



Eğitim İsteği: Açık ve Örtük Program Bağlamında Bir İnceleme¹

Educational Aspiration: A Review With Respect to Formal and Hidden Curriculum

Meltem ÇENGEL, *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD,*
meltemcengel@gmail.com

ÖZ. Eğitim isteği (educational aspiration) kavramı, eğitimden beklentiler ve eğitime verilen anlam; motivasyon, bireylerin akademik başarıları, okula devam/ devamsızlıkları, okul terki gibi konular ile yakından ilişkilidir ve bireylerin içinde buldukları sosyo-ekonomik konum ile de organik bir bağa sahiptir. Eğitim isteği bireylerin daha yüksek kademelerdeki okullara devam etme isteğini işaret etmektedir. Bu çalışmanın temel amacı “eğitim isteği” kavramını Türkçe alanyazına kazandırmak ve bu kavram ile ilgili araştırmaları ekolojik kuram çerçevesinde derlemektir. Bu bağlamda, mikrosistem, mezosistem, makrosistem ve kronosistem içerisinde eğitim isteği kavramının nasıl ele alınabileceği ve ilgili araştırmalar özetlenmiştir. “Eğitim isteği” kavramı uluslararası alanyazında; eğitim programları, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim politikaları, halk sağlığı, eğitim psikolojisi ve rehberlik gibi pek çok alanda disiplinler ve disiplinler arası şekilde incelenmektedir. Bununla birlikte, eğitim isteği ve örtük program ilişkisi üzerinde odaklanan çalışmaların daha çok kuramsal düzeyde olduğu, Bourdieu’nun kültürel kapital ve habitus kavramları çerçevesinde analizlere dayandığı görülmektedir. Bu çalışma ile kavramın niteliği ve boyutları, farklı alanlar ile ilişkileri ortaya konmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim İsteği, Ekolojik Kuram, Resmi Program, Örtük Program, Alanyazın Taraması

ABSTRACT. Educational aspiration term has close relations with expectations from and meaning of education; motivation, academic success of individuals, school attendancy/nonattendancy and dropouts and has an organic link with socio-economic situation of individuals. Educational aspiration indicates the individuals’ desire to attend schools at higher levels. The main aim of this paper is to present “educational aspiration” concept to Turkish literature and review researches about it according to ecological theory. In this context, it is summarized how educational aspiration concept and related literature can be handled in microsystem, mesosystem, macrosystem and crono-system. “Educational aspiration” term is examined as disciplinary and interdisciplinary in many areas such as curriculum and instruction, educational sociology, economics of education, educational policy, public health, educational psychology and guidance in international literature. Also, it is seen that studies focusing on the relation between educational aspiration and hidden curriculum are mainly at theoretical level, and based on analyses in the framework of Bourdieu’s cultural capital and habitus concepts. With this study, the nature and dimensions of concept and its relations with various areas will be tried to be put forward.

Keywords. Educational Aspiration, Ecological Theory, Formal Curriculum, Hidden Curriculum, Review

SUMMARY

Purpose and Significance: Educational aspiration indicates that individuals’ desire to attend schools at higher levels. (e.g. “After graduating this school, I would like to attend a high school.” or “I want to attend a university.”) (Brookover, Erickson, & Joiner, 1967). There are researchers who are splitting this term into various dimensions (Lewin, Dembo, Festinger, & Sears, 1944). According to them, educational aspiration is divided into three sub-dimensions such as hoped performance level, expected performance level, and satisfied performance level. The main aim of this study is to compile relevant studies by explaining educational aspiration term and analyse its relations with various research areas and relations with individual, family, school, and society. In this respect, the present study can be considered as a review study.

Results and Discussion: Educational aspiration term is closely related to *four different factors*. Those can be ordered far from close as *individual, family, school and society*. In studies which relate educational aspirations term with individual, three main topics stand out: career planning of individual, its relation with life goals, and its relation with individual’s “state of well-being”. While

¹ Bu çalışma, Tübitak 2219 kodlu, Doktora Sonrası Yurt Dışı Araştırma Bursları kapsamında, 2015 yılı II. Döneminde 1 yıl süreyle desteklenmesi kabul edilmiş olan, “Eğitim İsteği: Açık ve Örtük Program Bağlamında (Kültürel ve) Kültürlerarası Bir İnceleme” başlıklı, doktora sonrası araştırma projesi önerisinin kuramsal bölümünden üretilmiştir.

the main area which relates topic with career planning of individual is psychological counseling and guidance, the area which is relating it with life goals of individual is "psychology" and it emerges that areas which are relating it with individual's "state of well-being" are public health and psychology. Secondly, studies which are relating educational aspiration with family focus on socio-economic level of family, social and cultural capital and educational expectation of family. Those studies mainly examine educational aspiration term in terms of educational sociology. Thirdly, studies aiming to establish educational aspiration term's relation to school are examining the topic in terms of success, school and class climate, open and hidden curricula. Those studies stress the relation of this topic with curriculum and instruction area. Studies which examine educational aspiration term in social context, indicating its close relationships both with family and school, are also in nature of showing the links of topic with educational sociology and educational anthropology.

