

# Örtük (saklı) müfredat: Bir engel veya bir fırsat

**Dr. Ahmet Murt**



2010 yılında İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'nden mezun oldu. 2009-2013 yılları arasında faaliyet göstermiş olan Avrupa Birliği destekli MEDINE (Medical Education in Europe) akademik işbirliği projesinde yönetim kurulu üyesi olarak görev yaptı. Halen Cerrahpaşa Tıp Fakültesi İç Hastalıkları Anabilim Dalı'nda asistan doktor olarak görev yapmakta ve Edinburgh Üniversitesi'nde Tıp Eğitimi yüksek lisansına devam etmektedir. Dr. Murt, mezuniyet öncesi ve sonrası tıp eğitimi ile sağlık hizmeti sunumu ve politikaları arasındaki ilişkiler üzerine çalışmalar yürütmekte olup Dünya Genç Hekimler Birliği (Junior Doctors Network) 2013/14 Genel Sekreteridir.

Fakültelerimizde sunduğumuz mezuniyet öncesi ve mezuniyet sonrası eğitimler için müfredatın resmi olan ve olmayan iki boyutunun olduğu öne sürülür<sup>1</sup>. Resmi müfredat ile kastedilen, öğretimin esas kısmını oluşturan; planlı içerik, öğretme ve değerlendirme metotları ile birlikte amfilerden laboratuvarlara kadar fakültemizin tanımlanmış her eğitim ortamında öğrencilere sunacağımızı vaat ettiğimiz kayıtlı bileşendir. Müfredatın bu boyutu ile ilgili her türlü bilgi öğrencilerle gerek basılı materyaller, gerekse de web tabanlı sistemler aracılığı ile paylaşılmaktadır. Resmi müfredat sayesinde öğrenciler ne zaman, nerede, neyi öğrenmek üzere bulunacaklarını bilirler.

Resmi olmayan müfredat ise öğreten (Akademisyen, uzman, asistan veya diğer sağlık personeli) ile öğrenciler arasında önceden tanımlanmamış bir zamanda geçen anlık, rastlantısal ve fırsatçı olarak gerçekleşen öğretim sürecini tanımlar. Resmi olmayan müfredatın tıp eğitiminde en sık yer aldığı ortamlar kliniklerdir. Ayrıca; öğretim üyesinin odaları, koridor veya merdivenler gibi öğretim üyeleri ile öğrenenlerin karşılaştığı fakülte içerisindeki sayısız mekânda resmi olmayan müfredat kapsamında eğitim/öğretim gerçekleşebilmektedir. Bu mekânlar kurumlar özelinde çeşitlilik ve farklılık göstermektedir. Resmi olmayan müfredat, öğrencilerin kendi kendilerine bireysel veya grup halinde inisiyatif olarak geliştirdikleri becerileri

de içerebilir. Belki, öğrenci kulüplerini de resmi olmayan müfredat çerçevesindeki rolleri kapsamında değerlendirmek gerekir. Tüm bu bileşenler, öğrencilerin aldıkları yoğun resmi müfredatın yanında beceri, davranış ve tutumlarını şekillendirmelerine yardımcı olur. Herhangi bir yerde tanımlanmamış olması nedeniyle göz ardı edilebilen resmi olmayan müfredat kavramı, fakültelerde eğitim/öğretimi planlayan kurullarca dikkate alınmalı ve resmi müfredatı tamamlayıcı olabilmesi sağlanmalıdır.

Aslında özellikle son yıllarda giderek artan sıklıkta analiz edilmeye çalışılan bir üçüncü boyuttan da bahsedilmektedir. Bu boyuta saklı müfredat dense de alternatif terminoloji üzerine fikirler geliştirilmektedir (gizli müfredat, örtük müfredat gibi). Gizli ve saklı kelimeleri farklı çağrışımlar yapabileceğinden bu yazıda 'örtük müfredat' terimi tercih edilmiştir. Bu tercihin sebebi, örtük müfredatın kendisini saklama veya gizleme gibi bir hedefi olmamasıdır. Müfredatın bu boyutu, kurumların ideolojik ve bilinçaltı davranış biçimleri ile ilgilidir. Örtük müfredat ile yazılı bilgiler olması bir yana, ipuçlarına ulaşmak bile bazen oldukça zordur. Kimsenin bahsetmediği bileşenleri ve çoğu zaman farkında bile olmadığımız paydaşları içerir. Örtük müfredat kimi zaman kurumsal hiyerarşide rol alan insanlarla kimi zaman da oluşturulmuş olan sistemin etkileri ile varlığını devam ettirir. Kavramsal olarak John Dewey'in ortaya attığı eğitim ortamlarındaki "collateral learning"<sup>2</sup>e kadar

