**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖRTÜK PROGRAMDAN KAYNAKLANAN STRES ALGILARI[[1]](#footnote-1)**

 **Figen YILDIRIM[[2]](#footnote-2)**

***Özet***

*Yapılan bu araştırmanın amacı sosyoekonomik düzeylerine göre belirlenen okulların örtük programlarının olumsuz unsurlarının öğrenciler üzerinde oluşturduğu stres düzeyini belirlemektir. Araştırmada araştırmacı tarafından 5’li likert tipi ölçek geliştirilerek uygulanmıştır. Öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek için ölçeğin uygulandığı gözlem yapılan okullardaki 6, 7 ve 8. sınıflarda bulunan 469 öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Veriler Spss 17.0 programıyla analiz edilmiştir. Çalışma alanındaki okulların örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerine bakıldığında öğrencilerde en fazla “Yönetici-okulun imkânları ” alt boyutunun orta düzeyde stres yarattığı; diğer alt boyutların ise sırasıyla “Öğrenci ” alt boyutunda orta ve “Öğretmen” alt boyutunda ise az düzeyde stres yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin okul, sınıf, cinsiyet, değişkenlerine göre anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Örtük Program, stres, ilköğretim*

***The Hidden Curriculum in Primary Schools and the Stress Perception of Primary School Students Created by the Hidden Curriculum***

***Abstract***

*The aim of this research is to uncover the positive and negative features of the hidden curriculum at schools determined according to their socio-economical status and to determine the stress level on students created by those negative features.In the research, 5 point likert scale was devised and implemented in order to determine the stress levels of primary school students created by the hidden curriculum.The quantitative aspect containing who were given the pilot study and 469 students from 6, 7 and 8 grades, who were given the scales in order to determine the stress levels of students created by the hidden curriculum,.On looking at the stress levels of the schools created by the hidden curriculum, “school administrators and conditions of the school” sub-dimension creates the most medium level stress among students. Other sub-dimensions were observed to be creating medium level stress in “Student” sub-dimension and low level stress in “Teacher” sub-dimension respectively. The stress levels of students created by the hidden curriculum were observed to be changing according to certain variables such as school, class, gender, educational history and income.*

***Key words:*** *Hidden Curriculum, stress, primary schools*

**GİRİŞ**

Eğitim programını, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlayan Demirel öğretim programını ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak ifade etmektedir (Demirel, 2005, s.6). Eğitim ve öğretim faaliyetleri amaçlı ve planlı olduğu için bu faaliyetlerin bir eğitim programı doğrultusunda yürütülmesi gerektiğinden tüm eğitim ve öğretim kurumları önceden resmi olarak hazırlanmış yazılı eğitim programlarını uygularlar. Faaliyetler bu programlara göre yürütülür ve sonunda başarılı olan öğrenciler mezun edilirler. Ancak öğrenciler sadece bu resmi, planlı ve yazılı programdan değil, aynı zamanda planlanmamış ve yazılı olmayan başka bir programdan da etkilenmektedirler (Yüksel, 2002, s. 362). Okuldaki tüm etkinliklerin belli bir plan çerçevesinde olması mümkün değildir. Çünkü öğrenciler ders dışında da istendik ve istenmedik birçok davranış kazanmaktadırlar. Aslında eğitim programlarının okul içi ve dışı tüm yaşantıları içermesi gerektiği savunulsa da böyle bir program hazırlamak oldukça güçtür. Bu nedenle sosyal ve psikolojik etkileşimle kazanılan davranışları programın, informal ya da örtük kısmının yan ürünleri olarak kabul edilebilir (Erden, 1998, s.3). İnformal olarak ortaya çıkan ve yazılı olmayan söz konusu program literatürde ‘örtük program’, ‘gizli program’, ‘saklı program’, ‘yazılı olmayan program’ şeklinde adlandırılır (Yüksel, 2004, s.7-11) Örtük program kavramını ilk kullanan araştırmacı ise Philip Jackson’dır. Philip Jackson 1968’de yazdığı “Life in Classroom” adlı çalışmasında öğrencilerin kişilikleri, okula karşı tutumları, ilgi düzeyleri, zekâ ve ahlaki gelişimleri ile ilgili unsurları inceleyerek örtük programı ortaya çıkarmıştır (Jackson, 1990, s.4).

**Örtük Programın Sosyolojik Esasları**

Örtük programın analiz edilmesinde izlenen iki yaklaşım vardır. Makro-sosyolojik ve mikro-sosyolojik analiz yöntemleri. Makro analiz çalışmaları eğitimle toplum arasındaki ilişkileri bir bütün olarak ele almaktadır. Bu, İşlevselcilerin ve Marksist yaklaşımların “sosyal sistem” anlayışlarının bir parçasıdır. Makro analizde örtük program, hem gerekli ve yararlı hem de aynı zamanda kötü niyetli ve zararlı olarak görülmektedir. Örneğin Durkheim örtük programı, çocukların öğrenmelerinde önemli yer tutan ahlaki bir bileşen olarak ele almıştır. Öte yandan Marksistler için örtük program sosyal eşitsizliklerin üretilmesi, sürdürülmesi ve meşrulaştırılması için bir araç olarak görülmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar üzerine inşa edilmiş olan mikro yaklaşımlarda ise resmi program önemsenmemekte ve okul, çeşitli güç düzeylerine sahip aktörlerin (öğretmen ve öğrencilerin), etkileşim halinde oldukları bir örgüt olarak görülmektedir (Sarı, 2007, s. 21).

Yüksel (2004, 16-39) de örtük programın sosyolojik temellerini şu şekilde açıklamıştır:

Yapısal fonksiyonalistlere (Functionalists) göre; bir organizmanın bir davranışı gerçekleştirmesi farklı özellikteki organlarının işlevlerini yerine getirmesiyle mümkündür. Benzer şekilde toplumsal kurum ve uygulamalar da kişinin sosyal olarak yaşamsal öneme sahip ihtiyaçları yerine getirmesine hizmet etmektedirler. Bunun için okullarda öğrencilere bir yetişkin olduklarında toplum beklentilerini yerine getirmelerini sağlayacak toplumsal norm, değer ve ilişkiler öğretilir. Yapısal-fonksiyonalist görüşe sahip yazarların görüşleri örtük programı ilk defa ortaya koymaları açısından önemlidir.

Neo-Marksistler; toplumsal, siyasi ve ekonomik hayat ile okul arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Toplumsal sınıflar ve bazı sınıfların diğer sınıflar üzerinde kurduğu baskı bu grubun üzerinde durduğu başlıca konulardır. Neo-Marksistlere göre okul; siyasi ve ekonomik hayatta etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere aktararak kapitalist düzenin devamını sağlar. Ancak bu değer, inanç ve normlar resmi programda açık olarak değil örtük program içerisinde öğrencilere verilir.

Yeniden üretim teorisyenleri (Conflict Theorists-Reproductionist Theory), Neo-Marksist görüşün önemli bir koludur. Bu yazarlara göre kapitalist ekonomi sistemi toplumun temelidir ve bu sistem toplumda eşitsizlik yaratır. Sistem toplumda iki sınıf oluşturur. Bunlardan birincisi zengin ve güçlü olan kapitalist sınıf (üst sınıf), ikincisi gücü ve yaptırımı olmayan işçi sınıfıdır (alt sınıf). Kapitalist sınıf işçi sınıfını baskı altına almaktadır. Ancak sadece işçi sınıfı değil okullar da dahil olmak üzere tüm toplumsal kurumlar bu sınıfın baskısı altındadır. Bu sebeple okullardaki faaliyetler de kapitalist sınıfın istekleri, değerleri, ekonomik ve politik görüşlerine paralel olarak sürdürülür.

Direnç teorisyenleri (Resistance Theory), toplumsal sınıf ayrımının varlığını ve bu ayrımın örtük program kanalıyla devam ettirildiğini kabul etmektedirler. Ancak esas vurguları ‘direnç’ kavramıdır. Direnci, işçi sınıfı ve azınlıklar gibi alt sınıflardaki toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından oluşturulmuş kendileri için hiç de adil olmayan okul ideolojisi ve uygulamalarına karşı koymaları şeklinde tanımlamaktadırlar.

*Lynch* The Hidden Curriculum – Reproduction in Education (Örtük program- yeniden üretim teorilerinin övgüleri) adlı çalışmasında; örtük programı, yeniden üretim teorisinin yeniden değerlendirilmesi bölümü ile analiz etmiştir. Analizi yaparken Fonksiyonalist, neo-marksist ve neo-webrian yazarların görüşlerini tek tek açıklamıştır (Lynch, 1989, s.1).

 Lynch’e göre neomarksistler örtük programda çok önemli bir yere sahip olsalar da ilk olarak Fonksiyonalist bir yazar olan Philip W.Jackson,’ın “Sınıflarda Yaşam” adlı kitabıyla örtük programı ortaya çıkardığını vurgulamıştır. Philip W.Jackson,’ın örtük programın unsurlarından olan kalabalık, övgü ve güç unsurlarından bahsetmiştir. Lynch’e göre Dreeben Jackson’ın aksine okul ve gerçek hayat arasındaki yapısal ilişkiye odaklanmıştır. Okullarda öğrencilere sunulan sosyal deneyimler gerçek sosyal hayatı öğrenebilmeleri için öğrencilere fırsatlar sunmaktadır. Diğer bir fonksiyanalist yazar olan Philip Cusick’in çalışmaları ise toplumu ve okulun toplumla ilişkisini anlama yönündedir (Akt:Lynch, 1989, s.2).

