



Eğitim Ortamlarındaki Görünmeyen Etkenler: Bir Eğitim Fakültesinin Örtük Programının Analizi

Dildar Özaslan¹Hasan Güner Berkant²

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1637988

Yükleme: 11.02.2025

Düzeltilme: 26.07.2025

Kabul: 03.08.2025

Anahtar Kelimeler:

Eğitim Fakültesi Öğrencileri,
Örtük Program,
Öğrenci Davranışları,
Öğrenci Görüşleri

ÖZ

Bu nitel durum çalışması, bir eğitim fakültesinin örtük programını; öğrenciler, öğretmen elemanları ve öğrenme çevresinin mesleki kimlik ve sınıf kültürünü örtük biçimde nasıl şekillendirdiğini incelemektedir. Veriler, dört sınıf düzeyinde 17 şubede katılımcı olmayan sınıf gözlemleri ve 34 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış; metodolojik üçgenlemeyi sağlamak üzere betimsel analiz ile içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Gözlemlerden elde edilen bulgular, sınıflarda kadın öğrencilerin daha görünür ve özgüvenli olduğunu; özellikle bağıl değerlendirmeye atfedilen yoğun gruplaşma ve rekabetin akran iletişimini zayıflatabildiğini; çoğu öğretim elemanının erişilebilir, destekleyici ve rol model olarak algılandığını ancak eleştiriye açıklık ile demokratik-otoriter tutumlarda değişkenlik bulunduğunu göstermektedir. Materyal donanımındaki yetersizliklere ilişkin algılar, kurumun araştırma ve öğrenme ortamlarına verdiği değer sınırlı olduğuna dair örtük mesajlar ortaya çıkarmaktadır. Gözlemler ayrıca, sınıflarda belirgin bir cinsiyet rolü olmamakla birlikte, kız öğrencilerin sayıca fazla olmaları nedeniyle öne çıktığını ve öğrencilerin çoğunun birbirine saygılı davrandığını göstermiştir. Bu sonuçlar, incelenen fakültede örtük programın sınıf dinamikleri, öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri ve öğrenme ortamı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak açısından önem taşımaktadır.

1. Giriş

Eğitimin temel amacı, eğitim yoluyla bireyde kazandırılmak istenen davranışsal özellikleri ve değişimleri elde etmeye çalışmaktır. Bu bağlamda fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan hazırbulunuşluk sağlamak ve çeşitli özellikler kazandırmak eğitimin bir meselesidir (Ergün, 2011). Eğitim kavramı hem bireysel hem de toplumsal işlevleri içerir. Eğitimin birey açısından en önemli işlevi, bireyin kendi potansiyelini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Toplum açısından ise, toplum içinde yaşama kültürü oluşturmak, düzeni sağlamak ve refahı artırmak esastır (Cinoğlu vd., 2013). Bu işlevlerin istenen sonuçları vermesi, tesadüfi bir düzenden ziyade sistematik bir süreç gerektirir. Bu gereklilik, eğitimin belirli bir plan ve program dâhilinde yürütülmesini beraberinde getirir. Bu nedenle eğitim kurumlarının yetkililer tarafından hazırlanan resmî öğretim programına uyması sağlanır (Yüksel, 2002).

Varış (1978), programın, bir eğitim kurumunun ulusal eğitim ve kurum hedeflerine ulaşmak için çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sunduğu tüm etkinlikleri kapsadığını belirtmiştir. Tyler'ın (1957) müfredat tanımı,

okul tarafından eğitim hedeflerine ulaşmak için planlanan ve yönetilen tüm öğrencilerin öğrenmeleridir; Ertürk (1994) ise her öğrencinin eğitim ortamındaki belirli eğitim durumlarının ve bunlarla ilgili deneyimlerinin program olduğunu ileri sürmüştür.

Programlar alan uzmanları tarafından bazı özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Mevcut alanyazın incelendiğinde programların sınıflandırmasının Elliott Eisner'a (1979) kadar uzandığı görülür. Eisner (1979, 1985) okullarda aynı anda üç programın bir arada bulunduğunu iddia eder: açık (resmî) program, örtük program ve ihmal edilen program. Eisner, örtük müfredat için ortak bir bilgi tabanı kurulmasına katkı sağlamıştır. Eisner'in sınıflandırmasının ardından Posner (2004) tarafından yerleşik bir sınıflandırma yapılmıştır. Posner beş farklı program türü tanımlar: resmî, uygulamadaki, ekstra, ihmal edilen ve örtük program. Resmî program dersin içeriğini, taslağını, program kılavuzunu ve öğrenme çıktıları kapsar. Bu resmî program öğretmenlerin ders planlaması ve öğrencileri değerlendirmesi için bir temel oluşturmayı amaçlar ve açıkça tanımlanmış ve yazılıdır (Posner, 2004; Yüksel, 2002). Uygulamadaki program sınıfta öğretmenin öğrettiği şeyleri kapsar ve öğrenciler öğretmenin

öğrettiklerinin ne kadar önemli olduğunu öğrenirler. İhmal edilen program, önemsiz olduğu düşünülen ve içerikten çıkarılan bölümdür (Posner, 2004). Ekstra program, öğrencilerin okul dışındaki sosyalleşme ve öğrenme deneyimlerini destekleyen planlı bir programdır. Bu çalışmanın konusu olan örtük program ise, okul içinde veya dışında, planlı veya plansız şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerleri içerir (Posner, 2004).

Örtük programın kapsamı çok geniş olduğu için terime dair pek çok tanım bulunmaktadır. En genel anlamıyla örtük program, programda yer alan ancak açıkça öğrenme çıktılarına dâhil edilmeyen ve genellikle okulun bürokratik yapısı ve yönetimin öğrencilere öğrettiği şeylere atf yapan program türüdür (Posner & Strike, 1976). Herzog (1979) örtük programın okulun sosyal iklimini yansıttığını ve yazılı olmasa bile düşünce ve fikirlerde yer aldığı ifade etmiştir. Myles ve diğerlerine (2004) göre örtük program, doğrudan öğretilmeyen ancak var olduğu bilinen kurallar dizisidir. Güven (2007) örtük programı, resmî programda belirtilen nitelik ve uygulamaların dışında okul ve sınıftaki tüm uygulamaları içeren bir program türü olarak tanımlamıştır. Esasen, bu ifade edilmeyen kural ve değerler genellikle öğretim elemanlarının özgül ve gözlemlenebilir davranışları aracılığıyla aktarılır ve bu davranışlar öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını ve gelişen kimliklerini doğrudan etkiler (Peker Ünal, 2017). Özetle örtük program, bir eğitim kurumunun öğrencilere dolaylı olarak kazandırdığı değerler ve tutumlar olarak görülebilir (Eisner, 1985).

Öğrencilerin daha fazla tutum, değer ve bazı duyuşsal beceriler kazandıkları bir program türünden etkilendikleri düşünülmektedir; bu öğrencilerin okulun düzeni ve kuralları, fiziksel ve psikolojik çevre, okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer tüm personel tarafından gizlice verilen mesajlar örtük program olarak adlandırılır. Bu program türü, öğrencileri devletin, toplumun, kültürün ve eğitim kurumunun beklentilerine uygun biçimde eğitmeyi amaçlar (Yüksel, 2004).

Örtük program, resmî program kadar yükseköğretimde de etkilidir. Yükseköğretim programları çoğunlukla öğretim elemanının inisiyatifindedir. Bu nedenle, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerine kıyasla daha esnek bir yapıya sahiptir. Eğitim faaliyetleri genellikle öğretim elemanı tarafından belirlenir ve düzenlenir. Bu uygulamaların merkezinde, bu uygulamaları yönlendiren yazılı olmayan bir sistem vardır. Bu sistemin işleyişi örtük program tarafından sağlanır (Bergenhengouwen, 1987; Yüksel, 2002). Bu dinamik özellikle Yüksel'in (2002) Aholanın (2000) modelinden yola çıkarak "ideal üniversite" ile "gerçek üniversite"yi karşılaştırdığı Türk yükseköğretim bağlamında belirgindir. Resmî program, akademik özgürlük, eleştirel düşünme ve araştırma-öğretim entegrasyonunu önemseyen bir "ideal üniversite"yi teşvik ederken, örtük program sıklıkla pasiflik ve uyumun teşvik edildiği bir sistemin örtük kurallarını öğrenmenin başarısının anahtarı olduğu "gerçek üniversite"yi besler

(Yüksel, 2002). Peker Ünal'ın (2017) belirlediği; slaytlardan doğrudan okumak, itaat talep etmek ve etkileşimli tartışmadan kaçınmak gibi somut öğretim elemanı davranışları, bu "gerçek üniversite"nin eylemdeki somut tezahürleridir. Bu davranışlar, resmî pedagojik hedeflerle çelişen ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen bir örtük program yaratır (Peker Ünal, 2017). Nitekim Elitok Kesici, Özdemir ve Coşkun'un (2018) araştırma bulgularına göre, önemli sayıda öğretmen adayı lisans eğitimlerinin beklentilerini karşılamadığını hissetmektedir; bu duygu, kendilerine vaat edilen "ideal üniversite" ile günlük olarak deneyimledikleri "gerçek üniversite" arasındaki uyumsuzluğun doğrudan bir sonucu olarak anlaşılabilir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarını daha nitelikli hâle getirmek için, örtük programın resmî programın yanında dikkate alınması ve eğitim fakültelerinde örtük programın şeklini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için daha fazla çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Strike'ın (1990) öğretmen yetiştirme programlarının örtük program için düzenlemeler içermesi gerektiği yönündeki görüşü de bu yaklaşımla paraleldir.

Bacanlı (2011) örtük programın resmî programa göre daha etkili davranışlar kazandırma eğiliminde olduğunu, bilişsel becerilerin ağırlıklı olarak resmî program yoluyla, duyuşsal beceri ve özelliklerin ise örtük program aracılığıyla kazanıldığını savunur. Paykoç (1997) öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel becerilere önem verildiğini, ancak duyuşsal becerilerin gelişiminin ihmal edildiğini belirtir. Yakın tarihli araştırmalar, örtük programın değerlerin aktarımı ve duyuşsal alanın şekillenmesinde birincil araç olduğunu ve resmi programdan daha fazla etkiye sahip olduğunu doğrulamaya devam etmektedir, çünkü örtük program, eğitim ortamının günlük etkileşim ve kültürü ile iç içedir (Gömleksiz ve Aslan, 2024). Bu bakış açılarına dayanarak, öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal beceriler ve değerlerin kazandırılması için düzenlemeler yapılmasının, alan bilgisi ve mesleki yeterlik gibi bilişsel beceriler kadar önemli olduğu ifade edilebilir.

Mevcut alanyazın incelendiğinde, örtük program üzerine çeşitli sınıf düzeylerinde yapılmış çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı ilköğretim düzeyinde (Anyon, 1981; Carvallo, 1995; Filiz, 2011; Saldıray, 2017; Sarı, 2007; Thornberg, 2009), bir kısmı ortaöğretim düzeyinde (Aktaş, 2016; Fielding, 1981; Hemmings, 2000; Yıldırım, 2018) ve diğer bir kısmı yükseköğretim düzeyindedir (Aholanın, 2000; Boztaş, 2015; Coşkun, 2016; Demir ve Duruhan, 2015; Gün, 2018; Lempp & Seale, 2004; Tor, 2015). Son beş yılda, ulusal alanyazında yapılan araştırmalar, bu olgunun daha derinlemesine kavranmasına olanak tanıyan yeni içgörüler sunmaya devam etmektedir. Örneğin, Peker Ünal (2017) öğretim elemanı davranışlarının öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını etkileyen örtük bir unsur olarak nasıl işlediğine odaklanan nitel bir çalışma yürütmüştür. Benzer şekilde,

Elitok Kesici ve arkadaşları (2018) öğretmen adaylarının örtük program algılarını nicel olarak analiz etmiş, lisans ve pedagojik formasyon programlarındaki deneyimlerini karşılaştırarak cinsiyet ve fakülteye göre anlamlı farklar ortaya koymuştur. Daha yakın tarihli çalışmalar bu boyutları derinlemesine araştırmıştır; Gömleksiz ve Aslan (2024) örtük program algılarında cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklar bulmuş, Demir ve Et (2023) ise örtük programın değerlendirme sürecindeki yansımalarını inceleyerek, öğretmen beklentilerine itaat gibi faktörlerin öğrencilerin değerlendirilmesini örtük biçimde etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Yukarıda bahsedilen çalışmaların yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı'nda akademik olmayan personel (Demir, 2013) ve okul müdürleri (Başar vd., 2014) ile yürütülen çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunun ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ele alındığı sonucuna varılabilir.

Son yıllarda örtük programın önemi tüm öğretim kademelerinde kabul görmüş ve eğitimciler tarafından örtük programın yükseköğretim düzeyinde büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır (Sarı, 2007). Bu konudaki çalışmaların yukarıda belirtilenlerle sınırlı olması ve eğitim fakültelerinde örtük programa ilişkin bir çalışmanın bulunmaması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Temel araştırmalar yapılmış olmakla birlikte, belirli bir eğitim fakültesinde öğrenciler, öğretim elemanları ve öğrenme ortamı arasındaki etkileşimi bir bütün olarak nitel açıdan inceleyen derinlemesine bir analiz, alana değerli ve gerekli bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışma eğitim fakültesini örtük program açısından inceleyerek alanyazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu nitel çalışma, gelecekte örtük program üzerine yapılacak potansiyel nitel ve nicel çalışmalar için ilham kaynağı olabilir.

Yukarıdaki tartışmalar doğrultusunda, bu çalışma eğitim fakültesinin örtük programını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesinin örtük programında öğrencilerin rolü nedir?
2. Eğitim fakültesinin örtük programında öğretim elemanlarının rolü nedir?
3. Eğitim fakültesinin örtük programında öğrenme ortamının rolü nedir?

2. Yöntem

2.1. Desen

Bu çalışma, eğitim fakültesinde örtük programın öğrencilerin okul yaşamlarına nasıl yansıdığını ve davranış kalıplarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla nitel bir araştırma olarak durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışmalarında bir durumu etkileyen faktörler bütüncül bir yaklaşımla incelenir ve bu durumu etkileyen ve bu durumdan etkilenen yollar araştırılır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma eğitim fakültesindeki örtük programı bir durum

olarak ele almıştır. Vallance (1974), örtük programın nitel yöntemlerle ortaya çıkarılabileceğini ve öğrenme ortamında önemli veya önemsiz olan durumların bu yöntemle tespit edilebileceğini belirtir. Durum çalışmalarında zengin ve doğrulayıcı veri toplamak son derece önemli olduğundan, genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, veriler gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Örtük programa ilişkin fiziksel bir gösterge, ürün veya kanıt bulunmadığından, bunu yalnızca sınıftaki bireyleri gözlemleyerek ortaya çıkarmak mümkündür (Eisner, 1985). Bu kapsamda araştırma sorunlarına yanıtlar gözlem ve görüşme formları aracılığıyla aranmıştır. Birden fazla teknik kullanmanın amacı, sonuçların doğruluğunu test etmek ve bir tekniğin dezavantajlarını diğer tekniklerle gidermeye çalışmaktır.

Gözlem, araştırma alanındaki insanları ve yerleri gözlemleyerek açık uçlu ve aracısız bir veri toplama sürecidir (Creswell, 2017). Çalışmada, örtük programın göstergelerine ilişkin veri toplamak için eğitim fakültesindeki çeşitli mekânlarda gözlemler yapılmıştır. Görüşme ise, katılımcı ile görüşmeyi yapanın daha önce hazırlanmış sorular üzerinden aynı ortamda yaptığı konuşmadır (De Marris, 2004; akt. Merriam, 2013). Bu araştırmada örnekleme yer alan kişilerin görüşleri toplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada hem görüşme hem de gözlem teknikleri kullanıldığı için, üçgenleme yaklaşımı temelinde veriler toplanmıştır. Üçgenleme, aynı olguyu araştırmak için iki veya daha fazla veri toplama tekniğinin kullanılmasını ifade eder (Denzin, 1978). Üçgenleme özellikle nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için kullanılır, çünkü güvenilirlik nicel veriler kadar önemlidir (Marotzki, 1995). Denzin (1978) veri, araştırmacı, kuramsal ve yöntem üçgenlemesi olmak üzere dört üçgenleme türünden bahsetmektedir. Bu çalışmada hem gözlem hem de görüşme yöntemlerinin kullanılmasıyla yöntemsel üçgenleme uygulanmıştır. Yöntem üçgenlemesi, kapsamlı veri sağlamayı, geçerliliği artırmayı, çoklu ölçümler ve bulguların doğrulanmasını sağlamayı ve incelenen olguyu daha derinlemesine anlamaya olanak sağlar (Bekhet & Zauszniewski, 2012).