In studies which stress the relation of educational aspiration with individual (Appandurai, 2004; Eshelman, 2013; Gupta, 1977; Hung-Chang & Mei-Ju, 2014), educational aspiration term is examined equally in terms of different social groups. Hence, having certain desires for future is not a concept only for rich and powerful groups. Also, educational aspiration capacity is shaped with social, cultural and economical experiences, and availability of knowledge to guide and those concepts are not divided equally among different social groups.

Capacity to aspire may be defined as a "map of road to future" This map is full of unfamiliar symbols and words if you don't have enough knowledge and experience. In other words, students' educational aspiration is arisen with a mix of how they read this map in past and how they reach their aims of educational aspiration and their self-confidence of exploring the regions which are unexplored yet. Thus, it might be said that there is a relation between the level of individuals' educational aspiration and the characteristics of the family they have born in (Appandurai, 2004; Bradley, Noonan, Nugent & Scales, 2008).

School and class climate terms are seen as the other factors that affect educational aspiration. School and class climate is the environment which individuals acquire academic and social learnings. This climate may make students more positive or can function as a barrier. According to Durkheim (cited in Lynch, 1989), society can survive only if there is somewhat similarity among its members. Education is an important tool in creating this similarity by gaining individuals main skills which require to live together. According to another approach, hidden curriculum of schools helps students to get used to the process of reproduction of gender, race and social class inequality and so become a tool for the process. Socialising process is examined through the relationships, products and ideological beliefs among social layers. Those social relations include competition and evaluation, hierarchical division of labour, bureaucratic authority, obedience and alienated nature of labour which is divided into sections (Margolis, Soldatenko, Acker, & Gair, 2001). According to Bowles and Gintis (1976) individuals social class determines highly their school experiences. Indeed, "social and cultural capital" and "habitus" terms which were put forward by Bourdieu and Passeron (1990) are seen as some of the important elements which determine individuals educational experience (Dumais, 2002).

Anybody can't behave independent from the culture that live in. Moreover, cultural-contextual analysis of studies which focus on only a culture have the possibility of extreme relativity. For that reason, it is planned to include both cultural and intercultural analysis in the study. Individual's educational aspiration requires a clear explanation of cultural approach contextual while examining relations among school and much more wide social-cultural settings, intercultural approach also requires a clear explanation of differences observed among cultures. Kağıtçıbaşı (2007) classifies our society in societies in which family, relative and society links are strong and interrelations are intense. It is expressed that in such societies instead of focusing on the realisation of potential interventions, insensitive to human relationships, individual freedom and competition, it should keep in mind that this nested relationship style. Also, especially Appadurai (2004) indicates that "educational aspiration" term is affected much by the cultural structure. The answer of Appadurai (2004) to the question of "why is culture important in educational aspiration" is such "due to the fact that it is a concept that make narrow and deepens the problem dealt in terms of development and

reduction of poverty. Our expectations from the future are shaped and formed by the culture we born into. So, efforts of strengthening educational aspiration should be examined as increasing cultural capacity.

When Husserl's (1907/2010) life-world concept is considered, it is seen that to understand a phenomenon intercultural study is highly important. "Life-world" concept which was stressed by Weber and Habermas later on, express that individual's cognitive axes are shaped according to environmental competencies, practices and attitudes. In that sense, while examining a phenomenon especially a phenomenon like educational aspiration which is so sensitive to the culture, intercultural research is seen as an effective way in order to determine how and what cultural elements affect this phenomenon and to be able to take those elements in parentheses.

Recommendations: It can be said that there is a need for intercultural and detailed studies which focus on establishing relations of individual, family, school and society and examining the topic as a qualitative study in an international context.

