

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAM
ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM STRESİ ALGILAMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİDA AKBULUT

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2016

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAM
ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM STRESİ ALGILAMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİDA AKBULUT

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2016

BİLDİRİM

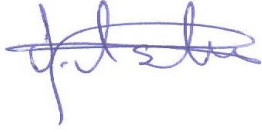
Hazırladığım tezin tamamen şahsi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralların gözetildiğini ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Nida Akbulut

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Örtük Program Düzeyi ile Algılanan Eğitim Stresi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN
(Danışman)

İmza: 

Üye: Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL

İmza: 

Üye: Yrd. Doç. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK

İmza: 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

27.06/2016

(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitimi daha verimli kılmak adına yapılan araştırmalarda, son yıllarda öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim kalitesini, motivasyonlarını etkileyen faktörler ve sonuçları ile ilgili yapılan çalışmalar artış göstermektedir. Bu anlamda çalışmada algılanan örtük program ve eğitim stresi kavramlarını ele alanmıştır.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanmasında her aşamada yardım ve desteklerini hissettiren saygıdeğer hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat Arslan'a, tez verilerinin toplanması sürecinde yardım ve destekleriyle çalışmanın ilerlemesine katkı sağlayan, burada isimlerini tek tek sayamadığım bütün saygıdeğer öğretim görevlilerine ve tez süresince kolaylıklar sağlayan okul müdürüm Hakan Okumuş ve müdür yardımcım Emel Arıcı Çolak'a, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi sunarım...

Bu çalışma SAÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje no:2015-70-01-02).

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAM ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM STRESİ ALGILAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Akbulut, Nida

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Mayıs, 2016. xiii+ 117 Sayfa.

Bu araştırmada örtük program algılama düzeyi ile eğitim stresi algılama düzeyi arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 197 erkek 450 kadın olmak üzere toplam 647 üniversite öğrencisinin oluşturmaktadır. Araştırmada örtük program algılama ve alt boyutları ile eğitim stresi algılama ve alt boyutları değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde aşamasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi Korelasyon, yöntemleri kullanılmıştır. Algılanan örtük program, algılanan eğitim stresi ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet, sınıf, değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıkların incelemesi ise ikili gruplarda *t* testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bunlara ek olarak değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdeler dilim gibi değerler hesaplanmıştır. Araştırmada algılanan örtük program ve algılanan eğitim stresinin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada eğitim stresi algılama düzeyi açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Kadınların örtük program algılama düzeyi ise erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Sınıf düzeyleri açısından iki yapıya ilişkin düzeylerde anlamlı farklılaşmalar 4. sınıflar açısından bulgulanmıştır. Bulgular

kavramlarla ilgili alan yazınında edinilen bilgiler ışığında tartışılmıştır ve ileride bu alanda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Eğitim Stresi, Demografik Değişkenler.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN UNIVERSITY STUDENT'S LEVEL OF PERCEIVED HIDDEN CURRICULUM AND PERCEIVED EDUCATIONAL STRESS

AKBULUT, Nida

Master's Thesis, Department of Educational Sciences, Subfield of Educational
Programme and Teaching

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

May, 2016. xiii+ 117 Pages.

The present study aims to investigate the relationship perceived hidden curriculum and perceived educational stress and to investigate whether there are differences on the levels of two constructs in terms gender and class.

Study group comprise of 647 university students (450 females, 197 males) studying at Sakarya University Education Faculty.

In this study, relationships between the variables of perceived hidden curriculum and perceived educational stress were investigated. Pearson Product Moment Correlation, Partial Correlation methods were used in order to review these relationships. The differences on the levels of hidden curriculum and educational stress in terms gender, class variables were reviewed with the statistical procedures of independent samples t-test (for variables having two groups) and One-Way Analysis of Variance (ANOVA; for variables having more than two groups) were exploited. Tukey's Multiple Comparison Test was employed in order to find which pair of groups statistically significant differences after the results of ANOVA. Additionally, descriptive statistics such as mean, standard deviation and percentile values were calculated.

As results of the study, hidden curriculum scores and educational stress were correlating significantly and positively. There were no gender differences on educational stress, whereas a meaningful difference were found on hidden curriculum. Females gained higher scores than males. Significant differences according to 4th classes were found in levels of hidden curriculum, with respect to class. Also this

variable shows significant difference in educational stress. Results are discussed within the extent of the related literature.

Keywords: Hidden Curriculum, Educational Stress, Demographic Variables.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iv
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Şekiller Listesi.....	xiii
Tablolar Listesi.....	xiiv
Bölüm I:Giriş	1
1.1.Problem Cümlesi.....	3
1.2.Alt Problemler.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Tanımlar	5
Bölüm II:Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi Ve İlgili Araştırmalar	6
2.1.Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2.1.1.Örtük Program.....	6
2.1.1.1.Örtük Programın Sosyolojik Temelleri.....	11
2.1.1.1.1.İşlevselci Yaklaşım	11
2.1.1.1.2.Neo-Marksist Yaklaşım	12
2.1.1.2.Örtük Program Ve Eşitsizlik	14
2.1.1.2.1.Örtük Program Açısından Eşitsizlik ve Ekonomi İlişkisi	16
2.1.1.2.2.Örtük Program Açısından Eşitsizlik ve Irk İlişkisi	17
2.1.1.2.3.Örtük Program Açısından Eşitsizlik ve Cinsiyet İlişkisi	20

2.1.1.2.4.Örtük Program Açısından Eşitsizlik Ve İdeoloji İlişkisi	23
2.1.1.3.Örtük Program Ve Korku Kültürü	25
2.1.1.4.Örtük Program Ve Öğretmen	26
2.1.4.5.Örtük Program Ve Öğrenci	32
2.1.4.6.Örtük Program Ve Aile	37
2.1.4.7.Örtük Program Ve Özel Okullar	39
2.1.2.Eğitim Stresi.....	41
2.1.2.1.Eğitim Stresinin Kaynakları	42
2.1.2.2.Eğitim Stresinin Sonuçları	44
2.1.2.3.Eğitim Stresini Azaltmak Adına Yapılması Gerekenler	46
2.2Kavramlarla İlgili Araştırmalar	48
2.2.1Örtük Program İle İlgili Araştırmalar	48
2.2.1.1.Örtük Program İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	48
2.2.1.2.Örtük Program İle İlgili Ülkemizde Yapılan Çalışmalar	52
2.2.2.Eğitim Stresi İle İlgili Araştırmalar	58
2.2.2.1.Eğitim Stresi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	58
2.2.2.2.Eğitim Stresi İle İlgili Ülkemizde Yapılan Çalışmalar	60
Bölüm III:Yöntem.....	63
3.1Araştırma Modeli	62
3.2Çalışma Grubu	63
3.3Veri Toplama Araçları	65
3.3.1Kişisel Bilgi Formu.....	65
3.3.2.Örtük Program Ölçeği (ÖPÖ)	65
3.3.3. Eğitim Stresi Ölçeği (AESÖ).....	68
3.4Veri Toplama Süreci	68
3.5Verilerin Analizi.....	68

Bölüm IV:Bulgular ve Yorum	70
4.1.Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri ve Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişkiler Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ..	70
4.1.1.Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	71
4.1.2.Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Farklı Sınıf Düzeylerine göre Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	73
4.1.3.Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	76
4.1.4.. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Farklı Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	77
5.1.Sonuç Ve Tartışma.....	80
5.1.1.Örtük Program Algılama Düzeyi ve Eğitim Stresi Algılama Düzeyi Arasındaki İlişki	80
5.1.1.2.Çeşitli Değişkenler Açısından Örtük Program Algılama	83
5.1.1.3...Çeşitli Değişkenler Açısından Eğitim Stresi Algılama	88
5.2.Öneriler	92
5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	92
5.2.2..İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	92
Kaynakça.....	91
Ekler	117
Ek 1- Yönerge	125
Ek 2- Kişisel Bilgi Formu	119
Ek 3- Örtük Program Ölçeği	126
Ek 4- Eğitim Stresi Ölçeği	129
Özgeçmiş.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Grafik.....	63
Şekil 2.Örtük Program Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Faktör Yükleri.....	70
Şekil 3.Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Örtük Program Algılama Düzeyleri Grafığı	72
Şekil 4. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Örtük Program Algılama Düzeyleri Grafığı	73
Şekil 5. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Grafığı	76
Şekil 6. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Grafığı	78

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	65
Tablo 2.Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri ve Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 3.Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Farklarına İlişkin t-testi Tablosu	72
Tablo 4.Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyine Göre Farklılıklarına İlişkin Anova Tablosu.....	73
Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeylerine İlişkin Tukey Tablosu.....	75
Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin t-testi Tablosu.....	76
Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyine Göre Farklılıklarına İlişkin Anova Tablosu.....	77
Tablo 8 . Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeylerine İlişkin Tukey Tablosu.....	78

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim programları tüm öğrenciler için eğitimsel sonuçlar vermesi beklenen planlanmış faaliyetler olarak tanımlanmıştır (Eisner, 1979). Üstelik planlanan bu programın ölçülebilir, sınanabilir çıktıları da olmaktadır ve bunun için amaçlar, kullanılabilir materyaller tanımlanır (Paul,1977). Ancak Eisner (1979) resmi programa ek olarak bir de örtük program olduğunu ifade eder ve bu programın öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının gözlemlenerek ölçüleceğini belirtir. Jackson'a (1968) göre örtük program resmi olarak açıklanmayan ve gizli olarak aktarılan değerler ve normlardan oluşmaktadır. Livesey (2005) de bu fikri destekler ve okulların toplumsal normları aktatabilmek için kullandıkları aracın örtük program olduğunu belirtir. 'Gizil program', 'dolaylı', 'ifade edilmeyen', 'gömülü' tanımları ile de ifade edilir (Hubbard, 2010). Cornbleth (1984) ise sınıf içinde verilen bütün mesajlar olarak özetler ve bu mesajların kıyafet kuralları, hatta dekorasyon ile de aktarıldığını ifade eder. Hatta örtük programın resmi program ile çatışan, birbirine zıt hedefleri olduğu da görüşler arasındadır (Schimmel,2003). Vallance'a göre bu uygulamalar akademik olarak planlanmasa da, planlı bir şekilde aktarılır (akt: Korzh, 2013). Carvallo (1995) örtük programın bütün öğrenme kurumlarının doğasının bir parçası olduğunu iddia eder. Bu fikri destekleyen bir diğer kişi de Illich'tir (1978) ve okulların yapısındaki değişmezliklerin oluşturduğu ritüellerden kaynaklandığını öne sürer. Ancak sadece neyin örtüldüğü değil, kimden saklandığı ve kim tarafından saklandığı da ele alınmalıdır (Cornbleth, 1984). Örtük program planlı da olsa plansız da olsa hem öğretmenleri hem de öğrencileri etkiler ve okul kültürü içinde doğal bir şekilde devam eder (McKernan,2008, akt: Baydilek,2015). Çünkü örtük program hedefleri arasında öğrencilerin okula dair tutumlarının, kendi değer ve alışkanlıklarının şekillendirilmesi de vardır. Diğer yandan Gordon (1983) örtük programın fiziksel çevre, sosyal çevre ve bilişsel çevreyi içerdiğini belirtir. Fiziksel çevre dekorasyon, sosyal çevre öğretmenlerin tutumları, ses tonları gibi unsurları, bilişsel çevre ise çeşitli programlar, sınıf içi uygulamaları kapsamaktadır (Paul, 1977).

King (1977) de bu fikri destekler ve öğretmenler fikirlerini sözel olarak dile getirmeseler bile örtük programın sınıf ortamı ile öğrencileri etkileyeceğini belirtir. Bu fikri destekleyen Giroux (2001) da örtük programı sosyal ilişkilerden edinilen ve öğretmenin aktardığı bütün değerler olarak özetler. McLaren (1991) örtük programın aynı zamanda toplumun örtük mesajları olduğunu da ekler. Bu nedenlerden dolayı örtük program okul kültürü olarak da özetlenir (Wren,1999). Bir diğer araştırmacı Hall ise kültürün sınıflarda bu şekilde konuşmadan hatta bilinçdışı aktarımı için ‘sessiz dil’ tabirini kullanır (akt: Smith ve Goffrey, 1968). Hlebowitsh’e (1994) göre örtük program davranışları, tutumları şekillendirdiği kadar öğrenme sürecini de şekillendirmektedir. Gordon (1966) da bir öğrencinin öğrenmesinin ya da davranışlarının kendisine öğretmen ya da materyal gibi çevrenin unsurları ile aktarılanlara bağımlı olduğunu belirtir. Çünkü dersin işlenişi yalnızca öğretmenin kontrolüne bırakıldığında, öğretmenlerin görüşlerini, bakış açıları ve inançlarını aktarma ihtimali de artar. Örneğin bu durum hangi konuyu nasıl aktaracaklarını, neye öncelik verip, neye ya da kime göz ardı edeceklerini etkiler (Kunzman, 2010). Jackson (1968) ise örtük programı, güçlü ile güçsüz arasında keskin ayrımların olduğu üstelik otoritelerinden dolayı güçlü konumda olanın öğretmenler olduğundan bahseder. Bu nedenle Cowell (1973) örtük programın temsilci, içerik ve konum olmak üzere boyutlandırıldığını ifade ederken, Martini genel bir bakış açısı getirerek örtük programın yalnızca öğretmenden değil, okuldaki sosyal ilişkiler, ders kitapları yani okulun içinde bulunan her şeyden kaynaklandığını belirtir (akt: Tietz, 2007). Ausbrooks (2000) bir diğer deyişle ‘okulun öğrenme çevresi’ tabirini de kullanır.

Genel hatları incelendiğinde Portellinin tanımı örtük programı özetlemektedir. Portelli’ye göre örtük program, öğrencilerin ulaşması beklenen gayriresmi mesajları, öğrenme yaşantılarının beklenmeyen sonuçları ve kendilerine yansıtılan gizli mesajlar olarak tanımlanır (Kentli, 2009). Martini (1994) örtük programın ortaya çıkarılması için işleyişlerin, düzenlemelerin öğrenciler üzerindeki sonuçlarının araştırılması gerektiğini belirtir. Bu nedenle bu çalışmada örtük programın ve etkenlerinin ayrıntılı tanımlarını yapmaya çabalanmaktadır. Konu ile ilgili teoriler karşılaştırılmakta ve tartışılmaktadır. Araştırmanın temelini örtük programın etkileri ve öğrencilerde strese neden olan yönleri oluşturmaktadır.

1.1.PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın temel problemi bireylerin eğitimlerine dair iki önemli kavram olan örtük program algılama ve eğitim stresi algılama arasındaki ilişkinin üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda incelenmesidir. Örtük program algılama ve eğitim stresi algılama, alan yazında daha çok birleşenlerini ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulan kuramsal çerçevelerde ele alınan kavramlardır. Bu bağlamda iki kavram arasındaki ilişkinin genç yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme incelenmesi bu iki yapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bunlarla ilişkili risk faktörleri ve destekleyici faktörlerin anlaşılması açısından yerinde olacaktır. Bir araştırma sorusu haline getirildiğinde, bu araştırmanın problemi aşağıdaki sorunun cevabını aramaktadır:

Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile ve eğitim stresi algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu iki kavram arasındaki yapının incelenmesine ek olarak, bu kavramlara dair cinsiyet ve sınıf açısından farklılaşmalar olup olmadığı gibi alt problemler de araştırma kapsamında incelenmiştir.

1.2.ALT PROBLEMLER

1.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri ve Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problemler

1.2.1.1. Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1.2. Örtük program algılama düzeyi açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.2.1.3. Örtük program algılama düzeyi açısından sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.2.1.4. Eğitim stresi algılama düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.2.3.5. Eğitim stresi algılama düzeyleri açısından sınıfı düzeyine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenler kendi benliklerini oluşturan karakter özelliklerine ve görüşlere sahiptirler (Lavoie, 2006). Ders esnasında doğal davranmaya çalışsalar bile bu özellikleri yansıtırlar ve tepkilerinde bu yansımaların farkında değildirler (Roherer, 2002). Waller'e (1932) göre ise öğretmenler öğrencilerden kendi doğrularını kabul etmesini beklerler. Ancak bu durumun farkında değildirler ya da fark etseler bile üzerinde durmazlar (Herzog, 1979). Fakat bu durumun öğrenciler üzerinde strese neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretimin diğer paydaşı olan öğrencilerin de kendi dünya görüşleri olmakla birlikte, birden fazla dersle ilgili hatta okul dışındaki hayatları ile ilgili de sorumlulukları vardır. Bu durum öğrencilerin kendini güçsüz ve yetersiz hissetmesine neden olabilir. Çünkü ödev yükü, hata yapma kaygısı, öğretmenlerle yaşanan problemler ve iletişim eksikliği gibi faktörler eğitim stresine neden olmaktadır (Brougham, Zail, Mendoza ve Miller, 2009; Chao, 2012; Darling ve diğerleri, 2007; Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin, 2002; Ross, Niebling ve Heckert, 1999).

Öğrencilerin kendilerinden çok fazla beklenti içine girildiğinde algıladıkları stresin kronikleştiği belirtilmektedir (Conner ve diğerleri, 2009; Copeland, 2008; Muir, 2006; Sedere, 2010; Wilde, 2008). Hatta eğitim stresi karşısında öğrencilerin özgüven sahibi olmadıkları için fiziksel olarak hasta hissettikleri ifade edilmiştir (Hudd ve diğerleri, 2000). Bu nedenle örtük program algılama ile eğitim stresi algılama arasında ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılmasının bu duruma katkı sağlayacağı ve bir farkındalık oluşturacağı düşünülmüştür (Balamurgan ve Kumaran, 2008).

Örtük program algılama düzeyleri ve eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin genç yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme incelenmesi önemli bilgiler verebilir. Buna ek olarak, araştırmacının ortaya koyduğu kaynak taramasında, ne yurt içi ne de yurt dışı alan yazında bahsedilen iki kavramı birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. “Örtük program algılama” ve “eğitim stresi algılama” anahtar kelimeleri ile tüm alanlarda Türkiye’de yapılan tez çalışmaları üzerinde yürütülen tarama sonucunda bu iki kavramı bir arada inceleyen

bir tez çalışmasının da olmadığı görülmüştür. Dolayısı ile yapılan araştırmanın bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışma olduğu söylenebilir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişki hakkında fikir sahibi olunmasına yardımcı olabilir. Böylece empati yapmaya dayalı eğitim ortamları oluşturulabilir. Alan yazınında ve bulgular doğrultusunda verilen bilgilerin, öğretmenlerin öz eleştiri yapabilmesine, öğrencilerin kendini ifade etmesine imkan tanınmasına, sınıf içi disiplin ve öğretim yöntemleri kavramlarının gözden geçirilerek daha demokratik sınıf ortamları oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan amaçlanan ise, gelecekte örtük program algılama ve eğitim stresi algılama ile ilgili yapılması muhtemel araştırmalara kaynaklık etmesidir. Çalışmadan elde edilen bulguların, örtük program algılama ve eğitim stresini algılamaya dair araştırma yapacak olan paydaşlara yardımcı olması umulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasında bazı değişkenler açısından bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir.

1.4.TANIMLAR

Örtük Program: Örtük program kısaca, resmi programda yer almayan ancak öğrencinin okuldaki sosyal çevresi tarafından aktarılan değerlerdir.

Eğitim Stresi: Okulda başarılı olma, sorumluluklarını yerine getirme ve ödev yükü gibi konuların öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskı sonucunda oluşan fiziksel ya da psikolojik sonuçlar veren olgudur.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1.Örtük Program

Eğitim ve okul söz konusu olduğunda genel olarak öğretmenler planlanan resmi programı kast etmektedir. Fakat öğrenciler yazılı olmayan bir programla da karşılaşmaktadır (Wren, 1999). Çünkü okullarda yalnızca akademik kazanımlar elde edilmemekte, bununla beraber onlara kendileri ve başkaları ile ilgili fikirler de aktarılmaktadır (Wideman, 1973). Bu yüzden eğitimin bu plansız yönü araştırmalara konu olmuştur. Detaylı olarak incelendiğinde Posner (1995) okullarda 5 tür program olduğundan bahsetmektedir. Bunlar resmi program, gayri resmi program, extra program, geçersiz program ve örtük program olarak adlandırılmaktadır. Geçersiz program müfredattan önemsiz oldukları için çıkarılan konuları kapsarken, extra program öğrencilerin katıldığı zorunlu olmayan ama eğitimlerine katkıları olan etkinlikleri ifade etmektedir (LeBlanc, 2007). Örtük programın tanımını incelediğimizde ise karşımıza pek çok tanım çıkmaktadır. ‘Örtük’ terimi değerlendirilirken kimileri eğitimin zararlı ve kasıtlı olarak gizli tutulan tarafı yorumunu getirirken kimileri de eğitimin farkına varılmamış, ortaya çıkarılmamış yönü şeklinde yorumlarlar (Hubbard, 2010). Resmi program tanımlanmış kazanım ve hedefleri içerirken, örtük program ise sosyal ilişkiler ya da öğretmen tarafından aktarılan değerleri içerir (Giroux, 2001). Örtük programın tanımı ilk olarak sosyolog Philip Jackson tarafından 1968’de yapılmıştır. Jackson’a (1968) göre örtük program, iş, otorite, sosyal kurallarla ilgili okulda verilen mesajları içermektedir ve öğrencilerin toplumla uyumlu olması için sadık olma, itaat etme gibi olgularının öğretim aracı olarak tanımlanmaktadır. Michael Haralambos (1991) da örtük programın eğitim kurumlarının yazılı hedefleri arasında olmasa da, öğrencilerin okula devam ederek öğrendikleri olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Sockett (1992) planlanan

müfredat ile öğrencilerin edindiği plansız deneyimler arasındaki fark olarak özetlemektedir. Hines ise konuşulmayan normlar, değerler ve inançların üstü kapalı şekilde verildiğine atıfta bulunur (akt: Angela, 2013). Bu konuda Herzog (1979) da örtük programın yazılı olmasa da düşünce ve fikirlerde yer aldığını ve okulun gerçek sosyal içeriğini yansıttığını ifade eder. Benzer bir açıdan yaklaşan Sollivian ve arkadaşları örtük programı, bir programda yer alan, sosyal çevre tarafından iletilen gayri resmi mesajlar olarak tanımlar (akt: Bower, 2009). Anderson ise kişinin bir deneyim ile edindiği unutulmaz mesaj olarak nitelendirir (akt: Martin, 2014). Bir başka deyişle eğitimin tanımlanmamış, planlanmamış ve yazılı olarak belirtilmemiş yönü olarak da özetlenebilir (Paul, 1996). Gizil mesajlar açık hedeflere ulaşmak için kullanılan karakterler, ödül sistemi, resimler gibi materyallerde de yansıtılır (Hubbard, 2010). Buna ek olarak Vallance akademik olmayan ama sistematik şekilde ilerleyen uygulamalar tanımını getirir (akt: Korzh, 2013). LeBlanc da örtük programın, resmi program dâhilinde olmayan değerler ve normlardan oluştuğunu belirtirken bunların resmi programın zıddı olan şeyler olabileceğini de vurgular (akt: Constance, 2007). Carvallo (1995) ise örtük programın bütün öğrenme kurumlarının doğasında bulunan bir program olarak tanımlar. Miller ve Seller (1990) ise örtük program ile ilgili ‘farkında olunmama’ durumuna dikkat çekmiş ve eğitimin farkında olmadan öğretilen kısmı olarak ifade etmişlerdir. Bu fikri destekleyen bir diğer kişi olan Eisner de örtük programın fiziksel bir kanıtı, ürünü olmadığına, sınıf içindeki bireylerin davranış ve tutumlarının gözlemlenmesi ile ortaya çıkacağını belirtir (Akt: Paul,1996). Bu tanımlardan dolayı ‘gizil program’, ‘dolaylı’, ‘ifade edilmeyen’, ‘gömülü’ ya da ‘farkına varılmayan’ tanımları ile de ifade edilir (Hubbard, 2010). Posner (1995) da bu programın her zaman okul yönetimi tarafından tanınmasa da ya da farkına varılmasa da öğrencilerin üzerinde resmi programdan daha etkili olabileceğini iddia eder. Tanımlara bakıldığında örtük programın amaçlarının sosyal gelişim alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okulla ilgili tutumları, duyguları, sosyal hayattaki alışkanlık ve değerlerinin şekillenmesi örtük programın hedefleri arasındadır (Ercan, Özkaya ve Yüksel, 2009). Bu yüzden Akbulut (2011), örtük programı hayat okulunun kuralları olarak özetler ve sınıf içi ilişkileri düzenleyerek toplum yaşamını öğrettiğini vurgular. Cemiloğlu (2006), okulun fiziki koşulları ve psikolojik ortamının, öğretmen ve yöneticilerin tutumlarının da örtük programa dâhil olduğunu söylemektedir. Örtük program temsilci, içerik ve konum olmak üzere 3 boyutta ele alınmıştır. Temsilci boyutunda; öğretim yöntemleri, çocuklar arası etkileşim, yetişkinler arası etkileşim,

okulun organizasyon yapısı, içerik boyutunda; bilgi, birey, sosyal ve grup içi etkileşim, ahlaki prensipler, konum boyutunda; öğrenciler için ayarlanan akademik resmi ortamlar, resmi olmayan ortamlar, tamamlayıcı ortamlar, okula yakın ortamlara yer verilmiştir (Cowell, 1972). Paykoç (1995) okul ortamının açıkça belirtilmeyen uygulamalarını örtük programa örnek verirken, Vallance (1983) de okulların akademik çıktıları dışında kalan hedefleri şeklinde desteklemiştir. Bir diğer yandan Meighan (1981) ise öğrencilere derslerde görmedikleri fakat okulda karşılaştıkları durumlarla baş etmeyi öğreten bir araç olarak görür. Tüm bunlar ele alındığında okulun öğrencilere dolaylı yoldan edindirdiği şeyler olarak da tanımlanabilir (Eisner,1985). Bulumber ve Bulumberg (1994) ise gençlerin günlük yaşamının okulda yer alan bir parçası olduğunu vurgular. Bu yüzden Kohlberg tarafından okulun ahlaki yapısı olarak da tanımlanır (akt: Kuhmerker,1991). Dolaylılığına ek olarak keşfedilmemiş, farkına varılmamış program olduğu da dile getirilmiştir. Ayrıca resmi eğitimin dışında kalan baskı ve kısıtlamalar olarak nitelendirmişlerdir (Bignold ve Cribb, 1999). Bir başka deyişle eğitim sisteminin kasıtlı olmadan aktardıkları da denilebilir (MillerandSeller, 1990). Bu kaynaklardan ve tanımlardan yola çıkarak Fidan (2013) örtük programın özelliklerini; yazılı olmaması, duyuşsal hedefleri kapsamaması, kişisel, siyasi ve ekonomik durumlardan etkilendiği, plansız olduğu, davranış ve tutumlar üretmesi şeklinde belirtmiştir. Wren (1999) okulun hedeflerinin desteklenmesi amacı ile politikalar, okul ortamı ve programların şekillendirilmesi olduğunu belirtirken, örtük programın kısaca okul kültürü olduğunu da öne sürmüştür.

Okul kültürünün tanımını öğretmenlerin tutum ve davranışları, iletişim, öğrenci katılımı olarak niteleyen Halstead ve Taylor da (2000) bu fikri desteklemiştir. Özellikle giyim tarzı, iletişimdeki beden dili ve ortak yaşama olan saygı gibi bir kültürün en önemli özellikleri, örtük programın da en önemli göstergelerindendir (Abdulsalam,2008). Angelo (1981)da kalabalık, güç ve övgü unsurlarını ele alır.

Mariani (1999) programı buz dağına benzetmiş ve örtük programın da buz dağının suyun altındaki tarafı olduğunu vurgulamıştır. Çünkü okul da sosyal bir ortamdır ve toplumun tarihi, normları, değerleri tarafından şekil alır (Susan and Ruane, 1989). Gaikwad'a (2010) göre ise öğretmenler değerleri paylaşmak ve öğrencilere karşı olan davranışlarını irdelemek amacı ile örtük programı bir araç olarak kullanmakta ve resmi müfredattan daha sık ele almaktadırlar. Bu fikri Kohlberg de desteklerken okulu 'ahlak köprüsü' olarak tanımlar ve örtük programın öğretmen ile öğrenci arasındaki sosyal

ilişki olarak ifade eder (Wren, 1993). Kavramın kısaca, resmi program dışında kazandırılan değer ve görüşleri içerdiği de Yüksel (2002) tarafından belirtilmiştir. Johnson ve arkadaşları (1989), örtük programı oluşturan kaynakları sınıflandırırken;

1- Eğitim sistemi ve okul yönetimindeki yapılanmalar,

2-Okul ve sosyal çevre arasındaki etkileşimler,

3-Öğretmen ve öğrenci etkileşimleri olarak sınıflandırmıştır. Ito (2008) da fiziki koşullardan, öğretme sürecine kadar eğitimin bütün alanına nüfuz ettiğini belirtmiştir

Anderson (2001) ise örtük programın;

-Sosyal ayrıcalığı arttıran beyin yıkama ya da bilgi yükleme işlemi,

-Resmi eğitimin gerçekleştiği ortamın fark edilmeyen ayrıntıları,

-Resmi eğitimi destekleyici yazılı olmayan kurallar şeklinde 3 yönü olduğuna değinmiştir.

Ehman (1980) tarafından vurgulandığı üzere okullarda demokrasi eğitimi derslerin içeriğinden çok okul kültürü ile verilmektedir. Lynne (1985) ise, örtük programın kültürün yeniden yapılandırılmasında etkili olduğunu öne sürmektedir.

Eğitimin sürdürülmesi açısından incelendiğinde ise, örtük programın eğitim kurumu ile kişiler arasındaki etkileşimi şekillendirebileceği ve eğitim kalitesini etkileyeceği Craig Jerald (2006) tarafından belirtilmiştir. Dewey de, örtük program kapsamındaki sınıf içindeki yaşantıların tamamlayıcı öğrenmeyi ortaya çıkardığını, ortak değerler, beğeniler ve bakış açıları oluşturduğunu bu deneyimlerin çeşidine göre olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabileceğini ifade eder (akt: Paul, 1996).

Bu bağlamda gizli program, otorite, kontrol, itaat ve hiyerarşi ile ilgili güçlü mesajlar vasıtası ile değerlerin aşılmasına ve geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesine aracı olmaktadır (Takala, Hawk, and Yannis, 2001). Ito (2008) e göre ise gizli program ile uygulamaya konan bu işlevler de toplumsal kontrol olarak karşımıza çıkar ve okul içinde öğrencilerin eğitilmelerinde toplumsal denetimi üstlenerek var olan düzenin sürdürülmesini sağlar ve örtük program okul binasından, kurallara, kaynakların kullanımını etkileyen prosedürlere kadar eğitimin her alanında yer alır. Resmi programlarda ifade edilmeyen, ders dâhilinde ve ders dışı her türlü uygulamayı kapsar. Bilinçli olarak ya da farkında olmadan yapılan uygulamalar sonucu oluşur. Resmi

program ile kıyaslandığında çoğu zaman öğrenciler üzerindeki etkisi daha fazladır. Olumlu ya da olumsuz öğrenmeleri içerir.

Okullarda resmi programın yaptığı bilgi aktarımının daha fazlasını yapar. Bunun arkasında ise sosyal değişiklikler, politik temeller, modern eğitim aktivitelerinin kültürel sonuçları yatar (Jackson, 1968). Okulda görevli yönetici ve öğretmenlerin değer yargıları, okul atmosferinin kalitesi, okul ortamının öğrencilere sunduğu etkileşim, okulun yazılı olmayan kuralları, otoriteye itaat etme ve daha birçok kültürel etken örtük program kavramının içerisinde yer alır bu nedenle resmi eğitim programın dışında yer alan ve fark edilmeyen, baskı ve engellemeler olarak tanımlanabilir (Cribb and Bignold 1999). Margolis'e (2001) göre de örtük program toplumun kültürel ve iletişim öğelerinde kendini gösterse de göz ardı edilmektedir. Portelli örtük programla ilgili tüm bu tanımları;

- Öğrencilerin ulaşması gereken ancak resmi olmayan mesajlar,
- Beklenmedik öğrenme çıktıları,
- Öğrencilerin eğitim faaliyetleri,
- Eğitim sisteminde yer alan gizil mesajlar olarak basamaklandırmıştır (akt: Roherer, 2002). Vallance ise örtük programın 3 boyutu olduğunu belirtir ve bunları:
- Sınıf yapısı, öğretmen-öğrenci ilişkileri olmak üzere okulla ilgili her şey
- Sosyalleşme ve sınıf varlığını sürdürme süreçleri
- Amaçlılık ya da örtüklüğün seviyesi olarak ayırken (akt: Kentli, 2009), Schultz (1988) ise örtük programı oluşturan temaların; kontrol, direnç, kullanılan dil, öğrenme ortamları ve içerik olduğunu ifade eder. Bir diğer noktaya değinen Gordon da örtük programın fiziksel, sosyal çevre ve bilişsel çevrede kendini gösterdiğini belirtir (akt: Paul, 1996). Jacobson (2008) örtük programı 'zayıf örtük program' ve 'güçlü örtük program' olarak ikiye ayırdığını ifade etmiştir. Zayıf örtük programın, bireyleri kültüre ve günlük kurallara uygun yaşayan birer oyuncu haline getirdiğini, güçlü örtük programın ise sosyal ayrıcalığı ve güçlü grupları koruduğunu belirtmiştir. Margolis ve Romero (1998), zayıf örtük programı bir kurumun profesyonelleşme süreci, güçlü örtük programı ise katmanlı sosyal ilişkileri ayakta tutma aracı olarak görürler. Güçlü örtük programın ise etiketleme, suçlama, sınıflandırma, soğutma ve dışlamayı da barındırdığını ifade ederler. Eğitimciler bu konu ile ilgili pek çok araştırma yapsa da

örtük programın tam tanımını yapmak etkileyen faktörleri somut şekilde ortaya koymak zor olduğundan çok yaygındır (Abdulsalam, 2008).

2.1.1.1.Örtük programın sosyolojik temelleri

Lynch, örtük programla ilgili işlevsel ve neo-Marksist olmak üzere iki yaklaşım olduğunu öne sürmüştür. İşlevselci yaklaşım sosyal yaşam için gerekli olan beceri ve değerleri ele alırken, neo-Markist yaklaşım ırk, sınıf gibi cinsiyet gibi eşitlik ve eşitsizlik kapsamındaki konuları ele almaktadır (akt: Anyon, 1980). Giroux'un (1983) ele aldıkları ise geleneksel, liberal, diyalektik, radikal yaklaşımlardır. Tuncel (2008) ise, Giroux'un ele aldığı yaklaşımların neo-marksist yaklaşımlar olduğunu ve Lynch'in işlevselci yaklaşımı ile denk olduklarını ifade etmiştir ve bu tanımdan dolayı örtük programı öğrencinin gelişimine değil toplumsal yapılanmaya hizmet ettiği için yapısal-fonksiyonalist görüş içinde ele alınmıştır.

2.1.1.1.1. İşlevselci yaklaşım

İşlevselci yaklaşımçılar, okulları toplumda kabul görmüş değerlerin aktarım aracı olarak görmüşlerdir. Birçok teorisyene göre bu kavram, büyük oranda kabul edilmiş değerler toplumun değişimine neden olduğu için ortaya çıkmıştır (Foreman,1984).

Philip Jackson, Robert Dreeben ve Persons işlevselci yaklaşımın öncüleri olarak kabul edilmiş ve okulların sosyal düzeni sürdürme görevi üzerinde durmuşlardır (Fidan, 2013). Jackson (1968) kalabalık, güç, övgü gibi sınıf içi faktörlerin örtük programı içselleştirdiğini belirtir. Lynch (1989) ise tüm bunların öğrencilere yaratıcılık yerine uyumlu olmayı öğrettiğini savunur. Okulların sosyal değerleri öğrenciye aktarması gerektiği de belirtilmiştir (Gair ve Mullins, 2001). Robert Dreeben de öğrencilerin sınıfın bir parçası olmak adına bireyselliklerinin bir kenara bıraktıklarını belirterek Jackson'u desteklemiştir (akt: Akbulut, 2011). Ayrıca Dreeben, öğrencilerin okullarda kendi isteklerini bastırarak, güçlüye ve otoriteye karşı nasıl davranmaları gerektiğini öğrettiğini iddia eder (Acker and Gair, 2001). Ahlaka önem veren felsefecilerden olan Emile Durkheim, öğretmenlerin topluma ait değer ve tutumlarını öğrencilere aktarması gerektiğini vurgulamıştır ve eğitimin asıl amaçladığının toplumun talep ettiği özelliklerde çocuklar yetiştirmek olduğunu iddia etmiştir (akt: Akbulut, 2011). Parsons da toplumda beraberce yaşamayı sağlayacak olan değerlerin okullarda

verildiğini, istikrarlı bir toplum için bunun gerekli olduğunu belirterek Durkheim'i desteklemiştir (Acker ve Gair, 2001).

