



## DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN ÖRTÜK PROGRAM AÇISINDAN İNCELENMESİ\*

İbrahim TUNCEL\*\* Özcan DEMİREL\*\*\*

### Özet

Değerlendirme süreci, örtük programı etkili biçimde ortaya çıkaran unsurlardan biridir. Bu çalışmada; değerlendirme sürecinin öğrenciler üzerindeki amaçlanmamış etkilerini ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki farklı yorumlamaları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Kullanılan yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlenmesinin sağlanabilmesi amacıyla, “gözlem” ve “görüşme” yöntemlerine yer verilmiştir. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar” ve “görüşme yapılan kişiler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Çalışma alanını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “Sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde edindikleri deneyim, başarılı olmak için öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı ve ezberle dayalı öğrenmenin yeterli olduğu algısına neden olmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmak için seçici davranma ve öğretim elemanının gözüne girme biçiminde taktikler geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Örtük Program, Değerlendirme Süreci, Duyuşsal Özellikler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri.

## EXAMINING THE EVALUATION PROCESS IN TERMS OF HIDDEN CURRICULUM

### Abstract

The evaluation process is one of the important factors that effectively uncover the hidden curriculum. In this study, it is aimed to identify the latent influences of evaluation process on students and to find out different interpretations about evaluation process. This qualitative research was organized as a case study. Embedded single-case design which is one of the case study designs was employed for the purpose of the study. Method and data triangulation were used for strengthening the methodology. Observation and interviewing were used for the method triangulation. “Observed classrooms” and “interviewees” were used as different data sources for data triangulation as well. The study was conducted in the Department of Classroom Teaching at Hacettepe University School of Education. The data gathered through “classroom observation form”, “academic staff interviewing form”, and “student focus group interviewing form” were analyzed by using content analysis technique. Students’ experience in evaluation process causes them to perceive that the student involvement and efforts in teaching-learning process are unimportant and rote-learning is adequate for being successful. It has been found that students develop some tactics as behaving selectively and getting into instructors’ good grace for being successful.

**Key Words:** Hidden Curriculum, Evaluation Process, Affective Characteristics, Teaching Certificate Courses.

\*Bu makale Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir ve I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde tam metin olarak kabul edilen aynı başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\*Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, DENİZLİ.

e-posta: ituncel@pau.edu

\*\*\*Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA.

e-posta: demirel@hacettepe.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Örtük program, araştırmacıların uzmanlık alanına, eğitime bakış açısına ve üzerinde çalışılan duruma bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Alanyazında genel olarak örtük program kavramını, sosyolojik açıdan ele alan makro düzeyde tanımlamalara ve okuldaki uygulamaları eğitimsel açıdan ele alan mikro düzeyde tanımlamalara yer verilmektedir. Makro düzeyde tanımlamaların okul-toplum ilişkisine odaklandığı, mikro düzeyde tanımlamaların ise resmi program ile okullarda gerçekte yaşananlar arasındaki ayrıma odaklandığı görülmektedir. Bu araştırmada da değerlendirme süreci, resmi program ile uygulamada yaşananlar arasındaki ayrıma odaklanılarak incelenmiştir. Öğrenilenleri etkileyen resmi olmayan bir sistemin varlığını açıklayan ve örtük program unsurlarına ilişkin çalışmalar yapan ilk kişi olmamasına rağmen “örtük program (hidden curriculum)” kavramı ilk defa Phillip Jackson tarafından kullanılmıştır (Gordon, 1982; Lynch, 1989; Portelli, 1993; Margolis ve diğerleri, 2001).

Jackson (1968), sınıfta gerçekte yaşananların aslında tam olarak anlaşılmadığını iddia etmiş ve devlet okullarında yaptığı araştırmalarla sınıf yaşamının keşfedilmemiş sosyal karmaşıklığını saptamaya çalışmıştır. Sınıfın örtük programının temelini oluşturduğunu ileri sürdüğü *kalabalık, övgü ve güç* olmak üzere sınıftaki yaşamın üç özelliğini tanımlamıştır. Dreeben (1976) örtük programı yazılı olmayan program olarak dile getirir ve okulda hakim sosyal düzenlemeler ve bu düzenlemelerin öğretileri olduğunu ileri sürer (Akt.: Gordon, 1982). Snyder (1971) örtük programı, öğretmenlerin öğrencilerine bazen makul olmayan bir biçimde de olsa ima yoluyla aktardıkları ve öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir rol oynayabilen gizli mesajlar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Bir öğrenci iki ayrı öğretim programından geçmektedir. Bunlardan birincisi okulun resmi ve görünen öğretim programı, ikincisi ise okuldaki kişilerin birbirleri ile etkileşimlerine dayanmakta olup görünmeyen öğretim programıdır. İlk bakışta göze çarpan öğretim programı öğrencilerin neleri öğrenmelerinin beklenmekte olduğunu belirleyen, görünen öğretim programıdır. Bu öğretim programı göze çarpacak derecede açıktır ve aynı zamanda çeşitli şekillerde yazılı hale getirilmiştir. Bu derecede açık olmayan görünmeyen öğretim programında ise her öğrenci diğerlerine kıyasla nerede, kim ve ne olduğunu öğrenir. Bu öğretim programının kapsamındaki öğeler çok yavaş öğrenilir ve görünen öğretim programının öğeleri kadar kolay unutulmaz (Bloom, 1995).

