerine entelektüel bireyler olarak yetiştirmenin daha doğru olduğu düşüncesindeyim.	3.44	3.39	1.07	1.15	-.323	-.326	-.674	-.518
M5.2 Ben öğretmeni daha haklı buluyorum okulun misyonu çocukların yetişmesini sağlamaktır.	4.36	4.15	.86	1.09	-1.281	-1.378	.839	1.335
M5.4 Günümüzde kimin okuyup kimin okumayacağına müdürün belirleme hakkı yoktur.	4.41	4.08	.92	1.15	-1.076	-1.545	.137	1.308
M5.5 Ben bu öğretmenin yerinde olsam ben böyle bir kursta görev almazdım.	3.65	3.42	1.18	1.23	-.320	-.595	-.954	-.459

Maddeler	Ortalama		SS		Çarpıklık		Basıklık	
	1.örneklem	2.örneklem	1.örneklem	2.örneklem	1.örneklem	2.örneklem	1.örneklem	2.örneklem
M5.7 Müdürün görüşlerini normal karşılamam mümkün değil.	4.24	4.08	.93	1.15	-1.229	-1.223	.657	.621
M5.8 Aslı öğretmenin görüşünde bir öğretmen her öğrencinin gelişmesini destekleyecektir.	4.38	4.10	.81	1.05	-1.212	-1.339	.927	1.247
M5.9 Müdür yaptıklarını haklı göstermek adına kılıfına uyduruyor.	4.04	3.92	1.07	1.08	-.977	-1.346	.370	1.368
M1.1 Bir öğretmen olarak benim Ayşe öğretmen gibi düşünmem mümkün değildir.	3.16	3.21	1.11	1.18	-.171	-.151	-.888	-.798
M1.2 Ben de Ahmet öğretmenin görüşlerini paylaşıyorum.	3.73	3.76	1.16	1.14	-.741	-.850	-.329	-.118
M2.2 Elif'in okulundaki öğretmenlerin davranışlarının kualsız bir toplum oluşturduğu düşünülse de bireylerin özgünlüğünü korumasını sağlayacağını düşünüyorum.	2.91	3.11	1.08	1.13	-.156	-.016	-.771	-.992
M2.3 Can'ın yaşadıkları bireyin özgünlüğünü kaybetmesine neden olacağından ben onun öğretmenleri gibi davranmazdım.	3.03	3.11	1.11	1.13	-.047	-.023	-.905	-.791
M2.5 Ben de Elif'in öğretmenleri gibi gerektiğinde kuralları esnetmekten yanayım.	3.14	3.39	1.13	1.15	-.438	-.388	-.705	-.753
M3.1 Şeyda öğretmen gibi davranan bir öğretmenin öğrencilerini hayata hazırlaması mümkün değil.	2.33	2.44	.99	1.06	.591	.486	-.141	-.367
M4.2 Okan öğretmen yaptığı eğitim ile üretime destek vereceğinden ben de onun anlayışında bir eğitim yapılmasını desteklerim.	2.84	2.70	1.08	1.16	.209	-.037	-.872	-.817
M4.3 Okan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı tam da benim dünya görüşümü yansıtıyor.	2.45	2.44	1.08	1.15	.509	.424	-.562	-.476
M5.1 Müdür yerden göğe kadar haklı, herkes okumak zorunda değil.	1.93	2.16	1.10	1.20	.721	1.081	-.545	.325
M5.3 Bence müdür okulu daha işlevsel hâle getiriyor.	1.95	2.23	1.00	1.17	.693	.827	-.487	-.165
M5.6 Ben ağrısız başımı ağrıtmak istemem. Sonuçta müdür okulun yöneticisidir, o ne yapacağını daha iyi bilir.	1.84	2.13	1.02	1.20	.847	1.232	-.235	.936
M1.6 Bence her iki öğretmen de görüşlerinde kendine göre haklı.	3.48	3.31	1.08	1.17	-.300	-.483	-.813	-.390
M1.7 Her iki öğretmenin görüşlerinden faydalanacağımız noktalar vardır.	3.86	3.76	1.07	1.17	-.695	-.902	-.448	.216
M2.6 Kurallara bakış açım ne Can ne de Elif'in öğretmenleri ile uyuyor.	3.38	3.25	1.17	1.19	-.159	-.255	-.898	-.819
M3.5 Hem Ali hem de Şeyda öğretmenin eğitim anlayışı bence bir öğretmende bir arada bulunmalıdır.	4.09	3.92	1.08	1.18	-.886	-1.149	-.218	.632

1. Örneklemde Çarpıklık için Standart hata= .175, Basıklık için Standart hata= .329

2. Örneklemde Çarpıklık için Standart Hata=.317, Basıklık için Standart hata= .581

AFA sonucunda faktör yükünün en az 0.30 gerektiği bilindiğinden (Seçer, 2021) ve analiz sonucunda 0.30 üzerinde olan maddeler yapıda yer almıştır. Karma boyutunda yazılan M1.3 maddesinin en yüksek faktör yükü 0.492 ile 9, M5.3'ün 0.478 ile 1 ve 0.503 ile 2. Faktör M3.3 maddesinin 0.428 ile 1. Faktör ve 0.389 ile yedinci faktör, M5.11'in 0.428 ile 1. ve 0.436 ile ikinci faktör altında yer almasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Neo-marksist görüş altında yer alan M1.7 maddesinin 0.621 ile dokuzuncu faktör ve 0.545 ile beşinci faktör, M3.5 maddesinin 0.469 ile bir ve 0.497 ile altıncı faktör; M3.1'in 0.463 ile bir ve 0.504 ile altıncı faktör altında yer aldığı gözlemlendiğinden ölçekten çıkarılmıştır. Yapısal fonksiyonalist boyutunda yazılan M3.8 maddesi 0.43 ile yedi ve 0.498 ile sekizinci faktör altında yer aldığından bu maddede ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerin binişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Madde faktör yük değerleri en yüksek 0.836 ve en düşük 0.525 arasında değiştiği birden fazla faktör altında yer alan maddelerin en düşük faktör yükü farklılığının 0.100 ve üzerinde olduğu (Kline, 1994) ve binişiklik göstermediği gözlenmiştir. AFA sonucunda üç faktör, yedi alt boyut ve 34 maddeden oluşan ÖPYÖ elde edilmiştir. Analiz sonucunda maddeler yeniden numaralandırılmıştır. Birinci faktör altında yer alan maddelere ilişkin rotasyonlu (dönüşümlü) olarak hesaplanan faktör yükleri .823 ile .584 arasında, ikinci faktör altında yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .836 ile .621, üçüncü faktör altında yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .724 ile .538, dördüncü faktör altında yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .791 ile .708, beşinci faktör altında yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .812 ile .553, altıncı faktör altında yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .807 ile .713 ve yedinci faktör altında yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri ise .852 ile .525 arasında değişmektedir. Analiz sonrasında faktörler altında yer alan maddelerin anlamlarından hareketle isimlendirme yoluna gidilmiştir. Ölçeğin alt boyutları: birinci alt boyut "Bireysel", ikinci alt boyut "Küresel", üçüncü alt boyut "Topluma uyum", dördüncü alt boyut "Global", beşinci alt boyut "Sosyal", altıncı alt boyut "Yeterlik" ve yedinci alt boyut "Karma" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık) bkz. Tablo 4'te yer verilmiştir.