2.1.1.1.2. Neo-marksist yaklaşım

Neo-Marksist yaklaşım, eğitim sisteminin toplumsal sınıflar ve aralarındaki ilişkiden etkilendiğini ileri sürmüştür. Örtük programın ise kapitalizmden doğan eşitsizlikleri canlı tuttuğunu savunmuşlardır (Akbulut, 2001). Hatta neo-Marksistlere göre örtük program tarafsız değildir ve eğitimin üstündeki önemli rolü ile toplumsal eşitsizliği desteklemektedir (Korz,2013). Bu fikri Giroux (2001) da desteklemiş ve örtük programın sosyo-ekonomik eşitsizliği canlı tutan bir eğitim aracı olarak görmüştür. Üretimi canlı tutmak adına bireyleri rollerine göre yetiştirmektedir (Abduselam, 2008). Neo-Marksistler okullardaki eğitimin öğrencilerin geldikleri sosyal ve ekonomik sınıfa göre taraflı bir şekilde verilerek statükoyu sürdürdüğü görüşündedirler (Korz, 2013). Giroux (2001) örtük programın bu konuda önceden hazırlanmış olduğunu savunur. Bu akımın öncüleri, örtük programı topluma hâkim olan ideolojinin değerlerinin aktarılmasında gizli bir araç olarak tanımlamaktadırlar (Korz, 2013). Bu yüzden Althusser (1971), okulu 'devletin ideolojik aracı' olarak değerlendirir. Bu konuda Skelton (1988), politikanın eğitimdeki etkisini ve eşitsizlikleri canlı tuttuğunu gösterdiğinden dolayı örtük programın incelenmesini önerir. Ito (2008)da baskın grupların, güç ve liderliğin korunması için baskın bir araç olarak görür. Nesper ise toplumları 'gücün sosyal ağı' olarak tanımlar ve insanların bu ağlara dâhil olmasının basit bir süreç olmadığını belirtir (akt: Jean, 1994). İşlevselcilerin aksine sosyalleşmenin değil sosyal kontrolün anahtarı olarak görmektedirler (Korz,2013). Baskın inançların, normların, sosyo-ekonomik sınıfların varlığını sürdürmesi adına kültür bir araç olarak kullanılmaktadır (Roherer, 2002). Bu durum 'hegemonya' terimi ile de özetlenmektedir (McLaren, 1994). Antonia Gramsci'ye göre hegemonya insanların sürdürülen düzene razı hale getirilmesidir (Akt: Marshall, 1988). Örtük program öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, sınıf ve okul ortamında sosyal değerlerin yansması olarak görülür (Korz, 2013). Bu yapılanma 'hâkim sosyal değerlerin mikrokosması' olarak tanımlanır (Vallance, 1983). Bu yaklaşımı savunanlar, örtük programı 'Yeniden Üretim Teorisi' ve 'Direnc Teorisi' olmak üzere iki şekilde ele almışlardır (Fidan, 2013). Bu yaklaşımın öncülerinden olan Bowles ve Gintis (2002) örtük programın, kapitalizmin öğrencilere rekabeti, hiyerarşiyi,

bürokratik otoriteyi öğretmek üzere kullanılan aracı olarak tanımlamaktadır. Bu teorisyenler okullardaki günlük rutinlerin sosyo-ekonomik düzeye göre değiştiğini de belirtirler. Apple ise okulların toplumun beklentisi üzerine itaatkâr işçiler ürettiğini ve bunu da örtük program sayesinde yaptığını öne sürer (akt: Yıldırım, 2013). Ayrıca ‘ayrımsal’ programlar kullanıldığını ve öğrencilerin sosyo-ekonomik sınıflarına göre ayrımcılık yapıldığını bunun sonucunda da eşit olmayan eğitim imkânları ile karşı karşıya bırakıldıklarını vurgular (akt: Roherer, 2002). Althusser’in örtük program terimini kullanmasa bile sınıflardaki rutin uygulamaların, öğretmenlerin, iş bölümüne zorlanan öğrencilerin ekonomik sınıflardaki gibi olduğu görüşü Apple’ı destekler niteliktedir (Korzh, 2013). Benzer şekilde Aronowitz de Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okullardan örnek vermiş ve okulların toplumsal ve ekonomik sınıfları, hiyerarşik gücü öğrettiğini ve güçlü bireyler yetiştirmediğini belirtmiştir (Korzh, 2013). Giroux da öğrencinin başarısının belirlenen hedeflere değil güç ilişkilerine bağlı olduğunu iddia eder (Hubbard, 2010). Burbules’e göre ise güç ilişkileri her zaman farkına varılmasa ya da teşvik edilmese de bireyin davranışlarında kendini göstermektedir (Roherer, 2002). Bourdieu (1977) ise okulu toplumun aynası olarak görmez. Okullar için ‘transfereci’ tanımını kullanır ve hâkim olan sınıf ile hâkim olunan sınıf arasındaki eşitsizliği yaygınlaştırdığını iddia eder. Fine ve Anyon (1980) örtük programın üst tabaka okullarında anlaması kolay ve onlar için avantaj ifade eden değerler verilirken, alt tabaka okullarında anlam ifade etmeyen ve tek tip değerlerin verildiğini, öğretmenlerin alt sosyo-ekonomik sınıftan gelen öğrencilerin aileleri gibi işçi olmaları gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (akt: Roherer, 2002). Keddi’ye göre bu konuda öğretmenlerin beklentilerinin ekonomik sınıflara göre değişmektedir, orta- sınıftaki öğrencilerin sorgulama yetilerini geliştirmek için çabalamakta, işçi sınıfının çocuklarına ise kurallara uymayı ve öğretmen otoritesini kabullenmeyi öğretmektedirler (akt: Korzh, 2013). Apple alt ekonomik sınıflardaki öğrenciler için beceri gerektirmeyen işlerin, üst ekonomik sınıflardaki öğrenciler için ise kritik düşünce gerektiren yönetimsel mesleklerin uygun görüldüğünü vurgular (akt: Hubbard, 2010). Giroux (1979) bu aktarımın yabancılaştırma, sınıflandırma ve otoriter öğretmen tavırları ile uygulamaya konduğunu belirtir.

2.1.1.2. Örtük program ve eşitsizlik

Bireyin karakteri etnik kökeni, ekonomik düzeyi, cinsiyeti ve içinde yaşadığı kültürden etkilenmektedir (Porto, 2010). Fakat toplum içindeki insanlar yıllardır ‘biz’ ve ‘onlar’ olarak gruplandırılmakta ve yardıma muhtaç görülenler tek tipleştirilmekte, ‘biz’ şeklinde tanımlanan gruba dâhil edilmemektedir (Sidel, 2000). Hatta McDermonnt ve Varenne (1995) toplumların farklı olanları vasıfsızlaştırması durumu için ‘fabrikalaşan kültür’ tabirini kullanır. Sosyal bağlantılar, gelir seviyeleri yalnızca bireyleri değil ileride alacakları eğitimin kalitesi üzerinde de etkilidir (Boardman ve Harrington, 1997). Üstelik Overly (1970) bu ayrımı kuvvetlendiren en büyük araçlardan birinin okul olduğunu ileri sürer (akt: Adler, 2008). Öğrencilerin kendilerine etik ve demokratik davranıldığı adil bir eğitim almaları gerekirken, kalabalık sınıflarda öğrenciler etnik, ekonomik ve dini alt yapılarına göre demokratik olmayan bir şekilde eğitim almaktadır (Graham, 2009). Çünkü Lindeman ve Smith’e (1951) göre demokrasi kavramı insanların zihinlerinde şekillenmektedir ve öncelikli olarak çoğunluğun, daha sonra azınlık grupların en son olarak da bireyler açısından ele alınmaktadır. Örtük program incelenirken mesajların yalnızca kimler tarafından gizlendiği değil, programın kimlere göre oluşturulduğunu da ele alınması gerekmektedir (Heilman, 1997). Portelli (1993) ise örtük program eşitsizliği vurgulamak amacı ile kullanılıyorsa bunun örtük olduğu kadar hilekârca da olduğunu iddia eder. Heilman (1997) da negatif sonuçlara yol açan ve eşitsizliği destekleyen gizil öğrenmelerin ahlaka aykırı olduğu fikri ile Portelli’yi destekler. Bu sebeple Summerhill, öğrencilerin kendileri gibi davranabilmeleri ve doğalarında var olan bağımsızlığın desteklenmesi adına örtük programın özgürlüğün öğretilebileceği bir anahtar olarak kullanılması gerektiğini vurgular (akt: Wren, 1993). Ne yazık ki araştırmalar, örtük programın eşitsizlik ve ayrımcılığı kuvvetlendirdiğini ortaya çıkardığını ortaya çıkarmıştır (Seymour, 1993). Ancak öğrenme ile güç arasında bir bağ vardır (Paul, 1996). Okulların yapısı, organizasyonu, kültürel etkileşime itmekte ancak öğrencilere baskın olan grubun ilgilerini empose etmekte, kendi ilgileriymiş gibi hissettirilmektedir (Jay, 2003).

Okullarda genel olarak belirlenmiş yapısal kaliteler olsa da öğrenciler üzerinde cinsiyet, sınıf farklılıkları gibi konularda öğretmen tutumları sosyal yeniden üretime sebep olmaktadır (Lynch, 1989). Bu fikri destekleyen Jacob ve Jordon (1987) da etnik kökenler ve ırkları, konuştukları dil, sosyal sınıflarına bağlı olarak öğrencilere

okullarda ayrımcı bir eğitim verildiğini belirtir. Bu faktörlerle kişi otoriteye bağlı hiyerarşiyi benimsemektedir (Bowles ve Gintis, 1976). Gurmet (1980) de bu fikri destekler ve okulların örtük program aracılığı ile politik, kültürel ya da cinsiyet temelli güç unsurlarını nesillere aktarma görevi üstlendiğini belirtir. Hatta bu durumun bir de ailelerle ilgili boyutu vardır çünkü çocuklarının kendi görüşlerine ya da ekonomik statülerine uygun eğitim almalarını isteyenler de vardır (Paul, 1996). Anyon (1980) da bunu destekleyenlerdendir ve öğrencilerin geldikleri ekonomik sınıfa bağlı olarak okullarda farklı deneyimler yaşadıklarını ve örtük programın da bu eşitsizliği canlı tuttuğunu öne sürer. Bu da görmezden gelme, sınıflandırma, konuları dengesiz ve taraflı şekilde anlatma, gerçeklikten uzak davranma, ön yargılı konuşma dili ile uygulanmaktadır (Sadker ve Sadker 1985). Hatta bu gruptaki öğrencilere en deneyimsiz ve düşük ücretle çalışan öğretmenler verilmekte ve başarı konusunda geride bırakılmaktadırlar (Vang, 2006). Örneğin öğretmenler yapılandırılmış etkinlikler verirler, ipucu vermezler, hata yaptıklarında onlara geri dönüt vermek yerine aşağılarlar, fiziksel olarak teşvik etmezler (Ryan ve Cooper, 2001). Bu yüzden öğrenciler arasında yabancılaşma artmakta ve okul bazıları için rahatsız edici bir yer haline gelmektedir (Susan ve Ruane, 1989). Örneğin Michelson (1987) etnik ya da ekonomik açıdan azınlık olan gruptaki öğrencilere otoriteye itaat etme, sıradan ve tekrar eden görevlerin yerine getirilmesi öğretilirken, çoğunlukta olan gruplara sorgulama, karar verme becerilerinin öğretildiğini belirtir. Hatta Apple (1977) bir başka açıdan yaklaşarak ekonominin işçiler üzerinde toplumun diğer alanlarında özellikle de okulda etkili olan yönleri olduğunu, bu sebeple de eğitim kurumlarında öğrencilerin iş yaşamına atıldıklarında ihtiyaç duyacakları gerekçesiyle örtük kavramların yer aldığını vurgular. Carnoy ve Levin (1976) de Apple'ı bu konuda destekler ve okulların bir amacının da öğrencileri iş hayatına hazırlamak olduğunu bu yüzden de öğrencilere ait oldukları sınıfa uygun olduğu düşünülen işi yapacak şekilde iş verildiğini ve düşük ekonomik seviyeli gruptan gelen öğrencilerin işçi olması beklenirken yüksek ekonomik seviyeli gruptan gelen öğrencilerin yönetici pozisyonlarında olmasını beklediğini iddia ederler. Yine işçi sınıfı okullarında öğretmenler yapılan şeylerin neden yapıldığı hakkında konuşmazlar ve mekanik süreçler yaşanır (Anyon, 1980). Freidenberg (1963) bu yüzden okulu 'öğrencilerin şu anki ve gelecekteki statülerini öğrendikleri yer' olarak nitelendirir. Bu yüzden de alt sınıftan gelen öğrenciler baskın grupların eğitime getirdiği sınırlamalar yüzünden çok fazla çaba göstermek zorunda kalmaktadır. Bazen de azınlık gruplardaki insanlar

ayrımcılığı içselleştirerek bu sınırları kendileri koyarlar çünkü buna itiraz etmezler ve sorgulamazlar (Rhorer, 2002). Kimi zaman da ezilenler; eşitsizliklere karşı birbirlerine bağlı olarak müşterek, dayanışmacı bir karşı geliş sergilerler (Matute ve Bianchi, 1991). Çünkü Tatum (1997) birbirlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerinin onların değil yine baskın grupların işini kolaylaştıracağını belirtir. Okul yönetimleri ise ayrıcalıklı grupların da desteğini alarak adaleti amaçlayan bu tarz tutumları yok etmek için çabalar (Overly, 1970). Carspecken (1999) bu fikri destekler ve geleneksel eğitimde öğrencilerin alt yapılarına göre gruplandırılması, alt sınıflardan gelen öğrencilerin duygusal olarak kırgınlık yaşamasına neden olduğu görüşünü belirtir. Üstelik sınıf içindeki bu huzursuz eğitim ortamı öğrencinin bütün yaşamını etkileyecektir (Overly, 1970). Bu konuda Bank (1990) ise gelir ya da ırk ayrımları olan bir toplumun kalıcı olamayacağını, okulların bu ayrımcılığı kuvvetlendirmek yerine yok etmek için çabalamaları gerektiğini belirtir. Bu yüzden eğitim inançların, davranışların altındaki önyargıları ortaya çıkararak, kültürel ya da sosyal sınırları ortadan kaldırmalıdır (Purple ve Ryan, 1983).

2.1.1.2.1.Örtük program açısından eşitsizlik ve ekonomi ilişkisi

Güç ve güçsüzlükle eşleştirilen ekonomik sınıf ayrımlarının olması eşitsizlik ve yabancılaştırmanın artması güvensiz ve uzlaşmadan uzak ilişkilerin doğmasına neden olmaktadır (Tambureno, 2004). Bu fikri destekleyen Hannum (2003) da, toplumdaki güç unsurlarının eğitim ekonomisini ellerine alarak eşitsizliği arttırdıklarını, kırsal kesimde yaşayanların yeterli kaynağa ulaşamadığını ifade eder. Üstelik Bowles ve Gintis'e (1976) göre de öğretmenlerin tutumu nedeni ile öğrenciler bu eşit olmayan ilişkileri içselleştirmeye ve normal karşılamaya başlamaktadır. Hatta öğrenciler bazen bu durumu kaderleriymiş gibi benimserler ve umursamaz davranırlar (Abdulselem, 2008). Çünkü bu öğrencilere faydasız ezber bilgileri yüklenerek, pasif ve kuralları takip eden konumda olmaları beklenmektedir (Tambureno, 2004). Hatta okullarda alt sınıftan gelen öğrenciler aşağılanarak onlara verilen eğitim bir lütuf gibi gösterilmektedir. Bu öğrenciler uyumlu ve itiraz etmeyen konumda oldukları için öğretmenler tarafından tercih edilirler. Alt sınıftan olup yükselmek isteyen bireyler için tek yol kabul görmüş yargıları itiraz etmeden kabullenmektir. Çünkü itiraz ettiklerinde, haklarını aradıklarında imtiyaz istiyor gibi algılanmaktadırlar (Overly, 1970). Ayrıca işe yaramaz şeyler için aldıkları cezalar ya da ödülleri öğrenciler, iş

yaşamında karşılaşmaktan korktukları kırgınlık ve yabancılaşmayı okulda yaşamaktadır (Tambureno, 2004). Bu yüzden okulu bir hapishane gibi görürler (Overly, 1970). Örneğin öğrencilerin iş hayatına uyumlu yetişmesini isteyen okullarda; görev yığınları, merak ve yaratıcılıktan soğutma, işverenlerin beklediği tutucu tutumlar, bir üst seviyeye ulaşabilmek için engellerin olması yer almaktadır (Tambureno, 2004). Hatta Pincus'a (1980) göre bu okullar ekonomi dünyasının kontrolü altındadır ve düşük ücretlerle çalışabilecek, bir kuruma bağımlı olabilecek bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Ancak okullar kendilerini tarafsız gibi göstermekte ve böylece kontrol altına alınan kesim bu durumun farkına varmamaktadır (Abdulsalam, 2008). Bazı aileler de çocuklarına yapılan ayrımcılığın farkındadırlar bu yüzden çareyi şehrin gelişmemiş yerlerine yerleşmekte bulmaktadır (Overly, 1970).

2.1.1.2.2.Örtük program açısından eşitsizlik ve ırk ilişkisi

İrk ya da etnik kökenle ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Webster'e (1983) göre ırk kişiliğin en temel belirleyicilerindendir ve ya üstünlük olarak ya da bir çeşit ön yargı kaynağı olarak insanlara kalıtsal olarak bırakılır. Omi ve Winant'a (1994) göre ırk, insanların vücut yapısından kaynaklanan ve sosyal hayatta çatışmalar ortaya çıkaran bir yapıdır. Üstelik cilt rengi ya da buna benzer fiziksel özellikler ile dikkat çekse de zekâyı da etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Ayrıca fiziksel yapı ile kültürel yapının da birbirinden etkilendiği düşünülmektedir. Bourdeu (1986) da ırk kavramını kullanmasa da kalıtsal olarak sürdürülen dış görünüşün toplumlar tarafından bireyin kalitesini ölçecek bir etken olarak görüldüğünü ifade eder. Apple (1996) da farklı bir yaklaşım getirir ve ırk'ın fiziksel ve zihinsel özelliklerden türeyen bir kavram olmadığını, tamamen toplumlar tarafından oluşturulan bir sınıflandırma olduğunu ifade eder. Bu yüzden çoğunluk olan grup, azınlıkları bu yönden de aşağılamaktadır (Rhorer, 2002). Fakat bu durum güçlü ya da baskın durumda olan ırkın azınlığa karşı üstünlüğü olarak kullanıldığında 'ırkçılık' ifadesini ortaya çıkarmaktadır (Rhorer, 2002). İrkçilik kavramı ilk olarak 1936 yılında Julian Huxley ve Haddon tarafından sorgulanmıştır (Hannaford, 1996). Bu ayrıcalıklar politikalarda, toplumsal uygulamalarda da kendini gösterebilmektedir (Allen ve Ricky 1999). Ng (1995) de bu fikri destekler ve ırkçılığın toplumun eşitsizliği arttırarak belirli bir gruba üstünlük kurma çabasıyla ortaya çıktığını belirtir. McLaren (1984) baskın kültür için 'toplumun

merkezinde yer alan sosyal uygulamalar, değerler hatta materyaller' tanımını yapar. Eğer bu baskın kültüre ait olan insanlar diğer gruplara 'ırk' kavramı yüzünden kendi ilgilerini ve kurallarını dayatıyorsa sınıflandırma yapmaktadır (Omi ve Winant, 1994). Hatta azınlık grupların bu sebepten zavallı görülerek dışlanması da aynı ideolojinin sonucudur (Sidel, 2000). Üstelik bu baskın grup bu konuda tutucu davranarak ortada bir eşitsizlik olduğunu, kendilerinin ayrıcalıklı olduğunu da inkâr eder (Giroux, 1993). Çünkü azınlık gruplardaki insanların günlük hayatta hangi haksızlıklarla karşılaştıklarını fark etmezler (Allen, 1999). Oysaki bu azınlık bireyler çoğu zaman ait oldukları grup adına konuşma yaparak onları savunmak zorunda kalmakta, başarısızlıkları kökenleri ile ilişkilendirilmekte hatta görmezden gelinmektedirler (Allen, 1999). Bazen azınlık gruplar düzenli olarak süregelen ayrımcı tutumları içselleştirmeye ve bu tutumlarının kendi hatalı davranışlarından dolayı olduğunu düşünmeye başlarlar (Rhorer, 2002). Çünkü baskın gruplar çok kültürlülük ortaya çıktığında kendilerinin yaşam standartlarının kötüleşeceğini ve bunlardan azınlıkların sorumlu olacağını iddia etmektedir (McIntyre, 1997). Baskın gelen kültür okulları da etki altına almakta, diğer kültürlerin değerlerinin aktarılmasını engelleyerek bu ayrımcılığı canlı tutmaktadır (Rhorer, 2002). Hatta Schwartz'a göre örtük programın temel senaryosu beyaz erkeklerin bakış açılarına, beklentilerine göre oluşturulmaktadır (Schwartz, 1992). Hoover ve Orlando (1992) da bu fikri destekler ve okulların müfredatları oluşturulurken diğer kültürlerin göz ardı edildiğini belirtir. Hinton (2011) bunun gerek milli birliğin korunması gerekse ekonomik gelişmenin getirdiği bir zorunluluk olarak görür. Örtük program aracılığı ile ırk olarak kendini üstün gören gruplar da eğitim olanaklarını baskı altında tutarlar (Rhorer, 2002). Kültürel birliğin sürdürülmesi için de gerekli olduğunu da iddia ederler (Hinton, 2011). Hinton (2011) bunun çok kültürlü ülkelerin varlığını koruması için en ideal yol olarak görüldüğünü söyler. Hatta bazı öğretmenler 'eşitlik' adına yaptıklarını, öğrencileri bir grubun üyesi olarak değil yalnızca insan olarak ele aldıklarını ifade ederek onları kökenleri ile ilgili meraklarını göz ardı ederler (Allen, 1999). Apple ve Franklin (1979) de bu fikri destekler ve bireylerin sosyal sınıfları ya da etnik kökenlerine göre farklı eğitim aldıklarını bazılarının 'lider' bazılarının 'takipçi' olarak yetiştirildiklerini, bu sosyal kontrolün okullarda devam ettirildiğini iddia eder. Değerlendirme sistemleri de çoğunluk olan gruba yönelik olduğu için, azınlık grubun ilgileri de azalmakta ve başarısız sayılmaktadırlar (Francks, 1971). Bu güç dengeleri nedeni ile azınlık grupların temel eğitim çağındaki çocukları sahip olabilecekleri gerçek seviyedeki

becerilere ulaşamamaktadır (Lin, 2008). Çünkü onlara ikinci sınıf, daha kalitesiz bir eğitimi verilmektedir (Vang, 2006). Anyon (2005) yeterli alt yapıya sahip olmayan bu eğitimlerin öğrencilerin öğrenmesini de etkilediğini belirtir. Bu sebeplerden dolayı da merkezi sınavlarda bu öğrencilerin başarısızlık oranları, baskın gruplardaki öğrencilerin başarısızlık oranından çok daha fazladır (Vang, 2006). Hatta azınlık gruplardaki çocukların aileleri de okul yönetimi ya da baskın gruba ait bireyler tarafından baskı altına alınarak sindirilmektedir (Hinton, 2011). Bu aileler öğretmenlerin öğretim felsefesini sorgulamazlar çünkü onları otoritenin bir parçası olarak görürler bu yüzden de sadece çocuklarının notları ile ilgilenirler fakat notları onların kaliteli bir eğitim aldıklarını göstermez (Vang, 2006). Fakat başka bir açıdan bakıldığında bu aileler, öğretmenlerin çocuklarına kökenleri ya da ırkları dolayısı ile ön yargılı tutumlar sergileyip seğilemediği konusunda endişeye kapılırlar (Allen, 1999). Okullarda etnik çeşitliğin olması da bu konudaki normların yıkılması için bir adım olacaktır (Jenkins ve Monsouri, 2010). Çok kültürlü eğitime geçilirse baskın kültürün de kontrolü ne şekilde el aldığı görülecektir (Grant ve Sachs, 1995). Çünkü örtük program öğrencilerin farklı olan kültürlerini yok sayarak süregelmektedir (Rhorer, 2002). Fakat birçok öğretmen eğitim programında ırk ve etnik kökenle ilgili farkındalık sağlanmaz (Picower, 2009). Bu nedenle bunu yapabilmek için öğretmenler de çok kültürlü eğitimle ilgili bilinçlendirilmelidir (Chou, 2007; Cochran-Smith, 2003; Gorski, 2008; Menchaca, 1996). Irkçılık tarihsel süreçte önyargı ve ayrımcılığı elinde tutan güçler sayesinde sürdürülmüş ve sosyal hayata, bilinçaltına yerleştirilmiştir, dolayısı ile kurumlardaki otorite sorgulanmak istendiğinde ilk önce ırkçılığı barındıran uygulamalara dikkat edilmelidir (Giroux, 1992). Çünkü devletler azınlıkların durumları hakkında güvenilmez tutumlar sergilemektedir (Hinton, 2011).

Kişilik sosyal sınıf, cinsiyet hatta milli kimlik gibi birçok faktörün etkileri ile şekillenmektedir (Davis, 2007). Özellikle de kimliğin şekillendiği kritik dönem olan ergenlik çağına denk gelen ikinci kademe eğitimi bu yüzden çok önemlidir (Giroux, 1988). Örtük programın ırkçı ideolojisi sorgulanmaya başladığında öğrenciler de kendilerini baskı altında tutan programlar ile bireyselliklerini destekleyen programların ayırtına varmaya başlayacaktır (Rhorer, 2002). Omi ve Winant (1999) da bu fikri destekler ve ırk kavramı ile ilgili bilinçlendiğinde bireysel bakış açılarının, devlet ve toplum yapılarının da sorgulanmaya başlayacağını ifade ederler. Ayrıca çok kültürlü eğitimin de bu alanlardaki eşitsizliği ortaya çıkaracağı düşünülmektedir (Lin,

2008). Çünkü farklılıklara değer vererek, müfredatta bütün kültürlere yer verecektir (Hinton, 2011). En büyük getirilerinden biri de toplumun her kesiminden çocukları desteklemesidir (Gutek, 2006). Üstelik ön yargılar ya da sınıflandırmalar yerine insani değerleri ön plana çıkarttığı için de rekabet ve düşmanlık ortamından uzak durmak isteyen uluslar için de idealdir (Hinton, 2011). Bu yüzden Tiedt ve Tiedt (2005) çok kültürlü eğitimin ‘saygı, empati ve eşitlik’ ilkelerine dayandığını ifade ederler. Hatta devlet okullarında ayrımcılığın aksine, azınlık gruplardan olan öğrencilere adapte olmakta zorlandıkları durumlarda extra destek olunmalıdır (Nicholas,1974).

2.1.1.2.3. Örtük program açısından eşitsizlik ve cinsiyet ilişkisi

Freud’a (1925) göre kadınlar duygularından ve hislerinden etkilendikleri için adil olamamaktadırlar. Erikson (1902) ise konuya farklı bir şekilde yaklaşır ve kız çocuklarının kişiliklerinin şekillendiği ergenlik çağının psikolojik olarak riskli olduğunu, gelişimlerine ek olarak bir erkeği cezbetme ile ilgili ‘dişilik’ rollerinin de vurgulanmaya başladığını ifade eder (akt: Wren, 1993). Tüm bu fikirlerden hareketle Tuana (1992) ‘Ahlak ‘erkek’ olarak mı algılanmalıdır?’ ve ‘Kadınlar ahlak konusunda erkeklerden yeteneksiz midir’ sorularını sorar ve yaptığı araştırmada mantık ve ahlakın erkeklikle bağdaştırıldığını, dolayısı ile dişilik ile uyumlu görülmediğini belirtir. Marxist-feministler bu durumu ataerkilliğin sonucu olarak görürler ve bu ataerkil düzenin sürdürülmesi için kadınların baskı altında tutulduğunu, adil olmayan tutumlara maruz kaldıklarını vurgularlar (Mojab ve Gorman, 2001). Hatta bu konunun tıpkı ırk, ekonomi gibi diğer eşitsizlik konuları gibi politik olarak ele alınması gerektiğini belirtirler (Wolfson, 1997). Ahlaki gelişimci olan Kohlberg de cinsi kimlikle ilgili beklentilerin çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu ve yaşları ilerledikçe sosyal hayat içerisinde cinsi rol ile kalıplaşmış davranışlar ortaya çıkardığını savunur (akt: Kramer, 1969). Ahlaki gelişim teorisyenleri cinsiyete bağlı sosyalleşmeyi etkileyen bilişsel, çevresel, sosyal ve biyolojik etkenler olduğunu ifade ederler (Wren, 1993). Kadınlara karşı gösterilen yeteneklerinin yok sayılması, bilim dallarını içeren mesleklerle ilgili önlerine engel çıkarılması, başarısız olma korkusu, iddiasız davranmaları, kendinden emin olamayışları gibi özsaygılarını yok eden problemlerin eğitimin tam merkezinde yer almaktadır (Grayson ve Miller, 1990). Socket (1992) ise sosyal yeniden üretimin cinsiyet, ırk, sınıf faktörlerinin okullardaki örtük programla kendini gösterdiğini iddia ederek bu fikre destek verir. Varpolatai

(1987) de cinsiyet boyutunu ele aldığında kız çocuklarının zamanlarının çoğunu sınıfta geçirdikleri için, okulun onların dünya görüşünü ortaya çıkardığını belirtmiştir. Fakat Giroux (1992), önceleri yapılan çalışmalarda örtük programın ideolojik boyutlarının araştırıldığını, cinsiyetle ilgili boyutunun çok fazla dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Resnik'e (2002) göre de örtük program cinsiyetle ilgili de kendini sınıf içi deneyimlerde göstermektedir ve kızlara erkeklerle eşit ve aynı değerde olmadıkları ile ilgili mesajlar hissettirilmektedir. Bu da öğretim materyalleri, resmi müfredat konuları, personel hizmetleri, müfredat dışı etkinlikler ve özellikle de fiziksel etkinliklerde kendini göstermektedir (Sadker ve Sadker, 1985). Bu konuda okullarda cinsiyetçi önyargıların bulunduğu, öğretmenlerin kız çocuklarını erkek çocuklardan farklı metotlarla eğittiği Hooland ve Eisenhart tarafından belirtilmiştir (1990). Diğer yandan öğretmenlerin cinsiyet rolleri ile ilgili ön yargıları sınıf içi disiplin tutumlarını, değerlendirme esaslarını da etkilemektedir (Lipsitz, 1980). Örneğin, kız öğrencilerin uysal davranışları ve sessizce uyum sağlamaları takdir edilerek ödüllendirilmektedir (Miller, 1976). Buna ek olarak Nieto (1996) da sınıfların beyaz erkeklere uygun şekilde oluşturulduğunu ve kadınların dezavantajlı konuma getirildiğini iddia eder. Zaher (1996) ise araştırmaların, kızlar ile erkeklerin sınıfta farklı öğrenmeye deneyimleri yaşadıklarını gösterdiğini belirtmiştir. Bu konuda bir örnek çalışma McLaren and Gaskell (1995) tarafından yapılmıştır. Bilim sınıfındaki kızların deneyimlerini incelemişler ve onlara göre öğretmenler kızları cesaretlendirmişler ancak kız arkadaşlarını kötüleyen erkeklere de bunu yapmamaları için yol göstermemişlerdir. Jacobson (2008) ise öğretmen yetiştirme programlarını incelediğinde erkeklerin ayrıcalık sahibi olduklarını ve bunu güce dönüştürdüklerini gözlemlemiştir. Öğrenci başarısı ve cinsiyet konusunda çalışmalar yapan Sadker'ın (1985) öğretmenlerin erkek öğrencilere daha çok zaman ayırdığı ve öğretmenlerin ayrımcı tutumlarının öğrencilerin performansını etkilediğini fark etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Varpolatai (1987) de ergenlik çağındaki bir gurupla yaptığı çalışmasında kızlar arasında ev ekonomisi, dil derslerine ek olarak matematik, fizik gibi dersleri seçenler de vardır. Fakat kızlarla yaptığı röportajlarda bazı öğretmenler tarafından bu derslerde başarısız olacaklarına, onların ilgi alanı olamayacağına ikna edildiklerini iddia etmiştir. Bazı kız öğrenciler ise teknik dersler ya da 'ev ekonomisi' ie ilgili derslerin hangisini seçecekleri konusunda ailelerinden baskı gördüklerini ifade etmişlerdir. Aynı gözlem Kanada'da da yapılmış ve kız öğrenciler bir programda başarılı olmalarına rağmen, öğretmenlerin onların cesaretlerini kırdıkları ve bir

ilerleme gösteremeyeceklerini düşündüklerini belirtilmiştir (Zaher, 1996). Mahoney ve Jackson (1998) ise İngiltere’de okullardan, hangi etnik ya da ekonomik sınıftan, hangi cinsiyetten olursa olsun öğrencilere eşit düzeyde eğitim vermelerinin beklendiğini belirtmiştir. Kenway (1998) da Avustralya da yasaların eşitliği savduğunu ancak uygulamaların bu yönde olmadığına vurgu yapmıştır. Avusturalya ve İngiltere de yapılan araştırmalarda da, kız öğrencilerin başarılarının artmasının erkek öğrencilerde tedirginlik yarattığı gözlemlenmiştir (Resnick, 2002). Çünkü yasalar eşit haklar sunsalar da, erkek çocukların daha üst düzeyde olması gerektiği için kız çocukları onların bu haklarını ellerinde alıyor ve bakım görevlerini yerine getirmiyor gibi gösterilmektedir (Foster, 1996). Fakat kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin başarısız olması için ya da onların öğrenme imkânlarını ellerinden almak için bir çaba göstermedikleri belirtilmiştir (Griffin, 1983). Ancak kendilerine getirilen bu kısıtlamalardan dolayı gergin hissettikleri ifade edilmiştir (Foster, 1996). Bununla beraber eğitimdeki cinsiyetçi eşitsizliği, iş dünyasındaki eşitsizliğin ortaya çıkardığını da iddia etmiştir. Hatta bu durumun kadınların kariyerlerinde de gözlendiği, yüksek prestijli işlerde başlayanların düşük prestijli olanlara yönlendirildiği Carter ve Kirkup (1990) tarafından belirtilmiştir. Margolis (1998) de mühendislik eğitiminin erkeklerin güçlü yönlerine dayandırıldığını ve cinsiyetçi bir müfredat olduğunu ifade eder. Kadınlar mühendisler olarak değil erkeklerin romantik partneri olarak görülmektedir. Margolis yaptığı çalışmasında, mühendislik uygulamalarında farkına varma hususu çok önemli olduğu halde, kadınların uygulamalarının otoriteler tarafından çok fazla farkına varılmadığını belirtmiştir. Çünkü erkekler akademik olarak başarılı olduğunda, kadınlar ise fiziksel olarak fit olmayı başardıklarında toplum tarafından takdir görmektedir (Gilligan, 1982). Hatta Fetterly’e (1978) göre bu durum yazın dünyasından bile görülmektedir. Erkek egemen toplumda kadın yazarlar güçsüz görülmekte öyle ki okuyucular çoğunlukla erkek bakış açısını okumak zorunda kalmaktadır. Bu ilgisiz davranışlar ve farkında olunmama durumu, kadınların kişilikleri ile ilgili şüphe ve güvensizlik yaşamalarına neden olmaktadır (Olsen, 1978). Tüm bu yanlış tutumların sebebini ‘*Cinsiyet Eşitliği Konulu Öğretmen El Kitabı*’ nda Sadker ve Sadker (1982);

-Kadınların ve kız çocuklarının yerinin evleri olduğu ve dolayısı ile akademik konularda eğitilmelerine ihtiyaç olmadığının düşünülmesi,

-Bağımlı olmaları ve rollerini kabul etmeleri dışılığın bir parçası olarak kabul edildiğinden, okullarda kibarlık, zarafet gibi konularda teşvik edilmelerinin beklenmesi,

--Bilişsel, fiziksel ve duygusal olarak erkeklerden zayıf ve aşağıda görülmeleri şeklinde özetler.

