

GEFAD/GUJGEF 41(1): 251-305(2021)

## Türkiye’de Örtük Program Üzerine Yapılmış Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Araştırması\*

### Analysing Studies Conducted on Hidden Curriculum in Turkey: A Meta-Synthesis Research\*\*

Aysun ÖZTÜRK<sup>1</sup>, Mehmet TAŞPINAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları  
ve Öğretim Ana Bilim Dalı. aysunozturk@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları  
ve Öğretim Ana Bilim Dalı. mehmettaspinar@hotmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 16.12.2020**

**Yayına Kabul Tarihi: 25.01.2021**

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de bugüne kadar örtük programa ilişkin yapılmış çalışmaların analizini yapmaktır. Araştırmanın yöntemi iki aşamalı yapılandırılmıştır. İlk aşamada betimsel içerik analizi ile çalışmalardaki eğilimler belirlenmiş, ikinci aşamada meta sentez ile ampirik çalışmaların bulguları yorumlanarak senteze ulaşılmıştır. Bir çalışmanın araştırmaya dâhil edilmesinde; (1)Doğrudan örtük programa ilişkin araştırma yapılmış olması, (2)Yönteminin açıkça belirtilmiş olması, (3)Bilimsel hakemli dergide yayımlanmış makale veya tez olması, (4)Örneklemin Türkiye’de olması ölçütleri kullanılmıştır. TR Dizin, DergiPark, Google Akademik ve YÖK Tez veri tabanından “örtük program”, “örtük müfredat”, “gizli program”, “gizli müfredat” ve “hidden curriculum” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış, 52 makale ve 25 tez olmak üzere toplamda 77 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Örtük program kavramı yurtdışına kıyasla Türkiye’de oldukça geç çalışılmaya başlanmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda, örtük programın doğasına da uygun olacak şekilde nitel yöntem kullanılmıştır. Örneklem türü olarak çoğunlukla öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı gibi bireylerle yürütülen bu çalışmalar en çok ilköğretim ve lisans düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Meta sentez amacıyla çalışmaların sonuçlarına uygulanan*

---

\* **Alıntılama:** Öztürk, A. ve Taşpınar, M.(2021). Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış çalışmaların analizi: bir meta sentez araştırması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 251-305.

\*\*Bu çalışma 6-8 Eylül 2018 tarihlerinde Amasya’da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde yazarlar tarafından sunulan bildirinin bir kısmının genişletilmiş halidir.

tematik içerik analizi neticesinde 38 koddan 14 kategoriye ve buradan da eğitim sisteminin en temel dört ögesi olan öğretmen, öğrenci, okul ve resmi program temalarına ulaşılmıştır. Her bir tema ve altında yer alan kategoriler kendi içinde tartışılmış, hem eğitimciler hem de araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Örtük program, Gizli müfredat, Betimsel içerik analizi, Meta sentez

### **ABSTRACT**

The purpose of this study was to analyse studies conducted on the subject of hidden curriculum in Turkey up to the present. The research method was structured in two stages. In the first stage, the tendencies in the studies were determined with descriptive content analysis, and in the second stage, the findings of the empirical studies were synthesised via reinterpretation with meta-synthesis. In order for a study to be included into the research, following criteria were applied: (1) It has to be related directly to hidden curriculum (2) The methodology has to be clearly stated. (3) It has to be an article published in a scientific refereed journal or an academic thesis. (4) The research sample has to be within Turkey. Review was conducted with the keywords “örtük program (hidden program)”, “örtük müfredat (hidden curriculum)”, “gizli program (secret program)”, “gizli müfredat (secret curriculum)” and “hidden curriculum” on the TR Indexing, DergiPark, Google Scholar and Council of Higher Education Thesis Centre databases, a total of 77 studies, including 52 articles and 25 theses, were included in the study. The results obtained in consequence of the analysis can be summarised as follows: The concept of hidden curriculum was started to be studied on considerably late in Turkey, in comparison with abroad. As proper for the nature of hidden curriculum itself, in most of the studies qualitative method was used. These studies mainly conducted with individuals such as students, teachers, academics as their sample, and were conducted at primary and undergraduate levels at most. As a consequence of the thematic content analysis applied to the results of the studies for meta synthesis, 14 categories were elicited from 38 codes, and thereafter, the themes of teacher, student, school, and official curriculum, which are the four basic elements of education system, were attained. Each of the themes and its categories were discussed in itself, and suggestions were made for both educators and researchers.

**Keywords:** Hidden curriculum, Descriptive content analysis, Meta synthesis.

## **GİRİŞ**

### **Problem Durumu**

Eğitimin amacı nedir? Öğrenciler eğitim hayatları boyunca neler öğrenirler? Resmi programlarda belirtilen kazanımlar, öğrencinin eğitim sürecinde öğrendiği her şeyi kapsamakta mıdır? Yoksa öğrencinin eğitim amaçlı ilişkide bulunduğu her insan, her ortam, her araç ona yazılı olmayan başka kazanımlar da mı sağlamaktadır? Bu kazanımların ne kadar bilinçli, ne kadar bilinçsiz aktarılmaktadır? Ne kadar olumlu,

ne kadarı olumsuz öğrenmelere yol açmaktadır? Kısacası, sınıflarda, okullarda gerçekte neler olmaktadır? Bu tür basit ama önemli soruların cevaplanabilmesi için ilk adım, örtük program kavramına ilişkin farkındalık oluşturulmasıdır.

Örtük program öğrencilere bir kurumun kültürel, sosyal, kurumsal ve fiziksel çevresi vasıtasıyla bilgi, beceri, tutum, değer, inanç, norm ve ritüeller üzerine kazandırılan gizil ancak güçlü mesajlar olarak tanımlanabilir (Apple, 2004, s. 13; Giroux, 1978; Giroux, 1983, s. 47; Giroux & Penna, 1979; J. R. Martin, 1976; Vallance, 1974). Örtük programın aktardığı bu değerler, inançlar ve normlar sınıflarda gizil ve etkili bir şekilde öğrencilere aktarılsa da, öğretmenlerin amaç ya da hedef cümlelerinde doğrudan yer almazlar (Giroux, 1978).

Philip Jackson (1968) “örtük program” kavramını ilk kullanılan kişi olarak kabul edilmektedir. Devlet okullarındaki sınıfları gözlemleyen Jackson, okullaşmanın sosyal ilişkilerinde doğal olarak var olan sınıf yaşamının özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Ona göre öğrencilerin ödüllendirileceği değerler, tavırlar, sosyal ve davranışsal beklentiler vardır ve bu öğrenmeler örtük program aracılığıyla gerçekleşir. Örtük program kavramının ilk tanımlamaları, işlevselci toplumsallaşma teorilerinin etkisini ortaya çıkarır (Arnot & Whitty, 1982). İşlevselci teorilerin en önemli ismi olan Emile Durkheim’in izlerini Jackson’ın çalışmalarında görmek mümkündür. Durkheim okulların, başka hiçbir kurumun sağlayamayacağı etkililikte özel bir toplumsallaşma sağladığını iddia eder (aktaran Margolis, Soldatenko, Acker, & Gair, 2001, s. 5). Durkheim’a (2016) göre toplum, ancak üyeleri arasında benzerlik olursa hayatta kalabilir. Eğitim, bu benzerliği, çocuğa başından itibaren kolektif yaşamın gerekliliklerini aşilayarak gerçekleştirir (s. 53).

Giroux (1983) örtük program çalışmalarına ilişkin geleneksel yaklaşım, liberal yaklaşım, radikal yaklaşım ve diyalektik eleştiri (dialectical critique) olmak üzere dört yaklaşım belirlemiştir. *Geleneksel yaklaşım* örtük programın ilk çalışmalarından doğan, Emile Durkheim, Talcott Parsons, Philip Jackson ve Jackson Dreeben’in çalışmalarını kapsayan yaklaşımdır. Bu çalışmalar, okullarda toplumsallaşmanın bir ögesi olarak örtük programın genel bir tanımını sağlar (Margolis vd., 2001, s. 6). Geleneksel

yaklaşım, kültürel aktarım, toplumsallaşma rolü ve değer aktarımı konularını fikir birliği, bütünleşme ve denge ilkeleriyle ilişkilendirerek, okulların toplumla olan ilişkisini eleştirel olmayan bir yaklaşımla kabul eder. Bu bağlamda örtük programı öncelikli olarak, sınıfların sosyal ilişkilerini yapılandıran toplumsallaşma süreçleri aracılığıyla sosyal normların ve ahlaki inançların gizil aktarımı açısından inceler (Giroux, 1983, s. 48). *Liberal yaklaşımın* temelinde ise anlamların sınıf içinde nasıl üretildiği sorusu yatar. Bilgiyi sosyal bir yapılandırma süreci şeklinde tanımlayarak, sınıf ortamlarında hangi bilginin hangi isteklere göre düzenlendiği üzerine araştırmalar yaparlar (Giroux, 1983, s. 50). Liberal yaklaşım, örtük programı ayrımcılığı ve önyargıyı pekiştiren belli sosyal pratiklerin, kültürel imajların veya söylem formlarının içine yerleştirir; ancak liberal yaklaşıma göre bunlar potansiyel olarak ortaya çıkarılabilir ve elimine edilebilir (Margolis vd., 2001, s. 15). *Radikal yaklaşımlar* ise ilk olarak, sınıf ve egemenlik (domination) gibi önemli kavramlar bağlamında okullaşmanın politik fonksiyonunu açıklamaya çalışırlar. İkinci olarak ise sınıfın dış çevresinin toplumsal faktörlere, günlük deneyimlere ve okullaşma sürecinin sonuçlarına olan etkisine işaret ederler. Odak noktaları okullaşmanın ekonomi-politiğidir. Temel tezleri ise üretim sürecini karakterize eden sosyal ilişkilerin okul ortamını şekillendiren belirleyici gücünü temsil ettiği (Bowles & Gintis, 2011; Giroux, 1983, s. 56; Margolis vd., 2001, s. 15). Bu yaklaşıma göre örtük programla birlikte öğretmenler ve diğer okul çalışanlarının rolleri ve beklentileri yoluyla okullaşma, toplumun sosyal sınıf hiyerarşisini yansıtır ve pekiştirir (Hill, Sanders, & Hankin, 2002).

Giroux’ya (1983) göre bu üç yaklaşım ya okullaşma ve kapitalizm arasındaki ilişkinin bütünüyle anlaşılmasına yeterince katkı sağlayamamışlar ya da daha eleştirel bir pedagojinin gereken kuramsal altyapısını oluşturma konusunda yetersiz kalmışlardır. Ona göre ihtiyaç duyulan şey, okul kültürünün yapısını oluşturan kaynakları, mekanizmaları ve öğeleri çözecek bir “diyalektik eleştiri” teorisidir (s. 60-64). Direniş teorisi olarak da adlandırılan bu teori radikal yaklaşımla yakından ilişkilidir ve köklerini Freire’den alan Apple, Giroux, Hooks, Macedo ve McLaren gibi araştırmacılar tarafından temsil edilir. Bu yaklaşım tek yönlü bir işlevselciği ve politik-ekonomik

tavrın kötümserliğini reddeder. Direniş teorisyenleri temsil, direniş ve mücadele kavramlarının önemine dikkat çeker (Margolis vd., 2001, s. 15). Direniş teorisine göre örtük programın ve okullaşmanın altında yatan mantık, sınıf ve kültür arasındaki ilişki hakkında yapılaşmış bir sessizliktir. Okullar egemenlik ve direnişin karmaşık ilişkileri tarafından belirlenen kültürel yapılar olsa da, okullaşmanın resmi söylemleri kültür kavramını depolitize eder, direnişi ya da en azından direnişin politik önemini görmezden gelir (Giroux, 1983, s. 64).

Giroux'nun (1983) örtük programa ilişkin belirlediği yaklaşımlarda da açıkladığı gibi örtük program bireylerin eğitimi sürecinde önemli bir yere sahiptir çünkü alanyazında da önemle vurgulandığı üzere örtük program öğrencilerin hayatlarını, öğrenmelerini ve düşünme yollarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Anyon, 1980; Apple, 1979; Arnot & Whitty, 1982; Eisner, 1985; Giroux & Penna, 1979; LeCompte, 1978; Portelli, 1993; Vallance, 1974). Türkiye'de örtük program alanyazını tarandığında da sınıflarda, okullarda, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde örtük öğelerin tespit edildiği çok sayıda çalışma bulunmuş, bu çalışmalarda örtük programın öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını şekillendirdiğine dair sonuçlar elde edilmiştir. Ancak yapılan alanyazın taramasında örtük program çalışmaları üzerine yapılmış kapsamlı bir analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Böyle bir analiz, Türkiye'de bugüne kadar yapılmış örtük program çalışmaları ile örtük programın ne olduğunun, neler içerdiğinin ve eğitim öznelerine nasıl etkilerinin olduğunun gözler önüne serilmesine yardımcı olacaktır. Örtük programın nasıl işlediğinin açığa çıkarılması, her düzeyden eğitim öğretim sürecinde yer alan tüm eğitim öznelerine önemli bir farkındalık kazandıracaktır. Çünkü her ne kadar adında "örtük" kavramı olsa da, örtük program açık bir gerçektir ve "örtük program gerçeğini görmezden gelen okullardaki öğretim programlarına ilişkin her türlü pedagojik yaklaşım, tamamlanmamış ve önemsiz olma riskini taşımaktadır" (Giroux, 1978).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de bugüne kadar örtük program üzerine yapılmış tüm çalışmaların kapsamlı bir analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Örtük program çalışmaları yıllara göre nasıl dağılmaktadır?
2. Örtük program çalışmaları yöntem türlerine göre nasıl dağılmaktadır?
3. Ampirik örtük program çalışmaları kullanılan yöntemlere göre nasıl dağılmaktadır?
4. Ampirik örtük program çalışmaları kullanılan örneklem/çalışma grubu türü ve seviyesine göre nasıl dağılmaktadır?
5. Ölçek çalışmaları dışında kalan ampirik örtük program çalışmalarından elde edilen bulguların sentezi Türkiye’de örtük programa ilişkin ne anlatmaktadır?

#### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Türkiye’de yapılmış ilk örtük program çalışmasından (2002), alanyazın taramasının sonlandırıldığı Eylül 2020 tarihine kadar yapılmış örtük program çalışmalarını kapsamaktadır.
2. Sonuçların meta-sentezine, kuramsal araştırmalar ile ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları dâhil edilmemiştir.