2.2. Örneklem

Çalışmanın örnekleme, Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören otuz dört öğrenciden oluşmaktadır. Durum çalışmalarında ortamda bulunan tüm bireylere odaklanmak yerine, daha kapsamlı bilgi elde etmek için belirli kişiler seçilir (Balci, 2016; Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994). Bu nedenle, çalışmanın örnekleme tabakalı ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak uygun kişilerin seçilmesiyle belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi alt gruplar arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırır ve örneklemin özelliklerinde dengesizlikleri önlemek için kullanılır (Creswell, 2017; Miles & Huberman, 1994). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, farklı ve çeşitli durumları içerecek şekilde veri toplamak için bireylerin belirlenmesidir

(Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tabakalı örnekleme yöntemi farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerden veri almak için kullanılmıştır. Ayrıca, maksimum çeşitlilik örnekleme, görüşme yapılan öğrencilerin farklı sınıflardan, bölümlerden ve cinsiyetlerden olması nedeniyle uygulanmıştır. Görüşme yapılan örneklemin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Görüşme örnekleminin demografik özellikleri*

| Değişkenler | | N | % |
|-------------|-------------------------------------|----------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 18 | 52.94 |
| | Erkek | 16 | 47.06 |
| Bölüm | Sınıf Öğretmenliği | 8 | 23.53 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 8 | 23.53 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 6 | 17.65 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 4 | 11.76 |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 4 | 11.76 |
| | Matematik Öğretmenliği | 4 | 11.76 |
| | Sınıf | 1. Sınıf | 12 |
| | 2. Sınıf | 12 | 35.30 |
| | 3. Sınıf | 6 | 17.65 |
| | 4. Sınıf | 4 | 11.76 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere, görüşme yapılan 34 katılımcının çoğunluğu kadın öğrencilerden, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden ve 1. ile 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Gözlem yapılan sınıfların özellikleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.*Gözlemlerin yapıldığı sınıfların özellikleri*

| Değişkenler | | N | % |
|-------------|-------------------------------------|----------|-------|
| Bölüm | Sınıf Öğretmenliği | 4 | 23.53 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 4 | 23.53 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 3 | 17.65 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 2 | 11.76 |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 2 | 11.76 |
| | Matematik Öğretmenliği | 2 | 11.76 |
| | Sınıf | 1. Sınıf | 6 |
| | 2. Sınıf | 6 | 35.30 |
| | 3. Sınıf | 3 | 17.65 |
| | 4. Sınıf | 2 | 11.76 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere gözlemler toplam 17 farklı sınıfta, ağırlıklı olarak sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde, 1. ve 2. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

2.3. İşlem

Araştırmanın görüşme verileri için, her şubeden iki öğrenci olmak üzere toplam otuz dört gönüllü öğrenci rastgele seçilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin eğitim gördüğü fakültede dış etkenlerin olmadığı bir ortamda

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 45-75 dakika aralığında sürmüştür.

Sınıf içi gözlemler, dört sınıf düzeyinde toplam on yedi sınıfta ve farklı öğretim elemanlarının derslerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf dışı gözlemler ise fakülte sınıfları dışındaki ortamlarda belirli aralıklarla yapılmış, gözlem formuna alınan notlarla kaydedilmiştir. Gözlemler sırasında araştırmacılar katılımcı olmayan gözlemci rolü üstlenmiştir. Katılımcı olmayan gözlemci, gözlem yaptığı ortamda faaliyetlere veya olaylara katılmadan ya da müdahale etmeden gözlem yapar ve veri toplar (Creswell, 2017). Bu nedenle, bu çalışmada araştırmacılar gözlemler sırasında sınıfın doğal yapısına müdahale etmeden gözlem formlarına notlar alarak verileri toplamıştır. Araştırmacılar sınıfta herhangi bir faaliyete karışmadan arka sırada gözlem gerçekleştirmiştir. Yöntemsel üçgenleme sağlamak adına, gözlemler her bir sınıfta en az 3 ders saati boyunca yapılmış, toplam on beş öğretim elemanının yer aldığı on yedi farklı sınıfta gözlem yapılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, örtük programa ilişkin verileri toplamak amacıyla gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır.

2.4.1. Görüşme formu

Görüşme formu geliştirilirken, örtük programın çok boyutlu ve geniş doğası, veri toplamaı yönlendirmek için belirli bir kuramsal çerçevenin oluşturulmasını gerektirmiştir. İlgili alanyazının incelenmesine dayanarak, fakülte ortamındaki örtük programın üç temel boyutta kendini gösterdiği belirlenmiştir: 1) Sosyal Etkileşimler ve Güç Dinamikleri, 2) Kurumsal Değerler ve Beklentiler ve 3) Fiziksel Ortamın Rolü. Görüşme formu, bu üç temel temayı derinlemesine araştırarak şekilde yapılandırılmıştır.

Sosyal Etkileşimler ve Güç Dinamikleri teması altında, öğrenciler arasındaki iletişim, akran gruplaşmaları, cinsiyet rolleri ve öğretim elemanlarıyla kurulan dikey iletişim (otoriteye yaklaşım, eleştiriye açıklık gibi) gibi konulara odaklanan sorular geliştirilmiştir (Abdulsalam, 2009; Jackson, 1968; McLaren, 2003; McNeil, 1996; Myles vd., 2004; Paykoç, 1995; Tezcan, 2003; Vallance, 1974; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Kurumsal Değerler ve Beklentiler temasında, öğretim elemanlarının söylemleriyle eylemlerinin tutarlılığı, giyim tarzlarının verdikleri mesajlar, demokratik veya otoriter tutumları ve değerlendirme sisteminin (bağıl değerlendirme) yarattığı öğrenci rekabeti gibi unsurları ortaya koymaya yönelik sorular yer almıştır. Fiziksel Ortamın Rolü temasında ise, öğrenme ortamındaki materyallerin yeterliliği ve kampüs ile bina olanaklarının öğrencilere üstü kapalı olarak verdiği mesajlar anlaşılmasına çalışılmıştır.

Bu geliştirilen çerçeve, pilot uygulama ve uzman görüşleri sonrasında son hâlini almıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda gerekli dil düzeltmeleri yapılmış ve

araştırmanın amacına hizmet etmeyen maddeler görüşme formundan çıkarılmıştır. Nihai hâliyle görüşme formu 30 açık uçlu maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir formdur. Bu form, araştırmacıların konu hakkında derinlemesine ve gerçekçi bilgi elde etmesine imkân tanıyarak esnek bir analiz yürütmeye yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Formda yer alan örnek sorulardan bazıları şunlardır:

- “Sınıftaki cinsiyet rollerine ilişkin ne düşünüyorsunuz? (Birbirlerine karşı tutumları, erkek ve kadınların cinsiyete özgü davranış özellikleri)”
- “Öğretim elemanlarıyla iletişiminiz nasıldır? İhtiyaç duyduğunuzda öğretim elemanlarına ulaşabiliyor musunuz? Öğretim elemanlarıyla iletişimde zorlanıyor musunuz?”

2.4.2. Gözlem formu

Gözlem formu geliştirilirken de görüşme formunda olduğu gibi beş boyut dikkate alınmıştır: Öğrenciler, öğretim elemanları, bina fiziksel yapısı, yöneticiler ve örtük programın göstergeleri. İlk taslak gözlem formu geliştirildikten sonra eğitim bilimleri alanındaki uzmanlardan geri bildirim alınmıştır. Gözlem formunun pilot uygulaması iki sınıfta yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına dayanarak gerekli dil düzeltmeleri yapılmış, amaca hizmet etmeyen maddeler formdan çıkarılmıştır. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından sınıf içi gözlem formu ve sınıf dışı gözlem formu olmak üzere iki ayrı gözlem formu geliştirilmiştir. Her iki formda da eğitim ortamını oluşturan beş boyuta ilişkin gözlem soruları yer almaktadır. Bu gözlem sorularının sayısı, sınıf içi gözlemler için 12, sınıf dışı gözlemler için ise sekizdir. Sınıf içi ve dışı gözlem formlarındaki gözlem sorularına örnekler şöyledir:

“Öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri nasıldır? Sınıftaki iletişim güçlü müdür? Birbirlerine saygılı bir şekilde hitap ediyorlar mı?”

2.5. Veri Analizi

Veri analiz süreci ham verilerin hazırlanmasıyla başlamıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından birebir çözümlenmiş, gözlem verileri ise gözlem formlarına alınan ayrıntılı notlardan derlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır.

Analizin ilk aşamasında, betimsel analiz yaklaşımıyla veriler önceden belirlenen araştırma sorularına ve alanyazından türetilen geniş temalara göre (örneğin ‘öğretim elemanlarının rolü’, ‘öğrencilerin rolü’) düzenlenmiş ve bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşama, verilerin anlamlı bir biçimde özetlenmesi ve sunulması için ön düzenleme işlevi görmüştür.

İkinci aşamada ise içerik analizi kullanılarak bu düzenlenmiş veriler daha derin bir işleme tabi tutulmuştur. İçerik analizi, metinlerde belirli kelime veya kavramların

varlığını belirlemeye, bu kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini ortaya çıkarmaya ve metinlerdeki mesaj hakkında çıkarımlar yapmaya olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu süreçte, metinlerde tekrarlayan kalıplara dayalı olarak tümevarımcı bir yaklaşımla yeni ve daha özgül kodlar ve alt temalar (örneğin “giyim tarzları”, “eleştiriye açıklık”) ortaya konmuştur.

Bu iki analizin birlikte kullanılması, verilerin yapısal bir bütünlük içinde sunulmasını (betimsel analiz) ve bu yapı içinde saklı olan gizli anlam ve temaların keşfedilmesini (içerik analizi) sağlamıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırcılık

Nitel çalışmalarda iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirlik olmak üzere dört farklı kavram ayrı ayrı analiz edilmelidir (Merriam, 2013).

İç geçerlik (inandırıcılık), nitel araştırmada çeşitlilik, katılımcı onayı ve uzun süreli etkileşim gibi unsurları içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada iç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak için kullanılan yöntemler arasında; uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargularını azaltma, üçgenleme, amaçlı örnekleme, dâhil etme/dışlama ölçütlerinin belirlenmesi, ortamın, katılımcıların ve araştırma yöntemlerinin ayrıntılı betimlenmesi ile bir başka araştırmacının süreci ve sonuçları gözden geçirmesi yer almıştır (Başkale, 2016).

Dış geçerlik (aktarılabirlik) için ayrıntılı tanımlar yapılmalı ve araştırmada amaçlı örnekleme kullanılmalıdır (Başkale, 2016). Araştırmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve verilerden doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle ayrıntılı tanımlar yapılarak dış geçerlik artırılmıştır.

İç güvenirlik (tutarlılık) için sonuçların katılımcıların söylem ve davranışlarına dayanması ve kodlama tutarlılığının saptanması gerekir (Başkale, 2016). Bu çalışmada sonuçlar, öğrencilerin görüş ve davranışlarından toplanan verilere dayalı olarak sunulmuş ve gözlem ile görüşme sonuçları arasındaki tutarlılık araştırılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar tarafından aynı gözlem ve görüşme verilerine yapılan ayrı kodlamaların tutarlılığı hesaplanarak iç güvenirlik değeri belirlenmiştir. Farklı kodlayıcıların tutarlılığı güvenirliliğin bir göstergesi olduğundan (Baltacı, 2017), Miles ve Huberman’ın (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik formülü görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen kodların güvenirlik analizinde kullanılmıştır. Görüşme verilerinde kodlayıcılar 160 kodda fikir birliğine varmış, 12 kodda ise fikir ayrılığı yaşamıştır. Görüşme verilerinin güvenirliliği .93 olarak hesaplanmıştır. Gözlem verilerinde kodlayıcılar 64 kodda fikir birliğine varmış, 11 kodda fikir ayrılığı yaşamıştır. Gözlem verilerinin güvenirliliği .82 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık değerinin en az .80 olması gerektiği belirtilmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Buna göre, görüşme ve gözlem verilerinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmacının rolü, dış güvenilirlik (doğrulanabilirlik) üzerinde etkili olabilir; nitel verilerin toplanması sürecinde araştırmacının kurduğu ilişkiler ve erişebildiği veriler süreci etkiler. Bu nedenle dış güvenilirlik için sürecin sonunda araştırmacının rolü ve yöntemleri açıkça belirtilmeli ve mümkünse birden fazla araştırmacı araştırma sürecine dâhil edilmelidir (LeCompte & Goetz, 1982; Smith, 1987). Bu çalışmada, dış güvenilirliği sağlamak amacıyla, araştırmacıların gözlem ve görüşmelerde kullandıkları roller ve yöntemler açıkça belirlenmiş ve araştırmaya birden fazla araştırmacı dâhil edilerek veriler toplanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Görüşme Bulguları

3.1.1. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular

Tablo 3.

Öğrencilerin cinsiyet rollerine ve sınıf içi iletişime ilişkin görüşleri

| Cinsiyet Rollerine | f |
|---------------------------------------|----|
| Tema: Cinsiyet Rolü | |
| Kadın öğrencilerin ön planda olması | 17 |
| Belirgin bir rol olmaması | 11 |
| Öğrenci karakterinin ön planda olması | 8 |
| Eşitlik | 8 |
| İletişim eksikliği | 8 |
| Kadın öğrencilerin öz güveni | 6 |
| Şehrin muhafazakâr yapısı | 4 |
| Çalışma disiplini | 2 |
| Kadın öğrencilerin ilgi odağı olması | 1 |
| Sınıf İçi İletişim | |
| Tema: Olumsuz İletişim | |
| Gruplaşma | 26 |
| İletişim kopukluğu | 14 |
| Zayıf iletişim | 12 |
| Kavgı | 8 |
| İletişim eksikliği | 7 |
| Tema: Olumlu İletişim | |
| Saygılı davranma | 18 |
| Olumlu iletişim | 16 |
| Olumsuz bir durumun olmaması | 7 |

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ve sınıf içi iletişime ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıftaki toplumsal cinsiyet rollerine dair en çok uzlaştıkları noktalar, kadın öğrencilerin sayıca fazla olmaları nedeniyle erkeklere kıyasla daha görünür/ön planda oldukları ve

sınıfta belirgin bir cinsiyet rolünün bulunmadığıdır. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Sınıfımıza baktığımızda kadınlar daha baskın. Erkekler baskın gibi görünse de liderlik kadınlarda; hatta erkeklerin kararlarını bile o gruptaki kadınlar veriyor." (S8)
"Genelde kadınların sesi daha çok çıkıyor. Sayıca fazla oldukları için... ama yine de eşitlik sağlanıyor bence." (S12)

Tablo 3, sınıfta yoğun akran gruplaşmaları olduğunu, ancak öğrencilerin birbirlerine saygılı davrandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin neredeyse yarısı, sınıftaki herkesle iyi iletişim kurduklarını belirtmiştir. Bu öğrencilerden bazıının görüşleri şöyledir:

"Sınıfımızda bir iletişim kopukluğu var, yani olumsuz bir atmosfer. Bence bu, bağül değerlendirme sisteminden kaynaklanıyor. Çan eğrisi ister notla ilgili olsun ister başka konular, öğrencileri rakip yapıyor ve bence bu rekabet yüzünden iletişimimiz tamamen bitti." (S3)

"Sınıfta sağlıklı bir iletişim yok. Herkes birbirinden kopuk. Çok fazla arkadaş grubu var ve iletişim çok sınırlı. Ama herkes birbirine saygılı davranıyor." (S28)

3.1.2. Öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik algılarına ilişkin görüşme sonuçları