Lynch'in (1989) teorisinden hareketle geliştirilmiş olan "Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği" teorii destekler nitelikte yapısal fonksiyonalist ve neo-marksist boyutları barındırmaktadır. Bu boyutlara ek olarak uzman görüşleri doğrultusunda ilave edilen üçüncü bir boyut ölçekte yer almıştır. AFA sonucunda her iki yaklaşımı temsil edenlerin görüşlerinin yer aldığı bu boyut "karma" anlayış olarak isimlendirilmiştir. AFA sonrasında ortaya çıkan yapının doğrulunun test edilmesi yani gizil değişkenlere ait teorinin test edilmesi için DFA yapılmıştır. DFA, çalışma kapsamında önceden belirlenen yapının test edilmesine dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2004; Karagöz, 2019; Seçer, 2021). Bu çalışmada DFA analizinde çok olabilirlik (maximum likelihood) kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesindeki neden verilerin süreklilik göstermesi, güçlü bir kestirim yöntemi olması ve verilerin normal dağılım göstermesidir (Harrington, 2009).

DFA sonucunda  $\chi^2/sd$ , Ki-karenin serbestlik derecesine oranları dikkate alınmıştır.  $\chi^2/sd \leq 3$  olması modelin uyumluluğunu göstermektedir (Karagöz, 2019). Ancak bu değer örneklem büyüklüğünden etkilendiği için büyük örneklerde anlamlı bulunabilir ( $p < .05$ ). Bu nedenle örneklem büyüklüğünden etkilenmeyen GFI ve AGFI indekslerinin birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (Kline, 1994). GFI (.88) ve AGFI (.86) değerleri 0-1 arasında değer almaktadır. Bu uyum indeks değerleri 1'e yaklaştıkça iyi uyum göstermektedir. NFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değer alır. Bu değer 1'e yükseldikçe model iyi uyum vermektedir (Bentler, 1990). CFI için 0.95'ten büyük değerler iyi uyum değeri olarak ifade edilir (Hu ve Bentler, 1999). 0-1 arasında değer alan RMR ve SRMR'nin 0.08'den küçük değer alması ise iyi uyum göstergesidir (Hu ve Bentler, 1999). Modelin kabul edilebilmesi için

RMSEA değerinin ise .08 veya altında olması gerektiği belirtilmektedir (Hooper vd., 2008; Şimşek, 2007).

Bu araştırmada Ki-kare İyilik Uyumu (Chi-Square Good-ness) testi sonucu ( $\chi^2=1463.18$ ), Ki-karenin serbestlik derecesine oranı  $\chi^2/sd$  ( $1463.18/501=2.92$ ) bulunmuştur. CFI=.96, GFI=.88, AGFI=.86, NFI=.94, NNFI=.95, SRMR=.054, RMR=.073 ve RMSEA=.056 değerleri önerilen modelin çalışma durumuna ait bilgi sağlamaktadır. İlk örneklem ile yapılan DFA sonuçlarına ilişkin incelemede en düşük faktör yükü Karma boyutunun 2.6 numaralı maddesinde 0.40 ve  $t=7.69$ , en yüksek faktör yükünün 0.88 ( $t=22.13$ ) ile Yeterlik boyutunun olduğu görülmüştür. Diğer tüm maddelerin faktör yük değerleri bu aralıkta yer almıştır. Tüm maddelere ait t değerleri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen uyum iyilik indeksleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Örtük Program Ölçeğine ait 1.DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri

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

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

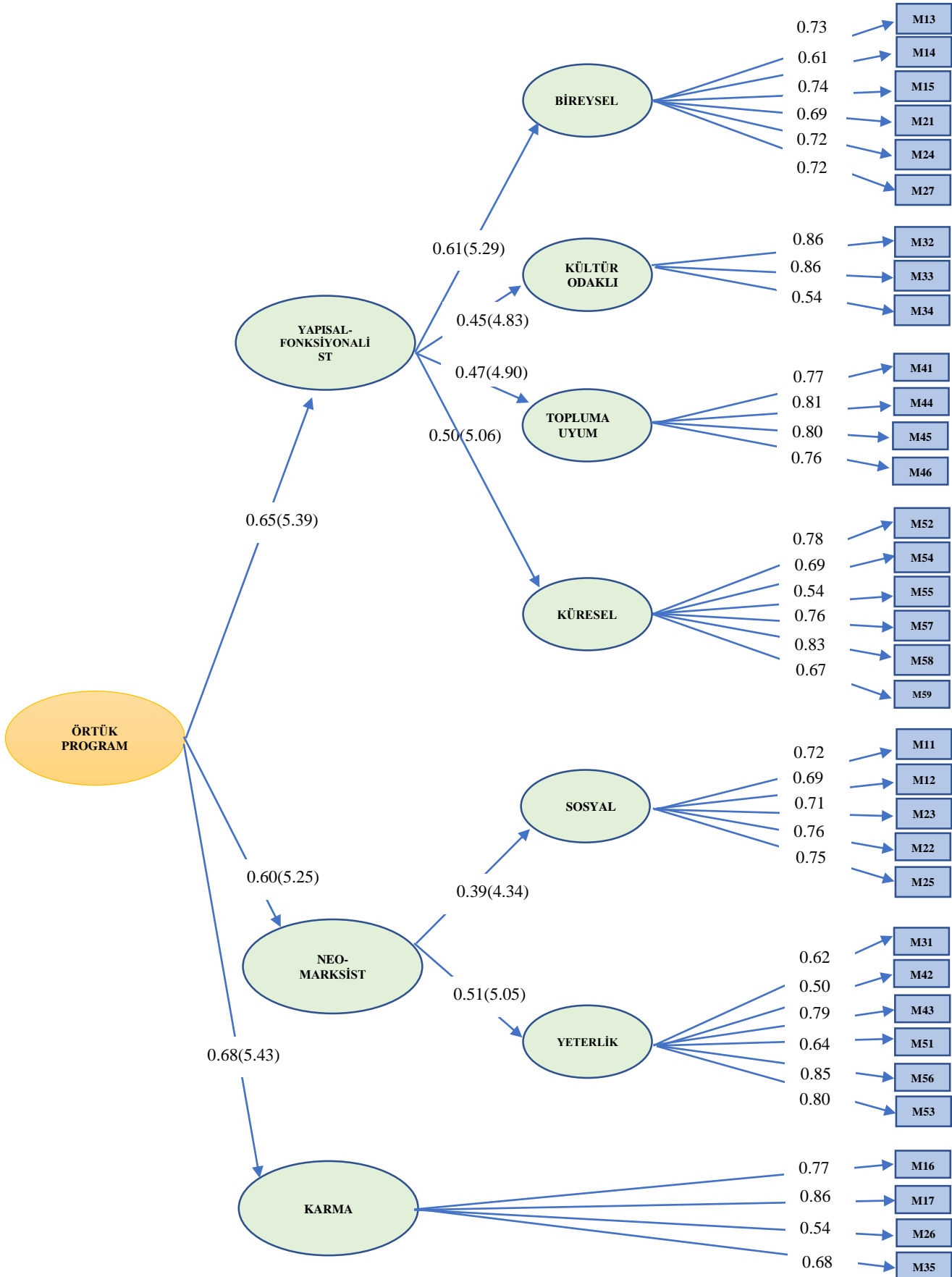
Ölçek geliştirme sürecinin ikinci aşamasında toplanan veriler ile ikinci kez DFA yapılmış olup iki analiz arasındaki değerlere ait kıyaslamalarda bulunulmuştur. En çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi seçilmiştir. Bu analiz sonrasında elde edilen uyum indeksleri sırasıyla; Ki-kare İyilik Uyumu testi sonucu  $\chi^2=1030.45$ , serbestlik derecesi  $sd=499$ , Ki-karenin serbestlik derecesine oranı  $\chi^2/sd$   $1030.45/499=2.06$  ( $p<.05$ ) olsa da örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden diğer indekslerle birlikte değerlendirilmiştir. CFI=.94, GFI=.87, AGFI=.84, NFI=.90, NNFI=.93, SRMR=.064, RMR=.076 ve RMSEA=.051 değerleri önerilen modelin çalışma durumuna ait bilgi sağlamaktadır. GFI ve AGFI değerleri düşük olmakla birlikte kabul edilebilir düzeydedir (Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999). İndeksler birlikte değerlendirildiğinde model için elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğu değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA'da modelin iyi uyum vermesi için işaret edilen düzeltmelerin yapılmasının iyi indeksler elde etmek üzere gerekli olduğu bilinse de (Aytaç ve Öngen, 2012; Karagöz, 2019) modele ilişkin modifikasyon önerilmiş olmakla birlikte yapılan modifikasyonlar anlamlı düzeyde katkı sağlamamıştır. Örneğin aynı faktör altında en yüksek önerilen modifikasyon M1.4 ile M1.5 arasındadır. Bu iki maddenin hata varyanslarında yapılan düzeltme ki-kare ve serbestlik derecesinde çok düşük ve anlamlı olmayan bir artış sağlamıştır. Ayrıca önceki modelin daha iyi olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle ikinci bir modifikasyon imkânı sağlanamamıştır. İkinci DFA analizi sonucunda elde edilen yol analizi (path analysis) Şekil 2'de ve uyum iyilik indeksleri Tablo 6'da verilmiştir. Yapı geçerliğinin belirlenmesine ilişkin analizlerin sonucunda uyum iyiliği indeksleri incelenmiş, bu değerlerden bazılarının iyi, bazılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 6.** Örtük Program Ölçeğine ait 2. DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri

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

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

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





### 3.2. Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik Analizi

DFA sonrasında ayırt edici geçerlik uygulanmıştır. Yapının geçerliğinin belirlenmesi için DFA kullanılmış olsa da Campbell ve Fiske (1959) ölçme aracının yapısının belirlenmesinde yakınsama ve ayırt edici geçerlik olmak üzere iki yol önermektedir. Ayırt edici geçerlik bir gizli değişkenin diğer gizli değişkenlerden ne ölçüde ayırt edildiğine dair bilgi vermektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Ayırt edici geçerlik için ÖPYÖ'nün "yapısının alt boyutları arasındaki korelasyon ve Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerlerinin karekökünden yararlanılmaktadır." (Yurdugül ve Sırakaya, 2013, s.399). "Faktörlerin OAV (ortalama açıklanan varyans) değerlerinin kareköklerinin faktörler arasındaki korelasyon değerinden küçük olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir." (Koç vd., 2016, s.192). Ölçüm modelinin yakınsama geçerliliği (OAV-Average Variance Extracted[AVE]) ve Birleşik Güvenirlik (BG-Composite Reliability[CR]) ile değerlendirilmektedir. ÖPYÖ'nün ölçmeyi amaçladığı yapıyı ölçüp ölçemediğine ilişkin yapı geçerliğini belirlemek üzere Birincil ve İkincil Düzey Ayırt Edici Geçerlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen değerlere ilişkin bilgiler Birincil Düzey için Tablo 7'de İkincil Düzey için Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Her Bir Boyuta Ait Birincil Düzey Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans Değerleri

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

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

**Tablo 8.** Her Bir Boyuta Ait İkincil Düzey Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans Değerleri

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

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

OAV değerinin .50'den büyük olması beklenmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Tablo 7 ve Tablo 8'deki OAV değerleri incelendiğinde Yeterlik alt boyutu hariç diğer boyutlarda .50 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Birleşik Güvenirlik değerlerinin 0.70 üstünde olduğu ve faktörler arasındaki korelasyonların OAV değerinin karelerinin altında olduğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde her bir boyutun ayrı bir özelliği ölçebildiği ve maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu sonucunu vermektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin belirlenmesi aşamaları sonrasında katılımcıların her bir boyutta yer alan ortalama puanları arasındaki karşılıklı ilişkilerini değerlendirmek üzere korelasyon

analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğe ait madde toplam korelasyonları ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9. Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach Alpha Değeri**

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha
1.Bireysel	3.1	.583	.890
	4.2	.640	
	4.3	.736	
	5.1	.767	
	5.3	.756	
	5.6	.764	
2.Kültür odaklı	1.3	.714	.858
	1.4	.563	
	1.5	.629	
	2.1	.694	
	2.4	.691	
	2.7	.604	
3.Topluma uyum	5.2	.644	.815
	5.4	.568	
	5.5	.426	
	5.7	.570	
	5.8	.647	
	5.9	.638	
4.Küresel	4.1	.573	.801
	4.4	.682	
	4.5	.637	
	4.6	.571	
5.Sosyal	1.1	.620	.832
	1.2	.591	
	2.2	.670	
	2.3	.636	
	2.5	.634	
6.Yeterlik	3.2	.624	.735
	3.3	.584	
	3.4	.480	
7.Karma	1.6	.648	.788
	1.7	.721	
	2.6	.449	
	3.5	.581	
Ölçeğin Geneli			.659