 Neomarksist yazarlardan Bowles ve Gintis’e göre okul, toplumdaki sınıfsal ya da üretimsel formları tekrar üretir. Okullar, kapitalist sistemin korunması için en önemli araçlardır (Akt: Lynch, 1989, s.3). Bowles ve Gintis, Schooling in Capitalist America adlı kitaplarında “Correspondence Thesis” (İletim teorisi) adlı teoriyi geliştirmişlerdir. Okulların örtük programı ile ilgili bu tezleri en güncel tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bu tezin temel ilkelerinden biri okul yaşamının, sosyal iletim ile sosyal üretim sektöründeki sosyal ilişkileri arasında var olduğudur. Örtük program konusunu büyük sosyal sistemin içine yerleştirmişlerdir. Onlara göre okullardaki örtük program ile kapitalist sistemin özellikleri yeniden üretilir ve yeniden dağıtılır (Akt: Lynch, 1989, s.3- 4). Öte yandan Lynch neomarksist araştırmacılardan Apple, Anyon, Giroux, Paul Willis ve Pierre Bourdieu’ un görüşlerini de irdelemiştir. Buna göre;

Apple okulların öğrenciyi toplumsallaştırma görevini ön plana çıkarır ve bu toplumsallaştırmanın güçlü grupların kontrolü altında olduğunu iddia eder. Ona göre okul toplumsal sınıfların devam etmesinde katkıda bulunur. Ancak öğrenciler buna direnç gösterebilirler (Akt:Lynch, 1989, s.7-11). Willis’e göre de gençler düzene karşı direniş içindedirler ve gençlerin direnişi, sosyal sınıfları tekrar üretmektedir (Akt: Lynch, 1989, s.17-20).

 Bourdieu’ya göre okul, bazı düşünce ve anlayışlar sistemidir. Bu sistem güçlü sınıfı temsil eder. Okuldakiler hangi sınıf güçlü ise bu sınıfın davranışlarını öğrenir. Ona göre işçi sınıfına mensup öğrenciler okulda başarısızdırlar. Çünkü bu öğrencilerde gerekli donanımın yoktur. Donanım üst sınıfa mensup ailelerin çocuklarında bulunur bu nedenle okulda ve hayatta başarılı olurlar. Okul, güçlü sınıfın kültürünü öğretir ve başarılı olanları ödüllendirir (Akt: Lynch,1989, s.20-24).

Neo-webrian yazarlardan olan Randall Collins’e göre ise okul sosyal eğitimi vermekle yükümlüdür. Okulun görevi kültürel para birimi olmaktır. Kültürel para birimi olmak iyi bir mesleki eğitim verilmesi anlamına gelir. Okullar ona göre iş kazandırma amaçlıdır (Akt: Lynch,1989, s.24-25).

Öte yandan Kathleen Lynch, İrlanda’daki öğrencileri kapsayacak şekilde bir araştırma yapmıştır. Lynch yaptığı araştırmada İrlanda’da 26 ilde 816 tane orta seviyedeki okullardan seçer. Bir ilde pilot uygulamasını yapar ve 25 ilde 789 ortaokuldan rastgele 90 okul seçilir. Örtük programı ortaya çıkarmak için seçtiği okulların ders programlarını, okul gazete ve dergilerini inceler. Bu okuldaki yöneticilerle açık uçlu sorular içeren görüşmeler yapar. Mülakatta 250 soru 924 değişken yer almıştır. Araştırmada sertifika kursları düzenleyen okulların oranına, okulda öğretilen bilim kategorilerine, ders saatlerine bakılarak okulların hangi alana daha çok ağırlık verdiklerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda farklı okullarda farklı gelişim türlerine göre ders dağılımı yapıldığı kız okullarının erkek okullarına göre dine, estetikliğe, kişisel gelişime önem verdikleri; devlet okullarında da kişisel gelişim derslerine önem verildiği saptanmıştır. Kızlara daha çok bu tarzda eğitim verilmesinin nedeni geleceğin annelerinin yetiştiriliyor olmasıdır (Lynch, 1989, s. 36-152).

 Sonuç olarak Lynch örtük programın güçlü ve baskın sosyal sınıfların isteklerine göre düzenlendiğini okullarda da öğrencilere verilen derslerin bu doğrultuda olduğunu belirtmiştir (Lynch, 1989).

*Giroux and Penna*’ya göre deeğitim bilimlerinde örtük programı anlamaya çalışan üç yaklaşım vardır(Giroux ve Penna, 1983, s.102). Bunlardan birincisi eğitimde Yapısal fonksiyonalist görüş (structural-functional). İkincisi sosyofenomolojik yaklaşım (eğitimde "yeni" sosyolojinin bir fenomenolojik bakış karakteristiği ) ve üçüncüsü radikal eleştirel görüştür (neo-marksist).

1-Yapısal fonksiyonalist yaklaşım: Sosyal norm ve değerlerin nasıl aktarıldığı ile ilgilenir. Öğrencileri kuralları, normları, inançları sorgulamasız bir şekilde kabul edecek şekilde eğitir.

Bu yaklaşım üç bölümden oluşur:

a-Okul toplumun bir parçasıdır. Toplumun isteklerinden soyutlanmış bir şekilde ayakta kalamaz.

b-Okul örtük programın yapısal özelliklerini ve normlarını ortaya çıkarır.

c-Okullarda sosyal kontrol ile ilgili problemleri ortaya koyar.

Bu yapısal fonksiyonalist yaklaşımın dezavantajları da vardır. Çocuk gelişip öğrenirken toplumun normlarını direnç göstermeden olduğu gibi kabul eder. Yapısal fonksiyonalist görüşte okullar dışardaki güç çatışmalarının arkasındaki problemsiz kurumlardır. Ortada bir sosyal düzen vardır ve öğrenciler bunu olduğu gibi kabul ederler(Giroux ve Penna, 1983, s.103).

2-Sosyofenomolojik yaklaşım: Anlam durumlarla verilir ve sınıf içindeki öğrenci iletişimleriyle oluşturulur. Bu kurama göre bilgi kesin ve objektif değildir. Bilgi insanın şekillendirmesiyle oluşan sosyotarihsel yapılardır. Yani herkes bilgisini kendisi oluşturur.

Sosyofenomolojik yaklaşıma göre sınıftaki aktiviteler toplumun düşüncelerini vermek yerine öğrencilerin dil, sosyal ilişkileri ve anlam kategorileri ile olan etkileşimlerinin önemli olduğunu savunur. Okul programı ve sosyalleşme arasındaki ilişkiye yeni bir boyut kazandırmıştır. Kısaca sosyoloji okul programının üstüne giydiği masumiyet zırhını çıkartır. Yani okulun programı masum değildir ve bunu sosyoloji ortaya çıkarır (Giroux ve Penna, 1983, s.104) .

3-Radikal Eleştirel (Neo Marksist) Yaklaşım: Bunun odak noktası yapısal fonksiyonalist yaklaşım ile sosyofenomolojik yaklaşım yeni eğitim yaklaşımının üzerinde yer alan bir bakış açısı olmasıdır. Temelinde ekonomik ve kültürel yeniden üretim arasındaki ilişkinin bilinmesi yatar. Bu görüşte okullar inançları, değerleri ve normları korumaya ve yeniden üretmeye yarayan ideolojik kontrol elemanlarıdır. Tabi bu şu anlama gelmez: Okullar toplumun ilgilerini yansıtan öğrenci yetiştiren fabrikalar değildir (Giroux ve Penna, 1983, s.105).

**Örtük Programla İlgili Temel Çalışmalar**

Literatürde ilk olarak örtük program kavramını ***Philip Jackson*** kullanmıştır. Philip Jackson “Life in Classroom” adlı çalışmasında öğrencilerin kişilikleri, okula karşı tutumları, ilgi düzeyleri, zekâ ve ahlaki gelişimleri ile ilgili unsurları inceleyerek örtük programı ortaya çıkaran yazardır (Jackson, 1990, s.4).

Jackson’a göre okulların erteleme, inkâr, sosyal oyalama yani zaman harcayıcı özellikleri vardır. Bu doğaldır çünkü bir öğrenci haftanın yedi gününü kalabalık sınıflarda geçirir. Öğrenciler bu kalabalık sınıflarda söz hakkı almak için beklerler, yemek sırası vb. için beklerler. Öğrenciler sınıfta devamlı bir şeyi ertelemek zorundadırlar. Bu bekleyiş, sınıftaki kalabalığın bir sonucudur ve bunları ortadan kaldırmak imkânsızdır. Bu yüzden öğretmen ve öğrencilerin bunlarla nasıl başa çıkacağını gözlemlemek gerekmektedir. Önce sınıflarda bu unsurların ne kadar güçlü olduğuna bakılmalıdır. Bu unsurların toplumsal mı, kurumsal mı ya da sosyoekonomik düzeyden mi kaynaklandığını tespit etmek gerekmektedir. Örneğin bazı okullarda derste fısıltıyla konuşmaya izin verilirken bir başka okulda buna izin verilmez. Bazı öğretmenler öğrencilerin verdiği doğru cevaplara olumlu pekiştireçler verirken bazı öğretmenler öğrencilerin verdiği bu cevaplara tepkisiz kalır. Bu o okulun örtük programı ile ilgilidir. Jackson sınıflarda bu gibi şeylerin engellenmesini mümkün görmemektedir. Örneğin geniş güzel bir sınıf, özgürlükçü bir ders ortamı bu gibi sorunları ortadan kaldırabilir. Ancak sınıf içinde bu gibi ortamlar sağlansa bile öğrencilerin nasıl bir tepki vereceğini bilemeyeceğimizi biraz sabredip görmemiz gerektiğini belirtmiştir (Jackson, 1990, s.16-17).

Sınıfta örtük programı sadece öğretmen belirlemez kalabalık bir güç olan öğrenciler de müdahalelerde bulunurlar. Örneğin bir öğrenci olumlu bir şekilde derste aktif olduğu zaman arkadaşları tarafından uyarı alabilir. Ancak tam tersi bir durumda yani derse fazla katılmadığında ise bu kez öğretmen tarafından uyarılmaya meyillidir (Jackson, 1990, s.18).

Jackson genellikle örtük programın olumsuz yanlarından bahsetmiştir. Okulu bir hapishane, fabrika, ofis gibi gören araştırmacıya göre bu yerlerde öğrenciler beklemeyi, sabrı ve gecikme, inkâr, kesinti ile kendi istek ve arzularını ertelemeyi öğrenmektedirler. Zaten sosyal hayatın bireyden istediği de budur (Jackson, 1990, s.18).

Diğer taraftan Jackson sınıftaki değerlendirmeyi üç unsura ayırır. Birinci değerlendirmeyi öğretmen kendisi yapar. Öğrencinin davranışının iyi, kötü ya da doğru yanlış olup olmadığı kararını öğretmen verir. İkinci bir değerlendirme unsuru diğer öğrencilerdir. Kişinin başarısını sınıf arkadaşları da değerlendirir. Örneğin yanlış bir şey söylediğinde sınıfın gülmesi ya da güzel bir cevap verdiğinde sınıfın alkışlaması gibi. Üçüncü değerlendirme unsuru ise kişinin kendini yargılamasıdır. Öğrenci bir ödevde yaptığı işin iyi ya da kötü olduğunu az çok kendi değerlendirebilir (Jackson, 1990, s.18).