dayandırılabilir örtük müfredat, bir terim olarak (hidden curriculum)<sup>3</sup> ilk kez Philip Jackson tarafından kullanılmıştır.

Sosyal ve kültürel değerlerle kabulleri ve beklentileri kapsayan, yazılı olmayan yoğun kurullar silsilesini içeren örtük müfredat, kurumlarımızın uzun yıllar içerisinde oluşturdukları kültürü simgeler. Bu kültür, öğrencilerin (mezuniyet öncesi ve sonrası) davranışlarını o kadar fazla etkiler ki en az resmi müfredat kadar önem taşır. Tıp eğitiminde örtük müfredat kavramı ilk kez 1994'te Hafferty ve Franks tarafından kullanılmıştır<sup>4</sup>. Ondan sonraki yayınların oldukça büyük bir kısmı resmi müfredat ile örtük müfredatın birbiri ile uyumsuzluğu üzerine olmuştur.

Örtük müfredat sadece mezuniyet öncesi eğitimde değil, uzmanlık eğitiminde ve eğitim sürecinin farklı aşamasındaki her hekimin sürekli eğitiminde de etkilidir. Bölüm içi uygulamalar, çalışanların birbirleriyle ilişkileri, bölümler arası iletişim ve kurumsal kararlar örtük müfredatı şekillendiren alt başlıklar olarak kabul edilebilir. Örneğin değiştirilen ders programı, değişen ders saatleri veya sınav zamanlarının yanında bu programı takip edenlere dolaylı olarak bazı mesajlar verir. İşin ilginç kısmı, bu mesaj farklı bileşenler veya kişiler tarafından genelde farklı algılanır. Konulara verilen önem dereceleri ve ders içerikleri anlaşılana bu mesajdan etkilenebilir. Müfredat değişikliği ile çoğu kez hedeflenen farklı hatta kimi zaman ona tamamen karşı çıkarımlar yapılagelmiştir. Bir diğer



örnek olarak kurumsal bir kararla yaptırılan yeni bir binayı ve ona verilen ismi düşünelim. Belki çok önemli bir ihtiyaca hizmet edecek yeni bir binanın, yapılma zamanı; yapıldığı yer veya taşıdığı isim binanın işlevinin önüne geçerek kimi zaman daha fazla sahiplenilmesine kimi zamansa eleştirilmesine neden olabilecektir. Olumlu tesir edecek adımları atarak bir fırsata dönüştürülebilecek bu etkiler, üzerinde yeteri kadar düşünülmediğinde çok önemli bir girişimin atıl kalmasına neden olarak kurumsal bir kaybı simgeleyebilecektir.

Öğrencilerin eğitiminde, örtük müfredatın bileşenlerinden en önde geleni öğretim üyelerinin rol-model olma özellikleridir. Farklı kademelerden öğrenenler; öğretim üyelerinin davranış ve yaklaşımlarından etkilenip onlar gibi davranırlar. Rol modellik kavramı olumlu yönde olduğu kadar olumsuz yönde de etkileyici olabilir. Bu nedenle öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu rol modellerin özellikleri üzerine de sürekli düşünüyör olabilmemiz gerekir. İyi bir rol model; iletişime açık, öğrenmeye/öğretmeye meraklı, değerleri olan, düşündüklerini öğrencisi ile uygun şekilde paylaşan, öğrenen merkezli eğitimi hedefleyen, vakaları öğrencisi ile tartışmak için zaman ayıran, kendi