Değerlendirme süreci, örtük programı etkili biçimde ortaya çıkaran eğitimsel uygulama unsurudur. Her değerlendirme hareketi, öğrencilere “neyi öğrenmeleri gerektiğini” ve “bunu nasıl yapmaları gerektiğini” anlatan bir mesaj göndermektedir. Değerlendirme mesajları şifrelidir, kolayca anlaşılmaz, öğretim kadrosu ve öğrenciler tarafından genellikle farklı bir vurguyla ve farklı bir biçimde yorumlanır (Sambell ve McDowell, 1998). Ahola (2000) “Yükseköğretimde Örtük Program” isimli araştırmasında pilot görüşmeler sonucunda geliştirdiği anket formunu Finlandiya’daki Turku Üniversitesinde tıp, eğitim ve sosyoloji öğrencilerine uygulamıştır. Üniversitenin örtük programını; “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzman olmayı öğrenme” ve “kuralları öğrenme” biçiminde dört boyutta açıklamaktadır. Ahola bu çalışmasında öğrencilerin üniversitede başarılı olmak için ne yaptıklarını ve kendilerine ne öğretildiğini belirlemeye çalışmıştır. Brennan (2008) öğretim elemanları tarafından değerlendirmede neyin önemli olduğuna dair gizli mesajlar iletildiğini ve öğrencilerin bu mesajlardan yola çıkarak derste önemli olan konuları kendilerine göre yapılandırdıklarını belirtmektedir.

### 1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Değerlendirme süreci kapsamında yapılan uygulamaların öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından farklı yorumlanması, resmi programın hedeflerinin değerlendirilmesini etkileyebilir. Bu etkinin resmi program açısından olumlu ya da olumsuz çıktıları olabilir. Araştırmada, resmi program ile uygulamada yaşananlar arasındaki ayrıma odaklanılarak değerlendirme süreci incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gerçekleşen değerlendirme süreci incelenerek; (1) değerlendirme sürecinin öğrenciler üzerindeki amaçlanmamış etkilerini, (2) değerlendirme sürecine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki farklı yorumlamaları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Örtük program eğer okul tarafından kontrol edilmiyorsa bu durum öğrencilerin olumsuz yaşantılarla karşılaşmalarına neden olabilir. Araştırma sonuçlarının, değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programın etkilerini açığa çıkarması ve öğretim elemanlarının örtük programın olumsuz etkilerini en aza indirerek resmi programı destekler nitelikte uygulamalar yapmalarına yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarının amacı, bir ya da birden fazla durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Örtük program bağlamında değerlendirme süreci tek durum olarak ele alınmış ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”,

“Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” dersleri analiz birimlerini oluşturmuştur. Değerlendirme süreci; gizli mesajlar ve amaçlanmamış öğrenmeleri derinlemesine gösteren bilgi bakımından zengin bir durumdur. Örtük programı ortaya çıkarmada değerlendirme sürecinin zengin bir veriye sahip olduğu düşüncesiyle bu araştırmada değerlendirme süreci tek durum olarak seçilmiştir.

### **2.1. Veri Kaynakları**

Araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı çalışma alanı olarak seçilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, gözlem yapılan derslerde öğrencilerin I. ve II. ara sınavdan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması belirlenerek ölçüt oluşturulmuş ve görüşme yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Aritmetik ortalamanın +1 standart sapma üzerinde kalan öğrenciler üst, -1 standart sapma altında kalan öğrenciler alt ve diğer öğrenciler orta düzey olarak kabul edilmiştir. Alt-orta-üst başarı düzeylerinden ikişer öğrenci seçilerek her şubeden altışar öğrenci belirlenmiş ve üç odak grup görüşmesi yapılmıştır.

### **2.2. Veri Toplama Araçları**

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formunda yer alan değerlendirme sürecine ilişkin boyutlar belirlenirken, alanyazın incelemesi, pilot gözlemlerden elde edilen veriler ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Öğretim elemanı görüşme formu ve öğrenci odak grup görüşme formu alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış pilot uygulaması yapılarak son hali verilmiştir. Görüşme formları açık uçlu sorular ve sondalardan oluşmaktadır.

### **2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

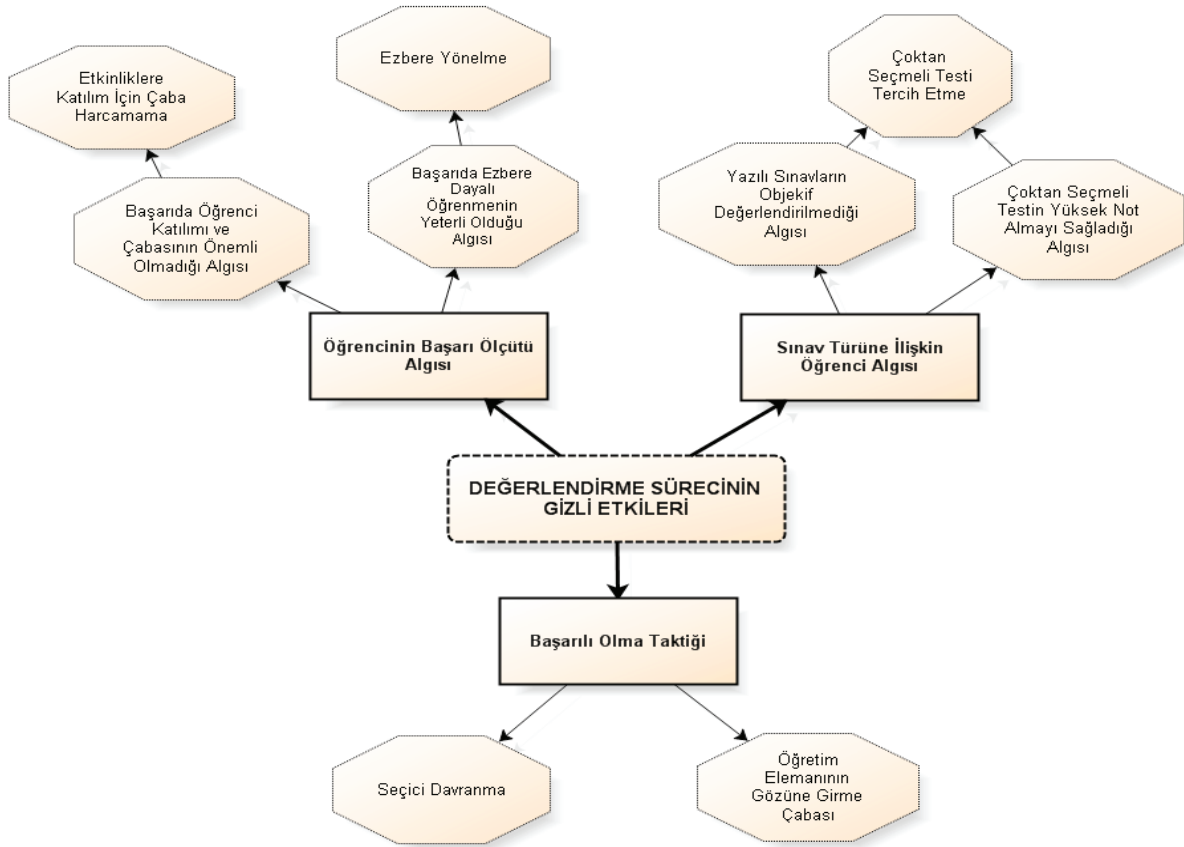
Araştırma kapsamında elde edilen verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Oluşturulan veri seti hem araştırmacı hem de program geliştirme alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi %89 bulunmuştur. Veri seti, asıl kod listesi dikkate alınarak kodlanırken taslak temalar düzenlenerek kesinleşmiş temalara ulaşılmıştır. Her tema ve kod farklı veri toplama araçlarından elde edilen alıntılarla desteklenmiştir. Gerçekleşen değerlendirme sürecine ve bu sürecin öğrenciler üzerindeki amaçlanmamış etkilerine ilişkin veriler elde edilerek örtük program bağlamında yorumlanmıştır.