GİRİŞ

"Eğitim ne işe yarar?" Bu sorunun yanıtı, ülke genelinde değerlendirildiğinde eğitimin felsefi bağlamı ve kültür ile oldukça yakından ilişkilidir. Bireysel bağlamda değerlendirildiğinde, bireylerin eğitime atfettikleri önem, eğitim sürecinde gösterdikleri çaba ve eğitim ürünlerinin kendi yaşamlarına neler katacağına ilişkin beklentileri ile sağlam bir bağa sahiptir. Diğer bir deyişle bireylerin bu soruya, kendi yaşamları bağlamında verdikleri yanıt, onların eğitim isteği (educational aspiration) ve eğitimden beklentisini işaret etmektedir.

John Dewey'in (1907, p. 19) ifadesi ile "En iyi ve en bilge ebeveynlerin çocukları için istediklerini toplum tüm çocukları için istemek zorundadır". Buradaki temel sorun, "En iyi ve en bilge ebeveynlerin istekleri" nasıl toplumun temel normu haline getirilebilir? (Bates, 2011)

Bu soruyu yanıtlayabilmek için, eğitim isteği (educational aspiration) kavramının birey, aile, okul ve toplum ile bağlarının yakından incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, eğitim isteği kavramını ortaya koyarak, bu kavramın farklı araştırma alanları ile; birey, aile, okul ve toplum ile ilişkilerini incelemek ve bu kavram ile ilgili araştırmaları derlemektir. Bu yönüyle, eldeki çalışma bir "alanyazın taraması" (review) çalışması olarak ele alınabilir.

Eğitim isteği, derinliğinin ve genişliğinin bir sonucu olarak pek çok alan ile ilişkilendirilen temel bir kavramdır. Eğitim isteği kavramı, dört farklı faktör ile yakından ilişkilidir. Bunlar yakından uzağa; birey, aile, okul ve toplum olarak sıralanabilir. Eğitim isteği kavramını, birey ile ilişkilendiren çalışmalarda üç ana başlık göze çarpmaktadır: bireyin kariyer planlaması, bireyin yaşam amaçları ve bireyin "iyi oluş" hali. Konuyu bireyin kariyer planlaması ile ilişkilendiren temel alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık; bireyin yaşam amaçları ile ilişkilendiren alan psikoloji, bireyin "iyi oluş" hali ile ilişkilendiren alanlar ise halk sağlığı ve psikoloji olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim isteğini aile ile ilişkilendiren çalışmalar ise, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, sosyal ve kültürel kapitali ve ailenin eğitim beklentisine odaklanmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak eğitim isteği kavramını eğitim sosyolojisi açısından incelemektedir. Eğitim isteği kavramının okul ile bağlantısını kurmayı amaçlayan çalışmalar konuyu, başarı, okul ve sınıf iklimi, açık ve örtük programlar açısından ele almaktadır. Bu çalışmalar ise konunun eğitim programları ve öğretim alanı ile ilişkine vurgu yapmaktadır. Eğitim isteği kavramını toplumsal bağlam içerisinde ele alan çalışmalar, konunun hem aile hem de okul ile sıkı ilişkisini belirtmekle birlikte, konunun eğitim sosyolojisi ve eğitim antropolojisi alanları ile bağını gösterir niteliktedir.

Yukarıda belirtildiği üzere, pek çok alan tarafından farklı açılardan incelenen "eğitim isteği" kavramını yakından incelemek son derece önemlidir. Bu kavram ekolojik model, toplumsal çevre, gelişimsel yuva, çiraklık kuramı, dar ve geniş toplumsallaşma gibi toplumsal gelişim kuramlarından (Onur, 2007) ekolojik model kuramına dayanarak incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, "Eğitim isteği" kavramını ekolojik kuram bağlamında incelemek ve Türkçe'ye kazandırmaktır.

Ekolojik Kuram: Ekolojik kuram davranışın toplumsal yapı ile ilişkili şekilde ele alınması gerektiğine ilişkin yaklaşımları ile psikolojiye önemli katkı sağlamıştır (Onur, 2007). Buna göre Bronfenbrenner (1997) insan gelişimini anlamak için gelişimin içinde yer aldığı ekolojik sistemin dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır.