Buradan da anlaşıldığı gibi öğrenci davranışlarına öğretmen ve sınıf arkadaşlarının tepkilerine göre yön verir. Kalabalık ve sınıfın güç unsuru yani otoritesi neyi onaylıyorsa sınıfta ona göre davranır. İşte bu o sınıfın örtük programının bir unsurudur. Kalabalık, övgü, güç sınıfta örtük programın unsurlarını oluşturur. Öğrencilerin okulda başarılı bir şekilde yer alabilmeleri için hem akademik beklentilerin hem de örtük beklentilerin isteklerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Ancak örtük programın gerektirdiği beklentiler akademik beklentilerle çelişebilir (Jackson, 1990, s. 33-35). Örtük program resmi program (officall curriculium) ile çelişebildiği gibi bunun yanında örtük program ile resmi programın ortak noktaları da bulunmaktadır. Önemli olan bu ortak noktaları tespit etmek gerektiğidir. Örneğin övgü unsuru her iki programda da başarılı olmayı gerektirmektedir. Gerçekte notlar, puanlar ve cezalar resmi programın unsurları gibi görünse de bunlar örtük program ile de yakından ilişkilidir (Jackson, 1990, s.33-35).

Söz gelimi bir öğrenci akademik anlamda başarılı bir ödev yapamıyor. Ama ödevini yapmak için çok çaba sarf ettiğinden dolayı bu öğrenci birçok öğretmen tarafından örnek öğrenci olarak kabul edilir. Günümüzde öğretmenlerin çoğu başarısız fakat çaba sarf eden öğrencileri sınıfta bırakmazlar ya da bıraktıklarını görmek çok sık rastlanan bir durum değildir. Öğretmenler herhangi bir soruyu çözemeyen akademik başarısı kötü olan öğrencileri değil de yaramaz sınıfta problem çıkarıp disiplini bozan öğrencileri daha çok uyarır ve bu öğrencilerle daha çok problem yaşarlar. Yine öğrencinin velisi okula çağrıldığı zaman öğretmen bu öğrencinin zekâsıyla ilgili değil de çabasıyla ilgili yorumlar yapar. Matematiği anlamadığı değil de matematik dersinde hiç çaba göstermediğinden bahsedilir. Öğrencinin başarmayı denemediği kastedilir. Bu öğrencinin okulun örtük programını bilmediğini gösterir. Denemek, başarısız bile olunsa yapmaya çalışmak okulun ödüllendirdiği bir davranıştır. Nitekim örtük program her zaman arka planda çalışmaya devam eder (Jackson, 1990, s.33-35).

Jackson, resmi program ile örtük program birbiriyle çelişir mi? sorusunu sorar ve bunun kesin bir cevabı olmadığını söyler (Jackson, 1990, s.35).

Jackson’a göre yetişkin iken okulla ilgili anılar iyi ve kötü olmak üzere iki tanedir. Kötü anılar da utanılacak pozisyonda kalma ve okuldan sıkılma olmak üzere ikiye ayrılır. Utanılacak pozisyonda kalmaya örnek olarak kişinin bir ceza alması ya da fiziksel cezalandırması verilirken; okuldan sıkılmaya örnek olarak okulun fiziksel özeliklerinin kötü olması, küçük pencereli, karanlık, ofis ve evlerin arasında sıkışmış bir vaziyette, içinde karalanmış sıraların bulunduğu bir sınıf verilmiştir. Tüm bunlar öğrencilerde kötü anılar bırakır (Jackson, 1990, s. 42-43). Bu bize okulla ilgili kötü yaşantıların öğrencilerde ne kadar derin izler yarattığını göstermektedir.

Örtük programı inceleyen bir diğer araştırmacı ***Michael Apple***’dır. Apple, örtük programın okullarda öğretilen değerler normlar ve piyasanın yani ekonominin bizden istediği özellikleri içerdiğini ifade etmektedir. Ona göre okullar toplumun aynısıdır. Toplum kendisinden itaatkâr işçiler ister ve okul da bu itaatkâr işçileri üretmeye çalışır. Dolayısıyla okullar örtük program ile yeniden üretim teorisinde olduğu gibi piyasaya yeni işçileri yeniden kazandırmaktadır (Apple, 1980, s.47).

Apple’a göre literatür örtük programı toplumun ideolojik fikirleri tarafından yönlendirilen bireyler olarak görür. İşçiler iş hayatında bu üretimin kusursuz devam etmesi için bazı özelliklere ihtiyaç duyarlar. İş hayatında işçilerden sadece yaratıcılık ve işe bağımlılık değil aynı zamanda otoriteye itaat istenmektedir (Apple, 1980, s.50). Politik ve ideolojik tavır ise ders sırasında açık bir şekilde öğretilmez ama örtük olarak ideoloji öğretmenler tarafından öğrencilere etkili şekilde aktarılır (Apple, 2004, s.78).

İşçi sınıfının çocukları değişime daha çabuk ayak uydururlar. Belirli değerlerin öğrenilmesi sınıfta öğrenilmesinden daha çok gizil öğrenmeyle gerçekleşir. Sınıftan çok sınıftan farklı ortamlarda oluşur. Örneğin kişi otoriteye itaat etmeyi sınıfta değil çevresiyle davranış ilişkilerini görerek bu ideolojiyi öğrenir. Otoriteye uyum itaat sadece sınıfta değil akran grubu ve ailede de öğrenilir (Apple, 2004, s.79).

Sigel’e atfen okulların gelenek öğretimi yaptığını, yenilikçi olmadıklarını söyler. Bu nedenle sistemin istediği öğrenci tipini yetiştirmeye daha uygundurlar. Öte taraftan itaatkâr bireyler yetiştirme örtük programın unsuru olsa da fen bilimleri ve sosyal bilimler öğrencilere çekici yani ilginç gelir ve öğrencilerin örtük şekilde gelişmelerine yardımcı olur. Dragon’a göre öğrenciler sınıf içinde yaptıkları aktiviteler ile sosyal normları ve ileriki hayatlarında karşılaşacakları problemleri çözme becerisini kazanırlar (Akt: Apple, 2004, s.79-80).

Okullar sistematik şekilde sosyal çatışmayı (social confilect) bireylere yansıtır. Eşit olmayan bir toplumda yaşadığımızı bireylere öğretir (Apple, 2004, s.95). Resmi program ise bunun aksine bireylere ekonomik anlamda bize verilen normların politik kurumların faydalı düzgün işler şekilde devam ettiğini yansıtırlar (Apple, 2004, s.95).

Apple and King’in “What Do Schools Teach” adlı çalışmalarına göre toplumun düşünce yapısı yani sosyal ve ekonomik ideolojiler okulda öğretilen açık programın altına gizlenmelidir. Öğrenciler bu ideolojik fikirleri bilinçaltında bulurlar (Apple ve King, 1983, s.84).

Bruner’in yaptığı araştırmada anaokuluna devam edenler etmeyenlere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi sınıf ortamına, kurallara alışmış olmaları ve büyüklük rollerine orda çalışmalarıdır (Apple ve King, 1983, s.84).

Apple ve King çalışmalarında şöyle bir örnek vermişlerdir: Bir anaokulunda öğrenciler materyalleri düzenlemede ve aktiviteleri yapmada aktif rol almadıkları sınıf ortamında bulunmuşlar ve öğretmen de öğrencilerin müdahale edebileceği bir ortam hazırlamamıştır. Öğretmen ve yardımcısının görev yaptığı sınıfta öğretmen yardımcısı öğretmene çocukların özel eşyalarını daha rahat bulabilmeleri amacıyla öğrencilerin kendi resimlerini yapıştırmayı önermiştir. Ancak öğretmen bunu kabul etmeyerek öğrencilerin bunu kendi çabaları ile öğrenmelerini istemiştir ve belli bir süre sonra öğrencilerin bunu kendi kendilerine öğrendikleri görülmüştür. Yani öğretmen örtük olarak bu mesajı öğrencilere vermiş öğrencilerde bu mesajı kendileri almışlardır. Aynı sınıfta öğretmen ders işlerken yan sınıftan gürültü gelir ve öğrencilerin dikkati bu gürültünün geldiği yere kayar. Öğretmen öğrencileri sessiz olmaları konusunda hemen uyarır. Bu şekilde öğretmen ders anlatırken sadece dersle ilgilenmeleri gerektiğini öğrenmiş bir daha başka yerden gürültü geldiğinde dikkatlerini dağıtmamışlardır. Öğretmen başka bir uygulama olarak da sınıfa iki tane oyuncak bebek getirir ve tüm gün uslu durdukları için bu bebeklere ödül verir. Bu şekilde öğrencilere örtük olarak sessiz olan ödüllendirilir mesajını vermektedir. Öğrenciler böylece sosyal olarak sınıftaki olumsuz durumlara örtük olarak adapte olmayı öğrenmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenin bunu belli bir amaçla yapmadığı anlaşılmaktadır. Ama öğrenciler bu olaylardan anlam ve sonuçları kendileri çıkarmışlardır. Aynı öğrenciler kendilerine ait olan materyalleri derste kullanacakları nesneler ve oyun oynarken kullanacakları nesneler şeklinde ikiye ayırarak gruplandırmışlardır. Öğrencilerin hiç biri ders sırasında oyun oynarken kullandıkları nesneleri kullanmamışlardır. Özet olarak öğretmenin belli bir amacı olmadan verdiği mesajlarla öğrenciler ders esnasında ve oyun esnasında yapmaları gereken şeyleri öğrenmişlerdir. Oyun zamanına geçmek için de ders esnasında yapmaları gereken şeyleri hemen yapmış ve otoriteye uymuşlardır. Böylece öğrenciler yapmak istedikleri şeye ulaşmak için önce otoriteye uymaları gerektiğini örtük olarak öğrenmişlerdir (Apple ve King, 1983, s.84-95).