### **2.4. Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada iç geçerliği (inandırıcılığı) artırmak amacıyla hem veri çeşitlenmesi hem de yöntem çeşitlenmesi işe koşulmuştur. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yöntem çeşitlenmesinin sağlanabilmesi amacıyla, “gözlem” ve “görüşme” yapılmıştır. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için de gözlem yapılan sınıflar, görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğrenciler farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Temalar ve temaları oluşturan kodların kendi aralarındaki ilişkisi belirlenirken içsel benzeşiklik ve dışsal ayrıklık özelliğine dikkat edilmiştir. Araştırmacının belirlenen şubelerde bir dönem boyunca gözlem yapması, öğrencilerle iyi ilişkiler kurulmasını ve karşılıklı güven duygusunun gelişmesini sağlayarak bu durum öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerinde önemli rol oynamıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilişliğini) sağlamak için; araştırmacının modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlemesi ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) sağlamak açısından hem araştırmacı hem de program geliştirme uzmanı gözlem notları tutmuşlardır. Veri setinin kodlanması da araştırmacı ve program geliştirme uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış tutarlık oranı hesaplanmıştır. Gözlem ve görüşme kayıtlarında yer alan birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak amacıyla araştırmada veri kaynakları ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

## **3. BULGULAR VE YORUM**

Gerçekleşen değerlendirme sürecine ve bu sürecin öğrenciler üzerindeki amaçlanmamış etkilerine ilişkin elde edilen veriler örtük program kapsamında yorumlanmıştır. Verilerin çözümlemesi sonucunda “değerlendirme sürecinin gizli etkileri” ana teması altında “öğrencinin başarı ölçütü algısı”, “sınav türüne ilişkin öğrenci algısı” ve “başarılı olma taktiği” alt temalarına ulaşılmıştır. Şekil 1’de verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan kod ve temalar görselleştirilmiştir.



Şekil 1: Değerlendirme sürecinin gizli etkilerine ilişkin kod-tema ilişkisi

### 3.1. Tema: Öğrencinin Başarı Ölçütü Algısı

#### 3.1.1. Kod: Başarıda Öğrenci Çabasının Önemli Olmadığı Algısı

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğrencilere açıklanmış ve ders programında yer alan değerlendirme ölçütleri ile bu değerlendirme ölçütlerinin uygulamada ne kadar dikkate alındığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere açıklanmamış ve ders programında yer almayan, öğrencilerin kendi deneyimleri sonucunda algıladıkları başarı ölçütleri örtük program kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada öncelikle öğretim elemanlarının, öğrenci başarısında dikkate aldıklarını söyledikleri ölçütler belirlenmiştir.

“...Öğrencinin kendi çabasını mutlaka değerlendiririm. Derse katılımına, çabasına göre bir artı puan veririm ve dönem başında, öğrencilere gösterdikleri her türlü çabanın anlamlı olacağını söylerim... İkinci ara sınavda uygulamaya yönelik olarak sınıf gözlemi istedim. Benim için etkinliğin sonuçları değil, etkinliğin yapılışı önemli. Çabayı göstermek, etkinliği doğru yapmaktan daha önemlidir. Akademik sonuç değil, öğrencinin süreçte yaptıkları önemlidir. Bilgi değil öğrenci katılımı ve çabası önemlidir ve öğrencilere de bu beklentimi söylüyorum...” (Görüşme Kaydı: ÖE3)

“...Öğrencinin derse katılmasını, onaylasın ya da karşı çıksın ama mutlaka söz sahibi olmasını isterim... Öğrencilerime başarılı olmaları için derse aktif katılmaları gerektiğini sürekli vurguluyorum. ..Çünkü benim dersime aktif olarak katılan öğrenciler başarılı olur...” (Görüşme Kaydı: ÖE2)