## **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma yöntemsel açıdan betimsel içerik analizi ve meta sentez olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Betimsel içerik analizi; bir konu üzerinde yapılmış çalışmaların genel eğilimlerinin ve sonuçlarının genel bir boyutta değerlendirilmesini amaçlayan araştırmalardır. Betimsel içerik analizi, araştırmacının verileri sistematize etmek ve verilerin miktarını belirlemek istediği her konuda kullanılabilir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu araştırmada da ilk dört alt problem için örtük program üzerine yapılmış çalışmaların genel eğilimini belirlemek ve çalışma boyutlarının yoğunluğunu ortaya

koymak amacıyla betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Meta sentez ise belli bir konu üzerine yapılmış çalışmaların kategorize edilerek eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu çalışmada da beşinci alt problem için örtük program üzerine yapılmış çalışmaların ulaştıkları bulgulardan yola çıkılarak bir senteze ulaşmak amacıyla meta sentez kullanılmıştır.

### **Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Seçimi**

#### *Çalışmaların Seçiminde Kullanılan Kriterler*

Bu çalışmada meta sentez çalışmasına bilimsel hakemli dergilerde örtük program konusunda yayımlanmış makalelerin ve yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının katılmasına karar verilmiştir. Çalışmaların araştırmaya dâhil edilmesinde;

1. Çalışmada doğrudan örtük programa ilişkin araştırma yapılmış olması,
2. Bilimsel hakemli dergide yayımlanmış makale veya yüksek lisans/doktora tezi olması,
3. Yönteminin açıkça belirtilmiş olması,
4. Çalışmaya konu olan örneklemin Türkiye’de olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

#### *Çalışmaların Seçim Süreci*

Bu amaçla TR Dizin, DergiPark ve YÖK Tez veri tabanından ve Google Akademik arama motorundan faydalanılmıştır. Anahtar kelime olarak “örtük program”, “örtük müfredat”, “gizli program”, “gizli müfredat” ve “hidden curriculum” anahtar kelimeleri kullanılmış, ilk tarama sonucunda 1166 makale ve 75 teze ulaşılmıştır. Ancak ulaşılan makale ve tezler yukarıda belirtilen kriterler açısından ayıklanmıştır. Ayrıca elde edilen makalelerin bir kısmı tezdin üretilen makaleler olduğundan, bu çalışmaların makaleleri araştırmaya dâhil edilmiş, makalelerin üretildiği tezler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 52 makale ve tam metin erişime açık 25 tez (17 yüksek lisans ve 8 doktora) olmak üzere toplam 77 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

#### *Etik Kurallara Uygunluk*

Bu çalışma alanyazında yer alan çalışmaların sistematik bir şekilde derlenmesi yoluyla gerçekleştirildiğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Veri Analizi**

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Araştırma Bilgi Formu” kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bilgi formunun araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama özelliğini taşıması açısından iki uzmanın görüşü alınarak, kapsam geçerliği kontrol edilmiştir. Bu bilgi formuna tüm çalışmaların künyesi, konusu, yöntemi, örneklem bilgileri ve bulguları kaydedilmiştir. Kayıt işlemleri tamamlandıktan sonra betimsel veriler betimsel içerik analizi ile sayısallaştırılmış ve yorumlanmış, ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları dışında kalan ampirik çalışmaların bulguları ise tematik içerik analizi ile sentezlenmiştir. Tematik içerik analizi sürecinde araştırmacılar öncelikle çalışmaların amaçlarından yola çıkmışlardır. Ancak örtük program kavramının doğası gereği çok soyut olması ve çok sayıda unsuru içermesi, ayrıca örtük programın kendisinin ‘amaçlanmamış sonuçlar’ üretmesinden ötürü bu tür bir kategorileştirmenin sorunlu olacağı ve birçok çalışmanın sonucunun sadece kategorileştirmeye uymaması nedeniyle dışarıda bırakılacağı fark edilmiştir. Bu nedenle çalışmalardan elde tüm ampirik sonuçların sentezlenebilmesi için analiz, çalışmaların sonuçları üzerinden yapılmıştır. Böylece örtük programa ilişkin hiçbir ampirik sonuç dışarıda bırakılmamış, bir çalışmadan elde edilen sonuçlar birden fazla kategoriye ve temaya dahil edilebilmiştir. Sonuçlar bir bütün olarak ele alınarak önce kodlanmış, benzer kodların birleştirilmesiyle kategorilere, benzer kategorilerin birleştirilmesi ile de temalara ulaşılmıştır.



## BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların betimsel özelliklerine ilişkin bulgular ve bu çalışmaların sonuçlarının meta sentezine ilişkin bulgular olmak üzere iki başlıkta sunulmuş ve tartışılmıştır.

### Çalışmaların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

“Araştırma Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle çalışmaların betimsel özellikleri ve genel eğilim belirlenmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak analize dâhil edilen çalışmaların yayın yılları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışmaların Yayın Yılı

Yayın Yılı	n	%	Yayın Yılı	n	%
2002	2	2.60	2012	5	6.49
2003	1	1.30	2013	4	5.19
2004	1	1.30	2014	5	6.49
2005	1	1.30	2015	5	6.49
2006	1	1.30	2016	8	10.39
2007	2	2.60	2017	10	12.99
2008	2	2.60	2018	11	14.29
2009	2	2.60	2019	8	10.39
2010	1	2.60	2020	3	3.90
2011	5	6.49			
Toplam	77				100.00

Tabloda görüldüğü üzere örtük program üzerine yapılmış çalışmaların %18.2’si 2010 ve öncesinde, %31.15’i 2011-2015 arasında gerçekleştirilmiş, %51.96’sı ise 2016 ve sonrasında yürütülmüştür. Bu bulgulara dayanarak yurt dışında örtük program kavramının ilk kullanımından (bkz. Jackson, 1968) bu yana 50 yıldan fazla zaman geçmiş olmasına rağmen, Türkiye’ye bu kavramın ilk olarak 2002 yılında girdiğini (bkz. Yüksel, 2002), yapılan çalışmaların ise son beş yılda ivme kazandığını söylemek mümkündür. Çalışmaların yöntem türüne ilişkin elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çalışmaların Yöntem Türü

Yöntem Türü	n	%
Ampirik	67	87.01
Kuramsal	10	12.99
Toplam	77	100.00

Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış tüm bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların %12.99’unun örtük program kavramına ilişkin kuramsal çalışmalar olduğu, %87.01’inin ise örtük programı ortaya çıkarmaya yönelik ampirik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yurt dışında örtük program kavramı üzerine yapılmış çok sayıda kuramsal çalışma (bkz. Allen, 1999; Anderson, Raza, & Philpott, 2014; Apple, 1979; Arnot & Whitty, 1982; Assor & Gordon, 1987; Bain, 1985, 2012; Bigelow, 1990; Buzzelli & Johnston, 2001; Cornbleth, 1980, 1984; de Lissovoy, 2012; Dreeben, 1976; Giroux, 1978, 1981; Giroux & Penna, 1979; Gordon, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1988; Hafler vd., 2011; Jay, 2003; Kentli, 2009; Lakomski, 1984; J. R. Martin, 1976; Miller, 2012; Orón-Semper & Blasco, 2018; Portelli, 1993; Skelton, 1997; Vallance, 1974; Wren, 1999) olmasına ayrıca çok sayıda da kitap (bkz. Apple, 2004; Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1992; Dreeben, 1968; Elliot, Bengtsen, Guccione, & Kobayashi, 2020; Giroux, 1983; Giroux & Purpel, 1983; Jackson, 1968; Willis, 1977) bulunmasına rağmen, Türkiye’de örtük programın kavramsal altyapısına ilişkin sadece iki kitabın (bkz. Doğan & Filiz, 2019; Yüksel, 2004) yayımlanmış olmasının yanı sıra tanıtıcı – kuramsal çalışmaların da çok az olduğu görülmektedir. Örtük program üzerine yapılmış ampirik çalışmalarda kullanılan yöntem ve modeller Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Ampirik Çalışmalarda Kullanılan Yöntem ve Modeller

Yöntem	Model	n	%
Nicel	Betimsel tarama	9	13.43
	İlişkisel tarama	4	5.97
	Ölçek geliştirme	3	4.48
	Ölçek uyarlama	1	1.49
	Deneysel	1	1.49
	İleriye dönük tanımlayıcı kohort çalışma	1	1.49
	Belirtilmemiş	2	2.99
Nicel toplam		21	31.34
Nitel	Durum çalışması	26	38.81
	Fenomenoloji	6	8.96
	Gömülü kuram	2	2.99
	Belirtilmemiş	6	8.96
Nitel toplam		40	59.70
Karma	Betimsel tarama	1	1.49
	Keşfedici sıralı	1	1.49
	Açıklayıcı sıralı	1	1.49
	Durum çalışması	1	1.49
	Tarama + durum çalışması	1	1.49
	Tarama + belirtilmemiş	1	1.49
Karma toplam		6	8.96
Toplam		67*	100.00

\*Sadece ampirik araştırmalar dahildir (n=67)

Tabloda görüldüğü üzere örtük program üzerine yapılmış 67 ampirik çalışmanın 21'i nicel, 40'ı nitel, altısı ise karma yöntemle yürütülmüştür. Yapılmış nicel çalışmalara bakıldığında, 21 çalışmanın 13'ü tarama araştırması, dördü ise ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmasıdır. Nitel çalışmalara bakıldığında ise, yapılmış 40 çalışmanın 26'sı durum çalışması ile, altısı fenomenoloji ile ikisi ise gömülü kuram ile yürütülmüştür. Karma yöntemle yürütülen çalışmaların desenlerine bakıldığında ise alanyazında karma yöntem desenleri olarak tanımlanmış desenleri kullanan iki çalışma görülmektedir.

Örtük programı ortaya çıkarmaya yönelik yapılmış yurtdışındaki çalışmaların da çoğunlukla nitel yöntemlerle yürütüldüğünü söylemek mümkündür (bkz. Acar, 2012; Addai-Mununkum, 2017; Anyon, 1980; Barfels & Delucchi, 2000; Barrett, Solomon, Singer, Portelli, & Mujuwamariya, 2009; Booher-Jennings, 2008; Cushion & Jones,

2014; Deutscher, 1979; Dutton & Ough Sellheim, 2014; Gaufberg, Batalden, Sands, & Bell, 2010; Hemmings, 2000; Mutekwe, Maphosa, Machingambi, Ndofirepi, & Wadesango, 2013; Omokhodion, 1989). Orada var olduğunun iddia edildiği gizli mesajları nicel yöntemlerle ortaya çıkarmak nispeten daha zordur. Çünkü nicel yöntemler çoğunlukla öz-bildirime dayalı çalışmalar olduğundan, çalışmalarda katılımçıların örtük programın farkında olduğunun varsayılması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda ise katılımçının örtük program hakkında farkındalığa sahip olması zorunlu değildir. Araştırmacı doğrudan gözlem ve görüşmeler yoluyla katılımçıların farkında olmadığı gizli mesajları ve değerleri, ayrıca bunların nasıl aktarıldığını ortaya çıkarabilir. Bu nedenle örtük programı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalarda nitel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılması beklenen bir durumdur (Cotton, Winter, & Bailey, 2013; Vallance, 1980). Örtük program üzerine yapılmış ampirik çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılan örneklem/çalışma grubu türü Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ampirik Çalışmalarda Kullanılan Örneklem/Çalışma Grubu Türü

Örneklem/Çalışma Grubu Türü	f	%
Birey	65	86.67
Ortam	6	8.00
Doküman	4	5.33
Toplam*	75**	100.00

\* Sadece ampirik araştırmalar dahildir (n=67)

\*\* Bazı kaynaklar aynı çalışmada birden fazla veri kaynağı kullanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen ampirik çalışmaların kullandıkları veri kaynakları incelendiğinde, çalışmalar çoğunlukla (%86.67) bireyleri veri kaynağı olarak kullanmıştır. Çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılan bireyler çoğunlukla öğrenci ve öğretmen/öğretim elemanı olurken, yönetici, hizmetli ve uzmanlar da bazı çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmaların veri kaynağı olarak kullandıkları örneklem/çalışma grubunun bulunduğu eğitim düzeyi Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ampirik Çalışmalarda Kullanılan Örneklem/Çalışma Grubu Seviyesi

Örneklem/Çalışma Grubu Seviyesi	f	%
Okul öncesi	2	2.63
İlköğretim	29	38.17
Lise	11	14.47
Lisans	30	39.47
Lisansüstü	2	2.63
Belirtilmemiş	2	2.63
<b>Toplam*</b>	<b>76**</b>	<b>100.00</b>

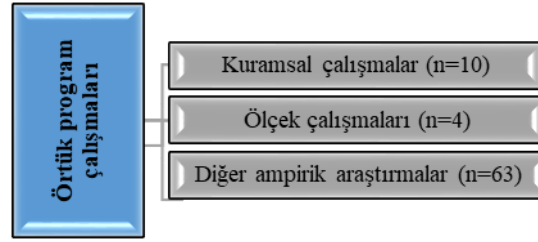
\* Sadece ampirik araştırmalar dahildir (n=67)

\*\* Bazı kaynaklar aynı çalışmada birden fazla örneklem/çalışma grubu seviyesinden veri toplamıştır.

Tabloda görüldüğü üzere örtük program üzerine yapılan ampirik çalışmalarda bütün eğitim seviyeleri kullanılmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğu ilköğretim, lise ve lisans (%92.11) seviyesinde gerçekleştirilirken, en az kullanılan eğitim seviyesi okul öncesi (%2.63) ve lisansüstü (%2.63) olmuştur. Yurt dışında yapılan örtük program çalışmaları bakıldığında da, en az çalışılan alanların okul öncesi (bkz. Deutscher, 1979; King, 1976; Schultz, 1988; Zorec & Doşler, 2016) ve lisansüstü eğitim (bkz. Elliot, Baumfield, Reid, & Makara, 2016; Elliot vd., 2020; Harding-DeKam, Hamilton, & Loyd, 2012; Kidman, Manathunga, & Cornforth, 2017; Townsend, 1995) olduğu söylenebilir.