Tablo 9 incelendiğinde birinci alt boyutta madde toplam korelasyonu en yüksek değerini .767 ile 5.1 numaralı ve en düşük değerini .583 ile 3.1 numaralı maddede almıştır. İkinci alt boyutta madde toplam korelasyonu en yüksek değerini .714 ile 1.3 numaralı ve en düşük değerini .563 ile 1.4 numaralı maddede almıştır. Üçüncü alt boyutta madde toplam korelasyonu en yüksek değerini .647 ile 5.8 numaralı ve en düşük değerini .426 5.5 numaralı maddede almıştır. Dördüncü alt boyutta madde

toplam korelasyonu en yüksek değerini .682 ile 4.4 numaralı ve en düşük değerini .571 ile 4.6 numaralı maddede almıştır. Beşinci alt boyutta madde toplam korelasyonu en yüksek değerini .670 ile 2.2 numaralı ve en düşük değerini .591 ile 1.2 numaralı maddede almıştır. Altıncı alt boyutta madde toplam korelasyonu en yüksek değerini .624 ile 3.2 numaralı ve en düşük değerini .480 ile 3.4 numaralı maddede almıştır. Yedinci alt boyutta madde toplam korelasyonu en yüksek değerini .721 ile 1.7 numaralı ve en düşük değerini .449 ile 2.6 numaralı maddede almıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırayla birinci alt boyutunda yer alan toplam altı madde (3.1,4.2,4.3,5.1,5.3,5.6) için .890, ikinci alt boyutunda yer alan toplam altı madde (1.3,1.4,1.5,2.1,2.4,2.7) için .858, üçüncü alt boyutunda yer alan toplam altı madde (5.2,5.4,5.5,5.7,5.8,5.9) için .815, dördüncü alt boyutunda yer alan dört madde (4.1,4.4,4.5,4.6) için .801, beşinci alt boyutunda yer alan beş madde (1.1.,1.2,2.2,2.3,2.5) için .832, altıncı alt boyutunda yer alan üç madde (3.2,3.3,3.4) için .735 ve yedinci alt boyutunda yer alan dört madde (1.6,1.7,2.6,3.5) için .788'dir. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 34 maddede ilk veriler için .659 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve geneline ait olan güvenirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ölçeklerde her bir alt boyut .70 ve üstünde ise güvenirlik için yeterli ve iyi bir düzeydir (DeVellis, 2022). Ölçeğin birden fazla faktöre sahip olduğu durumda daha düşük bir değer olması faktörleri oluşturan maddelerin birbiri ile korelasyonun düşük olmasından kaynaklanabilmektedir (Cohen ve Lea, 2004; Taber, 2018). Bu çalışmada da özellikle neo-marksist ve yapısal fonksiyonalist görüşlerin birbirinden farklı özellikler göstermesinden kaynakladığı şekilde değerlendirilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ÖPYÖ'nün 34 madde üç faktör ve yedi alt boyuttan oluşan bir yapı olduğu anlaşılmıştır. Yapısal fonksiyonalist faktöründe dört, neo-marksist faktöründe üç ve bir faktör ise hem yapısal hem de neo-marksist görüşleri benimseyen ya da reddeden görüşleri yansıtan faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu faktör karma anlayış olarak açıklanmıştır. İkinci DFA sonucunda  $\chi^2$  değerinin (1030.45) serbestlik derecesine (499) oranının 2.06 olduğu, RMSEA değerinin (.051) .08'in altında olduğu belirlenmiştir. Yol analizi (path analysis) incelendiğinde yapısal fonksiyonalist görüş altında dört alt boyut ve neo-marksist görüş altında iki boyut yer almaktadır. Uyum indeksleri incelendiğinde tüm değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı ve yüksek olduğu ifade edilebilir.

İç tutarlık bağlamında madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve güvenirlik analizi sonuçları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için madde ayırt edicilik indekslerini incelemek amacıyla her bir alt boyuta ilişkin Birincil ve İkincil Düzey analizler, BG ve OAV değerleri değerlendirilmiştir. Her bir faktör altında yer alan boyutun birbirinden ayrı birer özelliği ölçtüğü ve bu faktörler altında yer alan boyutların da kendi içinde birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Birinci örneklem için tüm verilerin birleşik olduğu Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .66, ikinci örneklem için tüm verilerin birleşik olduğu Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86'dır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları .86 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan ise 34'tür.

Ölçekte beş örnek olay yer alırken, ölçekteki maddeler de bu örnek olaylara dayalı olarak yazılmıştır. Analizler sonucunda her bir örnek olayın altında maddelerin yer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak ilgili çalışma neticesinde geliştirilen ölçek ile ilgili teori test edilmiştir. Geliştirilen ölçme aracının öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını belirlemeye uygun olduğu

anlaşılmıştır. ÖPYÖ ile Lynch'in örtük program teorisi test edilmiş, sonuçlar bu teoriyle bağdaşıklık gösteren yönlerin olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili teoride neo-marksist ve yapısal fonksiyonist yaklaşımlarının okula ve eğitime ilişkin; bireysel yaklaşım, topluma bakış, ekonomik üretim, kültür, sosyal uyum ve toplumsal devamlılıkla ilgili farklılıkları ele aldığı görülmektedir (Lynch, 1989; McLaren, 2011). Bu çalışmada da geliştirilen ölçekte okulun ve eğitimin fonksiyonu ele alınmıştır. Bununla birlikte kültürel yapı, zaman ve değişim durumu da dikkate alınarak uzman önerileri doğrultusunda ölçeğe "Karma" başlığında bir faktör daha eklenmiştir. Bu faktör, hem her ikisini kabul eden hem de her iki görüşü reddeden bir faktör olarak öğretim elemanlarının ve öğrencilerin okula ve eğitime yüklediği rolü göstermektedir. Toplumsal eşitsizlik, çatışma, ekonomik üretim, toplumun devamlılığını sağlamak gibi hususlarla ilgili farklı yaklaşımlardan bazılarını benimseyip bazılarını benimsemeyen veya daha az benimseyen öğretim elemanı ve/veya öğretmen adayları olabileceği bu nedenle belli bir teorik bakış açısının kültürel yorumlarının da olabileceğini göstermektedir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının belirlenmesindeki maksat bireylerin görüşlerine ilişkin belli bir sınıflandırma yapmak değildir. Asıl amaç, bireylerin örtük program eğilimleri hakkında fikir sahibi olmaktır. Günün koşulları, kültürel, ekonomik, teknolojik ve sosyal alanlarda görülen değişiklikler bireyleri, buna bağlı olarak da eğitim programlarını ve eğitim sistemlerini etkilemektedir (Özdemir, 2011). Özellikle bilim ve teknolojideki gelişmelerin okula olan ilk etkisi eğitim programları ve konulara yansımaları şeklindedir (Tezcan, 2021). Eğitimcilerin örtük program eğilimlerinin de bu değişikliklerden etkilenmiş olması muhtemeldir. Bu bağlamda örtük program eğitim ortamlarında bazı değişkenlere göre farklı şekillerde ortaya konmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin eğitim ortamında yapısal fonksiyonist ve neo-marksist anlayıştan farklı bir anlayışı sergileyebileceklerini söylemek mümkündür. Çalışma sonucunda ortaya çıkan üçüncü faktör olan Karma anlayışın varlığı bu gerekçe ile izah edilebilir. Bireylerin eğilimlerinde değişimler görülebileceği anlaşılmaktadır.