2.1.1.2.4.Örtük program açısından eşitsizlik ve ideoloji ilişkisi

17. yüzyılda koloni okullarında üzerinde dini baskılar olan bir toplumun yansımalarının olduğu fakat 18. yüzyılda ekonomik ve sosyal gelişmelerin sonucunda toplum yaşantısına faydası olacak bir programa yönelindiği görülmektedir (Foreman, 1984). 19. yüzyılda ise eğitim programlarında değişikliklere yol açan faktörler eşitsizliğe başkaldırı ve demokratikleşme çabaları, endüstri devrimi ile artış gösteren kapitalizm ve milliyetçilik olarak belirtilmiştir (Zais, 1976). Örneğin Calvin Stowe ulusal bir bilince ulaşılabilmesi gerektiğini, George Washington toplumda homojen bir yapı olması gerektiğini savunmuşlardır (Tyack, 1967). Vallance (1973) de okulları toplumun dönüşümü adına otorite tarafından dayatılan standartların verildiği yerler olarak görür. Bu standartların dayandığı gelenekselci ve tutucu anlayış etnik yapıdan, kültürel alt yapıdan olduğu kadar dini alt yapıdan da etkilenmektedir (Almond, Sivan ve Applebye, 1991). Üstelik çoğunlukla bireylerin dini kimlikleri ile etnik kimlikleri de birbiri ile karıştırılmaktadır (Sheridan, 2006). Kincheloe ve Steiberg (1997), muhafazakâr, liberal, çoğulcu, radikal ve eleştirel olmak üzere 5 tür düşünce olduğunu belirtmektedir. Muhafazakâr düşünce ‘biz’ ve onlar ayrımı yaparak, tek doğrunun çoğunluğun doğrusu olduğunu savunmaktadır (Guo, 2011). Üstelik bu düşünce tarzı farklı görüşlerin konuşulmasına dahi tepki verir (Beezer,1982). Zaman zaman açıkça zaman zaman da üstü kapalı şekilde yapılan yaptırımlara neden olan devletin yasakları ya da kuralları değil bireylerin ön yargıları olmaktadır (Bon, 2009). Çünkü ön yargılar düşüncelere de yön vermektedir (Rudman, 2004). Ön yargılar bireysellikten çıkıp kitlesel bir ideoloji haline geldiğinde ise toplum içinde gruplaşma ve bölünmelere neden olmaktadır (Hays ve Chang, 2003). Bu anlayışı sürdüren okullar hümanistik düşüncenin düşmanı olarak görülmektedir (Ammerman, 1991; Gaither, 2008). Ne yazık ki örtük program aracılığı ile okullardaki öğrenciler tek tipleştirilmekte ve bu durum da bireyler tarafından içselleştirilmektedir (Vallance, 1973). Okullarda dini

eğitim verilse de verilmese de öğrencilerin dinlerle ilgili görüşleri okul kültüründen etkilenir (Abdulsalam, 2008). Fakat ğretim tamamen öğretmenlerin eline bırakıldığında ve esnek davranıldığında, öğretmenlerin dini inanç ve görüşlerini derslerde yansıtma ihtimali artar (Kunzman, 2010). Etnik alt yapılardan doğan dini anlayışlarda da farklılıklar ve çatışmalar yaşıandığı için öğretmenler dinle ilgili konuları öğretirken tedirginlik yaşamaktadırlar (Marshall ve Kappan, 2003). Bu yüzden etik açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin tarafsız davranması gerekmektedir (Lin ve Larke, 2006). nk ğretmenler tarafsızlıklarını koruyamadıkları takdirde öğrenciler anlatılan dine karşı kafa karışıklığı yaşayabilirler (Kaiser, 2003). Örneğin, her gün farklı bir inanışın öğretmelerini dinlemek zorunda olmak bir ğrenci için endişe verici olabilir (Hui-Chin Lin ve diğerleri, 2009). Ağırlıklı grubun inanışı hâkim olduğunda, farklı gruplar ya da inanç sahibi olmayanlar zan altında bırakılmaktadır (Blumend,2007). Hatta bir araştırmaya göre ailelerin %83' bu yüzden ev okulluluğu tercih etmişlerdir (Planty ve diğerleri, 2009). Böylece çocukların yaygın kültürün, inanışların baskısından korunacağı düşünülmektedir (Kunzman, 2010). Bu yüzden öğretmenler bu tarz konuları öğretirken bütün dinlere ve kültürlere karşı saygılı ve demokratik olmalıdırlar (Slattery ve Rapp, 2002; Caldwell, Forman, Wallace ve Willis, 2003). İnanç konusunu insan hakları ve kişisel özgürlükler çerçevesinde değerlendirmelidirler (*Hui-Chin Lin, diğerleri, 2009*). nk artan bu çeşitlilik düşünce özgürlüğünün gerekliliği ve bu konuda duyarlı davranılmasını ortaya koymaktadır (Bon, 2009). Üstelik bu tek taraflılık sonucunda diğer öğrenciler kendilerini suçlu bile hissedebilirler (Hui-Chin Lin ve diğerleri, 2009). Devlet okullarında ülkenin çoğunluğunu oluşturan kesimin inandığı dinin değerleri öğretilir hatta akademik çalışma planı buna göre yapılır (Halev ve Spinner, 2000; Karmani ve Pennycook, 2005). Bu da azınlıkta olan grubun taviz vermek zorunda kalmasına neden olmaktadır (Zine, 2001). Örneğin inançlarını dış görünüşlerine yansıtıklarında, dini sembollerini ve aksesuarlarını kullandığında öğretmenlerin n yargılı yaklaştığı ifade edilmektedir (Guo, 2001). Diğer yandan öğrenciler inançları gereği bazı uygulamalara katılmak istemediklerinde ya da görevlerini yerine getirmek istediklerinde 'dinlerini okula taşıyamayacakları' söylenmektedir (Zine, 2000). Hatta ğretmenler bu konularda eleştiri dahi kabul etmemektedir (Guo, 2001). Fakat ğrencileri inançları sebebiyle yargılamak öğretmenlerin görevi değildir dolayısı ile ğretim metodlarına bu durumu yansıtılmamalı, tek bir hâkim dinin öğreticisi haline gelmemeye ve öğrencileri de tek bir dinin takipçisi haline getirmemeye zen göstermelidirler. Eğer

dini konular programda yer alacaksa sadece ulusal din değil o ülkedeki bütün inançlar o programda yer almalıdır (Hui-Chin Lin ve diğerleri, 2009). Bu nedenlerden dolayı, tek taraflılık yerine çoğulcu düşünülebilmesi için eleştirel düşünceye ihtiyaç duyulmaktadır (Baxan, Ragoonaden ve Sivia, 2015). Geniş bakış açısına sahip bir öğretmen, öğrencisinin alt yapısına, yaşantılarına ve görüşüne karşı hoş görülü davranmalıdır (Weinstein, 2004). İnanç özgürlüğüne daha saygılı olmaları ve ön yargılarını aşabilmeleri için yöneticiler ve öğretmenler diğer inançlarla ilgili de yeterli bilgi sahibi olunması gerekmektedir (Guo, 2001). Çünkü inanç özgürlüğü ve ayrımcılık konusunda yeterli araştırmalar olmadığı görülmektedir (Bon, 2009). Ayrıca okul personelinin ve öğretmenlerin farklı alt yapılardan gelen kişilerden seçilmesi çocuklara örnek teşkil etmesi açısından etkili bir çözüm önerisi olarak gösterilmektedir (Blumend, 2007). Tüm bunları başarabilmek için eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır çünkü bu düşünce sistemi örtük mesajların kaldırılarak, azınlıkların da haklarının savunulmasını, işleyişin, politikaların buna göre şekillenmesini ön görmektedir (Kymlicka ve Norman, 2000). Bu yüzden uygun materyal seçimi de çok önemlidir (Hui-Chin Lin ve diğerleri, 2009). Bu ön yargılar aşılmadığı takdirde, düşünce ya da dini inaçtaki farklılıklar iş bulmaları konusunda bile bireylerin karşına engel olarak çıkmaktadır (Sheridan, 2006). Oysaki dini rituellerini uygulayabilme, giyim tarzına karar verme çalışanların insani haklarıdır (Beezer, 1982).

2.1.1.3. Örtük program ve korku kültürü

Kültürel ve politik çeşitliliğin artması toplumu kontrol altına alma ve tek tipleştirmeyi ortaya çıkarmıştır (Foreman, 1984). Korku psikolojik bir faktör olarak görülse de toplumsal olarak da ele alınmalıdır (Fisher, 2010). Çünkü korkunun eğitimin içine yerleştirilmesi toplumsal yönetim amacını taşımaktadır ve ‘korkunun yönetilmesi’ tanımı da kullanılır (Toffler, 1981). Yazılı olsun olmasın, örtük ya da açık olsun bütün programlarda yer almaktadır (Fisher, 2010). Bu yüzden ki korku yönetimine dayalı eğitim, öğrenmeyle ya da psikoloji ile ilgili değil toplumsal bir kavram olarak ele alınır (Fisher, 2010). English ve Stengel (2010) korkunun bir hediye gibi iyi güzel, gösterilişini incelemişlerdir ve bunu da ‘korkunun pozitifleştirilmesi’ olarak adlandırmışlardır. Parker ise korku kültürü olduğundan ve öğretmenlerin demokrasiyi öğretirken demokratik seçimler sunmamalarının çocuklarda ikileme neden olacağını belirtir (akt: Palmer, 1997). Foreman (1984) bu konuda Amerikan kültüründen örnek

verir ve hem örtük hem de açık programlardaki mantığın alt yapısında itaat ve özgürlük kavramlarının çatışmasının yer aldığını belirtir. William Torrey Harris de okullar da otoriteye saygı göstermenin doğru davranışın gerekliliğinin öğretilmesinden daha önemli olduğunu ifade eder (Vallance, 1973). Fakat otoriteye olan bu bağlılık, programdaki standartların belirsiz olmasına neden olmaktadır (Wren, 1993). Bu nedenlerden dolayı da yenilikçi teorisyenler, ilerlemenin kaydedilebilmesi için zararlı etkiye sahip korkuya dayalı algı, duygu ve inançların azaltılması gerektiğini belirtir. Bu yüzden korku kültürünün farkında olup olmadığımız hatta bunu isteyip istemediğimiz sorgulanmalıdır (Fisher, 2011).

2.1.1.4. Örtük program ve öğretmen

Kaliteli eğitimciler eğitim fonksiyonlarının en uygun koruyucularıdır(Tyack, 1974). Fakat Jackson (1968) okullarda güçlü ile güçsüz arasında kesin bir çizgi olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerden çok daha güçlü olduğunu belirtir. D'Angelo (1981) da öğretmenin sınıflarda tüm bilgiyi, kontrolü, hatta ahlak anlayışını elinde tuttuklarını ve bu kontrol mekanizması altında öğrencilerin kendilerini güçsüz hissettiklerini belirtir. Öğretmenler öğrencilerin pasif olmasını ve sorgusuzca itaat etmelerini bekler ve bu konuda gerek içsel olarak gerekse geleneksel olarak desteklenirler (Petersm: 1966, Metz:1978 ve diğerleri). Öğretmen dersi yaparken ne kadar doğal bir bakış açısı ile anlatmaya çalışsa da tepkileri ile ilgili farkındalığı düşük seviyededir ve kendi benliğini yansıtır (Roherer, 2002). Çünkü her öğretmenin kendine has karakter özellikleri, zevkleri ve görüşleri vardır (Lavoie, 2006). Öğrenciler öğretmeni gözlemleyerek, dinleyerek değer yargıları hakkında fikir sahibi olurlar ve öğretmenin doğru, güzel, iyi kavramlarına bakış açısı bazen açıkça bazen de dolaylı olarak çocuklara yansıtılır (Francks, 1971). Lider olan öğretmen okulun normlarını vurgular ve Waller (1982) tarafından sınıf yönetimi diye bahsedilen şeyin öğretmenin kendi yaptığı tanımlamaları öğrencilerin kabullenmesi olarak da gösterilir. Herzog (1979) öğrencilerin ve öğretmenlerin örtük programın farkında olmadığını fark etseler bile önemsemediklerine değinir ve eğitim öğretim ortamında örtük programın varlığının farkına varılamaması, öğretmen-öğrenci arasındaki ve bireye kazandırılacak davranışlar arasındaki ilişkilerin yanlış ya da eksik yorumlanmasına, sınıf içi ve sınıf dışı ilişkilerin düzenlenmesinde aksaklıklara ya da belirsizliklere yol açtığını ifade eder. Öğrenciler örtük programın üzerlerindeki etkisi hakkında bilgilendirilmelidirler

ve görmezden gelindiğinde zararlı olduğunun bilincine varan öğretmenlere ihtiyaç vardır ve öğrenciler arasında ayırım yapıp yapılmayacağı, özgürlüklerin belirli bir gruba mı yoksa herkese mi tanınacağı gibi konular ağırlıklı olarak öğretmenlerin insiyatifindedir (Paul, 1996). Bu konuda Martin (1994) öğretmenlerin ve öğrencilerin değişiklik yapabilmesi için değiştirmeleri gereken etkenleri de ayırt etmeleri gerektiğini belirtir. Parsons ve Beauchamp'a (1985) göre öğrenmenin görünen yüzünün ardından bir de aktarılan değerler vardır. Öğrenciler öğretmeni gözlemleyerek, dinleyerek değer yargıları hakkında fikir sahibi olurlar ve öğretmenin doğru, güzel, iyi kavramlarına bakış açısı bazen açıkça bazen de dolaylı olarak çocuklara yansıtılır (Francks, 1971). Üstelik Foreman (1984) öğretmenlerin dile getirdikleri inançları ile sınıflardaki pratikleri arasından zıtlıklar olduğunu dile getirir. Örneğin Monroe (1972) üniversitelerdeki öğretim üyelerinin bazıları buldukları konumu kadroları için bir basamak olarak gördükleri dolayısı ile derste sadece okuyucu konumunda olduklarından, bazılarının ise yarı zamanlı çalıştıkları için görevlerine yeterli zamanı ayırmadıklarından, bazılarının ise işlerine gerçekten önem vererek öğrencilerini ileri taşıyacak çalışmalar yaptıklarından bahsetmektedir. Buna ek olarak sınıfların sosyal yapısının da örtük program kapsamında olduğunu belirten Florio ve Ruane (1989), öğretmen eğitiminde bunlara da yer verilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin normlara karşı alternatif öğretim yöntemleri üretmeleri gerektiğini belirtir. Çünkü sınıfların yapısı öğretmenlerin eğitim seviyesi ve teorik alt yapılarından etkilenmektedir (Foreman, 1984). Giroux (1980) da öğretmen eğitim programlarını, ağırlıklı grubun değerlerinin ve otoritesinin nesillere aktarılmasında en güçlü araç olarak görür. Çünkü Sarason'a (1971) göre stotüko günlük yaşantı aracılığı ile insanların düşünce yapılarını, faaliyetlerini şekillendirmektedir. Öyle ki yöneticiler öğretmenlerin üstünde, öğretmenler de öğrencilerin üstünde baskı kurmaktadır (Berube, 1992). Üstelik yöneticiler güç dengeleri ile okul sistemleri arasından bir bağ olduğunu da göz ardı etmektedirler (Giroux, 1983). Ancak Kohlberg rituellerin, ödül ya da ceza sistemlerinin okuldaki öğrenciler ile okuldaki bütün personel arasında adil olması gerektiği konusunda eleştirmektedir (akt: Wren, 1993). Üstelik Turner'a (1962) göre öğretmenler hâkim ideolojiye uygun şekilde rol yaparlar. Örneğin bu yüzyılın başlarında Amerikan okullarında ahlaki değerlerde düşme gözlemlendiği için karakter eğitimine yönelme olmuş bu nedenle dürüstlük, kibarlık ve itaat gibi konuların öğretilmesi amaçlanmıştır ve bu kavramların ne şekilde öğretileceği öğretmenlerin insiyatifine bırakılmıştır (Maguire, 1997). Üstelik evrensel değerlerle öğretmenlerin

kendi değerleri arasında da boşluklar görülebilmektedir (Abu-Hussain, J., Essawi, M. and Fadila, D., 2014). Ancak karakter eğitimi yaklaşımına göre, öğrencilerin ahlaki sorgulama becerileri geliştirilerek başkalarının değerlerinin öğretilmesi yerine kendi değerlerinin farkına varmalarının sağlanması gerekmektedir (Brady, 2011). Bu konuda bir başka bakış açısı getiren Grumet (1980) de, öğretmenlerin takdir gören baskın yapısının toplumun hegemonik düşünce yapısı ve taklitçi kültürün sürdürülmesine katkıda bulunduğu görüşünü dile getirir. Sınıflar öğretmenlerin otorite uyguladıkları alanlar haline gelirler. Örneğin öğretmenlerin sınırladıklarında yaptıkları genelleştirici suçlamalar ile öğrenciler suçluluk hissinde kapılırlar (Abdulsalam, 2008). Bunun en güçlü yöntemlerinden birinin de öğretmenler tarafından uygulanan ödül-ceza sisteminin olduğu Foreman (1984) tarafından belirtilmiştir. D'angelo (1981) ödül sisteminin kurallara uymaya dayandığını ve notların da öğrencinin akademik başarısını yansıtmadığını üstelik öğrencilerin övgü alabilmek için gerçekten ilgili olmadıkları bir konuda ilgiliymiş gibi davrandıklarını belirtir. Bu nedenle Synder (1971) okulu öğrencilerin 'baş çıkma' terimini uygulamalı olarak öğrendikleri yer olarak tanımlar. Öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim kurma şekilleri, onların üzerinde ne kadar ve nasıl güç kullandıklarını da büyük oranda gösterir (McCroskey ve Richmond, 1984). Schultz (1988) da yönerge verirken kullandıkları dil, sınıfta yer verdikleri kaynaklar ve kullandıkları ses tonunun öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki kontrolü sağlamadaki araçlarından olduklarını belirtir. Öğretmenin ses tonunun çocukta tepki değişikliğine götürdüğünü de ekler. Öğretmenin iletişim şekli çocukları ezber yapmaya zorlayabileceği gibi yaratıcı ve düşünme ve sorgulamaya da yönlendirebilir (Susan ve Ruane, 1989). Bu yüzden iletişim eğitimin kalbi olarak görülmektedir (Barnes, 1976).

Durkheim'e (1979) göre ahlaki gelişimde birey farkında olmasa da ya da farkında olup söyleyemese de doğası gereği sorgulama bilincine sahiptir. Bu teorinin ortaya çıkması ile zaman ilerledikçe otoritenin sorgulanması gündeme gelmiş ve bireyselliğe odaklanılmaya, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmeye başlanmıştır (Maguire,1997). Çünkü bu teori değerlere açıklık kazandırılması gerektiğini öne sürmüş ve eleştirel düşünmeyi desteklemiştir (Pyszowski, 1986). Açıklayabildiğimiz ve dile getirebildiğimiz düşüncelerimizin gerçek olabileceğini, dile getiremediklerimizin bir zaman sonra göz ardı edileceği iddiası ile Foreman (1984) da destek olmuştur. Elbette buna karşı çıkanlar olmuştur. Örneğin Vitz (1983), bireylere

otoriteye ve yasaklara karşı çıkmayı öğreteceği ve kendi gelişimlerine yönelmeyi öğreteceği için bu eğilime karşı çıkmıştır. Bu başkaldırıların ve sorgulamaların kaynağının da milliyetçilik, bireysellik ve liberalizm olacağını öne sürmüştür. Bu yüzden cesaret, özgürlük gibi konuların sınıf içinde tartışılması öğretmenler tarafından tercih edilmez (Maguire, 1997). Lortie (1973), öğretmenlik mesleğinin geniş bir sisteme dayanmadığı için keskin sınırları olmadığını bu durumun da öğretmenlerin fikirleri konusunda tutucu olmalarına neden olduğunu, bu tutuculuğun da onları statükoyu sürdürmeye ittiğini iddia etmiştir. Bir diğer yandan, nasıl ki çocuklar topluma uyum sağladıkları takdirde sosyal olarak tamamlanmış sayılıyorsa (Hymes, 1974), öğretmenlerin de çalışacakları okulun kültürüne uyum sağlaması gerektiği de Ruane ve Florio (1989) tarafından belirtilmiştir. Hatta bu yüzden yeni başlayan öğretmenler de deneyimli öğretmenlerin yolundan giderek eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandırmak yerine rutin şekilde ders işlemeyi tercih etmektedir (Clark ve Yinger, 1980). Okulların normlarını kabul etmek, gizil mesajlara göz yummak, kendini öğrencilere otorite olarak göstererek kararları tek başına almak okulun sosyal düzenini sürdürmesi için yeni öğretmenlere getirilen kısıtlamalar olarak ifade edilmiştir (Ruane ve Florio, 1989). Diğer yandan Martinez ve arkadaşları (2014) stajyer öğrencilerin de birçok zaman bunu yapmayı tercih ettiklerini çünkü gerek sınıf için disiplin, gerekse kendilerini güvensiz hissetmelerinin korkutucu gelmesi nedeni ile kuruma uygun hareket etmeyi tercih etmektedirler. Bu konuda Giroux (1983) da destek vermiş ve öğretmenlerin değerleri öğretmekten ziyade kurumsal normları aktarıcı araçlar olarak davrandıklarını belirtmiştir. Martinez (2014) ve arkadaşları da konuya başka bir açıdan yaklaşarak mesleklerinin ilk yıllarındaki akademisyenlerin sadece profesörlerin izin verdiği şekilde öğretim yapmaktan dolayı kendilerini özgür hissetmediklerini ekleyerek, işbirlikçi bir çalışma ortamı yerine herkesin tek başına çabalamasının da akademisyenleri yıpratmış olduğunu belirtir. Öğretmenlerin bu tutumları 'lider'lik vasıflarından kaynaklanmakta ve bu liderlik vasfını başkalarının davranışlarını ve tutumlarını değiştirmek adına kullanmaktadırlar (Francks, 1971). Bu konuda Popkewitz, Tabachnick ve Zeichner (1979) farklı bir yaklaşım getirirler ve yaptıkları araştırmada üniversitelerdeki derslerde öğretmenler adaylarına eleştiri yapma imkânı tanındığı ve bu yönde eğitildiklerini, iş hayatlarına geldiklerinde ise okulların normlarına uymak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan sınıfı kurallara daha çok uyan, öğrencilerinden üstün başarı bekleyen öğretmenler daha çok ön plana çıkmaktadır (Lortie, 1975). McCroskey ve Richmond (1984) de bu fikri

destekler ve öğretmen gücünü öğrenciler üzerinde kullanamıyorsa etkili ve profesyonel olarak algılanmadığını ifade ederler ve öğretmenin gücünün öğrencinin algıladığı kadar olduğunu eklerler. Francks (1971) öğretmenlerin riayet etme, uysal olma, benzer davranma gibi konularda öğrencilerin üstünde etki sahibi oldukları belirtmiştir. Örtük programın disiplin sorunları ile ilgili boyutunun, öğrencinin başarısı ile ilgili olan boyutundan daha çok dikkat çektiği savunulmaktadır (Wren, 1993). Hatta öğretmenlerin en çok tepkisine neden olan şeylerin öğrencilerin kurumsal kurallara uymamaları olduğu öne sürülmüş ve ders sırasında gürültü yapmanın ya da geç kalmanın ödevi yapmaktan daha çok tepki çektiği belirtilmiştir (Foreman, 1984). Bu konuda destek veren Goodlad (1984), öğretmenlerin çocukları pasif kılmaya, sessizce yazmalarını beklemeye eğilimli olduklarını belirtir. Öğretmenler sınıf içindeki bu güçlerini ise en çok ödül ve cezalarla korumaktadırlar (Foreman,1984). Öğrenciler de öğretmenin bu yaptırım gücünü kırmak için çabalamakta, zaman zaman öğretmenlerin anlayışını kazanmak için kendilerini sözel olarak ifade etmekte, bu bir çözüm olmadığında da antisosyal davranışlarla öğretmenlerin dikkatini çekmeye çalışmaktadırlar (Golish, 1999). Aslında ödül ve cezalar yerine öğrencileri öğrenmeye ve başarmaya istekli hale getirecek sınıf ortamları öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttıracaktır (Hoffman, Hutchinson ve Reiss, 2009). Ayrıca öğrencilerin bu başarıya ulaşabilmeleri için düşüncelerini, faaliyetlerini kendilerinin planlayıp uygulamasını sağlayan öz düzenleme becerileri de geliştirilmelidir çünkü bu durumda kendini yeterli hisseden öğrenci başka bir kontrol mekanizmasına ihtiyaç duymayacaktır (Zimmerman, 1986). Bazı öğretmenler ise güçlerini olumlu yönde kullanmaktadırlar. Shrodt ve Turman'a (2006) göre bu öğretmenler öğrencilerinin başarabileceğine inanmakta, onları anlamaya çalışmakta, onların sorularına zaman ayırmakta ve en önemlisi etkileşimli bir öğretim gerçekleştirmektedirler. Lortie (1973) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin genelde orta sınıftan geldiğini, mesleklerini sınıf atlamanın bir yolu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu durumunun onların tutucu tavırlarında etkili olduğu düşünülmüştür (Blanchard, 1977). Ehman ve Gillespie (1974) örtük programın politik yönüne değinmişlerdir ve 200 öğrenci öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan anketin sonucunda liderlik konusunda yöneticilerin baskın olduğu, öğrencilerin çok az söz sahibi olduğu, gruplarda çok az kişinin söz sahibi olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışma da Foreman (1984) tarafından yürütülmüş ve işçi sınıfından bireylerin çocuklarının gittiği iki okul tercih edilmiştir. Öğrencilerin seçim yapma hakkının çok düşük seviyede olduğu, materyallere erişim haklarının

olmadığı, kontrolün de yine öğretmenler tarafından yapıldığı ancak öğrencilere herhangi bir açıklama yapılmadığı gözlemlenmiştir. Örtük program sadece okul ya da normların aktarılması değil akademik konuların öğretiminde kullanılan yöntemlerde de kendini göstermektedir. Örneğin geleneksel derslerde öğretmeni dinleyerek ve ona bakarak yani öğrenciyi pasif kılarak öğretim yapılmaktadır, öğrencinin yaşayarak öğrenmesini kolaylaştıracak dokunma, koklama, tatma duyularına, hareket etme özgürlüğüne yer verilmemektedir. Bir diğer yandan sanat derslerinde de öğrencilere yaratıcı düşünme, araştırma ve üretme becerilerini öğretmek yerine, belirlenmiş yönergeleri uygulayarak öğretmenin güzel bulduğu ürünün üretimi yaptırılır. Öğretmen çocukların sadece renk, şekil seçimi gibi estetik anlayışlarını şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda yönergelerle kendisini birebir tekrar etmelerini bekler (Schultz, 1988). Yani geleneksel eğitim anlayışına sahip öğretmenler öğrenciyi yöneterek bilginin taşıyıcısı haline getirirler, düşünme ve bilgiyi işleme becerisi kazandırmazlar (Overly, 1970). Amerikan Üniversite ve Yüksekokulları Kuruluşu öğrencilerden asıl beklenenin, derslere zamanında katılmaları, ödevlerini zamanında teslim ederek, iş birliği içinde çalışmalarını olduğunu ifade etmiştir (Akt: Pincus, 1980). Hatta başarıyı artırmak adına, bir diğer öğrencinin yenik duruma düşmesi pahasına yarışçı eğitim ortamları öğretmenler tarafından desteklenmektedir (Henry, 1960). Öğrencilere yüksek not almanın ve başarılı olmanın göstergesi yüksek notlar almak ve öğretmenin takdirini kazanmış gibi yansıtılır. Hatta kimi öğretmenler bu koşulları sağlayan öğrencilere ayrıcalık da tanımaktadır (Overly, 1970). Öğrencilerin öğrendiklerini ne şekilde, nerede ve ne zaman göstereceklerine de öğretmenler karar vermektedir (Allen, 1999). Tüm bu sebeplerden dolayı Jackson (1968) öğretmeni ‘çavuş, ceza kaynağı, zamanlayıcı’ ve hatta ‘çocuğun ilk patronu’ olarak tanımlar. Öğrencilerin davranışları da akademik başarıları ile ilişkilendirilir ve öğretmenlerin istediği davranışlar gösterenler başarılı kabul edilerek yüksek seviyeli sınıflara alınırlar (Allen, 1999). Bu durumun engellenebilmesi için öğrenciler yaratıcılıklarının ön planda olacağı performanslarına göre değerlendirilmelidir ve öğretmenler, aileler hatta toplum birlikte hareket etmelidir (US Department of Education Programs: 8/2008). Tüm bu sebeplerden öğretmenler öğrencilerinin hak ve özgürlüklerine saygı gösterip göstermediklerini sorgulamalıdır (Slattery ve Rapp, 2003). Bu da öğrencilerin neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarına kendilerinin karar verdikleri özgürlük temelli, demokrasinin hâkim olduğu sınıf ortamlarına işaret etmektedir (Bennis, 2006). Örneğin Henry (1990) tarafından verilen bir örnekte bu

durum gözlenmektedir. Steiner okulunda öğrencilere bağımsız düşünme ve sorumluluk sahibi olma becerileri kazandırılmaktadır. Özetle örtük programın öğretmenle ilgili yönünün göstergeleri, öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim anlayışı, değerlendirme sistemi, sınıf yönetimi anlayışı her şeyden önce dünya görüşü olarak söylenebilir (Lavoie, 2006). Eğitimcilerin örtük programın farkında olması, öğrencilere sorgulamayı ve gerektiğinde itiraz etmeyi öğretmesi durumunda, örtük program toplumsal değişim için önemli bir araç olabilecektir. Çünkü bu sınıf yapılarının asıl amacı öğrencilerin bireyselliklerini yok ederek, çok sayıda öğrencinin toplumun yerleşmiş düzenini sorunsuzca sürdürmesini sağlamaktır (Delpit, 1988; Martin, 1994; Schwartz, 1992).

2.1.1.5. Örtük program ve öğrenci

Yaşamla ilgili bilinç sahibi olabilmeleri, hayata hazır hale gelebilmeleri için öğrencilerin okulun kontrolünde olması gerektiği düşünülmektedir (Jackson, 1968). Fakat öğrenilen şey ile öğrenme şekli, sosyal çevre, öğretmenler, akran ilişkileri ve kullanılan materyal gibi pek çok şeyden etkilenmektedir (Suan ve Ruane, 1989). Bu nedenle Geikwad, öğretmenlerin istemsiz davranışlarının öğrencilere doğru değerler kazandırabileceği gibi, farkında olunmadan istenmeyen davranışlar edinmelerine de sebep olabileceğine dikkat çeker (akt: Filiz, 2011). Dewey de eğitim sistemi içindeki deneyimlerin bireyin olumlu ya da olumsuz şekillenmesine sebep olabileceğinin üzerinde durmuş ve resmi eğitimdeki hedeflerle ilgili olmayan bu deneyimlerin gelecekteki tavırları, algıları şekillendireceğini belirtmiştir (akt: Barry, 2010). Eisner'a (1985) göre öğrenciler bilgileri resmi program ile öğrenseler de görüş ve anlayışları örtük program ile kontrol edilmektedir. Lavoie (2006) okul kültürü ile ilgili bir yürüttüğü çalışmasında örtük programın öğrenci davranışlarını ve üretkenliğini etkilediği, her okulun örtük programının farklı olduğunu, hem yapıcı hem de yıkıcı olabileceğini tespit etmiştir. Örneğin öğrenciler güç ilişkilerini öğretmenlerin davranışlarındaki adaletliliğinde ya da adaletsizliğinden öğrenirler. Jackson (1968) resmi programda yer almadığı halde öğrencilerin hizmet etmeyi, uyum sağlamayı öğrendiklerini belirtmiştir. Okulların kalıplaşmış kurallar ve ritüellerle, öğretmen davranışları ve eğitim programı ile öğrencileri belirli bir zümrenin düşünceleri doğrultusunda tek tipleştirdiği görülmektedir (Abdulsalam, 2008). Örtük program öğrenciler için değil okullar için en iyi olanı hedefler (Vang, 2006). Tanımlarına

bakıldığında da içerik temelli olduğu görülür (Burton,1988). Bu yüzden okullardaki kuralların, ilişkilerin öğrenciler üzerindeki etkileri saptanmalıdır (Abdulsalam, 2008). Çünkü öğrenciler öğrenme sırasında müfredatın türünü ayırt edemeseler de uygun davranışı, rolleri, statüyü kabullenmektedirler (Apicella, 1983). Vallance'e (1973) göre bu etkilerin anlaşılabilmesi için öğretmen otoritesi, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiler ve düzenli uygulanan sınıf içi uygulamalara dikkat edilmelidir. Fakat öğrenci üzerindeki etkilerinin olumlu ya da olumsuz, gerekli ya da gereksiz olduğu değerlendiren kişinin değerlerine, nasıl algıladığına göre değişir (Foreman, 1984). Bunun için öğrencinin öğrenmesine, amaçlarına, değerlerine nasıl yön verdiğine dikkat edilmelidir (Abdulsalam, 2008). Örneğin Chermin ve Kollen (1981) örtük programın öğrencilerin değerleri, ahlak anlayışı üzerinde negatif etkileri olduğunu belirtirler. Üstelik bunların pek çoğu uzun süreli etkilerdir (Abdulsalam, 2008). Diğer yandan Francks (1971) örtük programın göstergelerini kalabalık sınıflar, bu kalabalıkta gerçekleştirilen değerlendirmeler ve öğretmenin kontrolüne bağlı güç dengesizliği olarak özetlemektedir. Jackson'a (1968) göre bu nedenle örtük program iş hayatında kolaylıklar sağlayacak becerileri kazandırmaktadır ve itaat kavramının kazandırılması öğretmenlerin kalabalık ve zorlu sınıflarla başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır. D'Angelo (1981) kalabalık sınıfların etkilerini, bireysel eğitim ve ilgiden yoksunluk, hareket etme olanağının kısıtlı olması, sosyal etkileşimin zorluğu olarak özetler. Bu açıklamaya destek verenlerden biri de Halls'dir (1966) ve kalabalık ortamların sadece fiziksel ihtiyaçlar bazında ele alındığında, gerekli özen gösterilmediği için stres oranının arttığından bahseder. Kendilerine özen gösterilmediğini fark eden öğrenciler de okula karşı ilgisiz hale gelirler (Valenzuela, 1999). Ayrıca bu kalabalık ortamlarda öğrenciler bireyselliklerini inkar ve göz ardı etmeyi öğrenirler (Foreman, 1984). Bu konuya destek verenlerden biri de sosyolog Edgar Freidenberg öğrencilerin karma sınıflarda eğitilerek sıradan olma, orta yolcu davranma ve uyum sağlamaya alıştırıldığını belirtir (Wren, 1993). Bu terimin başlıca çalışmacısı Jackson (1968) da örtük program çerçevesindeki çevrenin katı olduğunu ve öğrencilerin doğal becerilerini bastırmasına neden olduğunu söyler. Foreman (1984) bu tür ortamlarda merak ve deneyim unsurlarına yer verilmediğini, çünkü bunların birebir benzerlik ve uyumu sarstığını belirterek bu fikri destekler. Schultz (1988) da bu şekilde düşünür ve kalabalık sınıflarda işbirlikçi öğrenme olduğu ancak öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya koyamazlar. Roherer (2002) de sınıf içinde öğrencinin uyumlu ve pasif olmasını tercih eden eğitimcilerin, örtük programı araç

olarak kullanarak öğrencilerin yaratıcılığına ve duygusal gelişimlerine zarar verebileceğini ifade eder. Ona göre her öğrencinin farklı öğrenme ve bunları aktarma stilleri varken hatta birbirlerinden de öğrenebilecekken öğretmen kontrolünün olduğu sınıflarda sadece doğru cevap aranmaktadır ve bu farklılıklar yok olmaktadır. Apple (2000) bu durum için ‘vasıfsızlaştırma’ tabirini kullanırken Turner (1974) bu ortamlar için ‘sosyal drama’ tabirini kullanır ve 4 basamakta açıklar. Birinci basamakta sistematik, norm temelli ve tekrara dayalı sosyal ilişkiler olduğunu belirtir. Çünkü öğrenci için sıradanlaşan bu tarz öğretmen merkezli ortamlarda temel olanlar bilişsel hedeflerdir, sosyallik süreci öğretmenler tarafından hedef olarak görülmez, bu yüzden de sınırlandırmalarla doludur (Schultz, 1988). Weise’e (1980) göre öğretmenler entelektüel düşünmeyi teşvik etmek yerine koydukları kuralları derslerden geçmenin şartlarından biri olarak göstermektedir. Öğrenciler dersle ilgili gerçek yeteneklerine göre değil, yapılandırılmış testlere göre değerlendirilmektedir (London, 1978, Zwerling 1976). Weils (1976) bu konuda ölçülenin öğrencilerin hafızaları olduğu görüşünü belirtir. Oysaki değerlendirmenin temel amacı ölçüm yaparak not vermek değil, öğrencinin kazanımlarının farkına varmasını sağlamak olmalıdır. Hatta öğretmenler genelde bilgileri kaynaklardan birebir okuyarak ya da düz anlatım yaparak aktarırlar. Bu yüzden de dersler öğrenciler için sıkıcı ve verimsiz hale gelmektedir (London, 1978). Giroux’a (1983) göre öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki takipçiliği ve katı zamanlamalar da bu duruma neden olmaktadır. Öğrenciler bu ortamlarda durmak, öğretmenler de onları sınıfta tutmak zorunda oldukları için zorlanırlar. Hatta bu yüzden Kidder ‘çift taraflı esaret’ tabirini kullanır (akt: Wren, 1993). Bu yüzden sosyal olarak farklı alt yapılara sahip öğrencilerin eşit bir eğitim alabilmesi, başarının artması ve sınıfların devlet baskısından kurtulabilmesi için öğrenci sayılarının azaltılması gerekmektedir (Graham, 2009). Sommer (1969) ise alanlarda yaratılacak özgürlüğün öğretim açısından verimli bir şekilde değerlendirildiğinde öğretmenler için kolaylık sağlayacağını belirtir. Fakat okul binaları incelendiğinde koridorların bile dar-uzun bir şekilde yapılandırılarak rahat hareket etmeye engel teşkil ettiği görülmüştür (Allen, 1999). Oysaki öğrenciler ferah ve öğrenmeye uygun sınıflarda farkında olmadan bile öğrenmektedirler ve kendilerini güvende hissetmektedirler (Paul, 1996) ve Kilpatrick (1957) bu öğrenmelere ‘kendiliğinden öğrenme adını vermiştir. Buna en açık örnek Steiner okuludur. Bu okulda küçük sınıflar tercih edilir ve yarışçı ortamlar yerine deneyerek öğrenmeye açık ortamlar oluşturulur (Henry, 1990). Schultz (1988) da bu fikrin destekçilerindedir ve öğrencilerin dokunma, koklama, tatma duyularını

kullanmasına fırsat vermeyen sistemlerin yeterince verimli olmadığını ifade eder. Çünkü hafızanın şekillenmesi de algının şekillenmesine benzer şekilde gerçekleşmektedir (Overly, 1970). Jackson ve Martin ise örtük programın öğrencinin öğrenme becerileri ile ilgili yönüne değinir ve öğrencilerin tavırlarını şekillendirmenin uzun süreçteki başarılarını ve öğrenmelerinin kalitesini de etkileyeceğini savunurlar (akt: Paul, 1996). Bilişsel çevrenin öğrenmenin etmenlerinden biri olduğunu kabul eden Hlebowitch (1994) de bu teorinin destekçilerindedir. Öğretmen ve öğrencilerin ders sırasında fiziksel olarak da aktif olması ya da olmaması öğrenme seviyelerini büyük ölçüde etkiler (Godspodinof ve Mcdermott,1979). Öğrenci merkezli olmayan ortamlarda öğrencilerin teori ile pratik arasında uyum sağlayamaması, aklındakileri uygulamaya dökmemesi, tamamlayıcı öğrenmeye değil yarışçı ortamlara itilmesinin öğrenmeyi sekteye uğrattığı düşünülmektedir (Grumet, 1980). Fakat öğrencilerin sosyal yaşamdaki gerçeklerini kabul eden bir eğitim programı geliştirilmek istendiğinde, okulların karmaşıklığı ile çocukların gerçekliği arasında bir ayrım yapılmalıdır (Franks, 1971). Bu öğrenmelerin kalıcı olması için öğretmenler gösterişten uzak, faydalı yöntemler seçmeli öğrencinin eski bilgisi ile yenisi arasında bağ kurması sağlanmalıdır (Burton, 1998). Orozco ve Suarez (1991) ise gelenekselci eğitimin öğrencilerin etik anlayışına zarar vereceğini ve belirtirler. Bu fikri destekleyen McLaren (1989) da öğrencilerin analiz yapma ve karar verme yetkisi olmadığı için sosyal ilişkilerde müdahale etme ya da değişiklik yapma girişiminde bulunmayacaklarını iddia eder. Ayrıca baskı kültürüne karşı sessiz kalmayı da öğrenirler (Freire, 1999). Çünkü okullarda toplumsal olarak sürdürülen rutinleri içselleştirmeleri, sınıflandırmaları kabullenmeleri beklenir (Dreeben, 1968). Hazır bilgiyi tüketen, eleştiri yapma becerisi geliştirilmeyen öğrenciler otorite karşısında güçsüzlüğü kabullenir hale gelirler (Apple, 1979). Örneğin sınıflardaki oturma düzeni bile öğretmenler tarafından belirlenmektedir, tüm öğrenciler yüzleri öğretmene dönük sıralı bir şekilde otururlar ve buna itiraz edenler de susturulmaktadır (Allen, 1999). Hatta okullarda çoğunluktan aykırı kıyafetler giyen öğrenciler de tepki görür (Lavoie, 2006). Otoriteye ve baskın kültüre itiraz edebilenler ise kendi kültürlerini yaratabilirler (Willis, 1977). Bu yüzden öğrencilere çözmeleri için problem durumları verilmeli, yaratıcılıkları desteklenmelidir (Burton, 1998). Garnett (1984) de standart ve standardın üstündeki öğrenme kapasitesine sahip öğrenciler için uygun olduğunu ve bu öğrencilerden başarı beklenebileceğini fakat öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için zorluklar yaratacağını belirtir. Konuya eşitsizlikler açısından yaklaşan McLaren

(1994) da öğrencilerin örtük programın farkında olmadığı için sosyal hayatta baskın ideolojilerle başa çıkmak zorunda kaldıklarını belirtir. Delpit (1992) de bu görüşü destekler ve baskın kültüre ait olan öğrencilere daha çok söz hakkı verildiğini ve azınlık kültürlerden olan öğrencilerin sınıf içinde asimile edilerek en baştan başarısızlığa itildiğini savunmaktadır. Fine'a (1999) göre öğrenciler haksızlığa karşı koymak istediklerinde söz hakları alınmakta, hatta görüşleri sebebi ile karalanmaktadırlar. Roherer (2002) okul yönetimlerinin, okulların kurallarına itiraz eden öğrencileri uyumsuz ve sorun yaratan kişiler olarak yaftaladığını vurgulayarak bu fikre destek olur. Bunun sonucunda okulları statü atlamamanın ve saygı kazanmanın bir aracı olarak gören öğrenciler görüşlü öğretmenlerin onları gerçek dünyaya, iş dünyasının zorluklarına hazırlamadığına inanırlar (Tambureno, 2004).