### Çalışmaların Meta-Sentezine İlişkin Bulgular ve Tartışma

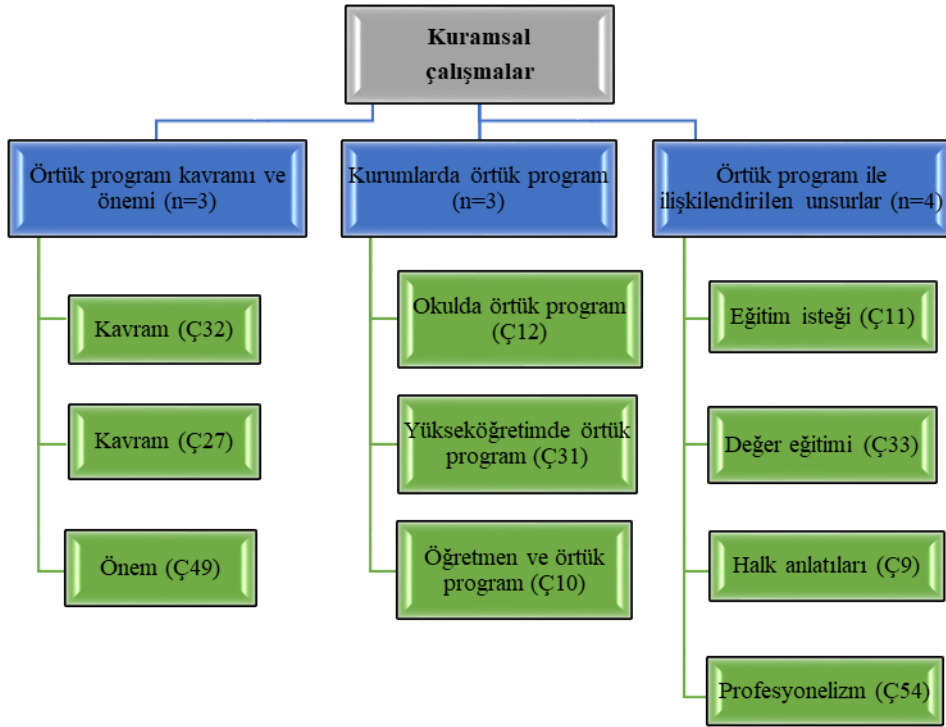
Çalışmaların meta sentezi sürecinde anlamlı sentezleme yapılabilmesi için çalışmalar Şekil 1’de görüldüğü üzere öncelikle üç kategoriye ayrılmıştır.



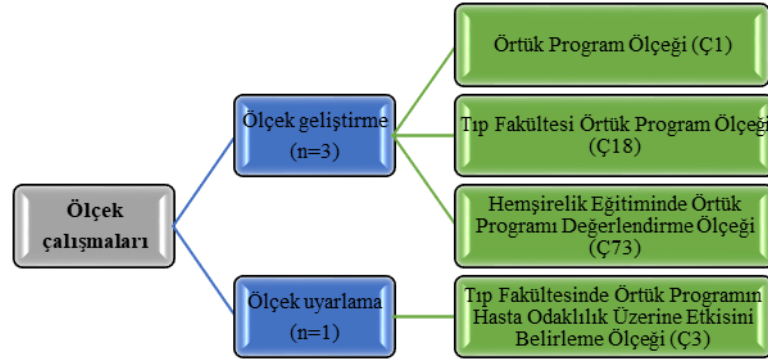
**Şekil 1.** Elde Edilen Örtük Program Çalışmalarının İlk Kategorizasyonu

Şekilde de görüldüğü üzere analize dahil edilen tüm çalışmalar; kuramsal çalışmalar, ölçek çalışmaları ve diğer ampirik çalışmalar olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Ancak bu üç kategoriye dâhil edilen çalışmaların sonuçlarının birlikte sentezlenebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği üzere örtük program kavramına, varlığına, ilişkilerine ve unsurlarına ilişkin bulunan sonuçların sentezlenebilmesi için kuramsal çalışmalar ve ölçek çalışmaları meta senteze dâhil edilmemiştir. Meta sentezi yapılan 63 çalışmanın bulguları çok kapsamlı olduğundan, kuramsal çalışmalar ve ölçek çalışmaları sadece konularına göre sınıflandırılmıştır. Kuramsal çalışmalara ait kategorizasyon Şekil 2'de, ölçek çalışmalarına ait kategorizasyon ise Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 2. Kuramsal Çalışmaların Kategorizasyonu



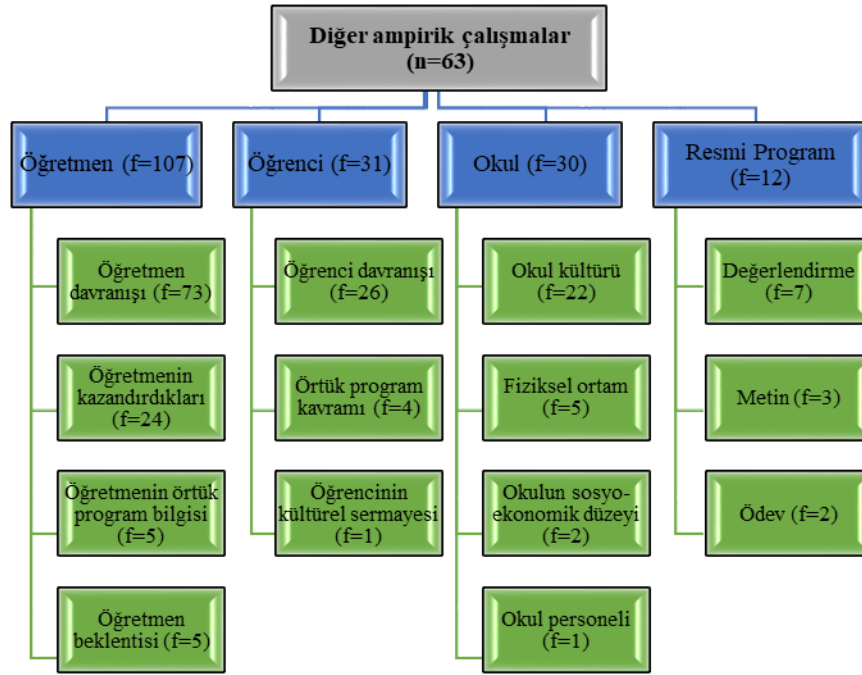
Şekil 3. Ölçek Çalışmalarının Kategorizasyonu

Örtük program üzerine derlenen 77 çalışmadan kuramsal 10 çalışma ve dört ölçek çalışması çıkarıldıktan sonra, 63 çalışmanın sonuçlarından tematik analiz ile elde edilen 38 kod, kodların birleştirilmesiyle oluşturulan 14 kategoriler ve kategorilerden ulaşılan dört tema Tablo 6'da ve Şekil 4'te sunulmuştur.

**Tablo 6.** Araştırma Sonuçlarından Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	f		
Öğretmen	Öğretmen davranışı	Otorite	17		
		Ayrımcılık	12		
		Disiplin	11		
		İletişim	11		
		Demokratik tutum	9		
		Rol modeli olma	8		
		Tutarsız davranışlar	3		
		Önyargı	2		
		Toplam	73		
		Öğretmenin kazandırdıkları	Öğretmenin kazandırdıkları	Değer kazandırma	15
Mesleki değer kazandırma	3				
İdeolojik aktarım	2				
Tutum	2				
Beceri	2				
Toplam	24				
Öğretmenin örtük program bilgisi	Öğretmenin örtük program bilgisi	Örtük program bilgisi	5		
		Öğretmen beklentisi	5		
Toplam			107		
Öğrenci	Öğrenci davranışı	Başarılı olmak için yapılanlar	8		
		Direnç	6		
		Stres	4		
		Ayrımcılık	3		
		Gruplaşma	3		
		Önyargı	1		
		Rekabet	1		
		Toplam	26		
		Örtük program kavramı	Örtük program kavramı	Örtük program algısı	3
				Örtük program bilgisi	1
Toplam	4				
Öğrencinin kültürel sermayesi	Öğrencinin kültürel sermayesi	Kültürel sermaye	1		
Toplam			31		
Okul	Okul kültürü	Otorite	6		
		Demokrasi	4		
		Kültür oluşturma	4		
		Değer kazandırma	3		
		Yaşam kalitesi	3		
		Ayrımcılık	2		
		Toplam	22		
		Fiziksel ortam	Fiziksel ortam	Fiziksel ortamın verdiği mesaj	3
				Sınıf düzeni	2
				Toplam	5
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Sosyo-ekonomik düzey	2		
		Okul personeli	1		
		Okul personelinin davranışları	1		
Toplam			30		
Resmi program	Resmi program	Değerlendirme	7		
		Metin	3		
		Ödev	2		
		Toplam	12		





Şekil 4. Araştırma Sonuçlarından Elde Edilen Tema ve Kategoriler

Çalışmaların sonuçlarının sentezi her bir temanın altında tüm kategorilerin bulgularının verilmesiyle ve tartışılmasıyla sunulmuştur.

#### Tema 1: Öğretmen

63 ampirik çalışmadan elde edilen tüm sonuçlar sentezlendiğinde sonuçların büyük bir bölümünün öğretmen<sup>1</sup> teması altında toplandığı görülmektedir. Bu bulgu tek başına öğretmenlerin, örtük programın en etkili ögesi olduğunu göstermektedir. Öğretmen teması altında toplanan sonuçlara bakıldığında ise sonuçların çoğunluğunun *öğretmen davranışı* kategorisine dâhil olduğu görülmektedir. Diğer kategoriler ise *öğretmenin kazandırdıkları*, *öğretmenin örtük program bilgisi* ve *öğretmen beklentisi*dir.

<sup>1</sup> Yükseköğretimde gerçekleştirilen çalışmalarda öğretim elemanı kavramı kullanılsa da, bu çalışmada özne birliği olması açısından her düzeyde öğretmen kavramı kullanılmıştır.

*Kategori 1: Öğretmen davranışı*

Öğretmen davranışı kategorisinde en çok ulaşılan sonuç öğretmenin **otoritesine** yönelik sonuçlardır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin sınıfta otorite olduğu öğrenciler tarafından dile getirilirken (Ç35, Ç36, Ç46, Ç69, Ç77), bazı çalışmalarda öğretmenlerin davranış şekilleri onların otoriter tavrını ortaya koymuştur. Örneğin öğretmenin bağırarak konuşması, puan kırmak, etkinliklere katmamak, velileri haberdar etmek gibi davranışları (Ç8), öğrencilerin öğretmenlerini gördüklerinde ceketlerini ilikleme davranışı göstermesi (Ç29), öğrencilerin sadece öğretmenin belirlediği çerçevede etkinlik yapmaları (Ç47) çalışmalar tarafından öğretmen otoritesini ortaya koyan davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin derse geç kalmamalarını, derste telefonlarını kapatmalarını talep ederken (Ç14), bazı öğretmenler öğrencilerin tanınmasında en önemli öğenin ders notları olduğunu ifade etmektedir (Ç29). Böylece öğretmenler değerlendirme ve notlandırma yöntemleri ile öğrenciler karşısında bir güç ve otorite imajı çizmektedir (Ç29, Ç44). Bu tür otoriter davranışların sonucu olarak öğrenciler öğretmenlerinden korkmakta (Ç8), kendilerinin yetişkin bir birey olarak görülmediklerini hissetmekte (Ç14), öğretmenlerine rahatlıkla soru soramamakta, beklentilerini ifade edememekte (Ç57), kendi düşüncelerini öğretmene göre daha değersiz bularak düşüncelerinden vazgeçmekte (Ç35) ve bu tür durumlar öğrencilerde stres yaratmaktadır (Ç66). Ayrıca öğrencilere göre bazı öğretmenler kendilerine itaat eden öğrencilere daha toleranslı yaklaşmakta (Ç26), öğrencilerin elde ettikleri başarılar öğretmenlerin onlara olan tutumundan etkilenmektedir (Ç46). Öğrencilerin başarı algısı sınıf kuralları (Ç19) ve öğretmenin onaylamadığı davranışlar (Ç47) üzerinden şekillenmektedir. Öğretmenler sınıflarda birer otorite olarak sınıf içi istenmeyen davranışları daha fazla fark etmekte (Ç38), öğrencilerin talebini veya tavrını görmezden gelme davranışları sergileyebilmektedir (Ç59). Öğrencilere göre öğretmenler ödevleri, okul kurallarına uyum sağlamaları için kontrol etmektedir (Ç44). Ayrıca öğrenciler, sert ve otoriter öğretmenlerin derslerine zamanında girmeleri ve çok çalışmaları gerektiğini düşündüklerini ve derse stresli girdiklerini ifade etmektedir (Ç64).

Öğretmen davranışı kategorisine en çok dâhil edilen çalışma sonuçlarından bir diğeri **ayrımcılıktır**. Birkaç çalışma öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını ifade etse de (Ç8, Ç77), ayrımcılık sonucuna ulaşan çalışmaların büyük çoğunluğu öğrencilerin ayrımcılığa maruz kaldığını ifade etmiştir (Ç14, Ç26, Ç36, Ç38, Ç47, Ç57, Ç66, Ç69, Ç71, Ç72). Bu ayrımcılık davranışları bazı durumlarda öğretmenlerin kendilerine itaatkâr ya da saygılı davranan öğrencilere ya da başarılı öğrencilere daha farklı yaklaşması şeklinde ortaya çıkarken (Ç26), bazı durumlarda dinsel görevlerini yerine getiren öğrencilere daha fazla not verilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Ç36). Bazı öğretmenler cinsiyet ayrımcılığı yaparken ve yaptıkları bu ayrımcılık ile cinsiyet eşitsizliğini yeniden-üretirken (Ç57, Ç71, Ç72), bazı öğretmenler farklı etnik kökenden gelenlere ayrımcılık yapmakta (Ç47), bazı öğretmenler ise ayrımcılık davranışını bireysel farklılıklar üzerinden gerçekleştirmektedir (Ç69). Öğretmenin ayrıştıracı tutumu sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemekte (Ç38), bazı öğrencilerde stres yaratmakta (Ç66) ve bazı öğrencilerin okul hayatlarında sosyal ağlardan dışlamalarına neden olmaktadır (Ç71). Öğrencilere yapılan ayrımcılık okulların sosyo-ekonomik düzeyinden de etkilenmekte, kırsal alan ve alt tabaka okullarda öğrenciler öğretmenlerinden adil muamele görmezken, orta tabaka ve özel okullardaki öğrenciler, daha adil muamele görmektedir (Ç36).