Öğretim elemanı ÖE3, öğrenci başarısında bilgi değil öğrenci katılımı ve çabası önemlidir görüşünü dile getirmiş ve bunu değerlendirmede bir ölçüt olarak aldığını belirtmiştir. Öğretim elemanı ÖE2’de, öğrenci çabası ve katılımının önemli olduğunu, derse aktif katılan öğrencilerin başarılı olacağını belirterek başarıda aradığının sadece bilgi olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci başarısını değerlendirmede öğretim elemanlarının öğrenci katılımını bir ölçüt olarak aldıkları ve bunu öğrencilere açıkladıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrenci görüşmeleri ise, değerlendirmeye ilişkin gerçekte yaşananların farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

“...Derslerde sürekli aktiftim. Aslında sadece ben değil diğer arkadaşlarım da derse aktif olarak katıldı. Ancak

çoktan seçmeli test şeklinde yapılan sınav sonuçları bizim başarımızı belirledi. Hocamızın sürekli derste söylediği 'benim için sizin derse katılmanız daha önemli' sözü havada kaldı..." (Görüşme Kaydı: 2K1).

"...Bizim başarımızın en büyük belirleyicisi sınav sonuçları ve hocamızın söylediği ve önem verdiği ders sürecindeki çabamızı veya derse katılımımızı değerlendirecek bir sınav yapılmadı... Bizim çabamızı gösteren sunularımızı dahi değerlendirmeye almadı hocamız... Oysa ben sunuyu çok iyi yapmışım. Bu çabamın boşa gittiğini düşünüyorum." (Görüşme Kaydı: 4K3).

Görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda 2K1 ve 4K3 başarının en büyük belirleyicisinin sınav sonucu olduğunu belirterek, öğrenci çaba ve katılımın söylenildiği gibi değerlendirmede dikkate alınmadığı söylemektedir. Öğretim elemanları öğrenci katılımı ve çabasının başarılı olmada önemli olduğunu belirttiği ve bunu öğrencilere açıkladığı halde, sadece sınav sonuçlarının başarıda dikkate alındığı belirlenmiştir. Öğrenci görüşme kayıtları, öğrencilerin not için çalıştıklarını, not verilmeyen çalışmalara önem vermediklerini ortaya koymaktadır.

### **3.1.2. Kod: Başarıda Ezbere Dayalı Öğrenmenin Yeterli Olduğu Algısı**

Gözlem ve görüşme kayıtları incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrencilerden, bilgi düzeyindeki davranış kazanmalarından çok, daha üst düzeyde düşüncelerini beklediği ve bu beklentilerini öğrencilere açıkladığı anlaşılmaktadır.

"...Öğretim elemanı not tutan öğrencilere 'Neden yazıyorsunuz? Kaynak kitaplarınızda bunlar var beni dinleyin sadece...' dedi. Daha sonra öğretim elemanı öğrencilere not tutmalarını neden istemediğini şöyle açıkladı; 'Sınavda ben uygulama, analiz, sentez düzeyinde düşünmenizi isterim... bu dersin gereği budur... Ezberlemenizi değil yorumlamanızı gerektiren durumları isterim...' dedi. Bunun üzerine bir öğrenci söz alarak 'hocam özgün düşüncelerin doğru cevabı nasıl olur sınırlı seçenekler arasında?' diye sordu. Öğretmen, 'çoktan seçmeli test' bunu ölçmek için uygun değil tabi ama başarılı olmak için düşünme becerilerinizi geliştirmelisiniz...' dedi..." (Gözlem Kaydı: ÖMD2-3.Hafta).

Öğretim elemanlarının "öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye" yönelik beklentilerini ifade etmekle birlikte, öğrenci görüşmeleri, değerlendirme sürecinde sınavların daha çok bilgi düzeyinde davranışları ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

"...Sınavdaki soruların cevapları kitapta vardı. Hocamızın sınavdan önce söylediği 'ezberlemenizi değil yorumlamanızı, üst düzeyde düşünmenizi gerektiren sorular soracağım' şeklindeki açıklamasından korkmuştum ama öyle olmadı. Kitaptaki notların sınavda başarılı olmak için yeterli olduğunu anladım..." (Görüşme Kaydı: 2K2).

"...Sınavda da ezbere dayalı sorular vardı... Hocamız bizden hep maddeli şeyler istedi... İşte önce öğrenciye şöyle yaparız sonra şöyle yaparız gibi..." (Görüşme Kaydı: 3K1).

"...Yorum da soracağım dedi ancak genelde bilgi istedi... İçine yorumda katabilirsiniz demişti ancak soruların cevapları zaten kitapta vardı... Yorum dediğim sorular dahi..." (Görüşme Kaydı: 4K3).

Öğrenci görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrencilerden; 2K2'nin "...Kitaptaki notların sınavda başarılı olmak için yeterli olduğunu anladım...", 3K1'in "...Sınavda da ezbere dayalı sorular vardı..." ve 4K3'ün "...ancak soruların cevapları zaten kitapta vardı... Yorum dediğim sorular dahi..." biçimindeki ifadeleri gerçekte yaşananları ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Öğretim elemanlarının değerlendirme sürecine ilişkin beklentileri ile gerçekte yaşananlar arasındaki ayırım örtük program olarak yorumlanabilir. Bu durumun öğrencilerde "başarıda ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu algısına" neden olabileceği söylenebilir. Görüşmelerde değerlendirme sürecinde oluşan bu algının öğrencileri ezbere yönlendirdiğine ilişkin veriler elde edilmiştir.

"...Konuşması hiç dikkat çekmiyordu... O dersi dinleyerek sınavda başarılı olduğumu düşünmüyorum.. Zaten çoğunlukla dersi dinlemiyordum daha doğrusu dinleyemiyordum... Ders çok sıkıcıydı... Hoca fotokopi vermişti... Ben sınavlara verdiği fotokopiden bazı konulara ise kitaptan çalıştım ve başarılı oldum ancak itiraf edeyim ki şimdi öğrendiğim hiçbir şeyi hatırlamıyorum..." (Görüşme Kaydı: 3E1).