kişisel ve profesyonel gelişimini sürekli devam ettiren, beraber çalıştıklarına saygı göstererek onlarla empati kurabilen, çalışma kültürünün ve değerler sisteminin gelişmesi için mücadele eden öğretim üyesidir<sup>5</sup>. Bazı kıdemli hocaların bu özelliklere rutinin yoğunluğu içerisinde dikkat edemeyişleri stresli bir çalışma ortamını beraberinde getirerek özellikle genç hekimlerde ve öğrencilerde kafa karışıklıkları oluşturabilmektedir<sup>6</sup>. Buna benzer durumlar mükemmelliği kültür haline getirmiş kurumlarda dahi yaşanabilir. Önemli olan yaşanan her bir olayı öğrenme aracı görerek sebepleri ortaya koymak ve benzerlerinin gelecekte tekrar yaşanmasının önünde durabilmektir. Öğrencilerin rol model olarak kabul ettikleri hocalarına yönelik yaptığı değerlendirmelerde burada büyük katkısı olmaktadır<sup>7</sup>.

Örtük müfredatın ikinci önemli bileşeni zaman fonksiyonudur<sup>8</sup>. Öğretim üyelerinin hangi işe ne kadar zaman ayırdıkları öğrenenlere, çoğu kez farkında olmadan, bir mesaj iletir. Örneğin kliniğinde öğrencilerle birlikte hasta görmesi için ayrılan vakitte öğrencileri ile direkt bir arada olmayan öğretim üyesi, öğrencilerinin bu pratiği fazla önemsememelerine neden olur. Uzmanlık eğitiminde, bölümler

Aslında örtük müfredatın anlaşılması bazı öğretim üyelerini bu yönde duyarlı hale getirerek bölüm içerisinde veya kurum genelinde atılan her adımda bir meta-mesaj (ima, altta yatan başka neden) aramalarına sebebiyet verebilir. Yine de bu kavramların bilincinde olunması, karar vericilerin kurumsal algıyı yönetebilmeleri açısından önemlidir. Bu sayede, moral bozukluklarının ve üretkenlikteki düşüşlerin önüne geçilebilecektir.



Öğrencilerin, asistanların, öğretim üyelerinin ve kurumlarımızın işleyişinde oldukça önemli bir yere sahip olan örtük müfredatın varlığının bilincinde olmak, değerli bir başlangıç olacaktır. Bu kavram bazen sürekli gelişim bir engel olsa da içeriği uygun yapılandırıldığında kaçırılmaması gereken bir fırsat halini alır. Bir fırsat olarak değerlendirebilmek için, tüm bileşenlerin birbirlerini doğru anladıkları bir ortamın tesis edilmesi ön koşullardan biridir.

arası iletişimde veya kurum içi hiyerarşik ilişkilerde uygun zamanın ayrılması ise bazı başlıkların yeterince derinleştirilememesine neden olur. Salt uygun zamanın ayrılmaması nedeniyle yarıda kalmış projelerimizi düşündüğümüzde bu etkinin sonuçlarını daha somut olarak anlayabiliriz.

Eğitim kurumlarında eğitime ayrılan zaman, araştırmaya veya direkt hasta bakımına ayrılan zamana göre hep geriplanda tutulmuştur<sup>9</sup>. Bu, sadece ülkemize özgü bir sorun değildir. Adından sıkça bahsedilen birçok Batı kurumunda durum bundan farksızdır. Bunun yanında öğrenenlerin bilmedikleri veya eksik oldukları başlıklarda 'küçük düşürülmesi' geleneği de küresel bir alışkanlık olarak devam etmektedir. İngiltere'deki baskın sağlık hizmeti sunucusu NHS (National Health Service) 'küçük düşürmeye sıfır tolerans' politikasını öğretim üyelerinin kontratlarına dâhil etmiş ve yaşanan olayların gizliliğin korunduğu bir sistemle rapor edilmesi için mekanizmalar geliştirmiştir<sup>9</sup>. Öğrenenlere saygı duyulan ve onların küçük düşürülmedikleri bir ortamın eğitim / öğretimin verimliliğini artıracığı öne sürülmektedir.