Öğrencilerin öğretim elemanlarının giyim tarzlarına, ders saatlerine gösterdikleri özene, ayrımcılık yapıp yapmadıklarına, öğrencilerle iletişimlerine, sorumlu oldukları derse verdikleri öneme ve eleştiriye açıklıklarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, katılımcıların çoğu, öğretim elemanlarının öğrenciler için rol model olmaları, temiz, düzenli ve özenli olmaları nedeniyle giyim tarzları hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Öte yandan, az sayıda katılımcı olumsuz izlenimler aktarmıştır. Bu öğrencilerden bazıının görüşleri şöyledir:

"Bence bizimle ilgilenen ve iyi giyinen birkaç hocamız var. Özellikle takım elbise ile derse gelmeleri bizi oldukça etkiledi ve biz de kendimize çeki düzen verdik. Psikolojik olarak o hoca dersine girerken en iyi kıyafetimi giymeliymişim gibi hissediyordum. Giyim tarzlarıyla kesinlikle bize model oluyorlar." (S32)

"Genelde çok özenliler ama özen göstermeyenler de var. Bize model oluyorlar. İstesek de istemesek de etkileniyoruz. Bize saygılarını gösteriyor gibi geliyor. Bakımlı olunca hoca daha çok dikkat çekiyor." (S2)

Tablo 4.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının giyim tarzı, öğrenciyle iletişimleri, ayrımcı davranışları ve eleştiriye açıklıklarıyla ilgili görüşleri

| Öğretim Elemanlarının Giyim Tarzları | f |
|---|----|
| Tema: Olumlu İzlenim | |
| Rol model olma | 21 |
| Temiz, düzenli, özenli | 21 |
| İdeal öğretmen tarzı | 9 |
| Basit ve şık | 6 |
| Tema: Olumsuz İzlenim | |
| Olumsuz öğretmen modeli | 5 |
| Bakımsızlık | 5 |
| Kişisel bakım eksikliği | 2 |
| Eski kıyafetlerin giyilmesi | 2 |
| Tema: Nötr | |
| Kişiyeye göre değişkenlik göstermesi | 11 |
| Öğrenciler üzerinde etkisinin olmaması | 10 |
| Öğretim Elemanlarının Ayrımcı Davranışları | |
| Tema: Öğrenciler Arası Ayrımcılık | |
| Ayırım yapmama | 18 |
| Ayırım yapma | 8 |
| Bazen ayırım yapma | 4 |
| Kişiyeye göre değişkenlik göstermesi | 4 |
| Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle İletişimi | |
| Tema: Öğrencilerle iletişim | |
| İletişime açık olma | 25 |
| Yardımsız olma | 18 |
| Anlayışlı olma | 16 |
| Nazik olma | 8 |
| Kişiyeye göre değişkenlik göstermesi | 7 |
| Öğrencileri geleceğin öğretmenleri olarak görme | 6 |
| Saygılı olma | 5 |
| Anlayış göstermeme | 3 |
| Mesafeli davranma | 3 |
| Öğretim Elemanlarının Eleştiriye Açıklığı | |
| Tema: Eleştiriye Açıklık | |
| Açık olmaları | 13 |
| Açık olmamaları | 11 |
| Kişiyeye göre değişkenlik göstermesi | 10 |
| Eleştiriye izin vermemeleri | 9 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin neredeyse yarısı öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yapmadığını belirtmiştir. Bu görüşün aksine, sekiz öğrenci öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yaptığını ilişkin görüş bildirmiştir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

"Bence ayrımcılık hocaya ve öğrenciye bağlı. Derse aktif katılan öğrenciler her zaman bir adım önde oluyor bence. Bana göre derse geç gelen, derse önem vermeyen, derste telefonla oynayan öğrenciler hocanın gözünde hep ikinci planda kalıyor. Derslerde olan bu." (S13)

"Kesinlikle ayırım yapıyorlar. Ben liyakatin yanındayım. Bir kişi başarılıysa onun arkasında durabilirsiniz; çaba gösterdiğini görürseniz yardım edebilirsiniz. Ama öğretmenin dikkatini çekmek için numara yapanlara çabuk kanıyorlar. Mesela sınavı

çalışmıyor, kopya çekmenin yolunu buluyor, çalışkan izlenimi veriyor. Benim not ortalamam kopya çeken biriyle aynı. Hoca bizi aynı kefeye koydu ama biz aynı değiliz. Ben emekle geldim, o kopyayla geldi." (S7)

Tablo 4'ten, öğrencilerin sınıf dışı iletişime açık olma, yardımsız ve anlayışlı olma gibi olumlu izlenimlere odaklandıkları görülmektedir. Anlaşılmama ve mesafeli olma gibi olumsuz sayılabilecek görüşler azınlıktadır. Bu öğrencilerden ikisinin görüşü aşağıda verilmiştir:

"Bir hocamız hep 'Ben sizin abinizim, bütün dertlerinizi bana anlatabilirsiniz' derdi. Bazı hocalar mesafe koyuyor, 'Ben akademisyenim, benimle aradaki sınırı bil' diyor. Ama ilk bahsettiklerim öyle değil, mütevazılar. Aramızda bir sınır varmış gibi hissettirmiyorlar." (S4)

"Mesela bir hocamız bu konuda çok iyi. Bize 'Öğretmenim' diye hitap ediyor, sanki biz öğretmenmişiz gibi. Hocalarla asla ters düşmüyoruz; öğrencilere çok saygı duyuyorlar." (S13)

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların yarısından azı öğretim elemanlarının eleştiriye açık olduğunu; bir kısmı ise eleştiriye açık olmadıklarını, eleştiriye açıklığın kişiyeye bağlı olduğunu ya da hocaların eleştiriye izin vermediğini belirtmiştir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

"Hocalar eleştiriye açık. Mesela bazıları 'Ben de hata yapabilirim, bunu değerlendirip bana geri bildirim verin' diyor. 'Dersi anlamadıysanız belki ben iyi anlatamamışım' diyor. Bunu düşünerek 'Anlamadığımızda bana sorabilirsiniz' diyor." (S21)

"Aslında bu durum hocadan hocaya değişebilir. Mesela bir hocaya 'Ders çok sıkıcı' diyemem. Ama gerçekten dersi sıkıcı. Uyanık kalmak için sürekli su içiyorum. Belki de verdiği imajdan dolaydır. Ama bazı hocalara rahatça söyleyebiliyoruz." (S1)

Tablo 5, öğretim elemanlarının söylem ve eylem tutarlılığına, öğrencilerin ilgi, talep ve ihtiyaçlarını dikkate almalarına, demokratik/otoriter tutumlarına ilişkin öğrenci görüşlerini içermektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının çeşitli tutumlarına ilişkin görüşleri

| Öğretim Elemanlarının Demokratik/Otoriter Tutumu | f |
|---|----|
| Tema: Demokratik/Otoriter Tutum | |
| Kişiyeye göre değişkenlik göstermesi | 16 |
| Demokratik | 11 |
| Otoriter | 9 |
| Duruma göre değişkenlik göstermesi | 6 |
| Hem demokratik hem otoriter tutum sergilemeleri | 3 |
| Öğretim Elemanlarının Söylem-Davranış Tutarlılığı | |
| Tema: Söylem-Davranış Tutarlılığı | |
| Tutarlı olmaları | 19 |
| Kişiyeye göre değişkenlik göstermesi | 8 |
| Tutarsız olmaları | 7 |
| Duruma göre değişkenlik göstermesi | 6 |

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin yarısından azı, öğretim elemanlarının demokratik/otoriter tutumunun

kişiye bağlı olduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenciler demokratik bir tutum sergilediklerini, bazıları ise otoriter bir tutum benimsediklerini düşünmektedir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

"İkisinin ortasındalar. Tamamen otoriter olmak öğrenciyi dersten soğutacak bir tutum. Tamamen demokratik olmak ise öğrencinin öğretmenin ipleri öğrencinin eline vermesi demek. Böyle olunca bu sınıfta öğretmen olmanın bir anlamı kalmaz. Yani çok ideal bir seviyedeler." (S23)

"Genelde demokratikler demeliyim ama otoriter olan hocalarımız da var. Onlardan çekiniyoruz ve derste söz istemeye tereddüt ediyoruz." (S34)

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yarıdan fazlası öğretim elemanlarının söylem ve eylemlerinin tutarlı olduğunu belirtirken, azınlık bir grup tutarsız oldukları görüşündedir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşü şöyledir:

"Çoğunun davranışı tutarlı. Ancak örnek vermek gerekirse, bize çocuklarla göz teması kurmamızı, sınıfta sesimizi yükseltmemizi söylüyorlar ama birçoğu bunu yapmıyor. Asıl ayrıldıkları nokta bu. Kendileri iyi öğretmen değil ama bizden iyi öğretmen olmamızı bekliyorlar. İyi bir öğretmen modelini göremezsek biz nasıl olacağız?" (S7)

"Bazı hocalar 'Derse geç kalmayın' diyor ama kendileri geç kalıyor. 'Derste sohbet etmeyin' diyen hocalar da var, ama konuşmaya da izin vermiyorlar. Soru sorup da karşılık alamazlarsa tamam haklılar. Ama bazı hocalar sınıfta hiç soru sormuyor, sonra da 'Derse katılmadınız' diyor." (S5)

3.1.3. Öğrencilerin üniversitedeki öğrenme ortamına ilişkin algılarına yönelik görüşme sonuçları

Tablo 6, öğrencilerin üniversitedeki öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini içermektedir.

Tablo 6.

Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algıları

| Tema: Öğrenme Ortamı | f |
|-------------------------------------|----|
| Materyal eksikliği | 22 |
| Mevcut materyallerin kullanılmaması | 7 |
| Materyallerin kısmen yeterli olması | 6 |
| Yeterli materyallerin mevcut olması | 6 |

Tablo 6'dan görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenme ortamındaki materyallerin yetersiz olduğunu düşünürken, küçük bir kısmı materyallerin yeterli olduğunu belirtmektedir. İki öğrencinin görüşü şu şekildedir:

"Aslında bize sunulan öğrenme ortamının zengin olduğunu söyleyebiliriz. Sonuçta burası teknik üniversite değil. Benim görüşüm, sıradan bir üniversite için yeterli donanım mevcut. Burada ne kadar ileri seviye deneyler yaparsak yapalım, öğretmen olduğumuzda okullarda daha kısıtlı imkânlarımız olacak. Burada elimizdeki materyallerle neler yapılabileceği konusunda eğitiliyoruz." (S19)

"En kritik eksiklik fakültenin bir kütüphanesinin olmaması. Kocaman kampüste tek bir kütüphane var, başka hiçbir yerde yok. Bence zengin bir öğrenme ortamı değil." (S8)

3.2. Gözlem Sonuçları

3.2.1. Öğrenci davranışlarına ilişkin gözlem sonuçları

Öğrenci davranışlarına ilişkin gözlem sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin cinsiyet rolleri ve sınıf içi iletişimlerine ilişkin gözlem sonuçları

| Cinsiyet Rollerini | f |
|--|----|
| Tema: Eşitlik | |
| Belirgin bir rol olmaması | 10 |
| Eşitlik | 2 |
| Tema: Kadın Öğrenciler | |
| Kadın öğrencilerin ön planda olması | 10 |
| Kadın öğrencilerin özgüvenli olması | 8 |
| Kadın öğrencilerin çekingenliği | 1 |
| Tema: Erkek Öğrenciler | |
| Erkek öğrencilerin geri planda kalması | 7 |
| Erkek öğrencilerin özgüvenli olması | 1 |
| Sınıf İçi İletişim | |
| Tema: Olumsuz İletişim | |
| Gruplaşma | 11 |
| İletişim eksikliği | 6 |
| Zayıf iletişim | 3 |
| Olumsuz olaylar | 1 |
| İletişim zayıflığı | 1 |
| Tema: Olumlu İletişim | |
| Saygılı davranışlar | 14 |
| Güçlü iletişim | 5 |

Öğrencilerin belirli davranışlarına ilişkin gözlem sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, gözlemlenen sınıfların yarısından fazlasında belirgin bir cinsiyete özgü rol bulunmamakla birlikte, kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla öne çıktığı ve özgüven seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sadece bir sınıfta kız öğrencilerin arka planda olduğu ve çekingen oldukları gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda erkek öğrencilerin öne çıktığı herhangi bir sınıf gözlenmemiş, erkek öğrencilerin pek çok sınıfa katılmadığı ve yedi branşta arka planda kaldığı görülmüştür. Gözlem verilerinden bazı alıntılar şöyledir:

"Kadın öğrencilerin sayıca fazla olmalarından ötürü erkeklere göre daha belirgin oldukları dikkat çekmektedir. Ancak belirgin bir cinsiyet rolü yoktur."

"Kadın öğrenciler erkeklere kıyasla daha sosyal, baskın ve katılımcıdır. Erkekler o kadar sessiz ki, sınıf sanki onları ilgilendirmiyormuş gibi görünmektedir."

Tablo 7'de görüldüğü üzere, gözlemlenen sınıfların çoğunda öğrenciler arasında yoğun bir gruplaşma olduğu dikkati çekmektedir. Ancak öğrenciler arasında sadece bir

olumsuz durum gözlemlenmiştir. Ayrıca, çoğu sınıfta öğrencilerin sınıf arkadaşlarına saygılı davrandığı gözlemlenmiştir. Gözlemci notlarından bazı alıntılar şöyledir:

“Sınıftaki iletişim güçlü gibi görünse de, birbirlerine saygı duymada sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Psikolojik rahatsızlığı olan bir öğrenci sınıfta söylediği söz ve hareketlerinden dolayı gülünerek alay edilmiştir.”

3.2.2. Öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin gözlem sonuçları

Öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimine ilişkin gözlem sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerine ilişkin gözlem sonuçları

| <i>Öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimi</i> | <i>f</i> |
|---|----------|
| Tema: İletişim Tarzı | |
| Anlayışlı ve yardımsever olmaları | 15 |
| Samimi olmaları | 10 |
| Öğrencileri geleceğin öğretmenleri olarak görme | 9 |
| Sert ve otoriter olmaları | 2 |
| Anlayışlı davranmamaları | 1 |

Tablo 8’e göre, çoğu öğretim elemanı öğrencilere karşı anlayışlı ve yardımsever bir tutum sergilemekte, samimi bir ilişki kurmakta ve öğrencileri öğretmen adayı olarak görmekte ve öyle davranmaktadır. Olumsuz olarak nitelendirilebilecek anlayışsız veya sert tutum gibi davranışların oldukça nadir olduğu görülmüştür. Bu konudaki gözlem verilerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğretim elemanı öğrencilere karşı sert ve otoriter davranıyor. Öğrencilerin görüş ve taleplerini dikkate etmiyor.”

“Öğretim elemanı öğrencilere ‘Öğretmenim’ diye hitap ediyor, bu onların kendilerini öğretmen adayı olarak hissetmelerini sağlıyor. Öğrencilerden biri dersin içeriğini eleştirdi ve öğretim elemanı çok ılımlı bir şekilde dersin neden o şekilde işlediğini anlatarak derse devam etti. Öğrenciyi kırmadı. Öğrenciler aralarda öğretim elemanı ile çekinmeden sohbet edebiliyor ve sorularını sorabiliyorlar.”