Bronfenbrenner (1997) ekolojik modelinde, ekolojik çevreyi tahta Rus bebekleri gibi iç içe geçmiş yapılar olarak ele aldığını belirtmektedir. En iç düzeyden dışa doğru bu yapılar; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makro sistem ve kronosistem olarak sıralanmaktadır. Mikrosistemde en temel düzeyde, yüzyüze ilişkiler söz konusudur. Mikrosisteme örnek olarak ev, okul, hastane gibi yerler verilebilir. Gelişen bireyin buralarda yaşadığı yüzyüze etkinlikler, roller, kişilerarası ilişkiler mikrosistem içinde düşünülebilir. İkinci düzey “mezosistemdir” ve mikrosistemleri içine alır. Mezosistem bir çevrenin bilgilerini ya da tutumlarını öbür çevrenin bilgilerine ya da tutumlarına bağlar. Örneğin, çocuğun ev ve ailesi, okul ve sınıf öğretmeni ile etkileşim halindedir ve bu ikisinin çocuğun gelişimi üzerinde ortaklaşa bir etkisi söz konusudur. Üçüncü düzey “ekzosistem” olarak adlandırılır ve en azından biri gelişen bireyi içermeyen, ama onun gelişimin dolaylı olarak etkileyen iki ya da daha fazla çevre arasındaki süreçleri ve ilişkileri ele alır. Örneğin, anababanın işteki ya da sağlık kurumlarındaki yeri, okul yönetimi ve okuldaki kurumsal altyapılar gibi resmi çevreler söz konusudur. Dördüncü düzey olan “makrosistem” belirli bir kültürdeki ya da alt kültürdeki mikro, mezo ve ekzo sistemleri birbirine bağlayan en karmaşık sistemdir; eğitim isteği kavramı için önemli sayılabilecek, gelenekler, değerler, inanç sistemleri, yaşam tarzı, maddi kaynaklara dayanır. Kronosistem ise sadece kişinin özelliklerinde değil, içinde yaşadığı çevrenin özelliklerinde de zaman içinde ortaya çıkan değişimi ya da tutarlılığı kapsar (örneğin yaşam akışı içinde aile yapısında, işte, ekonomik durumda, oturlan yerde ortaya çıkan değişimler gibi). Kronosistem, zamanla ve toplumsal-tarihsel koşullarla ilgili bir sistemdir (Cross, Barnes, Papageorgiou, Hadwen, Hearn, & Lester, 2015; Onur, 2007). Ekolojik yaklaşım temel alındığında, bir veya iki değişkenin aralarındaki doğrusal ilişkinin incelenmesinden, çok boyutlu ve çok yönlü etkileşimlerin incelendiği görülmektedir (Mangus, 2015).

Örneğin akran zorbalığı kavramını, ekolojik modele göre ele alan araştırmacılar, bu sistemler arasında, merkezden dışarıya doğru, mikro-, mezo-, ekzo, makro- ve kronosistemler düzeyinde ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Akran zorbalığına karışan kişi, aile, akran grupları, okul ve okul çevresi, mahalle gibi çoklu alanlarda problemlerle karşılaşmaktadır (Hong & Espelage, 2012; Swearer & Espelage, 2004). Bronfenbrenner’in (1997, 1979) ekolojik modeli, bireyler ile bireylerin geliştiği bağlamın önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre, birey birbiri içine yuvarlanmış etkileşimli ve sürekli değişen ve çevrenin içindedir (Mangus, 2015). Bu çevrede ilişkiler tek yönlü olmadıkları gibi tek boyutlu da değildir. Bronfenbrenner’in kuramsal çerçevesini temel alan pek çok gelişimsel çalışma görülmektedir. Bunlar genellikle, risk alma gibi, istemeyen davranışlar olabildiği gibi (Small & Luster, 1994), okula hazır olma (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), okul bırakma (Tinto, 1987) gibi davranışları da içerebilmektedir.

Ekolojik modele göre, eğitim isteği kavramının düzeyleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ekolojik Modele Göre Eğitim İsteği

Bronfenbrenner'in ekolojik modeli, bireylerin kendi aralarındaki, bireyler ile anababalar, ailenin diğer üyeleri, daha geniş toplumsal ve kültürel gelenekler arasındaki karşılıklı ilişkileri ele almaktadır. Bununla birlikte, biyolojik, toplumsal-kültürel ve psikolojik etkenler arasındaki etkileşimleri incelemektedir. Bu kuramda insan hem çevrenin ürünüdür, hem de çevreyi üretendir (Onur, 2007).

EĞİTİM İSTEĞİ KAVRAMI

Eğitim isteği (educational aspiration), eğitimden beklentiler ve eğitime verilen anlam; motivasyon, bireylerin akademik başarıları, okula devam/ devamsızlıkları, okul terki gibi konular ile yakından ilişkilidir (Boxer, Golstein, DeLorenzo, Savoy, & Mercado, 2011; S. Willis, 1991) ve bu kavram bireylerin içinde buldukları sosyo-ekonomik konum ile de organik bir bağa sahiptir (Ball, Davies, David, & Reay, 2010; Dumais, 2002).