Öğretmen davranışı kategorisine en çok dâhil edilen çalışma sonuçlarından bir diğeri **disiplindir**. Öğretmenin otoriter davranışı sonucuna ulaşan birçok çalışma, beklendiği üzere öğretmenlerin disiplin davranışlarına da vurgu yapmıştır. Genelde sınıfta uygulanan cezaları içeren disiplin uygulamaları (Ç36, Ç44, Ç45, Ç59) öğretmenin otoriter imajını destekleyen niteliktedir. Bir çalışmada öğretmenlerin öğrencilere şiddet uyguladığı tespit edilirken (Ç8), bazı öğretmenler tehdit, teşhir ve hakaret davranışları sergilemekte ve alaycı eleştirilerde bulunmaktadır (Ç59). Öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlarını daha çok fark etmekte (Ç47), bazı öğretmenler uyarı ve görmezden gelmeyi cezadan daha çok tercih ederken (Ç38), bazı öğretmenler puan kırmak ya da etkinliklere katmamak gibi cezaları kullanmaktadır (Ç8). Özellikle yükseköğretimde öğretmenlerin genelde derse giriş çıkış disiplinine sahip olduğu

gözlenmekte (Ç46, Ç57, Ç77), derse 15 dakikadan geç gelen öğrenciler derse alınmayarak cezalandırılmaktadır (Ç46). Bazı öğretmenler öğrenci davranışını düzenlemek amacıyla gözetleme/kontrol teknikleri kullanmakta (Ç44), öğrenciler bu tarz disiplin teknikleri aracılığıyla kurallara uymadığında bazı yaptırımlar uygulanacağını öğrenmektedir (Ç35). Bazı öğretmenler ise diğerlerinin aksine disiplin yöntemi olarak cezayı kullanmaktansa, ödül verme sistemini (Ç36), bazı öğretmenlerse yazılı/sözlü sınavları kullanmaktadır (Ç44).

Öğretmen davranışı kategorisine dâhil edilen çalışma sonuçlarından bir diğeri ise öğretmenin **iletişim** yollarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimin olumlu veya olumsuz örtük öğrenmelerin oluşmasında etkili olduğu ifade edilirken (Ç34, Ç45, Ç52, Ç69), öğretmenler etkili iletişim kuran ve kurmayan öğretmenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Samimiyet, küçük şakalar gibi etkili iletişim tekniklerini kullanan öğretmenler öğrencilerin derse daha fazla katılım göstermelerini sağlamakta (Ç64), öğrencilerin başarı algılarının oluşumuna etki etmekte (Ç19), öğrencilerde olumlu hisler uyandırmakta (Ç77) ve öğretmen aday öğrencilerde mesleğe yönelik tutumlarını da olumlu etkilemektedir (Ç23). Bağırarak konuşan öğretmenler ise öğrencilerin korkmasına neden olmakta (Ç8), kaba ve sert davranışlar sergileyen ve öğrencilerle alay eden öğretmenler ise öğrencilerde olumsuz duygular ve stres yaratmaktadır (Ç57, Ç66).

Öğretmen davranışı olarak ortaya çıkan bir diğeri örtük program sonucu **demokratik tutumdur**. Yapılan çalışmalarda özellikle sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmenlerin genelde demokratik olmayan tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (Ç38, Ç47, Ç52, Ç69). Bazı çalışmalarda öğretmenlerin eleştiriye açık oldukları bulunmuşken (Ç46, Ç77), bazı çalışmalarda öğrenciler öğretmenlerin eleştiriye açık olmadığını belirtmiştir (Ç14). Öğrenciler problemleri davranışlar sergiledikçe öğretmenler daha antidemokratik tepkilerde bulunmaktadır (Ç24), ancak öğretmenlere göre öğrencilere demokratik değer kazandırmanın en önemli yolu sınıfın demokratikleştirilmesidir (Ç15). Öğrenciler de sınıflarda alınan kararların kendilerine danışıldığı durumlarda kendilerini değerli hissetmekte ve öğretmene daha fazla güven duymaktadır (Ç38).

Öğretmen davranışından **rol modeli olma** koduna gelindiğinde, öğretmenlerin rol modeli olarak öğrenmeyi olumlu olarak algıladıkları ve öğrencilerine rol modeli olmaya çalıştıklarını gözlemek mümkündür (Ç15, Ç40, Ç45, Ç63, Ç76, Ç77). Öğrenciler, öğretmenlerin kıyafetlerini bile örnek almakta (Ç36), öğretmenlerin söylediklerinden ziyade sınıf içi davranışlarından olumlu ve olumsuz olarak etkilenmektedir (Ç17, Ç36). **Tutarsız davranışlar** koduna bakıldığında ise bir çalışmada öğrenciler öğretmenlerin söylem ve davranışlarının tutarlı olduklarını belirtse de (Ç77), öğretmenlerin söylem ve eylemlerinde çelişik davranışlar olduğunu ifade eden bazı öğrenciler, bu durumda fikirlerinin önemsenmediğini düşünmekte ve güvensizlik hissetmektedir (Ç14, Ç57). Çalışmalarda bazı öğretmenlerin öğrencilere **önyargı** ile yaklaştığına dair bulgulara da ulaşılmıştır. Öğrencilere yönelik bu önyargı ve sınıflandırma nedeniyle öğretmenlerin öğrenciye olan tutumu ve öğretme çabasının etkilendiği düşünülmektedir (Ç64, Ç70).

Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen büyük çoğunlukla sınıfta otoriteyi temsil etmekte, kullandığı iletişim yolları, disiplin teknikleri, sınıf içindeki demokratik tutumu ile otoritesini yeniden-üretmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Buzzelli & Johnston, 2001; Townsend, 1995). Farkında olarak ya da olmayarak, öğretmenler sınıfta sergiledikleri tutarsız davranışlarla öğrencilerde olumsuz duygular uyandırmakta, belki de edindikleri önyargılarıyla sergilediği ayrımcı davranışlar öğrencilerde de ayrımcılığı yeniden üretmektedir. Öğretmenler, sınıflarındaki bağlamı ve okul ortamı içinde ırk, güç ve cinsiyet hakkındaki kültürel tutumların nasıl yeniden-üretildiğinin farkında olmalıdır (Ahwee vd., 2004; Mutekwe vd., 2013). Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu her tür iletişim biçimi öğrenciye birer örtük mesaj olarak dönmektedir. Çünkü öğretmen sınıfta otorite olduğu kadar öğrenciler için ayrıca bir rol modelidir.

#### *Kategori 2: Öğretmenin kazandırdıkları*

Alanyazında da belirtildiği gibi örtük programın özellikle **değer, tutum ve beceri öğretiminde** kullanıldığı gerçeği, incelenen çalışmaların sonuçlarına da yansımıştır. Öğretmenlere göre demokratik değerlerin kazandırılmasında (Ç15, Ç52), kişisel ve evrensel değerlerin kazandırılmasında (Ç30, Ç61), sosyallik değerinin

kazandırılmasında (Ç39), etik ve estetik değerlerin kazandırılmasında (Ç76) örtük program çok etkilidir. Bu tür değerlerin kazandırılması ve içselleştirilmesinde sosyal etkinlikler, milli bayramlar, önemli gün ve haftalar etkinlikleri büyük önem taşımaktadır (Ç13, Ç76). Öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, örtük olarak öğrencilerin demokratik davranabilme, özerk davranabilme, sorumluluk alma, adil davranma, düzenli olabilme, dakik olabilme, okul kurallarına uygun giyinme, başladığı işi bitirebilme, etik davranma, itaat etme, uysal olma, okulun ve toplumun kurallarına uyma, milli duyguya sahip olma, devlet büyüklerine saygı duyma, rekabet etme gibi değer, tutum ve davranışları kazanmasında etkilidir (Ç36, Ç60). Bazı öğretmenler derslerde kendi yaşamlarında benimsedikleri değerleri aktarırken (Ç69), bazı öğretmenler ise özellikle saygı ve yardımseverlik değerlerine önem vermektedir (Ç21, Ç53). Öğrencilere göre de kendilerine değer kazandırılmaya çalışılmakta (Ç39, Ç56), öncelikle insana ve topluma önem, sonra saygı, sevgi ve dürüstlük değerlerinin kazandırıldığı düşünülmektedir (Ç39). Değer aktarım süreci sadece sınıflarda değil sosyal medyada da gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler sosyal medyada, öğrenciye tutum ve değer kazandırma ve rapport kurma gerekçileri ile etkileşim kurarken (Ç63), öğrenciler de öğretmenleriyle sosyal medyada kurdukları etkileşim yoluyla bazı kuralları ve değerleri öğrenmektedir (Ç68).

Bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ise öğretmenler örtük programı özellikle yükseköğretimde **mesleki değer kazandırma** amacıyla da kullanmaktadır. Örtük program yoluyla öğretmen adayları öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazanırken (Ç40), subay adayları bağımsız çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme, liderlik gibi özellikler, astsubay adayları ise bir ihtisasta uzmanlaşma, emre itaat ve görev bilinci gibi özellikler kazanmaktadır (Ç42). Öğrenciler örtük program aracılığıyla gerçek meslek yaşantısına uygun tasarlanmış kurallar bütününe göre davranışlar sergilemekte (Ç42), öğretmenler tarafından öğrencilere ileride iş yaşamında sergilemeleri gereken davranışlarla ilgili örtük bir program sunulmaktadır (Ç56).

Öğretmenler örtük programı aynı zamanda **ideolojik aktarım** amaçlı da kullanmaktadır. Bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre bazı öğretmenler

sosyal bilgiler dersinde ideolojik değerleri gizil olarak aktarırken (Ç21), bazı öğretmenler ise kendi görüş ve inançlarına göre toplumsal, ahlaki ve ideolojik aktarımlar yapmaktadır (Ç69). Öğrencilerin **tutumunu etkileme** de öğretmenler tarafından örtük programı kullanma amacı olarak saptanmış (Ç56), özellikle yükseköğretimde mesleğe yönelik tutum aktarımı sürecinde örtük programın kullanıldığı tespit edilmiştir (Ç23). Öğrencilere **beceri kazandırma** yoluyla da kullanılan örtük program, yapılan bir çalışma sonucunda sosyal beceri düzeyi geliştirme konusunda etkili bulunurken (Ç45), tıp fakültesi öğrencilerinin empati düzeylerinin geliştirilmesinde yetersiz bulunmuştur (Ç7).

Öğretmenin kazandırdıkları kategorisine dâhil edilen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler bazen kasten bazen farkında olmayarak örtük programı değer, tutum ve beceri aktarımında kullanmakta, bu süreçte de büyük çoğunlukla başarılı olmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Alifat, Rahnama, Esmaceli, & Hosseinpour, 2016; Carr & Landon, 1999).

### *Kategori 3: Öğretmenin örtük program bilgisi*

Örtük program üzerine yapılmış beş çalışma öğretmenlerin **örtük program bilgi düzeyine** ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Bazı öğretmenler örtük programı resmi programın tamamlayıcısı olarak görürken (Ç4, Ç67), bazı öğretmenler resmi programın belirleyicisi olarak görmektedir (Ç67). Bazı öğretmenler örtük programın gizli ve kontrol edilemez olduğunu, yaşamı öğreten bir unsur olduğunu belirtmiş (Ç4), bazı öğretmenler ise öğretim sürecinde örtük programın daha etkin olduğuna vurgu yapmıştır (Ç67). Yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin örtük program bilgileri yetersiz bulunmuş (Ç25, Ç51), yaptıkları etkinliklerin ya da sahip oldukları önyargıların örtük program kapsamına girdiğinden habersiz oldukları (Ç25, Ç51), bazı değerleri örtük program aracılığıyla nasıl kazandırabileceklerini bilmedikleri tespit edilmiştir (Ç76).

Öğretmenin örtük program bilgisi kategorisinden elde edilen sonuçlara göre, çalışmalar katılan bazı öğretmenlerin örtük programa ilişkin bilgi düzeyi yeterli bulunurken, bazı

öğretmenlerin ise sahip oldukları önyargıların, yaptıkları bazı etkinliklerin örtük öğrenmelere nasıl yol açtığını bilmedikleri tespit edilmiştir.

#### *Kategori 4: Öğretmen beklentisi*

Yapılan çalışmalardan bir kısmı **öğretmenlerin örtük beklentileri** olduğunu tespit etmiştir (Ç14, Ç45, Ç46, Ç57, Ç71). Bu çalışmaların büyük çoğunluğu yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş, öğretim elemanlarının öğrencilerden alana hâkim olma, sorumluluklarının farkında olma, ciddiyet, saygı, doğru üslup, telefonların kapalı olması (Ç14, Ç46), derse zamanında gelme, politik aktivitelerde yer almama, aktif katılım sağlama (Ç46), üst düzey akademik başarı, otantik öğrenme gibi (Ç57) örtük beklentileri olduğu, öğrencilerin de bu beklentilerle sık sık karşılaştığı bulunmuştur (Ç71).

Öğretmen beklentisi kategorine dâhil edilen çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak öğrencilerden bekledikleri bazı davranışlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin de bu beklentilerin farkında oldukları da çalışma sonuçları arasındadır.

Sonuç olarak öğretmen teması özetlenecek olursa, daha önce de belirtildiği üzere çalışma sonuçları en çok bu tema altında toplanmıştır. Çünkü örtük program yazılı olmayan değer, tutum, inanç ve mesajların öğrencilere iletilmesi anlamına geliyorsa, öğretmenin de bu iletimde en temel özne olduğu çok açıktır. Dolayısıyla öğretmenler rollerinin bilincinde olsa da olmasa da niyetlenmemiş öğretimin de ileticisidir (Ahwee vd., 2004). Öğretmenler her türlü davranışlarıyla, iletişim yöntemleriyle, yaptıkları etkinliklerle, öğrencilere mesaj vermekte, değer, tutum ve inançlarında değişikliğe neden olmaktadır.

#### *Tema 2: Öğrenci*

63 ampirik çalışmada ulaşılan sonuçların sentezlenmesiyle ulaşılan ikinci tema okulun ikinci temel aktörü olan öğrenci temasıdır. Öğretmenle doğrudan etkileşim içinde olan öğrenciler örtük programın etkisi altında kalmaktadır. Bu kapsamda öğrenci temasına



dâhil edilen sonuçlardan *öğrenci davranışı*, *örtük program kavramı* ve *öğrencinin kültürel sermayesi* olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

*Kategori 1: Öğrenci davranışı*

Öğretmen temasında olduğu gibi öğrenci temasında da çalışmaların en çok ulaşılan sonuç öğrenci davranışıdır. Bu kategoriye dâhil edilen sonuçlara bakıldığında ise en çok ulaşılan sonuç **öğrencilerin başarılı olmak için yaptıklarıdır**. Öğretmenlerin davranışlarına ve beklentilerine göre öğrenciler de davranışlarını şekillendirmekte (Ç19) ve özellikle başarılı olmak için bazı davranışlarda bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğunu fark etmiş (Ç28), bazı öğrenciler ise öğretmenler her yıl aynı soruları sorduğundan üst sınıflardan tanıdıklarının olmasının yeterli olduğunu öğrenmişlerdir (Ç57). Bazı öğrenciler kurallara uymanın onlara başarı getireceğini öğrenmişken (Ç46), bazı öğrenciler ise bunun için öğretmenin değer, tutum ve inançlarına göre hareket etmeyi (Ç56), bazı öğrenciler ise öğretmenin gözüne girmek için bazı taktikler geliştirmeyi (Ç28, Ç59) veya kestirme stratejiler geliştirmeyi öğrenmiştir (Ç36). Yine bazı öğrenciler öğretmenin gözüne girme gerekçesi ile öğretmenleriyle sosyal medyada yakınlık kurduklarını belirtmişlerdir (Ç63).