4. Tartışma

Cinsiyet rollerinin toplumdaki farklılık gösterdiği ve sosyalleşme sürecinde bireyin çevresinden öğrendiği görev ve sorumluluklar bütünü olduğu kabul edilmektedir (Saldıray, 2017). Okul kültürü ve eğitim uygulamaları aracılığıyla, cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılar üstü kapalı olarak öğrenciler tarafından öğrenilir. Bu durum öğrencileri cinsiyet rollerine göre davranmaya yönlendirir (Tan, 2000). Okullar yalnızca bireyleri sosyalleştirmekle kalmaz, aynı zamanda cinsiyet rollerinin şekillenmesinde sınırlayıcı ve güçlü bir etkiye sahiptir. Okul ve sınıftaki tüm uygulamaların içeriği, bazen açık bazen örtük mesajlarla cinsiyet stereotipleri hakkında ipuçları verir. Okullar bu mesajlar yoluyla cinsiyet ayrımcılığını pekiştirir ve yeniden

üretir (Şenyüksel, 2019). Bu çalışmada öğrencilerin sınıftaki cinsiyet rolleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, kız öğrencilerin sayıca fazla olmalarından ötürü erkek öğrencilere göre daha baskın ve özgüvenli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, belirgin bir cinsiyet rolünün bulunmadığı ve öğrencilerin genellikle kişilikleriyle öne çıktığı anlaşılmıştır. Gözlem sonuçlarının görüşme sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Bu nedenle, eğitim fakültesinde kız öğrenciler lehine işleyen bir örtük program olduğu söylenebilir. Bu sonuç, örtük programın etkilerinin bağlama bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Örtük program, belirli bir kurumun kültürel dinamiklerine bağlı olarak farklı sonuçlar üretebilmekle birlikte, daha geniş sosyal eşitsizlikleri pekiştirme potansiyeline de sahiptir. Yakın tarihli araştırmalar, örtük programın kadınlara karşı ayrımcılığın sürdürülmesi ve diğer marjinal gruplara yönelik önyargıların devam ettirilmesinde bir mekanizma olarak çalışabileceğini göstermektedir (Baykut vd., 2021).

Öğrencilerin örtük program içindeki etkileşimleri, deneyimleri paylaşma ve sosyalleşme süreçleri açısından oldukça önemlidir. Coşkun (2016), öğretmenlik mesleğinde etik değerlerin kazandırılması sürecinin önemini belirlediği çalışmasında, öğrencilerin bazı deneyimleri akranlarından edindiğini ve bazı durumlarda bu deneyimlerin öğretmenin sınıfta anlattığından daha önemli olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla burada örtük programın resmî programa baskın geldiği söylenebilir. Bu görüş, grup rolleri ve davranışlarının örtük programın temel bileşenlerinden biri olduğunu belirten güncel araştırmalarla uyumludur (Kärner & Schneider, 2024). Değerler genellikle günlük sosyal etkileşimler ve okul etkinlikleri aracılığıyla dolaylı olarak içselleştirilir ve bu süreçte etkileri başlangıçta görüldüğünden çok daha derin olabilir (Kärner & Schneider, 2024). Sınıf içi iletişimle ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar, sınıfta olumsuz iletişim durumlarının sıkça yaşandığını göstermektedir. Sınıflarda çok yoğun bir gruplaşma vardır ve bu gruplaşma iletişimin bozulmasına neden olmaktadır. Gözlem sonuçları da çoğu sınıfta yoğun gruplaşma olduğunu göstermiştir. Sınıf içi sosyal gruplaşmalar, öğrencilerin karar verme mekanizmalarını da olumsuz etkileyebilir. Grubun içinde olan öğrenciler kendi kararlarını veremez ve grup arkadaşlarının kararlarına göre hareket ederler. Bu durum, öğrencilerin özerk kişilik özellikleri kazanmalarını engelleyebilir. Çünkü özerk kişiliğe sahip bireyler bağımsızdır, başarı isteği vardır ve kontrol edilmek istemezler (Çetin, 2008).

Çalışmada, bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler arasında rekabet yarattığı ve bu rekabetin öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu faktörün sınıf gruplaşmalarını artırdığı ve olumsuz bir atmosfer yarattığı gözlemlenmiştir. Sarı’nın (2007) çalışmasında, rekabetin teşvik edildiği okul ortamında öğrencilerin başarılı olmak için her şeyin yapılabileceğini ve başkalarının başarısız olmasının iyi olduğu mesajını örtük program yoluyla öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada rekabet ortamının yarattığı olumsuz iletişim durumları Sarı'nın (2007) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Gözlem sonuçları da görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Oturma düzeninde öğrencilerin kendi grup arkadaşlarıyla yan yana oturduğu ve ders bitiminde grup arkadaşları dışında diğer öğrencilerle iletişim kurmadan sınıftan ayrıldıkları görülmüştür.

Çalışmada öğretim elemanlarının giyim tarzlarıyla öğrencilere çeşitli mesajlar verdiği ifade edilmiştir. Öğrencilerden biri, öğretim elemanının giyimine özen göstermesinin kendilerine saygı duyduğunun bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak, öğretim elemanlarının giysilerinin özenli, düzenli ve temiz olduğu ve giyim tarzlarıyla öğrencilere rol model oldukları görülmüştür. Gün'ün (2018) çalışmasında da öğrencilerin öğretmenlere çeşitli olumlu özellikler atfettiği, onlara saygı duyduğu ve öğretmenleri rol model olarak benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenciler öğretim elemanlarının zihinlerinde canlandırdıkları öğretim elemanı profiline uymadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilere zihinlerindeki öğretim elemanı profili sorulduğunda, önceki okullarında karşılaştıkları takım elbiseli ve traşlı öğretmenleri işaret etmiştir.

Ilgaz ve Bilgili (2006), bir öğretmenin etik değerler doğrultusunda öğrenciler arasındaki bireysel farklara saygı göstermesi, zengin ve fakir, başarılı ve başarısız arasında ayırım yapmaması, objektif olması ve bireylerin özel hayatlarına ve kararlarına saygı duyması gerektiğini belirtir. Tanrıoğen (2002) ise mesleki etik değerler, tutarlılık ve adalet, sürekli kendini geliştirme gibi niteliklerin tüm öğretmenlerde bulunması gereken özellikler olduğunu savunur. Öğretim elemanlarının öğrenciler arasında ayırım yapıp yapmadıklarına ilişkin sonuçlar, öğrencilerin çoğunun öğretim elemanlarının ayırım yapmadığı görüşünü dile getirdiğini göstermektedir. Filiz (2011) öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını ve bu davranışlarıyla onlara adil davrandıkları mesajını örtük olarak ilettiği sonucuna varmıştır. Ancak bu çalışmada, bazı öğretim elemanlarının bazen tanıdıkları veya daha öne çıkan öğrenciler arasında ayırım yaptıkları, öğrencilerin bu durumdan memnun olmadıkları belirlenmiştir. Genel olarak, öğretim elemanlarının ayırım yaptığına dair görüşler azınlıkta olsa da dikkate alınması gereken bir bulgu olarak öne çıkmaktadır.

Öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi, öğrencilerin öğretim elemanlarına soru sorarken ve düşüncelerini açıklarken kendilerini rahat hissedip hissetmedikleri, iletişimin sözlü veya fiziksel şiddet içerip içermediği de örtük program unsurları arasında yer alır (Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Dewey'in tamamlayıcı öğrenme olarak tanımladığı örtük program, öğrenciler ile okul personeli arasındaki etkileşimler sonucu meydana gelen tüm öğrenme çıktılarını (Massialas & Allen, 1995). Bu nedenle öğrencilerin en çok iletişim kurdukları öğretim elemanları ile ilişkilerinin olumlu veya olumsuz etkileri

olması beklenir. Bu etkinin mümkün olduğunca olumlu olması, öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesiyle sonuçlanabilir. Bu çalışma, öğretim elemanlarının görüşme ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerle iletişimlerinde samimi, yardımsever, anlayışlı ve sınıf dışındaki iletişime açık olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, aldıkları örtük mesajlara göre öğretim elemanlarıyla iletişim kurmaktadır. Öğretim elemanlarının samimi, içten ve yardımsever tutumları, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında öğretim elemanına kolayca ulaşabilecekleri izlenimini yaratmaktadır. Lempp ve Seale (2004) öğrencilerin öğretim elemanlarını rol model olarak gördüklerini ve onlara kolayca erişebilir olduklarını ifade etmiştir. Gün'ün (2018) çalışmasında da öğretmenlerin öğrencilere karşı iyi davrandığı ve öğrencilerin öğretmenleri olumlu, samimi ve yardımsever olarak gördüğü belirtilmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışma sonuçlarıyla tutarlıdır. Çalışmada, öğretim elemanlarının öğrencilere "öğretmenim" şeklinde hitap ederek onlara öğretmen adayı olduklarını hissettirdiği sonucuna varılmıştır. Bu tutum, öğrencilerin öğretmen rolünü daha kolay benimsemesine yol açabilir. Boztaş'ın (2015) belirttiği gibi, sınıftaki olumlu atmosfer öğrencilerin değerli ve önemli olduklarını hissetmelerine neden olur.

Öğrencilerin görüşlerine göre bazı öğretim elemanları eleştiriye açıkken, bazıları değildir. Bazı öğretim elemanlarının tutumu öğrencilerin eleştiri yaparken tereddüt etmelerine neden olmaktadır. Demir ve Duruhan'ın (2015) çalışmasında öğrenciler, öğretim elemanlarına eleştiride bulunmanın onaylanmayan bir davranış olarak görüldüğünü vurgulamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bir kısmı öğretim elemanlarının tartışmaya açık demokratik bir sınıf ortamı sunduğunu, ancak eleştirildiklerinde verdikleri olumsuz tepkilerin öğretim elemanlarının inandırıcılığı konusunda öğrencileri şüpheye düşürdüğünü belirtmiştir. Aynı şekilde Gün'ün (2018) çalışmasında da öğretmenlerin kendi görüşüne ters düşen öğrencilere demokratik bir şekilde davrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Veznedaroğlu (2007), sınıfta demokratik, hoşgörülü ve eşitlikçi davranışların, öğretmenin ifadelerinden ziyade öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları kazanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Eğer bir öğretmen öğrencilerden gelen farklı görüş veya eleştirilere olumsuz tepki veriyor, görüşlerini kınıyor veya reddediyor ve kendi fikirlerini empoze etmeye çalışıyorsa, örtük program resmî programın demokrasi içerikli temasına rağmen öğrencilerine olumsuz mesajlar iletebilir. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının genel olarak demokratik davrandığı, ancak bazen otoriter davrandığı ortaya çıkmıştır. Demokratik veya otoriter tutumlar öğretim elemanından öğretim elemanına veya durumlara göre değişmektedir. Bazı öğrenciler öğretim elemanlarının demokratik tutumunun sınıf yönetimini zorlaştıracağını ve öğretim elemanının imajını zedeleyeceğini düşünebilir ve zaman zaman öğretim elemanlarının otoriter bir tutum takınmaları gerektiğini savunabilir. Bu görüş, otoriter bir tutumun sınıf yönetimini

sağlamanın tek yolu olduğuna dair yanlış bir inanıştan veya deneyimden kaynaklanıyor olabilir.

Parmar ve Makwana (2013), öğretmenlerin sınıfta öğrencilere demokratik değerler kazandırmayı amaçladığını, ancak sınıfla ilgili herhangi bir kararı alırken öğrencilere söz hakkı vermedikleri takdirde, burada örtük programın demokratik bireyler yerine otoriter bireyler yetiştirmeye hizmet edeceğini belirtmiştir. Örtük program araştırmaları, eğitim sistemlerinin siyasi sistemlerden ve otoritelerden etkilendiğini savunur. Bu çalışmalara göre, siyasi sistemler ve kurumlar, örtük programı kendi fikirlerini benimseyen itaatkâr bir sosyal düzen yaratmak için kullanırlar (Yüksel, 2002). Günümüz dünyasında egemen rejim demokratik yönetim sistemleri olduğundan, bu yönde bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu görüşlerden yola çıkarak, otoritelerin beklentileri ve öğretim elemanlarının demokratik tutumu birbirleriyle uyumlu iken, otoriter tutumların bu beklenti ile çeliştiği ifade edilebilir. 2024 yılında yapılan bir çalışma, özellikle 1980 darbesi sonrasında okul törenlerinin, ritüellerinin ve sınıf etkinliklerinin, baskın devlet ideolojisini aşılacak üzere yönetmeliklerle sistematik olarak yeniden tasarlandığını ve örtük programın 'ideal vatandaş' yaratmak için bir araç hâline getirildiğini göstermektedir (Cohen Yanarocak, 2024). Örtük programın sosyokültürel ve ideolojik hegemonyi sürdürmek için kullanılmasına ilişkin bu tespit, ulusal bağlamda hâlen kritik bir tartışma noktası olarak önemini korumaktadır (Baykut vd., 2021).

Öğrencilerin öğretim elemanlarının söylem ve eylemlerinin tutarlılığına ilişkin görüşleri, öğretim elemanlarının bu konuda tutarlı olduklarını, ancak bazı öğrencilerin bunun tersi görüşü ifade ettiğini göstermektedir. Öğretim elemanlarının tutarlı söylem ve eylemleri, onların öğrencilerin gözünde prestijini artırabilir ve öğrenciler tarafından daha fazla rol model alınmalarını sağlayabilir. Coşkun'un (2016) çalışmasında bazı öğretim elemanlarının söylem ve eylemlerinin tutarlı olmadığı ve bu öğretim elemanlarının öğrenciler için iyi bir örnek teşkil etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Duruhan'ın (2015) psikolojik danışmanlık ve rehberlik programında örtük programı belirlemeye yönelik çalışmalarında da bu araştırma sonucuyla benzer olarak, bazı öğretim elemanlarının söylem ve eylemlerinin tutarlı olmadığı saptanmıştır.

Nitelikli bir öğrenme ortamı, öğrencilere zengin bir deneyim sağlayacağından, daha fazla örtük öğrenme çıktısına yol açabilir. Örneğin, görsel materyallerle donatılmış bir sınıfta öğrenciler bu materyalleri ayrıntılı olarak incelemese bile, sınıf ortamında buldukları süre boyunca materyaller öğrencilerin dikkatini çekebilir. Bu durumda öğrencilerde örtük öğrenme meydana gelebilir. Öğrenme ortamına ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar, fakültedeki materyallerin yetersiz olduğunu ve mevcut materyallerin kullanılmadığını ortaya koymuştur. Ancak bazı öğrenciler öğrenme ortamında kısmen yeterli materyaller bulunduğunu, bazı öğrenciler ise materyallerin

yeterli olduğunu belirtmiştir. Gözlem sonuçlarından, öğrenme ortamının zengin olmadığı ancak yeterli materyallerin mevcut olduğu anlaşılmıştır. Sınıflardaki materyaller projektörler, bilgisayarlar ve beyaz tahtalardan ibarettir. Bunun dışında görsel, işitsel veya dokunsal bir materyal bulunmamaktadır. Yüksel (2004) kapsamlı bir kütüphaneye ve uygun bir bilgisayar laboratuvarına sahip bir okulun, öğrencilere ve okul personeline bilime ve araştırmaya önem verildiği mesajını örtük olarak ilettiğini belirtmiştir. Ayrıca Gün (2018) çalışmasında, okul tesislerinin öğrencilere örtük mesaj iletmeye yetersiz olduğu ve okulun kütüphanesinin ve bilgisayar laboratuvarının kalitesinin bu mesaj iletmeye yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kurumsal yapıların, fiziksel çevre dâhil olmak üzere, örtük programın güçlü sürükleyicileri olarak tanındığı çağdaş görüşlerle tutarlıdır (Saint Louis University, 2024). Öğrenme alanlarının tasarımı, kaynakların sağlanması ve hatta mobilyaların düzeni, kurumsal öncelikleri örtük olarak iletir ve öğrenme sürecinin doğasını ve öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerini şekillendirir (Tor, 2015). Bu nedenle, fiziksel ve materyal ortamına yapılan yatırım eksikliği, resmî programın ifade ettiği hedeflere bakılmaksızın, öğrenme ve araştırmaya verilen değer konusunda güçlü bir olumsuz mesaj iletebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara doğrultusunda, araştırmacılar ve uygulayıcılar için şu öneriler ileri sürülebilir: Öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemini akran rekabetinin ve iletişim bozulmasının temel nedeni olarak algıladıkları bulgusundan hareketle, değerlendirme ve ölçme politikalarının fakülte düzeyinde yeniden tartışılması önerilebilir. İşbirliğini rekabetin önüne geçiren proje temelli ve portfolyo değerlendirmeleri gibi alternatif, sürece odaklanan yöntemlerin yaygınlaştırılması, öğrenciler arasındaki olumsuz gruplaşma dinamiklerini azaltabilir. Materyallerin yetersizliği ve öğrenme ortamının projektörler ve beyaz tahtalarla sınırlı olması, "araştırma ve bilime değer verilmiyor" mesajını örtük olarak ilettiği için, stratejik bir plan geliştirilebilir. Bu plan, fakülte koridorları, pano ve boş sınıfların "yaşayan öğrenme alanları"na dönüştürülmesini ve öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesini ve pedagojik materyallerin hazır bulunmasını hedeflemelidir.