Örtük müfredatta üçüncü bileşen olarak öğretim üyeleri arası ve kurumsal hiyerarşik ilişkilerden bahsedilebilir<sup>10</sup>. Bu yönüyle örtük müfredat sadece öğrenciler için değil, kurumun tüm

bileşenleri için geçerli olduğunu bir defa daha hatırlatır. Örneğin, öğretim üyelerinin araştırmaları için ayrılmış sözde izole zaman diliminde hasta bakımı ile ilgili bir konuda klinikten çağrılmaları onların bu yöndeki konsantrasyonlarını bozacak ve bu zaman dilimine yönelik algıyı olumsuz etkileyecektir. Aslında örtük müfredatın anlaşılması bazı öğretim üyelerini bu yönde duyarlı hale getirerek bölüm içerisinde veya kurum genelinde atılan her adımda bir meta-mesaj (ima, alta yatan başka neden) aramalarına sebebiyet verebilir. Yine de bu kavramların bilincinde olunması, karar vericilerin kurumsal algıyı yönetebilmeleri açısından önemlidir. Bu sayede, moral bozukluklarının ve üretkenlikteki düşüşlerin önüne geçilebilecektir.

Tip eğitiminde öğretme ve öğrenme, içinde bulunulan duruma ve ortama bağımlıdır. Kurumsal olarak öğretim üyelerinin öğretme becerilerinin gelişmesine yönelik ne kadar girişimde bulunulsa da öğretim üyelerinin öğrencileri ile geçirdikleri zamanın yeteri kadar önemsenmemesi eğitimde istenen verimliliğin yakalanmasına engel olacaktır. Eğitime yönelik uygulamaların özellikle kıdemli öğretim üyelerince sahiplenilmesi onların etkinliğini arttıracaktır. Örneğin bir bölümde uygulanmaya başlanan dergi kulübü toplantılarına kıdemli öğretim üyelerinin gelmemesi bir süre sonra genç öğretim üyelerinin katılım ve katkısını azaltarak



bir süre sonra uygulamanın iptaline kadar gidebilecek boş vermişliklere sebep olabilecektir. Öğrenciler için örtük müfredatın esas bileşeni nasıl öğretim üyelerinin (ve asistanlarının) davranış biçimi (rol model) ise, öğretim üyeleri için örtük müfredatın esas bileşeni kurumsal kararlar (kadroların tahsisi, ücret politikası) ve kıdemli öğretim üyelerinin tutumlarıdır<sup>10</sup>.

Öğrenciler üzerinde etkili olan öğretim üyelerinin davranış biçimlerinin birincil olarak kurumsal işleyişten etkilendiğinden hareketle, kurumsal işleyişe yönelik 4 bileşeni<sup>11</sup> (Kurum politikaları, değerlendirme, kaynakların dağıtılması, kurumsal jargon) incelemek yerinde olur:

**Kurum politikalarının geliştirilmesi:** Kurumsal işleyişin çerçevesini belirleyen unsurdur. Kurumun web sayfasında, tanıtıcı broşürlerinde veya her kademedeki çalışanlarına ilettiği rehberlerinde yer alır. Kurumun neleri önemseydiğini bazen direkt bazen dolaylı olarak anlatır. Bu şekilde kurum içerisindeki herkes üzerinde yüksek tesir gücü olan bir gündem oluşturabilmektedir. Örneğin, bir tıp fakültesi TUS'taki başarısı ile ilgili bilgiyi, adı geçen bu dokümanlarda sürekli olarak paylaştığında, öğretim üyelerinin öğrencilerin TUS başarısına odaklı bir yaklaşım sergilemesi dolaylı olarak sağlanmış olur. Akademik atama kriterleri veya verdiği ödüllerle promosyonların dağıtım şekilleri çalışanların hangi başlıklara daha fazla önem vermeleri gerektiği mesajını onlara iletir. Bu özellikleri ile kurumsal politikalar, kurumların işleyişinde en öncelikli ve en güçlü araçtır.

**Değerlendirme:** Bu başlık, gerek öğrencilerin ve asistanların değerlendirilmesi, gerekse de her bir bölümün değerlendirilmesini içerir. Öğrenci ve asistanların nasıl değerlendirildikleri sınavların yapıldığı biçimleri ile ilgilidir. Yöntem ve içerik, konuların önemlerine göre konumlandırılmasına sebebiyet vererek önceliklerin oluşmasını sağlayacaktır. Bölümlerin değerlendirilmesinde, kurumun bölümleri hangi parametreleri kullanarak karşılaştırdığı bölüm içi kararların şekillenmesine aracılık eder. Örneğin, kârlılık üzerinden yapılacak bir karşılaştırma bölümlere maliyet etkin hareket etmeleri için verilen bir mesaj olacaktır. Bölümlerin öncelikleri kurumun o dönem için geliştirdiği değerlendirme kriterlerine göre değişiklik gösterecektir.