Kültürün öğrenme üzerindeki etkisine başka bir bakış açısı da Cole ve McDermott (1978) tarafından getirilir. Bir toplumdaki değer yargılarının, önem verilen şeylerin, beklentilerin becerilere yön verdiği ifade edilir. Örneğin okuma oranının düşük olduğu bir toplumda, okumayan biri normal karşılanırken, tam tersi bir toplumda bu kişinin okuma becerisini geliştirememiş olarak görülür (Schultz, 1988). Ayrıca azınlıklara tanımlanan etiketlerin ve getirilen sınırlamalar öğrencilerin öğrenme becerilerini de etkilemektedir. Tüm bu etkiler ele alındığında, eşitsizliği destekleyecek şekilde kullanılan örtük program, öğrencilerin düşünce ve eylemleri, hayalleri ile toplumun beklentileri arasında kalmasına neden olmaktadır (Roherer, 2002).

Vallance (1980) örtük programın yapıcı bir yönü olduğunu iddia eder ve henüz bilinmeyen fakat problemlili olan konuların gün yüzüne çıkmasını, okullardaki sosyolojik durumların analizinin yapılmasını, ayrıca okullarda örtük programın farkında olunmasının iş hayatından da örtük değerlerin farkına varılmasını ve buna göre hareket edilmesini sağladığından bahseder. Ayrıca işini vaktinde tamamlama ile ilgili mesajlar doğru şekilde verildiğinde iş hayatında bunun bir avantaj olacağı belirtilmektedir (Jackson, 1968). Bir diğer yandan, örtük ve açık programların birbirini destekler nitelikte olmasının öğrenmeyi de kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Bloom, 1981). Dewey'in okulun sosyal yapısının yazılı programdan daha etkili olduğu fikrini temel alarak, örtük programın olumlu bir yönü olabileceğini savunan bir diğer düşünür de Kohlberg'dir ve öğrenciler örtük programdan haberdar edilirse akran ilişkileri ile pekiştirilerek adalet, sorumluluk bilinci içeren topluluk bilinci de gelişeceğini iddia eder (akt: Wren, 1993). Mesajlar doğru verildiğinde bağımsız olma ve evrensellik bilinci

de oluşturulabilir (Dreeben, 1968). Sonuç olarak örtük programın öğrenciler üzerinde bir etkisi olduğu kesindir ve insanlarla iletişiminden giyim şekline kadar her şekilde kendini göstermektedir (Paul, 1996). Bu yüzden öğrenciler neyi kimin için yaptıkları, güç unsurlarının kimin elinde olduğu, okuldaki politik düzenin nasıl sürdürüldüğü gibi konularda bilinçli hale getirilmelidir. Çünkü bu durumda toplumdaki örtük yapılanmaları da görmeye başlayacaklardır. Rekabet ortamları, kararları veren komitelerin yapısı, kültürel yapı, günlük rutinler bu öğrenciler için birer ipucu niteliği taşıyabilir (Lavoie, 2006).

Tüm bu nedenler ele alındığında Franc (1971), eğitim programında yer alanlar ile öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları arasındaki boşluklar olup olmadığının anlaşılması, genel eğitim anlayışını irdelenebilmesi adına müfredatın ve sınıf içinde gerçekleşen sosyal etkileşimlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Eisner (1985) de bu fikri destekler ve eğitimin sonuçları değerlendirilirken öğretilenler ile verilen mesajların, düşündürülenlerin beraber değerlendirilmesi gerektiğini belirtir.

2.1.1.6. Örtük program ve aile

Sosyal hayatta yaşanan değişiklikler, aileyi de eğitimin bir parçası haline getirmiştir (Friedman ve Fisher, 2003). Yapılan araştırmalar, eğitimde aile katılımının hem çocuk ve aile, hem de okul hatta toplum için yararlı olduğunu ortaya koymaktadır (Barnard, 2004; Epstein, 2001; Chenve Fan, 2001; Henderson ve Mapp, 2002; Jeynes, 2003, Leeand ve Bowen, 2006). Ailenin eğitime ve kendi çocuklarına bakış açıları ile çocukların başarısının doğru orantılı olduğunu görülmektedir (Wentzel, 1998). Ailesi öğrenim sürecine dâhil olan öğrencinin hem notları hem de davranışları iyileşmektedir (Brody, Flor ve Gibson 1999). Çünkü çocukların ilgileri, yaratıcılıkları aile tarafından oluşturulmaktadır (Zedan, 2012). Aile çocukların dünya görüşünü şekillendiren en önemli etkendir(Amrikan Aile Araştırmaları Konseyi, 1986). Bu nedenle bu ortam kültürel normaların da ilk olarak edinildiği yerdir (Martin, 2014). Üstelik okulun aile ile etkileşimi öğrenciye ve onu tanımaya yönelik çabayı da yansıtmaktadır(Hillman, 1989). Trusty (1999) aile katılımının evde ve okulda gerçekleşen iki yönü olduğunu belirtir. Tanımlara bakıldığında evdeki iletişim, okul-aile ve öğretmen-aile etkileşiminin de bu konuya dâhil olduğu belirtilmiştir (Friedman ve Fisher, 2003). Hatta öğrencilerin okulda ne öğrendikleri ile ilgili konuşulması da katılımın bir

çeşididir (Henderson ve Mapp, 2002). Bu nedenle aileler çocuklarına getireceği yararı göz önünde bulundurarak okul ile iş birliği yapmaya çabalamalıdır (Fisher ve Friedman, 2003). Fakat aile katılımı sürecinde, ailelerin demografik alt yapılarının önemli rol oynadığı görülmektedir. Örneğin herhangi bir nedenle azınlık sayılan ya da alt ekonomik sınıftan olan aileler bu konuda aktif olamamaktadır (Smith ve Wohlstetter, 2009). Çünkü düşük gelirli aileler zaten vakitlerinin çoğunu çocuklarının yaşamlarını sürdürebileceği parayı kazanmak için harcamaktadırlar hatta sınıf toplantılarına katılan azınlık ebeveynlerin, diğer ailelerin yanında kendilerini dışlanmış gibi hissettikleri belirtilmektedir (Caldas ve Cornigans, 2015). Diğer yandan, Greenfield ve diğerlerine (2000) göre azınlık ya da göçmen aileler de öğretmenlerle iletişim kurmazlar. Okul kitapları çocuklara ideolojik ve ailelerinde öğretilenlerden farklı fikirler sunarlar (Eitzen ve Zinn, 1988; Pearson ve diğerleri, 1979). Bu kitaplar ideal aile olarak toplumda ırkı, cinsel tercih ve pek çok konuda kabul görmüş aileleri model olarak gösterirler (Britton ve Lumpkin, 1983). Okullarda da bunlar vurgulandığı ve öğretmenlerin ‘normal aile’ tanımına uymadıkları için birçok aile okullarla iletişim kurmaktan kaçınırlar (Van, 2009). Üstelik öğretmenlerin azınlık gruplardaki öğrencilerden çok fazla beklentisi olmaması, o öğrencilerin ailelerinin çok daha yüksek beklenti içinde olmasına neden olmaktadır (Phalet ve Shömpflug, 2001). Hatta bazı öğretmenler ailelerin onurunu kırmak için çocukların başarısız hatta yeteneksiz olduğunu söylemektedirler (Graham, 1991). Ancak sergilenen bu tutum, ailelerin çocukları başarısız olduğunda sorunu onların performanslarında değil öğretmende ve okulda aramalarına da neden olmaktadır (Haan ve Wissink, 2013). Bu baskıcı tutumlara karşı direnç göstermektedirler (Willis, 1977). Dolayısı ile bu aileler çocukları üzerinde baskı oluşturmaktadırlar (Smit ve Driessen, 2002). Çünkü eğitimi toplum içindeki saygınlıklarını yükseltme imkânı olarak görmektedirler (Al-Haj, 1991). Aslında azınlık aileler eğitim sürecine katılmak istemekte ancak bu konuda okuldan bir adım beklemektedirler (Boojink, 2007). Üstelik daha verimli bir eğitim süreci geçirilmesi için aileler, okul ve öğretmen tarafından açık ve doğru şekilde bilgilendirilmelidirler (Stanton ve Salazar, 1997). Bu yüzden öğretmenler ailelerin farklılıklarını tehdit unsuru olarak değil, farklılıkları anlama fırsatı olarak görmeli, aileleri eğitim paydaşı haline getirmek için çabalamaları gerekmektedir. (Limoge ve Dickin).

2.1.1.7.Örtük program ve özel okullar

Ailelerin çocuklarını özel okula göndermeleri de seçim yapma özgürlüklerinin bir parçasıdır (Rebell, 1989). Aileler özel okulların çocukları için daha faydalı olduğunu düşünmektedirler (Sander, 2005). Eğitim kalitesi, güvenlik ve düşünce yapısının uygunluğu gibi nedenlerle bu tercih üzerinde etkili olmaktadır (Amerikan Özel Okullar Komitesi). Hatta araştırmalar pek çok kişinin dini eğitimi de bir faktör olarak belirttiğini göstermektedir (Bezruki, 2000). Diğer yandan ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyi de bu tercih üzerinde etkilidir, çünkü araştırmalar eğitim seviyesi ve gelir düzeyi yüksek olmayan ebeveynlerin devlet okulunu, özellikle geliri yüksek olanların ise özel okulları tercih ettiğini göstermektedir (Riordon, 2000). Diğer yandan büyük şehirlerde ve şehir merkezinde yaşayan insanlar da özel okulu tercih etmektedirler (Sander, 2005). Özel okullar ile devlet okullarının başarı oranları karşılaştırıldığında Coleman ve diğerleri (1982) özel okulların bu konuda daha ilerde olduklarını belirtmişlerdir. Ancak diğer araştırmacılar başarı oranları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir (James ve Levin, 1988). Hatta James ve Levin (1987) öğrencinin gelecek planlarını, motivasyonunu etkileyenin faktörün aslında okulun başarısı değil, okul kültürü olduğunu iddia etmektedir. Okul kültürünü oluşturan dinamikler incelendiğinde ise, devlet okullarının bürokratik etkenleri, özel okullar ise sosyal farklılıkları gözleme imkânı sunduğu görülmektedir. Kamu okulu yerine devlet okulutabiri kullanılarak, okulların devletin ideolojik kontrolü altında olduğu imajı vurgulanmaktadır (Kunzman, 2010). Örtük programın ideolojik yapısı devletin yönetim mekanizmalarından etkilenmektedir ve toplumun geneli politik parti üyelerinin eğitimde neden olduğu bu sorunlarda kendi paylarının olduğunu düşünmemektedirler (Tyack, 1974). Araştırmalar, devlet okullarındaki bu bürokrasi ve hiyerarşinin giderek arttığını göstermektedir (Meyer, 1992; Morrow ve Torres, 1995; Karweit ve Salganik, 1982). Bu da öğretmenlerin eğitimin gerçek amacına değil işleyişteki prosedürleri yerine getirmeye ağırlık vermesine neden olmaktadır (Nord, 1995). Bu yüzden bazı aileler devlet okullarının katı kurallarını kabul etmeyerek çocuklarını özel okullara göndermektedirler (Goldring ve Saphira, 1993). Örneğin etnik kökenlerden dolayı, devlet okullarından özel okullara geçiş araştırmalarda ortaya konmaktadır (Hanry, 1990). Üstelik bu politikalarda eğitimdeki fırsat eşitsizliği göz ardı edilmektedir (Kariya, 2001). Özel okullarda resmi programa ek olarak çocuklara verilen dersler bile bu eşitsizliğin bir göstergesidir

(Matsuoka, 2010). Örneğin, özel kurumların ilkokullarında İngilizce dersleri İngilizce öğretmeni tarafından verildiği için daha kapsamlı ele alınır (Matsukawa, 2004). Devlet okullarındaki öğretmenlerin neredeyse yüzde yirmisi en iyi öğretim için çabalamayı zaman kaybı olarak görmektedir çünkü kendilerini stres altında hissetmektedirler (D'Andreo ve Foster, 2009). Özel okuldaki öğrencilerin, eğitimde kaliteli yaşantılar kazanmaları bu ayrımı daha da arttırmaktadır (Matsuoka, 2010). Öğrencilerin birebir rehberlik hizmeti alabilmesi, sınavlar için etütlerin olması da bu konuda örnek gösterilebilir (Baker ve diğerleri, 2001). Bu okullardaki öğretmenlerin de emekli olana kadar değil, verimli oldukları sürece çalışmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (D'Andreo ve Foster, 2009). Bu nedenlerden dolayı, başarılı öğrenciler devlet okullarını tercih etmekte, devlet okulları ise yarıya daha zayıf öğrencilerle devam etmektedir (Amerikan MEB, 1997). Bu durum öğrenciler arasında olduğu kadar, okullar arasında da haksız rekabete neden olmaktadır (Denig, 1999). Bryk'a (1996) göre devlet okullarının bu açığı kapatabilmesi için, öz yönetim oluşturulması, yüzeysel değil daha kapsamlı programların olması ve tüm okulun ortak bir amaç için organize olabilmesi gerekmektedir. Devletin ve milli kültürün etkisi altına alınmayan çocukların, diğer sistemlerin etkisi altına gireceğinden endişelenilmektedir (James, 1988). Çünkü bu okullar farklı yaklaşımlardan ya da her hangi bir sebepten dolayı devlet okullarından memnun olmayan insanlar tarafından kurulmuşlardır (Hanry, 1990). Mayer ve Scott (1989) üniversiteye hazırlık kolejleri ve dini okulların varlığında bahsederken, diğer yandan etnik köken, kültür ya da eğitim felsefesinin farklılığı nedeni ile kurulan alternatif okullar ve özel eğitim okulları dikkat çekmektedir (Hanry, 1990). Bu nedenle özel okullar da birbirinden farklı değerlere sahiptir (Hanry, 1990). Dini okulların, toplumsal fayda ve milli birlikten uzaklaştığı düşünülmektedir (Denig, 1999). Diğer yandan anadilden farklı bir dilde eğitimin de yaygın kültüre zarar verip vermeyeceği de sorgulanmaktadır (Hanry, 1990). Bu faktörler ele alındığında, özel okulların eşitliğe ve sosyal birlikteliğe destek verip vermediği de değerlendirilmelidir (Levin, 2002).

2.1.2. Eğitim Stresi

Stres, ilk olarak Hans Selye tarafından terim olarak ele alınmıştır ve çalışmasında doktor Walter Cannon'un tehdit durumlarına karşı canlının verdiği savaş ya da kaç tepkisi ile ilgili araştırmasını temel almıştır (Teller, 2010). Yaptığı laboratuvar

çalışmaları sonucunda Selye, stresi bedeninin bir duruma karşı verdiği tepki olarak tanımlar (Saleh, 2009). İnsanların hayatın zorlu koşulları ile mücadele etme şekli olarak da tanımlanabilir (Balamurugan and Kumaran, 2008). Folkman ve Lazarus (1984) istenilen şeyler ile eldekiler arasındaki dengesizlik'ten kaynaklandığı görüşünü savunurlar. Seaward'a (2002) göre ise zorlu koşullarla başa çıkamama durumunda ortaya çıkan, fiziksel ve psikolojik sonuçları oluşturan bir olgudur. İnsanların amacına ulaşması, kariyer ya da terfi almak adına çabalaması için teşvik edici olması gibi getirileri olabilir (Saleh, 2009). Üstelik bu azim gerektiren davranışlar becerileri en iyi seviyede kullanmaya yönlendirmektedir (Health Advacote, 2009). White (2009) bu olumlu sonuçlar için 'optimal performance zone' tabirini kullanır. Fakat bununla beraber stresin olumsuz etkileri de vardır (Persaud ve Persaud, 2015). Bedenin verdiği tepkiler fiziksel, psikolojik hatta zaman zaman zihinsel olabilir (Balamurugan ve Kumaran, 2008).

Eğitim stresi, akademik stres olarak da adlandırılmaktadır ve akademik öğrenme yaşantısının farklı zorluklarının oluşturduğu huzursuzluk, endişe hali olarak tanımlanmaktadır (Sun ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin akademik konularda hata yapma ihtimali ve bu ihtimalden kaçınmak için çabaları, hata yaptıklarında yaşadıkları üzüntüden kaynaklanan ruhsal huzursuzluklar olarak da nitelenir (Gupta ve Verma, 1990). 2009 yılında Amerika'da yapılan bir ankete göre öğrencilerdeki stres kaynağının okulda başarılı olma, sorumluluklarını yerine getirme ve ödev yükü gibi konuların öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskı olduğu ifade edilmiştir (Munsey, 2010). Yapılan araştırmaların çoğunda kız öğrencilerin eğitim stresini erkek öğrencilerden daha çok yaşadığı saptanmıştır (Bhansali ve Trivedi, 2008; Byrne ve diğerleri, 2007; Margot, 2007; Dorland, 2005; de Anda, 1997). Chen ve diğerleri (2009) ise erkeklerin stresle başa çıkmak için negatif yöntemlere daha çok eğilim gösterdiğini iddia etmektedirler. Örneğin kız öğrenciler stresle başa çıkmak için etrafindakilerle konuşma, danışmanlık hizmetleri, rahatlatıcı etkisi olan gıdalara yönelirken, erkek öğrenciler ya spor yapmayı ya da bağımlılık yapıcı maddeler kullanmayı tercih etmektedirler (Oswalt ve Riddock, 2007). Yaş ve olgunluk seviyesi de stresin ne oranda yaşanacağı konusunda önemli bir etkidir (The American College Health Association, 2008).

2.1.2.1.Eğitim stresinin kaynakları

Ramirez'e (2009) göre her birey stresi farklı bir nedenden dolayı hissetmektedir. Üstelik eğitim stresi ailelerden, diğer öğrencilerden, okul yönetiminden, hatta devlet politikalarından bile etkilenmektedir (Corner ve diğerleri, 2009). Bazı ebevenler okul öncesi dönemindeki çocuklarından bile okuma yazma öğrenmelerini, matematik işlemelerini yapabilmeleri beklemekte ve bunları erken öğrenmenin çocuklarını okul hayatında başarıya götüreceğine inanmaktadırlar (Clemmitt, 2007; Curwood, 2007; Jacobson, 2008; Scott, 2008). Düşük gelirli okullarda öğrencilerin çoğu 'okula hazır bulunuşluk' konusunda yeterli becerilere sahip olmadıkları için kendilerini baskı altında hissederler (Tyre, 2006). Bir diğer yandan maddi kaygılar yaşayan öğrenciler yarı zamanlı işlerde çalışmak zorunda kalırlar (Rajasekar, 2013). Fakat Gudrun ve diğerlerine (2012) göre gelir elde etmek için bir işte yarı zamanlı çalışmak zorunda olan öğrenciler ders çalışmak için daha az vakit ayırabilmektedirler. Bu durum da stres altında hissetmelerine neden olmaktadır (Callender ve Wilkinson, 2012). Ne yazık ki bu faktör niversitenin birinci sınıflarındaki öğrencilerin %47'si tarafından okulu bırakma nedeni olarak ifade edilmiştir (Advisory Committee on Student Financial Assistance, 2012). Bir ğrencinin tüm gelişim özelliklerine, cinsiyet ve kültürüne hatta ekonomik düzeyine yönelik ihtiyaçlarını bir araya getiren sınıflar gelişime uygun sınıflar olarak kabul edilmektedir. Sınıflar ve dersler öğrencinin deneyerek öğrenmesine imkn sunmalıdır (Blazer, 2010). Ayrıca aydınlanma, havalandırma ve dışarıdan gelen seslerden yalıtılmış olması da öğrencilerin dikkatini etkilemektedir (Schneider, 2002). Bu şartlar sağlanmadığında öğrencilerdeki stres oranının arttığı gözlemlenmiştir (Copeland 2008; Killby,2009). Aşırı dev yükü öğrencilerin okuldan sonra aileleri, arkadaşları ya da kendilerine harcayacak zaman kalmadığı için mutsuz hissetmelerine neden olmaktadır (Corner, Galloway ve Pope, 2009). Az zamanda çok görevi yerine getirmeye çalışmak onları gergin hissettirmekte ve motivasyonlarını da kırmaktadır (Balamurugan and Kumaran, 2008). Kendileri için ayırdıkları zamanı okulla ilgili görevlerle doldurmak öğrencilere rahatsızlık vermektedir (Suldo ve diğerleri, 2009). Öğrencilerin pek çoğu okul dışında da günlerinin 6-7 saatini ders çalışmaya ayırdıklarını belirtmişlerdir (Pope, 2010). Hatta hafta sonlarını, tatil günlerini de bu göreve ayırmak zorunda kalmaktadırlar (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Çünkü birçok dersin aynı anda devi ya da projesi olmaktadır (Britz ve Pappas, 2010). Öğrenciler için en önemli stres sebeplerinden biri de sınav kaygısıdır

(Balamurugan ve Kumaran, 2008). Çünkü hem aileleri hem de akademik çevreleri tarafından yüksek not almaları için baskı yapılmaktadır (Blazer, 2010). Kohn (1999), öğrencilerin okula geliş amacının öğrenmek değil en yüksek notu almak haline geldiğini belirtir. Bu sebeple de öğrencilerde sınavdan önce soruları temin etme, ödevlerde hile yapma gibi girişimler olmaktadır (Margot, 2007). Üstelik bazı araştırmacılar en çok da yüksek dereceli öğrencilerde görüldüğünü iddia etmektedirler (Garrett, 2009). Öğrenciler arasındaki yarışlar arkadaşlık ilişkilerine de zarar vermektedir (Fallin ve diğerleri, 2001; Mathews, 2006; Sedere, 2010; Scott, 2008; Ramírez, 2009; Reece, 2008). Hatta akademik kaygı ile sınıftakilere sataşarak rahatsız eden öğrenciler de olmaktadır (Killby, 2009; Large, 1999; Scott, 2008). Projeler ya da grup çalışmaları sırasında tüm üyelerin aynı amaç doğrultusunda hareket etmemesi de öğrenciler için gerginlik sebebi olmaktadır (Forsthy, 2006). Örneğin sorumsuz davranan grup üyeleri olabilmektedir (Britz ve Pappas, 2010). Bu tarz uyumsuz davranışlar gösteren ve sevilmeyen takım arkadaşları ile bir arada çalışmak da öğrencilerin stresini arttırmaktadır (Awino ve Agolla, 2008). Öğretmenler ile öğrencilerin mütabakata varamaması, iletişim eksikliği, öğrencilere yeterli geri dönüşün verilmemesi gibi faktörler çatışmalar yaşanmasına neden olmaktadır (Byrne ve diğerleri 2007; Fallin ve diğerleri, 2001; Suldo ve diğerleri, 2009; Scott, 2008; Reece, 2008). Örneğin yararı konusunda öğrencilere yeterli bilgi verilmediğinde ders programlarında yapılan değişiklik bile öğrenciler ile öğretmenler ya da yönetim arasında anlaşmazlığa neden olmaktadır (McDonald, Reeser ve Wertkin, 1992). Üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarının yaşadıkları eğitim stresinin önemsemediğini ve kendilerini yıpratıcı kurallardan oluşan uygulamalara maruz bıraktıklarını ifade etmektedirler (Oswalt ve Riddock, 2007). Bu çatışmalar öğrencilerin stresini arttırmaktadır (Awino ve Agolla, 2008). Wilks'e (2008) göre olumlu iletişim kurulduğunda ise öğrencilerin çalışma isteği artmaktadır. Öğretmenlerinden saygı gören öğrencilerin eğitim stresini daha az yaşadığı belirtilmektedir (Pope, 2010). Pomeranz ve diğerlerine (2002) göre öğrenciler pek çok zaman ailelerini ve öğretmenlerini memnun etmeyi isterler ve bu durum onların başarıya ulaşma isteğini artırır ancak bu memnuniyeti sağlayamadıklarında da stres altında hissederler. Bu yüzden ailelerin yüksek beklenti içinde olmaları ise çocuklarının tedirginlik yaşamasına neden olmaktadır (Cech, 2008; Clemmitt, 2007; McClure, 2009; Sedere, 2010; Ramírez, 2009; Pascucci, 2006; Pomfret, 2004; Johns Hopkins University Center for Talented Youth, 2002). Çünkü öğrenciler bu beklentiyi

karşılayamadıkları zaman yıkım ve utangaçlık yaşamaktadırlar (Balamurugan ve Kumaran 2008). Hatta Aileler bazen bilinçli olarak bazen de farkında olmadan çocuklarının üzerinde akademik başarı konusunda baskı kurmaktadır (Blazer, 2010). Ayrıca çoğu aile çocuğunun gelişim sürecini ya da öğrenmesini değerlendirmek yerine sınıfının en iyisi olmasını beklemektedir (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Scot'a (2008) göre ailelerin ve öğrencilerin zamansızlık nedeni ile birbirine zaman ayıramadığından öğrencilerin problemlerini paylaşamaması ve ailelerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması da bu durumu tetiklemektedir. Bilgi yükü ve okulun akademik düzeyi arttıkça stres oranının da arttığı belirtilmektedir (Blazer, 2010). Eğitim stresinin sebepleri, görev yükünün fazlalığı, zamanın etkisiz kullanımı, aile, öğretmenler ve sosyal çevre ile iletişim eksikliği, beklentinin çok yüksek tutulması, yetersizlik hissi olarak özetlenebilir (Balamurugan ve Kumaran, 2008).

2.1.2.2. Eğitim stresinin sonuçları

Stres az miktarda olduğunda sınıf içinde bir motivasyon kaynağı olarak görülebilir ve teşvik edici kabul edilebilir (Blazer, 2010). Fakat kontrol altına alınamadığında büyük ve uzun süreli hatta kalıcı sonuçlara yol açabilir (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Örneğin öğrencilerden çok fazla beklenti içinde olduğunda stres kronikleşmektedir (Conner ve diğerleri, 2009; Copeland, 2008; Muir, 2006; Sedere, 2010; Wilde, 2008). Bu beklenti de ebeveynler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yüksek notlar alma ya da eğitim dışı faaliyetlere katılıp katılmamaları konusunda öğrencilere yaptığı baskıdan kaynaklanmaktadır (Blazer, 2010). Amerikan Pediatri Akademisi'ne göre (2010) gelişim özelliklerine, yaşantılarına ve karakter özelliklerine bağlı olarak farklı her birey stresi farklı oranlarda ve farklı şekillerde yaşamaktadır. Örneğin kadınlar stresi erkeklerden daha fazla hissetmektedir (Oswalt ve Riddock, 2007). Genelde kız çocukları içe kapanıklık gösterirken, erkek çocukların agresif ve isyankar davranışlar gösterdiği belirtilmektedir (Pompfret, 2004). Eğitim stresinin olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir Bu olumsuzluklar hem fiziksel, hem psikolojik sağlığı etkileyebilir (Conner ve diğerleri, 2009; Copeland, 2008; Muir, 2006; Sedere, 2010; Wilde, 2008). Bu yüzden eğitim stresi altındaki öğrenciler özgüven sahibi olamadıklarını ve kendilerini fiziksel olarak da hasta hissettiklerini belirtmektedirler (Hudd ve diğerleri, 2000). Stres altındaki öğrencilerin sıklıkla baş ve karın ağrısı, sürekli yorgunluk gibi semptomlar yaşadığı görülmektedir (Blazer, 2010). Hatta kalp

çarpıntısı, ani sıcaklama, nefes düzensizliği ve mide bulantısı da sıklıkla karşılaşılan şikâyetlerdir (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Baskı altındaki öğrenciler zaman zaman korkular geliştirmektedirler.(University of Wisconsin, 2010; Copeland, 2008; de Anda, 1997). Hatta akli dengeyi kaybetme, ölüm korkularını bile yaşayanlar olmaktadır (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Öğrencilerin çoğunluğu duyguların kontrolünü sağlayamayarak depresyon eğilim göstermektedir (University of Wisconsin, 2010; Lucile Packard Foundation for Children's Health, 2005). Hatta bir araştırmaya göre her 10 üniversite öğrencisinden birinde bu durum görülmektedir (National Mental Health Association, 2006). Zaman zaman da panik, kaygı, sinirlilik ya da aşırı duygusallık görülmektedir (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Uyku düzensizliğine bağlı olarak beyindeki sinirler olumsuz etkilenmektedir (Nadel, Smith ve Picchioni, Reith,2014). Ne yazık ki Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin 10'da biri intihar etmeyi aklından geçirmektedir.(American College Health Association, 2006). Öğrencilerde memnuniyetsizlik, asosyal davranışlar, uyku ve beslenme düzeninde bozukluklar hatta bağımlılık yapıcı maddelerin kullanımı ortaya çıkmaktadır (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Örneğin bazı insanlar stess anlarında daha iyi hissedebilmek için daha çok yemek yiyerek vücudun ödül sistemini aktifleştirmekte ve bunu alışkanlık haline getirmektedirler (Adam ve Epel, 2007). Eğitim stresi ile hedeflenenin aksine akademik başarının düştüğü ifade edilmektedir (Conner ve diğerleri, 2009; Copeland, 2008; Muir, 2006; Sedere, 2010; Wilde, 2008). Öğrencilerin bir kısmının sınavlardan düşük not almasına bir kısmının ise dersi bırakmasına neden olmaktadır (American College Health Association, 2006). Akademik başarı düştükçe de eğitim stresi artmaktadır (Agolla ve Ongori, 2009). Ginsberg'e (2006) göre stres arttıkça uyku süresi ve kalitesi de azalmakta ve uykusuzluk da başarının azalmasına neden olmaktadır

2.1.2.3.Eğitim stresini azaltmak adına yapılması gerekenler

Okul açısından

Okul öğrencilerin yaşadığı eğitim stresinin birincil kaynağının olarak görüldüğü için çözüm aranacak en iyi yer olduğu düşünülmektedir (Fallin ve diğerleri, 2001; de Anda, 1997). Her şeyden önce okul, akademik baskının olumsuz sonuçları ile ilgili öğrencilerde, ailelerde, personelinde farkındalık oluşturmalıdır (Delisio, 2006).Bu

konuda yapılabilecekler listelendiğinde notlar yerine öğrenme ve anlamaya öncelik verilmeli, eğitim stresini en çok yaşayan öğrenciler tespit edilmelidir (Blazer, 2010). Fallin ve arkadaşlarına göre (2001) öğretmen öğrencilerin fiziksel ihtiyaçları konusunda velileri bilgilendirmeli gerekirse ilgili kurumlara yönlendirmelidir. Öğretmenlerin bu konudaki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve stres belirtilerini fark edebilmeleri için gerekli eğitimler okul yönetimi tarafından aldırılmalıdır (Conner ve diğerleri, 2009; Wilde, 2008). Ayrıca bazı derslerde öğrencilerin yaşadıkları stresi ya da sorunları ifade etmeleri için fırsat sunulmalıdır (Blazer, 2010). Bu konuda kullanılacak materyaller konusunda okullardaki danışmanların da desteği alınmalıdır (Medical News Today, 2009;Reece, 2008; Fallin ve diğerleri., 2001; Large, 1999). Gün içerisinde ve derslerde öğrencilere kişisel zamanlar ayrılmalı, ders süreleri çok fazla uzatılmamalıdır (Conner ve diğerleri, 2009; Delisio, 2006; Hu, 2008; Pope, 2010). Pope (2010), öğrencilerin yapılandırılmış sınavlarla değerlendirilmemesini gerektiğini ifade eder. Bu tarz sınavların yapılacağı durumlarda da öğrencilere duygu kontrolü ve bilgiyi kodlama gibi konularda teknikler öğretilir (Bradley ve diğerleri 2007; King, 2006). Öğrencilerin ödevlerinin yığılmaması için teslim tarihlerinin olduğu takvim yapılabilir (Aratani, 2007; Delisio, 2006; Wilde, 2008). Öğretmenlerin, dersle ilgili beklentilerini ifade etmesi de öğrencilerin yaşadığı belirsizliği ortadan kaldırması açısından yararlı olacaktır (Oswalt ve Riddock, 2007). Öğretmenler sosyal çevresinden yeterli desteği görmeyen öğrencileri sınıf içinde grup çalışmalarına dâhil ederek desteklemelidir (Fallin ve diğerleri, 2001). Çünkü araştırmalar öğretmenin ilgisinin ve olumlu yönlendirmelerinin eğitim stresini büyük oranda azalttığını göstermiştir (Margot, 2007). Bu yüzden öğretmenlerin danışmanlığının belirli periyodlarla tekrarlanması ve bu periyodların sıklığının belirlenmesi de bir çözüm olabilir (Blazer, 2010). İşleyiş ve kurullarla ilgili şikayelere çözüm olarak, karar alma aşamalarına öğrencilerin de dahil edilmesi bir çözüm olarak önerilmektedir (Descutner ve Thelen, 1989). Tüm bunlara ek olarak mezunlarla öğrenciler arasında oluşturulacak iletişim de yol gösterici olabilir (Oswalt ve Riddock, 2007).Ayrıca mezun olacak öğrencilere uyum programı uygulanmalıdır (Poock,2004).

Aile açısından

Her öğrenci yaşadığı stresi farklı şekilde ifade eder, hatta bazıları hiç dile getirmezler. Bu yüzden ebeveynler stresin belirtileri konusunda dikkatli olmalıdırlar (Conner ve

diğerleri, 2009; Pomfret, 2004; Wilde, 2008). Bu durumu engellemek için aileler önemli olanın yüksek not almak değil öğrenmek olduğunu vurgulamalıdır (Blazer, 2010). Öğrencinin sınıfın en iyisi olmasını beklemek ya da iyi not aldığında ödüllendirip kötü not aldığında cezalandırmak yerine kendi performansındaki gelişimi değerlendirilmelidir (Garrett, 2009; Ghezzi,2010; McCloud, 2007). Buna ek olarak Ghezzi (2010) ailelerin çocuklarını yüksek prestijli ve yüksek maaşlı işlere yönlendirmek yerine mutlu olacakları işlere yönlendirmeleri gerektiğinden bahseder. Daha da önemlisi aileler çocuklarını problemleri hakkında konuşmaya teşvik etmeli ve onları dinlemelidirler (Ebata, 1996).

Öğrenci açısından

Dombeck'e (2015) göre bireyler stres karşısında ya aşırı tepki göstermekte ya da kendilerini geri çekerek pasif davranmaktadırlar. Ladovici (2012) de öğrencilerin okulda problemleri bir durumla karşılaştıklarında çözüm olarak derse gitmediklerini ya da sorunu görmezden geldiklerini belirtir. Bunun yerine çözüm odaklı davranılmalı ve problemler tartışılmalıdır (Sruthers ve arkadaşları, 2000). Uykusuzluk dikkati olumsuz etkilediği için öğrenciler düzenli ve yeterli saatlerde uyumaya özen göstermelidir (Scott, 2007; TeensHealth, 2007). Öncelikle gerçekçi ve uygulanabilecek hedefler konmalıdır (University of Wisconsin, 2010; TeensHealth, 2007). Planlamalar yapmak ve bu planların tarihlerini not almak zamanı kontrollü ve verimli kullanmayı sağlayacaktır. İyimser insanların problemleri daha kolay atlattıkları ortaya konmuştur bu yüzden de öğrencilere iyimser olmaları tavsiye edilmektedir (Scott, 2007; Round Rock Independent SchoolDistrict). Psikolojik olarak rahatlamış hissedebilmeleri için kendilerine zaman ayırmaları önerilmektedir (Copeland, 2008; TeensHealth, 2007). Bu yüzden öğrenciler programlarına okul dışında yapabilecekleri, kendi istek ve ilgilerine göre seçtikleri aktiviteler de eklemelidirler (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Bu tarz rahatlatıcı aktiviteler stresten uzaklaştırıcı etkiye sahiptirler (Ragstale ve diğerleri, 2011). Çünkü sakin ve olumlu düşünceleri çağrıştırmaktadırlar (Binnewies, Mojza ve Sonnentag, 2008). Her ne kadar öğrenciler akademik yoğunlukları sebebi ile sosyal ilişkilerini azaltsalar da, iyi arkadaşlar edinmek eğitim stresi karşısında koruyucu nitelik taşımaktadır (Wilks, 2008).