Bazı öğretim elemanlarının otoriter tutumlar sergilediği ve eleştiriye açık olmadığı bulgusu, mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. "Demokratik Sınıf Ortamları ve Yapıcı Geri Bildirim Mekanizmaları" gibi özel konulara odaklanan atölye çalışmaları, genel "demokratik tutum" seminerlerinin yerine tercih edilebilir. Öğretim elemanlarının "göz teması kurun" gibi pedagojik ilkeleri öğretirken kendilerinin bunu yapmamaları gibi söylem-eylem tutarsızlıklarının öğrenciler tarafından fark edildiği ve bu durumun rol model algılarına zarar verdiği ortaya konmuştur. Bu nedenle, öğretim elemanlarının kendi derslerinde öğrettikleri pedagojik ilkeleri bilinçli olarak uyguladıkları

“modellenmiş pedagojik” bir yaklaşımı benimsemeleri ve düzenli öz değerlendirme yapmaları önerilebilir.

Sınıflarda yoğun gruplaşma olduğu bulgusundan dolayı, öğretim elemanlarının ders planlarında “Jigsaw” gibi yapılandırılmış iş birlikli öğrenme tekniklerini daha sık kullanmaları tavsiye edilebilir. Bu kullanım, öğrencilerin mevcut gruplarının dışındaki akranlarıyla çalışmasını teşvik ederek sınıf içi iletişim ağını güçlendirebilir.

Öğrencilere “öğretmenim” diye hitap edilmesinin profesyonel kimliklerinin benimsenmesine olumlu katkı sağladığı sonucundan hareketle, tüm öğretim elemanlarının bu tür profesyonel dili bilinçli ve yaygın bir şekilde kullanması önerilebilir.

Kız öğrencilerin sınıfta daha baskın ve özgüvenli olduğu bir örtük programın varlığı yeni araştırma soruları doğurmaktadır. Bu dinamiğin erkek öğrencilerin temsil ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki olası uzun vadeli etkilerini araştırmak için boylamsal veya karma yöntemli çalışmalar yürütülebilir.

Bağlı değerlendirme sisteminin rekabeti beslediği bulgusundan yola çıkarak, farklı değerlendirme sistemlerini (örneğin ölçüt-referanslı değerlendirme vs. bağlı değerlendirme) kullanan eğitim fakültelerinde örtük program dinamiklerini ve öğrenci iletişimini karşılaştırmalı olarak inceleyen gelecekteki araştırmalar tasarlanabilir.

Etik Bildirim: Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 04.03.2019 tarihli ve E. 10738 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Yazar Notu: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca, 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet kitapçığında yayımlanmıştır.

Yazar Katkıları: Her iki yazar da makaleye eşit derecede katkıda bulunmuştur. Örneğin, Giriş: Birinci yazar, İkinci yazar. Yöntem: Birinci yazar, İkinci yazar. Bulgular: İkinci yazar. Tartışma: Birinci yazar.

Finansman: Çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu çalışmanın yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmektedir.

Veri Erişilebilirliği: Bu çalışmada kullanılan veriler, etik nedenlerle kamuya açık değildir; ancak makul bir talep doğrultusunda sorumlu yazardan temin edilebilir.

Kaynakça

- Abdulsalam, A. G. (2009). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: a hidden curriculum* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Kansas]. KU Scholar Works.
- Ahola, S. (2000, Ağustos). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* [Bildiri sunumu]. Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, Finlandiya. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=296479>
- Aktaş, H. H. (2016). *Students' views about and experiences at school investigating the role of cultural capital and hidden curriculum* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Bacanlı, H. (2011). Gizli müfredat bağlamında bağımlılık. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 131(1), 45-49.
- Balci, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Miles-Huberman model in qualitative data analysis. *Ahi Evran University Institute of Social Sciences Journal*, 3(1), 1-15.
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263. <https://doi.org/10.17556/jef.75036>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baykut, S., Erbil, C., Ozbilgin, M., Kamasak, R., & Bağlama, S. H. (2021). The impact of the hidden curriculum on international students in the context of a country with a toxic triangle of diversity. *The Curriculum Journal*, 33(2), 156-177.
- Bekhet, A., & Zauszniewski, J. (2012). Methodological triangulation: an approach to understanding data. *Nurse Researcher*, 20(2), 40-43.
- Berghenhenegouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543.
- Boztaş, K. (2015). *The hidden curriculum of Police Vocational School of Higher Education in the field of attitude and values* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carvalho, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: an axiological reproduction* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Cinoğlu, M., Arslantaş, İ. ve Demir, M. (2013). Yetiştirici Sınıf Öğretim Programının (YSÖP) Değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 29-47.
- Coşkun, N. (2016). *The views of students of faculty of education and faculty members regarding teaching professional ethics values: hidden curriculum while gaining professional ethics values* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Cohen Yanarocak, H. E. (2024). The role of the official ceremonies and hidden curriculum on Atatürkism's socialization and indoctrination in Turkish schools (1980-2002). *Turkish Studies*, 25(5), 937-961. <https://doi.org/10.1080/14683849.2024.2374327>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. Halil Ekşi). EDAM.
- Çetin, A. (2008). *Sociotropic-autonomic personality characteristics of elderly with depression*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, M., & Et, S. Z. (2023). The hidden curriculum traces in the process of evaluation in line with the views of teacher candidates. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(3), 186-200.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). Psikolojik danışma ve rehberlik programı'nda örtük program algısı (İnönü Üniversitesi örneği): Bir durum çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 32-70. <https://doi.org/10.18009/jcer.73377>
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act*. McGraw-Hill.
- Eisner, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(6), 11-19.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programmes*. Macmillan.
- Elitok Kesici, A. E., Özdemir, N., & Coşkun, B. B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(XXXIII), 1071-1094. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1200>
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Fielding, R. (1981). The hidden curriculum in the classroom. *Teaching political science*, 8(3), 319-338.
- Filiz, B. (2011). *Malatya ili Merkez ilçesi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük program uygulama durumlarının tespiti*. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2024). Prospective teachers' views on the hidden curriculum: a mixed research model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 16(3), 212-235.

- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güven, B. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar*. İçinde Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-29). Pegem Akademi.
- Hemmings, A. (2000). The hidden corridor curriculum. *High School Journal*, 83(2), 1-10.
- Herzog, J. D. (1979). 1977 presidential address: an anthropological framework for community education: towards a proactive anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 10(2), 109-122.
- Ilgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Ethics in training and teaching. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 14(1), 199-210.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Research in Education Curriculum and Pedagogy: Global Perspectives*, 1(1), 1-29. <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 5, 31-60.
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British Medical Journal*, 329(7469), 770-773.
- Marotzki, W. (1995). *Qualitative bildungsforschung: Grundlagen qualitativer forschung (Qualitative educational research: Fundamentals of qualitative research)*. Deutscher Studien Verlag.
- Massialas, B. G., & Allen, R. F. (1995). *Crucial issues in teaching social studies: K-12*. Wadsworth Publishing Company.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *the critical pedagogy reader* (ss. 69-97). Routledge Falmer.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Harper Collins College Publishers.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage Publications.
- Myles, B. S., Trautman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). *The hidden curriculum: practical solutions for understanding unstated rules in social situations*. AAPC Publishing.
- Parmar, R. V., & Makwana, A. P. (2013). Professional ethics in teacher education. *Indian e-Journal on Teacher Education*, 1(1), 71-77.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler. İçinde F. Paykoç (Ed.), *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları* (ss. 46-68). TED Publications.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler için duyuşsal eğitim. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı* (27 Ağustos-2 Eylül 1995) kitabı içinde (ss. 115-122). Milli Eğitim Basımevi.
- Peker Ünal, D. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 430-440.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Posner, G. J., & Strike, K. A. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research*, 46(4), 665-690.
- Saint Louis University. (2024). *The hidden curriculum*. Center for Educator Development, Advancement & Research. Retrieved from <https://www.slu.edu/medicine/about/faculty-resources/cedar/posts/hidden-curriculum.php>
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Smith, M. L. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: what the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset* (ss. 21- 116) içinde. Lebib Yalkın.
- Tanrıoğen, A. (2002). Öğretmenlik mesleğinde yeni yönelimler. A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Introduction to the teaching profession)* (ss. 279-303) içinde. Mikro Yayınları. <https://doi.org/10.19171/uefad.1277015>
- Tezcan, M. (2003). Hidden curriculum: a concept analysis based on educational sociology. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 1(1), 53-59.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261.
- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: a grounded theory study*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tyler, R. W. (1957). The curriculum-then and now. *The Elementary School Journal*, 57(7), 364-374.

- 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.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (bir özel ilköğretim okulu örneği)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yüksel, S. (2002). Hidden curriculum. *Education and Science*. 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel.



The Unseen Factors in Educational Settings: Analysing the Hidden Curriculum of a Faculty of Education

Dildar Özaslan¹ Hasan Güner Berkant² 

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1637988

Received: 11.02.2025

Revised: 26.07.2025

Accepted: 03.08.2025

Keywords:

Faculty of Education Students,
Hidden Curriculum,
Student Behaviours,
Student Views

ABSTRACT

This qualitative case study examines the hidden curriculum of a faculty of education, exploring how students, instructors and the learning environment implicitly shape professional identity and classroom culture. Data were collected through non participant classroom observations in 17 sections across four grade levels and semi structured interviews with 34 students; descriptive and content analyses were used jointly to ensure methodological triangulation. Observational findings indicate that female students are more visible and self-confident in class; that intense grouping and competition, often attributed to relative grading, can weaken peer communication; and that most instructors are perceived as accessible, supportive role models, although there is variation in openness to criticism and democratic-authoritarian tendencies. Perceived inadequacies in material resources convey implicit messages suggesting limited institutional value placed on research and learning environments. Observations further show that, while no explicit gender role is apparent in classrooms, female students stand out due to their numerical predominance, and most students treat one another with respect. These results are important for revealing the impact of the hidden curriculum on classroom dynamics, instructor-student relationships and the learning environment in the faculty under study.

1. Introduction

The main purpose of education is to try to achieve the behavioural characteristics and changes that are desired and tried to be achieved through education in the trainee. Herein, providing physical, mental, and spiritual readiness and gaining various features is a matter of education (Ergün, 2011). The concept of education includes both individual and social functions. The most important function of education for the individual is to reveal and develop the individual's own potential. As for society, it is essential to create a culture of living in a community, to ensure order and increase welfare (Cinoğlu et al., 2013). As a matter of course, for these functions to yield the desired results, it requires a systematic process rather than being in random order. This necessity brings along the carrying out of education within a certain plan and program. For this reason, it is ensured that educational institutions comply with the official curriculum prepared by the authorities (Yüksel, 2002).

Variş (1978) pointed out that the curriculum encompasses all the activities that an educational institution offers to meet the goals of national education and institutions for children, youth, and adults. While Tyler's (1957) definition

of curriculum is all the learning of students that is planned and managed by the school to achieve the goals of education, Ertürk (1994) claimed that certain educational situations and related experiences of each student in the educational environment are curricula.

Curricula are classified by field experts in terms of some features. When the existing literature is reviewed, it is noticed that the classification of curriculum dates back to Elliott Eisner (1979). According to Eisner (1979, 1985), schools teach three curricula simultaneously; the explicit (formal), implicit (hidden), and null curriculum. He contributes towards the establishment of a common knowledge base for the hidden curriculum. After the classification made by Eisner, an established classification was made by Posner (2004). He defines five different types of curriculum: official, operational, extra, null, and hidden curriculum. The official curriculum is the type of curriculum that includes the content of the course, its outline, the curriculum guide, and learning outcomes. This official curriculum aims to create a basis for teachers to plan lessons and evaluate students, and it is clearly defined and written (Posner, 2004; Yüksel, 2002). The operational curriculum covers what is taught by the teacher in the classroom, and the students learn how important these

phenomena that are taught. The null curriculum is the removed part from the content because it is thought to be as insignificant (Posner, 2004). The extra curriculum is a planned curriculum that supports the socialisation and learning experiences of students outside school. The hidden curriculum, which is the subject of this study, includes the values that are tried to be acquired by students in a planned or unplanned way inside or outside the school (Posner, 2004).

Since the scope of the hidden curriculum is very wide, there are many definitions of the term. In the most general sense, the hidden curriculum is the type of curriculum that is included in the curriculum but is not explicitly stated as intended learning outcomes and typically refers to the bureaucratic organisation of the school and what the administration teaches students (Posner & Strike, 1976). Herzog (1979) stated that the hidden curriculum reflects the social climate of the school and is involved in thoughts and ideas even if it is not written. According to Myles et al. (2004), the hidden curriculum is a set of rules that are not directly taught but known to exist. Güven (2007) claimed that the hidden curriculum is a type of curriculum that includes all the practices in the school and classroom, apart from the qualifications and practices specified in the official curriculum. Crucially, these unstated rules and values are often transmitted through the specific and observable behaviours of instructors, which in turn directly influence the professional attitudes and developing identities of teacher candidates (Peker Ünal, 2017). All in all, the hidden curriculum can be considered as the values and attitudes that an educational institution has indirectly provided for students (Eisner, 1985).

It is thought that students are influenced by a type of curriculum in which students acquire more attitudes, values, and some affective skills, is referred to as a hidden curriculum. These messages, which are secretly given to the students by the school's order and rules, physical and psychological environment, school administrators, teachers, and all other staff, are called as the hidden curriculum. This type of curriculum aims to educate students in accordance with the ideology of the state, society, culture, and the expectations of the educational institution (Yüksel, 2004).

The hidden curriculum is effective in higher education with its hidden aspect as well as the official curricula. Higher education curricula are mostly at the initiative of the instructor. Therefore, it has a more flexible structure compared to primary and secondary education levels. Educational activities are mostly determined and organised by the instructor. At the heart of these practices, there is an unwritten system that directs these practices. The functioning of this system is provided by the hidden curriculum (Bergenhengouwen, 1987; Yüksel, 2002). This dynamic is particularly pronounced in the Turkish higher education context, as highlighted by Yüksel (2002), who draws on Ahola's (2000) model to contrast the "Ideal

University" with the "Real University." The official curriculum promotes an "Ideal University" that values academic freedom, critical thinking, and research-teaching integration. However, the hidden curriculum often fosters a "Real University" where success depends on learning the implicit rules of a system that encourages passivity and conformity (Yüksel, 2002). The specific instructor behaviours identified by Peker Ünal (2017)—such as reading directly from slides, demanding obedience, and avoiding interactive discussion—are tangible manifestations of this "Real University" in action. These behaviours create a hidden curriculum that contradicts official pedagogical goals and negatively impacts students' attitudes towards the teaching profession (Peker Ünal, 2017). Consequently, as found by Elitok Kesici et al. (2018), a significant number of teacher candidates feel their undergraduate education fails to meet their expectations, a sentiment that can be understood as a direct result of the dissonance between the "Ideal University" they were promised and the "Real University" they experience daily. Considering in this context, making the teacher training programmes more qualified, the hidden curriculum should be taken into consideration alongside the official curriculum, and to reveal and develop the form of the hidden curriculum in education faculties, further efforts should be exerted. The view of Strike (1990) that teacher training programmes should include regulations for the hidden curriculum is in the same line as this.

Bacanlı (2011) maintains that the hidden curriculum tends to provide more effective behaviours compared to the official curriculum, and that cognitive skills are mainly acquired through the official curriculum and affective skills and traits through the hidden curriculum. Paykoç (1997) asserts that cognitive skills are given importance in teacher training programmes, but the development of affective skills is ignored. Recent research continues to affirm that the hidden curriculum is a primary vehicle for transmitting values and shaping the affective domain, often with more impact than the formal curriculum, as it is embedded in the daily interactions and culture of the educational environment (Gömleksiz & Aslan, 2024). From these points of views, it can be expressed that making arrangements for the acquisition of affective skills and values in teacher training programmes is at least as important as cognitive skills such as field knowledge and professional competence.