Eğitim isteği bireylerin daha yüksek kademelerdeki okullara devam etme isteğini işaret etmektedir ("Bu okulu bitirdikten sonra, liseye gitmek istiyorum" veya "Üniversiteye gitmek istiyorum" gibi) (Brookover, Erickson, & Joiner, 1967). Bu kavramı, farklı bileşenlere ayıran araştırmacılar bulunmaktadır (Lewin, Dembo, Festinger, & Sears, 1944). Bunlara göre eğitim isteği; gösterilmesi umulan (hope) performans düzeyi, gösterilmesi tahmin edilen (expected) performans düzeyi ve tatmin eden (satisfied) performans düzeyi olarak üç alt boyuta ayrılmaktadır. Schultz ve Riccuti (1954) ise eğitim isteğini bir sonraki denemenin nasıl sonuçlanacağına ilişkin ön görüş olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, bu kavramın, "üstün olma isteği" ve "algılanan başarılı olma olasılığı" kavramlarını da içerdiği belirtilmektedir (Brookover et al., 1967).

Eğitim isteği kavramı, aynı zamanda eğitime verilen "değer" ile de ilgilidir. Değerler bizim günlük yaşam pratiklerimizi etkilediği gibi, tarihsel ve sosyal değişimlerden sorumlu olan, bireysel ve kültürel gelişim ile yakından ilişkilidir (Smith & Schwartz, 1997) ki bu ilişki kronosistemi işaret etmektedir. Bununla birlikte, değerler bireyin inançları ve ulaşılacak istenen hedefler ile de ilişkili görülmektedir (Schwartz & Bilsky, 1987). Bu düzeydeki ilişkiler ise makrosistemi işaret etmektedir. Örneğin bireyin "eğitim"e değer vermesi, eğitimin kendi yaşamında bir işe yarayacağına ilişkin inancı ve eğitim sürecinde ulaşmak istediği nokta birbirleri ile yakından ilişkilidir.

Aşağıda, bireyin eğitim isteğinin içinde bulunduğu mikrosistem, mezosistem, makrosistem ve kronosistem ile ne türlü karşılıklı ilişkileri olduğu ele alınmaya çalışılmıştır.

Mikrosistem Düzeyinde Eğitim İsteği:

Eğitim İsteğinin ve Demografik Özellikler ile ilişkisi:

Eğitim isteğinin birey ile ilişkisine vurgu yapan çalışmalar, kavramın bireyin gelecekteki kariyeri ve iyi oluş hali ile ilişkisi gibi konuları vurgulamaktadır. Örneğin, Eshelman (2013) bireylerin kariyer planlaması sürecinde eğitim isteğinin oldukça önemli olduğunu işaret etmektedir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen bireylerin, çevrelerine daha çok uyum sağladıklarını, yaptıkları planlar ile ilgili olarak kendilerini daha çok açtıklarını ve daha çok plan yaptıklarını vurgulamaktadır. Gupta (1977) Asya'dan İngiltere'ye göçmen olarak gelen ve İngiltere'de alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bireylerin eğitim ve mesleki isteklerine odaklanmıştır. Bu çalışmaya göre, genel olarak bakıldığında, göçmenlerin İngiliz asıllı alt SED'den gelen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek eğitimsel ve mesleki istekleri bulunmaktadır. Hung-Chang ve Mei-Ju (2014) ise çalışmalarında bireylerin kariyer beklentilerini incelemiştir. 5-12 yaş arasındaki Taiwan'lı 278 çocuğa ulaştıkları çalışmalarında, polislik, ressamlık, doktorluk, öğretmenlik ve girişimciliğin en çok tercih edilen meslekler olduğunu, cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir.