***Benson Snyder*** 1971’de yaptığı The Hidden Curriculum başlıklı çalışmasıyla lisedeki örtük programı ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Onur ödülü almış bir lise öğrencisi bu ödülü reddetmiştir. Bu ödülü insan potansiyelinin boşa harcandığı, merakının köreltildiği, yaratıcılığın ve bireysel sorumluluğun azaldığı bu eğitim sisteminin parçası olduğundan dolayı reddettiğini açıklamıştır. Tabi öğretmenler bunu bilerek yapmazlar ama birçok lise öğrencisinin eğitimi sonunda bu olur (Snyder, 1971, s.3-4).

Snyder “Yaratıcı değişime açık öğrenciler nasıl eğitimden soğumaya başladılar?” sorusuna cevap verirken programın içeriğinin sosyal ve duygusal çevresinin önemli olduğu sonucuna varmıştır (Snyder, 1971, s.4).

Snyder’e göre veliler okulların örtük programını bilmek isterler. Okulun vermiş olduğu resmi programı ve örtük programı öğrenmek için müdüre sorarlar. Okulda kabul edilen genel davranış kalıpları nedir sorusuna verilen cevaplar örtük programın içeriğini oluşturur (Snyder, 1971, s.7). Bununla berber okula yeni başlayan öğrenciler için örtük program resmi programdan daha önemlidir. Çünkü örtük program ile okulda nasıl davranması gerektiğini öğrenir. Ama örtük program okulda öğretmen ve müdürler odasında dile getirilmez. Bu örtük programın yarı özel bir doğaya sahip olduğunu gösterir. Örtük program ne kadar çok dillendirilirse o kadar çok resmi programın parçası olmaya başlar (Snyder, 1971, s.7).

Örtük program ve resmi program arasında çelişkiler vardır. Öğretmenler dönem başında öğrencilerine bilgi, yetenek, yaratıcılık ve orijinalliği desteklediğini söyler ama çoğu durumda dönem içinde verdiği ödevler ve çalışmalarla ezberci bir eğitim yaptığı görülür. Öğrencilerin bu çelişkiyi görmeleri çok fazla zamanlarını almaz. Bu iki program arasındaki uyuşmazlığı gösteren bir örnektir (Snyder, 1971, s.9).

Snyder öğrencilerin başarılı olabilmek için kendi stratejilerini geliştirdiklerini ifade eder. Bunun doğru olmadığını bildikleri halde öğretmenin istediği gibi davranmaya başlarlar ve sınavlarda onun istediği şeyleri yazarlar. Öğrenciler çok fazla bilgiyle dolu olan programdaki her şeyi anlamaya çalışmazlar ve kendilerine göre seçici davranırlar. Sadece seçtikleri bu bilgilere çalışırlar (Snyder, 1971, s.12).

Öğrencilerin kendilerine güvenleri örtük ve resmi program arasında sıkışır. Yanlış olduğunu bildiği halde yüksek not almak için istenilen şekilde davranmaya başlarlar. Örneğin bir öğrenci “Yaratıcı olan farklı bir şey yapmak istediğimde derse isyan etmiş gibi hissediyorum” şeklinde kendini ifade etmiştir (Snyder, 1971, s.15).

Başka bir örnekte; dönem başında derste öğrencilere yaratıcılık ve katılımın önemli olduğunu, risk alabileceklerini ifade eden öğretmen dönem sonunda yaptığı sınavda ezbere dayalı sorular sormuştur. Dolayısıyla örtük olarak yaratıcılığı desteklemeyen sorular belirli ezbere dayalı bilgilerden oluşmuştur. Sınavdan sonra öğrenciler farklı tepkiler vererek üç gruba ayrılmışlardır. Birinci grup kendilerine göre stratejiler geliştirmişlerdir ve kendilerinden beklenen yerlere çalışacaklarını ifade etmişlerdir. İkinci grup başarılı olmuştur fakat duygusal olarak kötü bir şekilde sınıftan ayrılmışlardır. Çünkü dersten beklentileri bu şekilde değildir. Üçüncü grup sınavı onaylamıştır ve güzel bir şey olduğunu düşünmüşlerdir. Kapasitelerinin orijinal bir iş çıkarmaya yetmeyeceğini düşündükleri için ezberle yüksek not aldıkları için rahatlamışlardır. Bu sonuçtan hareketle okullarda öğrencilerin beklentileri ve bu beklentiler için oluşturdukları stratejilerin örtük programı oluşturduğu gözlenmiştir (Snyder, 1971, s.15). Burada öğretmen açık olarak yaratıcılığa önem verdiğini ifade etmesine rağmen öğrencilere yaratıcı olarak değil ezberlemiş oldukları bilgilerin daha önemli olduğu mesajını örtük olarak vermiştir.

***Vallance*** örtük programı anlamlandırırken nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Ona göre örtük program nitel yöntemle ortaya çıkarılabilir. Okul ortamında eğitimsel olarak neyin önemli neyin önemsiz olduğu bu yöntemle belirlenebilir (Vallance, 1980, s.138).

Vallance’a göre örtük program; belli bir süreç ya da içerikten çok, daha sonrasındaki bir etkiyi anlatan kasıtlı olarak belirsiz olan bir terimdir. Örtük program bu konuda yazanlara göre okullarda genelleştirilmiş bir etkidir. Önceden bir bilgi olmadan gerçekten bizim planlamamız olmadan olur. Tutumlar, önyargılar, toplumsal kurallar ve toplumsal değerler okullara yön vermektedir (Vallance, 1980, s.139-140).

Örtük programı ortaya çıkarmak için okulun akademik olmayan fonksiyonlarına bakmak gerektiğini belirtir. Bunun için Amerika’daki eğitim tarihine bakarak örtük programı inceler. Ona göre örtük program zamanla gizlenmeye çalışılmış 19.yy’ın sonlarında örtük hale gelmiştir (Vallance, 1983, s.9-24).

Örtük programı çalışılmamış program, yan program, okulların akademik olmayan çıktıları, okulun yan ürünleri ya da sadece okulun insanlara yaptığı şey olarak tanımlar ve üç boyutta ele alır.

Birinci boyuta göre örtük program öğrenci-öğretmen ilişkisi, sınıf yapısı gibi okuldaki her şeyi içerir. Başka bir ifadeyle okul sosyal değerler sisteminin mikrolaştırılmış organizasyonudur.

İkinci boyutta göre örtük program okuldaki değerler eğitimi, sosyalleşme ve sınıf yapısının korunması gibi süreçler içerir.

Üçüncü boyut ise farklı niyet derecelerini içerebilir (degrees of internatinion) bakan kişiye göre değişir. Okul bilerek verilmeyen yan ürünleri ya da kökleşmiş sosyal normları verebilir (Vallance, 1983, s.10).

Vallance’a göre örtük program akademik olmayan eğitimsel değeri olan sonuçlar verir. Genel olarak okulun sosyal fonksiyonunu toplumu yönlendirme işini üstlenir (Vallance, 1983, s.11).

***Kohlnberg*** “The Moral Atmosphere of The School”adlı makalesinde ahlaki boyuttan bahsetmiştir Kohlnberg örtük programı ahlak eğitimi ve öğretmenin ahlak eğitimi verme rolü olarak görür. Ona göre örtük program unsurunu ilk olarak Durkheim ortaya atmıştır. Durkheim’a göre çocuk ailesinden ayrıldığında kendini devletin içinde bulur ve kendi devlet anlayışını oluşturur. Bu şekilde aile ve sosyal çevreden çok okul bireyi şekillendirir. Örtük program gizil öğrenmede burada ortaya çıkar (Kohlnberg, 1983, s.61).

Kohlnberg’e göre kalabalık, övgü, güç ve düzenden kurtulmaya çalışmak yerine bunları anlamlandıran bir adalet anlayışı geliştirmek gerekir. Bu bağlamda örtük programı görünür hale getirmek gerekmektedir. Bazı araştırmalara göre ahlak eğitimindeki en üst seviye olan 6.seviye ahlak boyutuna sahip olanlar kanun, düzen ve otoriteye karşı gelmeye başlamışlardır. Yetişkinler çok egoist olarak davranmaya başlamışlar ve adalet anlayışını kendi istediklerini yapmak olarak tanımlamışlardır. Bu da gitgide genç yaştaki bireylere de yansıyacaktır. Bu nedenle önlem alınmalıdır. Yani adalet anlayışı doğru öğretilmelidir (Kohlnberg, 1983, s.76).

Özet olarak Kohlnberg adalet anlayışı getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okullar giderek çok sıkı kurallar koymaya başlamışlardır. Çünkü ahlak kuramları okul ortamında işlemeyebilir. Daha iyi yöntemler geliştirilmelidir (Kohlnberg, 1983, s.76).

***Simon ve Willinsky***’e göre resmi programın amaçlarını gerçekleştirmek için örtük programdan yararlanılabilir. Okul-dil politikaları kendi içinde örtük şekilde eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi içerdiğini gösterir. Resmi programa göre her öğretmen dil becerisini geliştirmekle sorumludur. Bu nedenle tüm derslerde örtük olarak öğrencilerin dil becerileri geliştirilmektedir. Büyük küçük harflerin nerde kullanılması gerektiği, devrik cümle içermeyen cümleler kurma, yazının güzelliği vb. Buna göre her derste notlandırma yapılır. Dil becerisi örtük program içinde yer almıştır. Yani bazen resmi programın amaçlarını gerçekleştirmek için örtük program kullanılabilir. Öğrenciler de güç-otoriteye uymak zorundadırlar. Sonuç olarak örtük programın içinde yer alan dil eğitimindeki değişiklikler öğretmen –öğrenci arasındaki ilişkiyi ve eğitim –öğretim yöntemlerini etkileyebilir. Simon ve Willinsky’e göre örtük program resmi programın amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Simon ve Willinsky, 1980, s.111-121).

***Nancy Jachim’in*** ise“ The Hidden Curriculum” adlı çalışmasında örtük programın toplumun değerlerini ve normları ilettiğini savunur. Ona göre bu norm ve değerlerin özellikleri şunlar olmalıdır:

-İçerik verilen mesajdan daha önemlidir.

-İçeriğin bir amacı olmalıdır.

-İçselleştirme daha önemlidir.

-Eğitim önceden belirlenmiş sorulara verilen cevapları bilmektir.