When the existing literature is reviewed, a great deal of study was found conducted at various grades about hidden curriculum. Some of these studies are at primary education level (Anyon, 1981; Carvallo, 1995; Filiz, 2011; Saldıray, 2017; Sarı, 2007; Thornberg, 2009), secondary education level (Aktaş, 2016; Fielding, 1981; Hemmings, 2000; Yıldırım, 2018) and higher education level (Ahola, 2000; Boztaş, 2015; Coşkun, 2016; Demir & Duruhan, 2015; Gün, 2018; Lempp & Seale, 2004; Tor, 2015). In the last five years, research in the Turkish context has continued to evolve,

providing deeper insights into this phenomenon. For instance, Peker Ünal (2017) conducted a qualitative study focusing specifically on how instructor behaviours function as a hidden element affecting teacher candidates' professional attitudes. Similarly, Elitok Kesici et al. (2018) quantitatively analysed teacher candidates' perceptions of the hidden curriculum, comparing their experiences in undergraduate and pedagogical formation programs and revealing significant differences based on gender and faculty. More recent studies have further explored these dimensions; Gömleksiz and Aslan (2024) also found significant differences in hidden curriculum perceptions according to gender and department variables among prospective teachers, while Demir and Et (2023) examined how the hidden curriculum manifests within the evaluation process, finding that factors like obedience to teacher expectations can implicitly influence student assessment. Besides these studies mentioned above, there are also various studies conducted with non-academic staff in the Ministry of National Education (Demir, 2013), and with school principals (Başar et al., 2014). It can be inferred that these studies are mostly handled at the primary and secondary level.

In recent years, the importance of the hidden curriculum has been acknowledged on the basis of all levels, and it has been emphasised by educators that the hidden curriculum has great importance at the higher education level (Sarı, 2007). The fact that studies on this subject are limited to the mentioned above, and there is no study on the hidden curriculum in the education faculties are the significant features of this study. While foundational research has been conducted, a deep qualitative analysis that holistically investigates the interplay between students, instructors, and the learning environment as a singular case within a specific faculty of education remains a valuable and necessary contribution to the field. The present study aims to contribute to the literature by exploring the faculty of education in terms of hidden curriculum. Moreover, this qualitative study may inspire potential qualitative and quantitative studies on hidden curriculum hereafter.

Considering the discussion made above, this study aims to explore the faculty of education as hidden curriculum. So, the following questions were asked in compliance with the purpose of the study:

1. What is the role of students in the hidden curriculum of a faculty of education?
2. What is the role of instructors in the hidden curriculum of a faculty of education?
3. What is the role of the learning environment in the hidden curriculum of a faculty of education?

2. Method

2.1. Design

This study was employed the case study as qualitative research because it was carried out in order to reveal how the hidden curriculum in the faculty of education reflects on students' lives at school and how it affects their behaviour patterns. Case studies are based on a holistic approach to explore the factors that impact a situation, focusing on the ways to influence the situation in question and the ways to be affected by the situation in question (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). The present study was investigated the hidden curriculum within a faculty of education as a case. Vallance (1974) asserts that the hidden curriculum can be elicited with qualitative methods, and the situations that are important or not important in the learning environment can be indicated in this way. Since collecting rich and confirming data is quite important for case studies, more than one data collection method is mainly used (Yıldırım & Şimşek, 2016). For this reason, data were obtained through observations and interviews. As there is no physical indicator, product or evidence of the hidden curriculum, it is possible to reveal it only by observing the individuals in the classroom (Eisner, 1985). Herewith, answers to research problems are sought through observation and interview forms. The purpose of using more than one technique is to test the accuracy of the results and try to overcome the disadvantages of one technique with another one.

Observation is an open-ended and unmediated data collection process by observing people and places in a research area (Creswell, 2017). In the study, observations were conducted in various places to collect data regarding the indicators of the hidden curriculum. Interview, on the other hand, is the conversation of the participant and interviewer at the same place on the questions prepared beforehand on the subject that is examined (De Marris, 2004; cited in Merriam, 2013). In the present research, it was attempted to collect the views of those included in the sample. Data were collected based on the triangulation approach since both interview and observation techniques were employed in the study. Triangulation is the employment of two or more data collection techniques to investigate the same phenomenon (Denzin, 1978). Triangulation is especially used to ensure the reliability of qualitative data because its reliability is just as important as quantitative ones (Marotzki, 1995). Denzin (1978) mentioned four types of triangulation methods: data, investigator, theoretical, and methodological triangulation. The current study employed the methodological triangulation method by utilising both observation and interview methods. Methodological triangulation enables the provision of comprehensive data, enhances validity, allows for multiple measurements, confirmation of findings, and deepens the understanding of the studied phenomenon (Bekhet & Zauszniewski, 2012).

2.2. Sample

The sample of the study consists of thirty-four students attending a faculty of education of a state university in the Mediterranean region. In case studies, instead of focusing on all individuals in a setting, specific individuals from a group are selected to obtain more comprehensive information (Balci, 2016; Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994). In consequence, the sample of the study was determined by the selection of the people suitable for the study by using stratified and maximum variation sampling.

Table 1.

Demographic features of the interview sample

| Variables | | N | % |
|------------|--|----|-------|
| Gender | Female | 18 | 52.94 |
| | Male | 16 | 47.06 |
| Department | Primary School Teaching | 8 | 23.53 |
| | Science Teaching | 8 | 23.53 |
| | Turkish Language Teaching | 6 | 17.65 |
| | Psychological Counselling and Guidance | 4 | 11.76 |
| | Social Science Teaching | 4 | 11.76 |
| | Math Teaching | 4 | 11.76 |
| Grade | 1 st Grade | 12 | 35.30 |
| | 2 nd Grade | 12 | 35.30 |
| | 3 rd Grade | 6 | 17.65 |
| | 4 th Grade | 4 | 11.76 |

The stratified sampling method facilitates comparisons between subgroups and is used to prevent imbalances in the characteristics of the sample (Creswell, 2017; Miles & Huberman, 1994). On the other hand, maximum variation sampling is the determination of individuals to collect data on the subject in a way that will consist of different and various situations (Yıldırım & Şimşek, 2016). The stratified sampling method was employed to get data from students of different grades. Besides the maximum variation sampling was employed because the interviewed students were of different grades, departments, and genders. The demographic feature of the interviewed sample is shown in Table 1.

Table 2.

Classes' features in which the observations were carried out

| Variables | | N | % |
|------------|--|---|-------|
| Department | Primary School Teaching | 4 | 23.53 |
| | Science Teaching | 4 | 23.53 |
| | Turkish Language Teaching | 3 | 17.65 |
| | Psychological Counselling and Guidance | 2 | 11.76 |
| | Social Science Teaching | 2 | 11.76 |
| | Math Teaching | 2 | 11.76 |
| Grade | 1 st Grade | 6 | 35.30 |
| | 2 nd Grade | 6 | 35.30 |
| | 3 rd Grade | 3 | 17.65 |
| | 4 th Grade | 2 | 11.76 |

As shown in Table 1, the majority of the 34 participants interviewed are female students, the students studying in Primary School and Science Teaching departments, and 1st and 2nd graders.

The features of the classes in which the observations were carried out are given in Table 2.

As shown in Table 2, observations were carried out in a total of 17 students. The majority of them attend to departments of primary school teaching and science teaching, and most of them have 1st and 2nd grades.

2.3. Procedure

For the interview data of the research, a total of thirty-four volunteer students were selected randomly, including two students from each branch. The interviews were conducted in an environment where there was no external disturbance at the faculty where the students were studying. The interviews were recorded with a voice recording device with the consent of the participants. Interviews were carried out in a 45–75-minute interval.

In-class observations were carried out in a total of seventeen classes at four grade levels, in the classes of different instructors. Out-of-classroom observations, on the other hand, were carried out at certain intervals in environments other than faculty classrooms, with the notes taken on the observation form by the researchers. During the observations, the researchers took part as non-participant observers. The non-participant observer makes observations and collects data by taking notes without participating in or intervening in the activities or events in the environment s/he is observing (Creswell, 2017). Therefore, in the current study, the researchers collected the data by taking notes on the observation forms without interfering with the natural structure of the environment during the observations. The researchers carried out the observations in the back row without being involved in any activity in the classroom. In terms of providing methodological triangulation, observations were conducted for at least 3 class hours in each of the classes, for a total of 15 instructors in 17 branches.

2.4. Data Collection Tools

In the study, observation and interview forms were used to collect data about the hidden curriculum.

2.4.1. Interview Form

During the development of the interview form, the multidimensional and broad nature of the hidden curriculum necessitated the establishment of a specific theoretical framework to guide data collection. Based on a review of the relevant literature, it was determined that the hidden curriculum in the faculty setting manifests in three primary dimensions: 1) Social Interactions and Power Dynamics, 2) Institutional Values and Expectations, and 3) The Role of the Physical Environment. The interview form

was then structured to investigate these three core themes in depth.

Under the theme of Social Interactions and Power Dynamics, questions were developed to focus on topics such as communication among students, peer groupings, the reproduction of gender roles, and the vertical communication established with instructors (e.g., approach to authority, openness to criticism, etc.) (Abdulsalam, 2009; Jackson, 1968; McLaren, 2003; McNeil, 1996; Myles et. al., 2004; Paykoç, 1995; Tezcan, 2003; Vallance, 1974; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). The theme of Institutional Values and Expectations included questions aimed at revealing elements such as the consistency of instructors' discourse and actions, the messages conveyed by their dressing styles, their democratic or authoritarian attitudes, and the competition among students created by the assessment system (relative assessment). The theme of The Role of the Physical Environment comprised questions designed to understand the adequacy of materials in the learning environment and the messages implicitly conveyed to students through campus and building facilities.

This developed framework was finalized following a pilot implementation and expert consultation. The pilot implementation of the interview form was carried out with two participants. As a result of the pilot implementation, necessary language corrections were made and items that did not serve the purpose of the study were excluded from the interview form. The final version of the interview form consists of 30 open-ended items and features a semi-structured interview form. This form facilitates the researchers' obtaining in-depth and realistic information on the subject and helps to conduct flexible analysis (Yıldırım & Şimşek, 2016). Some of the sample questions included in the form are as follows:

"What do you think about the gender roles of the students? (Their attitudes towards each other, gender-specific behavioural characteristics of male and female)"

"How is your communication with the instructors? Can you reach the instructors whenever you need? Are you having trouble communicating with the instructors?"

2.4.2. Observation form

As in the interview form, four dimensions were taken into consideration while developing the observation form: students, instructors, the physical structure of the building, and administrators, which are the indicators of the hidden curriculum. After developing the initial draft of the observation form, feedback was gathered from experts in the field of educational sciences. The pilot implementation of the observation form was conducted in two classes. Based on the results of the pilot implementation, necessary language corrections were made, and items that did not serve the purpose of the study were removed from the form. In this context, two separate observation forms,

namely the in-class observation form and the out-of-classroom observation form, were developed by the researchers. In both forms, observation units related to the five dimensions that make up the hidden curriculum in the educational environment are included. The number of these observation units is 12 for in-class observations and eight for out-of-class observations. Examples of observation units in the in-class and out-of-class observation forms are given below:

"How are the students' communications with each other? Is communication in the classroom strong? Are they addressing each other respectfully?"

2.5. Data Analysis

The data analysis process began with the preparation of the raw data. Audio recordings from the interviews were transcribed verbatim by the researchers, while observation data were compiled from the detailed notes taken on the observation forms. Descriptive and content analysis techniques were used together in the analysis of the data.

In the first stage of the analysis, through a descriptive analysis approach, the data were organized according to pre-determined research questions and broad themes derived from the literature (e.g., 'the role of instructors,' 'the role of students'), and a framework was created. This stage served a preliminary organizing function for the meaningful summarization and presentation of the data.

In the second stage, content analysis was used to subject this organized data to a deeper processing. Content analysis allows researchers to identify the presence of certain words or concepts within texts, to uncover the existence, meanings, and relationships of these concepts, and to make inferences about the message in the texts through analysis (Büyüköztürk et al., 2018). In this process, new and more specific codes and sub-themes (e.g., 'dressing styles,' 'openness to criticism') were revealed through an inductive approach, based on recurring patterns within the texts.

The combined use of these two analyses ensured both the presentation of data within a structural integrity (descriptive analysis) and the discovery of the underlying hidden meanings and themes within this structure (content analysis).

2.6. Validity, Reliability and Trustworthiness

In qualitative studies, four different concepts, namely internal validity, external validity, internal reliability and external reliability, should be analysed separately (Merriam, 2013). Internal validity includes variation, participant confirmation, and long-term interaction in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2016). Since observation and interview forms were both employed in this research, data diversity was provided. For the participant confirmation, the answers given during the interview process were repeated by the researchers, and the

interview process ended with the approval of the participants. For the long-term interaction factor, the observation and interview processes were carried out as long as possible, provided that the quality of the data was not reduced, and it was ensured through data richness. For external validity, detailed descriptions should be made, and purposive sampling should be employed in the study (Başkale, 2016). A purposive sampling method was employed in determining the sample of the study, and external validity was enhanced by making descriptions through direct quotations from the data.

For internal reliability (consistency), the results should be given based on the discourse and behaviour of the participants and the coding consistency should be identified (Başkale, 2016). In the current study, the results were presented based on the data collected from the students' views and behaviours in the environment, and the consistency between observation and interview results was also explored. Moreover, the internal reliability value was figured out by calculating the consistency of the separate coding made by the researchers for the same observation and interview data. Since the consistency of different coders is an indicator of reliability (Baltacı, 2017), Miles and Huberman's (1994) inter-rater reliability formula was utilised for the reliability analysis of the codes obtained with the interview and observation form. While the coders reached a consensus with 160 codes in the interview data, they disagreed on 12 codes. Reliability of interviews was calculated as .93. In the observation data, there was a consensus among the coders in 64 codes and a difference of opinion in 11 codes. Reliability of observations was calculated as .82. The internal consistency value should be at least .80 (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Accordingly, it was concluded that the interview and observation data were reliable.

The role of the researcher may affect the external reliability (verifiability) in collecting qualitative data, the relationships s/he establishes and the data s/he can access. For this reason, the role and methods of the researcher in the process should be clearly stated for external reliability, and even more than one researcher should include in the research process if possible (LeCompte & Goetz, 1982; Smith, 1987). With the aim of ensuring external reliability, the roles and methods employed by the researchers during observations and interviews were clearly determined and defined in the study, and the data in the study were collected by more than one researcher.

In the study, to ensure credibility, the methods used included prolonged engagement, reducing researcher biases, triangulation, purposive sampling, establishing inclusion/exclusion criteria, detailed description of the setting, participants, research methods, and having another researcher review the process and results (Başkale, 2016).

3. Results

3.1. Interview Results

3.1.1. Interview results related to students' perceptions towards their classmates

Students' views on gender roles and in-class communication are given in Table 3.

Table 3.

Students' views on gender roles and in-class communication

| Gender Roles | f |
|--|----|
| Theme: Gender Role | |
| Female students are at the forefront | 17 |
| No prominent role | 11 |
| Student's character is at the forefront | 8 |
| Equality | 8 |
| Lack of communication | 8 |
| Self-confidence of female students | 6 |
| Conservative nature of the city | 4 |
| Study discipline | 2 |
| Female students' being the centre of attention | 1 |
| In-Class Communication | f |
| Theme: Negative Communication | |
| Grouping | 26 |
| Communication gap | 14 |
| Poor communication | 12 |
| Quarrelling | 8 |
| Lack of communication | 7 |
| Theme: Positive Communication | |
| Behaving in a respectful manner | 18 |
| Positive communication | 16 |
| No negative situation | 7 |

As can be seen in Table 3, the most common points that students agree on regarding gender roles in the classroom are that female students are more prominent than males because of their outnumbering and that there is no distinctive gender role in the classroom. One of the students views on this subject are as follows:

"When we look at our class, women are more dominant. Although the men seem to be dominant, women play the leading roles. Even those who decide the decisions of men are the women in that group." (S8)

"Mostly, women have more voices. Because they are outnumbered, but I think equality is also achieved." (S12)

Table 3 indicates that there are intense peer groupings in the classroom, yet students behave respectfully towards each other. Almost half of the students reported that they were in good communication with all their classmates. The views of one of these students are as follows:

"There is a communication gap in our classroom, namely a negative atmosphere. I think this is due to the relative evaluation system. The bell curve system makes students rivals and I think our communication has been completely lost due to this competition, whether it's about grading or anything else." (S3)

"There is not healthy communication in the classroom. Everyone is detached from each other. There are too many

friend groups and communication is very limited. But everyone behaves respectfully to each other." (S28)

3.1.2. Interview results related to students' perceptions towards instructors

Students' views on the dressing styles of the instructors, their meticulous attention to class hours, their segregating behaviour, their communication with students, the importance they attach to the course they are responsible for, and their openness to criticism are presented in Table 4.