Devlet açısından

Danışmanlık hizmetini kullanmak isteyen öğrenciler ücretler çok fazla olduğu ve sigorta haklarının yetersiz olduğu için bu hizmetlerden yararlanılamadığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir (Oswalt ve Riddock, 2007). Ayrıca ders programlarının yoğunluğu da öğrencilerin bu hizmeti alamamasının sebeplerindedir. Bu yüzden danışmanlık saatlerinin atırılması, telefonla da hizmet verilmesi gibi taleplerde bulunmaktadır (Oswalt ve Riddock, 2007)

2.2. KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1.Örtük Program ile İlgili Araştırmalar

2.2.1.1.Örtük program ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Abdulsalam (2008), Suudi Arabistan'daki liselerde İslami Eğitim Öğretmenlerinin örtük program aracılığı ile aktardıkları olumsuz mesajları ortaya çıkarmak için öğrencilerin görüşlerine başvurmuştur. Çalışmaya 329; 12. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere en sık hangi olumsuz mesajın dile kullanıldığı, öğretmenlerin erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin bakış açısı ile en çok hangi olumsuz mesajı dile getirdiği, kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgulara göre en yüksek scoru İslami Eğitim derslerinin öğretimi sırasında verilen olumsuz mesajlar göstermiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak dersin içeriğinden kaynaklanan örtük program algısının kız öğrenciler açısından anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler 'Suudi toplumunun en islami toplum' olduğu yönündeki mesajın en sık dile getirildiğini, erkek öğrenciler derslerde tartışma yerine tek taraflı anlatım ve hatırlatmaya dayalı bir işleyiş olduğunu, kız öğrenciler ise öğretmenlerin kendi fikirlerinden farklı olan fikirlere karşı duyarlı olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Jacobson, (2008) tarafından yürütülen çalışmada Southwest Üniversitesi ve Mountain Üniversitesi'ndeki iki öğretmenlik programındaki cinsiyet algısının tanımlanması ve bu programlarda erkeklerin ayrıcalıklı olduğu bir örtük program uygulanıp uygulanmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 38 öğrenci ve bu iki bölümün öğretim elemanları, profesörler katılmıştır. Erkek öğrencilerin eğitim programında ayrıcalıklı durumda olmadığı gözlemlenmiştir. Aksine kız öğrencilerin

öğretmen olmasının toplumda daha fazla kabul gördüğü ve daha ayrıcalıklı olduğu, bu ayrıcalıklarının da örtük program aracılığı ile erkek öğrencilere sıkça aktardıkları ve kendi lehlerine kullandıkları belirtilmiştir. Üstelik programın cinsiyetçileştirilmesine dair gücün kadın öğretim elemanlarının kontrolünde olduğu ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının ödül sistemlerinin öğrencilerin demografik değişkenlerine göre değil, ilkokul çağındaki çocuklarla çalışmaları ve yazılı ödevleri üzerine kurulu olduğu görülmüştür.

Tambureno (2004) Kültür, politik ekonomi ve örtük programın Ontorio'daki bir kamu kolejinin sanat programı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma bulguları Amerika'da yürütülen benzer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bugular incelendiğinde sanat programının aynı toplumsal alt yapıya sahip öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin yeterli alt yapıya sahip olmadıkları için başarılı olmayacak bireyler olarak görüldüklerini düşündükleri için kendilerine güvenmedikleri dile getirilmiştir. Programın müfredatı ile düşük seviyeli iş sektörlerinde görülen sosyal ilişkiler arasında bir uyuma olduğu görülmüştür.

Resnick (2002), ise örtük programın ergen kızların kimlik kazanımı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma Kuzey Pasifik yüksekokulunda, 60; 9. Sınıf öğrencisi, 5 personel ve fakülte üyesi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada 'kız öğrencilerin okullarda maruz kaldıkları cinsel kimlik edinimi ile ilgili örtük programın doğası' ve 'algılanan etkilerinin neler olduğu' sorgulanmıştır. Bulgular sonucunda kız öğrencilere karşı sınırlandırmaların olduğu, ancak toplumda oluşan ve akademik başarılar kazanması, spor etkinliklerine katılması, liderlik özelliği gelişmesi beklenen 'yeni kız profilinin' içselleştirilmesi için de mesajlar verildiği görülmüştür.

Heillman ve Hauser(1997) çalışmalarında bir okuldaki örtük program aracılığı ile iletilen eşitlik ve çeşitlilikle ilgili bölgesel politikaların ve uygulamaların incelenmesi ve tanımlanmasını amaçlamışlardır. En temel sorgulanan ise eşitlik ve çeşitliliğe saygı konusu olmuştur. Çalışma Batı Pensilvanya'nın kırsalındaki 3 ilkokulda öğrenim gören 2. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Eşitlik ve çok kültürlülük adına programlar ve müfredatların incelenmesi için çeşitli sorular sorulmuştur. Bu sorular atama, değerlendirme, kaynaklar ve teknoloji, müfredat, kişisel gelişim ve aile-toplum katılımı kategorilerine ayrılmıştır. Bulgular araştırmanın yapıldığı bölgenin, eşitlik ile ilgili ayrıntılı şekilde tanımlanmış bir politikasının olmadığını, ayrıca bölgede

kayankların eşit olmadığını, bu konuda kişisel gelişimin ve katılımın yetersiz olduğunu göstermiştir.

Sena (1996) çalışmasında azınlık öğretmenlerinin örtük program algısı ve örtük programın üzerlerindeki etkisini araştırmaktadır. Çalışma Yerli Amerikalı ve Meksika'da doğup büyüyen İspanyollar olmak üzere 8 kişi ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin seçiminde sosyokültürel, ekonomik olarak alt seviyedeki ailelerde yetişmiş olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara başarıyı nasıl tanımladıklarına, çoğunluk gruptaki insanlar kadar başarılı olmalarına neyin katkı sağladığına, akademik kariyerlerine katkı sağlayan ve yollarını belirlemelerine katkı sağlayan önceki yaşantılarının neler olduğuna, ailelerindeki hangi rolün ve okuldaki hangi rolün etkili olduğuna dair sorular sorulmuştur. Bulgular doğrultusunda ilkokula başlayıp bir kolejden mezun olabilen azınlık bireylerin kendilerini başarılı olarak tanımladıkları, başarılı öğrencilerin aileleri ve okullarının bu başarıyı arttırmak adına ortak noktada buldukları, başarılı olmak isteyenlerin okul kuralları ve normlarını öğrenerek bunlara uyum sağladığı, farklı etnik kültürden kişilerle evlenerek çocuklarını İngilizce konuşturdukları, sınıflarda çok kültürlü eğitimden uzaklaşarak etnik kökenlerle ilgili konuşulmadığı belirtilmiştir.

Henry (1990) araştırmasında bir Waldorf okulunun ve elit-hazırlık kolejinin örtük programlarını tespit etmek amacı ile sınıf içi ritüelleri ve sosyal ilişkileri incelemiştir. Çalışma Steiner Okulu ve St. Catherine Kolejinde yapılmıştır. Gözlem yapabilmek için araştırmacı bir yıl boyunca sınıflara dâhil olmuştur. Çeşitli röportajlar yapılmış, gözlemler kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda çift yönlü bulgular elde edilmiştir. Bulgular, sosyal-tarihsel, felsefi, müfredata bağlı, zamana bağlı, alışkanlıklara bağlı ve sosyal ilişkilere bağlı faktörler ortaya çıkarmıştır. Waldorf okulunda insanların kâinatın bir parçası oldukları, kolejde ise kâinatın kontrol mekanizması oldukları mesajı verildiği gözlemlenmiş, Waldorf okulunda günlük eğitim akışının sarmal olduğu kolejde ise bölümlendirilmiş olduğu görülmüştür. Waldorf okulundaki sosyal ilişkilerde eşitlik fikri hâkim olduğu halde, kolejde resmi bir hiyerarşi gözlemlenmiştir.

Foreman (1984) Amerikan okullarındaki Amerikan-Hintli öğrencilere karşı yer alan örtük programın etkilerini araştırmıştır. Bu nedenle Amerikan okullarının politik stratejilerine ve Amerikan-Hint okullarının tarihine odaklanılmış ve bu okulların bugünkü sınıf içi uygulamaları, dünya görüşleri incelenmiştir. Hintli öğrencilerin

çelişkiler yaşadığı, gerçek ve doğru arasında ikilemler yaşadıkları için gerginlik hissettikleri görülmüştür. Buna ek olarak gelir seviyesi ile eğitime katılma arasında da güçlü bir ilişki olduğu bulgular ışığında ortaya konmuştur.

Deutscher (1979), çalışmasını 16 öğrenci, bir öğretmen ve bir yardımcıyı içeren yeterli donanıma sahip bir okul öncesi eğitimi sınıfında yürütmüştür ve araştırma sırasında gözlemlere ek olarak röportajlar da yapmıştır. Bu çalışmada örtük programın sınıf içi etkileşimleri öğretmen, öğrenci ve yardımcı tarafından algılanan şekli ile tanımlanması amaçlanmıştır ve öğrenciler ve öğretmenlerin günlük rutinleri nasıl algıladıkları, öğrencilerin davranışlarında öğretmen rollerini nasıl yansıttıkları, alan, zaman ve kaynakların sınıf içinde nasıl kullanıldığı gibi sorular cevaplanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinden en çok duydukları kavramın sessiz olma olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca etkinlikler öğretmen tarafından seçilip yönlendirildiği için sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen öğrencilerin kendisine hitapederken ismi ile hitap edilmesini istemediğini, kendisinin aksi davrandığını kabul etmiştir.

Blenchard (1977) bir okulun öğrencilerinin ve çalışanlarının örtük program, okulun amaçları ve değerlerine dair algısını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini bir kenar mahalledeki yüksekokulun 3 yöneticisi, 68 öğretmeni ve 10.-11. Sınıflardan 526 öğrenci oluşturmuştur ve katılımcıların büyük çoğunluğu orta ve düşük ekonomik alt yapıya sahiptir. Öğrencilerin örtük program unsurlarını, açıklanan amaçlardan daha fazla dile getirip getirmeyecekleri, öğretmenlerin açıklanan amaçları örtük programdan daha fazla dile getiriş getirmeyecekleri, öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında örtük programın faktörleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgular sonucunda öğrencilerin örtük programı daha çok hissettikleri, en çok kurallarla ilgili otoriter bürokrasiyi dile getirdikleri, öğretmenlerin de örtük programın değil açıklanan amaçların etkin olduğunu belirttikleri, ancak faktörler arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır.

Paul (1977) araştırmasında kültürel ve ekonomik olarak çeşitlilik gösteren bir yüksekokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin okuldaki giyim, okulun dizaynı ve disiplin açısından karşılaştıkları örtük programı incelemiştir. Çalışma örneklemini yarısı Kafkas, diğer yarısını da Amerika, İspanyol, Asyalı ve doğu Avrupa'lı öğrencileri barındıran bir grup oluşturmuştur. Öğrenciler okul ortamında 1 yıl boyunca gözlemlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri, gözlemler aracılığı ile disiplin, okulun

içindeki dizayn ve giyim gibi unsurlardan neyi ve nasıl öğrendikleri, öğrendikleri şeylerden ne çıkarım yaptıkları sorularının cevapları aranmıştır. Bulgular sonucunda bu faktörlerin öğrencileri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

2.2.1.2. Örtük program ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar

Arslan ve Akbulut (2016), Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 197 erkek, 450 kadın olmak üzere 647 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada örtük program ölçeğinin geliştirilmesini ve geçerlik, güvenilirlik analizlerini yapılmasını amaçlamışlardır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 50'ini açıklayan, 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .88, içerik alt boyutu için .84, öğrenme-öğretim süreci alt boyutu için .87 ve değerlendirme alt boyutu için .61 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-toplam puan korelasyonlarının .22 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde üç boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür.

Kalaycı ve Güneş (2014) ise örtük programa bir başka açıdan yaklaşmışlar ve örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerleri üzerine etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara merkezinde bulunan bir okulun 5. sınıflarından not ortalaması bir birine yakın olan iki şube seçilmiştir ve toplam 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Sınıflardan biri kontrol diğeri de deney grubu olmuştur ve materyal olarak 'Köpek ve Kurt' isimli fablın orijinali deney grubuna ve örtük program kapsamında değiştirilmiş hali de kontrol grubuna okunmuştur. Öğrencilere 'bu karakterlerden hangisi olmak isterdiniz?' ve 'karakteri seçme nedeniniz nedir?' soruları yöneltilmiştir. Bulgular doğrultusunda fablın orijinali okunduğunda hem kız hem de erkek öğrencilerin çoğunluğunun kurdu, uyarlanmış hali okunduğunda ise köpeği seçtikleri görülmüştür. Kontrol grubunun bu seçimi öğrencilerin gerektiğinde özgürlüklerinden vazgeçebildiklerini göstermiştir. Ayrıca cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür çünkü her iki grupta da kız öğrencilerin kurdu seçme oranının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Kurt karakterini seçme nedenleri de özgürlük ve serbest kodlar olarak gruplanmıştır. Öğrenciler temel ihtiyaçlarını göz ardı ederek özgürlüklerini tercih ettikleri, uygulama sonucunda özgürlük etkeninin tercih edilmesinde artış olduğu ortaya konmuştur.

Bolat(2014) ise çalışmasında öğrenci görüşlerine başvurarak okulun örtük programını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara Çubuk ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 20 adet 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere ‘sınıf öğretmeni’, ‘sınıftaki akran grupları’ ve ‘sınıf ortamı’na dair sorular yöneltilmiştir. Bulguların analizi doğrultusunda ‘öğretmenin kişilik özellikleri’, ‘öğretmen-öğrenci ilişkileri’, ‘öğretmenlik özellikleri’, ‘sınıf ortamı’, ‘ödül ve ceza’ olmak üzere 5 kategori ortaya çıkmıştır. Olumsuz kodların öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğretmenin mesleki özellikleri kategorilerinde görüldüğü, öğretmenlerin ayırım yapması, sözel ve fiziksel şiddet uygulaması, çok ödev vermesi, anlaşılmayan yerler dile getirildiğinde öğrencilere kızması gibi faktörlerin dile getirildiği bulgulanmıştır. Ancak pek çok olumlu kod da dile getirilmiştir ve çoğunluğu öğretmenin karakter özellikleri ile ilgilidir ki bu da öğrencilerin öğretmenlerini rol model aldığını gösterir. Sınıf ortamı ile ilgili kodlar incelendiğinde ise olumsuz kodların daha fazla olduğu ve sınıfta kavgaların olması ve karşı cins ile iletişimde yaşanan olumsuzluklar ağırlıklı olarak dile getirilmişlerdir. Ödüllerden en çok dile getirilenin ‘test kitabı almak’ olduğu, en çok uygulandığı düşünülen cezanın ise sırası ile 5 puan kırmak, idareye göndermek, veliye haber vermek olduğu belirtilmiştir.

Fidan (2013), 15 Bilişim Teknolojileri Rehberi Öğretmeninin görüşüne başvurarak ortaokullarda bilişim derslerinde örtük programın varlığına dair araştırma yürütmüştür. Araştırma ‘seçmeli bilişim teknolojileri dersinde örtük programın olup olmadığına dair bilişim teknolojileri rehber öğretmenin beklentileri’ ve ‘yaşadıkları sorunların beklentilerine olan etkileri’ ile ‘örtük programın varlığına ilişkin görüşleri’ sorgulanmıştır. Bulgular nihayetinde öğretmenlerin, öğrencilerden sanal dünya ile gerçek dünyayının farkına varabilmeleri, sanal ortamda da saygılı ve dürüst bir şekilde konuşmalarını konusunda yüksek beklenti içinde oldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin yaşadıkları sorunların motivasyonlarını düşürdüğü, bu durumun da dersin bütününe etkilediği sonucuna varılmıştır. Hatta öğretmenlerin ahlaki, toplumsal, sosyal değerleri örtük program dâhilinde sözel olarak kazandırdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerinden en çok özgüven sahibi, yaratıcı olmalarını, milli değerlere sahip çıkmalarını bekledikleri fakat sanatsal ve kültürel anlamda bir değer sahibi olmaları konusunda beklentilerinin olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca derslerde bireysel, ideolojik, mesleki ve ahlaki görüşlerin yansıtıldığı görülmektedir.

Yıldırım (2013) ise Kilis merkez ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeye göre üst-orta ve alt seviyeden 3 okul seçmiş ve toplam 979 öğrenci seçmiştir. Bu çalışmada sosyo-ekonomik düzeylerine seçilen okulların örtük programlarına ait olumlu ve olumsuz unsurlarının öğrenciler üzerindeki stres düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgular doğrultusunda alt ve orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrencilerden kaynaklanan olumsuzlukların ve örtük programın olumsuz unsurlarının daha fazla olduğu gözlemlenmiş, üst sosyo ekonomik düzeydeki okullarda ise öğretmen daha fazla olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin stres en fazla stres oluşturanın yönetici ve imkânlardan kaynaklanan örtük program olduğu ve aile, gelir düzeyi, sınıf, cinsiyet, baba mesleği, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı etkenlerinin örtük programdan kaynaklanan stres düzeyinde anlamlı farklılıklar oluşturdukları görülmüştür.

Çubukçu (2012) çalışmasında Eskişehir merkez ilköğretim okullarından 3 okul seçerek bu okullarda öğrenim gören 40; 6,7,ve 8. sınıf öğrencisi ile örtük programı destekleyici faaliyetlerin neler olduğu ve bu faaliyetlere katılan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda karakter eğitiminde değerlerin aktarılması konusunda örtük programın önemini araştırmıştır. Araştırma sonucunda değerlerin ilköğretim okullarının müfredatında yer aldığı ve değerlerin içselleştirilmesi sürecinde örtük programı destekleyici faaliyetlerin önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu değerler bireysel ve sosyal olarak ikiye ayrılmış, kişisel temizlik, çalışkanlık, sorumluluk sahibi olma örtük program aracılığı ile edinilen bireysel değerler olarak gösterilirken, güven, eşitlik, dürüstlük, saygı ve yardımlaşmanın sosyal değerler olduğu belirtilmiştir.

Filiz(2011) ise Malatya ilindeki devlet okullarında öğrenim gören 500 7.sınıf öğrencisi ile bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve okul dışındaki davranışlarını ve öğrencilerin kendileri ile olan ilişkilerine dair görüşlerinden yardımı ile öğretmenlerin örtük davranışlarının ve uygulamalarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %60'ının dverse spor kıyafetle gelmeyen öğrenciye ceza vererek 'kurallara uyma' mesajını katı bir şekilde verdiği görülmüştür. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin %57,6'sı öğrencilere disiplinsiz davranışlarından dolayı ceza vererek 'otoriteye uyma' mesajını vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin en çok uslu ve uysal olmasını sevdiğini böylelikle 'uysal olma ve karşı gelmeme'

mesajlarını benimsetmektedirler. Diğer yönden düzenli olma, iş birliği içinde çalışma, çevreyi koruma, dakik olma gibi olumlu mesajlar da verdikleri görülmektedir.

Yine bir başka bakış açısı getiren çalışma da Kesici (2010) tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışmada da Aydın İli merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyinin belirlenmesi ve öğretmenlerin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özelliklerini incelemektir. Bunun için öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş, gözlemler yapılmıştır. Veriler 18 lisede öğrenim gören 969 öğrenciden elde edilmiştir. Bulgular doğrultusunda yaşam kalitesi algısı değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, orta sosyo-ekonomik düzeydeki liselerde okul yaşam kalitesini yüksek olduğu, sınıf düzeyi düştükçe öğrencilerin okuldaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Ayrıca okul yaşam kalitesi arttıkça öğretmenlerin olumlu davranışlarının arttığı görülmüştür.

Doğanay ve Sarı (2009) bu çalışmada örtük programın temel demokratik değerlerden olan insanlık itibarına saygı konusundaki fonksiyonları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Adana ilindeki düşük, orta ve yüksek sosyo ekonomik seviyeli 17 ilk okulda çalışan 428 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 4., 5., 6., ve 7. sınıftaki 2254 öğrenci ile yürütülmüştür. Alt sosyo ekonomik düzeydeki okulun öğretmenlerinin diğer okuldaki öğretmenlerden daha fazla insanlık itibarına aykırı davranışlar gösterdiği gözlemlenmiş ve öğretmenlerinin onur kırıcı davranışlarının olduğunu belirten öğrencilerin de düşük sosyoekonomik düzeyli okullarda daha fazla olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan bu okullar öğrencilerin de aynı tarzdaki davranışlarının diğer okullardan yüksek olduğu, demokratik olmayan davranışlara sahip öğretmenlerin öğrencilerinin daha fazla hatalı davranış gösterdiği ifade edilmiştir.

Kuş (2009) yürüttüğü çalışmada, İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 155 öğretmenin ve 740 öğrencinin görüşleri kanalı ile örtük programın ve aile, sosyal çevre gibi okul dışı etmenlerin değerleri kazandırmadaki etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular ışığında değerlerin kazanıldığı yöntem ve öğretmen-öğrenci görüşlerinin değerlerin kazanılması üzerinde anlamlı oranda farklı etkilere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler bu konuda en etkili faktörün aile, sosyal çevre gibi okul dışı etmenlerin olduğunu, okulda ise örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu belirlenmiş ancak öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında farklılık olduğu görülmüştür.

Tuncel (2008) yürüttüğü çalışmasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarının incelenmesi ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimi üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Sınıfın fiziki düzenlemelerinden kaynaklanan, öğrenme-öğretme etkinliklerinden kaynaklanan, öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan ve değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük program olmak üzere 4 basamakta incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilimdalı öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgular doğrultusunda sınıf ortamından kaynaklanan örtük programın, öğrencilerde kendilerinin fikirlerine önem verilmediği, dolayısı ile derse katılma isteklerini azalttığı diğer yandan öğretim elemanlarının fiziki şartları iyileştirme çabasını örnek aldıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarının davranışlarının mesleğe karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanının sosyal etkinliklere katılma konusundaki beklentisinin öğrencilerin paylaşma duygusunu geliştirdiği, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi konusundaki beklentilerinin de eleştirel düşünme becerisi kazanmalarını sağladığı, bazı öğrencilerde de öğretim elemanına ve derse karşı ön yargı geliştirdiği görülmüştür.

Yüksel'in (2007) Uludağ Üniversitesi resim-iş ve müzik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 5'i kız, 7'si erkek 12 son sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı düşüncelerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemini kabul etseler de olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve öğretmenlik meslek dersi öğretmenleri ile iletişim kopukluğu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Her iki anabilimdalında verilen gizil mesajların öğrencilerin öğretmenlik mesleğinden uzaklaşmasına neden olduğu görülmüştür. Ayrıca sanata ilgili olan ancak öğretmenlik dalında okuyan bu öğrencilere anabilim dalı öğretim elemanlarının kendi alan derslerinin daha önemli olduğuna dair mesajlar verdiği dolayısı ile öğrencilerin bu derslere ağırlık verdiği, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden uzaklaştıkları görülmüştür.

Veznedaroğlu (2007) çalışmasında bir okulda ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemeyi amaçlamıştır ve sınıf-okul iklimi üzerinde durulmuştur. Uygulama için özel bir ilköğretim okulunun 4. sınıflarından iki şube seçmiştir. Veriler görüşme soruları, gözlem formları ve doküman analizleri aracılığı ile toplanmıştır. Yöneticiler,

öğretmenler ve öğrenciler ile görüşülmüş, okulda da sosyal bilgiler öğretim programının öğretilmesi esnasında gözlem yapılmış, okulun bazı belgeleri de doküman analizi ile incelenmiştir. Bulgular resmi program ve belgelerle karşılaştırılmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin kurallara uymayı akademik başarıyı arttırmanın bir parçası olarak gördükleri, öğrenciler arasında lider olabilmek için olumsuz bir rekabet ortamı olduğu, sınıf ikliminde ise öğretmenin sınıfın otoritesi olarak bulunduğu, öğrencilerin kendi görüşlerini öğretmenlerinki kadar değerli bulmadıklarını ve sınavlarda öğretmenlerin fikirlerine uygun olanları yazdıkları, öğretmenlerin öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirttikleri halde sınavlarda bilgilerini ölçtükleri görülmüştür.

Yüksel (2006) öğrencilerin karşı gelmeyle ilgili tavırlarına örtük programın etkilerini araştırdığı çalışmasını psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim gören 41 son sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Öğrencilerden 31'i kız öğrenci olup, 10'u erkek öğrencidir. Röportaj yapılan öğrencilere sosyo-ekonomik alt yapıları, sınıf atmosferi, öğretim elemanları ile ilişkileri ve öğretim teknikleri, sorulmuştur. Çünkü öğrencilerin görüşleri yardımı ile öğrenci direncinin doğası keşfedilmeye çalışılmıştır. Bulgular, sınıf yapısı, fakültenin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine karşı bakış açısı, cinsiyet ayrılıkları, ideolojik ayrılıklar, akademik derslere karşı ön yargılar, depolama sistemi ile yapılan sınavlar ve bilimsel araştırma konusunda yeterli rehberliğin olmayışı şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğrenciler ezberci bir eğitim verildiği, öğretmenin söylediğini doğru kabul etmek zorunda hissettiklerini, direnç gösterdikleri takdirde ceza alacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kız öğrenciler, erkek öğrencilere karşı pozitif ayrımcılık yapıldığını, ideolojik ayrımlar da olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en çok nakledilen müfredata ve depolanmış eğitime direnç gösterdikleri, öğretmenlerin şiddet ve baskısına çok fazla direnç göstermedikleri görülmüştür.

2.2.2. Eğitim Stresi İle İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Eğitim stresi ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Persaud ve Persaud (2015). West Indies Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi'nde yaptığı araştırmada öğrencilerin algıladığı strese açıklık getirmek ve akademisyenlerin de bu durumun farkına varmasını sağlamayı amaçlamıştır. Öğrencilerin eğitim stresi açısından yaz okulu ile ders dönemindeki arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bir

dönemde çok fazla ders alınması ve derslerdeki görev yükünün çok fazla olması, grup çalışmalarının rahatsız edici olması, bütün vakitlerini ders çalışmaya ayırmak zorunda olduklarının belirtilmesi strese neden olan faktörler olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin başa çıkma yöntemlerinin ise daha fazla uyuk ve yemek yemek, güçlü kalabilmek için dua etmek, bir hobi edinmek ya da sessiz bir yerde kısa bir mola vermek olduğu belirtilmiştir.

Gibbons (2012), stresin ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için seçtikleri başa çıkma yöntemlerinin tahmin edici pozitif etkiye sahip etkilerini araştırmıştır. 120 üniversite öğrencisine uygulanan ankette İngiltere Ulusal Öğrenci Anketi’den alınan stres kaynaklarından hangisinin bir kişiyi başarıya götürebileceği ve hangisinin endişeye neden olduğu sorulmuştur. Ayrıca kontrol, öz-yeterlilik, başa çıkma yöntemleri de ölçülmüştür. Endişeye neden olan kaynakta anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Sharma ve Tanmeet (2012), ergenler arasındaki sosyal destek ile eğitim stresi arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladığı çalışmasına 280 ergen katılımcı olmuştur. Katılımcılara Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Bisht Stres Pili Ölçeği uygulanmıştır. Algılanan sosyal desteği yüksek olan ergenlerin eğitim stresinin düşük olduğu bulunmuştur. Bireyin stresi yönetebilmesi için tutarlı sosyal desteğin önemli etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Leung ve diğerleri (2010), Honh Kong’da yürüttükleri çalışmada, ilkokul öğrencileri ile çalışmışlar ve eğitim stresi ile ruh sağlığı arasındaki ilişkide ebeveyn desteğinin rolünü araştırmışlardır. Araştırmanın evrenini 1171; 5. ve 6. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda eğitim stresinin öğrencilerin kaygı düzeyini arttırdığı ve anne-babaların duygusal desteğinin bu kaygıyı azaltıcı etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Yan ve Berliner (2009), Amerika’da eğitim gören, yaşları 22 ile 38 arasında değişen 18 Çinli öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında, bu öğrencilerin akademik hayatlarındaki en stresli dönemi ele almayı amaçlamışlardır. Bu araştırma doğrultusunda katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin eğitim stresi düzeyinin yüksek olduğu, buna neden olan faktörlerin ise Amerikalı öğrenciler ile aralarındaki kültür ve eğitimin farklı olması, dil yetersizlikleri, öğretim üyeleri ile etkileşimlerinin yeterli olmaması gösterilmiştir.

Hussain ve diğeri (2008), öğrencilerin eğitim stresi ve genel uyum düzeyleri ile bu faktörler arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladığı araştırmanın evrenini kamu okulundan 50 öğrenci, devlet okulundan 50 öğrenci olmak üzere toplam 100; 9.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Eğitim stresini ölçmek için Sinha ve Sinha ölçeği, uyum düzeyini ölçmek için ise Sinha ve Singh Ayar Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, eğitim stresinin kamu liselerindeki, uyum düzeyinin ise devlet liselerindeki öğrencilerde yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak eğitim stresi ile uyum düzeyi arasında ters ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Oswalt ve Riddock (2007) stresten bunalan öğrencilere yardımcı olmak için öğrencilerin ve üniversitelerin bu konudaki birimlerini neler yapabileceğini araştırdığı çalışmasını, 223 mezun ile yürütmüştür. Katılımcılara strese neden olan kaynaklar, stresle başa çıkma yöntemleri ve üniversitenin bu konudaki hizmetleri ile ilgili bir anket uygulanmıştır. Katılımcıların %48,9'unun stres hissetmekte, %24,7'si çok fazla hissetmekte olduğu görülmüştür. Stresle başa çıkma yöntemleri açısından kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fiziksel çevrenin iyileştirilmesi, sağlık ve danışmanlık servislerinin, öğrencilerle iletişimin artırılmasının öğrencilerdeki stresi azaltacağı ifade edilmiştir.

Sharma ve Kaur (2011), ergenlerin eğitim stresi üzerinde erteleme davranışının ve akademik cinsiyet farklılığının etkisini araştırdıkları çalışmalarını 40 ergenle sürdürmüşlerdir. Araştırma sırasında Erteleme Değerlendirme Ölçeği ile Öğrenci ve Akademik Stres Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, erteleme davranışına sahip öğrencilerin daha fazla eğitim stresi hissettiğini göstermiştir. Bu davranış değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak etlemenin faktörlerinden olan başarısızlık korkusu alt boyutunda kız öğrencilerin skorlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin eğitim stresini daha fazla hissettiği belirtilmiştir.

2.2.2.2. Eğitim stresi ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar

Eskicumalı, Arslan Ve Demirtaş (2015) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları ile eğitim stresleri arasındaki ilişki ölçülmüştür. Çalışmanın örneklemini Sakarya ilindeki 7. Ve 8. Sınıftan olmak üzere

411 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Eğitim Stresi Ölçeği ve Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanımı ile eğitim stresleri arasında pozitif ilişki görülmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin bu teknolojiyi eğlence aktiviteleri için kullandıkları, ödevleri için kullanmaları gerektiğinde gergin hissettikleri görülmüştür.

Çivitçi (2015), kolej öğrencilerinin sosyal destek algısı ile algıladıkları stres arasındaki ilişkide olumlu ve olumsuz etkilerin ılımlılaştırıcı rolünü araştırdığı çalışmasını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 479; 4. Sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Veri toplamak amacı ile Çokyönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği, Pozitif ve Negatif Etki Ölçeği kullanılmıştır. Negatif etkilerin sosyal destek algısı ile stres algısı arasında arabulucu olduğu görülmüştür. Sosyal destek arttıkça algılanan eğitim stresinin azaldığı belirtilmiştir.

Koyuncu (2015) de üniversite öğrencileri ile çalışmıştır ve bu öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi ve üniversite hayatı öncesinde ikamet edilen yer değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim gören din kültürü öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki 295 erkek, 180 kız olmak üzere 485 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular doğrultusunda eğitim stresi ile anne- baba eğitim düzeyi, okunan bölüm ve ailenin yaşadığı yer açısından olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim programı açısından ise olumsuz anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenmeye ilişkin tutum açısından ise bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ikamet edilen yer açısından olumlu, program türü açısından ise olumsuz anlamlı ilişki görülmüştür.

Balkar, Eşkil, Özgan (2012), Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde eğitim gören 110 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencileri tarafından algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisini araştırmışlardır. Veriler kişisel bilgi formu ve 20 maddeden oluşan 'sınıfta stres nedenleri ölçeği' aracılığı ile toplanmış. Bulgular neticesinde cinsiyet, başarı durumu, ikamet yeri gibi, okudukları bölüm değişkenleri ile sınıftaki stres arasında anlamlı bir ilişki olduğu yaş ve ailenin gelir durumu değişkenlerinin bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Yetim, (2014) çalışmasını Sivas ili merkez ilçesinde yürütmüştür ve araştırmanın örneklemini seçilen bir fen lisesi, bir anadolu lisesi, bir meslek lisesi ve bir anadolu öğretmen lisesinin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören 643 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve eğitim stresi düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okul çeşidi gibi faktörlere göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş arttıkça eğitim stresinin de arttığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek skor gösterdiği, okul türlerinden de en çok meslek lisesinde hissedildiği görülmüştür.

Altıok ve Üstün (2013), hemşirelik öğrencilerinin stres faktörlerini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur ve veriler katılımcılarla röportaj yaparak toplanmıştır. Bulgular sonucunda başlıca stres kaynaklarının alan uygulaması, teorik bilgi eğitimi, sosyal ve bireysel yaşamları olduğu belirtilmiştir. Teorik bilgi eğitiminde yaşanan stresin ise kendilerinden, eğitimciden ve diğer öğrencilerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Eğitimciden kaynaklanan stresin sebepleri öğrencilere ilgi göstermemeleri ve onları motive etmemeleri, dersi sunma becerilerine sebep olmamaları, kendilerinden kaynaklanan nedenleri ise görev yükünün çok fazla olması, sınav kaygısı yaşamaları, derse katılma konusunda isteksiz olmaları olarak gösterilmiştir. Son olarak diğer öğrencilerden kaynaklanan problemler ise iletişim kopukluğu, kız ve erkek öğrencilerin sayısının eşit olmamasından kaynaklanan bir eşitsizlik olduğu, öğrencilerin not odaklı olmaları olarak ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sunulan bilgiler araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının yapısal ve psikometrik özellikleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin istatistiksel analiz süreçlerini içermektedir.

3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Nicel araştırma deseninde tarama türünde kurgulanan mevcut araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli özelliklerini taşıyan bir çalışmadır. Bu tür çalışmalarda sebep-sonuç ilişkilerine dair kesin çıkarımlarda bulunulması mümkün olmasa da olası sebep-sonuç ilişkileri ile ilgili yararlı çıkarımlar yapılabilmektedir (Karasar, 2009). Bu çalışmada algılanan örtük program ve algılanan eğitim stresi ve alt boyutları arasındaki ilişkiler çeşitli istatistiksel yöntemlerle incelenmektedir, bu yönüyle korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerini barındırmaktadır. Araştırma modeli, söz konusu değişkenler açısından cinsiyet ve sınıf, değişkenlerine göre oluşan farklılıklar ele alındığı için karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de barındırmaktadır.

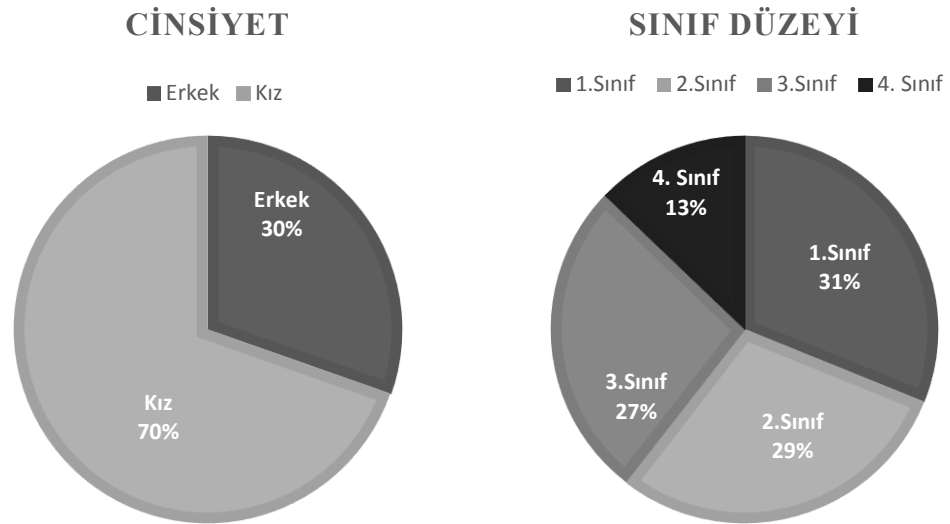
3.2.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın örnekleme yöntemi, araştırmacının ihtiyaç duyduğu sayıdaki katılımcılara ulaşmak için ulaşılması en kolay olan katılımcılardan başlayarak örneklemini tamamladığı “uygun örnekleme” yönteminin özelliklerini taşımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 450 kadın, 197 erkek olmak üzere toplam 647 üniversite

öğrencisi oluşmaktadır. Katılımcıların 201'i birinci sınıf, 190'ı ikinci sınıf, 173'ü üçüncü sınıf, 83'ü ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	197	30,4
Kadın	450	61,6
Sınıf Düzeyi		
1.Sınıf	201	31,1
2. Sınıf	190	29,4
3. Sınıf	173	26,7
4. Sınıf	83	12,8
Toplam	647	



Şekil 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Grafik

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak, aşağıda genel ve psikometrik özellikleri sunulan Kişisel Bilgi Formu, Örtük Program Ölçeği (ÖPÖ) ve Eğitim Stresi Ölçeği (ESÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf, akademik başarı, algılanan gelir düzeyleri ve anne baba eğitim durumu değişkenleri ile ilgili verileri ve diğer demografik verileri toplamak amacıyla oluşturulmuş bir formdur. Katılımcılardan sırasıyla cinsiyet ve sınıf bilgileri bu form aracılığıyla temin edilmiştir.