Eğitim isteği ile ilgili Appadurai'nin (2004) tartışmasına göre, eğitim isteği kavramı, farklı sosyal gruplar arasında görece olarak eşit ele alınmalıdır. Nitekim geleceğe ilişkin belirli isteklerin olması sadece zengin ya da güçlü gruplara açık bir kavram değildir. Bununla birlikte, eğitim isteği kapasitesi, sosyal, kültürel ve ekonomik deneyimler ve rehberlik edecek bilgilerin olanağı ile şekillenir ki, bu kavramlar farklı sosyal gruplar arasında eşit olarak dağılmaz. Kültürel bir kapasite olarak eğitim isteği kavramı, bireysel motivasyon özelliğinden farklı olarak, sosyal, kültürel ve

ekonomik kapitalin, eğitim isteğinde bulunma kapasitesini eşit olmayan bir şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Hausmann-Stabile, Gulbas ve Zayas (2013) intihar girişiminde bulunan Latin göçmenlerin isteklerini incelemiştir. Çalışmada, 12 intihara eğilimi olan göçmen ve bu bireylerin aileleri ile 12 intihara eğilimi olmayan göçmen ve bu bireylerin aileleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İntihara eğilimi olan ve olmayan bireyler ve bu bireylerin aileleri arasında bağımsızlık kazanma, eğitimi bitirme ve kariyerine devam etme istekleri açısından önemli farklılıklar olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim isteği kavramının çeşitli bireysel faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Eğitim İsteğinin Aile ile İlişkisi

İstek kapasitesi (capacity to aspire) “geleceğe giden yolculuğun bir haritası” olarak tanımlanabilir. Bu harita, eğer yeterli bilgi ve deneyiminiz yoksa, sizin için yabancı olan pek çok sembol ve kelimelerle doludur. Diğer bir deyişle, öğrencilerin eğitim isteği kapasiteleri, bu haritayı geçmişte nasıl okudukları ve eğitim isteğine ilişkin amaçlarına nasıl ulaştıkları ile henüz keşfedilmemiş bölgeleri keşfetmeye ilişkin özgüvenlerinin bir bileşimi ile oluşur. Daha varlıklı ve güçlü gruplardan insanlar böylesi haritaları okumak konusunda daha deneyimlidir ve “bu bilgiyi birbirleri ile paylaşırlar.” Örneğin, özellikle yüksek öğretim, düşük sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler için görece olarak daha az bildik bir alandır (Appadurai, 2004). Bradley, Noonan, Nugent ve Scales’in (2008, p. 40) belirttiğine göre, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen pek çok öğrenci, özellikle de ailelerinde yüksek öğrenim almayı arzulayan ilk kişilerse, yüksek öğretimin avantajlarının ve bu sürede alabilecekleri bursların farkında değillerdir.

Belirli tutumlar ve eğilimler, farklı kültürel ve sosyal grupların parçası olma yoluyla, okul etkinlikleri aracılığıyla şekillenir. Eğitim alanında bu tutumları ve eğilimleri somutlaştıranların daha kolay yer edinme ve uzlaşma şansları vardır (Wyn, 2007). Dolayısıyla, genç yaşlardan itibaren içselleştirilen sosyal yapı; eğilimler (Apple, 2001; Dumais, 2002; Wyn, 2007), günlük yaşam deneyimleri ile “habitus” kavramı birlikte düşünülebilir. “Habitus” insanlar tarafından farkında olmadan oluşturulan ve yeniden üretildiği öne sürülen bir yapıdır. (Bourdieu & Passeron, 1990). Habitus’u oluşturan yapılar, sadece öğrencilerin okula getirdikleri tutumları ve eğilimleri etkilemekle kalmaz, öğrencilerin “sosyal alanı yönetim” becerilerini ve bu sürece aşına olma düzeylerini de etkiler. Örneğin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler pek çok farklı türde şiddete maruz kalırlar, ancak bu onlar için “şeylerin doğal düzeni” olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, bireylerin eğitim isteği düzeyleri ile içine doğdukları ailenin özellikleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak bu ilişkinin “nasıl” ve “neden” böyle olduğunun araştırılması gereklidir.

Eğitim İsteğinin Okul ile İlişkisi

Araştırmalar, öğrencilerin eğitim isteği ile başarıları ve motivasyonları arasından bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, bu ilişkinin nedensel bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular oldukça sınırlıdır (Gorard, See, & Davies, 2012). Okul ve sınıf iklimi kavramları eğitim isteğini etkileyen diğer faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin okulda edindikleri akademik ve sosyal öğrenmelerin gerçekleştiği çevre okul ve sınıf iklimidir. Bu iklim, öğrencileri daha olumlu kılabilen gibi bir bariyer gibi de işlev görebilir (Lee, 2005). Dolayısıyla bu çevre ve öğrencilerin kendilerini bu çevreye ait hissetmesi, onların eğitim isteklerini olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir.

Okuldaki öğrenmelerin içeriğine işaret eden açık program ve sürece işaret eden örtük program kavramları ise yine eğitim isteği kavramı ile doğrudan ve dolaylı pek çok bağa sahiptir.