Eğitim programları da benzer şekilde bireyler, çevresel koşullar ve değişikliklerden etkilenmekte, bu nedenle programların uygulanmasında farklılıklar görülebilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde sergilemiş oldukları davranışlar, sahip olduğu değer, inanç ve ideoloji örtük program eğilimlerine ilişkin fikir vermektedir. Örtük programın eğitim ortamına yansımalarını görmek mümkündür. Yurtseven'e (2019) göre öğretmenin öğretim sürecini planlamasında yalnızca resmî programla birlikte örtük programla ilişkin değişkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Örtük program yaklaşımlarının belirlenmesi resmî programın etkililiği üzerinde de belirleyici olmaktadır.

Yükseköğretimde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunların giderilmesi amacıyla alınan önlemler ve ortaya konan çalışmalar teoride başarılı olarak görünse de bu eksiklerin giderilmesinde etkili olmamaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin resmî programdan daha ziyade örtük programın etkisinde kalmalarından kaynaklanır (Yüksel, 2002b). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken esas alınan anlayışın öğretim elemanları tarafından ortaya konan örtük program anlayışı ile paralellik göstermesinin resmî programın başarısı üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir. Öğretim elemanları eğitim öğretim süreçlerinin belirleyicisi ve uygulayıcısı olarak karar vericisi konumundadır. Her bir eğitim ortamının kendine özgü bir örtük programının oluştuğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında Lynch'in (1989) teorisinden hareketle geliştirilen ölçek, eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarının tespit edilmesini sağlamaktadır. Kapsam ve görünüş geçerliği açısından değerlendirildiğinde, ölçeğin sahip olması gereken özellikleri taşıdığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında örtük program teorisine dayanan bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamış olması geliştirilen ölçeğin

önemini ortaya koymaktadır. Bu sayede ölçeğin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının örtük program yaklaşımlarını ölçebilecek nitelikte ve benzer çalışmalarda güvenle kullanılabileceği söylenebilir.

## 5. Öneriler

Eğitim ortamında bireylerin örtük program yaklaşımlarını belirlenmeye ve örtük program kavramını analiz etmeye yönelik ampirik çalışmaların alana sağlayacağı katkının önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca program geliştirme çalışmaları özelinde, program geliştiriciler ve karar vericiler resmî programların hazırlanması aşamasında örtük programın olumlu etkisini göz önünde bulundurmalıdır. Örtük programın özellikle mesleki eğitim ve mesleki gelişime olan faydaları göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanları, öğretmen adaylarını yetiştirme sürecinde öğretim süreçlerini gözden geçirebilir. Bu çalışma özelinde “Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği (ÖPYÖ)” ile elde edilen verilerin program geliştiricilerin öğretmen yetiştirme programlarına yönelik yapacağı çalışmalara katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Ölçeğin İngilizceye çevrilerek farklı gruplara uygulanabileceği ve sonuçların alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. AFA için öğretim elemanlarından toplanan verilerin azlığı bu araştırmanın bir sınırlılığıdır. Alt gruplara yönelik ölçme değişmezliğinin test edildiği çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmada sadece tek bir kuramsal perspektiften hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yer verilmiştir. Bu nedenle hem farklı kuramsal yaklaşıma dayalı hem de daha geniş bir örneklemeden elde edilecek verilere dayalı ölçek geliştirme çalışmalarının ve bunun kültürler arası karşılaştırmalarının yapılması yararlı olacaktır.

## Kaynakça

- Abbaspour, H., Moonaghi, H. K., Kareshki, H., & Esmaeili, H. (2022). Positive consequences of the hidden curriculum in undergraduate nursing education: An integrative review. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 27(3), 169-180. doi: 10.4103/ijnmr.ijnmr\_325\_21
- Addai-Mununkum, R. (2017). Adding and dividing by religion: The not-so-hidden curriculum of mission-public schools in Ghana. *Religion and Education*, 44(2), 225-243. <https://doi.org/10.1080/15507394.2016.1243435>
- Akbulut N., ve Aslan, S. (2016). Hidden curriculum: Scale development. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(56), 169-176.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması* (Yayın No. 277608) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Akçakoca, B. (2018). *Hemşirelik eğitiminde örtük programı değerlendirmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması* (Yayın No. 531156) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Akçakoca, B., & Orgun, F. (2021). Developing a measurement tool for evaluating the hidden curriculum in nursing education. *Nurse Education Today*, 97, 104688 <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104688>
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128.
- Andarvazh, M. R., Afshar, L., & Yazdani, S. (2017). Hidden curriculum: An analytical definition. *Journal of Medical Education*, 16(4), 198-207.

- Apple, M. W. (1979). What correspondence theories of the hidden curriculum miss. *The Review of Education*, 5(2), 101–112. <https://doi.org/10.1080/0098559790050204>
- Arnot, M., & Whitty, G. (1982). School texts, the hidden curriculum and the curriculum in use: A British view of recent American contributions to the sociology of the curriculum. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0159630820030101>
- Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Bacanlı, H. (2011). Gizli müfredat bağlamında bağımlılık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 131, 45-49.
- Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145–153. <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>
- Bandini, J., Mitchell, C., Epstein-Peterson, Z. D., Amobi, A., Cahill, J., Peteet, J., Balboni, T., & Balboni, M. J. (2017). Student and faculty reflections of the hidden curriculum. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 34(1), 57–63. <https://doi.org/10.1177/104990911561635>
- Barfels, S. E., & Delucchi, M. (2000). A class above the rest: The hidden curriculum of work in higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 5(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/13596740000200065>
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P., & Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 677-702.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)* (Yayın No. 298548) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543.
- Berkowitz, M. W., Althof, W., & Jones, S. (2008). Educating for Civic Character. Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (Ed.). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 399-409). Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (2nd edition). Haymarket Books.
- Brown, J. D. (2001). Statistics Corner: Questions and answers about language testing statistics: What is an eigenvalue? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 5(1), 15-19.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309–319.
- Cohen, B. H., & Lea, R. B. (2004). *Essentials of statistics for the social and behavioral sciences*. John Wiley & Sons.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36. <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>