**Kaynakların dağıtılması:** Burada bahsedilen kaynak esas olarak maddi kaynak olmakla birlikte onun eş değeri olabilecek insan gücü, cihaz temini veya fiziki koşulların iyileştirilmesini içerebilir. Kurumun ödenekleri bölümlere veya öğretim üyelerine nasıl dağıttığı önem verilecek konuların altını çizen



Karikatür: Dr. Orhan Doğan

bir unsurdur. Örneğin yayın sayısı veya kalitesine yönelik verilen teşvikler öğretim üyelerini bu yönde çalışmaya motive edecektir. Veya yenilikçi girişimlerin uygun insan gücü ve fiziki koşullar sağlanarak desteklenmesi bölümleri bu alanda teşvik edecektir. Kurumlar neye daha fazla kaynak ayırıyorsa bölümler o yönde kendilerini geliştireceklerdir. Bu yönden bakıldığında, kaynakların dağıtım kriterleri bir diğer önemli yönlendiricidir.

**Kurumsal jargon:** Yetki sahiplerinin kullanmaya başladığı yeni terimler, bölümlerin ve öğretim üyelerinin davranış eğilimlerini etkileyecektir. Örneğin, 'maliyet etkinliği', 'bütünleşik kalite', 'akreditasyon', 'standardizasyon' veya 'performans' gibi kavramlar hiçbir yerde yazmadan veya bu yönde bir karar alınmadan tıp fakültesinin bir şirket gibi işlemeye başlamasını sağlayacaktır. Kurum yöneticileri kullandıkları yeni kavramlar ve terminoloji ile kurum genelindeki eğilimleri değiştirebilme deneyimini yaşayacaklardır.

Öğrencilerin, asistanların, öğretim üyelerinin ve kurumlarımızın işleyişinde oldukça önemli bir yere sahip olan örtük müfredatın varlığının bilincinde olmak, değerli bir başlangıç olacaktır. Bu kavram bazen sürekli gelişim bir engel olsa da içeriği uygun yapılandırıldığında kaçırılmaması gereken bir fırsat halini alır. Bir fırsat olarak değerlendirebilmek için, tüm bileşenlerin birbirlerini doğru anladıkları bir ortamın tesis edilmesi ön koşullardan biridir.

## Kaynaklar

- 1) Pinar WF. *Understanding Curriculum*. New York, NY: Peter Lang; 1995
- 2) Dewey J. *Experience and Education*. New York, NY: Macmillan; 1938
- 3) Jackson P. *Life in Classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston; 1974
- 4) Hafferty FW, Franks R. *The hidden curriculum, ethics teaching and the structure of medical education*. *Academic Medicine*. 1994; 69: 861-871
- 5) Byszewski A, Handelman W, McGuinty C, Moineau G. *Wanted role-models – medical students' perceptions of professionalism*. *BMC Medical Education*. 2012; 12:115
- 6) Paice E, Heard S. *How important are role models in making good doctors?* *BMJ* 2002;325:707
- 7) Miller OK, Vu R, Holtman MC, Clyman SG, Inuis TS. *Medical Students' Professionalism Narratives: A Window on the Informal and Hidden Curriculum*. *Academic Medicine*. 2010; 85: 124-133
- 8) Wear D, Skillicorn J. *Hidden in Plain Sight: The Formal, Informal and Hidden Curricula of a Psychiatry Clerkship*. *Academic Medicine*. 2009; 84: 451-458
- 9) Lempp H, Seale C. *The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching*. *BMJ* 2004; 329: 770-773
- 10) Hafler J, Ownby AR, Thompson BM, Fasser CE, Grigsby K, Haidet P, Kahn MJ, Hafferty FW. *Decoding the Learning Environment of Medical Education: A Hidden Curriculum Perspective for Faculty Development*. *Academic Medicine*. 2011; 86: 440-444
- 11) Hafferty FW. *Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum*. *Academic Medicine*. 1998;73: 403-407