3.3.2.Örtük Program Ölçeği (ÖPÖ)

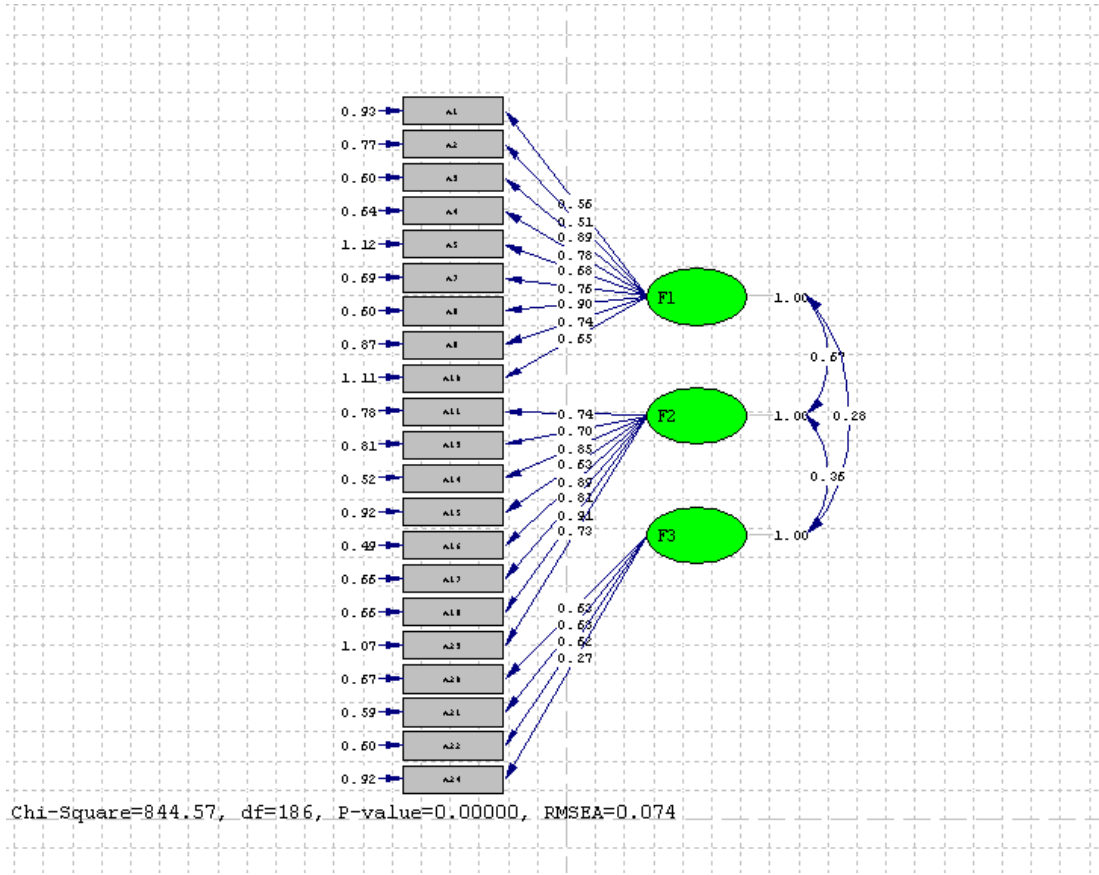
Genel Özellikleri

Katılımcıların algılanan örtük program düzeylerini ölçmek amacıyla Arslan ve Akbulut (2016) tarafından geliştirilen, Örtük Program Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların algıladıkları örtük programı değerlendirme ölçeği (self-report scale) olan bu araç, bir kâğıt-kalem testi biçiminde uygulanmaktadır. Ölçeği yanıtlayan katılımcılar verilen cümlelere 5’li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. Her madde için katılımcıların işaretledikleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3)Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum anlamlarına gelmektedir. Ölçeğin orijinalini oluşturmak için 25 maddelik bir havuz oluşturulmuş ve pilot uygulama sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 21 madde 3 boyutta toplanmakta ve ölçek ayrıca genel bir algılanan örtük program puanı da vermektedir. Katılımcılar algılanan örtük program puanının yüksek olması onların örtük programı algılama düzeyinin yüksek olduklarını göstermektedir.

Psikometrik özellikleri

Örtük program Ölçeğinin maddelerini hazırlamadan önce kapsamlı bir literatur incelemesi yapılarak, örtük program kavramıyla ilgili bilgiler analiz edilmiş ve ölçeğin kuramsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Literatur taramasının yanı sıra benzer ölçklerdeki maddeler de incelenerek, örtük program yapısını ölçeceği düşünülen bilgiler ölçek maddesi olabilecek şekilde düzenlenmiştir. Bu asamada örtük programın geniş biçimde ölçülebilmesini sağlamak amacıyla deneme maddelerinin mümkün olduğunca fazla sayıda olmasına özen gösterilmiş ve sonuçta 25 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu 25 madde biçim, anlaşılabilirlik ve örtük program göstergesi olup olmadığı açısından 3'ü rehberlik ve psikolojik danışma, 1'i ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 4 öğretim üyesine incelenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 50'ini açıklayan, 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir

Örtük program anketi için yapılan betimleyici analizler sonucunda madde ortalamaları 0.22 ile 0.62 (5'li Likert) ve standart sapmalar da 0.69 ile 1.12 arasında değişmekte olup iç tutarlılık (Cronbach alpha) 0.88'dir. Bu da çeşitli açılardan düşünüldüğünde örtük program gibi bir kavram için uygun seviyeli güvenilirlik ve kabul edilebilir bir değerdir. Alt boyut güvenilirlik katsayıları ise içerik alt boyutu için .84, öğrenme-öğretme süreci alt boyutu için .84, değerlendirme alt boyutu için .87 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliliği ve ölçek maddelerinin faktör yüklerini boyutlandırmak için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ve ölçeğe ait maddelerin faktör yüklerini boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. Faktör sayısı alanyazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı kapsamında üç ile sınırlandırılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Üç boyutlu model için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri $\chi^2= 844.57$, $sd= 186$, $RMSEA= .074$, $NNFI=.94$, $NFI= .94$, $CFI= .95$, $IFI= .95$, $RFI= .93$, $SRMR= .063$, $CN=188.04$, $IFI=0.95$, $GFI=0.89$, $AGFI= 0.86$) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri

3.3.3. Algılanan Eğitim Stresi Ölçeği (AESÖ)

Genel Özellikleri

Sun ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Akın, Arslan, Gediksiz ve Akın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan eğitim stresi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek amacı ile 160 kız, 180 erkek ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan uygulamalar sonucunda 5 boyutlu olarak ele alınan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre 4 boyutlu modelin uyum gösterdiği görülmüş, anlamlılık değeri ($\chi^2=123.49$, $df=88$, $p=0.00001$), uyum indeksi (RMSEA=.037, NFI=.97, NNFI=.99, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.96, GFI=.95, AGFI=.92 and SRMR=.041.), iç tutarlılık .87, madde toplam korelasyonları .40 ile .60 ,faktör yüklerinin .68 ile .95 arasında değiştiği bulgulanmıştır.

Orijinal Form

Katılımcıların algılanan eğitim stresi düzeylerini ölçmek amacıyla Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen Algılanan Eğitim Stresi Ölçeği katılımcıların 1-5

arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek işaretleyerek yanıtladıkları 5’li Likert tipi bir ölçektir. Her madde için katılımcıların işaretledikleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum anlamlarına gelmektedir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır (Ders çalışmaktan kaynaklanan baskı, iş yükü, notlarla ilgili endişelenme, ümitsizlik, öz-beklenti olmak üzere 5 boyut bulunmaktadır).Yapılan betimleyici analizler sonucunda madde ortalamaları 16 ile 80 arasında değişmektedir. İç tutarlık madde toplamı için 0.82, ders çalışma baskısı için 0.79, iş yükü için 0.73, not endişesi için 0.69, ümitsizlik için 0.64, öz beklenti için 0.65’tir.

3.4.VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Öğrencilerin derslerinin öncesi veya sonrasında uygulama için daha önceden öğretim elemanlarından randevu alınmış ve aracılıklarıyla öğrencilere duyuru yapılmış; uygulamaların tamamı standart sınıf ortamında gönüllü öğrencilerle yapılmıştır. Uygulamalarda öğrencilere araştırma ölçek paketi dağıtılmış ve kapak mektubundaki yönerge okunmuştur. Katılımcılardan kimlik bilgileri istenmemiş, gizlilik sağlanmıştır. Sonraki aşamada ise doldurulan paketler ön incelemeden geçirilmiş ve bunlardan gelişigüzel doldurulmuş olduğu, çeşitli madde veya bölümlerin boş bırakıldığı gözlemlenen paketler değerlendirilme dışı bırakılmış ve analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada algılanan örtük program ve algılanan eğitim stresi ve alt boyutları değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Örtük Program, Eğitim Stresi ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesi için ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların

hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi'ne başvurulmuştur. Bunlara ek olarak değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdeler dilim gibi değerler hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarını görselleştirmek amacıyla da grafiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizi ile ilgili bütün süreçlerde SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm araştırma sorularına yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerin detaylı sonuçlarını ve yorumlarını içermektedir. Her bir araştırma sorusuna dair veriler sırayla ele alınacaktır.

4.1. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAM ALGILAMA DÜZEYLERİ VE EĞİTİM STRESİ ALGILAMA DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI İLİŞKİLER OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama ve eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin büyüklük ve yönlerini belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri ve Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	İçerik	Süreç	Değ.	ES
1.İçerik	1			
2.Süreç	.60**	1		
3.Değ.	.20**	.22**	1	
4.ES	.19**	.19**	.033	1
Ortalama 24.3	Standart Sapma	7.02		

Not: Değ: Değerlendirmeyi, Es: Eğitim Stresini ifade etmektedir.
**p<.001

Yukarıda verilen Tablo 2’den anlaşılacağı gibi üniversite öğrencilerinin algılanan eğitim stresi ile içerik alt boyutu, süreç alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde algılanan eğitim stresinin; içerik ile pozitif yönde ($r= .19, p < .001$), süreç ile pozitif yönde ($r= .19, p < .001$) ilişkili olduğu görülmektedir.

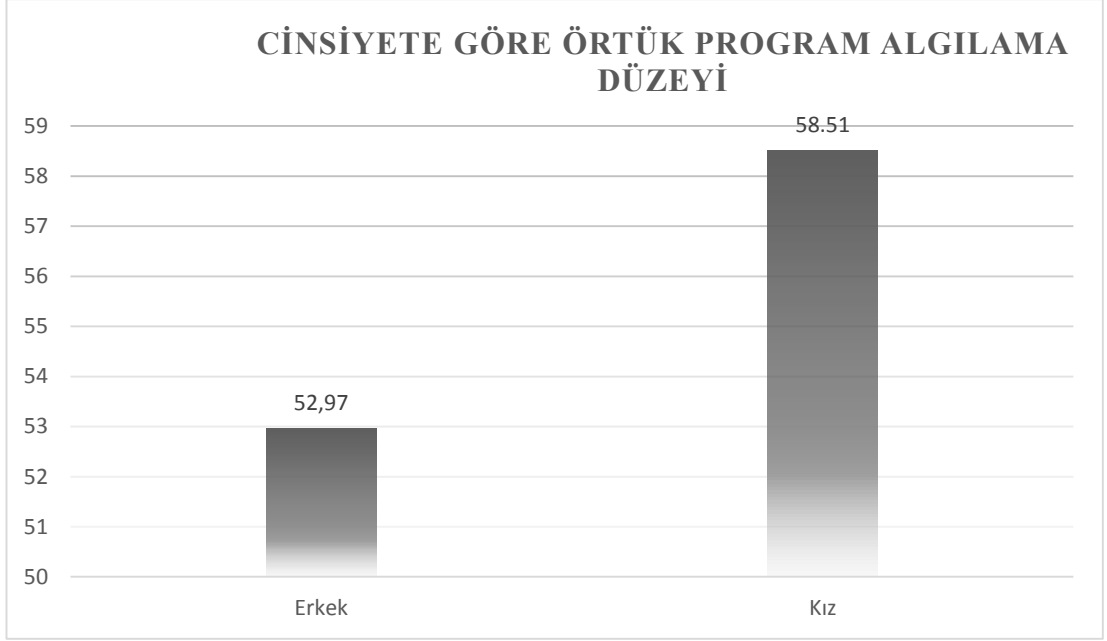
4.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Örtük Program Algılama düzeyleri açısından erkek ve kadın üniversite öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen t testi kullanılmıştır.

Tablo 3.Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	S d	P
Örtük Program Algılama	Kadın	450	58,51	12,79	5,55	643	,000
	Erkek	197	52,97	11,12			

Tablo 3’te cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin algılanan örtük program düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablo incelendiğinde örtük program algılama düzeyi açısından erkek ($\bar{X} =52,9$) ve kadın ($\bar{X} =58,5$) üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$p= .00, p < .05$].Bu farklılık kadın öğrencilerin örtük program algılama düzeyi puan ortalamalarının daha yüksek olmasındandır.



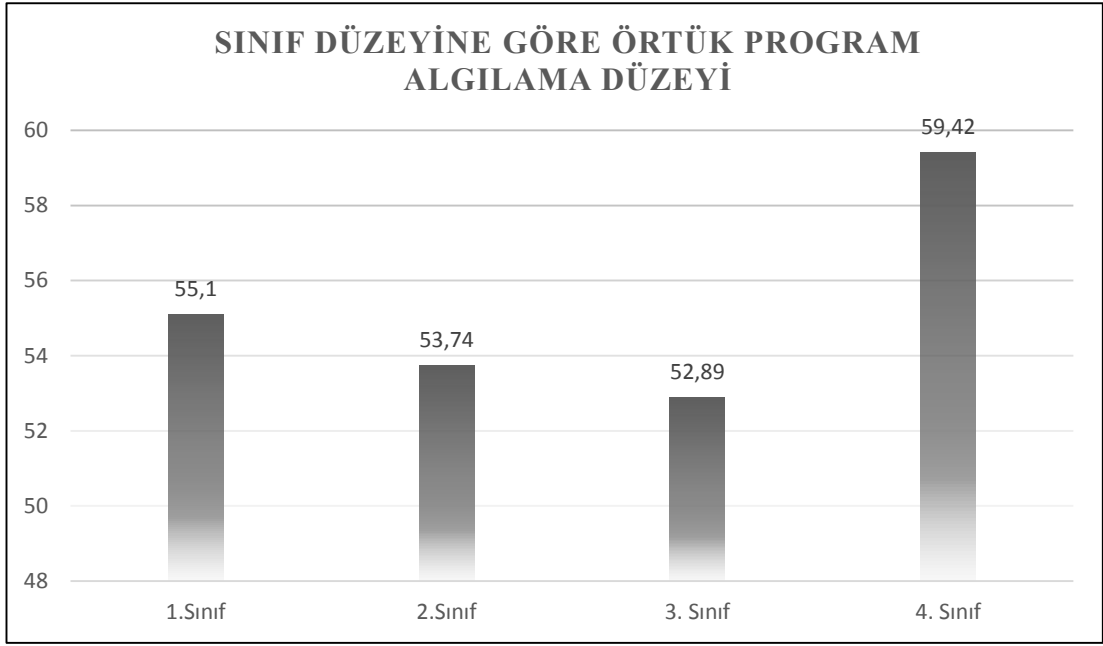
Şekil 3. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Örtük Program Algılama Düzeyi Grafiği

4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Farklı Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri Açısından Farklı Sınıf Düzeylerine Göre Farklarına İlişkin Anova Varyans Analizi Sonuç Tablosu

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma	F	P
1.Sınıf	201	55,10	11,36		
2.Sınıf	190	53,74	10,74	6,28	,00
3.Sınıf	173	52,89	12,31		
4.Sınıf	83	59,42	13,76		
Toplam	647	54,66	11,92		

Tablo 4’de Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyi açısından farklı sınıf düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Algılanan örtük program düzeyinin sınıf değişkenine düzeyi göre incelendiğinde, 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanları ($\bar{X} = 59,42$) 1. ,2. ve 3. Sınıf öğrencilerinden yüksektir. Tukey tablosu incelendiğinde anlamlı farklılığın, (1-4;2-4;3-4) sınıfları arasında olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Örtük Program Algılama Düzeyi Grafiği

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeylerine İlişkin Tukey Tablosu

(I)sınıf	(J)sınıf	Ortalama Farkları(I-J)	Standart Sapma Hatası	Anlamlılık	%95 Güvenilirlik Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1,0	2,0	1,35926	1,19550	,667	-1,7201	4,4386
	3,0	2,20405	1,22359	,274	-,9477	5,3558
	4,0	-4,32169	1,53872	,026	-8,2851	-,3583
2,0	1,0	-1,35926	1,19550	,667	-4,4389	1,7201
	3,0	,84479	1,24000	,904	-2,3492	4,0388
	4,0	-5,68095*	1,55180	,002	-9,6780	-1,6838
3,0	1,0	-2,20405	1,22359	,274	-5,3558	,9477
	2,0	-,84479	1,24000	,904	-4,0388	2,3492
	4,0	-6,52573*	1,57354	,000	-10,5788	-2,4726
4,0	1,0	4,32169*	1,53872	,026	,3583	8,2851
	2,0	5,68095*	1,55180	,002	1,6838	9,6780
	3,0	6,52573*	1,57354	,000	2,4726	10,5788

*Ortalama farklılıkları 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

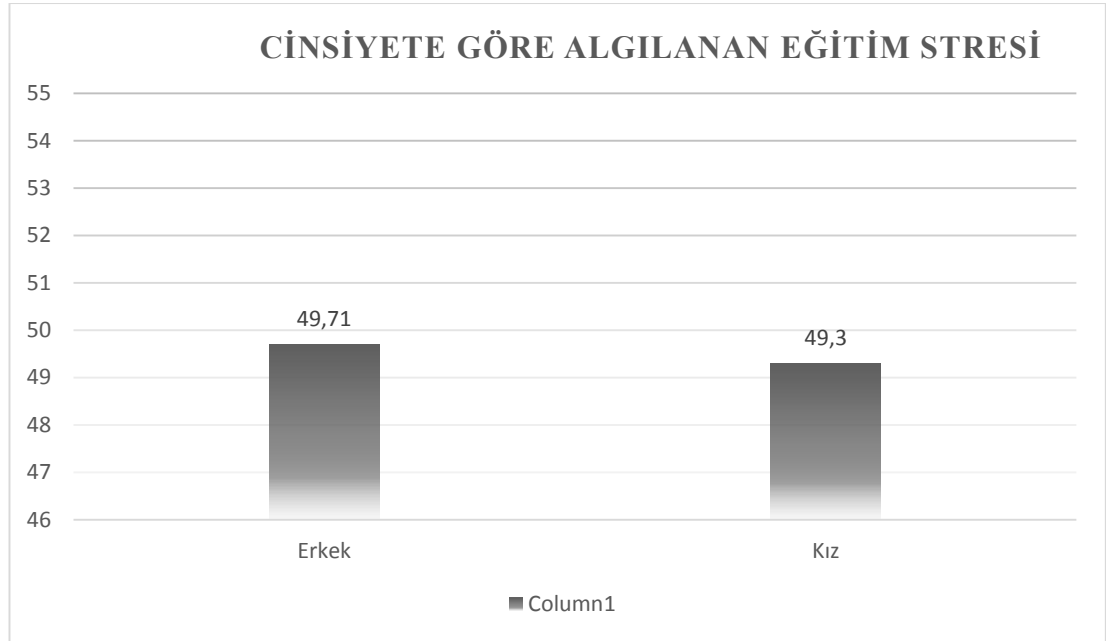
4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Eğitim stresi algılama düzeyleri açısından erkek ve kadın üniversite öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen *t* testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Cinsiyet Göre Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	S _d	P
Eğitim Stresi Algılama	Erkek	197	49,71	11,16		,64	
	Kadın	450	49,30	10,39	,458	364	,647

Tablo 5’de cinsiyet açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin algılanan eğitim stresi düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablo incelendiğinde eğitim stresi algılama düzeyleri açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$p= .647, p>.05$].



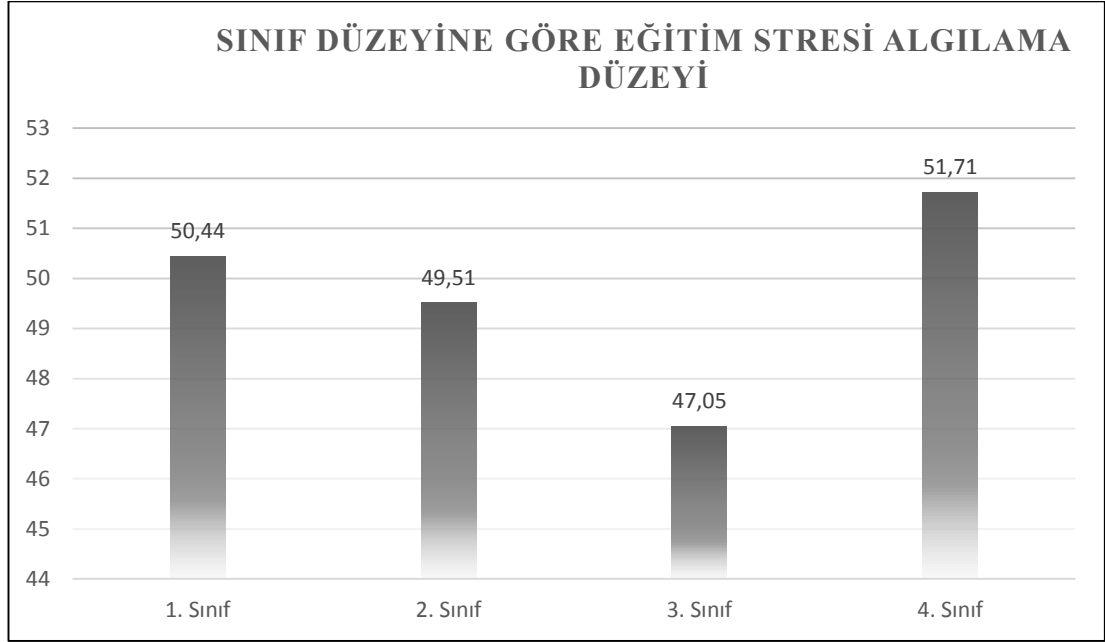
Şekil 5. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Eğitim Stresi Algılama Düzeyi Grafiği

4.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Farklı Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeylerine Göre Farklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Varyans Analizi Sonuçları Tablosu

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma	F	P
1.sınıf	201	50,44	10,03		
2.sınıf	190	49,51	10,77	4,82	,002
3.sınıf	173	47,05	10,96		
4.sınıf	83	51,71	10,25		
Toplam	647	49,42	10,62		

Tablo 7’de bir, iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyindeki eğitim fakültesi öğrencilerinin sayıları, eğitim stresi puan ortalamaları, standart sapmalar ve ANOVA sonuçları görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki katılımcılar arasında algılanan eğitim stresi puan ortalamaları açısından anlamlı farklar bulunmuştur. [$p = ,002$ $p < .05$]. Bu fark 4. Sınıf öğrencilerinin algılanan eğitim stresi puanlarının ($\bar{X} = 51,71$), daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.



Şekil 6. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Eğitim Stresi Algılama Düzeyi Grafiği

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Algılama Düzeylerine İlişkin Tukey Tablosu

(I)sınıf	(J)sınıf	Ortalama Farkları(I-J)	Standart Sapma Hatası	Anlamlılık	%95 Güvenilirlik Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1,0	2,0	,93723	1,06582	,816	-1,801	3,6826
	3,0	3,38962*	1,09411	,011	,5714	6,2078
	4,0	-1,27175	1,38025	,793	-48270	2,2835
2,0	1,0	-93723	1,06582	,816	-3,6826	1,8081
	3,0	2,45239	1,10862	,121	-4032	5,3080
	4,0	-2,20899	1,39178	,387	-5,7939	1,3759
3,0	1,0	-3,38962*	1,09411	,011	-6,2078	-,5714

	2,0	-2,45239	1,10862	,121	-5,3080	,4032
	4,0	-4,66137*	1,41357	,006	-8,3024	-1,0203
4,0	1,0	1,27175	1,38025	,793	-2,2835	4,8270
	2,0	2,20899	1,39178	,387	-1,3759	5,7939
	3,0	4,66137*	1,41357	,006	1,0203	8,3024

*Ortalama farklılıkları 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın temel problemi, çalışmanın giriş bölümünde de ifade edildiği gibi üniversite öğrencileri tarafından örtük program algılama ve eğitim stresi algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu temel problem, çeşitli alt problemler kapsamında incelenmiştir. Aşağıda problem soruları araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın aracılığıyla ele alınacaktır.

5.1.1. Örtük Program Algılama Düzeyi ve Eğitim Stresi Algılama Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırmanın problem cümlesinde üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyi ile eğitim stresi algılama düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir ve anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmış, bu ilişki içerik ve süreç olmak üzere 2 boyutta görülmektedir. Alan yazınında bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamış ancak destekleyici nitelikte bulgulara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Vallance (1983)'ın sınıfın yapısı, öğrenci öğretmen ilişkilerini örtük programın boyutları arasında gösterirken, D'Angelo'nun (1981) da öğretmenlerin sınıfta kontrol mekanizması haline geldikleri için öğrencilerin kendilerini güçsüz hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin etkileşimi, okulun yapısı, karar mekanizmaları hatta öğrencilerin zaman ve alan kavramları bile değerlerin yönlendirmesi altındadır (Thomas, 1990). Adıay (2011) sınıf ortamını gözlemlediği araştırmasını 7. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür ve sınıf iklimini gözlemlemiştir. Araştırmayı öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi, farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler olarak 3 boyutta incelemiştir. Öğrenciler matematik

öğretmenlerinin kendilerine iyi davrandığını ancak kurallara uyulmadığında ceza aldıklarını ve kendilerine bağrıldığını belirtmişler ve bu durumu normal karşıladıklarını, sınıf düzeni için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sorular çoğunlukla öğretmenler tarafından sorulmakta, bilgilerin ve görüşlerin doğruluğuna öğretmenlerin karar verdiği, hatta öğrenciler de düşüncelerinden vazgeçip öğretmenlerininkini benimsedikleri belirtilmiş ve bu durum araştırmacı tarafından öğrencilerin öğretmenlerinin statüsü nedeni ile bilgi ve görüşlerini daha değerli görmeleri olarak yorumlanmıştır. Diğer yandan bu öğrencilerin öğretmenlerle problem yaşamak istememesi, onların takdirlerini kazanmak istemeleri de neden olarak gösterilebilir (Ahola, 2000, akt: Adıay). Maguire (1997), araştırmasını etnik açıdan farklı alt yapıya sahip öğrencilerin belirli edebiyat eserlerindeki değerlerle ilgili tartışmalarının gözlemini yaparak yürütmüştür. Öğretmenlerin ahlaki değerlerini yansıtmamaya hatta iş birlikçi öğrenmeyi desteklemeye çalışsalar da fikir tartışmaları esnasında çoğunlukla öğretmenlerin konuştuğunu ve öğretimin yine de öğretmen merkezli olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenler bazı konuların sınıfta değil evde tartışılması konusunda yönlendirme yapmışlardır. Parsons ve Beauchamp (1985) da eğitimin öğretmenler tarafından 'usta-çırak' ilişkisi gibi görüldüğünü ve öğrencilerin onların sınıf içindeki durumlarını değerlendirebilecekleri bir aracın olmadığını gördüğü için öğretme teknikleri, kişisel ve profesyonel kaliteleri, sınıf yönetimi, iletişim becerileri olmak üzere 4 boyutu olan bir form geliştirmiştir. Beklentilerin artması, sosyal destek ve öz-kontrolün azalmasının stresi arttırdığı belirtilmiştir (Johnson, 1988). Öğretmenlerle olan iletişim de bir diğer etken olarak görülmektedir (Sgani Kohen ve Lowental, 1988). Bu fikirden hareketle akranlar, ebeveynler ve öğretmenlerle pozitif ilişkinin olmaması, kendini yetersiz hissetme ve aşırı görev yükünün de öğrencilerin eğitim stresini arttıracığı düşünülmüştür (Sun ve diğerleri, 2011). Alan yazının da görülen bu konuyla ilgili en genel çalışma Ross ve arkadaşları (2008) tarafından yapılmıştır ve üniversite öğrencilerinde strese neden olan faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Midwestern Üniversitesi'ndeki farklı sınıf, farklı cinsiyet ve alt yapıya sahip öğrenciler ile yürütülmüştür. Öğrencilerde strese neden olan 40 durumdan oluşan maddeler kişiler arası, kişisel, akademik ve çevresel nedenler olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir. Kişisel nedenler kategorisinde en yüksek skoru yeni sorumluluklar maddesi göstermiştir. Akademik nedenler kategorisinde ise en yüksek skoru görev yükünün fazlalığı maddesi gösterirken onu takip eden ise beklenen notun alınması maddesi olmuştur. Bu bulgular birbirleri ile

bağlantılıdır çünkü öğrencilerin görevlerinin fazlalığı nedeni ile yeterli zaman ayıramıyor olmaları da eğitim stresinin nedenleri arasındadır(Misrar ve McKean, 2000). Öğretmenlerle tartışma yaşanması maddesinin en düşük ikinci skoru göstermesi ise, öğretmen-öğrenci ilişkisinin pozitif yönde olabileceği yönünde yorumlanabileceği gibi not kaygısından dolayı öğrencilerin tartışmaktan kaçınmış olması ihtimali ile de yorumlanabilir. Reyes (1996) de eğitim stresi ile dil, okuma ve matematik derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi ölçtüğü araştırmasını Latin Amerikan orta okullarında çift dilde eğitim gören 6, 7, ve 8. Sınıflardan oluşan öğrenciler ile yürütmüştür. Bulgular doğrultusunda not ortalaması, aile yapısı ve öğretmenler ile ilişkinin eğitim stresi üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin performanslarının kendileri ile ilgili düşüncelerini etkilediği ve öğretmenlerin onlarla ilgili düşüncelerine dair endişeler yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgular araştırmacı tarafından eğitim stresi arttığında notların düşeceği, notlar yükseldiğinde de eğitim stresinin azalacağı şeklinde yorumlanmıştır. Çünkü öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmediği sınıf ortamları, belirsizliklere ek olarak ödevlerin, sınavların çok fazla olması dışında yüksek not almak için yaşadıkları kaygı da strese neden olmaktadır (Frazer ve Kohn, 1986). Üstelik öğrenciler öğretmenleri kadar ailelerini de memnun etmek için çabalamakta ve aileleri de notları ile ilgili baskı yaptığından algıladıkları eğitim stresi daha da artmaktadır (Sun ve diğerleri, 2013). Sun ve diğerleri (2013) tarafından Çin’de yapılan benzeri bir çalışma da bireysel, okulla, akranlarla ve aileyle ilgili etkenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitim stresi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulanan ölçek bulguları görev yükü, ders çalışmaktan kaynaklanan baskı, notlarla ilgili kaygı, kişisel beklenti, umutsuzluk olmak üzere 5 boyutta incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda en yüksek skorun iş yükü, baskı ve umutsuzluk boyutlarında olduğu görülmüştür. Öğrencinin kendisine zaman ayıramamasının eğitim stresini arttırmasının da bu bulguları desteklediği söylenebilir(Misrar ve McKean, 2000). Destekleyici nitelikteki araştırmalar da ele alındığında, eğitim stresi ile örtük program algılama düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olması, öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenle zıt düşen fikirler, sınıfların yapısı, öğrencilerin içe dönüklüğü gibi nedenlerle fikir belirtmiyor olmaları, eleştirilmekten kaçınmaları ya da tekdüze anlatıma maruz kalmalarından ve ödev, sınav yükünün fazlalığından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.1.1. Çeşitli değişkenler açısından örtük program algılama

Araştırmanın problemlerinden ilk olarak, üniversite öğrencilerinin algılanan örtük program düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda örtük program algılama düzeyinin kadın öğrenciler açısından ve sınıf boyutunda da 4. sınıf öğrencileri açısından yüksek olduğu bulgulanmıştır. Örtük program alanında yapılan araştırmalara bakıldığında ise hem destekleyici hem de zıt yönde bulgulara rastlanabilir. Öncelikle Bayanfar (2013)'ın farklı liselerden kız öğrenciler ve onların öğretmenleri ile yürüttüğü örtük programın okulların duyuşsal karakteristikleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırması ele alındığında sosyal, bilişsel ve fiziksel çevre olmak üzere 3 yönlü incelendiği görülmektedir. Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretmen-öğretmen ilişkisi, öğrenci-öğrenci ilişkisi, öğretim ve değerlendirme yöntemleri, içerik, okul kuralları ve kıyafet rutinleri faktörler ele alınmıştır. Öğretim yöntemlerinin aktif öğrenmeye uygun olmadığı ve öğrenci tarafından olumsuz algılandığı, fiziksel çevre ve materyallerin uygun olmadığı, öğrencilerin, öğretmenlerin kıyafetlerinden ve rol model davranışlarından memnun olmadığı dolayısı ile de okula karşı olumsuz tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde örtük program ile fiziksel ve sosyal çevre arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, örtük programın duyuşsal karakteristikler üzerinde önemli bir etken olduğu, ancak bu etkilerin olumsuz olduğu bulunmuştur. Benzer bir araştırma da Dar (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı ilkokullardaki öğretmenlerin rol model davranışları ve empatilerini ve sosyal düşünceleri incelemiştir. Araştırma her sınıftaki öğrenci ve öğretmen gözlemlenerek, ayrıca öğretmenlerle röportajlar yapılarak yürütülmüştür. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin metinlerle eş değer öğretim yaptığı ancak empati yapmadıkları, yalnızca bir öğretmenin empati ve toplumsal iş birliği becerisine sahip olduğu onun da bu yönünü sınıfına taşıyamadığı görülmüştür. Gözlemler ve bulgular, araştırmadaki öğretmenlerin konu öğretimine ve bilişsel gelişime daha fazla önem verdikleri için duyuşsal gelişimi göz ardı ettikleri yönünde yorumlanmıştır (William, 2010).Başkalarının açısından bakma ile ilgili bir başka araştırma da öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çünkü sosyal adaletin eğitimin içinde yer almasının demokratik bir toplum için gerekli olan okullaşmanın en önemli yönü olduğu düşünülmektedir (Ayers, Quinn and Stovall, 2009). TinklerandTinkler (2013), durumdan öğrenmenin

öğretmen adaylarının çeşitliliğe bakış açısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretmen adayları Mid Atlantik Üniversitesi'nin eğitimde sosyal kuruluşlar kursuna iki etapla katılmıştır. Ayrıca etnik ve kültürel olarak farklı alt yapılardan insanların bulunduğu Job Corps Center'da alan uygulaması yapılmıştır. Bulgular ışığında kendini başkaları gibi görme, başkalarının mecburiyetlerini fark etme, sosyal adalete yönelme yönünde 3 tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %70'inin sosyal adaletle ilgili farkındalık geliştirdiği,%80'nin çeşitlilik ve mecburiyetler ile ilgili bakış açısına sahip olduğu gözlemlenmiştir,2 Katılımcı dışındakiler olumlu deneyimler yaşadıklarını belirtmiştir. Haan ve Wissin de (2013) benzeri bir tema üzerinde çalışmışlar ve azınlık ve çoğunluk çocukların okul başarısına karşı ailelerin ve öğretmenlerin tutumlarını araştırmıştır. Hem azınlık hem de çoğunluk olmak üzere ebeveyn-öğretmen etkileşimini incelemiştir. Okul başarısı değerlendirildiğinde öğretmenlerin azınlık öğrencilere bakış açıları ile çoğunluk öğrencilere bakış açısı arasından anlamlı farklılık olduğu, azınlık öğrencilerin başarısının çabalarına bağlandığı, fakat motivasyon kaynakları konusunda da anlamlı farklar olduğu ve azınlık öğrencilerin yeterli motivasyona ulaşamadığı, azınlık öğrencilerin sadece %10'unun ailelerinden destek gördüğü ortaya konmuştur. Dolayısı ile başarının sadece kişisel çabaya bağlanmaması, kişisel, sosyal, psikolojik faktörlerin de göze alınması gerekir. Empati eksikliği hayal kırıklığına neden olan faktörler arasında gösterilirken diğer faktörlerin de sorunun kaynağı ve kişinin kendisinden kaynaklı olduğu da ifade edilir (Benigno, Carroll, Carlson, Shepperd, Sweeny 207). Empati yapmayı gerektiren durumlardan birinin de öğrencilerin yaşadığı korkular olduğu söylenebilir. Çünkü eğitime bağlı korkular ile bireylerin gerginliklerinin bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Putwain, 2008). Öğrenmenin üzerinde de etkisi vardırBu nedenle Bryson, Grimes, O'Neil ve Perrin (2014), korkunun hukuk öğrencilerinin öğrenme yaşantılarını ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda aile, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran katılımı olmak üzere 3 temaya ulaşılmıştır. Öğrenciler ailelerinin başarısı ile kendi başarılarını karşılaştırıldığından, bazıları da ailelerinin ulaşamadıkları başarıya ulaşmaları için baskı altında olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonları ile öğretmenlerine olan saygıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuş ancak bazı öğretmenlerden yüksek not alamama korkusu için sevimli davrandıkları, bazen de sevdikleri öğrencilerin bu öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratma korkusu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Belirtilen bir diğer korku da arkadaşlarının tepkisinden korktukları için fikirlerini açıklama konusunda yaşadıkları korku olmuştur.