- Costello, C. Y. (2001). Schooled by the classroom: The (re)production of social stratification in professional school settings. E. Margolis (Ed.) In *The hidden curriculum in higher education* (pp. 43-60). Routledge.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program* (Yayın No. 435886) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Cox, A. M. (2011). Students' experience of university space: An exploratory study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 197-207.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma* (Yayın No. 332669) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- DeVellis, R. F. (2022). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (Gözden geçirilmiş yeni basım 3. baskı). T. Totan (Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayınları.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 356-383.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison Wesley Publishing Company.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, A., ve Uncu, Y. (2009). Development of hidden curriculum scale of medical faculty. *Cerrahpaşa Medical Journal*, 40(3), 81-87. doi: 10.2399/ctd.09.81
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gable, R. (2021). *The hidden curriculum: First generation students at legacy universities*. Princeton University Press.
- Gardeshi, Z., Amini, M., & Nabeiei, P. (2018). The perception of hidden curriculum among undergraduate medical students: A qualitative study. *BMC research notes*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3385-7>
- George, D., & Mallery, M. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and Reference* (15th ed.) Routledge.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)* (Yayın No. 598125) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi* (Yayın No. 497920) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gündoğdu, M. (2020). *5.sınıf fen bilimleri dersinde örtük program uygulamalarının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi* (Yayın No. 636628) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Prentice Hall.



- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis* (7<sup>th</sup> edition) (Pearson new international edition). Pearson.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford university press.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7, 191–205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Hemmings, A. (2000). The hidden curriculum corridor. *High School Journal*, 83(2), 1-10.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: A synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies*. Regent's College, London, United Kingdom.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunter, K., & Cook, C. (2018). Role-modelling and the hidden curriculum: New graduate nurses' professional socialisation. *Journal of Clinical Nursing*, 27(15-16), 3157–3170. <https://doi.org/10.1111/jocn.14510>
- Ito, T., Kubota, K., & Ohtake, F. (2022). *Long-term consequences of the hidden curriculum on social preferences*. *The Japanese Economic Review*, 73(2), 269-297. <https://doi.org/10.1007/s42973-019-00033-8>
- İpek, I. I., & Şahin, H. (2019). Hidden curriculum scale in teacher education: A scale development study. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 323-338. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3354576>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS, AMOS, META uygulamalı istatistiksel analizler* (Güncellenmiş 2. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karnieli-Miller, O., Vu, T. R., Holtman, M. C., Clyman, S. G., & Inui, T. S. (2010). Medical students' professionalism narratives: A window on the informal and hidden curriculum. *Academic Medicine*, 85(1), 124-133. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181c42896
- King, N. R. (1976). *The hidden curriculum and the socialization of kindergarten children*. (Order No. 7706614). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302837458). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/hidden-curriculum-socialization-kindergarten/docview/302837458/se-2>
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1), 35-56. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484040>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koç, M., Horzum, M. B., Ayas, T., Aydın, F., Özbay, A., Uğur, E., & Çolak, S. (2016). Sanal zorbalıkla baş etme ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 116-128. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.281376>

- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8.sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayın No. 240185) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Langhout, R. D., & Mitchell, C. A. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*(6), 593-614. <https://doi.org/10.1002/casp.974>
- LeCompte, M. (1978). Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology & Education Quarterly, 9*(1), 22-37. <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.1.05x1748z>
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. The Flamer Press.
- Mackin, R., Baptiste, S., Niec, A., & Kam, A. J. (2019). The hidden curriculum: A good thing? *Cureus, 11*(12), e6305. doi: 10.7759/cureus.6305
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series, 36*(2), 115-128.
- Mariani, L. (1999, March). Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes. *In British Council 18th National Conference for Teachers of English* (Vol. 18, p. 20), Palermo.
- Martimianakis, M. A. T., Michalec, B., Lam, J., Cartmill, C., Taylor, J. S., & Hafferty, F. W. (2015). Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: A scoping review and thematic analysis. *Academic Medicine, 90*(11), 5-13. doi: 10.1097/ACM.0000000000000894
- McKenna, L., & Williams, B. (2017). The hidden curriculum in near-peer learning: An exploratory qualitative study. *Nurse Education Today, 50*, 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.010>
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (M. Y. Eryaman, H. Arslan, Ed.). Anı Yayıncılık.
- Mitchell, K. M., McMillan, D. E., Lobchuk, M. M., & Nickel, N. C. (2021). Writing activities and the hidden curriculum in nursing education. *Nursing Inquiry, 28*(3), e12407. <https://doi.org/10.1111/nin.12407>
- Murakami, M., Kawabata, H., & Maezawa, M. (2009). The perception of the hidden curriculum on medical education: An exploratory study. *Asia Pacific Family Medicine, 8*(1). <http://dx.doi.org/10.1186/1447-056X-8-9>
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 798-801.
- Ntoumanis, N. (2003). *A step-by-step guide to SPSS for sport and exercise studies*. Routledge.
- Orgun, F., Özkütük, N., & Akçakoca, B. (2019). Öğrenci hemşirelerin öğrenim gördükleri fakültedeki örtük programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27* (3), 1337-1345. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3149>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı*. (2.Baskı). A. Arı (Çev). Eğitim Yayınevi.
- 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 doi: 10.13189/ujer.2018.060417
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 85-110.

- Öztürk, A. (2022). *Yükseköğretim örtük programında neoliberal ideoloji: Kültürlerarası etnografi araştırması* (Yayın No. 740904) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Park, S. K., Chen, A. M., Daugherty, K. K., Frankart, L. M., & Koenig, R. A. (2023). A scoping review of the hidden curriculum in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87(3), 438-453. <https://doi.org/10.5688/ajpe8999>
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system*. Harvard Educational Review, 29, 297-318.
- Phillips, S. P., & Clarke, M. (2012). More than an education: The hidden curriculum, professional attitudes and career choice. *Medical Education*, 46(9), 887-893. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04316.x>
- Rennert-Ariev, P. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *Teachers College Record*, 110(1), 105-138.
- Robati, F., Tonkaboni, F., & Bagheri, M.M. (2015). The experience of hidden curriculum on selecting a supervisor from the perspective of students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(3), 27-42.
- Saldıray, A., & Doğanay, A. (2017). Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Dergisi*, 12(25), 671-704. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12299>
- Sazegar, Z., Ashraf, H., & Motallebzadeh, K. (2021). Hidden curriculum components, learners' national identity, and self-efficacy: A model for Iranian efl teachers. *Issues in Language Teaching*, 10(2), 233-267. <https://doi.org/10.22054/ilt.2022.61181.599>
- Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (4.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi* (Yayın No. 181624) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Silveira, G. L., Campos, L. K., Schweller, M., Turato, E. R., Helmich, E., & de Carvalho-Filho, M. A. (2019). "Speed up"! The influences of the hidden curriculum on the professional identity development of medical students. *Health Professions Education*, 5(3), 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.07.003>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/14681369700200007>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Thomson/Brooks/Cole.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296. doi:10.1007/s11165-016-9602-2
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (6.Basım). Nobel.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı yayınları.
- Tezcan, M. (2021). *Eğitim sosyolojisi* (21.Baskı). Anı yayıncılık.
- Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Detay yayıncılık.
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality* (Vol. 164). CRC Press.

- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study* (Yayın No. 399815) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Torralba, K. D., Jose, D., & Byrne, J. (2020). Psychological safety, the hidden curriculum, and ambiguity in medicine. *Clinical Rheumatology*, 39(3), 667-671. <https://doi.org/10.1007/s10067-019-04889-4>
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-21.
- Vechachart, R., & Sulisworo, D. (2017). Comparative study on hidden curriculum in accordance to the schools culture development indicator between Thailand and Indonesia. *The International Journal of Business & Management*, 5(4), 4-10.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program: Bir özel ilköğretim okulu örneği* (Yayın No. 234254) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Vooris, R., & Clavio, G. (2017). Scale development. In Matthes, J (ed) *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, (pp.1-20). John Wiley & Sons.
- Winter, J., & Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: Sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783-796. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670207>
- Wren, D. J. (1993). *A comparison of the theories of adolescent moral development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: Alternative views of the hidden curriculum* (Order No. 9325972) Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304069801). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/comparison-theories-adolescent-moral-development/docview/304069801/se-2>
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazdani, S., Andarvazh, M. R., & Afshar, L. (2020). What is hidden in hidden curriculum? A qualitative study in medicine. *Journal of Medical Ethics And History of Medicine*, 13,4. <https://doi.org/10.18502/jmehm.v13i4.2843>
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 62-83.
- Yüksel, S. (2002a). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 329-338.

## Ekler

## Ek 1.

## Örtük Program Yaklaşımı Ölçeği

## Metin 1.

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

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<i>Yukarıdaki metni okuduktan sonra kendi görüşleriniz doğrultusunda maddelere yanıt veriniz.</i>					
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 arttırır.					
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.					

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

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

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

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

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

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

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



**Metin 3.**

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

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

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



**Metin 4.**

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

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

**Metin 5.**

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

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

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

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

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

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

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

## Extended Abstract

### Introduction

According to the educational understandings accepted since the past, the existence of hidden curriculum in teaching-learning processes in schools and even in classrooms is accepted (Jackson, 1968). "Every educational context has its own hidden curriculum" (Gable, 2021, p.10) and this curriculum is directly related to the nature of the school itself. The concept of hidden curriculum was first used by Jackson in his book "Life in Classrooms" (Jackson, 1968). "Hidden curriculum is the knowledge, skills, attitudes, opinions and values gained by students other than those specified in the official curriculum" (Yüksel, 2004, p.57).

According to Wren (1993), teachers at school convey many important things to their students that are not specified in the official curriculum. It is also mentioned that the hidden curriculum is effective in achieving the goals of the official curriculum (Özdemir, 2018). The hidden curriculum is also effective on individuals' thoughts and behaviours. At the same time, the function of the hidden curriculum to provide individuals with values and attitudes is mentioned (Bandini et al., 2017; Barrett et al., 2009; Coşkun, 2016; Doğanay & Sarı, 2004; Kuş, 2009; Langhout & Mitchell, 2008; Phillips & Clarke, 2012; Yurtseven, 2019). Since the hidden programme is effective in the development of students' affective characteristics (Bacanlı, 2011; Tuncel, 2008), it will contribute to holistic development.

Latent norms, values and beliefs arising from social relations that emerge within the education system are transferred to individuals (Öztürk, 2022). In this way, the hidden curriculum will contribute to the socialisation of individuals and their compatibility with society (Cornbleth, 1984; Ornstein & Hunkins, 2016). According to the theorists with a functionalist perspective (Dreeben, 1968; Parsons, 1959; Jackson, 1968), schools provide students with social norms, values and skills in order to ensure social order and stability and to be useful to society through their hidden curriculums (Skelton, 1997). The neo-Marxist view, another perspective on Lynch's hidden curriculum theory, points to the relationship between the economic system and schools (Apple, 1979; Rennert-Ariev, 2008). The education provided in schools plays a role in preparing individuals for their professional lives (Rennert-Ariev, 2008). Schools are places where the values of the dominant class are transferred to individuals and economic and cultural inequalities are reproduced (Mclaren, 2011).

In the literature, studies conducted in primary education (Akbulut, 2011; Alsubaie, 2015; Başar, 2011; Doğanay & Sarı, 2004; Saldıray & Doğanay, 2017; Serhatlıoğlu, 2012; Kuş, 2009; Langhout & Mitchell, 2008; LeCompte, 1978) where the hidden curriculum is addressed with the dimensions of school and classroom climate (Çengel, 2013; Gün, 2018; Veznedaroğlu, 2007; Wren, 1999), studies examining the relationship between the physical conditions of the school and the hidden curriculum (Costello, 2001; Cox, 2011; Girayhan, 2019; Tuncel, 2008; Tor, 2015) and studies on the contribution of the hidden curriculum arising from interpersonal relationships to socialisation (Berkowitz et al., 2008; Hunter & Cook, 2018; Ito et al., 2022) were found.

In the national and international literature, there is no scale to determine the hidden curriculum approaches developed based on Lynch or other hidden curriculum theories. Thus, this study aims to develop a measurement tool based on the theory put forward in a different culture and to determine its operability in Turkish culture. From this point of view, the aim of the study is to develop a tool that can determine the hidden curriculum approaches of education faculty members and teacher candidates and measure the relationship between these approaches.

## Methodology

The "Hidden Curriculum Approach Scale (HCAS)" used in the research was developed by the authors of this study. In the development phase of the scale, the related literature was first analyzed (Apple, 1979; Bowles & Gintis, 2011; Dreeben, 1968; Giroux, 1983; Jackson, 1986; Lynch, 1989; Yüksel, 2002a). Five case studies (scenarios) based on this literature were written and a pool of 36 items related to these case studies was created. Case studies dealing with an educational experience and expressing the hidden curriculum understanding are included. These texts include educational case studies that deal with structural functionalist and neo-Marxist views. After the statements based on the case studies were written, the scope of whether the relevant statements reflected the determined approaches was discussed face-to-face with five experts in the field of curriculum and instruction. In the direction of the suggestions, six items based on related texts were added and a total of 42 items based on case studies were prepared.