Mezosistem Düzeyinde Eğitim İsteği:

Eğitim İsteği, Resmi program ve Örtük Program İlişkisi

Eğitim isteği kavramı, toplumdaki sosyal yapılar ile kurduğu sıkı ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, açık ve örtük program ile de oldukça yakından ilişkili bir kavramdır. Örtük program kavramı, yalnızca okulun daha geniş toplum ile bağını kurduğu için değil, okulun işlevi ve mekanizması ile ilgili yeni bir dizi sınıflandırmaya gereksinim duyulduğuna işaret ettiği için de önemlidir (Giroux, 2001). Bununla birlikte, Strand ve Winston’ın (2008) ortaya koyduğu gibi okula

bağlılık, akademik öz benlik, öğretmen desteği, akran desteği, öğrenme için evden sağlanan destek, boş zamanları değerlendirme etkinlikleri ve ev halkının eğitime atfettikleri önem gibi açık program ile de ilişkilendirilebilecek pek çok kavramın eğitim isteği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Wrench, Hammond, McCallum ve Price'a (2012) göre okulda gerçekleştirilen eğitim programı ve öğretim ile öğrencilerin eğitim isteği ve okula bağlılıkları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu anlamda, okulda öğrencilere sunulan eğitim programları ile öğrencilerin eğitim istekleri arasındaki bağın ortaya konması son derece önemlidir.

1968'de ABD'de değinilmeye başlanan örtük program kavramı (Jackson, 1968), ülkemizde 2000'li yıllardan beri tartışılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır (Doğanay & Sarı, 2004; Elitok-Kesici, 2010; Kuş, 2009; Paykoç & Gündoğdu, 2002; Sarı, 2007; Tuncel, 2008; Türedi, 2008; Veznedaroğlu, 2007; A Yüksel ve S. Yüksel, 2012; S. Yüksel, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b). Örtük program, resmi programda yer almamasına karşın, eğitim aracılığıyla bireylere sistematik olarak kazandırılan değerler, tutumlar ve davranışlara işaret etmektedir (Çengel, 2013). Giroux (2001) ise örtük programı, okul ve sınıf yaşamlarının altında yatan sosyal ilişkileri ve rutin işleri düzenleyen kuralların yapıları aracılığıyla öğrencilere, açık olarak belirtilmemiş normları, değerleri ve inançları kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitim isteği kavramının incelenmesinde toplumdaki sosyal yapılar ile bağın kurulması oldukça önemlidir. Örneğin, P. Willis (1981) etnografik çalışmasında, işçi sınıfından gelen erkek öğrencilerin okullardaki hem resmi hem de örtük programa direnç gösterdiğini gözlemlemiştir. Bu öğrenciler, geleceğe ilişkin çok fazla umuda sahip değildirlen, diğer öğrencilerle dalga geçmekte ve kavga etmektedirler. Aynı okulun öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında Everhart (1983; akt.S. Yüksel, 2004c) ise öğrencilerin okulun öğretim faaliyetlerini bir yabancılaşma etkinliği olarak algıladıklarını belirtmektedir.

Eğitim isteği kavramının toplumdaki sosyal yapılardan etkilenmesinin yanında, bireylerin cinsiyetleri de eğitim yaşantılarındaki tepkilerinde ve isteklerinde önemli bir değişken olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin, Langout ve Mitchell (2008) öğretmenlerin öğrencileri kurallara uymak konusundaki uyarılarının, özellikle erkek ve siyahi/latin öğrenciler ve kız ve beyaz öğrenciler tarafından farklı yorumlandığına işaret etmektedir. Erkek ve siyahi/latin öğrenciler öğretmenlerinin yaptıkları uyarıları, örtük olarak kendilerinin okula ait olmadığına ilişkin mesajlar olarak yorumlamaktadırlar. Bu durum beraberinde derslere yönelik ilgisizlik ve okula devamsızlığı getirmektedir. Kleinkjans (2010) ise eğitim isteğinin ailenin alt yapısı ve cinsiyete göre nasıl değiştiğine odaklandığı çalışmasında, anne ve kızların eğitim isteklerinin, baba ve oğullara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğuna; kızların eğitim isteklerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilenmezken, erkeklerin eğitim isteklerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Durkheim'a (akt: Lynch, 1989) göre, toplum ancak üyeleri arasında belirli bir derecede benzerlik olduğunda ayakta kalabilir. Eğitim, bir arada yaşamak için gerekli temel becerileri, en başta bireye kazandırarak bu benzerliğin sağlanmasında önemli bir araçtır. Diğer bir bakış açısına göre ise; okullarda bulunan örtük program cinsiyet, ırk ve sosyal sınıfı içeren eşitsizliklerin yeniden üretimi sürecini bireyin kanıksamasında yardımcı olur ve böylece sürece aracılık eder. Sosyalleşme süreci, toplumsal tabakalar arasındaki ilişkiler, ürünler ve ideolojik inançların yapısı aracılığıyla incelenir. Bu sosyal ilişkiler; yarışma ve değerlendirme, iş gücünün hiyerarşik olarak bölümü, bürokratik otorite, itaat ve işin bölümlere ayrılmış ve birbirine yabancılaşmış doğasını kapsamaktadır (Margolis, Soldatenko, Acker, & Gair, 2001). Bowles ve Gintis'e (1976) göre de bireylerin hangi sosyal sınıftan geldikleri büyük ölçüde onların okul deneyimlerini belirler. Bununla birlikte, Bourdieu ve Passeron'un (1990) ortaya attığı, "sosyal ve kültürel kapital" ve "habitus" kavramları bireylerin eğitim yaşantılarını belirleyen önemli unsurlardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Dumais, 2002).