Araştırmacılar öğrencilerin geri çekilme ve sessiz kalmayı itiraz etmekten daha güvenilir bir yol olarak algıladıkları yönünde yorum getirmişlerdir. Terenzini, Pascarella, Blimling (1999)'in akranlarla ve eğitimcilerle etkileşimin öğrenmenin en önemli parçası olduğu yönündeki açıklamaları düşünüldüğünde ve örtük programın tanımları ele alındığında yaşanan bu korkuların örtük programın bir parçası olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışmada örtük program algısı en yüksek olan sınıfın 4. Sınıflar olduğu görülmüştür. Yüksel (2007) de örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerini araştırdığı çalışmasını, örtük programa en çok maruz kaldıklarını düşündüğü için U.Ü.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü resim ve müzik iş eğitimi anabilim dallarındaki 4. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Neden olarak ise 4. sınıf öğrencilerinin o kültürde en çok zaman geçirmiş bireyler olmalarını belirtmiştir. 'Cinsi kimlik rolü'nün günlük hayatın içinde, toplum tarafından oluşturulan bir yapı olduğu görülmektedir (Den ve Voleman, 1998). Dolayısı ile bireyler nasıl birer erkek ve kadın olmaları gerektiği konusunda da çeşitli mesajlarla yönlendirilirler(Resnick, 2002). Elbette ki bu mesajlar da sosyolojik ve demografik alt yapıdan etkilenmektedir. Bu konuya açıklık getiren bir çalışma Anyon (1983) tarafından yapılmıştır ve Amerika'da eğitim 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrencilerin yarısı işçi sınıftan yarısı da orta-üst sınıftan seçilmiştir ve her grupta eşit sayıda kız ve erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilere 'büyüyünce evlenecek misin?', 'büyüyünce çalışmak istiyor musun?' ve kız öğrencilere 'kocan çalışmanı ister mi?' erkek öğrencilere de 'eşinin çalışmasını ister misin?' soruları sorulmuştur. İşçi sınıfındaki kız öğrencilerin çoğunluğu çalışmak istediklerini ancak eşlerinin buna izin vermeyeceğini ifade ederken bu gruptaki erkek öğrencilerin çoğunluğu da eşlerinin çalışmasına izin vermeyeceklerini dile getirmişlerdir. Orta-üst ekonomik gruptan olan erkek öğrencilerin ise çoğunluğunun tam tersi yönde cevap verdiği görülmüştür. Bu nedenle de kadınların toplumdaki yerinin ve erkeklerin bu konuya bakış açısının da de sosyo-ekonomik düzeye göre değiştiği yönünde yorumlanmıştır. Örneğin pek çok kültürde erkek öğrencilerin bebek bakımında, kız öğrencilerin de teknik işlerde başarılı olamayacağı kanısı vardır (Shakeshafi, 2005). Kız öğrenciler alt statüye uygun görülmektedir (Akpakwu ve Bua,2014). Hatta Wilson'a göre erkek öğrenciler öğretmenler tarafından da öne çıkartılmaktadır (Akt: Akpakwu ve Boa, 2014). Üniversiteli Amerikan kadınlar kuruluşunun 1991 yılında yaptığı bir araştırmada cinsiyete dayalı ayrımcılıklardan en çok kadın öğrencilerin etkilendiği ortaya konmuştur (Akt: Slater, 2003). Bu araştırmalardan yola çıkarak

Slater (2003) ilk eğitim çağındaki cinsiyet ile ilgili önyargıları araştırmış ve okulöncesi öğretmenleri ile çalışmıştır. Bulgular doğrultusunda erkek ve kız öğrencilerin oyunlarında farklılık olduğu kız öğrencilerin toplu oyunları ve taklit, evcilik oyunlarını tercih ederken, erkek öğrencilerin fiziksel oyunlar ve keşfetmeye dayalı etkinlikleri seçtikleri görülmüştür. Ancak matematik-fen başarısı konusunda cinsiyete bağlı bir fark olmadığını belirten öğretmenlerin oranının anlamlı farklılık gösterdiği, yine de öğretmenlerin %19'u erkeklerin bu konudaki başarısını savunurken hiçbir öğretmenin kızların daha önde olduğunu dile getirmediği görülmüştür. Diğer yandan düşük oranda öğretmen kız öğrencilerin okuma ve dil etkinliklerinde önde olduğunu düşünürken hiçbir öğretmen de erkeklerin bu konuda başarılı olduğunu belirtmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yapmadığını belirten öğretmenlerin oranı anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak araştırmacı bu bulguyu olumlu bir gelişme olarak algılasa da öğretmenlerin ayırımın farkında olmayabilecekleri ile ilgili de soru işaretleri bırakmıştır. Tietz (2007) bu tutumlardan yola çıkarak, mesajların ders kitaplarında vurgulandığını düşündüğü için bu kitapları ele almıştır. Değerlendirmeler sonucunda erkeklerin kitaplarda daha fazla görünür hale getirildiği, kadınların ise ev işleri ile ilgili resim ve hikâyelerde öne çıkarıldığı ve bu tür konuların merkezine kadınların bulunduğu erkeklerin iş hayatı ile ilgili rolleri çeşitli mesleklerle ele alınıp, onları karar verici pozisyonlarda gösterirken kadınların yapabileceği mesleklerin kısıtlandığı görülmüştür. Araştırmacı bulgularını kadınların güçsüz olarak algılandığı için yönetimle ilgili işlere yakıştırılmamaları ile ilişkilendirmektedir. Kalaycı ve Güneş de (2014) 5. Sınıf öğrencileri ile bu bulguyu destekleyecek bir çalışma yürütmüştür ve özgür bir hayatı tercih eden kurt ile sağlıklı, düzenli ve güvenli hayatı olan köpeği anlatan 'kurt ve köpek' fablı materyal olarak kullanmıştır. Öykü okunduktan sonra öğrencilerden karakterlerden birini seçmeleri istenmiştir ve öykü bir gruba köpeği öne çıkararak tekrar okunduğunda öğrencilerin çoğunluğu köpeği seçmişlerdir. Ancak her iki grupta da kurdu seçen kız öğrencilerin sayısının erkeklerden farklı olduğu görülmüştür. Bu bulgu araştırmacılar tarafından erkek öğrencilerin toplumda kendilerinden beklenen rollere uygun olduğu için köpeği seçtikleri, kız öğrencilerin ise özgürlüğe olan ihtiyaçları nedeniyle kurdu seçtikleri yönünde yorumlanmıştır. Cinsiyet rolleri öğretmenleri, kitapları, müfredatı etkilediği kadar kadınların kariyer imkânlarını da sınırlandırmaktadır (Robbin,1992). Resnick (2002) yürüttüğü çalışmada da bu sava farklı bir yorum getirmiştir. Bulgular doğrultusunda ergenlik çağındaki kız öğrencilere geleneksel rollerle beraber akademik başarıya ve iyi bir

kariyer yaşamına ulaşmaları, lider olmaları yönünde mesajlar verildiğini ortaya koymaktadır. Ancak hem gelenekselci hem de yenilikçi anlayışın isteklerini bir arada yürütmenin kız öğrencileri özellikle de ekonomik ya da sosyal olarak farklı alt yapılardan gelen kız öğrencilerin baskı altında hissettirdiği sonucuna ulaşmış, beyaz kız öğrencilerin ailelerinden destek görürken diğer etnik kökenli öğrencilerin aynı desteği bulamadıkları için kişilik bölünmeleri yaşadıklarını gözlemlemiştir. Hatta Konuya destek alan bir diğer araştırma da olan Doğanay ve Sarı (2004) üniversitedeki yaşam kalitesine ilgin algılarını demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirdikleri çalışmalarında kız öğrencilerin farklılık gösterdiği ancak anlamlı bir farklılık olmadığı, yine de 'kararlara katılım' ve 'sınıf ortamı' boyutlarında kız öğrencilerin algılarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Diğer yandan Dima ve Mbekomize (2013) çalışmalarında kız öğrencilerin derse tam katılım gösterdikleri için başarı düzeylerinin yüksek olduğu ancak bunun nedeninin erkek egemen kariyer hayatında öne çıkmak çabası olduğu belirtilmiştir. Acker (1992) da bu fikri desteklemekte ve kadın öğrencilerin kendilerine yapılan ayrımcılığa kendi kapasiteleri ve becerileri ile karşı çıkmayı tercih ettiklerini dile getirmektedir. Bu durum erkeklerin güçlü, otoriter, kontrolcü kadınların ise güçsüz ve erkeklere bağımlı şekilde yetiştirilmelerine ve öğretmenler tarafından daha başarılı algılanmalarına karşı bir duruş olarak yorumlanabilir (Robbin ve diğerleri, 1992). Çünkü liseye kadar erkek çocuklar başarılarının yeteneklerinin, kızlar ise başarılarının şans eseri, başarısızlıklarının ise yeneksizliklerinin sonucu olduğu inancı ile karşılaşmaktadır (Siegle ve Reis, 1998). Jacobson (2008) ise erkeklerin sahip oldukları ayrıcalıkların İngilizce öğretmeni yetiştirme programında görülmediğini hatta öğretmenliğin bir kadın mesleği olduğu yönünde mesajların verildiğini, kadınların diğer mesleklerde uğradığı ayrımcılık ile erkeklerin öğretmenlik eğitiminde karşılaştığı gözlemlemiştir. Örneğin bu programların kadınlar ile erkek etkileşimleri arasındaki kültürel normlardan kaynaklanan normların da desteklendiğini hatta erkek öğrencilerin stajlarda kendilerini sürece dâhil edilen değil gözlemlenen bireyler olarak gördüğünü belirtmiştir. Kadınların negatif ayrımcılığa maruz kalmadığını gözlemleyen bir diğer araştırmacı da Ezalla McPherson'dur. McPherson (2014). Afrikalı-Amerikalı sekiz öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında kız öğrencilerin okul öncesi dönemden liseye kadar olan gayri resmi fen-matematik öğrenme deneyimlerini araştırmış ve kız öğrencilerin bütün kademelerde aileleri ve okul ile yaptıkları alan gezileri, okuldaki konferanslar, sosyal topluluklar gibi kaynaklar sayesinde örtük program ile olumlu deneyimler

yaşadıklarını, yalnızca lise öğrencilerinin okul dışında fen etkinlikleri ile ilgili daha az fırsat bulduklarını gözlemlemiştir. Abdüsselam da Suudi üniversite öğrencilerinin örtük program algısını araştırmış ve dersin içeriği boyutunda kız öğrencilerin anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca ise öğretmenlerin kendi fikirlerinden başkasına duyarlı olmamasından rahatsız oldukları görülmüştür. Araştırmalar incelendiğinde kadınların toplumsal olarak ayrımcılığa maruz kaldıkları, erkeklerin başarı konusunda ön plana çıkarıldığı ve toplumca desteklendiği, kadınların erkeklerle aynı imkânlarla ulaşamadığı hatta ulaştıkları başarının bile gözardı edildiği bu nedenle daha fazla başarı elde etmek için buldukları konumda ön plana çıkmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu konuda ilk basamakları ise okul başarısıdır. Bu nedenle derslere aktif katılım gösterdikleri ve daha ilgili davrandıkları, dolayısı ile yapılan ayrımcılıklara karşı daha duyarlı davranırlar. Bu sonuçların araştırmada ulaşılan dersin içeriği ve süreci boyutlarında kız öğrencilerin örtük program algılarının anlamlı farklılık göstermesi bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.1.1.2. Çeşitli değişkenler açısından algılanan eğitim stresi

Yapılan çalışma bulguları incelendiğinde eğitim stresi açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir fark olmadığı ancak sınıf düzeyi alt boyutunda incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin eğitim stresi algılama düzeylerinin en yüksek olduğu görülmüştür. Akademik başarılar, gelecek kaygısı, ekonomik kaygılar, ailevi ya da kişisel problemler öğrencilerde eğitim stresine neden olmaktadır (Brougham, Zail, Mendoza, and Miller, 2009; Chao, 2012; Darling ve diğerleri, 2007; Otrar, Ekşi, Dilmaç, and Şirin, 2002; Ross, Niebling, and Heckert, 1999). Diğer yandan yönetsel ve sosyal baskı, görevlerin çok fazla olması da öğrencilerin eğitim stresi algılamalarına neden olmaktadır (Darling ve diğerleri, 2007; Dusselier, Dunn, Wang, Shelley, and Whalen, 2005; Ross ve diğerleri, 1999). Bu nedenle bu alt boyutlara dair çeşitli araştırmalar yapılmış ve farklı bulgular elde edilmiştir. Bu bulguları destekleyecek nitelikte çalışmalar olduğu gibi ters yönde sonuçlar veren araştırmalar da vardır. Çivitçi (2014) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada sosyal destek arttıkça algılanan eğitim stresinin azaldığını bulgulamıştır. Fakat eğitim stresi ve sosyal destek ilişkisinde kişinin pozitif içsel tepkilerinin bir etkisi olmadığı, ancak negatif içsel tepkilerin önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Yani sosyal destek olsa da olmasa da yüksek derecede negatif tutumlara sahip öğrencilerin eğitim stresinde bir

değişiklik olmamış ancak düşük derecede negatif tutuma sahip öğrenciler sosyal destek gördüğünde stres algılarında azalma görülmüştür. Bu durumun nedeni ise yüksek derecede negatif tutuma sahip öğrencilerin kendilerini sosyal çevreyle iletişime kapatmış olmaları olarak yorumlanmıştır. Koyuncu (2015) ise eğitim stresi düzeyinin öğrenmeye karşı tutumu anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmış ve algılanan eğitim stresi düşük bir bireyin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergileyebileceği, stres faktörlerinin farkına vardığı takdirde öğrenme deneyimlerine daha olumlu bir tutum sergileyebileceği şeklinde yorumlanmıştır. Gibbons (2012) da stres ve öğrenci motivasyonu ile ilgili çalışmasında ders materyallerine ulaşması zor olan öğrencilerin öğrenme ortamının bir parçası gibi hissedemedikleri, sosyal etkileşim ve üniversitenin danışmanlık hizmetleri arttıkça öğrenme ortamının bir parçası gibi hissetme algılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Engin, Demirci, Yeni (2013) de 5. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunların öğrencilerde strese neden olan başlıca etken olduğunu iddia etmişler. Yine aynı çalışmada öğrencilerin %65'ini oluşturan çoğunluğun ders esnasında kaygı hissettiği, öğrencilerin algıladıkları eğitim stresi düzeyinin öğrenme başarıları üzerinde etkili olduğu ve aralarında ters ilişki olduğu yani stres düzeyi arttıkça öğrenme düzeyinin azaldığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar öğrencilerin müzik, spor, halk oyunu gibi sosyal faaliyetlere katıldıklarını belirtmişler bu durumun eğitim stresinin azaltacağı şeklinde bir yorum getirmişlerdir. Koyuncu (2015) de üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin algılanan eğitim stresi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ve her iki grubun da algılanan eğitim stresi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Cohen, Kamarack ve Mermeistein de (1983) genelde kadınların stres ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediklerini ifade etmişlerdir (Akt: Koyuncu, 2015). Balkar ve Özgan (2008) ise ters yönde bulgular ortaya koymuşlardır ve eğitim fakültesi öğrencilerinin algılanan eğitim stresi düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğunu, kadın öğrencilerin eğitim stresini algılama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Persaud ve Persaud (2016) da stresin farklı seviyelerde olduğu kadar farklı şekillerde yaşandığına değinmişlerdir. Forste, Jacobsen ve Wade (2011)'ye göre kadınlar sosyal kaygı nedeni ile erkekler ise maddi kaygı nedeni ile eğitim stresi yaşamaktadırlar (Thawabieh ve Qaisy, 2012). Yetim (2014) orta öğretim öğrencilerinin akademik stres düzeylerini etkileyen etkenleri araştırdığı çalışmasında

da erkek ve kadın öğrenciler arasındaki farkın alt boyutlara göre değişkenlik gösterdiği, kız öğrencilerin program alt boyutunda, erkek öğrencilerin ise sınıf, beklentiler ve sınıf arkadaşları alt boyutunda algılanan eğitim stresi düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çakmak ve Hevedanlı'nın üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada da kadın öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır ve bu bulguya neden olanın kadınların toplum baskısı altında yetiştikleri için sosyal ortamlarda çekinmeleri ve kendilerine güvenmemeleri olabileceğini düşünmüşlerdir. Ahmad, Khan ve Lanin (2015) ise lise dönemindeki erkek ve kadın öğrencilerin stres düzeyleri arasındaki farkı araştırdıkları çalışmalarında farklı bir bulguya ulaşmışlar ve erkek öğrencilerin eğitim stresini daha yüksek seviyede algıladığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu bulguya araştırmacılar tarafından getirilen yorum ise ailelerin başarılı bir kariyer elde etmeleri, aynı zamanda da öğretmenlere ve ahlaki kurallara saygı göstermeleri konusunda erkek öğrencilerden beklentileri olması yönündedir. Riddock (2007) erkek ve kadın öğrenciler arasında hem algılanan stres düzeyinin farklı olduğunu hem de stresle başa çıkma yöntemlerinin de farklı olduğunu dile getirir. Koyuncu'nun çalışmanın örneklemini kapsayan üniversite 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir bakış açısı getiren Çoban (2013) araştırmasında ergenlik çağındaki kız öğrencilerin eğitim stresi ile başa çıkabilmek için daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duyduğunu, erkek öğrencilerde ise kendini suçlama eğilimini daha fazla gösterdiklerini belirtmiştir. Yıldırım (2013) ise örtük programın öğrencilerin eğitim stresi üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretmen alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Riddock (2007) ise mezun öğrenciler ile yaptığı araştırmada stresle başa çıkma yöntemlerini daha çok kadın öğrencilerin tercih ettiğini ifade etmiştir. Eğitim stresinde sınıf faktörü konusunda pek çok yorum getirilmiştir (Edward ve diğerleri, 2010). Üniversite 3. Sınıf öğrencilerinin stres seviyelerinin yüksek olacağını belirtirken, öğrenciliğinin ilk yılındaki bireylerin stresinin daha yüksek olacağı da ifade edilmiştir (Bahar, Çuhadar ve Temel, 2007). Bununla beraber 2. Sınıf öğrencilerinin de ders yükünden dolayı stres altından hissettikleri de başka bir çalışmada ortaya konmuştur ve bu farklılıkların bireylerin içinde buldukları kültürden ve kendi algılarından etkilenebileceği belirtilmiştir (Altıok ve Üstün, 2013). Üniversiteye başlama süreci gibi bir okuldan bir sonraki seviyeye geçmek, birçok zaman öğrencileri için strese neden olmaktadır (Rajasekar, 2013). Bazı araştırmalara göre ise yaşı daha büyük olan öğrenciler de daha fazla sorumlulukla karşı karşıya

geldikleri için stres yaşamaktadırlar (Thawabieh ve Quasy, 2012). Bu nedenle çalışmada öğrencilerin algıladıkları eğitim stresi sınıf açısından da araştırılmıştır ve 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde stres algıladığı, en yüksek oranı ise 4. Sınıf öğrencilerinin gösterdiği bulunmuştur. Mezuniyetin yaklaşması ile iş bulamama korkusu, sorumlulukların artması ve öğrenciliğin biterek sivil hayatın başlaması kaygı nedeni olarak görülmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Alan yazınında bu bulguları destekler nitelikte araştırmalar görülmektedir. Altıok ve Üstün (2013), hemşirelik meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin stres nedenlerinden birinin hastahanelerdeki uygulama sorumluları ile aralarındaki hiyerarşiden dolayı kendilerine yöneltilen saygısız davranışlar, stajer oldukları için yüklenen gereksiz işler, not kaygısı olduğu, erkek hemşirelerde kadın hastaların erkek hemşire istememesinden kaynaklanan gerginlik, bir başka nedenin okuldaki öğretim elemanlarının yeterli sunum becerilerine sahip olmaması ve öğrencileri, öğrencilerin ders ve ödev yoğunluğu nedeni ile başarısız olma korkusu taşımaları şeklinde bulgulanmıştır. Yetim (2014) 9,10.11. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin algıladıkları eğitim stresi açısından yaş değişkenine göre incelendiğinde sınıf ve parasal ve beklentiler alt boyutlarında büyük yaşlar ile küçük yaşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Balkar ve Özgan (2008)'ın yürüttüğü çalışmada ise algılanan eğitim stresini yaş alt boyutunda ele aldıklarından anlamlı bir farklılık bulamamışlar bu nedenle de yaş faktörünün öğrenciler üzerinde etkili olmadığı belirtilmiş ancak 25 yaşında ve daha büyük öğrencilerden diğer öğrencilerden daha fazla algılandığı görülmüş bu durum da gelecek kaygısı ile yorumlanmıştır. Çakmak ve Hevedanlı (2005)'nın araştırmalarında da üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuş ve araştırmacılar bu durumun sebebinin birinci sınıf öğrencilerinin yeni bir sosyal ortama girmiş olmaları ve ergenlik sürecini henüz bitirmemiş olmaları olarak düşünmüşlerdir. Persaud ve Persaud (2016)'nın çalışmasında da genç öğrencilerin ödevlerle ve sorumluluklarıyla nasıl başa çıkabileceklerini bilmedikleri için, daha olgun öğrencilerin ise hem bir işte çalışıp hem de derslerine çalışmak zorunda oldukları için stres altında hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim stresi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında yaş ilerledikçe sorumlulukların artması, mezuniyetin yaklaşması ile öğrencilerin hem kendilerinden hem de ailelerin onlardan beklentisini yerine getirme kaygısının ortaya çıkması, mezun olamama korkusu, mezun olduğunda iş bulup bulamama ikilemi, yaşam tarzının değişecek olmasından kaynaklı belirsizlik, okulda olan sınavlarla, ülke

genelinde akademik hayatı devam ettirmek ya da bir işe girmek amacı ile yapılan sınavlara aynı anda çalışmanın öğrencilerde eğitim stresini arttırdığı görülmektedir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin eğitim stresi algılama düzeyinin yüksek bulgulanmasının nedeninin bu faktörler olduğu söylenebilir.

5.2.ÖNERİLER

5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- a. Araştırma bulgularına göre kadınların örtük program algılama düzeyleri erkeklere göre daha yüksek düzeydedir. Kadınlardan oluşan gruplara yönelik düzeyi arttırdığı düşünülen faktörleri ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.
- b. Araştırma bulgularına göre mezuniyet yaklaştıkça eğitim stresi artmaktadır. Bu bulguya neden olan faktörler baz alınarak öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri artırılabilir.
- c. Araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı öneriler doğrultusunda öğrenciler ile empati yapılarak oluşturulan öğrenci merkezli eğitim programlarının öğrencilerin katılım isteğinin ve verimliliğinin artmasında etkili olacağı düşünülmektedir.
- d. Örtük programın eğitim stresine neden olan unsurları konusunda öğretmenlere seminerler verilebilir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- a. Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Daha genel sonuçlara ulaşılabilmesi açısından ilerideki çalışmaların cinsiyet dağılımlarının farklı olduğu teknik fakültelerde ya da örtük program düzeyinin farklı sonuçlanabileceği fen-edebiyat fakültelerinde uygulanabilir, farklı gelişim dönemlerindeki bireyleri de içeren temsil gücü yüksek örneklem üzerinde yapılması faydalı olacaktır. Lise dönemindeki öğrenciler ergenlik döneminin ilk yıllarında oldukları, okul öncesi dönemdeki çocuklar da henüz okuma yazma bilmedikleri ve soyut düşünme evresinde olmadıkları için öğretmenin

liderliğine maruz kaldıklarından algılanan örtük program konusunda araştırma grubu olarak ele alınabilirler.

b. Örtük program algılama ve eğitim stresi algılama yapıları arasındaki ilişkiler daha farklı değişkenleri de içerecek şekilde incelenebilir.

c. Örtük program algılama ve eğitim stresi algılama yapılarıyla farklı demografik değişken ve yapıların ilişkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

d. Öğretmenlerin öğrenciler ile empati yapabilmeleri ve tarafsız davranmaları açısından, kendilerini algılanan örtük program ve algılanan eğitim stresi açısından değerlendirecekleri bir araç oluşturulabilir.

e. Değerler eğitimi, demokratik tutum gibi kavramlar örtük program dahilinde ele alınabilir, öğretmen kontrolü yerine öğrencilerin işsel motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

f. Araştırma nicel bir çalışmadır. Örtük program ve eğitim stresi kavramlarıyla ilgili yapılacak deneysel ve nitel çalışmalar bu yapılar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abu-Hussain, J., Essawi, M. and Fadila, D. (2014) Reflective Education As A Means of Changing Teacher Trainers'attitudes Towards Universal Values in The Education System of The Developing Society. *International Journal of Higher Education*, 3 (1), 39-48
- Acker, S, Gair, M., Margolis, E, Soldatenko,M (2001). Peekaboo, Hiding and Outing The Curriculum, *The Hidden Curriculum in Higher Education*, 1-21 (Edited By Eric Margolis), Newyork and London: Routledge.
- Adıay, S. (2011). *Başarı Düzeyleri Farklı İlköğretim 7. Sınıf Ortamlarının Örtük Programının Sınıf İklimi Boyutunda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Ahmad, N. Khan, Z., and Lanin, A. (2015).The Level of Stress Male And Female School Students. *Journal of Education and Practice*, 6 (13), 166-168.
- Agolla, J. E. and Ongori, H. (2009). An Assessment of Academic Stress Among Undergraduate Students: The Case Of University of Botswana. *Educational Research and Review*, 4(2), 63-70. Available Online At [Http://Www.Academicjournals.Org/ERR ISSN 1990-3839](http://Www.Academicjournals.Org/ERR ISSN 1990-3839)
- Akbulut, N. ve Arslan, S. (2016). Örtük Program Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Journal of Social Sciences*, 15(56), 169-176.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyelerinin Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, E., Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı, Ankara: Pegem
- Akiba, M., Baker, D. P., Le Tendre, G.K. and Wiseman, A.W. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, And Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 23(1), 1-17

- Akpakwu, O. S. and Bua, F. T. (2014). Gender Equality in Schools: Implications For The Curriculum, Teaching and Classroom Interaction. *Journal of Education And Practice*, 32(5), 7-12, ISSN 2222-1735
- Allen, R. L. (1999). *The Hidden Curriculum of Whiteness: White Teachers, White Territory and White Community*. Montreal, Quebec, Canada: Meeting Papers.
- Almond G., Appleby R. S. and Sivan E. (1991). *Strong Religion: The Rise of Fundamentalisms Around The World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., and Saxon, J. L. (2002). Making The Grade But Feeling Distressed: Gender Differences in Academic Performance and Internal Distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396-404.
- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Altıok, H. Ö. ve Üstün, B. (2013). The Stress Sources Of Nursing Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 760-766.
- Anda, D. (1997). A Study of Stress, Stressors and Coping Strategies Among Middle School Adolescents. *Social Work in Education*, 19(2), 87-98.
- Anderson, L. W. and Krathwohld, R. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anyon, J. (1980). Social Class and The Hidden Curriculum of the Work. *Journal of Education*, 62(1), 67-92.
- Apple, M, W. and Nancy, K. R. (1977). *What Do Schools Teach. Humanistic Education; Visions And Realities*. (Ed. Richard H.Weller. 27-47) Berkeley: Mccutchan Publishing Co.
- Apple, M. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in A Conservative Age*. Newyork: Routledge.
- Arslan, S., Demirtaş, Z. ve Eskicumalı, A., (2015). Utilization of Information and Communication Technologies As A Predictor of Educational Stress On

- Secondary School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (2) 241-245
- Awino, J. O. and Agolla, J. E. (2008). A Quest For Sustainable Quality Assurance Measurement For Universities: Case of Study of The University of Botswana. *Educational Research Review*, 3(6), 213-218. ISSN- 1990-3839.
- Bahar, A., Çuhadar, D. ve Temel, E. (2007). Öğrenci Hemşirelerin Stresle Başetme Tarzları ve Depresyon Düzeylerinin Belirlenmesi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 107-118
- Balamurugan, M. and Kumaran, D. (2008). Development and Validation of Students's Stres Scale. *Online Submission*, 7(1), 35-42
- Balkar, B. ve Özgan, H. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri ve Kişisel Nedenlerin Stres Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 337-350
- Banks, J. (1990). Citizenship Education For A Pluralistic Democratic Society. *The Social Studies*. 81(5), 210-214
- Bayanfar, F.(2013). The Effects of Hidden Curriculum On Affective Characteristics Outcome of High School. *International Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(10), 3192-3197
- Baydilek, N. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Programı ve Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Baxan, V. , Sivia, A. and Ragoonaden, K. (2015). Teaching For Diversity in Teacher Education: Transformative Frameworks. *The Canadian Journal For The Scholarship Of Teaching and Learning*, 6(3), 1-16 Retrieved From: [Http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol6/iss3/6](http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol6/iss3/6)
- Benigno, J.P., Carlson, E., Carroll, P. J., Shepperd, J. A. and Sweeny, K. and (2007). Disappointment For Others. *Cognition and Emotion*, 11, 1565-1576
- Bennis, D. M. (2006). *De-Mystifying Freedom-Based Education*. Master's Thesis, Vermont College of Union Institute and University: Cincinnati

- Berliner, D. C. and Yan, K. (2011). An Examination Of Individual Level Factors in Stress and Coping Processes: Perspectives of Chinese International Students in The United States. *Journal of College Student Development* 52(5), 523-542.
- Beauchamp, L. and Parsons, J. (1985). The Hidden Curriculum of Student Teacher Evaluation. *ERIC Digest (ED 261 983)*.
- Bezruki, D. (2000). *An Evaluation: Milwaukee Parental Choice Program*. Madison, WI: Legislative Audit Bureau
- Bhansali, R. and Trivedi, K. (2008). Is Academic Anxiety Gender Specific? A Comparative Study. *Journal of Social Sciences*, 17(1), 1-3.
- Bianco, K., Dinkes, R., Hussar, W., Kemp, J., Kena, G., Kewalramani, A., Planty, M. and Snyder, T. (2009). *The Condition of Education 2009* (NCES 2009-081). Washington, DC: National Center For Education Statistics: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Bianchi, M. E. and Matute (1991). Situational Ethnicity and Patterns of School Performance Among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students. In M. Gibson And J.U. Ogbu (Eds.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study Of Immigrant and Involuntary Minorities*, 205-248. New York: Garland.
- Blanchard, L. J. (1977). *The Values of The School: A Study Of Student and Staff Perceptions of The Goals of The School and The Hidden Curriculum*. Phd Dissertation. Wayne State University.
- Bloom, B. (1981). *All Our Children Learning*. New York: Mcgraw-Hill.
- Blumenfeld, W. J. (2007). Christian Privilege and The promotion Oo Secular and Not-So Secular Mainline Christianity in Public Schooling and in The Larger Society. *Equity and Excellence In Education*, 39(3), 195–210.
- Boardman, S. And Harrington, C. (1997). *Paths To Success: Beating The Odds in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bolat, Y.(2014). Öğrenci Gözüyle Sınıfın Örtük Programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 510-536.

- Bon, S. C. (2009). Exploring The impact of Applicants' Gender and Religion On Principals' Screening Desicions For Assistant Principal Applicants. *International Journal of Education Policy Andleadership*. 1(4), 2-20
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverley Hills: Sage
- Bourdieu, P. (1986). The Forms Of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook Of Theory and Research For The Sociology Of Education* (241-258). New York, NY: Geenwood.
- Bower, E., H. (2009). *End-of-Life Care Training in Medical School: An Examination Of Medical Students' Knowledge, Attitudes, Preparedness To Provide Care, and The Hidden Curriculum*, Phd Dissertation, West Wirginia
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bowles, S. and Gintis, H., Schultz, S (1988). *Schooling in Capitalist America The Hidden Curriculum: Finding Mechanisms Of Control and Resistance in The Preschool*. Unpublished Doctoral Dissertation: Colombia University.
- Brady, L. (2006). *Collaborative Learning in Action*. Frenchs Forest, Sydney: Pearson Education Australia.
- Bryk, A. (1996). Lessons From Catholic High Schools On Renewing Our Educational Institutions. In T.H.Mclaughlin, J. O'Keefe, And B. O'Keefe (Eds.), *Thecontemporary Catholic School: Context, identity and Diversity*, 25-41 Washington: Falmer.
- Bruce R. (1990). The School As A Moral Learning Community. In John I. Goodlad *Et Al.*, Eds.. *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey Bass, 266-293.
- Bryson, L., Grimes, A., O'Neil, J. And Perrin, J. (2014). Do Learner Fear More Than Fear Itself: The Role of Fear in Law Students Educational Experiences. *Journal Of Education And Training Studies*, 2(2), [Http://Jets.Redfame.Com](http://jets.redfame.com)
- Burgess, S., Harris, M., Melech, G., Owens, V., Lehman, A. And Schwartz, S. H. (2001). Extending The Cross-Cultural Validity Of The Theory Of Basic

- Human Values With A Different Method Of Measurement. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519- 542.
- Burton, L. H. (1998). *An Explicit Or Implicit Curriculum: Which is Better for Young Children?*. Meeting Paper: Copenhagen, Denmark.
- Caldas, S. J. and Cornigans, L. (2005). Race/Ethnicity and Social Capital Among Middle-and Upper-Middle-Class Elementary School Families: A Structural Equation Model. *School Community Journal*, 25 (1), 137-156
- Carnoy, M. and Levin, H. M. (1976). *The Limits of Educational Reform*. New York, NY: Mckay Books.
- Carspecken, P. F. (1999). There Is No Such Thing As ‘Critical Ethnography’: A Historical Discussion and An Outline Of One Critical Methodological Theory. In Geoffrey Walford, Alexander Massey (Ed.) *Explorations in Methodology*, 29 – 55. (Studies In Educational Ethnography, Volume 2) Emerald Group Publishing Limited.
- Carter, R. and Kirkup, G. (1990). *Women in Engineering: A Good Place To Be?* London: Macmillan Education, Ltd.
- Carvalho, O. (1995). *Values In The Hidden Curriculum: An Axiological Reproduction*. Doctoral Dissertation. Ohio University
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Alıntılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 257-269.
- Chang, C. Y. And Hays, D. G. (2003). White Privilege, Oppression and Racial Identity Development: Implications For Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 43, 134-145.
- Chen, H., Gilson, C., Ran, M. and Wong, Y. (2009). Stress Among Shanghai University Students: The Need For Social Work Support. *Journal of Social Work*, 9(3), 323-344. [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1468017309334845](http://Dx.Doi.Org/10.1177/1468017309334845)
- Clark, C. M. and Yinger, R. J. (1980). *The Hidden World of Teaching: Implications of Research On Teacher Planning* (Research Series No. 77). East Lansing: Michigan State University, Institute For Research On Teaching.

- Clemmitt, M. (2007). Students Under Stress. *CQ(Congressional Quarterly) Researcher*, 17(25), 577-600.
- Coleman, J, Hoffer, T and Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books: New York.
- Conner, J., Galloway, M. and Pope, D. (2009). Success with Less Stress. *Educational Leadership*, 67(4), 54-58.
- Cooper, J. M. and Ryan, K. (2001). *Those Who Can, Teach* (9th Ed.). New York: Houghton Miffl.
- Cornbleth, C.(1984). Beyond Hidden Curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36.
- Copeland, E. P. (2008). Stress in Children and Adolescents: Tips For Parents. *National Association of School Psychologists Communiqué*, 37(3). Retrieved From <Http://Www.Nasponline.Org/Families/Stress.Pdf>
- Cowell, R. (1972). The Hidden Curriculum: A Theoretical Framework and A Pilot Study, Dissertation Abstracts International *The Humanities and Social Sciences*, 33(11), 6231A-32A.
- Cribb, A., And Bignold, S. (1999).Towards The Reflexive Medical School: The Hidden Curriculum and Medical Education Research. *Studies in Higher Education*, 24(1), 195-209.
- Curwood, J. S. (2007). What Happened To Kindergarten? *Instructor*, 117 (1), 23-34, ERIC Document Reproduction Service No. EJ792945.
- Çivitçi, A (2015). The Moderating Role of Positive and Negative Effect On The Raltionship Between Perceived Social Support and Stress in College Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 565-573
- Çoban, E. A. (2013). Interpersonal Cognitive Disortations and Stress Coping Strategies of Late Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 65-84
- Çubukçu, Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum On Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1526-1534

- D'Angelo, J. F. (1981). *The Hidden Curriculum in A Suburban Catholic High School*.
Abstract: Dissertation For The University of Pennsylvania.
- Dar, F. R. (2015). Rethinking Education: Emerging Roles For Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 63-74, Doi:1013189/Ujer.2015030201.
- Davis, J. (2007). Making A Difference: How Teachers Can Positively Accept Racial Identity and Acceptance In America. *The Social Studies*.
- Delisio, E.R. (2006). Saving Kids From Stress. *Education World*. Retrieved From [Http://Www.Educationworld.Com/A_Admin/Admin/Admin460.Shtml](http://www.educationworld.com/A_Admin/Admin/Admin460.Shtml).
- Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*. 58 (3), 280-297.
- Delpit, L. (1992). Education in A Multicultural Society: Our Future's Greatest Challenge. *Journal of Negro Education*. 61 (3), 237-269.
- Denig, S.J. (1999). *Private and Public Schools: Cooperation or Competition*. Saint John's University, Jamaica
- Descutner, C. J., And Thelen, M. H. (1989). Graduate Student and Faculty Perspectives About Graduate School. *Teaching of Psychology*, 16, 58-61.
- Deutscher, C.D. (1979). *An Ethnography of A Kindergarten Classroom: Searching Out The Hidden Curriculum*. Master Dissertation. University of Alberta, [Https://Eralibraryualberta.ca/files/5138jg85m](https://eralibraryualberta.ca/files/5138jg85m)
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). Elementary School Student's Devotion Level To Democratic Values and Comparison of The Effect of Overt and Hidden Curriculum On Gaining Democratic Values In Terms of Student's and Teacher's Opinions. *Educational Administration in Theory and Practice*, 39, 356-383
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Hidden Curriculum On Gaining The Values of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study In Two Elementary Schools in Adana. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 925-940
- Dombeck, M. (2015). A Primer On Coping and Some Holiday Applications. [Web Log Post]. Hope Happens Here. Retrieved From Sevencounties.Org

- Driessen, G. and Smit, F. (2002). Allochtone Ouders En De Pedagogische Functie Van De Basisschool (Ethnic Minority Parents And The Pedagogic Function of The Primary School) Nijmegen: ITS. Its.Ruhosting.Nl/Publicaties/Pdf/R1306.Pdf
- Dumais, S. A. (2009). Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1) Published By: American Sociological Association, 1-18
- Durkheim, E. (2006). *Essays On Morals and Education*. W. S. F. Pickering. London: Routledge
- Ebata, A. T. (1996). Helping Young Adolescents Cope With Stress. *National Network For Child Care's Connections Newsletter*. Retrieved From [Http://Www.Nccc.Org/SACC/Sac42_Aolesc.Stress.Html](http://www.nccc.org/sacc/sac42_adolesc.stress.html).
- Ehman, L. C. (1980). The American School in The Political Socialization Process. *Review of Educational Research* 50, 99 - 119.
- Eisner, E. W. (1979, 1985, 1994) *The Educational Imagination: On The Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.
- Elliot, J (1983). Paradigms of Educational Research and Theories of School. Meeting Paper, Birmingham
- Ercan, İ., Ocakoğlu, G., Özkaya, G., Yüksel, G., Yüksel, S. ve Uncu, Y. (2009) Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*. 40(3), 81-87.
- Ehman, L. and Gillespie, J. (1974). Political Life in The Hidden Curriculum: Does It Make A Difference? *ERIC Document ED 099 255 (Washington, D.C. :U.S. Department Of Health, Education and Welfare, 1974), 3*.
- English, A. And Stengel, B. (2010). Exploring Fear: Rousseau, Dewey and Freire On Fear and Learning. *Educational Theory*, 60(2) 521-542.
- Fallin, K., Coleman, M. and Wallinga, C.(2001). Helping Children Cope with Stress in The Classroom Setting. *Childhood Education*, 78(1), 17-24.