"...Elimize verilen bir fotokopi (ders notu) var.. bu fotokopiden yürütülen (bir) ders... Biz hep böyle işledik dersi... Açıkçası ben bu dersin sınavına yarım saat çalıştım, yani sadece fotokopilere çalışmam, fotokopileri okumam yeterli oldu... Birazcık bu durum beni ezbere alıştırdı... Çok fazla çalışma gereği duymadığım bir ders oldu benim için..." (Görüşme Kaydı: 3K4).

Yukarıda görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda, 3E1 ve 3K4 ders kitabı ve öğretim elemanı tarafından verilen ders notlarına (fotokopilere) çalışmanın sınavda başarılı olmak için yeterli olduğunu belirterek, ezberleyerek başarılı olduklarını söylemektedir. Ezbere dayalı öğrenme ile sınavda öğrencilerin başarılı olmaları, değerlendirmenin ders programının hedeflerine uygun olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin hazır bilgilerin

ezberlenerek başarılı olunacağına inanmalarını sağlayan bu durum, ders programı ile çelişmektedir. Bu bağlamda değerlendirme sürecinin öğrencileri, anlamlı öğrenmeden uzaklaştırdığı ezberleyerek öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir.

### **3.2. Tema: Sınav Türüne İlişkin Öğrenci Algısı**

#### **3.2.1. Kod: Çoktan Seçmeli Testin Yüksek Not Almayı Sağladığı Algısı**

Öğrencilerin sınav türlerine ilişkin görüşlerini, değerlendirme sürecindeki deneyimleri ile geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum değerlendirme sürecinin gizli etkisi olarak ele alınmıştır.

“...Daha çok öğrenciler değerlendirmeye ilişkin test mi olacak, yazılı yoklama mı olacak diye soruyorlar. Test isteme daha çok oluyor... Yazılı yoklama veya daha farklı ölçme araçları ile değerlendirme yapılmasının öğrenmede daha etkili olduğunu düşünüyorum... Öğrendiklerini uygulayabilmelerini, öğrencilerden analiz düzeyinde düşünmelerini, yaratıcı düşünmelerini bekliyorum. Aslında değerlendirmede de öğrencilerin bu düzeyde düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını yoklamak istiyorum. Ancak düşündüğümü gerçekleştirmemde ders yükü ve öğrenci sayısı büyük bir engel... Çoktan seçmeli test yapsam da üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye çalışıyorum mümkün olduğu kadar...” (Görüşme Kaydı: ÖE1).

Öğretim elemanları çoktan seçmeli testin öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğini belirterek kendilerinin benimsememelerine rağmen ders yükü ve öğrenci sayısı nedeniyle çoktan seçmeli test yaptıklarını açıklamaktadırlar. Ders programı gereği öğretim elemanlarının değerlendirme sürecine ilişkin beklentilerinin kurumsal düzenlemeler (ders yükü, öğrenci sayısı) nedeniyle gerçekleşmediği söylenebilir. Ders programının değerlendirme anlayışı ile gerçekte uygulanan değerlendirme anlayışının uyuşmaması örtük program kapsamında ele alınabilir. Öğrenci görüşmelerinden yapılan aşağıdaki alıntı değerlendirme sürecinin örtük programının öğrencilere iletildiği gizli mesajları ortaya koymaktadır.

“...Öğretim elemanı ‘birinci ara sınavı yazılı yapacağım diğerleri test olacak...’ dedi... Bir öğrenci söz aldı ‘hocam birinci ara sınav da test olsa’ dedi... Diğer öğrenciler de ‘evet iyi olur’ diyerek onayladılar...” (Gözlem Kaydı: ÖMD4-1.Hafta).

“...Çoktan seçmeli test olmasını daha çok tercih ediyoruz.. Aslında test iyi bir değerlendirme aracı değil bunu hem hocalarımız açıkça söylüyor hem de biz farkındayız... Sınavdan birkaç gün önce, çoğu zaman sınav akşamı çalışıp gitmek yeterli, oluyor... Notlardan, kitaptan okuyup, ezberleyip sınava giriyoruz... test olmak açıkçası işimize geliyor daha başarılı oluyorum... Kolaya kaçmak da denebilir...” (Görüşme Kaydı: 2K2).

“...Test deyince... Zaten hoca da test yapmanın iyi bir ölçme aracı olmadığını söylemişti... Hocamız ‘test iyi bir şey değil ben kesinlikle klasik sınav yaparım... testle sizin ne kadar öğrendiğinizi bilemem’ demişti ama yine de test olduk... Sınıfın çoğunluğu test olmak istediğini söylemişti... galiba hocamız dikkate almış... Testlerde daha başarılı olduğumu söyleyebilirim çünkü ezberim kuvvetli... Yazılı sınavlarda daha stresli oluyorum” (Görüşme Kaydı: 3K4).

“...Zaten test olduk, öğrendiğimizi ölçmedi bu yüzden hiç hoşnut değilim.. Testler ölçmüyor öğrenilenleri... Test olmak bana açıkçası hiç de iyi bir şey gelmedi... Diğer dersler için de geçerli... Yine de test sınavını daha çok tercih ediyorum. Çünkü testlerden daha yüksek not alıyorum...” (Görüşme Kaydı: 3K2).

“...Bir sorun vereceğim, bu sorunu nasıl çözersiniz diye soracağım demişti... Keşke öyle yapsaydı... Biz de bir şeyler kazanırdık en azından... O ders çok havada kaldı açıkçası...” (Görüşme Kaydı: 3K1).