-Otorite bu soruları bilir.

Jachim’in bahsettiği bu özelliklere bakıldığında kazandırılmak istenen her kuralın bir amacı vardır ve öğrenci bunu içselleştirmelidir. Örtük programın içeriğini okul ve otorite oluşturur. Örtük programın içeriği önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda hazırlanır (Jachim, 1987, s.85).

Genel olarak baktığımızda öğrencilerin davranış kazanmasında örtük program resmi programdan daha etkilidir. Bu nedenle örtük program okullarda bilinçli bir şekilde oluşturulmalıdır. Örtük programın bazı olumsuz unsurları öğrencilerde strese neden olabilmektedir. Bu bağlamda aşağıda stres hakkında bilgiler verilmektedir.

**Stres**

Yaygın olarak uzun zamandan bu yana kullanılagelen stres teriminin tek ve yeterli bir tanımı yapılamamıştır. Kavram olarak stres, Latince “estrica”, eski Fransızca “estrece”, sözcüklerinden gelmektedir. 1930’larda stresin psikolojik yönü üzerinde araştırmalar yapan Walter Cannon, stresi organizmanın normal şartların devamlılığı olan “homeostasis” in dışına çıkması olarak tanımlamıştır (Lazarus ve Folkman, 1984, s.2). Ayrıca Cannon, organizmanın strese karşı verdiği “savaş veya kaç” (fight or flight) kuramını bilim dünyasına kazandırmıştır (Greenberg, 2004, s.16). 1936 yılında Hans Selye stres kavramına biyolojik bir yaklaşım getirmiştir. Selye’nin kuramına göre bütün vücudu etkileyen değişiklikler stresin biyolojik sonucudur. Bu sonuçlar bir veya daha fazla uyarıcı tarafından ortaya çıkar. Canlı organizmayı etkileyen her değişiklik bir uyarıcı veya stresördür (Selye, 1950, s.7-12). Selye’nin çok yaygın olarak benimsenen tanımına göre stres memnuniyet verici olup olmadığına bakmaksızın, her türlü isteme bedenin uyum sağlamak için gösterdiği yaygın tepkidir. Selye’nin tanımı bir stres tepkisinin uyanmasında hem memnuniyet verici hem de sıkıntı oluşumlarının etkili olduğunu işaret etmektedir.

Stres kavramına yüklenen anlamlar araştırmacıdan araştırmacıya değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla tek bir cümle ile stresi tanımlamak zordur.Stres ile ilgili yapılan tanımların bir kısmı uyarıcıları vurgularken bir kısmı da stresin psikolojik ve davranışsal yönü üzerinde durmuşlardır. Sonuç olarak stres, her insanda bulunması gereken ve uygun düzeyde olduğu zaman yararlı, aşırı düzeyde olduğu zamanlarda ise zararlı olan fiziksel ve psikolojik bir durumdur.

**Örtük Program ve Öğrenci Stresi**

Sınıfa farklı davranış kalıplarına sahip her çevreden öğrenci gelebilir. Öğrenciler davranış kalıplarıyla, duygularıyla, akademik yeterlilikleriyle, fiziksel gelişimleriyle, zihinsel güçleriyle, sağlık yapılarıyla, ihtiyaçlarıyla, okuldan beklentileriyle ve iletişim becerileriyle farklılık gösterirler (Erken, 2002, s. 126). Bu nedenle her öğrencinin resmi programdan ve örtük programdan beklentileri farklıdır.

Okulların örtük programları okulda görev yapan öğretmenlerin davranışları, inançları, değer yargıları, beklentileri; siyasi, sosyal ve ekonomik yönde güçlü olanın baskısını; sınıf ikliminin niteliğini; okulun öğrencilere sağladığı şartları; yazılı olmayan kuralları; otoriteye itaat etme gibi unsurları içerir.Örtük program; okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleriyle, sınıf iklimiyle, okul-çevre etkileşimiyle değerlerin kazanılmasını sağlamaktadır (Yüksel, 2004, s.57-71).

Okulun ve sınıfın fiziksel şartları iyi değilse bu koşullar öğrencide strese sebep olabilir. Örneğin; sınıf kalabalık, kirli, çok sıcak veya soğuksa bunlar fiziksel stres nedenleridir. Öğrencinin öğretmeni ve arkadaşları ile iletişimi kötü ise bu da çok büyük bir stres kaynağı olabilir. Ekonomik durumu düşük olan bir ailenin çocuğu ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları tarafından dışlanırsa bu öğrenci için bir stresördür.

Örtük programın belirlenmesinde en büyük rolü alanlar kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğrenciler programdan çok öğretmenlerin hal ve hareketlerinden, onların davranış biçimlerinden ve söylediklerinden daha çok etkilenirler. Eğer öğretmen çok ağır cezalar veriyorsa, öğrencileri küçük düşürüyorsa, bu da olumsuz sonuçlar doğurabilir.

 Öğrenciler bazı dersleri sevip sevmemelerinin en önemli nedeni olarak öğretmenleri gösterirler. Öğrencilerin okulu sevip sevmemelerinde etkili olan faktörler, daha çok örtük programın önemli öğeleri olan öğretmen – öğrenci iletişimi ve öğrenci -öğrenci etkileşimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Herkesin yanlış yapabileceğini bilerek, öğrencinin yaşının gerektirdiği ufak tefek yaramazlıklara hoşgörülü olan, soğuk ve dargın davranmayan, olumlu davranışı güçlendirmeye çalışan bir anlayışla, sağlık, sevgi, ait olma, güç, özgürlük, eğlence gereksinimlerinin karşılandığı bir sınıf ortamı olumlu davranışlara yöneltir. Kuralların aşırı katılıkla izlenmesi, tekdüzelik, can sıkıntısı, hatta haksızlık yaratır. Katı kuralcılık, amaçlarla araçların yer değiştirmesine neden olur (Yaman, 2010, s. 69 ).Tüm bu olumsuzluklar öğrenciler için stres kaynağıdır.

Örtük program öğrenciye istendik davranışlar dışında istenmedik davranışlar da kazandırabilir. Arkadaş ortamında kabul görmek için öğrenci okuldan kaçıp, sigara, alkol gibi zararlı maddeler kullanmaya başlayabilir. Aynı şekilde çalışkan bir öğrenci arkadaşları tarafından kopya vermeye zorlanabilir. Eğer bu yönelimler dışlanmamak adına yapılıyor ise bu öğrencide strese sebep olur.

Öğrenciler arasındaki iletişim örtük program açısından önemlidir. Çocuklar arasında şiddet, lakap takma, küfür, alay etme, kötü alışkanlıklar gibi olumsuz davranışlar nedeniyle öğrencilerde stres oluşmaktadır. Örneğin büyük çocukların teneffüslerde küçük çocuklara kötü davranmaları birer stres kaynağıdır.

Örtük program eğer okul tarafından kontrol edilmiyorsa bu durum öğrencilerin olumsuz yaşantılarla ve hatta kötü deneyimlerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Tuncel, 2008, s.26). Kötü iletişime ve kötü deneyimlere sahip bir öğrencide bu durum yine strese sebep olabilmektedir.

 Öğrencinin özgür ve yaratıcı düşünmesiniengelleyen örtük program öğrenciyi okuldan soğutabilir. Dışlanacağını, kendisiyle alay edileceğini düşünen çocuk okulu sevmeyecek ve okulundan uzaklaşacaktır.

Lavoie’ye (2006) göre de, öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuldaki örtük programı anlamada problemleri vardır. Bu gibi öğrenciler, onlara bu örtük kuralları anlatabilecek arkadaşa sahip olmayabilirler. Sonuç, dışlanma, reddedilme, utanç ve izole edilmişliktir. Böyle bir öğrenciden de başarılı olmasını beklemek olanaksızdır. Örtük program, ona göre, aynen yazılı müfredat gibi sistemli bir şekilde öğretilmelidir. Örtük program, öğrenciye öğretmeden önce öğretmenler tarafından öğrenilmelidir. Bunun için okulda öğretmenler arası toplantılar düzenlenebilir. Maalesef birçok öğretmen okullarındaki örtük programdan habersizdir. Zamanlarının çoğunu, derse hazırlanmak ve ders öğretmekle geçirirler. Hâlbuki öğretmen okuldaki aktivitelere daha çok katılırsa, okulun örtük programını daha iyi anlar ve öğrencilerine daha iyi aktarım yapabilir. Öğrenci, okulun ona sunduğu imkânlardan nasıl yararlanılacağını bilemeyebilir. Kütüphane, kafeterya, otopark, spor salonu, bilgisayar odası gibi yerlere nasıl ulaşılacağı, oralarda nasıl davranılacağı öğrenciye öğretilmelidir (Akt: Türedi, 2008, s.32). Mesela bilgisayarı nasıl kullanacağını bilmeyen bir öğrenci arkadaşlarına alay konusu olacağını veya onlar karşısında küçük düşeceğini düşünüp strese girebilir. Bu öğrenciyi bilgisayar dersinden ve okuldan uzaklaştıracaktır.

Öğretmenler ve veliler, çocuğun okul hayatıyla, yani okulun örtük yanıyla pek ilgilenmezler. “Okul nasıldı? Ne yaptın?” diye sorarlar ancak okul saatlerinde gerçekten ne olduğunu sormazlar. Öğretmenler de çocuğun okuldaki rutin hayatını dolduran şeylerin ne olduğunu hiç sorgulamazlar. Okul, sınav yapılan, komik olayların meydana geldiği, yeni bilgilerin öğrenildiği yerdir. Ancak bunun yanında sırada beklenilen, kalem açılan, parmak kaldırılan, izin istenen de bir yerdir (Jackson, 1990, s.3-4,). Okul hayatın kendisidir. Sadece derslerin olduğu bir yer değildir. Bu öğretmenler ve veliler tarafından bilinmeli özellikle ilköğretim basamağında buna dikkat çekilmelidir.

Çocuğun isteklerinden vazgeçmesi ya da örtük programı bilmemesi onda başarısızlık, dışlanma, saygı görememe gibi kötü sonuçlara yol açar. Bu olumsuzluklarda öğrencide strese sebep olabilir.