Table 4.

Students' views towards the dressing styles of the instructors, communication with students, segregating behaviour and their openness to criticism

| Dressing Styles of the Instructors | F |
|--|----|
| Theme: Positive Impression | |
| Being a role model | 21 |
| Clean, neat, attentive | 21 |
| Ideal teacher style | 9 |
| Simple and elegant | 6 |
| Theme: Negative Impression | |
| Negative teacher model | 5 |
| Being sloppy | 5 |
| No personal care | 2 |
| Wearing old clothes | 2 |
| Theme: Neutral | |
| Depending on the person | 11 |
| Have no effect | 10 |
| Instructors' Segregating Behaviour | F |
| Theme: Segregation between students | |
| No segregation | 18 |
| Segregating | 8 |
| Sometimes segregating | 4 |
| Depends on the person | 4 |
| Communication of Instructors with Students | F |
| Theme: Communication with Students | |
| Being open to communication | 25 |
| Being helpful | 18 |
| Understanding | 16 |
| Being sincere | 8 |
| Depending on the person | 7 |
| Treating students as prospective teachers | 6 |
| Being respectful | 5 |
| Lack of understanding | 3 |
| Distantiation | 3 |
| Instructors' Openness to Criticism | F |
| Theme: Openness to Criticism | |
| Being open | 13 |
| Not being open | 11 |
| Depends on the person | 10 |
| Not allowing to criticize | 9 |

As shown in Table 4, it is seen that most of the participants stated positive opinions about the dressing styles of the instructors, as they were role models for the students, and they were clean, neat, and attentive. On the other hand, it is noteworthy that a small number of participants reported negative impressions. The views of one of these students are as follows:

"I think there are a few instructors that dress well and value us. Particularly, coming to class with a suit impressed us substantially and we brought it to ourselves. Psychologically it felt like I was wearing my best clothes when I entered that instructor's class. They definitely become models for us with their dressing styles." (S32)

"Usually they are very attentive, but there are some who do not. They become models for us. We are also impressed, whether we want it or not. It sounds like she or he shows her or his respect to us. The instructor draws more attention when he is well-groomed." (S2)

As seen in Table 4, almost half of the students stated that the instructors did not make any segregation between students. Contrary to this view, eight students expressed their views on the fact that instructors segregate between students. The views of a student are as follows:

"I think there is segregation depends on the instructor and students. Students actively taking part in courses always one step ahead of that, I think. To my opinion, students who are late for the lesson, who do not care about the lesson and who play on the phone are always in the second plan to the instructor. That's what happens in the lessons." (S13)

"They definitely segregate. I am in favour of merit. If a person has success, you can stand behind that person, and if you see her or him trying, you can help. But they quickly believe those who make him pretend to be in order to attract the teacher. For example, he does not work for the exam, finds a way to cheat, gives the impression of being hardworking. My grade point average is the same as a person who has cheated. Instructor put us in the same equation, but we are not the same. I came with my efforts, but he came by cheating. That is, no attention has given to merit." (S7)

It can be seen in Table 4 that students concentrate on positive impressions such as being open to communication outside the class, being helpful and understanding. Views that can be considered negatively, such as not understanding and being distant are in the minority. One of these students' views are given below:

"One of our teachers always said that I am your brother, you can tell me all your troubles. Some professors put distance, I am an academic, they say, you will know your limit with me. But these teachers I mentioned first are not so many, they are humble. They don't make you feel there is a border between us." (S4)

"For example, one of our professors is exceptionally good at this. He calls us 'My Teacher' and addresses us as if we were teachers. We never disagree with the instructors; they respect the students very much." (S13)

When Table 4 is examined, less than half of the participants stated that the instructors are open to criticism and some of them are not open to criticism, being open to criticism depends on the person, and the instructors did not allow

criticism. The views of some of these students are as follows:

"The instructors are open to criticism. For example, some say, I can make mistakes too, evaluate this and give me feedback. S/he says if you failed to understand the lesson, maybe I could not teach well. Considering this, s/he says you can ask me when you do not understand." (S21)

"Actually, this situation can depend on the teacher to teacher. For example, I cannot say to a teacher that the lesson is too boring. But his or her lesson is really boring. I constantly drink water to stay awake. Maybe it's because of the image s/he gives. But we can easily say to some instructors." (S1)

Table 5 includes students' views on instructors' consistency of their discourse and acts, taking into account the interests, demands and needs of students, their democratic/authoritarian attitude.

Table 5.

Students' views related to the various attitudes that instructors have

| Democratic/Authoritarian Attitude of Instructors | f |
|--|----|
| Theme: Democratic/Authoritarian Attitude | |
| Depending on the person | 16 |
| Democratic | 11 |
| Authoritarian | 9 |
| Depending on the situation | 6 |
| Both democratic and authoritarian | 3 |
| Consistency of Discourse and Acts of the Instructors | |
| Theme: Discourse-Act Consistency | |
| Being consistent | 19 |
| Depending on the person | 8 |
| Being inconsistent | 7 |
| Depending on the situation | 6 |

As shown in Table 5, less than half of the students stated that the democratic/authoritarian attitude of the instructors depends on the person. Some students asserted that they have a democratic attitude, while some of them think that they adopt an authoritarian attitude. A student's views are presented below:

"They are in the middle of both. Being fully authoritarian is an act that will alienate the student from the lesson. Having a totally democratic attitude means it is tied to the teacher's apron strings to the student. That way, there is no point in being a teacher in this class. So, they're at a very ideal level." (S23)

"I must say they are often democratic, but we also have some teachers who are authoritarian. We are afraid of them and hesitant to ask for the floor in their class." (S34)

As shown in Table 5, more than half of the students stated that the discourse and acts of the instructors are consistent, while a minority of students are in the opinion that they are inconsistent. One of these students' views are as follows:

"Most of them have consistent behaviour. However, to give an example, they tell us to make eye contact with children, raise our voices in the classroom, but many of them do not. This is the main

point where they disagree. They are not good teachers, yet they expect us to be good teachers. How can we be if we cannot see a good teacher model?" (S7)

"Some instructors say don't be late for the course and they are late themselves. There are also teachers who say we do not attend the class, and they do not allow speaking. If they ask questions but cannot get an answer, okay s/he is right. But some teachers do not even ask a question in class and then s/he say that you did not attend the class." (S5)

3.1.3. Interview results regarding students' perceptions towards the learning environment at university

Table 6 includes the students' views on the learning environment at the university.

Table 6.

Students' perceptions related to the learning environment

| Theme: Learning Environment | f |
|----------------------------------|----|
| Inadequate materials | 22 |
| Not using the existing materials | 7 |
| Partially adequate materials | 6 |
| Adequate materials | 6 |

It is seen in Table 6 that a great number of students are of the opinion that the materials in the learning environment are inadequate, whereas a small number of students think that the materials are adequate. The views of a student are presented below:

"In fact, we can say that a rich learning environment is offered to us. After all, this is not a technical university. If you ask my opinion, there is adequate equipment for a regular university. No matter how high-level experiments we do here, we will have more limited opportunities when we become teachers in schools. Here, we are trained on what can be done with the materials we have." (S19)

"The most critical lack is that the faculty does not have a library. It has only one library for the whole students at the huge campus, not anywhere else. I don't think it's a rich learning environment." (S8)

3.2. Results Based on the Observations

3.2.1. Observation results regarding students' manner of acts

Observation results regarding students' particular manner of acts are shown in Table 7.

Table 7.

Observation results related to the students' gender roles and in-class communication

| Students' Gender Roles | <i>f</i> |
|--|----------|
| Theme: Equality | |
| No prominent role | 10 |
| Being equal | 2 |
| Theme: Female Students | |
| Being female students at the forefront | 10 |
| Self-confidence of female students | 8 |
| Diffidence of female students | 1 |
| Theme: Male Students | |
| Being male students at the backside | 7 |
| Self-confidence of male students | 1 |
| In-class Communication | <i>f</i> |
| Theme: Negative Communication | |
| Grouping | 11 |
| Communication gap | 6 |
| Poor communication | 3 |
| Negative Case | 1 |
| Lack of communication | 1 |
| Theme: Positive Communication | |
| Behaving in a respectful manner | 14 |
| Strong communication | 5 |

As seen in Table 7, in more than half of the observed classes, there is no prominent gender-specific role, but female students are at the forefront and their self-confidence levels are higher than males. In only one class, it is striking that female students are at the backside and diffident. As a result of the observations, no class was observed where male students were at the forefront, and it was observed that male students did not attend the classes very much and were at the backside in 7 branches. Some of the observation data are as follows:

"It is striking that the female students are more prominent than males, as they are outnumbered in the classroom. But there is no prominent gender role."

"Female students are more sociable, dominant, and participatory compared to males. Males are so quiet that they seem like the class does not interest them."

As can be seen in Table 7, it is noteworthy that there is a substantial grouping between students in the majority of the observed classes. However, the observer witnessed only one negative case among the students. Moreover, in most classes, it was observed that students behaved respectfully towards their classmates. Some quotations obtained from the observer's notes are given below:

"Although the communication in the classroom seems to be strong, it was observed that they had problems respecting each other. They laughed and ridiculed a student who has a psychological disorder because of the words and acts of her in the classroom."

3.2.2. Observation results regarding the instructor's acts

In Table 8, the observation results regarding the communication of the instructors with the students are given.

Table 8.

Observation results regarding the instructors' communication with students

| Instructors' Communication with Students | <i>f</i> |
|---|----------|
| Theme: Manner of Communication | |
| Being understanding and helpful | 15 |
| Being sincere | 10 |
| Treating students as prospective teachers | 9 |
| Harsh and authoritarian | 2 |
| Lack of understanding | 1 |

According to Table 8, most of the instructors are in an understanding and helpful manner to students, they have a sincere relationship, and they are treating students as prospective teachers. The behaviours of not being understanding and having a harsh attitude, which can be described as negative behaviour, were quite rare. Below are some quotations from observation data on this subject:

"The instructor is behaving harsh and authoritarian to students. S/he does not appreciate the opinions and demands of the students." "S/he addresses the students as 'my teacher', which makes them feel that they are prospective teacher. One of the students criticised the content of the course, and the instructor continued the lesson in a very moderate manner, explaining why he taught the lesson the way it was. S/he did not offend the student. Students can have a conversation with the instructor without hesitation and ask their questions during the breaks."

4. Discussion

Gender roles, which differ from society to society and are a set of duties and responsibilities assigned to the genders, include the appropriate behaviour patterns that the individual learns from his/her environment during the socialisation process (Saldıray, 2017). Through school culture and educational practices, stereotypes of gender roles are implicitly learned by students. This situation directs students to behave according to their gender roles (Tan, 2000). Schools not only socialise individuals but also have a limiting and powerful effect on shaping gender roles. The contents of all practices in the school and classroom give sometimes explicit and sometimes implicit messages about gender stereotypes. Schools play an important role in reinforcing and regenerating gender discrimination through these messages (Şenyüksel, 2019). When the results of this study regarding the gender roles of students in the classroom were examined, it was concluded that female students were more prominent and had self-confident in classrooms compared to male students. This might stem from the fact that females outnumber males.

Moreover, it was concluded that there was no gender-specific role and students generally became prominent with their personalities. It was revealed that the observation results supported the interview results. Therefore, it can be asserted that there is a hidden curriculum that works in favour of female students in the faculty of education. This result illustrates the extent to which the effects of the hidden curriculum are context-dependent. While the hidden curriculum may generate different outcomes depending on the cultural dynamics of a specific institution, it also carries the potential to reinforce broader social inequalities. Recent research has shown that the hidden curriculum can operate as a mechanism that perpetuates discrimination against women and sustains biases against other marginalized groups (Baykut et al., 2021).

Students' interactions with each other within the hidden curriculum are very important in terms of sharing experiences and the socialisation process. Coşkun (2016), who determined the importance of the hidden curriculum in the process of the acquisition of ethical values in the teaching profession, concluded that students gained some experiences from their peers, and in some cases, so these experiences were more important for the student than the teacher taught in the classroom. Hence, it can be asserted here that the effect of the hidden curriculum prevails over the official curriculum. This is consistent with recent research that identifies "group roles and behaviours" as one of the core components of the hidden curriculum (Kärner & Schneider, 2024). Values are often internalized indirectly through daily social interactions and school activities, and their effects in this process may be far more profound than they initially appear (Kärner & Schneider, 2024). The results obtained from the students' views on in-class communication show that negative communication situations are frequently encountered in the classroom. There is a very dense grouping in the classrooms and the communication disruption occurs as a result of this grouping. The results obtained from the observations also showed that there was dense grouping in most of the classes. In-class social groupings may also negatively affect students' decision-making mechanisms. The students in the group cannot make their own decisions and act according to the decisions of their groupmates. It can be interpreted that this situation may prevent students from acquiring autonomous personality traits. Because individuals with autonomous personalities are independent, they want to be successful and do not want to be controlled (Çetin, 2008).

In the study, it was identified that the relative assessment system creates competition between students and this competition negatively affects the communication between students. It was observed that this factor increased class groupings and created a negative atmosphere. The study conducted by Sarı (2007) concluded that in the school environment encouraged by competition, students learn that everything can be done to be successful and that it is

good for others to fail, through the hidden curriculum. The negative communication situations in the classroom created by this competitive environment are in parallel with the study of Sarı (2007). The results obtained from the observation also coincide with the interview results. In the seating arrangement, the students sat closely with their groupmates and even left the classroom at the end of the lesson without communicating with other students except for their groupmates.

It can be emphasised that the instructors gave various messages to the students with their dressing styles. One of the students in the sample states that the instructor's coming to the class by taking care of his/her dress is an indication that s/he respects them. In compliance with the results obtained from the research, the instructors' clothes are attentive, neat, and clean and they become role models for the students with their dressing styles. Concordantly with this, it was concluded in Gün's (2018) study that students attributed various positive characteristics to teachers, respected them and received the teachers as role models. Some of the students expressed that the instructors did not fit the instructor profile in their minds. When these students were asked about the instructor profile in their minds, they pointed to the instructors in suits and shaven that they had encountered in their previous schools such as elementary or high schools.

Ilgaz and Bilgili (2006) consider that a teacher should respect individual differences among students, not discriminate between rich and poor, successful and unsuccessful, should be objective, and respect individuals' private lives and decisions in accordance with the ethical values of teaching. Tanrıoğen (2002) maintains that professional ethical values, consistency and fairness, and continuous self-improvement are the features that all teachers should have. When the results regarding the segregation behaviours of instructors among students are considered, instructors do not discriminate between students, according to most of the students. Filiz (2011) stated that the teachers did not make any discrimination between students and therefore conveyed an implicit message that they treated them fairly with these behaviours. However, in the present study, it was concluded that some instructors sometimes segregated between the students they were acquainted with or those who were more prominent, and the students were not satisfied with this situation. In general terms, although the opinions that the instructors make segregation constitute the minority, it stands out as a conclusion that should be taken into account.

The atmosphere of the communication between the instructor and the students, whether the students feel comfortable while communicating with the instructor, asking questions and explaining their thoughts, and whether the communication between the instructor and students involves verbal or physical violence are also among the elements of the hidden curriculum

(Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). The hidden curriculum, which Dewey defined as complementary learning, includes all the learning outcomes that occur as a result of the interactions between students and school staff (Massialas & Allen, 1995). Herewith, it is expected that students' relations with the instructors with whom they communicate the most will have a positive or negative effect on the students. If this effect is as positive as possible, it may result in the student having a positive attitude towards the school. The present study revealed that the instructors were sincere, helpful, understanding, and open to communication outside the classroom based on the results of both interviews and observations regarding the manner of communication of the academic staff with students. Students communicate with the instructors in accordance with the implicit messages they receive. The sincere, friendly, and helpful attitudes of the instructors towards the students create the impression that students can easily reach the instructor when they need them. Lempp and Seale (2004) asserted that students received their instructors as role models and regarded them to be easily accessible. In the study conducted by Gün (2018), it was indicated that instructors behaved in a good manner towards students, and students noted that instructors had positive, sincere, and helpful behaviour towards them. In this context, these results are consistent with those of the present study. In the study, it was concluded that the instructors treated the students as prospective teachers and made the students feel this with their addressing to them. This attitude of the instructors may result in students adopting the teacher role more easily. Likewise, as indicated by Boztaş (2015), the positive atmosphere in the classroom causes students to feel valued and important.