“...Testlerden aldığım notlara göre çok şey biliyormuşum gibi görünüyor ama ben öğrendiğimi hissetmiyorum... Sınavdan çıktıktan birkaç gün sonra hiçbir şey hatırlamıyorum, çünkü ezberliyorum...” (Görüşme Kaydı: 4K4).

Yukarıdaki görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda 2K2’nin “...Notlardan, kitaptan okuyup, ezberleyip sınava giriyoruz... test olmak açıkçası işimize geliyor daha başarılı oluyorum...” ve 3K4’ün “...Testlerde daha başarılı olduğumu söyleyebilirim çünkü ezberim kuvvetli...” biçimindeki ifadeleri öğrencilerin çoktan seçmeli testi tercih etmelerinin nedenini ortaya koyan dikkat çekici birer örnektir. Öğrencilerin ezberlemenin çoktan seçmeli testte başarılı olmak için yeterli olduğunu düşündükleri bu nedenle bu test türünü tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. 4K4’ün “...Testlerden aldığım notlara göre çok şey biliyormuşum gibi görünüyor ama ben öğrendiğimi hissetmiyorum...” ve 3K2’nin “...Testler ölçmüyor öğrenilenleri... Yine de test sınavını daha çok tercih ediyorum. Çünkü testlerden daha yüksek not alıyorum...” biçimindeki ifadeleri testlerde yüksek not almalarının aslında öğrencilerin öğrendikleri anlamına gelmediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini tam olarak ölçmediğini düşünmelerine rağmen yüksek not almak için çoktan seçmeli testi tercih etmeleri, öğrencilerin

öncelikli amacının öğrenmek değil yüksek not almak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin çoktan seçmeli testleri daha yüksek not almak için tercih ettikleri ve çoktan seçmeli testi “yüksek not almayı sağlayan bir sınav türü olarak algıladıkları” biçiminde yorumlanabilir.

### **3.2.2. Kod: Yazılı Sınavların Objektif Değerlendirilmediği Algısı**

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin deneyimlerinin, çoktan seçmeli testler yanında yazılı sınavlara ilişkin bakış açılarını da etkilediğini ortaya koymaktadır.

“...Yazılı sınavlarda nasıl değerlendirileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiyor... Bu sınav tamamen yorumdu ama cevaplarımızı hep madde madde yazmamızı istedi hoca... ve ben merak ediyorum acaba kriteri ne olacak diye... neye göre kriter belirleyecek...” (Görüşme Kaydı: 3E2).

“...Yazılı sınavdaki yorum sorularını hocamızın nasıl puanladığını bilmiyoruz ve bir açıklama da yapmadı... Bu belirsizlik motivasyonumuzu düşürüyor...” (Görüşme Kaydı: 4K1).

“...Ben 100 aldım sanki benim kağıdım cevap anahtarı gibi algılandı ve arkadaşlarım kendi yazılı kağıtlarını benimki ile karşılaştırdıklarında söyledikleri ‘ben de aynı cümleleri yazmışım... eee benim burada ne eksik var’ falan dediler... Ben oklarla ayırmışım o arkadaşım ayırmamışım... Yazarkenki dile biçime çok önem verdiğini düşünüyorum...” (Görüşme Kaydı: 4K2).

Görüşme kayıtlarında öğrenciler, yazılı sınavlarda yer alan yorum sorularının nasıl puanlandığının öğretim elemanı tarafından açıklanmadığını ve bu durumun belirsizlik yarattığını belirtmektedir. Bu durumun, öğrencilerde yazılı yoklamaların objektif değerlendirilmediği algısına yol açtığı ve bu algının da yazılı sınavı tercih etmeyerek, objektif değerlendirildiğine inandıkları çoktan seçmeli testi daha çok tercih etmelerine neden olduğu söylenebilir.

### **3.3. Tema: Başarılı Olma Taktiği**

#### **3.3.1. Kod: Seçici Davranma**

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin başarılı olmak için taktikler geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır.

“...Hocamız eğer bir konuyu veya söylediği cümleyi tekrar ediyorsa, vurgu yapıyorsa, anlarım ki bu önemli ve not alırım... Sınavlara çalışırken de hocanın bu söylediklerine dikkat ederim ve yeterli olur... Derste anlatılanların hepsini öğrenmek de mümkün değil zaten...” (Görüşme Kaydı: 3K4).

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının yaptığı vurgulamalardan yola çıkarak sınavda sorulacak konulara veya sorulara ilişkin tahminlerde buldukları, sınavlara hazırlanırken vurgulanan bu konulara çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin, verilen bilgilerin hepsini öğrenme çabası yerine seçici davranarak öğretim elemanının sınavda soracağı bilgileri tahmin etme ve bunları öğrenme çabası içinde oldukları söylenebilir. Öğrencilerin seçici davranmalarına neden olan bir diğer durumun da öğrencilerin sınav deneyimlerinden kaynaklandığına ilişkin veriler elde edilmiştir.

“...Sınavda derste sunu yaptığımız konulardan hiç soru çıkmadı yaaa... Kitaptaki konular vardı... Sunulardan finalde de çıkmayacakmış gibi geliyor...” (Görüşme Kaydı: 4K1).

Yapılan alıntıda, 4K1 sunu yapılan konulara çalışarak sınava hazırlandığını ancak sınavda sorulan soruların sadece ders kitabındaki konuları kapsadığını bu yüzden sınavda başarılı olamadıklarını dile getirmektedir. Öğrencilerin sınavdaki bu deneyimlerinin daha başarılı olmak için taktik geliştirmelerine ve öğrenilecek bilginin kaynağını seçmeye yönelttiği söylenebilir.