 Sonuç olarak örtük programın bazı olumsuz unsurları öğrencilerde strese neden olabilmektedir. Bu bağlamda okullardaki örtük program ve olumsuz tarafları tespit edilmeli ve bu olumsuzluklar giderilmeye çalışılmalıdır. Örtük programın neden olduğu stres kaynaklarını en aza indirilebilmek için söz konusu program hakkında öğretmenler eğitilmelidir.

**YÖNTEM**

İlköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına, yöntemine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı çalışma alanındaki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemektir.

**Alt Problemler**

Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.Çalışma alanındaki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri nedir?

2. Çalışma alanındaki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri;

1. Okul
2. Sınıf
3. Cinsiyet

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

**Kısaltmalar**

Araştırmada kullanılan kısaltmaların hangi anlamı ifade ettiği aşağıda açıklanmıştır:

ASDO: Alt Sosyoekonomik Düzeydeki Okul

OSDO: Orta Sosyoekonomik Düzeydeki Okul

ÜSDO: Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Okul

**Araştırma Modeli**

İlköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden olan genel tarama yöntemi kullanılarak durum saptaması yapılmıştır. İlköğretim okullarının örtük programları belirlendikten sonra çıkan sonuçlara göre beşli Likert tipi ölçek geliştirilerek öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri belirlenmiştir.

**Veri kaynakları**

Araştırmada, Kilis ili merkez ilköğretim okullarından alt-orta-üst sosyoekonomik düzeydeki üç ilköğretim okulu çalışma alanı olarak seçilmiştir.

Ölçek Uygulanan Öğrenciler:

Öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek için gözlem yapılan okullardaki altı-yedi-sekizinci sınıflarda bulunan 469 öğrenciye beşli Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek uygulanan öğrencilerin sayılarının okul, sınıf ve cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1.Ölçek Uygulanan Öğrenciler

| Okul | Sınıf | Cinsiyet | N | Sınıf | Cinsiyet | N | Sınıf | Cinsiyet | N |  | Cinsiyet | N |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ASDO | 6 | Kız | 12 | 7 | Kız | 8 | 8 | Kız | 8 | Toplam | Kız | 28 |
| Erkek | 13 | Erkek | 8 | Erkek | 1 | Erkek | 22 |
| Toplam | 25 | Toplam | 16 | Toplam | 9 | Toplam | 50 |
| OSDO | 6 | Kız | 27 | 7 | Kız | 28 | 8 | Kız | 32 | Toplam | Kız | 87 |
| Erkek | 20 | Erkek | 12 | Erkek | 24 | Erkek | 56 |
| Total | 47 | Total | 40 | Total | 56 | Total | 143 |
| ÜSDO | 6 | Kız | 45 | 7 | Kız | 44 | 8 | Kız | 41 | Toplam | Kız | 130 |
| Erkek | 46 | Erkek | 50 | Erkek | 50 | Erkek | 146 |
| Total | 91 | Total | 94 | Total | 91 | Total | 276 |
| Toplam | 6 | Kız | 84 | 7 | Kız | 80 | 8 | Kız | 81 | Toplam | Kız | 245 |
| Erkek | 79 | Erkek | 70 | Erkek | 75 | Erkek | 224 |
| Toplam | 163 | Toplam | 150 | Toplam | 156 | Toplam | 469 |

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizi aşamasında, veriler Spss 17.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir.

Elde edilen nicel verilerin, frekans (N), yüzde (%), ortalama (X), standart sapma (SS) değerleri belirlenmiştir. Daha sonra ikili değişkenler arasındaki farklılığı test etmek amacıyla “ t Testi”, ikiden fazla kategorisi bulunan değişkenler arasındaki farklılığı test etmek için ise “Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. “Varyans Analizi (ANOVA)” tekniğinden sonra elde edilen farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc “LSD” testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi p<0,05 olarak kabul edilmiştir.

**BULGULAR ve YORUM**

Çalışma alanındaki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri nedir?

Çalışma alanındaki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek için uygulanan ölçekte yer alan üç alt boyuta ilişkin bulgular analiz edilerek Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo2.İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Düzeyleri Ölçeğindeki Maddelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Alt Boyut** | **Madde** | **N** |  | **ss** |
| **Öğrenci** | 1. Sınıf arkadaşlarımın bana lakap takması
 | 469 | 2,72 | 1,412 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın küfür etmeleri ve argolu konuşmaları
 | 469 | 3,16 | 1,467 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın aralarında dedikodu yapmaları
 | 469 | 3,07 | 1,383 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın aralarında geçimsizlik olması
 | 469 | 2,59 | 1,262 |
| 1. Sınıfta rekabet olması
 | 469 | 2,71 | 1,402 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın disiplin kurallarına uymamaları
 | 469 | 2,86 | 1,358 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın fiziksel olarak kavga etmeleri
 | 469 | 2,99 | 1,309 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın sınavlarda kopya çekmeleri
 | 469 | 2,68 | 1,458 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın öğretmen yokken gürültü yapmaları
 | 469 | 3,69 | 1,316 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın derse karşı ilgisiz ve isteksiz olup gürültü yapmaları
 | 469 | 3,01 | 1,389 |
| 1. Sınıf arkadaşlarımın eşyalarımı izinsiz kullanmaları
 | 469 | 2,44 | 1,448 |
| 1. Tasarım, müzik, resim gibi derslerde arkadaşlarımın ilgisiz ve gürültücü tavırları
2. Sınıfta gruplaşmanın olması
 | 469469 | 2,892,94 | 1,4461,456 |
| 1. Kızlar ve erkekler arasında çekişmelerin olması
 | 469 | 2,64 | 1,376 |
| 1. Sınıftaki arkadaşlarımdan bazılarının kötü alışkanlıklara sahip olması (sigara, içki, okuldan kaçma)
 | 469 | 2,39 | 1,552 |
| **TOPLAM** | **I. Boyut Toplam 15 Madde** | **469** | **2,85** | **,8803** |
| **Öğretmen** | 1. Öğretmenin beni sınıfın önünde azarlaması
 | 469 | 2,54 | 1,654 |
| 1. Öğretmenin benimle sınıfın önünde alay etmesi
 | 469 | 2,45 | 1,740 |
| 1. Öğretmenin beni sınıfın önünde uyarması
 | 469 | 2,59 | 1,409 |
| 1. Öğretmenin dersini zorlaştırması
 | 469 | 2,23 | 1,424 |
| 1. Öğretmenin notla tehdit etmesi
 | 469 | 2,53 | 1,656 |
| 1. Öğretmenin aşırı disiplinli ve hoşgörüsüz olması
 | 469 | 2,53 | 1,615 |
| 1. Öğretmenin sert ve kırıcı davranışlar sergilemesi
 | 469 | 2,48 | 1,645 |
| 1. Öğretmenin soğuk ve mesafeli davranması
 | 469 | 2,45 | 1,569 |
| 1. Öğretmenin fiziksel şiddet uygulaması
 | 469 | 2,40 | 1,680 |
| 1. Öğretmenin söylediği ile yaptığı şeylerin farklı olması
 | 469 | 2,37 | 1,513 |
| 1. Öğretmenin her söylediğini kabul etmek zorunda olmam
 | 469 | 2,75 | 1,544 |
| 1. Öğretmenin bazı öğrencileri kayırıp eşit davranmaması
 | 469 | 2,95 | 1,674 |
| 1. Sınıf ile ilgili kararlar alınırken öğrencilere görüşlerinin sorulmaması
 | 469 | 2,78 | 1,566 |
| 1. Öğretmenin öğrencilere saygı duymaması
 | 469 | 2,66 | 1,667 |
| 1. Öğretmenin ilgi, istek ve yeteneklerimizi dikkate almaması
 | 469 | 2,71 | 1,587 |
| 1. Öğretmenin sorunlara karşı ilgisiz davranması
 | 469 | 2,55 | 1,617 |
| 1. Öğretmenin kendi işlerini öğrencilere yaptırması
 | 469 | 2,25 | 1,403 |
| 1. Öğretmenin dersi geleneksel yöntemle sıkıcı işlemesi
 | 469 | 2,43 | 1,493 |
| **TOPLAM** | **II. Boyut Toplam 18 Madde** | **469** | **2,55** | **1,257** |
| **Yönetici ve Okulun İmkanları** | 1. Yöneticilerin aşırı disiplinli davranmaları
 | 469 | 2,61 | 1,422 |
| 1. Yöneticilerin ceza vermesi
 | 469 | 2,60 | 1,428 |
| 1. Yöneticilerin devamlı öğüt vermeleri
 | 469 | 3,02 | 1,465 |
| 1. Yönetici ve öğretmenlerin sessiz, saygılı ve itaatkâr olmamızı istemeleri
 | 469 | 3,12 | 1,546 |
| 1. Yönetici ve öğretmenlerin merkezi sınavlardan yüksek puan almamızı istemeleri
 | 469 | 3,68 | 1,552 |
| 1. Yönetici ve öğretmenlerin ders çalışmamız için sosyal faaliyetlere katılımımızı sınırlandırmamızı istemeleri
 | 469 | 2,76 | 1,524 |
| 1. Yönetici ve öğretmenlerin başka sınıflarla başarımızı karşılaştırmaları
 | 469 | 3,50 | 1,466 |
|  | 1. Sınıfta klasik oturma düzeninin olması
 | 469 | 2,94 | 1,619 |
| 1. Okulun(Sınıflar,bahçe,tuvaletler...vb) temiz olmaması
 | 469 | 3,30 | 1,551 |
| 1. Okuldaki araç ve gereçlerin eski olması
 | 469 | 3,00 | 1,525 |
| 1. Laboratuvarların yetersiz olması
 | 469 | 2,86 | 1,567 |
| 1. Oyun alanlarının yetersiz olması
 | 469 | 2,94 | 1,671 |
| 1. Okul bahçesinin fiziksel koşullarının kötü olması
2. Okul kantininin yetersiz olması veya hiç olmaması
 | 469 | 2,91 | 1,627 |
|  | 469 | 2,60 | 1,584 |
| 1. Okul içi sosyokültürel etkinliklerin sınırlılığı
 | 469 | 2,75 | 1,494 |
| 1. Okulda saç, kılık kıyafette çok katı kuralların olması
 | 469 | 3,26 | 1,577 |
| 1. Okula dışarıdan giren şahıslardan dolayı okulda güvenliğin olmaması
 | 469 | 3,06 | 1,633 |
| **TOPLAM** | **III. Boyut Toplam 17 Madde** | **469** | **2,99** | **,880** |

Tablo 2’de ilk on beş maddede “Öğrenci” boyutuna ilişkin bulgular yer almıştır. Tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerde öğrenci boyutunda en fazla strese neden olan maddenin 9. madde “Sınıf arkadaşlarımın öğretmen yokken gürültü yapmaları” (:3,69) en düşük düzeyde strese yol açan madde ise 15.madde “Sınıftaki arkadaşlarımdan bazılarının kötü alışkanlıklara sahip olması (sigara, içki, okuldan kaçma)” (:2,39) olduğu görülmektedir. On beş soruya verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında ise “Öğrenci” boyutunun öğrencilerde (:2,85) düzeyde stres yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır.