Örtük program çalışmalarının ulaştığı öğrenci davranışı sonuçlarından bir diğeri **dirençtir**. Örtük programın bir sonucu olarak öğrenciler zaman zaman direnç davranışları ile öğretmene tepki göstermektedir. Bazı öğrenciler öğretmenin otoritesine, dersi dinlememe, dersi bölme, derse cep telefonu getirme gibi davranışlarla direnç gösterirken (Ç2, Ç36, Ç44), bazı öğrenciler öğretmenlerin kendilerini eleştirmelerine gürültü ve yer değiştirme hareketleri ile direnç göstermektedir (Ç38). Direnç gösteren öğrenciler derse olan ilgisini yitirmekte, ilgilerini yitirdikçe daha fazla istenmeyen davranışta bulunarak direnmeyi devam ettirmektedir (Ç34, Ç38, Ç59). Yine öğretmen davranışında da karşılaşıldığı üzere bazı öğrencilerin de öğretmenleri kendi **önyargılarına** göre sınıflandırdıkları ve ona göre davrandıkları da tespit edilmiştir (Ç64).

Bazı çalışmalardan ulaşılan sonuç ise öğrencilerin örtük program algılarının **stres** düzeyleri ile olan ilişkisidir. Yapılan iki çalışmada lisans düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları eğitim stresi ile algıladıkları örtük program arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Ç5, Ç37). Yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin örtük program nedeniyle stres düzeyleri yüksek bulunmuş (Ç66), bir diğer çalışmada ise örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin öğrencilerin demografik özelliklerine göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (Ç50).

Öğretmen davranışı kategorisinde de ulaşıldığı gibi öğrenci davranışı kategorisinde de ulaşılan bir diğer sonuç **ayrımcılıktır**. Özellikle cinsiyet ayrımcılığının görüldüğü öğrencilerde (Ç57, Ç72) öğretmenlerin ayrımcı davranışlarının etkisi olduğu da vurgulanmıştır (Ç72). Bazı öğrencilerde ise cinsiyet ayrımcılığından ziyade etnik ayrımcılık görülmüştür (Ç77). Öğrenciler arasındaki bu tür ayrımcı davranışlar doğal olarak **gruplaşmalara** da yol açmaktadır (Ç77). Bazı lisans öğrencilerinde cinsiyet, inanç, ideoloji temelli alt gruplar görülürken (Ç14), bazı lisans öğrencilerinde ise derse sürekli katılım gösteren öğrencilere ilişkin olumsuz düşünceler nedeniyle gruplaşma davranışı görülmektedir (Ç64). Bu gruplaşmaların nedeni ya da sonucu olarak **rekabet** gösterilebilmekle birlikte, bir çalışmada ulaşılan sonuca göre öğrencilerin rekabet etmelerinin en önemli sebebi çan eğrisi sistemidir (Ç56).

Blasco’nun (2012) da belirttiği gibi okul aktörleri arasındaki etkileşim örtük programın en önemli unsurlarından biridir. Öğrenci temasındaki bulgularda görüldüğü üzere, öğretmen temasında bulunan sonuçlara paralel olarak öğretmenlerin belli davranışları, tutumları, değerleri, beklentileri öğrencilere bazı mesajlar vermekte ve öğrenciler aldıkları bu mesajlar doğrultusunda başarılı olmak için stratejiler geliştirmektedir. Akademik başarının eğitimde ön planda tutulması, hatta öğretmenlerin başarılı öğrencilere daha toleranslı yaklaşması nedeniyle, öğrenciler de eğitim hayatlarında başarılı olmanın yollarını aramış ve bulmuşlardır. Bu bulgu yurt dışında yapılan çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen, & Hansen, 2013). Bergenhenegouwen (1987) öğrencilerin minimum çabayla maksimum başarıya ulaşmak istedikleri bu duruma ders çalışmanın mübadele değeri adını vermektedir.

Öğrenciler öğretmenlerin özellikle otoriter davranışlarından ve dolayısıyla da örtük programdan kaynaklı olarak direnç göstermekte bu da onların derslere olan ilgisini de azaltmaktadır. Bu bulgu da yurt dışındaki çalışmalarla desteklenmektedir (Gubbe, 1999; Langhout & Mitchell, 2008). Örtük programın etkisi olarak öğrencilerin stres düzeylerinin de etkilendiği yine ulaşılan sonuçlardandır. Öğretmen davranışlarına paralel olarak öğrenciler de önyargı ve ayrımcılık gibi davranışlar sergilemekte, bunun sonucu olarak gruplaşma davranışı göstererek ayrımcılığı yeniden-üretmektedir. Bu bulgu da yine yurt dışında yapılan örtük program çalışmalarıyla desteklenmektedir (Hemmings, 2000).

*Kategori 2: Örtük program kavramı*

Öğretmen temasında da yer aldığı gibi bazı çalışmalar da öğrencilerin örtük program ilişkin algılarını ve bilgilerini incelemişlerdir. Lisans öğrencilerinin **örtük program algılarının** ölçüldüğü üç çalışmada da öğrencilerin örtük program algıları kararsızım düzeyinde çıkmıştır (Ç16, Ç22, Ç62). Ölçek maddeleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf ortamında örtük program unsuru olarak tanımlanabilecek etkileşimlere yönelik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. **Örtük program bilgisine** yönelik ulaşılan bir çalışma sonucu ise okul öncesi öğretmen adaylarının örtük program konusunda bilinçlendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Ç58).

Örtük program kavramı kategorisinden elde edilen bu sonuçlara göre öncelikle, öğrencilerin örtük program algısını ve bilgisini ölçecek çok az sayıda çalışma olduğu, bu çalışmalardan üçünün ise ölçekle veri toplayarak, öğrencilerin örtük program algısına yönelik derinlemesine bir inceleme yapmamış olduğu söylenebilir. Öğrenciler kavramsal olarak örtük program algısına ve bilgisine sahip olmayabilirler, ancak bu onların örtük programa uygun şekilde davranış geliştirmeyecekleri anlamına da gelmemektedir. Bir önceki kategoride elde edilen çok sayıda sonuçta da görüldüğü üzere öğrenciler kavramsal olarak olmasa da sınıf içinde ya da öğretmenle her etkileşimlerinde örtük mesajların farkındadır ve davranışlarını da ona göre şekillendirmektedir.

*Kategori 3: Öğrencinin kültürel sermayesi*

Yurtdışındaki alanyazında yapılan örtük program çalışmalarında Pierre Bourdieu’nun alanyazına kazandırdığı **kültürel sermaye** ve kültürel yeniden-üretim sonuçlarına çokça ulaşılmasının aksine (bkz. Ahola, 2000; Cushion & Jones, 2014; Fernández-Balboa, 1993; Hannay, 1984; Jacobson, 2008; Keefe, 1982; Korzh, 2013; L. Martin, 2014; Smith, 2004), bu araştırma kapsamında Türkiye’de yapılmış örtük program çalışmalarında, örtük programda kültürel sermayenin çalışıldığı tek bir çalışmaya ulaşılmıştır (Ç74). Bu çalışmada öğrencilerin kültürel sermayeleri incelenerek, örtük programı deneyimleme şekillerinde ne şekilde farklılığa yol açtığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda aynı okulda yer alan öğrencilerin beklendiği üzere farklı kültürel sermayelere sahip oldukları tespit edilmiş, Ahola’nın (2000) da bulunduğu sonuca benzer şekilde öğrencilerin sahip oldukları bu farklı kültürel sermayelerin öğrencilerin örtük program deneyimlerini ve okuldan faydalanma biçimlerini farklılaştırdığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak incelenen çalışmalarda öğrencilerin örtük program kavramına ilişkin yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmamalarına rağmen, sınıf içindeki davranışlarının ya da öğretmenleriyle kurdukları etkileşimin örtük programa göre şekillendiği bulunmuştur. Yurt dışındaki çalışmalarla da desteklenecek şekilde (Thomsen vd., 2013) öğretmen davranış, tutum, değer, inanç ve beklentilerine göre öğrenciler şekil almakta, başarılı olmak için birtakım stratejiler geliştirmektedirler. Öğrenciler arasında örtük program nedeniyle oluşan olumsuz tutumlar yeniden-üretilmekte, yurt dışındaki çalışmalarda da elde edilen sonuçlarla benzer şekilde (Gubbe, 1999; Langhout & Mitchell, 2008) öğrencilerde direnç davranışı gözlenmektedir. Örtük programı etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak alanyazında belirtilen kültürel sermaye kavramının ise Türkiye’de sadece bir çalışmada araştırma konusu edilmiş olması, örtük programın varlığını ve algılayışını şekillendiren öğelerin ne kadar az çalışıldığının göstergesi sayılabilir.

*Tema 3: Okul*

Eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirildiği en temel ortam olan okulların da kendilerine özgü örtük programı bulunmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okulda okul yönetimi tarafından oluşturulan *okul kültürünün*, *fiziksel ortamın*, okulun bulunduğu bölgenin *sosyo-ekonomik düzeyinin* ve okulda öğretmenler ve okul yönetimi dışında yer alan *personelin* de öğrencilere aktardığı değerler, tutumlar ve mesajların bulunduğu tespit edilmiştir.

#### *Kategori 1: Okul kültürü*

Okul kültürüne ilişkin sonuçlara ulaşan çalışmalar, en çok **otoriter** kültüre vurgu yapmışlardır. Öğrencilere göre okul yönetimi genellikle katı ve kuralcı olarak görülmektedir (Ç29, Ç39, Ç46, Ç52, Ç70). Bazı okullarda okul yönetimi bilgisayar laboratuvarlarının kullanımını kısıtlarken (Ç29), bazı okullarda öğrencilerin üniforma ve saç sakal tıraşlarını sürekli kontrol etmektedir (Ç70). Bazı okullarda okul yönetimi öğrencilerin turnikelerden geçerken kimlik kartını göstermelerini en önemli kural olarak öğrencilere benimsetmekte, bu kurala uyulmadığı takdirde güçlü tepkiler gösterebilmektedir (Ç46). Törenleri sadece okul yönetiminin oturarak izlemesi, öğrencilerin okul yönetimi ile karşılaştıklarında ceketlerini ilikleme davranışı göstermesi okul kültürüne otoritenin hâkim olduğunun bir diğer göstergesi olarak görülmüştür (Ç29). Bir çalışmada okul yönetiminin pozitif ve yardımsever davranışlarının bile yönetimin öğrenciler tarafından otorite olarak algılanmasına engel olmadığı bulunmuştur (Ç42).

Okul kültürüne ilişkin çalışmalar tarafından ulaşılan bir diğer sonuç **demokrasidir**. Bazı okullarda okul müdürleri katılımcılığı sağlama amaçlı etkinlikler gerçekleştirirken (Ç6), bazı öğrencilere göre örtük program okulda yürütülen demokratik uygulamalardan etkilenmektedir (Ç52). Bazı lisans öğrencileri üniversitede temsiliyet ve söz haklarının olmadığını ifade ederken (Ç56), bazı lisans öğrencileri ise herhangi bir durumda yöneticilere kolaylıkla ulaşabildiğini ifade etmektedir (Ç77).

Okul kültürüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde okulda **kültür oluşturma** için yapılanlar ve bunların öğrencilere hissettirdikleri de bulunmuştur. Bir çalışmada okul yönetiminin

kültür oluşturma amaçlı etkinlikler düzenlediği ifade edilirken (Ç6), bir okulda ise öğretmenlerin ilişkiye dayalı bir kültür oluşturmaya çalıştığı ve bunun öğrencilerde değerli hissetme, önemli olduğuna inanma ve güven gibi duyguların desteklediği bulunmuştur (Ç39). Yine başka bir çalışma, kurumda oluşturulan kültürün öğrencilerin kendilerini değerli ve kuruma kendilerini ait hissetmelerini sağladığı bulgusuna ulaşırken (Ç42), bir üniversitede ise korku ve şiddet kültürünün yeniden üretildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Ç56). Okul kültürünün ilişkili olduğu bulunan bir başka değişken ise **okul yaşam kalitesidir**. Bir ortaokul (Ç24), bir lise (Ç17) ve bir üniversitede (Ç22) yapılan çalışmalara göre okulun yaşam kalitesi yükseldikçe örtük programa ilişkin algılar da daha olumlu hale gelmektedir. Çünkü yüksek yaşam kalitesi olan okullarda öğretmenler daha olumlu davranışlar sergilerken, kazandırılan tüm olumlu tutum, değer ve inançlar yeniden-üretilmekte ve okul kültürünü de değiştirmektedir.

Öğretmen ve öğrenci davranışları kategorilerinde de değinildiği gibi, okul kültürü kategorisinde de **ayırıcı** uygulamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da örtük programın herhangi bir sonucunun hem ilişkide olduğu öznel hem de ortam tarafından sürekli olarak yeniden-üretildiğini gösteren bir bulgudur. Bir üniversitede gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, kampüsü birlikte paylaştıkları başka politik görüşten öğrenciler tarafından ayrımcılığa uğradığı (Ç56), bir mühendislik fakültesinde gerçekleştirilen çalışmada ise hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından yeniden-üretilen cinsiyet ayrımcılığının yanında, okulun kendisinin cinsiyetleştirilmiş sosyal rolleri öğretmek ayrımcılık hissi yarattığı ifade edilmiştir (Ç71). Çünkü okullar da kültürleri doğrultusuyla **değer aktarmaktadır**. Okul yönetimi bu değer aktarımında etkinlikler düzenleyerek doğrudan rol aldıkları gibi (Ç6), okulun genel kültürü de belli değer ve tutumları etkileyebilmektedir (Ç52, Ç76).