“...Ödevleri yaparken süslemeler yapıyorum... Fazla görünsün diye sayfa kenarlarındaki boşlukları ayarlıyoruz... Bunu yapmaya bizi mecbur ediyorlar... Çünkü tam anlamıyla verilen ödevleri yapmaya çalışırsak zamanında yetiştirmek mümkün olmuyor... Bazı derslerin ödevini fazla zaman harcayarak yaptıysam diğer ödevleri üstünkörü yapıyorum. Zaman harcadığım dersler benim için önemli derslerdir...” (Görüşme Kaydı:2K4).

Öğrencilerin verilen ders ödevlerini yaparken bir yandan da ödevleri zamanında yetiştirmek için çaba harcadıkları, kendilerince derse verdikleri öneme göre ödevlere özen gösterdikleri ve zaman ayırdıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin tüm ödevleri istenen nitelikte yapabilmeleri için yeterli zamanlarının olmadığını fark etmelerinin, öğrencileri bazı taktikler geliştirmeye yönlendirdiği söylenebilir. Öğrencilerden bütün derslere aynı önemi vermeleri, tüm ödevleri istenen nitelikte ve özenle yapmaları beklenirken, öğrencilerin bazı dersleri daha önemli görerek ödevlerine daha fazla özen göstermeleri ve zaman harcamaları seçici davrandıklarını

göstermektedir. Öğrencilerin çoğu okulun ilk ayında ödev olarak verilen çalışmanın hepsini yapamayacaklarını fark ederler. Resmi programın bütün görevlerini yerine getirmek mevcut olan zamandan çok daha fazlasını gerektirir.

### 3.3.2. Kod: Öğretim Elemanının Gözüne Girme Çabası

Öğrencilerin başarılı olmak için seçici davranma taktiği geliştirmelerinin yanında öğretim elemanının gözüne girme çabası içinde oldukları öğrenci görüşme kayıtlarında ortaya çıkmaktadır

“...Hocayla iletişimi sürekli tutmanın, hocaların odasına gidip konuşmanın da başarılı olmada etkisinin olduğunu düşünüyorum. Bazı öğrenciler bunu ‘hocaya yağ çekme’ olarak adlandırıyor ama özellikle zorlandığım derslerde ben de bunu yapıyorum, gerektiğinde ‘yağ çekmeyi’ de bilmek lazım...” (Görüşme Kaydı: 2E1).

Öğrenci görüşme kayıtlarından yapılan yukarıdaki alıntıda; 2E1, bazı öğrenciler tarafından “hocaya yağ çekme” olarak algılanmasına rağmen hocalarla iletişimi sürekli tutmanın ve hocaların odasına gidip konuşmanın başarılı olmada etkisinin olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Bazı öğrencilerin başarılı olmak için “öğretim elemanının gözüne girme çabası içinde oldukları” ve bu amaçla sınıf dışında da öğretim elemanı ile iletişim kurmak gibi taktik geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Seçici davranma yanında öğretim elemanının gözüne girme çabasının da başarılı olmada öğrenciler tarafından geliştirilen bir taktik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, değerlendirme sürecindeki deneyimlerinden yola çıkarak başarılı olma taktikleri geliştirmelerinin açıkça amaçlanmamış bir durum olması nedeniyle örtük program kapsamında ele alınabilir.

## 4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretim elemanlarının öğrencilerine, öğrenci katılımı ve çabasını başarıda bir ölçüt olarak aldığı açıklamasına rağmen bunu notla değerlendirmede, sınavda alınan notların başarılı olmada tek ölçüt olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin değerlendirmeyi güçlü bir şekilde notla ilişkilendirdikleri söylenebilir. Öğrenci katılımı ve çabasının notla değerlendirilmemesinin öğrencilerde, başarılı olmak için öğretme-öğrenme sürecinde “öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı” algısına neden olduğu belirlenmiştir. Bu algı nedeniyle öğrencilerin “etkinliklere katılım göstermek için çaba harcamadıkları” sonucuna ulaşılmıştır. Başarı, öğrencilerin yaptığı faaliyet ve davranışlarla değil, sınavlarda aldığı notlarla olmaktadır. Dolayısıyla okullarda değerlendirme sistemi not üzerine kuruludur. Öğrencilerin not için çalıştıkları inkar edilemez (Yüksel, 2004). Senemoğlu (1994) araştırmasında sosyal bilimler öğretim elemanlarının değerlendirmeyi çoğunlukla not vermek amacıyla yaptıklarını belirlemiştir.

Resmi program gereği öğretim elemanının derslerde, öğrencilere ezber dayalı bilgi yerine daha üst düzeyde düşünmelerinin önemini vurguladıkları ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını ölçmek istedikleri belirlenmiştir. Ancak bunu ölçecek bir ölçme aracını ders yükü ve öğrenci sayısı nedeniyle uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde edindikleri deneyimin, “başarılı olmak için ezber dayalı öğrenmenin yeterli olduğu” algısını ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin “ezbere yönelmelerine” neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının açıkladığı beklentilerde resmi programın değerlendirme anlayışı ortaya çıkmaktadır. Gerçekte değerlendirme sürecinde yaşananlar ile resmi programın değerlendirme anlayışı arasındaki farklılık ise örtük programın etkisini ortaya çıkarmaktadır. Sambell ve McDowell (1998), araştırmasında, öğrencilerin değerlendirme ile ilgili yaşantı ve tipikleştirmelerinden kendi örtük eğitim programlarını oluşturduklarını ileri sürmektedir. Değerlendirmedeki mesaj ve anlamların yeniden oluşturulmasında öğrencilerin etkin bir role sahip olduğunu belirterek, bu durumu örtük program kapsamında ele almaktadır. Öğrenciler değerlendirme sürecinde, tepkilerini etkileyen bir dizi yaşantı, motivasyon ve bakış açısı edinmektedir.