“Öğretmen” boyutuna ilişkin bulgular 16-33’üncü sorular arasında yer almıştır. Tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerde öğretmen boyutunda en fazla strese neden olan maddenin 27. madde “Öğretmenin bazı öğrencileri kayırıp eşit davranmaması” (:2,95); en düşük düzeyde strese yol açan madde ise 19.madde “Öğretmenin dersini zorlaştırması “(:2,23) olduğu görülmektedir. Toplam 18 soruya verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında ise “Öğretmen” boyutunun öğrencilerde (:2,55) düzeyde stres yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır.

“Yönetici ve okulun imkânları” boyutuna ilişkin bulgular ise 34-50’inci sorular arasında yer almıştır. Tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan yönetici ve okulun imkânları boyutunda en fazla strese neden olan maddenin 38. madde “Yönetici ve öğretmenlerin merkezi sınavlardan yüksek puan almamızı istemeleri” (:3,68) olduğu görülmektedir. En düşük düzeyde strese yol açan madde ise 35. madde “Yöneticilerin ceza vermesi” (:2,60) olduğu görülmektedir. Toplam 17 soruya verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında “Yönetici ve okulun imkânları” boyutunun öğrencilerde (:2,99) düzeyde stres yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Genel olarak ilköğretim öğrencilerinde yüksek düzeyde stres yaratan kaynakların ortalama düzeyleri, “Sınıf arkadaşlarımın küfür etmeleri ve argolu konuşmaları” (:3,16), “Sınıf arkadaşlarımın aralarında dedikodu yapmaları” (:3,07), “Sınıf arkadaşlarımın fiziksel olarak kavga etmeleri” (:2,99), “Öğretmenin beni sınıfın önünde uyarması “(:2,59), “Öğretmenin her söylediğini kabul etmek zorunda olmam” (:2,75), “Öğretmenin bazı öğrencileri kayırıp eşit davranmaması” (:2,95), “Sınıf ile ilgili kararlar alınırken öğrencilere görüşlerinin sorulmaması” (:2,78), “Öğretmenin öğrencilere saygı duymaması” (:2,66), “Öğretmenin ilgi, istek ve yeteneklerimizi dikkate almaması” (: 2,711),” Yöneticilerin devamlı öğüt vermeleri” (:3,02 ), “Yönetici ve öğretmenlerin başka sınıflarla başarımızı karşılaştırmaları “(:3,50),”Okulun (Sınıflar, bahçe, tuvaletler... vb.) temiz olmaması” (:3,30) “Okulda saç, kılık kıyafette çok katı kuralların olması “(:3,26) ve “Okula dışarıdan giren şahıslardan dolayı okulda güvenliğin olmaması”(:3,06), olarak sıralanabilir.

Öğrencilerde en az strese neden olan konular ise; “Sınıf arkadaşlarımın aralarında geçimsizlik olması” (:2,59), “Sınıf arkadaşlarımın eşyalarımı izinsiz kullanmaları” (:2,441 ), “Sınıftaki arkadaşlarımdan bazılarının kötü alışkanlıklara sahip olması (sigara, içki, okuldan kaçma) “ (:2,391),” Öğretmenin söylediği ile yaptığı şeylerin farklı olması” (:2,371), “Öğretmenin kendiişlerini öğrencilere yaptırması” (:2,251), “Yöneticilerin aşırı disiplinli davranmaları” (:2,61),”Yöneticilerin ceza vermesi” (:2,601),”Okul içi sosyokültürel etkinliklerin sınırlılığı “(:2,75), olarak belirlenmiştir.

Tabloda genel ortalamalara bakıldığı zaman, öğrencilerde en çok “Yönetici ve okulun imkânları ” alt boyutunun(:2,99) orta düzeyde stres yarattığı görülmektedir. Öğrencilerde stres yaratan diğer alt boyutlar ise sırasıyla “Öğrenci ” (: 2,85) orta düzeyde ve “Öğretmen”(: 2,55) az düzeyde stres yaratan alt boyutlarıd

**Okul Değişkenine İlişkin Bulgular**

 Okul değişkeni ile öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Okul Değişkenine Göre Öğrencilerin Örtük Programdan Kaynaklanan Stresin Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Alt Boyutlar* | *Okul* | *Varyansın Kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd* | *Kar. Ort.* | *f* | *p* | *Anl. fark* |
| Öğrenci | 1) ASDO | Gruplar arası | ,168 | 2 | ,084 | ,108 | ,897 | ------ |
| 2) OSDO | Gruplar içi | 362,529 | 466 | ,778 |  |
| 3) ÜSDO | Toplam | 362,697 | 468 |  |  |
| Öğrt. | 1) ASDO | Gruplar arası | 18,661 | 2 | 9,330 | 6,029 | ,003\* | 3-1 |
| 2) OSDO | Gruplar içi | 721,209 | 466 | 1,548 |
| 3) ÜSDO | Toplam | 739,870 | 468 |  |
| Yönetici ve Okulun imk. | 1) ASDO | Gruplar arası | 33,897 | 2 | 16,949 | 24,020 | ,000\* | 2-1, 2-3 |
| 2) OSDO | Gruplar içi | 328,817 | 466 | ,706 |
| 3) ÜSDO | Toplam | 362,714 | 468 |  |

\*P<.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin okul değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrenci alt boyutunun yarattığı stresin düzeyi anlamlı biçimde değişmemektedir [F(2–466) =.897, p>.05].

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Alt Boyutlar* | *Sınıf* | *Varyansın Kaynağı* | *Kareler Toplamı* | *Sd* | *Kar. Ort.* | *f* | *p* | *Anl. fark* |
| Öğrenci | 1) 6.Sınıf | Gruplar arası | 19,210 | 2 | 9,605 | 13,031 | ,000\* | 2-1 |
| 2) 7.Sınıf | Gruplar içi | 343,488 | 466 | ,737 | 3-1 |
| 3) 8.Sınıf | Toplam | 362,697 | 468 |  | 3-2 |
| Öğrt. | 1) 6.Sınıf | Gruplar arası | 43,735 | 2 | 21,868 | 14,638 | ,000\* | 2-1 |
| 2) 7.Sınıf | Gruplar içi | 696,134 | 466 | 1,494 | 3-1 |
| 3) 8.Sınıf | Toplam | 739,870 | 468 |  |  |
| Yön. ve Okulun imk. | 1) 6.Sınıf | Gruplar arası | 27,733 | 2 | 13,867 | 19,290 | ,000\* | 2-1 |
| 2) 7.Sınıf | Gruplar içi | 334,981 | 466 | ,719 | 3-1 |
| 3) 8.Sınıf | Toplam | 362,714 | 468 |  | 3-2 |

Öğretmen alt boyutuna göre öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinde okul değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı şekilde fark görülmüştür [F(2–466) = ,003, p<.05] . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öğretmen alt boyutunda okul değişkenine göre ÜSDO ‘un öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin (= 2,69) , ASDO ’un öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden (= 2,06) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Yönetici ve okulun imkânları alt boyutunda ise okul değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı şekilde fark görülmüştür [F(2–466) =,000, p<.05] . OSDO(=3,40 ) ‘un öğrencilerinin sahip olduğu örtük programdan kaynaklanan stres düzeyi ASDO(= 2,76) ‘dan ve ÜSDO(=2,82 ) ‘un öğrencilerinin sahip olduğu örtük programdan kaynaklanan stres düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular**

Tablo4.Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Örtük Programdan Kaynaklanan Stresin Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

\*P<.05

 Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrenci boyutunun yarattığı stresin düzeyinde anlamlı bir fark vardır. [F(2–466) =.000, p>.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öğrenci alt boyutunda sınıf değişkenine göre 7.sınıf öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin (=2,8546 ) , 6.sınıf öğrencilerinden (=2,6168 ); 8.sınıf öğrencilerinin (=3,1077 )ise hem 6.sınıf öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden (=2,6168 ) hem de 7.sınıf öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden (=2,8546 ) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen alt boyutuna göre öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinde sınıf değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı şekilde fark görülmüştür [F(2–466) =.000, p<.05] . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öğretmen alt boyutunda sınıf değişkenine göre 7. (=2,6296) ve 8.sınıf (=2,8878) öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin, 6.sınıf (=2,1585) öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Yönetici ve okulun imkânları alt boyutunda ise sınıf değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı şekilde fark görülmüştür [F(2–466) =,000, p<.05] . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre yönetici ve okulun imkanları alt boyutuna göre 7.sınıf (=2,9875) , öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin 6.sınıf (=2,7124 ) öğrencilerinden; 8.sınıf(=3,3020 ) öğrencilerinin ise hem 6.sınıf (=2,7124 ) öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden hem de 7.sınıf (=2,9875 ) öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

**Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde cinsiyete göre öğretmenlik mesleğinin yarattığı stres düzeyi t-testi ile test edilerek sonuçlar tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 5.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Örtük Programdan Kaynaklanan Stresin Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Alt Boyutlar* | *Değişken* | *N* | *X* | *SS* | *sd* | *t* | *p* |
| Öğrenci | Kız | 245 | 2,98 | ,913 | 467 | 3,280 | ,001\* |
| Erkek | 224 | 2,71 | ,823 |
| Öğretmen | Kız | 245 | 2,61 | 1,366 | 467 | 1,110 | ,268 |
| Erkek | 224 | 2,48 | 1,125 |
| Yönetici ve Okulun imk. | Kız | 245 | 3,09 | ,871 | 467 | 2,536 | ,012\* |
| Erkek | 224 | 2,89 | ,879 |

 \*P<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre öğrenci boyutunun yarattığı stresin düzeyinde anlamlı fark [t(467) =3,280, p<.05] saptanmıştır. Öğrenci boyutuna göre Kızların (=2,98) örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri erkeklerin (=2.71) stres düzeyinden anlamlı derecede fazladır.