Görüldüğü üzere, her kurumun olduğu gibi okulların da belli bir kültürü vardır ve bu kültür okulun içinde bulunduğu şartlardan etkilense de en çok içindeki öznel tarafından oluşturulup yeniden-üretilmektedir. Yönetimin otoriter olup olmayışı, okulda demokrasi kültürünü oluşturup oluşturulmaması gibi durumlar öğrencilere aslında gizil

olmayan gayet açık mesajlar vermektedir. Kurumlarda birçok değer aktarım ögesi vardır ve bu ortamda bulunan öznelere bu öğelerden doğrudan etkilenmektedir. Bu bulgu yurt dışında yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Addai-Mununkum, 2017; Alifat vd., 2016; Blasco, 2012; Cheng & Yang, 2015; Khan, 2013; Pitts, 2003; Schimmel, 2003; Wren, 1999).

#### *Kategori 2: Fiziksel ortam*

Fiziksel ortamın örtük programını ortaya çıkan çalışmaların ulaştığı sonuçlara bakılacak olursa, en çok ulaşılan sonuç **fiziki ortamın verdiği mesajlardır**. Bu çalışmalara göre, fiziksel ortamın yeni veya eski oluşu (Ç48), fiziksel durumu (Ç75), öğrencilerin duygularını etkilemekte, kendilerini değersiz ve önemsiz hissetmelerine neden olmaktadır. Kaliteli fiziksel ortamlar, öğrencilere kaliteli okul mesajı verirken; fiziksel ortamlardaki yetersizlik öğrencilere, öğrenci odaklı olmayan okul mesajı verebilmektedir (Ç75). Sınıflardaki fiziksel ortamın da öğrencilerin görüşlerine değer verilmediği algısına neden olduğu, öğrencilerin bu nedenlerle derse katılım isteğini azalttığı bulunmuştur (Ç65). Öğrencilerin fiziksel ortamdaki bu etkileniş şekillerinin sadece ortamdaki kaynaklanmadığını, kişiden kişiye ve zamandan zamana değişiklik gösterdiği de elde edilen bulgular arasındadır (Ç48). Genel olarak okulun fiziksel ortamının yanında **sınıf düzeni** de fiziki ortamın örtük programını ortaya koymaktadır. Geleneksel oturma düzeninin olduğu sınıflarda öğrenci kendini doğrudan eğitimin pasif alıcısı konumunda görürken (Ç77), sınıflardaki kürsü düzenlemesi öğretmenin otoritesini artırıcı bir etken görevi görebilmektedir (Ç44).

Görüldüğü üzere niyetlenmeden tasarlanmış olsa bile, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan her türlü ortam aslında bir örtük program barındırmakta ve öğrencilere belli bir mesaj aktarmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da fiziksel ortamın örtük programın bir parçası olarak işlev gördüğü konusunda hemfikirdir (Ahwee vd., 2004; Chişiu, 2015; Cotton vd., 2013; Golobic, 2012; Winter & Cotton, 2012). Bazı öğrenciler kaliteli zaman geçirmesine fırsat tanıdığı için fiziksel ortamın kendini değerli hissettirdiğini düşünürken, bazı öğrenciler sadece binanın yeniliğine ve eskiliğine bakarak kendine verilen değeri algılayabilmektedir. Bu da eğitim-öğretim sürecinin en

somut yapısı olarak fiziksel ortamları öğrenci odaklı tasarlanmanın önemini ortaya koymaktadır.

*Kategori 3: Okulun sosyo-ekonomik düzeyi*

Okulun içinde bulunduğu çevrenin **sosyo-ekonomik düzeyi** hem okul kültürünü hem de öğretmen ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Çünkü okul bir ekosistemdir; birçok öğenin birleşmesiyle ve sürekli birbirleriyle etkileşmesi ile ortaya çıkar. Dolayısıyla okulu, bulunduğu çevreden ve o çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu konuda araştırma yapan iki çalışma da bu sonuca ulaşmıştır. Bir çalışmada okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre öğretmenlerin örtük etkinlikleri sonucunda kazandırdığı becerilerin farklılaştığını bulurken (Ç36), bir diğer çalışma ise düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda örtük programın olumsuz unsurlarının daha fazla olduğunu bulmuştur (Ç50). Örneğin kırsal alan ve alt tabaka okullarda öğrenciler genellikle adil muamele ile karşılaşmazken, orta tabaka ve özel okullarda öğrenciler adil muamele görmekte, daha fazla “ben değerliyim” mesajı almaktadır. Yine kırsal alan ve alt tabaka okullarda öğrenciler, öğretmenin sınıf içinde otorite olduğu mesajını da daha fazla almaktadır (Ç36). Anyon’un (1980) çalışmasında da ulaştığı sonuçlara bakıldığında okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, o okulun örtük programının bir yordayıcısıdır; çünkü bu sosyo-ekonomik düzey öğrencileri sınıfsal olarak etiketlemekte ve gelecekte edinecekleri iş potansiyellerine göre öğrencilere örtük program yoluyla aktarılan bilgi, beceri ve değerleri farklılaştırmaktadır. Bu bulgu başka çalışmalarla da desteklenmektedir (LeCompte, 1978).

*Kategori 4: Okul personeli*

Daha önce de ifade edildiği üzere okul bir ekosistemdir ve her bir parçasıyla etkileşim içinde bir bütündür. Okulun öğretmen, öğrenci ve yönetimi dışında kalan personeller de bu bütünün bir parçası olmasına rağmen sadece bir çalışma **hizmetli personeli** örtük program kapsamında incelemiştir (Ç41). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, hizmetli personel de öğrencilere olumlu ve olumsuz model olmakta, personelin



sergilediği otoriter davranışlar öğrencilerde engellenmişlik, değersizlik gibi hislere ve direnç göstermelerine neden olurken; öğrencilere öğüt vermesi, onlarla sohbet etmesi öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Tek bir çalışmaya konu olmasına rağmen, okul ortamında yer alan hizmetli veya yardımcı personellerin de örtük program kapsamında etkileri bulunmakta, öğrencilere verdikleri mesaj ve rol modeli olmaları onların da okul ekosistemi içinde önemli bir parça olduklarını göstermektedir.

Okul temasına dâhil edilen çalışma sonuçları özetlendiğinde okulun bulunduğu çevreden, fiziksel yapısından, okul yönetiminden ve personelinden etkilenen bir kültürü vardır ve bu kültür öğrencilere sürekli olarak farklı mesajlar, değerler ve tutumlar iletmektedir. Okulun bütünselliği düşünüldüğünde sadece sınıf içinde öğretmen-öğrenci etkileşiminden kaynaklı örtük program dışında, öğrencilerin eğitim hayatları süresince zaman geçirdikleri mekânlardan, fiziksel ortamlardan, etkileşimde oldukları her bir kişiye kadar belli bir örtük programa maruz kaldıklarını söylemek mümkündür. Çünkü Eisner'ın (1985) da ifade ettiği gibi okullar söylediklerinden daha fazlasını öğretirler (s. 93).

#### *Tema 4: Resmi program*

Yapılan örtük program çalışmaları incelendiğinde, örtük programda resmi programa ilişkin öğeleri saptayan çalışmalar bulunduğu gibi, doğrudan resmi programın belli öğelerinin örtük programına odaklanmış çalışmalara da rastlanmıştır. Bu tema altında toplanan kategoriler; *değerlendirme*, *metin* ve *ödev* olarak tanımlanmıştır.

##### *Kategori 1: Değerlendirme*

Örtük program çalışmalarında birçok çalışmanın ulaştığı sonuçlardan bir diğeri ise resmi programın **değerlendirme** öğesine ilişkin sonuçlardır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre çoktan seçmeli testler öğrencilerde güvensizlik duygusu uyandırmakta (Ç14), öğrencilerin pasifleşmesine neden olmaktadır (Ç36); yine de bazı öğrenciler daha kolay başarı elde edeceklerini düşündüklerinden çoktan seçmeli testleri tercih etmektedir çünkü amaçları yüksek not almaktır (Ç57). Değerlendirme ölçütlerine ilişkin öğretmen tarafından verilen tutarsız davranışlar nedeniyle bazı öğrencilerde

önemsenmeme ve güvensizlik algısı oluşmakta (Ç14), bazı öğrencilerin ise bu süreçte edindikleri deneyim başarılı olmak için öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı algısına neden olmaktadır (Ç28); çünkü öğrencilere göre çoğu zaman sadece ezber başarılı olmak için yeterlidir (Ç28, Ç57, Ç77). Bazı öğrenciler sınavların ders çalışmalarında en önemli etken olduğunu (Ç44), bazı öğrenciler ise değerlendirme sisteminin çan eğrisi olarak yapılandırılmasından rahatsızlık duyduğunu, bunun akranları ile aralarında rekabete yol açtığını ifade etmiştir (Ç56).

Değerlendirme kategorisine dâhil edilen çalışma sonuçlarına bakıldığında, çoktan seçmeli testler gibi öğrenciyi pasifleştiren değerlendirme yöntemleri öğrencilerde olumsuz duygulara yol açmakta, ancak buna rağmen eğitim sistemi başarı odaklı olduğu için öğrenciler en başarılı olabileceklerini düşündükleri çoktan seçmeli testleri tercih etmektedir. Ezbere dayalı eğitim sistemi de yaygın olduğundan öğrenciler ezber yaparak dersten başarılı olabileceklerini düşünmekte ve ona göre davranmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin fazlasıyla somut görünen değerlendirme sistemlerinden de örtük mesajlar aldığını ve davranışlarını bu mesajlara göre şekillendirdiğini göstermektedir. Bu bulgu yurt dışındaki çalışmalarda da erişilen sonuçlardan biridir (Alifat vd., 2016; Blasco, 2012; Booher-Jennings, 2008; Sambell & McDowell, 1998).

#### *Kategori 2: Metin*

Metinlere örtük program açısından odaklanan üç çalışma da **metinlerde** farkında olunması gereken örtük mesajların var olduğunu belirtmektedir (Ç20, Ç43, Ç55). Bu çalışmaların birinde ders kitaplarında yer alan bir metnin birkaç ögesinin yer değişmesi ile öğrencilerin kazandıkları değer farklılaştığını tespit edilmiş, öğrencilerin özgürlük yerine güvenlik değerini seçmesini sağlamak için ders kitabında yer alan metnin değiştirildiği tartışılmıştır (Ç20). Uluslararası ilişkiler eğitiminin ders kitaplarında yer alan metnin incelendiği bir çalışmada ise oryantalist söylem tespit edilmiş ve eleştirel düşünceye darbe vurulduğu iddia edilmiştir (Ç43). Türkçe ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten kitaplarda ise öğrencilere kazandırılmaya çalışan değerlerin metinlerde yer aldığı, örneğin her iki ders kitabının da hedef topluluklara ait oluşu ayrıcalık olarak gösterdiği tespit edilmiştir (Ç55). Chao (2011), Li (2003) ve Chapelle

(2009) de yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında benzer bir örtük program tespit etmiştir.

Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere bir resmi program ögesi ve eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez materyalleri olan ders kitaplarında örtük mesajların yer aldığı tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Arnot & Whitty, 1982; Cassese & Bos, 2013; Chao, 2011; Chapelle, 2009; Clark, 2016; Corrales, 1998; Hammond, 1998; Lee, 2014).

### *Kategori 3: Ödev*

Resmi programın bir diğer vazgeçilmez öğelerinden olan **ödevlerin** de öğrencilere örtük mesajlar verdiği sonucuna ulaşan çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalara göre bazı öğrenciler öğretmenlerin verdikleri ödevlerin merak duygularını desteklediğini ve onları araştırmaya sevk ettiğini ifade ederken (Ç14), bazı öğrenciler ise verilen ödevlerin ve bu ödevlerin öğretmenler tarafından kontrol edilmesinin onların çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Ç44). Her ne kadar üzerinde az sonuca ulaşılmış olsa da, ödevlerin de öğrencilere örtük mesajlar verdiğini ve eğitim süreçlerini etkilediğini söylemek mümkündür.

Resmi program teması altında toplanan çalışma sonuçları özetlendiğinde, eğitim sürecinin parçaları olan öğrenci, öğretmen ve okul ortamı gibi uygulamada yer alan resmi programın da örtük öğeleri bulunmaktadır. Özellikle metinler olmak üzere örtük programın değerlendirme gibi öğeleri ve öğrencilere verilen ödevler öğrencilere birer mesaj olarak dönmektedir.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Türkiye’de yapılmış örtük program çalışmalarının kapsamlı analizinin yapıldığı bu araştırmada toplamda 77 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların betimsel içerik analizinden elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Örtük program çalışmaları yurt dışına kıyasla Türkiye’de geç başlamıştır.

- Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış çok az kuramsal çalışma vardır.
- Ampirik çalışmalar çoğunlukla nitel yöntemler kullanmıştır.
- Çalışmalar çoğunlukla ilköğretim, lise ve lisans düzeylerinde gerçekleştirilmiştir.

77 çalışmanın 10’u kuramsal, dördü ölçek çalışması olduğundan, meta senteze dâhil edilememiş, bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak kalmıştır. Geriye kalan 63 çalışmanın bulgularının tematik analizinden 14 kategori ve dört tema elde edilmiştir. Bunlar; eğitim-öğretim sürecinin temel taşlarını temsil etmektedir; **öğretmen**, **öğrenci**, **okul** ve **resmi program**. Elde edilen sentez sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen sınıf içinde otorite olarak algılanmaktadır ve öğretmenin iletişim biçiminden demokratik tutumuna ve kullandığı disiplin tekniklerine kadar davranışlarının büyük çoğunluğu otoriter imajını yeniden-üretmektedir. Çoğunlukla öğretmenin otoriter davranışları nedeniyle öğrenciler de sınıfta direnç davranışları göstermekte, öğretmenin daha da otoriter davranışlar sergilemesine neden olmakta, dolayısıyla öğretmenin otoriter imajı yeniden-üretilmektedir.
- Öğretmenler zaman zaman önyargılı olabilmekte ve ayrımcı uygulamalarda bulunabilmekte, bu ayrımcılık öğrencilere de yansiyarak onların da ayrımcılığı yeniden üretmesine neden olmakta, öğrencilerde gruplaşma davranışları ortaya çıkmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu her tür etkileşim biçimi öğrenciye örtük mesaj olarak yansımaktadır.
- Öğretmenler çoğunlukla bilinçli olarak öğrencilerine örtük program aracılığıyla değer, tutum ve beceri kazandırmaya çalışmaktadır.
- Özellikle yükseköğretimde öğretmenlerin öğrencilerden örtük beklentileri vardır ve öğrencilere olan tutum ve davranışlarını bu örtük beklentilere göre

düzenleyebilmektedir. Öğrenciler de öğretmenlerin davranış, tutum ve beklentilerine göre kendi davranışlarını şekillendirmektedir.