Considering the student views, some of the instructors are open to criticism and some of them are not. The attitude of some instructors causes students to hesitate to criticize. In the study by Demir and Duruhan (2015), students emphasised that the behaviour of criticising instructors is seen as behaviour that is not approved by the instructors. In this study, while some students expressed that the instructors provided a democratic classroom environment that is open to discussion, their negative reactions when they were criticised made the students doubtful about the credibility of the instructors. By the same token, in the study conducted by Gün (2018), it was concluded that teachers behaved towards students who dissented from them in a democratic manner. Veznedaroğlu (2007) claimed that democratic, tolerant and equal behaviour in the classroom is effective in gaining democratic attitudes and behaviours rather than the expressions of the teacher. If a teacher reacts negatively when students dissent or criticize them, condemns and rejects their views, and tries to impose their own opinions, the hidden curriculum may convey negative messages to the students, in contrast to the official curriculum, even if it contains democracy-related content. The present study shows that the instructors behave in a democratic manner in general, yet sometimes they behave

in an authoritarian manner. Democratic or authoritarian attitudes differ from the instructor to instructor or according to circumstances. Some of the students may think that the democratic attitude of the instructors will make classroom management difficult and tarnish the instructor's image, and they argue that from time to time, instructors should adopt an authoritarian attitude. This opinion of the students may derive from a false belief or experience pointing that classroom management can only be achieved with an authoritarian attitude.

Parmar and Makwana (2013) claimed that the teacher aims to gain democratic values in the classroom, but if s/he does not give students the right to speak when making any decision regarding the class, so the hidden curriculum here will serve to raise autocratic individuals instead of democratic individuals. Hidden curriculum research maintains the view that education systems are influenced by political systems and authorities. According to these studies, political systems and institutions use the hidden curriculum to create an obedient social order that adopts their own ideas (Yüksel, 2002). Today, democratic management systems are the prevailing regimes all over the world, and it is intended to raise individuals who serve the democratic system in this direction. Based on these views, it can be stated that these expectations of the authorities and the democratic attitude of instructors are coherent, but their authoritarian attitude contradicts this expectation of the political order. Recent analyses of the Turkish education system continue to highlight the role of the hidden curriculum as a tool for ideological indoctrination. One study from 2024 examines how, particularly after the 1980 coup, school rituals, ceremonies, and classroom activities were systematically redesigned through regulations to instil the dominant state ideology, effectively turning the hidden curriculum into an apparatus for creating the 'ideal citizen' (Cohen Yanarocak, 2024). This use of the hidden curriculum to perpetuate the sociocultural and ideological hegemony of the status quo remains a critical point of discussion in the Turkish context (Baykut et al., 2021).

Students' views on the consistency of the instructors' discourse and acts show that the instructors are consistent on this issue, whereas some students have expressed an opposite view. Consistent discourse and acts of the instructors may increase the prestige of the instructor in the eyes of the students and enable them to be taken more role models by the students. In Coşkun's (2016) study it is concluded that there are some instructors whose discourse and acts are not consistent and that these instructors do not set a good example for students. In the study conducted by Demir and Duruhan (2015) to determine the hidden curriculum in the psychological counselling and guidance program, it was concluded that the discourse and acts of some instructors were not consistent.

Since a qualified learning environment will provide students with a rich experience, it may lead to more implicit

learning outcomes. To illustrate, in a classroom equipped with visual materials, even if the students do not examine them in detail, the materials may attract the students' attention during their stay in the classroom environment. In this case, implicit learning may occur in the students. Results obtained from the data regarding the learning environment revealed that the materials in the faculty were inadequate and the existing materials could not be used. However, in the opinion of some students, there are partially sufficient materials in the learning environment and according in the opinion of others, the materials are adequate. It was concluded from the observation results that the learning environment was not rich, yet there were adequate materials available. The materials in the classroom consist of projectors, computers, and whiteboards. Apart from these, there is no visual, auditory or tactile material. Yüksel (2004) stated that a school having a comprehensive library, and a suitable computer laboratory implicitly conveyed the message that importance was given to science and research to students and school staff. Moreover, Gün (2018) found in his study that school facilities are insufficient to convey the implicit message to students, and the quality of the library and the computer laboratory in the school cannot implicitly convey this message to students. This is consistent with contemporary views that recognise institutional structures, including the physical environment, as powerful drivers of the hidden curriculum (Saint Louis University, 2024). The design of learning spaces, the availability of resources, and even the layout of furniture implicitly communicate institutional priorities and shape the nature of the learning process and the roles of students and teachers (Tor, 2015). Therefore, a lack of investment in the physical and material environment can send a powerful negative message about the value placed on learning and research, regardless of the official curriculum's stated goals.

Based on the results obtained from the study, the following recommendations for researchers and practitioners can be made:

Based on the finding that students perceive the "relative assessment system (grading on a curve)" as the main cause of peer competition and communication breakdown, it is recommended that assessment and evaluation policies be re-discussed at the faculty level. The widespread adoption of alternative, process-oriented assessment methods such as project-based and portfolio assessments, which encourage collaboration over competition, could reduce negative grouping dynamics among students.

Stemming from the finding that the inadequacy of materials and a learning environment limited to projectors and whiteboards implicitly conveys the message that "research and science are not valued," a strategic plan should be developed. This plan should aim to transform faculty corridors, bulletin boards, and empty classrooms into "living learning spaces" where student work is displayed and pedagogical materials are available.

The finding that some instructors exhibit authoritarian attitudes and are not open to criticism necessitates professional development activities. Instead of general seminars on "democratic attitudes," these should focus on specific topics such as "Fostering Democratic Classroom Environments and Constructive Feedback Mechanisms."

This study revealed that students notice the inconsistency between instructors' discourse and actions (e.g., telling students to "make eye contact" while not doing so themselves), which harms their perception as role models. It is recommended that instructors adopt a "modelled pedagogy" approach, consciously demonstrating the pedagogical principles they teach in their own classes and engaging in regular self-reflection.

In response to the finding of intense grouping in classrooms, instructors are advised to more frequently use structured cooperative learning techniques (e.g., Jigsaw) in their lesson plans. This would encourage students to work with peers outside their established groups and could strengthen the in-class communication network.

The finding that students are positively influenced by being addressed as "my teacher" ("öğretmenim") and that these aids in the adoption of their professional identity underscores the importance of the conscious and widespread use of such professional language by all instructors.

The finding of a hidden curriculum where female students are more dominant and self-confident in the classroom raises new research questions. Longitudinal or mixed-methods studies could be conducted to investigate the potential long-term effects of this dynamic on male students' representation and attitudes toward the teaching profession.

Based on the finding that the relative assessment system fuels competition, future research could be designed to comparatively analyse the hidden curriculum dynamics and student communication in faculties of education that use different assessment systems (e.g., criterion-referenced vs. relative assessment).

Ethical Statement: In this study, all rules specified within the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of the Higher Education Institutions" were followed, and none of the actions listed under Section Two, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were committed. This study was conducted in accordance with the approval of the Ethics Committee of Kahramanmaraş Sütçü İmam University, dated 04.03.2019 and numbered E. 10738.

Author's Note: This study was derived from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second author. In addition, it was presented as an oral paper at the 7th International Congress on Curriculum and Instruction and published in the conference abstract book.

Author Contributions: Both authors contributed equally to all stages of the study. Introduction: First author, Second author. Method: First author, Second author. Results: Second author. Discussion: First author.

Funding: No financial support was received for this study.

Conflict of Interest: The authors declare that there are no conflicts of interest regarding the publication of this study.

Data Availability: : The data supporting the findings of this study are not publicly available due to ethical considerations but are available from the corresponding author upon reasonable request.

References

- Abdulsalam, A. G. (2009). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: a hidden curriculum* [Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas]. KU ScholarWorks.
- Ahola, S. (2000, August). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* [Conference presentation]. Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, Finland. Abstract retrieved from <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=296479>
- Aktaş, H. H. (2016). *Students' views about and experiences at school investigating the role of cultural capital and hidden curriculum* [Unpublished master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Bacanlı, H. (2011). Addiction in the context of the hidden curriculum. *Education in the Light of Science and Reason*, 131(1), 45-49.
- Balçı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (Research in social sciences: Methods, techniques, and principles)*. Pegem Akademi Publishing.
- Baltacı, A. (2017). Miles-Huberman model in qualitative data analysis. *Ahi Evran University Institute of Social Sciences Journal*, 3(1), 1-15.
- Başar, M., Akan, D., & Çankaya, İ. H. (2014). Administrative practices within the hidden curriculum evaluation of these school principals. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 16(1), 239-263. <https://doi.org/10.17556/jef.75036>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baykut, S., Erbil, C., Ozbilgin, M., Kamasak, R., & Bağlama, S. H. (2021). The impact of the hidden curriculum on international students in the context of a country with a toxic triangle of diversity. *The Curriculum Journal*, 33(2), 156-177.
- Bekhet, A., & Zauszniewski, J. (2012). Methodological triangulation: an approach to understanding data. *Nurse Researcher*, 20(2), 40-43.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543.
- Boztaş, K. (2015). *The hidden curriculum of Police Vocational School of Higher Education in the field of attitude and values* [Unpublished Doctoral dissertation, Balıkesir University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Scientific research methods)*. Pegem Akademi Publishing.
- Carvalho, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: an axiological reproduction* [Unpublished Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Cinoğlu, M., Arslantaş, İ., & Demir, M. (2013). Evaluation of catch-up education program. *Uşak Journal of Social Sciences*, 12(1), 29-47.
- Coşkun, N. (2016). *The views of students of faculty of education and faculty members regarding teaching professional ethics values: hidden curriculum while gaining professional ethics values* [Unpublished doctoral dissertation, Adnan Menderes University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Cohen Yanarocak, H. E. (2024). The role of the official ceremonies and hidden curriculum on Atatürkism's socialization and indoctrination in Turkish schools (1980-2002). *Turkish Studies*, 25(5), 937-961. <https://doi.org/10.1080/14683849.2024.2374327>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (Çev. Ed. Halil Ekşi)*. EDAM.
- Çetin, A. (2008). *Sociotropic-autonomic personality characteristics of elderly with depression*. [Unpublished master's thesis, Marmara University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Demir, M., & Et, S. Z. (2023). The hidden curriculum traces in the process of evaluation in line with the views of teacher candidates. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(3), 186-200.
- Demir, O., & Duruhan, K. (2015). Psychological counselling and guidance programmes perception of hidden curriculum (Inonu University example): a case study. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 32-70. <https://doi.org/10.18009/jcer.73377>
- Demir, M. (2013). *The effects of non-academic staff on the affective improvement of the students in terms of hidden curriculum* [Unpublished Master's thesis, Kilis 7 Aralık University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act*. McGraw-Hill.
- Eisner, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(6), 11-19.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programmes*. Macmillan.
- Elitok Kesici, A. E., Özdemir, N., & Coşkun, B. B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Journal of History School*, 11(XXXIII), 1071-1094. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1200>
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi. (Philosophy of education)*. Pegem Akademi Publishing.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme (Curriculum development in education)*. Meteksan Printing.
- Fielding, R. (1981). The hidden curriculum in the classroom. *Teaching political science*, 8(3), 319-338.

- Filiz, B. (2011). *The evaluation of the application of the hidden curriculum depending on the ideas of the 7th grade primary school students receiving education in state schools in the centre county of Malatya* [Unpublished master's thesis, İnönü University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2024). Prospective teachers' views on the hidden curriculum: a mixed research model. *International Online Journal of Educational Sciences*, 16(3), 212-235.
- Gün, M. (2018). *A research on hidden curriculum of Turkish Air Force Officer and Non Commissioned Officer Training School in aspects of school and class climate* [Unpublished Doctoral dissertation, Balıkesir University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Güven, B. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar (Basic concepts of teaching principles and methods)*. In Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri (Teaching Principles and Methods)* (ss. 1-29). Pegem Akademi Publishing.
- Hemmings, A. (2000). The hidden corridor curriculum. *High School Journal*, 83(2), 1-10.
- Herzog, J. D. (1979). 1977 presidential address: an anthropological framework for community education: towards a proactive anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 10(2), 109-122.
- İlgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Ethics in training and teaching. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 14(1), 199-210.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Research in Education Curriculum and Pedagogy: Global Perspectives*, 1(1), 1-29. <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 5, 31-60.
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British Medical Journal*, 329(7469), 770-773.
- Marotzki, W. (1995). *Qualitative bildungsforschung: Grundlagen qualitativer forschung (Qualitative educational research: Fundamentals of qualitative research)*. Deutscher Studien Verlag.
- Massialas, B. G., & Allen, R. F. (1995). *Crucial issues in teaching social studies: K-12*. Wadsworth Publishing Company.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *the critical pedagogy reader* (pp. 69-97). Routledge Falmer.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Harper Collins College Publishers.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Qualitative research: a guide to design and implementation)*. Nobel Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage Publications.
- Myles, B. S., Trautman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). *The hidden curriculum: practical solutions for understanding unstated rules in social situations*. AAPC Publishing.
- Parmar, R. V., & Makwana, A. P. (2013). Professional ethics in teacher education. *Indian e-Journal on Teacher Education*, 1(1), 71-77.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Paykoç, F. (1995). Sosyal Bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler (Contemporary trends in Social Studies teaching). In F. Paykoç (Ed.), *İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretimi ve sorunları (Social Studies teaching and problems in primary schools)* (pp. 46-68). TED Publications.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler için duyuşsal eğitim (Affective training for teachers). In *International World Teacher Training Conference* (ss. 115-122). Milli Eğitim Press.
- Peker Ünal, D. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 430-440.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill, Inc.
- Posner, G. J., & Strike, K. A. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research*, 46(4), 665-690.
- Saint Louis University. (2024). *The hidden curriculum*. Center for Educator Development, Advancement & Research (CEDAR). Retrieved from <https://www.slu.edu/medicine/about/faculty-resources/cedar/posts/hidden-curriculum.php>
- Saldıray, A. (2017). *Gender in hidden curriculum: a qualitative study of gender in the hidden curriculum of a primary school* [Unpublished Master's thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Sarı, M. (2007). *The effect of hidden curriculum on gaining democratic values: a qualitative study in two elementary schools having low and high quality of school life* [Unpublished Doctoral dissertation, Çukurova University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Smith, M. L. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: what the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Şenyüksel, M. (2019). Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri. [Unpublished Master's Thesis, Dokuz Eylül University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği (Gender equality in education and the reality of Turkey). In *Kadın- erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset (The march towards gender equality: Education, work life and politics)* (pp. 21- 116). Lebib Yalkın Yayınları ve Basım İşleri A.Ş.

- Tanrıöğen, A. (2002). Öğretmenlik mesleğinde yeni yönelimler (Current trends in the teaching profession). In A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Introduction to the teaching profession)* (pp. 279-303). Mikro Publications.
- <https://doi.org/10.19171/uefad.1277015>
- Tezcan, M. (2003). Hidden curriculum: a concept analysis based on educational sociology. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 1(1), 53-59.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261.
- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: a grounded theory study*. [Unpublished Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Tyler, R. W. (1957). The curriculum-then and now. *The Elementary School Journal*, 57(7), 364-374.
- 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.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler (Curriculum development in education: Theory and techniques)*. Ankara University Faculty of Education Publications.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *The hidden curriculum in school and class (The case of a private primary school)*. [Unpublished Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Qualitative research methods in social sciences)*. Seçkin Publishing.
- Yıldırım, C. (2018). *The examination of the secondary education students' democratic citizenship attitudes towards the formal and hidden curriculum* [Unpublished Doctoral dissertation, Adnan Menderes University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yüksel, S. (2002). Hidden curriculum. *Education and Science*. 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar (Hidden curriculum: Hidden practices in education)*. Nobel Publishing.