Öğretmen alt boyutuna göre öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır [t(467) =1.110, p>.05].

Yönetici ve okulun imkânları boyutuna göre öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre anlamlı fark [t(467) =2,536, p<.05] görülmektedir. Yönetici ve okulun imkânları boyutuna göre Kızların .(=3,09; ), örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri erkeklerin (=2.89;) stres düzeyinden anlamlı derecede fazladır.

**SONUÇ VE ÖNERİLER**

 Çalışma alanındaki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri; okul, sınıf, cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna ait sonuçlar şu şekildedir:

**Okul Değişkenine Göre**

Öğretmen alt boyutuna göre fark görülmüştür. ÜSDO ‘un öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin (= 2,69) , ASDO ’un öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden (= 2,06) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Yönetici ve okulun imkanları alt boyutunda OSDO (=3,40 ) ‘un öğrencilerinin sahip olduğu örtük programdan kaynaklanan stres düzeyi ASDO (= 2,76) ‘dan ve ÜSDO(=2,82 ) ‘un öğrencilerinin sahip olduğu örtük programdan kaynaklanan stres düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Sınıf Değişkenine Göre**

Öğrenci boyutunun yarattığı stresin düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin (=2,8546) , altıncı sınıf öğrencilerinden (=2,6168); sekizinci sınıf öğrencilerinin (=3,1077) ise hem altıncı sınıf öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden (=2,6168) hem de yedinci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden (=2,8546) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen alt boyutuna göre anlamlı şekilde fark görülmüştür. Sekizinci sınıf (=2,8878) ve yedinci (=2,6296) sınıf öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin, altıncı sınıf (=2,1585) öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Yönetici ve okulun imkânları alt boyutunda yedinci sınıf (=2,9875) , öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinin altıncı sınıf (=2,7124 ) öğrencilerinden; sekizinci sınıf(=3,3020 ) öğrencilerinin ise hem altıncı sınıf (=2,7124 ) hem de yedinci sınıf (=2,9875 ) öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

**Cinsiyet Değişkenine Göre**

Öğrenci boyutunun yarattığı stresin düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır. Öğrenci boyutuna göre Kızların (=2,98) örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri erkeklerin (=2.71) stres düzeyinden anlamlı derecede fazladır.

Yönetici ve okulun imkânları boyutuna göre anlamlı fark saptanmıştır. Bu boyuta göre Kızların (=3,09), örtük programdan kaynaklanan stres düzeyleri erkeklerin (=2.89) stres düzeyinden anlamlı derecede fazladır.

**Tartışma ve Yorumlar**

Çalışma alanındaki okulların örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerine bakıldığında öğrencilerde en fazla strese neden olan sebeplerin “öğretmenlerin bazı öğrencileri kayırıp eşit davranmaması”, “öğretmenin her söylediğini kabul etmek zorunda olmaları”, “merkezi sınavlardan öğretmen ve yöneticilerin yüksek puan almalarını istemeleri”, “öğretmen ve yöneticilerin başka sınıflarla başarılarını karşılaştırmaları”, “öğretmenin öğrencilere saygı duymaması”, “okulda kılık kıyafette çok katı kuralların olması” ve “öğretmen yokken öğrencilerin gürültü yapmaları” şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma alanındaki okullardaki öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerine değişkenler açısından bakıldığında ise;

Okul değişkenine göre öğretmen alt boyutunda ÜSDO’daki öğrencilerin stres düzeylerinin diğer okullardaki öğrencilerin stres düzeyinden yüksek olduğu saptanmıştır. ÜSDO’daki öğrencilerin öğretmen kaynaklı stres düzeylerinin daha fazla olması bu öğrencilerin öğretmenlerinden beklentilerinin olumlu yönde daha fazla olduğu ve öğretmenlerinin tavır ve davranışlarını daha dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul değişkenine göre yönetici ve okulun imkânları alt boyutunda OSDO’daki öğrencilerin stres düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ise okulun eski yapılı bir binada hizmet vermesi, kalabalık olması, sınıfta bulunan sıra ve materyallerin bakımsız olması, bu okulun temizliğine fazla önem verilmemesi ve laboratuvar imkânlarının yeterli olmaması şeklinde fiziksel şartlarından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer sonuçlar Sarı’nın (Sarı, 2007), Merter ve Akbulut’un(Merter ve Akbulut, 2011) araştırmalarında da tespit edilmiştir.

Sınıf değişkenine göre ise sınıf dereceleri arttıkça stres düzeylerinin de arttığı, en fazla stres düzeyine 8. Sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin öğrenci yaşlarına bağlı olarak sınıf kademesi yükseldikçe ergenlik dönemine girmeleri diğer bir sebep ise merkezi sınavlara hazırlanmalarının ve öğretmenlerinin de bu sınavlara çok önem vermelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkeninde “öğrenci” ve “yönetici-okulun imkanları” boyutuna göre kız öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeylerinin erkek öğrencilerinin sahip olduğu stres düzeyinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak kız öğrencilerinin daha hassas olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçları örtük programa ilişkin yapılan çalışmaların birçoğuyla örtüşmekle birlikte daha çok Philip Jackson’un (1990) “Life in Classroom” adlı çalışmasında söz ettiği örtük programın unsurlarından olan kalabalık, övgü, güç, erteleme ve sosyal oyalama ile ilgili konularla örtüşmektedir.

Araştırmanın farklı sosyal sınıflara ait okullarda yapılması yönüyle ve bu doğrultudaki sonuçlarıyla Anyon’un (1983) “Social Class and The Hidden Curriculum of Work” başlıklı çalışmasında çıkan sonuçlarla büyük oranda örtüştüğü görülmüştür.

**Öneriler**

 Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

* İlköğretim Okulu öğretmenlerinin örtük program kavramı hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları açısından okullarda seminerler düzenlenmelidir.
* Farklı okul türlerinde de (özel okullar, meslek okulları, teknik okullar) örtük programa ilişkin çalışmalar yapılabilir.
* Örtük programla ilgili uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
* Tek bir eğitim kurumu ele alınarak örtük program derinlemesine incelenebilir.

**KAYNAKÇA**

Anyon, J., “Social Class and the Hidden Curriculum of Work”, *The Hidden Curriculum and Moral Education,* (Ed. Giroux H., Purpel, D.), MrCutran Publishing Corporation, California, 1983, p.143-167.

Apple, M., King, N., “What Do Schools Teach?”, *The Hidden Curriculum and Moral Education,* (Ed. Giroux H., Purpel, D.), MrCutran Publishing Corporation, California, 1983, p.82-99.

Apple, M.W., “The Other Side of The Hidden Curriculum: Correspondence Theories and The Labor Process”, *Journal of Education,* Vol. 162, İssue 1, Feb-1980, p.47-66.

Apple, M.W., *İdeology and Curriculum,* Routledge Falmer, New York, 2004.

Demirel, Ö., *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (8. Baskı), Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti. Ankara, 2005.

Erden,M, *Eğitimde Program Değerlendirme,* Ankara, 1998 .

Erken, V., *Sınıf Yönetimi,*Berikan Yayımcılık , Ankara:, 2002.

Giroux, H., Penna, A., “Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum”, *The Hidden Curriculum and Moral Education,* (Ed. Giroux H., Purpel, D.), MrCutran Publishing Corporation, California, 1983, p.100-121.

Greenberg, J. *Comprehensive Stres Management,*(Eighth Edition) Graw Companies New York,2004.

Jachim , N. “*The Hidden Curriculum,”* *, A Review of General Semantics;Spring1987, Vol. 44 Issue 1, p83.*

Jackson, P. W., *Life in Classrooms,* Teachers College Press (Reprint. Originally published New York, 1968), New York, 1990.

Kohlberg, L., “The Moral Atmosphere of the School”, *The Hidden Curriculum and Moral Education,* (Ed. Giroux H., Purpel, D.), MrCutran Publishing Corporation, California, 1983, p.61-81.

Lazarus, R., Folkman, R. , *Stres, Appraisal, And Coping,,* Springer Publishing Company, New York ,1984.

Lynch, K., *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reapprasial,* London, 1989.

Merter, F., Akbulut, E., *İlköğretimde Örtük Programın Saptanması,* (İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Basılmış Yüksek Lisans Tezi), Malatya, 2011.

Sarı, M., *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma* (Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana, 2007.

Selye, H., *Stres,*Montreal, Acta, Inc. Medical Publıshers, Canada,1950.

Simon R. I., Willinsky, J. “Behind A High School Literacy Policy: The Surfacing of A Hidden Curriculum”, *Journal of Education,* Vol. 162, Win-1980, p.111-121.

Snyder,B,R.The Hidden Curriculum.New York:Alfred A.Knopf,1971.

Tuncel, İ., *Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program,*(Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2008/a.

Türedi, H., *Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi,* (Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Sakarya, 2008.

Vallance, E., “Hiding the Hidden Curriculum: An İnterpretation of the Language of Justification in Ninetennth Century Educational Reform”, *The Hidden Curriculum and Moral Education,* (Ed. Giroux H., Purpel, D.), MrCutran Publishing Corporation, California, 1983, p.9-27.

Vallance, E., “The Hidden Curriculum and Qualitative İnquiry As States of Mind”, *Journal of Education,*Vol. 162, İssue 1, Feb 1980, p.138-151.

Yaman, B., “Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* Kış 2010 , C.9, S.31, 2010, s.53-72.

Yüksel, S., “Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* C.XV, 2002.

Yüksel, S., *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

1. Bu çalışma, 2013 yılında Fırat Üniv. Eğt.. Bil. Enstitüsünde Prof. Dr.Mehmet Gürol yönetiminde hazırlanan “İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları” adlı doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır. [↑](#footnote-ref-1)
2. Yrd. Doç. Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, figenyildirim@kilis.edu.tr [↑](#footnote-ref-2)