- Öğrenciler çoğunlukla akademik başarıyı önemsemekte ve başarılı olmak için ezber yapma ya da öğretmenin gözüne girme gibi kestirme yollar ve stratejiler geliştirmektedir.
- Özellikle okul yöneticilerinin otorite, demokrasi, ayrımcılık gibi davranış biçimlerinden etkilenen okul kültürü, öğrencilere örtük program olarak yansımaktadır.
- Kullanılan binaların yapısından, öğrencilerin zaman geçirdikleri tüm mekânlara ve sınıfların düzenleniş biçimlerine kadar, okulun fiziksel ortamı öğrencilere örtük mesaj vermektedir.
- Okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, öğrencilere bilinçli ya da bilinçsiz olarak verilen örtük programı değiştirmektedir.
- Resmi programın değerlendirme ögesinin düzenleniş ve uygulanış biçimleri öğrencilere örtük program olarak yansımaktadır.
- Derslerde kullanılan tüm metinler öğrencilere örtük mesajlar vermektedir.

Bu bulgular ışığında şu önerilerde bulunulması yerinde olacaktır.

- Eğitim-öğretim sürecinin uygulanmasında en temel özne olan öğretmenler, öğrencilerle kurdukları sınıf içi-dışı her türlü etkileşimde öğrencilerin örtük öğrenmeler edinebileceğinin farkında olmalı ve buna göre çok dikkatli bir şekilde hareket etmelidir.
- Öğretmenler sınıf içindeki tek otoritenin bilgi olduğunu öğrencilere hissettirmeli, yeri geldiğinde kendisinin de öğrencilerden öğrenebileceğini fark ettirerek sınıftaki otoriter imajını azaltmalıdır.
- Öğretmenler her an her hareketi ile öğrencilere rol modeli olduğunu unutmamalı ve bu bilinçle hareket etmelidir.

- Öğrenciler eğitim-öğretim sürecindeki davranışlarını büyük çoğunlukla öğretmenin beklentilerine, değer ve tutumlarına göre düzenlediğinden, öğretmenler örtük beklentilerinin farkında olarak bu beklentilere göre öğrencilere yönelik ayrımcı davranışlarda bulunmamalıdır.
- Öğrenciler başarılı olmak için kestirme yollar geliştirdiğinden ve gerçek öğrenme ikinci planda kaldığından, öğretmenler öğretim sürecinin tek amacının akademik başarı olduğu yanılgısını düzeltmeli, öğrenme odaklı bir süreç yürütmelidir.
- Okul kültürü özellikle okul yöneticileri, aynı zamanda öğretmenler ve diğer personeller tarafından öğrenciye kendini değerli hissettirecek şekilde, öğrenci ve öğrenme odaklı olarak yapılandırılmalı, okul yaşam kalitesinin artırılması için okulda bulunan tüm eğitim özneleri birlikte eyleme geçmelidir.
- Okulların ve sınıfların fiziksel yapıları ve düzenleri şartlar elverdiğince düzenlemelere tabi tutulmalı, öğrenci odaklı ve kaliteli bir atmosfer yaratılmalıdır.
- Program geliştirme uzmanları, resmi programları geliştirirken örtük programın bilincinde olmalı ve programın her ögesini öğrencilerin örtük öğrenme potansiyellerini göz önünde bulundurarak geliştirmelidir.
- Kitap yazarları, ders kitaplarının ve derste kullanılacak metinlerin hazırlanmasında örtük programın bilincinde olmalı ve her metnin, ifadenin, söylemin ve resmin öğrencilere örtük öğrenme olarak yansıtacağını göz önünde bulundurmalıdır.

Örtük program çalışmaları yapacak olan diğer araştırmacılara ise şunlar önerilebilir:

Bu araştırmada Türkiye’de örtük programa yönelik olarak oldukça az sayıda kuramsal çalışma olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin olmak üzere eğitim-öğretim sürecindeki tüm öznelerin örtük program açısından eleştirel olarak bilinçlenmeleri için örtük program hakkında kuramsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Çünkü örtük program

bulunabilir ama yine de saklanmaya devam edebilir; bulmak ayrı bir şeydir, anlatmak başka bir şeydir (J. R. Martin, 1976).

Okulların, eşitsiz bir toplumun ekonomik ve kültürel yeniden-üretim mekanizması olarak işlediği iddiasını destekleyecek kanıtlar eksiksizdir (Apple, 1979; Bourdieu & Passeron, 1979, 1990; Bowles & Gintis, 2011; Willis, 1977). Benzer şekilde öğrencilere normların ve değerlerin aktarımında örtük programın gücüne ilişkin kanıtlar da eksiksizdir (Apple, 1979). Bu nedenle örtük programın kültürel sermaye, toplumsal sınıflar, ayrımcılık, toplumsal adalet, yeniden-üretim gibi kavramlarla olan ilişkisinin farkına varılmalı ve bu noktalara odaklanan çalışmalar yapılmalıdır.

Son olarak yurt dışında yapılan örtük program çalışmalarını eleştiren Apple'a (1979) göre okullarda örtük programa ilişkin yapılmış birçok çalışmanın sorunu, toplumsallaşma konusunda pasif bir görüşe sahip olmalarıdır. Ona göre bu araştırmalarda bir karşı-eyleme geçilmez, dönüştürülmez, reddedilmez hatta çoğu zaman ne elde edildiğine dair düşünülmez. Benzer şekilde bu araştırmada da örtük programın, yapılan çalışmalarda sadece varlığı tespit edilmiş ve kavram masum bir şekilde ele alınmıştır. Aslında eğitim nötr bir girişim değildir; kurumların doğası gereği, sürece dahil olan eğitimciler farkında olsa da olmasa da eğitim politik bir eylemdir (Apple, 2004, s. 1). Bu nedenle yapılması gereken, sadece örtük programın egemen ideolojileri devam ettirmede nasıl güçlü bir etki olduğunu anlamak değil, aynı zamanda bunun negatif etkilerini minimize edecek öğretim programları, uygulamaları ve politikaları geliştirmektir (Snehalatha, 2013). Bu amaçla da örtük programa biraz daha felsefi, sosyolojik ve politik açıdan yaklaşılmalı, bu konu özellikle eleştirel pedagoji, direniş teorisi ve yeniden üretim perspektifiyle daha çok çalışılmalı ve örtük programın olumsuz yönleri gözler önüne serilerek, dönüşüm için eyleme geçilmelidir.

**KAYNAKLAR**

- Acar, E. (2012). Hidden curriculum contributing to social production-reproduction in a math classroom. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 19–30.
- 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>
- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? In *Innovations in Higher Education* (pp. 1–21). Helsinki.
- Ahwee, S., Chiappone, L., Cuevas, P., Galloway, F., Hart, J., Lones, J., ... Tate, B. (2004). The hidden and null curriculums: An experiment in collective educational biography. *Educational Studies*, 35(1), 25–43.
- Alifat, A., Rahnama, A., Esmaeeli, R. S., & Hosseinpour, R. (2016). Determining the role of aspects and components of hidden curriculum on social self-efficacy of primary-school boy students from the viewpoint of Abdanan teachers in 2014–2015. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, April, 2441–2452. <http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, R. L. (1999). The hidden curriculum of whiteness: White teachers, white territory, and white community. In *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Quebec: AERA.
- Anderson, K., Raza, D., & Philpott, J. (2014). Exploring the hidden curriculum of global health. *Social Medicine*, 8(3), 143–146.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *The Journal of Education*, 162(1), 67–92. <https://doi.org/10.1007/BF02287080>
- 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>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge.
- 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>
- Assor, A., & Gordon, D. (1987). The implicit learning theory of hidden-curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 329–339. <https://doi.org/10.1080/0022027870190404>
- Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145–153. <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483829>



- Bain, L. L. (2012). The hidden curriculum in physical education. *Quest*, 24(1), 92–101. <https://doi.org/10.1080/00336297.1975.10519851>
- 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*, 32(4), 677–702.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1992). *Boys in white: Student culture in medical school* (4th ed.). New Brunswick: Transaction.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535–543.
- Bigelow, W. (1990). Inside the classroom: Social vision and critical pedagogy. *Teachers College Record*, 91(3), 437–448.
- Blasco, M. (2012). Aligning the hidden curriculum of Management Education with PRME: An inquiry-based framework. *Journal of Management Education*, 36(3), 364–388. <https://doi.org/10.1177/1052562911420213>
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149–160. <https://doi.org/10.1080/01425690701837513>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors*. (R. Nice, Ed.). Chicago: The University of Chicago.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America* (2nd ed.). Chicago: Haymarket Books.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873–884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Carr, D., & Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: Reflections on teachers' perceptions, Part Two: the hidden curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, 20(1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/1361767990200102>
- Cassese, E. C., & Bos, A. L. (2013). A hidden curriculum? examining the gender content in introductory-level political science textbooks. *Politics and Gender*, 9(2), 214–223. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068>
- Chao, T. C. (2011). The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *Journal of*

- Asia TEFL*, 8(2), 189–210.
- Chapelle, C. A. (2009). A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French at U.S. Universities taught about Canada? *Modern Language Journal*, 93(2), 139–152. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00852.x>
- Cheng, L. F., & Yang, H. C. (2015). Learning about gender on campus: An analysis of the hidden curriculum for medical students. *Medical Education*, 49(3), 321–331. <https://doi.org/10.1111/medu.12628>
- Chişiu, C. M. (2015). The influence of classroom design on training primary school students through hidden curriculum. *Journal Plus Education*, 12(1), 135–142.
- Clark, I. (2016). Hidden curriculum and subliminal gender bias: A Japanese case-study. *Nagoya University of Commerce & Business Administration*, 17(2), 11–17. [http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii\\_20171202211643.pdf?id=ART0010585904](http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20171202211643.pdf?id=ART0010585904) sayfasından erişilmiştir.
- Cornbleth, C. (1980). A reaction to social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 8(2), 57–60. <https://doi.org/10.1080/00933104.1980.10506082>
- Cornbleth, C. (1984). Beyond Hidden curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29–36. <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>
- Corrales, N. (1998). *The hidden curriculum of gender in elementary Spanish textbooks*. Ohio University.
- Cotton, D., Winter, J., & Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192–203. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2014). A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: socialisation and the “hidden curriculum” in professional football. *Sport, Education and Society*, 19(3), 276–298. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.666966>
- de Lissovoy, N. (2012). Education and violation: Conceptualizing power, domination, and agency in the hidden curriculum. *Race Ethnicity and Education*, 15(4), 463–484. <https://doi.org/10.1080/13613324.2011.618831>
- Deutscher, C. D. (1979). *An ethnography of a kindergarten classroom: Searching out the hidden curriculum*. University of Alberta.
- Doğar, Y., & Filiz, B. (2019). *Beden eğitimi öğretmenleri ve örtük program*. Ankara: Gazi.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/0022027760080203>
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (P. Ergenekon, Ed.). İstanbul: Pinhan.
- Dutton, L., & Ough Sellheim, D. (2014). The informal and hidden curriculum in

- physical therapist education. *Journal of Physical Therapy Education*, 28(3), 50–63.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Elliot, D. L., Baumfield, V., Reid, K., & Makara, K. A. (2016). Hidden treasure: successful international doctoral students who found and harnessed the hidden curriculum. *Oxford Review of Education*, 42(6), 733–748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1229664>
- Elliot, D. L., Bengtsen, S. S. E., Guccione, K., & Kobayashi, S. (2020). *The hidden curriculum in doctoral education*. Palgrave.
- Fernández-Balboa, J. M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230–254. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484086>
- Gaufberg, E. H., Batalden, M., Sands, R., & Bell, S. K. (2010). The hidden curriculum: What can we learn from third-year medical student narrative reflections? *Academic Medicine*, 85(11), 1709–1716. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181f57899>
- Giroux, H. A. (1978). Developing educational programs: Overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 52(4), 148–151. doi:10.1080/00098655.1978.10113565
- Giroux, H. A. (1981). Schooling and the myth of objectivity. *McGill Journal of Education*, 16(3), 282–305. <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/7420/5350%0A> sayfasından erişilmiştir.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Massachusetts: 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.1980.10506070>
- Giroux, H. A., & Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* California: McCutchan.
- Golobic, K. B. (2012). What kind of school do we want? The architecture of schools as an element of the (hidden) curriculum. *Journal of Contemporary Educational Studies*(1), 74–94.
- Gordon, D. (1980). The immorality of the hidden curriculum. *Journal of Moral Education*, 10(1), 3–8. <https://doi.org/10.1080/0305724800100101>
- Gordon, D. (1981). The aesthetic attitude and the hidden curriculum. *The Journal of Aesthetic Education*, 15(2), 51–63. <http://www.jstor.org/stable/3332241> sayfasından erişilmiştir.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of*

- Education*, 16(2), 187–198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x>
- Gordon, D. (1983). Rules and the effectiveness of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 17(2), 207–218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1983.tb00031.x>
- Gordon, D. (1984). The image of science, technological consciousness, and the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(4), 367–400. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075937>
- Gordon, D. (1988). The rebirth of the hidden curriculum: Phlogiston as Priestley might explain it to Lavoisier. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 465–470. <https://doi.org/10.1080/03626784.1988.11076053>
- Gubbe, L. M. (1999). Impact of the hidden curriculum and student resistance on attrition in developmental education courses. *Research and Teaching in Developmental Education*, 15(2), 37–48. <http://www.jstor.org/stable/42802512> sayfasından erişilmiştir.
- Hafler, J. P., Ownby, A. R., Thompson, B. M., Fasser, C. E., Grigsby, K., Haidet, P., ... Hafferty, F. W. (2011). Decoding the learning environment of medical education: A hidden curriculum perspective for faculty development. *Academic Medicine*, 86(4), 440–444. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31820df8e2>
- Hammond, J. D. (1998). Photography and the “natives”: Examining the hidden curriculum of photographs in introductory anthropology texts. *Visual Sociology*, 13(2), 57–73. <https://doi.org/10.1080/14725869808583794>
- Hannay, L. M. (1984). *Cultural reproduction via the hidden curriculum*. The Ohio State University.
- Harding-DeKam, J. L., Hamilton, B., & Loyd, S. (2012). The hidden curriculum of doctoral advising. *NACADA Journal*, 32(2), 5–16. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-32.2.5>
- Hemmings, A. (2000). The “hidden” corridor curriculum. *The High School Journal*, 83(2), 1–10. <http://www.jstor.org/stable/40364505> sayfasından erişilmiştir.
- Hill, D., Sanders, M., & Hankin, T. (2002). Marxism, class analysis and postmodernism. In D. Hill, P. McLaren, M. Cole, & G. Rikowski (Eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*. Maryland: Lexington.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College.
- Jacobson, J. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs*. Arizona State University.
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3–9. <https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0504>
- Keefe, J. F. (1982). *Cultural reproduction and the hidden curriculum: An investigation into preschool programs for the deaf*. Boston University.

- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(1968), 83–88.  
[http://www.ozelacademy.com/EJES\\_v1n2\\_Kentli.pdf](http://www.ozelacademy.com/EJES_v1n2_Kentli.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Khan, A. Z. (2013). Non-academic attributes of hidden curriculum in medical schools. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(1), 5–9.  
<https://doi.org/01.2013/JCPSP.0509>
- Kidman, J., Manathunga, C., & Cornforth, S. (2017). Intercultural PhD supervision: exploring the hidden curriculum in a social science faculty doctoral programme. *Higher Education Research and Development*, 36(6), 1208–1221.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1303457>
- King, N. R. (1976). *The hidden curriculum and the socialization of kindergarten children*. University of Wisconsin-Madison.
- Korzh, A. (2013). *Educational inequalities and Ukrainian orphans' future pathways: Social reproduction or transformation through the hidden curriculum?* Columbia University.
- Lakomski, G. (1984). On agency and structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's theory of symbolic violence. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 151–163.  
<https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075918>
- 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, 593–614.  
<https://doi.org/10.1002/casp.974>
- LeCompte, M. (1978). Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, IX, 22–37.  
<https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.1.05x1748z>
- Lee, J. F. K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27(1), 39–53.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>
- Li, X. (2003). Unveiling the hidden curriculum: Beliefs in ESL context. *Canadian and International Education*, 32(2), 39–58.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp. 1–20). New York: Routledge.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135–151. <http://www.jstor.org/stable/1179759> sayfasından erişilmiştir.
- Martin, L. (2014). *The hidden curriculum exposed: How one outreach program bridges cultural capital and cultural wealth for Latina/o community college transfer students*. University of California.

- Miller, E. (2012). Dominant discourses in curriculum. *Curriculum and Teaching*, 27(2), 46–61. <https://doi.org/10.7459/ct/27.2.04>
- Mutekwe, E., Maphosa, C., Machingambi, S., Ndofirepi, A. P., & Wadesango, N. (2013). Exploring the teachers' role in the social construction of gender through the hidden culture curriculum and pedagogy: A case of Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 37(3), 307–318. <https://doi.org/10.1080/09718923.2013.11893229>
- Omokhodion, J. O. (1989). Classroom observed: The hidden curriculum in Lagos, Nigeria. *International Journal of Educational Development*, 9(2), 99–110. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(89\)90030-8](https://doi.org/10.1016/0738-0593(89)90030-8)
- Orón-Semper, J. V., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–498. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
- Pitts, S. E. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the “hidden” curriculum in a university music department. *Arts & Humanities in Higher Education*, 2(3), 281–292.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343–358. <https://doi.org/10.1080/0022027930250404>
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391–402. <https://doi.org/10.1080/0260293980230406>
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, 31(3), 16–35.
- Schultz, S. B. (1988). *The hidden curriculum: Finding mechanisms of control and resistance in the preschool*. Columbia University.
- 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>
- Smith, B. (2004). *Demystifying the higher education system: Rethinking academic cultural capital, social capital, and the academic mentoring process*. University of Wisconsin-Madison.
- Snehalatha, S. (2013). Hidden curriculum and the need for critical pedagogy. *ESocial Sciences and Humanities*, 48, 49–56.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M., & Hansen, G. I. (2013). The educational strategies of Danish university students from professional and working-class backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457–480.
- Townsend, B. K. (1995). Is there a hidden curriculum in doctoral programs. In *The*

- Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education* (pp. 2–13). Florida: University of Memphis.
- Vallance, E. (1974). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00784931.1974.11075752>
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*, 162(1), 138–151.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University.
- 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. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593–596. <https://doi.org/10.1086/250095>
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31–37.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Zorec, M. B., & Doşler, A. J. (2016). Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 103–114. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120523>

#### ***Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar***

- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algulama düzeyleri ile eğitim stresi algulama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akbulut, N. & Aslan, S. (2016). Örtük program ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 169-176.
- Akçakoca, B. (2018). *Hemşirelik eğitiminde örtük programı değerlendirmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akman, Ö., Kılıç-Çarşanbalı, Ç. & Alagöz, B. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde örtük programa yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 701-720.

- Akpınar, B., Batdı, V., Yıldırım, B., Kuloğlu, A. & Özeren, E. (2016). Mobile phone use at school as an element of hidden curriculum: M-hidden curriculum. *International Journal of Learning and Teaching*, 2(1), 39-42.
- Aktaş, C. (2019). Acil tıpta gizli müfredat: Profesyonelizm. *Anatolian Journal of Emergency Medicine*, 2(2), 29-34.
- Aktaş, H. H. (2016). *Students' views about and experiences at school: Investigating the role of cultural capital and hidden curriculum*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alagözlü, N. & Telçeken, M. (2015). Identity perception and hidden curriculum in the coursebooks teaching Turkish and English as a foreign language. *Türkbilig*, 2015(30), 245-268.
- Alimoğlu, M. K., Alparslan, D., Saraç, B. & Altıntaş, L. (2013). Tıp Fakültesinde Örtük Programın Hasta Odaklılık Üzerine Etkisini Belirleme Ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, Eylül(38), 1-19.
- Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 204-211.
- Aras-Kaya, H. Ö. (2018). Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 16(64), 120-145.
- Arslan, S. & Akbulut, N. (2018). Hidden curriculum and educational stress. *Kastamonu Educational Journal*, 26(4), 1111-1119.
- Arslan-Namlı, N. (2018). Veritabanı dersinde örtük program etkisi: Bir durum çalışması. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 2(2), 129-152.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başar, M., Akan, D. & Çankaya, İ. H. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.
- Başara-Baydilek, N. & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *İlköğretim Online*, 15(2), 367-377.
- Baykan, Z. & Naçar, M. (2017). Tıp eğitiminde örtük müfredat öğrencilerin empati düzeylerini etkilemekte midir? Boylamsal bir çalışma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 775-784.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536.



- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu örtük programı*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-269.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 49-59.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ve öğretmen elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çengel, M. (2017). Eğitim isteği: Açık ve örtük program bağlamında bir inceleme. *İlköğretim Online*, 16(2), 601-613.
- Çengel, M. & Türkoğlu, A. (2016). Meslek lisesi sınıflarında öğretmen davranışları: örtük program açısından bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çobanoğlu, R. & Engin-Demir, C. (2014). Okullardaki örtük programın görünen kısmı. *İlköğretim Online*, 13(3), 776-786.
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1526-1534.
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Demir, M. & Şad, S. N. (2020). Social media and hidden curriculum: What do teacher-student interactions teach students? *İlköğretim Online*, 19(2), 889-903.
- Demir, O. & Duruhan, K. (2015). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'nda örtük program algısı (İnönü Üniversitesi örneği): Bir durum çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 32-70.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2004). Değerlerin kazandırılmasında açık-örtük program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Summer(39), 356-383.
- Elitok-Kesici, A., Özdemir, N. & Coşkun, B. B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 1071-1094.
- Elitok-Kesici, A. & Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ocak(31), 149-162.


- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, A. & Uncu, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81-87.
- Fidan, M. & Tuncel, M. (2018). Evaluation of information technologies teachers' in-class behaviors in the context of hidden curriculum. *Journal of Education and Future*(14), 31-56.
- Filiz, B. & Doğar, Y. (2012). Beden Eğitimi öğretmenlerinin davranışlarının örtük program açısından öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mayıs(23), 21-50.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gündoğdu, S. & Yaşar, M. (2016). Öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkiler ile öğrencilerin başarı algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, Güz(212), 81-92.
- Gürbüz, S. E. (2017). *Türkiye'de uluslararası ilişkilerin lisans eğitiminde gizli müfredat ve oryantalizm: Eleştirel pedagojik bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve örtük program: Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kalaycı, N. & Güneş, E. (2014). Resmi programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi. Özgürlük mü? Güvenlik mi? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 17-34.
- Kavgaoğlu, D. & Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.
- Koç, S. & Çelik, A. (2017). Ortaokullarda örtük olarak verilen değerler konusunda lisansüstü öğrencilerin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 711-735.
- Koç-Akran, S. & Koyuncu, A. (2018). The hidden curriculum of a school according to teachers and students. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(2), 73-89.
- Orgun, F., Özkütük, N. & Akçakoca, B. (2019). Öğrenci hemşirelerin öğrenim gördükleri fakülte'deki örtük programa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1337-1345.
- Özaslan, D. (2019). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.


- 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.
- Pehlivanlı-Kadayıfçı, E. (2019). Exploring the hidden curriculum of gender in engineering education: A case of an Engineering Faculty in Turkey. *International Journal of Engineering Education*, 35(4), 1194-1205.
- Peker-Ünal, D. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim*, 7(3), 430-440.
- Saldıray, A. & Doğanay, A. (2017). Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma. *Turkish Studies*, 12(25), 671-704.
- Sarı, M. & Doğanay, A. (2009). İnsan onuruna saygı değerinin kazandırılmasında örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 877-940.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sezen, Ö. (2011). *A case study on the hidden curriculum of a university foreign languages preparatory school through perceptions*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şad, S. N. & Demir, M. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin sosyal medya üzerinden etkileşim kurma ve kurmama nedenlerinin örtük program açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 346-360.
- Şahin, S. (2014). *How does a hidden curriculum operate: A case study of routine practices and rules in a fourth-grade classroom*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tanrıverdi, M. (2017). *Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Temir, R. (2013). *M. Foucault'un disiplinler iktidar bağlamında gizli müfredat ve disiplin üzerine bir araştırma: Sait Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-59.

- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 41-63.
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.
- Tuncel, İ. & Demirel, Ö. (2018). Değerlendirme sürecinin örtük program açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Nisan(31), 221-230.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yangın, S. & Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (Türkiye: Siirt ili örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1017-1038.
- Yeşilyurt, E. & Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, R. & Aşçı, M. (2020). Öğretmen adaylarının örtük program kaynaklı stres algılarının örgüt kültürü açısından değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 219-232.
- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde örtük programın rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 62-83.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students’ acquisition of moral values in the new Turkish primary education curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 329-338.

Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar(50)*, 321-345.

**ORCID**

Aysun Öztürk  <https://orcid.org/0000-0001-8983-7744>

Mehmet Taşpınar  <https://orcid.org/0000-0003-3152-0300>

## SUMMARY

### **Introduction**

The purpose of this research was to analyze all of the studies conducted on the concept of hidden curriculum in Turkey. The analysis was important in terms of determining the general tendencies of hidden curriculum studies in Turkey; revealing the focus of the studies; producing the common provisions based on the findings of the studies, and revealing the gaps within the studies conducted on hidden curriculum.

### **Method**

The research method was structured in two stages. In the first stage, the tendencies in the studies were determined with descriptive content analysis, and in the second stage, the findings of the empirical studies were synthesised via reinterpretation with meta-synthesis. In order for a study to be included in to the research following criteria were applied: (1) It has to be related directly to hidden curriculum (2) The methodology has to be clearly stated. (3) It has to be an article published in a scientific refereed journal or an academic thesis. (4) The research sample has to be within Turkey. Search review was conducted with the keywords “örtük program (hidden program)”, “örtük müfredat (hidden curriculum)”, “gizli program (secret program)”, “gizli müfredat (secret curriculum)” and “hidden curriculum” on the TR Indexing, DergiPark, Google Scholar and Council of Higher Education Thesis Centre databases, a total of 77 studies, including 52 articles and 25 theses, were included in the study. Descriptive data were digitized and interpreted, the findings of the studies were synthesized with thematic content analysis.

### **Results and Discussion**

The concept of hidden curriculum was started to be worked on in Turkey relatively late (2002) compared to abroad (1968). There are only ten studies which discuss the concept of hidden curriculum theoretically. As proper for the nature of hidden curriculum itself, in most of the studies qualitative method were applied (n=40). These studies, mainly conducted with individuals as samples (f=65) and were conducted at primary (f=29) and undergraduate levels (f=30) at most.

As a consequence of the thematic content analysis applied to the results of the studies, 14 categories were elicited from a large number of codes, and thereafter, the themes of “teacher” (f=107), “student” (f=31), “school” (f=30), and “official curriculum” (f=12), which are the four basic elements of education system, were attained.

The results of the study were mostly collected under the “teacher” theme. Naturally, as stated in the literature, the teacher is the main subject of the hidden curriculum. Teachers are transmitters of unintended teaching whether they are conscious of their role or not (Ahwee et al., 2004; Blasco, 2012). Teachers give messages to students with all their behaviours, communication methods, activities, and cause changes in students’ values, attitudes, behaviours and beliefs. In “student” theme, although the students did not have sufficient knowledge and awareness of the hidden curriculum, it was found that their behaviour in the classroom or interaction with their teachers was shaped according to the hidden curriculum (Bergenhengouwen, 1987; Thomsen et al., 2013). In “school” theme, it was found that schools had cultures that were influenced by the environment, physical structure, school administration and staff, and these cultures constantly conveyed different messages, values and attitudes to students. Accordingly, Eisner (1985) stated

*that, schools teach more than they advertise. Lastly, in the “official curriculum” theme, it was found that official curricula had hidden messages as well. Elements of the official curricula such as evaluation, the assignments given to the students, and especially the texts, returned to the students as messages (Arnot & Whitty, 1982; Sambell & McDowell, 1998).*

#### **Suggestions**

*Teachers should be aware that students can acquire hidden learnings in all kinds of in-class and out-of-class interactions they have with students, and they should act carefully accordingly.*

*Since the students mostly regulate their behaviours in the educational process according to teachers’ expectations, values, and attitudes, teachers should be aware of their implicit expectations and should not act according to these expectations.*

*School culture should be structured as student and learning-oriented, especially by administrators, as well as teachers and other personnel, in a way that enables students to feel valuable.*

*Curriculum developers and writers of the course books should be aware of hidden curriculum, and they should take into account that every text, statement, discourse, and picture will reflect on students as hidden curriculum.*

*More theoretical studies should be written on the hidden curriculum in order for all educational subjects to become critically aware of hidden curriculum’s importance. Moreover, the hidden curriculum should be approached from a more philosophical, sociological and political perspective. This issue should be studied more with the perspective of critical pedagogy, resistance theory and reproduction, and action should be taken for transformation by revealing the negative aspects of hidden curriculum.*