- Fetterly, J. (1978). *The Resisting Reader: A Feminist Approach To American Fiction*. Bloomington, IL: Indiana University
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri Dersinde Örtük Programın Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bolu İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Filiz, B. (2011). *Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Göören 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitim Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya Üniversitesi
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on The Politics of An Urbanpublic High School*. Albany: State University of New York Press.
- Fisher, M. R. (2011). A 'Fear' Studies Perspective and Critique: Analyzing English And Stenge. *Progressive Study of Fear and Learning in Education Theory*. In Search Of Fearlessness Research Institute Carbondale, 37
- Fisher, M. R. (2000). *Unveiling the Hidden Curriculum in Conflict Resolution and Peace Education: Future Directions Toward A Critical Conflict Education and 'Conflict' Pedagogy*. Master Dissertation. The University Of British Columbia
- Florio Andruanne, S. (1989). *Social Organization of Classes and Schools*. National Center for Research on Teacher Education: Michigan University
- Foreman, D. (1984). *Possible Effects of The Hidden Curriculum in American Schooling Upon The American Indian Student*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma State University
- Forsyth, D. R. (2006). *Group Dynamics* (5th Ed). Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- Francks, O. (1971). A View of The Hidden Curriculum Through An Exploratory Study of Evaluative Techniques and Influences in The Classroom. *Dissertation Abstracts International, The Humanities and Social Sciences* 32(5), 3003A.
- Freud, S. (1925). *The Works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
- Friedenberg, E. Z. (1963). *Coming of Age in America*. New York, Random House.

- Gair, M. (2003). *Socrates Never Took Attendance: Hidden Curricula In A Teacher Preparation Program*. Dissertation Abstract International, 64 (3), Arizona State University
- Gaikwad, P. (2010). Curriculum Pedagogy and Values: Revealing The Invisible. [Http://Www.Aias.Edu/Academics/Sgs/Info/V7n2/GAIKWAD.Pdf](http://Www.Aias.Edu/Academics/Sgs/Info/V7n2/GAIKWAD.Pdf).
- Garnett, K. (1984). Some of The Problems Children Encounter in Learning A School's Hidden Curriculum. *Journal of Reading, 1*, 5-10.
- Ghezzi, P. (2010). Help Your Child Reduce Test Stress. Retrieved From [Http://Www.Schoolfamily.Com/Schoolfamily-Articles/Article/10697-Help-Your-Child-Reduce-Test-Stress](http://Www.Schoolfamily.Com/Schoolfamily-Articles/Article/10697-Help-Your-Child-Reduce-Test-Stress).
- Gibbons, C. (2012). Stress, Positive Psychology and The National Student Survey. *Psychology Teaching Review, 18*(2), 22-30
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsberg, J. (2006). Academic Worry As A Predictor of Sleep Disturbance in College Students. *Journal of Young Investigators, (18)*. Retrieved From [Http://Www.Jyi.Org/Issue/Academic-Worry-As-A-Predictor-Of-Sleep-Disturbance-In-College-Students/](http://Www.Jyi.Org/Issue/Academic-Worry-As-A-Predictor-Of-Sleep-Disturbance-In-College-Students/)
- Giroux, H. and Purpel, D. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, CA: Mccutchan Books.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and The Politics Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards A Pedagogy For The Opposition*. Westport, CT: Bergin and Garvey
- Godspodinoff, K. and Mcdermott, R. P (1979). Social Contexts for Ethnic Borders in School Failure. In A. Wolfgang (Ed.), *Nonverbal Behavior*. New York: Academic Press, 175-195
- Goffrey, W. and Smith, L. (1968). *The Complexities Of An Urban Clasroom. An Analysis Toward A General of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 376-377

- Golish, T. D. (1999). Students' Use of Compliance Gained Strategies with Graduate Teaching Assistants: Examining The Other End of The Power Spectrum. *Communication Quarterly*, 47, 12-32. Retrieved From: [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/01463370009385598](http://dx.doi.org/10.1080/01463370009385598)
- Gordon, E. W. (1966). *Compensatory Education for Disadvantaged: Programs and Practices, Preschool Through College*. New York, NY: College Entrance Examination Board
- Gordon, D. (1983). Rules and Effectiveness of The Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 77(2), 207-218.
- Gorman, R. And Mojab, S. (2001). The Struggle Over Lifelong Learning: A Marxist-Feminst Analysis. Meeting Paper. University of Toronto
- Graham, E. (2009). *Public School Education -The Case for Reduced Class Size 'Why The Present Class Size Is Not Working and What Can We Do About It ?'* Argosy University.
- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39. [Http://Dx.Doi.Org/10.1007/BF01323661](http://dx.doi.org/10.1007/BF01323661)
- Grayson, D. and Miller, P. (1990). *GESA for Parents*. Earlham, 10: Gray Mill Pub.
- Griffin, P. S. (1983). Gymnastics Is A Girl's Thing: Student Participation and Interaction Patterns In A Middle School Gymnastic Unit. In T. J. Templin and J. K. Olsen (Eds.), *Teaching in Physical Education*, 71-85. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greenfield, M.P., Quiroz, B. and Raeff, C.(2000). Cross-Cultural Conflict and Harmony in The Social Construction Of The Child. *New Directions for Child and Adolescent Development* 2000(87), 93-108
- Grumet, Madeleine R. (1980). In Search Of Theatre: Ritual, Confrontation And The Suspense Of Form. *Journal Of Education*, 162(1) , 93-110.
- Gudrun G., Janous, G., Simbrunner, P. and Venegas, C. B. (2012). Impact of Stress Factors On Part-Time College Students. *International Journal For Cross-Disciplinary Subjects in Education.*, 3(2), 692-698.

- Guo, Y. (2001). Perspectives Of Immigrant Muslim Parents Advocating for Religious Diversity in Canadian Schools. *Multicultural Education*, 18(2), 55-60
- Guttek, G. (2006). *American Education in A Global Society: International and Comparative Perspectives* (2nd Ed), 131-132 Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Güneş, E. ve Kalaycı, N. (2014).Resmi Programdaki Örtük Mesajların Öğrencilerin Özgürlük Değerine İlişkin Algıları Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 17-34
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Hannaford, I. (1996). *Race: The History of An Idea in The West*. Washington, DC: Woodrow Wilson Press.
- Hannum, E. (2003). Poverty and Basic Education in Rural China: Villages, Households, and Girls' and Boys' Education. *Comparative Education Review*, 47(2),141-159.
- Hannay, L. M. (1984). *Cultural Reproduction Via Hidden Curriculum*. Doctoral Dissertation. Ohio State University
- Haralambos, M. (1991). *Sociology: Themes and Perspectives*. London, DC: Collins Education
- Hawk D., Yannis, R. and Takala, M (2001). On The Opening of Society: Towards A More Open and Flexible Educational System, *Systems Research and Behavioral Science*, Special Issue on Designing Educational Systems for The Twenty-First Century, 18 (4), 291-306
- Health Advocate (2009). Stress in The Workplace: Meeting The Challenge. Retrieved From [Http://Www.Healthadvocate.Com/Downloads/Webinars/Stress-Workplace](http://www.healthadvocate.com/downloads/webinars/stress-workplace).
- Heckert, T. M., Niebling, B. C. and Ross, S. E. (1999). Sources of Stress Among College Students. *College Student Journal*, 33(2), 2-6, .Retreiwed From : [Http://Web.Ebscohost.Com/Ehost/Delivery?Vid=21andhid=5andsid=7bb67b43-F19a-44df-Bba4-7a](http://web.ebscohost.com/ehost/delivery?vid=21andhid=5andsid=7bb67b43-f19a-44df-bba4-7a)

- Heilman, M. E. (1997). Sex Discrimination and The Affirmative Action Remedy: The Role of Sex Stereotypes. *Journal of Business Ethics*, 16(9), 877-889
- Helliwell, J., Jackie G., Johnson, Nicholson, J., Reay, D., Schwarz, H. and Wright, G. (1989). *The Infant Years Education and Equality*. London: Routledge, 102-121
- Henderson, A. T. and Mapp, K. L.(2002). A New Wave of Evidence: The Impact Of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin, TX: SEDL. Retrieved From [Http://Www.Sedl.Org/Connections/Resources/Evidence.Pdf](http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf)
- Henry, J. (1960). A Cross-Cultural Outline of Education. *Current Anthropology*, 1(4), 267-305
- Henry, M. E. (1990). *Private Schools and Curriculum*. Phd Dissertaz. University of Virginia, Australia.
- Hersh, I. (1991). *Uncovering The Hidden Curriculum In Social Studies Instructional Films: A Model To Identify Messages About Conflict*. Phd Disstertation. New York University
- Hillman, C.B. (1989). Creating A Learning Climate for Early Childhood Years. *Fastback Series* (292) Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington
- Hines, A., R. (2013). *The Theatrical Ties That Bind: An Examination of The Hidden Curriculum of Theatre Education*. Doctoral Dissertation. Arizona State University
- Hinton, M. (2012). *The Hidden Curriculum of Home Learning in Ten LDS Families*. Doctoral Dissertation. Arizono State University
- Hinton, S. (2011). Ethnic Diversity, National Unity and Multicultural Education In China. *US-China Education Review*, 5, 726-739.
- Hlebowitsh, P.(1994). The Forgotten Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*. 9 (4), 339-349.
- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., Reiss, E. (2009). On Improving School Climate: Reducing Reliance On Rewards and Punishment, *International Journal of Whole Schooling*, 5 (1), 13-24

- Holland, D. C. and Eisenhart, M. A. (1990). *Educated in Romance. Women, Achievement and College Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hoover, P. And Orlando, T. (1992). Bias in Reading Tests for Black Language Speaker: A Sociolinguistic Perspective. *The Negro Educational Review*, 38, 81-98
- Hubbard, B. (2010). *Manifestations of Hidden Curriculum in A Community College Online Opticinary Program: An Ecological Approach*, Doctoral Dissertation. University Of South Florida
- Husein, A., Hussein, A. and Kumar, A. (2008). Academic Stress and Adjustment Among High School Students. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 70-73
- Ito, G. (2008). *Examining The Hidden Curriculum in Water Safety Education for African Americans*. Doctoral Dissertation. Northern Illinois University
- Iqbal, A. And Kokash, H. (2011). Faculty Perception of Stress and Coping Strategies in A Saudi Private University: An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(3), 137-149
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobson, L. A. (2008). *The Gendered Process of Hidden Curriculum and Cultural Capital Within Two Teacher Preperation Programs*. Arizona State University
- James, T. And Levin, H. (1988). *Comparing Public and Private Schools*. New York: The Falmer Press, 1-17
- Jay, M. (2003). Critical Race Theory, Multicultural Education and The Hidden Curriculum of Hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3-9.
- Jerald, C. B. (2006). *School Culture: Hidden Curriculum*. Washington : The Center For Comprehensive School Reform and Improvement.
- Kaiser, E. D. (2003). Jesus Heard The Word of God, But Mohammed Had Convulsions: How Religion Clause Principles Should Be Applied To Religion in The Public School Social Studies Curriculum. *Journal Of Law*, (3), 321-356.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları

- Kariya, T. (2001). *Kaisoka Nihon To Kyoiku Kiki (Stratified Japanese Society And The Crisis In Education)* Tokyo: Yushindo.
- Kaur, G. And Sharma, M. (2011). Gender Differences in Procrastination And Academic Stress Among Adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127
- Kesici, E. A. (2010). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriulum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83–88.
- Kilpatrick, W. (1957). *Foundations of Method*. New York: The Macmillan Company, 195, 103
- Killby, K. (2009). Coping With Stress. Retrieved From [Http://Www.Slideshare.Net/Kkillby/Coping-With-Stress- 1932711](http://www.slideshare.net/Kkillby/Coping-With-Stress-1932711).
- Kincheloe, J. L. And Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University Press
- Korz, A. (2013). *Educational Inequalities and Ukrainan Orphan's Future Pathways: Social Reproduction or Transformation Through The Hidden Curriculum?* Doctoral Dissertation. Colombia University
- Kohlberg, L. And Kramer, R.(1969). Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. *Human Development*, 12(2), 93-120
- Koyuncu, N. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyi ile Öğrenmeye İlişkin Tutumlarınınun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya
- Koutrouba, K., Baxevanou, E. And Koutroumpas, A. (2012). *High School Students' Perceptions of and Attitudes Towards Teacher Power in The Classroom*. Canada: Canadian Center of Science and Education.
- Kuhmerker, L. (1991). *The Kohlberg Legacy for The Helping Professions*. Birmingham, AL: R.E.P. Books.

- Kunzman, Robert. (2010). Homeschooling and Religious Fundamentalism, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3) , 17-29
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırmada Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Kymlicka, W. And Norman, W. (2000). *Citizenship In Diverse Societies*. New York: Oxford University Press.
- Lavoie, R. M. (2006). It's So Much Work To Be Your Friend: Mastering The Hidden Curriculum of School Retrieved From: [Http://Www.Schwablearning.Org/Articles.Asp?R=996](http://www.schwablearning.org/articles.asp?R=996)
- Leblanc, C. And Heyworth, J. (2007). Emergency Physicians: "Burned Out" Or "Fired Up"? *CJEM*, 9, 121-123.
- Levin, H. M. (2002). A Comprehensive Framework For Evaluating Education Vouchers. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24, 159-174.
- Limoge, S. J. And Dickin, P. S. (1992). *The Changing Composition of Families: Implications For Parent/Caregivers And Educators*. Unpublished Paper. Saint Michal's College
- Lin, J. (2008). Education and Cultural Sustainability For The Minority People in China: Challenges in The Era of Economic Reform and Globalization. In Z. Beckerman and E. Kopelowitz (Eds.), *Cultural Education–Cultural Sustainability: Minority, Diaspora, Indigenous, and Ethno-Religious Groups In Multicultural Societies*, New York: Routledge, 69-84
- Livesey, C. (2005). The Hidden Curriculum. Retrieved May 22, 2011, From [Http://Www.Sociology.Org.Uk/Ceducate.Htm](http://www.sociology.org.uk/ceducate.htm)
- Lipsitz, J. (1980). *Sexual Development in Young Adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- London, H. (1978). *The Culture Op A Community College*. New York: Praeger.
- Lortie, D. (1973). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, Viii.

- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, An Appraisal*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Macdonald, F., Reeser, L. C. and Wertkin, R. A (1992). Enhancing Student Coping and Modifying The Stressfull Academic Environment: Advice From Students and Faculty. *Journal of Teaching in Social Work*, 6, 87-97
- Macmillan, M. J. (1994). *The Changing Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*. New York: Routledge.
- Mahony, P. (1998). Girls Will Be Girls and Boys Will Be First. In D. Epstein, J. Elwood V. Hey, and J. Maw (Eds), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, 37-55. Buckingham, England: Open University Press.
- Maguire, M. (1997). *Uncovering The Hidden Curriculum in High School English: How Teachers's Question of Moral Values Inform Classroom Discussion of Literature*. Unpublished Ph. D. Dissertation. New York University
- Margolis, E. and Romero, M. (1998). The Functioning of The Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments: The Department Is Very Male, Very White, Very Old, and Very Conservative. *Harvard Educational Review*, 68, 1-32.
- Marshall, G. (1988). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. Osman Akınhay-Derya Kömürcü). Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Martin, J. (1983). What Should We Do With A Hidden Curriculum When We Find One? In: Paul H. Hirst And Patricia White (Eds.) *Philosophy of Education. Major Themes in The Analytic Tradition. Problems of Educational Content and Practices* 4, 453- 469.
- Martin, J. (1994). The Changing Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 30 (1), 79-81
- Martin, L (2014). *The Hidden Curriculum Exposed: How One Outreach Program Bridges Cultural Capital and Cultural Wealth For Latino Community College Transfer Students*. Doctoral Dissertation. Los Angeles University
- Matsukawa, R. (2004). Syogakko Eigokatsudo No Genzai Karakangaeru (Thinking Based On Existing English Education Practices). In Y. Otsu (Ed.), *Syogakko Deno Eigokyoiku Ha Hitsuyo Ka (Is English Education Necessary At Elementary Schools?)* Tokyo: Keio University Press.

- Matsuoka, R. (2010). Disregard of Opportunity Gap Inequalities in Policy Debates Over Mandatory English Education At Public Elementary Schools in Japan, *Educational Perspectives* 43(1-2), 46-5
- Mccroskey, J. C. And Richmond, V. P. (1983). Power in The Classroom: Teacher and Student Perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175-184. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/03634528309378527](http://dx.doi.org/10.1080/03634528309378527)
- Mclaren, P. (1994). Multiculturalism and Postmodern Critique: Toward A Pedagogy of Resistance And Transformation. In H. A. Giroux and P. McLaren. (Eds.), *Between Borders: Pedagogy and The Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge, 192-224
- Mckernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination*, London: Routledge
- Mcperson, E. (2014). Informal in Science, Math, and Engineering Majors For African American Female Undergraduates. *Global Education Review*, 1 (4). 96-113.
- Meighan, R. (1981). The Hidden Curriculum. Retrieved June 21, 2003, From [Http://Www.Sociology.Org.Uk.Tece1tl.Htm](http://www.sociology.org.uk/tece1tl.htm)
- Menec, V.H., Perry, R.P. and Struthers, C.W. (2000). An Examination of The Relationships Among Academic Stress, Coping Motivation and Performance In College. *Research in Higher Education*. 41, 581-592. [Http://Dx.Doi.Org/10.1023/A:1007094931292](http://dx.doi.org/10.1023/A:1007094931292)
- Meyer, J. W. (1992). *School Knowledge for The Masses: World Models and National Primary Curricular Categories In The Twentieth Century*. Washington, DC: Falmer Press.
- Michelson, R. (1987). The Case of The Missing Brackets: Teachers and Social Reproduction. *Journal of Education*, 169(2), 82-94.
- Miller, J. P. and Seller, W. (1990). *Curriculum: Perspectives and Practice*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Miller, J. B. (1976). *Towards A New Psychology of Women*. Boston, MA: Beacon Press.

- Misra, R. And Mckean, M. (2000). College Student's Stress and It's Relation To Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16 (1), 4.
- Morrow, R. A. and Torres, C.A.(1995). *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York Press.
- Nespor, J. (1990). Curriculum and Conversions of Capital In The Acquisition Of Disciplinary Knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 217–32
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity*. New York: Longman.
- Ng, R., Scane, J. and Staton, P. (1995). Teaching Against The Grain. In R. Ng, P. Staton, and J Scane (Eds), *Anti-Feminism, Feminism and Critical Approaches To Education*. Westport: Bergin and Garvey, 129-152
- Olsen, T. (1978). *Silences*. New York: Delacorte Press.
- Omi, M. And Winant, H.(1994). *Racial Formation in The United States From The 1960's To The 1990*. New York: Routiedge
- Oswalt, S. B. And Riddock, C. (2007).What To Do About Being Overwhelmed: Graduate Students, Stress and University Service, *The College Student Affair Journal*, 27(1), Texas: University of Texas At San Antonio
- Overly, N. V. (1970). The Unstudied Curriculum: It's Impact on Children. Association For Supervision and Curriculum Development, Washington,
- Palmer, P. J. (1997). Teaching in The Face of Fear. *National Teaching and Learning Forum*, 6(5), Retrieved 2005, [Http://Www.Ntlf.Com/Html/Pi/9708/Backup/Palmer2.Htm](http://Www.Ntlf.Com/Html/Pi/9708/Backup/Palmer2.Htm)
- Paykoç, F. (1995). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları
- Persaud, I. And Persaud, N. (2016).The Relationship Between Socio-Demographics And Stress Levels, Stresors and Coping Mechanisms Among Undergraduate Students At A University in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 11-27

- Picower, B. (2009). The Unexamined Whiteness of Teaching: How White Teachers Maintain And Enact Dominant Racial Ideologies. *Race, Ethnicity and Education*, 12(2), 197-215.
- Pincus, F. (1980). The False Promises of The Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education. *Harvard Educational Review*, 50 (3)
- Poock, M. C. (2004). Graduate Student Orientation Practices: Results From A National Survey. *NASPA Journal*, 41, 470-486
- Pope, D. (2010). Beyond Doing School From Stressed-Out To Engaged in Learning. *Canadian Education Association*, 50(1), 5-8.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R. and Zeichner, K. M. (1979-80). Teacher Education and The Professional Perspectives of Student Teachers. *Interchange*, 10, 12-29.
- Portelli, J. (1993). Exposing The Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 25, 343-358.
- Porto, M. (2010). Culturally Responsive L2 Education: An Awareness-Raising Proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45-53. Retrieved From: [Http://Dx.Doi.Org/10.1093/Elt/Ccp021](http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp021)
- Posner, G. (1995). *Analyzing The Curriculum*. (2nd Ed.). New York: Mcgraw-Hill.
- Pyszowski, I. (1986). Moral Values and The Schools; Is There A Way Out of The Maze? *Education*, 107(1), 41-48.
- Purple, D. And Ryan, K. (1983). It Comes with The Territory: The Inevitability of Moral Education in Schools. In H. Giroux, And D. Purpel (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception Or Discovery?* London; Routledge, 267-282
- Rhorer, D. A. (2002). *A Hidden Curriculum of Racism For Welfare Women in A GED Preparation Program: A Critical Ethnography*. Unpublished Doctor Of Education Dissertation, University Of Houston,
- Richmond, V. And McCroskey, J. (1995). *Communication Apprehension, Avoidance and Effectiveness* (4. Edt), Scottsdale: USA

- Riordan, C. (2000). Trends in Student Demography in Catholic Secondary Schools, 1972-1992. In J. Youniss and J. J. Convey (Eds.), *Catholic Schools At The Crossroads: Survival and Transformation*. New York: Teachers College Press, 33-54
- Rebell, M. (1989). Values Inculcation and The Schools: The Need For A New Pierce Compromise. In N. Devins (Ed.) *Public Values, Private Schools*, 37-62
- Reyes, B. (1996). *The Relationship of Stress to Academic Performance of Latino Middle School Students*. Doctoral Dissertation. Ann Arbor: University of Connecticut
- Resnick, J. (2002). *Change and Tradition: Gender Identity Construction of Adolescent Girls Under The Influence of The Hidden Curriculum*. Doctoral Dissertation. University Of Washington
- Rudman, L. A. (2004). Social Justice in Our Minds, Homes, and Society: The Nature, Causes, and Consequences of Implicit Bias. *Social Justice Research*, 17(2), 129–142.
- Sadker, D. and Sadker, M. (1982). *Sex Equity Handbook For Schools*. New York, NY: Longmans Books.
- Salazar, R. D. Andstanton (1997). A Social Capital Framework for Understanding The Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1–40
- Saleh, K. L. (2009). Managing to Manage Workplace Stress. The Psychology Foundation of Canada. Retrieved From [Http://Www.Psychologyfoundation.Org/Pdf/Publications/Managing To Manage.Pdftomanagestress](http://www.psychologyfoundation.org/pdf/publications/managing_to_manage.pdf)
- Salganik, L. And Karweit, N. (1982). Voluntarism And Governance In Education. *Sociology Of Education*, 55(2-3), 152-161.
- Sander, W. (2005) Catholic Education. *A Journal of Inquiry and Practice, Religion, Religiosity, Private Schools*, 9(1),7-21, Depaul University

- Schneider, M., (2002). Do School Facilities Affect Academic Outcomes? Washington, DC: National Clearing House For Educational Facilities. Retrieved 2009 From [Http://Www.Edfacilities.Org/Pubs/Outcomes.Pdf](http://www.edfacilities.org/pubs/outcomes.pdf)
- Schultz, S. B. (1988) *The Hidden Curriculum: Finding Mechanisms of Control and Resistance In The Preschool*. Unpublished Doctoral Dissertation. Teachers College, New York
- Scott, E. (2008). Social Causes of School Anxiety. Retrieved From [Http://Stress.About.Com/Od/Studentstress/A/School_Anxiety.Html](http://stress.about.com/od/studentstress/a/school_anxiety.html)
- Sedere, U. M. (2010). Towards A Stress Free Education: International Perspective. Paper Presented At The Annual Academic Sessions of The Open University Of Sri Lanka, February 2010. ERIC Document Reproduction Service No. ED508198.
- Selye, H. (1974). *Stress Without Disstress*. Philadelphia: Lippincott
- Seymour, J. (1993). Constraints To Multicultural Education. *Community Education Journal*. 2Q, 8-12.
- Sharma, M. And Tanmeet (2012). The Role of Perceived Social Support In Adolescents with Academic Stress. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 149-155.
- Sheridan, L. P. (2006). Islamophobia Pre- and Post-September 11, 2001. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(3), 317–336.
- Sidel, R. (2000). The Enemy Within: The Demonization of Poor Women. *Journal of Sociology and Social Welfare*, Xvii (J), 73-84.
- Sikking, D. (2004). Catholic Education: The Hidden Civic Lessons of Public and Private Schools. *A Journal of Inquiry and Practice*, 7(3) , 339-365
- Skelton, A. (1998). The Hidden Curriculum Of Patient Education For Low Back Pain in General Practice. *Sociology of Health And Illness*, 20 (1), 96- 111.
- Slater, L. M. (2003). *Gender Bias In Elementary Schools:An Examination Of Teacher Attitudes*. Master Dissertation. Miami University, Ohio
- Smith, J. And Wohlstetter, P. (2009), Parent Involvement In Urban Charter Schools: A New Paradigm Or Stausquo? Prepared For School Choice And School

Improvement: Research in State, District And Community Contexts Vanderbilt University, California

- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Sockett, H. (1992). The Moral Aspects of The Curriculum. In P. W. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum*, 543-569, New York: Simon and Schuster
- Sommer, R. (1969). *Personal Space*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sonnentag, S., Binnewies, C., and Mojza, E. J. (2008). "Did You Have A Nice Evening?" A Day-Level Study On Recovery Experiences, Sleep, and Affect. *Journal of Applied Psychology*, 93, 674–684. [Http://Dx.Doi.Org/10.1037/0021-9010.93.3.674](http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.674)
- Stantoputri, N. W. and Watt, H.M (2012). Attribution and Motivation: Gender, Ethnicity and Religion Differences Among Indonesian University Students. 2(1) [Www.Sciedu.Ca/Ijhe](http://www.sciedu.ca/ijhe)
- Tambureno, A. (2004). *Culture, Hidden Curriculum and Political Economy: Exploring A College General Arts Program*. Master Dissertation, America: University Of Toronto
- Tietz, W. M. (2007). *The Presentation of Gender in Introductory Accounting Textbooks*, Ph. D. Dissertation, Kent State University
- Toffler, A. (1981). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Trusty, J.(1999). Effects Of Eighth-Grade Parental Involvement On Late Adolescents' Educational Expectations. *Journal Of Research And Development In Education*, 32 (4), 224-233
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Turner, V. (1974). *Dram As, Fields And Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Ithica: Cornell University Press
- Tyack, D. (1967). *Turning Points in American Educational History*. Waltham, Massachusetts: Blaisdell Publishing Co.

- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and The Politics of Caring*. Albany, NY: State University of New York Press
- Vallence, E. (1973-74). Hiding The Hidden Curriculum. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-21
- Vallance, E. (1983). Hiding The Hidden Curriculum: An Interpretation of The Language of Justification In Nineteenth-Century Educational Reform. *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Ed. Giroux, Henry and David Purpel. Berkeley, California: Mccutchan Publishing. Corporation, 9-27.
- Vang, C. T. (2006). Minority Parents Should Know More About School Culture and its Impact on Their Children's Education. *California State University, Stanislaus, Turlock, California*,
- Varpalotai, A.T. (1987). *Sport, Gender and The Hidden Curriculum in Leisure: A Case Study of Adolescent Girls*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Toronto
- Verma, S. And Gupta, J. (1990). Some Aspects Of High Academic Stress And Symptoms. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 6, 7-12.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Vitz, P. (1985). Ideological Biases in Today's Theories of Moral Education. In C. Horn.(Ed) *Whose Values? The Battle For Morality In Pluralistic Amerika*. Ann Arbor, MI: Servant, 113-138.
- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Yansıtıcı Düşünme Becerisi, Akademik Stres Düzeyi ve Yabancı Dil Dersi Akademik Başarı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algılarıyla*. Doktora Tezi. Elazığ Üniversitesi
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 321-345

- Yüksel, S. (2006). The Role of Hidden Curricula on The Resistance Behavior of Undergraduate Students in Psychological Counseling and Guidance At A Turkish University. *Asia Pacific Education Review*, 40, 158-165.
- Zaher, S. (1996). Gender and Curriculum in The Classroom. *Education Canada*, 26-29.
- Zais, Robert S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper and Row, Publishers
- Zedan, R. F. (2012). Parents Involvement Among The Arab Ethnic Minority In The State of Israel, *School Community Journal*, 22(2), 161-178
- Zimmerman, B., and Martinez-Pones, M. (1986). Development of A Structured Interview for Assessing Student Use Of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
[Http://Dx.Doi.Org/10.3102/00028312023004614](http://dx.doi.org/10.3102/00028312023004614)
- Zine, J. (2000). Redefining Resistance: Towards An Islamic Subculture In Schools. *Race, Ethnicity and Education*, 3(3), 293-316.
- Zine, J. (2001). Muslim Youth In Canadian schools: Education And The Politics of Religious Identity. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(4), 399-423.
- Zwerling, S. (1976). *Second Best; The Crisis of The Community College*. New York: Mcgraw Hill
- Waller, W.W. (1932) *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley
- Wideman, C. (1973). *The Hidden Curriculum: Conceptual and Empirical Issues Surrounding Non-Academic Aspects of Schooling*. Madison: University of Wisconsin
- Wilks, S. E. (2008). Resilience and Academic Stress: The Moderating Impact Of Social Support Among Social Work Students. *Advances In Social Work*, 9(2), 106-125.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Famborough, England: Saxon House.
- Willis, P. (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, NY: Teachers College Press.

- Wissink, I. And Haan, M., (2013). Teachers and Parental Attribution for School Performance Of Ethnic Majority And Minority Children. 2(4). 65-76. University of Amsterdam and Utrecht University, Natherland URL: [Http://Dx.Doi.Org/10.5430/ijhe.V2n4p65](http://Dx.Doi.Org/10.5430/ijhe.V2n4p65)
- Wren, D. J. (1993). A Comparison Of The Theories Of Adolescent Moral Development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: Alternative Views of The Hidden Curriculum: Leigh University
- Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring The Hidden Curriculum. *Adolescencei*, 34 (135), 593 - 596.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., and Curran, M. (2004). Toward A Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0022487103259812](http://Dx.Doi.Org/10.1177/0022487103259812)
- Wolfson, S. (1997). *British Literature: Discipline Analysis. Women in the Curriculum Series*. National Center for Curriculum Transformation Resources on Women. Institute for Teaching and Research on Women, Towson University.

EKLER

EK 1- YÖNERGE

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu formdan elde edilecek veriler Sakarya Üniversitesinde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve ad-soyadı bilgisi istenmeyecektir. Sizden istenen, her ifade için olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu yansıtacak şekilde cevaplar vermenizdir. Bölümlerden önceki ifadeleri dikkatlice okumanızı, herhangi bir bölümü boş bırakmamanızı ve bir soru için birden fazla seçenek işaretlememenizi önemle rica eder, katılımınız için teşekkür ederim.

NİDA AKBULUT

EK 2- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: E K 2. Yaşınız (...)
3. Bölümünüz: 4. Sınıfınız 1 2 3 4
5. Şu anki genel akademik not ortalamanız hangi aralıktadır?
- 0.00-1.00 arası 1.00-2.00 arası 2.00-3.00 arası
- 3.00-4.00 arası
6. Anne-babanızın veya çocukluğunuzda bakımınızı üstlenen kişinin size karşı genel tutumunu hangisi en iyi tanımlar?
- Koruyucu Baskıcı/Otoriter İlgisiz Demokratik
7. Ailenizin gelir düzeyini aşağıdakilerden hangisi en iyi tanımlar?
- Alt gelir grubu Orta gelir grubu Üst gelir grubu

EK-3 ÖRTÜK PROGRAM ÖLÇEĞİ

Örtük Program Ölçeği						
Sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.						
1	Ders süresince öğretim üyeleri kendi ideolojileri ile uyumlu olmayan fikirleri eleştirir.	1	2	3	4	5
2	Ders süresince öğretim üyeleri kitap ile çelişse bile kendi fikirlerini kabul etmemiz için ısrar eder.	1	2	3	4	5
3	Öğretim üyeleri kendi fikirleri ile zıt düşen kitapları eleştirir.	1	2	3	4	5
4	Ders süresince öğretim üyeleri dersin konusu ile ilgili olmayan bilgiler verir.	1	2	3	4	5
5	Ders süresince öğretim üyeleri kitapta yer alsın bile kendi fikirleri ile çelişen düşünceleri görmezden gelir.	1	2	3	4	5
6	Öğretim üyeleri öğrencinin sadece kendisini dinlemesini ister.	1	2	3	4	5
7	Öğretim üyeleri kendi fikirleri ve bakış açılarından başkasına karşı duyarlı değildir.	1	2	3	4	5
8	Ders süresince öğretim üyeleri kendi fikirlerimizi tartışmamıza imkan sunmaz.	1	2	3	4	5
9	Öğretim üyeleri ders içinde kendi ile aynı görüşte olan öğrencilere karşı daha kibar ve anlayışlıdır.	1	2	3	4	5
10	Öğretim üyeleri gelir, aile ve sosyal olanaklar sebebi ile bazı öğrencilere daha yüksek not verir.	1	2	3	4	5
11	Ders süresince öğretim üyeleri gelir, aile ve sosyal olanaklar sebebi ile bazı öğrencilere daha çok söz hakkı verir.	1	2	3	4	5
12	Öğretim üyeleri görüş olarak kendini yakın gördüğü öğrencilere sınavda çıkacak konular hakkında ipuçları verir.	1	2	3	4	5
13	Ders süresince öğretim üyeleri kendileri ile aynı görüşteki öğrencilere tolerans sağlayarak dersi çalışmadan geçmelerini sağlar.	1	2	3	4	5

14	Ders süresince öğretim üyeleri ders süresince kız-erkek öğrenciler arasında ayırım yapar.	1	2	3	4	5
15	Öğretim üyeleri önemsiz olduğunu düşündüğü için ders anlatırken teknoloji araçlarını kullanmaz.	1	2	3	4	5
16	Öğretim üyeleri kendi isteği dışındaki ders dışı öğretim etkinliklerinin gereksiz ve zaman kaybı olduğunu düşünür.	1	2	3	4	5
17	Ders süresince öğretim üyeleri öğrencilerin fikirlerini açıklamasına izin vermez.	1	2	3	4	5
18	Öğretim üyeleri öğrenciler arasında ayırım yapar.	1	2	3	4	5
19	Öğretim üyeleri sınavlarda objektif değerlendirme yapmaz.	1	2	3	4	5
20	Öğretim üyeleri derslerde soru sorarken tüm öğrencilere aynı ilgiyi göstermez.	1	2	3	4	5
21	Öğretim üyeleri değerlendirme yapacakları kriterleri sınav ya da ödevden önce belirtir.	1	2	3	4	5

EK4. EĞİTİM STRESİ ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.					
Derslerden aldığım notlarımdan hiç memnun değilim.	1	2	3	4	5
Okulda çok fazla yapılacak işim olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
Çok fazla ev ödevim var.	1	2	3	4	5
Gelecekteki eğitim ve çalışma yaşantımı düşündüğümde akademik açıdan yoğun baskı hissediyorum.	1	2	3	4	5
Ebeveynim ders notlarımla çok fazla ilgileniyor ve bu benim baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
Günlük derslerimden ve akademik çalışmalarımın dolaylı yoğun baskı altına giriyorum.	1	2	3	4	5
Okulda çok fazla sınav olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Derslerden aldığım notlar geleceğim için çok önemlidir hatta bütün yaşamımı etkileyebilir.	1	2	3	4	5
Sınavlardan düşük not aldığım da ebeveynimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
Sınavlardan düşük not aldığım da öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
Sınıf arkadaşlarım arasında yoğun bir rekabet var ve bu akademik açıdan baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
Çoğunlukla derslerden alacağım notlar konusunda kendime güvenemem.	1	2	3	4	5
Derslerde dikkatimi toplamakta çok güçlük yaşıyorum.	1	2	3	4	5
Kendim için belirlediğim akademik standartlara ulaşamadığımda kendimi gergin hissedirim.	1	2	3	4	5
Beklentilerimi karşılayamadığım durumlarda yeteri kadar iyi olamadığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
Amaçlarıma ulaşamayacağımı düşündüğümde yoğun biçimde endişelenirim ve çoğunlukla uyuyamam.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Nida Akbulut 1990 yılında Sakarya’da doğdu. Lise öğrenimini 2008 yılında Sakarya Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. Lisans öğrenimini 2008-2013 yılları arasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında sürdürdü ve 2013 yılında şeref öğrencisi olarak mezun oldu. Lisansüstü öğrenimine ise 2014 güz yarısında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilimdalında başladı.2013 Eylül ayından beri Sakarya Üniversitesi Vakfı Özel Okullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim : nida.akbulut@yahoo.com