The scale is arranged in a five-point Likert structure. Accordingly, it was scored from 5 to 1 as "Strongly Agree=5", "Agree=4", "Neutral=3", "Disagree=2", "Strongly Disagree=1. The data collection process was carried out in two stages. In the first stage, data were collected from the first sample group. In this data, the reliability and construct validity of the scores obtained from the scale were analysed by EFA. As a result of this analysis, a 34-item scale consisting of seven sub-dimensions and three factor structures was obtained. In the second stage, data were collected from a second new volunteer group (faculty members and teacher candidates) who were not included in the first sample. In this data, construct validity, discriminant validity and reliability of the scores obtained from the scale were analysed with CFA.

The Cronbach Alpha reliability of the data obtained from the first sample was .66 and the reliability of the data obtained from the second sample was .86. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to determine the construct validity of the scale. In order to start EFA, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Bartlett (Bartlett Test of Sphericity) test results should be evaluated first (Seçer, 2021). Construct validity is applied as a validity method in determining the construct validity of theoretical/abstract constructs (Clark & Watson, 1995).

The data sets collected from faculty members and teacher candidates were subjected to EFA separately and together. It is also recommended to examine convergent and discriminant validity (Vooris & Clavio, 2017). In this framework, exploratory factor analysis for the data obtained from the first sample, confirmatory factor analysis for the data obtained from the second sample, and convergent and discriminant validity analysis are discussed in the findings.

## Results

As a result of EFA, "Hidden Curriculum Approach Scale (HCAS)" consisting of three factors, seven sub-dimensions and 34 items was obtained. The "Hidden Curriculum Approach Scale", which was developed based on Lynch's (1989) theory, includes structural functionalist and neo-Marxist dimensions in support of the theory. In addition to these dimensions, a third dimension, which was added in line with expert opinions, was included in the scale. As a result of EFA, this dimension, which includes the views of those representing both approaches, was named as "mixed" understanding. "Factor analysis is a main tool in scale development" (DeVellis, 2022, p.158).

The data obtained in this context were evaluated in terms of the basic assumptions (univariate and multivariate normality, homogeneity and linearity). Mahalanobis  $d^2$  distance was used to analyse whether there are outliers (Thode, 2002). The results of the analysis showed that the data set was

normal and there were no outliers. The Cronbach Alpha reliability of the data obtained from the first sample is .66 and the reliability of the data obtained from the second sample is .86. In determining the construct validity of the scale, firstly the factor structures are analysed and then it is tested whether these structures are confirmed or not. For this, it should first be analysed with EFA and then CFA (DeVellis, 2022; Hayton et al., 2004).

When the EFA results including the data of faculty members and teacher candidates were analysed, the values obtained from KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) .906 and Bartlett's Test of Sphericity ( $\chi^2=7539.379$ ) tests were examined and it was determined that  $p(\text{sig})=0,000<.05$  was significant. After EFA, it is found that the number of factors with an eigenvalue of 1 and above is seven. Since it is known that the factor loading should be at least 0.30 as a result of EFA (Seçer, 2021), the items with a factor loading above 0.30 as a result of the analysis were included in the structure. After the analysis, the items under the factors were named according to their meanings. The sub-dimensions of the scale were named as follows: first sub-dimension "Individual", second sub-dimension "Global", third sub-dimension "Community cohesion", fourth sub-dimension "Global", fifth sub-dimension "Social", sixth sub-dimension "Competence" and seventh sub-dimension "Mixed".

In the second stage of the scale development process, a second CFA was conducted with the collected data and comparisons were made between the two analyses. The Chi-Square Good-ness of Fit test result ( $\chi^2=1463.18$ ), the ratio of Chi-square to degrees of freedom  $\chi^2/\text{sd}$  ( $1463.18/501=2.92$ ) was found. The CFA results with the first sample showed that the lowest factor loading was 0.40 and  $t=7.69$  in the 2.6 item no of the Mixed dimension, and the highest factor loading was 0.88 ( $t=22.13$ ) in the Efficacy dimension. The t values of all items were significant at 0.05 level. As a result of the second CFA, it was determined that the ratio of  $\chi^2$  value (1030.45) to degrees of freedom (499) was 2.06 and the RMSEA value (.051) was below .08.

After CFA, discriminant validity was applied. Primary and Secondary Discriminant Validity analyses were conducted to determine the construct validity of the construct that the HCAS aims to measure. When the OAV (Average Variance Extracted) values are analysed, it is seen that they are .50 and above in all dimensions except the Competence sub-dimension. It was observed that the Combined Reliability values were above 0.70 and the correlations between the factors were below the squares of the OAV value. When the results obtained are analysed, it is concluded that each dimension can measure a separate feature and the discrimination of the items is high.

It was understood that the developed measurement tool was suitable for determining the hidden curriculum approaches of faculty members and teachers candidates. Lynch's hidden curriculum theory was tested with the HCAS and the results revealed that there are aspects that are compatible with this theory. In the related theory, it is seen that neo-Marxist and structural functionalist approaches to school and education address differences related to individual approach, view of society, economic production, culture, social cohesion and social continuity (Lynch, 1989; McLaren, 2011). In the scale developed in this study, the function of school and education was addressed. As a result, the scale developed within the scope of the research based on Lynch's (1989) theory enables the determination of the hidden curriculum approaches of the faculty members and teacher candidates in the faculty of education. In this way, it can be said that the scale is capable of measuring the hidden curriculum approaches of faculty members and teacher candidates and can be used safely in similar studies.

### **Suggestions and Recommendations**

It can be concluded that empirical studies aimed at determining the hidden curriculum approaches of individuals in the educational environment and analysing the concept of hidden curriculum will contribute to the field. In addition, in curriculum development studies, curriculum developers and decision makers should consider the positive impact of the hidden curriculum during the preparation of official curriculums. In this study, it can be stated that the data obtained with the "Hidden Curriculum Approach Scale (HCAS)" can contribute to the studies to be carried out by curriculum developers for teacher training programmes.

It is thought that the scale can be translated into English and applied to different groups and the results obtained will contribute to the literature. The scarcity of data collected from faculty members for EFA is a limitation of this study. Studies can be conducted to test the measurement invariance for subgroups. In addition, in this study, only the validity and reliability study of the scale prepared from a single theoretical perspective was included. For this reason, it would be useful to carry out scale development studies based on both different theoretical approaches and data to be obtained from a larger sample group and to make cross-cultural comparisons.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırma kapsamında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu kapsamda Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonunun 23.09.2021 tarih ve 2021/04 sayılı toplantısında E-19928322-302.08.01-71923 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Birinci Yazar %60 ve İkinci Yazar %40 oranında katkı sağlamıştır. Bu araştırma birinci yazarın Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yürütmüş olduğu "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Örtük Program Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

### **Destek ve Teşekkür**

Araştırmanın ortaya çıkarılması sürecinde herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz. Ayrıca yazarlar, diğer kişi, kurum ya da kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması içinde olmadıklarını beyan ederler.