Öğrencilerin çoktan seçmeli testi yazılı sınavlardan daha çok tercih ettikleri belirlenmiş ve bu durumun “yazılı sınavların objektif değerlendirilmediği” algısından ve “çoktan seçmeli testi yüksek not almayı sağlayan bir sınav türü olarak görme” algısından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sambell ve McDowell’e (1998) göre öğrenciler değerlendirmeye ilişkin kendi yorumları algıları ve hareketleri yoluyla örtük programı oluşturmaktadır.

Öğrencilerin verilen bilgilerin hepsini öğrenme çabası yerine sınavda sorulacak bilgileri tahmin etme ve bunları öğrenme, öğrenilecek bilginin kaynağını seçme ve bazı dersleri daha önemli görerek ödevlerine daha fazla özen gösterme ve zaman harcama yönünde seçici davrandıkları belirlenmiştir. Bu tür seçici davranışların öğrenciler tarafından derslerde başarılı olmak için geliştirilen bir taktik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel’e göre (2004a), öğrenciler sınavlara hazırlanırken öğretmenin üzerinde çok durduğu yerlere daha fazla çalışarak bunları ezberlemesi gerektiğinin farkına varmaktadır. Sonuçta öğrenci sınavları başarmak ve sınıfını geçmek istiyorsa öğretmenin taleplerine uymak durumundadır. Bu taleplere uyan öğrenciler büyük ölçüde sınavlarda başarılı olmaktadır Bergenhenegouwen de (1987) öğrencilerin sınavlara hazırlanırken öğretim elemanlarının üzerinde durduğu konulara daha fazla çalıştığını, sınav sonuçları üzerinde kendi aralarında tartıştıklarını, ancak bu



şikayetlerini öğretim elemanlarına iletmediklerini tespit etmiştir. Brennan (2008) öğretim elemanları tarafından değerlendirilmede neyin önemli olduğuna dair gizli mesajlar iletildiğini ve öğrencilerin bu mesajlardan yola çıkarak derste önemli olan konuları kendilerine göre yapılandırdıklarını belirtmektedir. Tipik bir başa çıkma şeklinde öğrenci resmi programın bazı bölümlerini seçici bir şekilde davranarak ihmal etmesi gerektiğini anlar. Öğrencileri bir dizi taktik veya manevra belirlemeye yönlendirir (Snyder, 1971). Resmi program çoğu zaman o kadar çok parça parça bilgilerle doludur ki bir süre sonra bunların hepsini öğrenemeyeceğinizi anlarsınız. Gerçekten öğrendikleriniz fakültenin sizden öğrenmenizi istediklerini öğrenmek ve bunları sınavda yansıtabilmektir. Sınavda iyi not alabilmek ve üniversitede başarılı olabilmek için kitapları kabaca gözden geçirmek, gerekli yerleri bilmek çoğu zaman yeterlidir. “Her şeyi öğren” çabasıdan “fakülte bizden neleri bilmemizi istiyor?” şeklinde bir kendini kurtarma stratejisine nasıl dönüştüğü açıklanır (Aholo, 2000). Bazı öğrencilerin sınıf dışında da öğretim elemanı ile iletişim kurarak öğretim elemanının gözüne girme çabası içinde oldukları belirlenmiştir. “Seçici davranma” yanında “öğretim elemanının gözüne girme çabasının” da başarılı olmada öğrenciler tarafından geliştirilen bir taktik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrenci katılımı ve çabasının başarılı olmada etkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğretim elemanı tarafından öğrenci katılımı ve çabası uygun pekiştiricilerle desteklenmelidir. Bu nedenle öğrenci başarısının değerlendirilmesinde sadece sınav sonuçları değil öğrenci katılımı ve çabası da dikkate alınmalıdır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumların ölçülmesinde uygun ölçme araçlarının kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencileri ezberle dayalı öğrenmeye yönlendirmeyecek sınav durumları hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz algılamalarını ortadan kaldırmak amacıyla özellikle açık uçlu sınavlarda, puanlama yönergeleri ve değerlendirme ölçütleri ile ilgili öğrencilere bilgi verilmelidir.
- Bu araştırmada duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından, değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük program incelenmiş ve araştırma duyuşsal özellikler ile sınırlandırılmıştır. Değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programın, bilişsel gelişim açısından incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Ahola, S. (2000). "Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?" Paper Presented at the Innovation in Higher Education 2000 Conference, Helsinki, August 30 - September 2. Retrieved July 24, 2005, from <http://www.utu.fi/RUSE/Projektit/piilopro.htm>
- Bergenhengouwen, G. (1987). "Hidden Curriculum in the University", **Higher Education**, 16, 533-543.
- Bloom, B. S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev: D.A. Özçelik), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Brennan, D. J. (2008). "University Student Anonymity in the Summative Assessment of Written Work", **Higher Education Research & Development**, 27(1), 43-54.
- Gordon, D. (1982). "The Concept of the Hidden Curriculum", **Journal of Philosophy of Education**, 16(2), 187-198.
- Jackson, P. W. (1968). **Life in Classrooms**, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York.
- Lynch, K. (1989). **The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, a Reappraisal**, The Falmer Press, Philadelphia.
- Margolis, E, Soldatenko, M., Acker, S. ve Gair, M. (2001). "Peekaboo. Hiding and outing the curriculum", **The Hidden Curriculum in Higher Education**, (Ed: E. Margolis) Routledge, New York.
- Portelli, J. P. (1993). "Exposing the Hidden Curriculum", **Journal of Curriculum Studies**, 25(4), 343-358.
- Sambell, K ve McDowell, L. (1998). "The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning", **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 23(4), 391-396.
- Senemoğlu, N. (1994). "Üniversite Mezunu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi İhtiyaçları", Retrieved December 14, 2004, from [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/universite\\_mezun.htm](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/universite_mezun.htm)
- Snyder, B. R. (1971). **The Hidden Curriculum**,: Alfred A. Knopf, New York.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel, S. (2004). **Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar**, Nobel Yayıncılık, Ankara.