Bu noktada, farklı okul türlerine devam eden öğrencilerin eğitim isteklerinin (educational aspiration) açık ve örtük program açısından incelenmesi ve bu durumun farklı kuramsal çerçevelerden yorumlanması son derece önem kazanmaktadır. Ancak böylelikle, eğitim isteği olgusunu daha iyi anlaşılabilir, bu olgunun açık ve örtük program ile ilişkileri kurulabilir. Bu süreçte "eğitim açısından hedefleri, umutları ve çabaları yüksek olan öğrenciler eğitimden ne

beklemektedirler? Bu açılardan daha alt düzeyde olan öğrencilerin hedef, umut ve çaba düzeyleri neden farklılaşmaktadır?” sorularına yanıt aranmalıdır.

Öğrencilerin bu konuya ilişkin duyuşsal ve sosyal durumlarının belirlenmesi, farklı okul türlerine ve ailelere yönelik program geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizi gibi iş göreceği gibi, öğrencilere yönelik rehberlik çalışmalarında da işlevsel olacaktır.

Makrosistem Düzeyinde Eğitim İsteği

Eğitim İsteğinin Toplumsal Bağlam ile İlişkisi: Kültürler Arası Çalışmalar

Pek çok kavram gibi, eğitim isteği kavramı da kültüre karşı duyarlı bir kavramdır. Farklı kültürlerdeki bireylerin eğitim isteklerinin farklı olabildiği ve bunların olası nedenlerinin neler olabileceği ilgili eğitim antropologları tarafından tartışılmaktadır.

Hiçbir insan içinde bulunduğu kültürden bağımsız olarak davranamaz. Bununla birlikte sadece bir kültüre odaklanan çalışmaların kültürel-bağlamsal analizlerinin aşırı görelilik içerme olasılığı da bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada hem kültürel, hem de kültürlerarası analizlere yer verilmesi planlanmaktadır. Bireyin eğitim isteği, okul ve daha geniş sosyo-kültürel ortamlar arasındaki ilişkileri incelerken, kültürel yaklaşım bağlamsallığı, kültürlerarası yaklaşım da kültürler arasında gözlenen farklılıkların net bir açıklamasını gerektirmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Örneğin, Ogbu ve Fordham (Fordham, 1996; Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 1991, 2003) Amerika Birleşik Devletleri'nin çok kültürlü yapısı içinde, kültürel muhalefet kavramını göçmenler üzerinden açıklamıştır. Ona göre azınlıklar, kendi istekleri ile Amerika Birleşik Devletleri'ne göçenler (Vietnamlılar, İrlandalılar vb.) ile zorla -güç kullanarak ve kendi istekleri dışında- Amerika Birleşik Devletlerine getirilenler (örneğin Afrikalı Amerikalılar) olmak üzere iki gruba ayrılır. Kendi isteği ile Amerika Birleşik Devletleri'ne gelen baskın toplumsal değerler ile ilgili olumlu inançları vardır ve kendi tutumlarını ve davranışlarını baskın gruba uyarlamaya isteklidirler. Zorla Amerika Birleşik Devletleri'ne getirilen grupların ise toplumdaki baskın değerlere ilişkin olumsuz bir tutumu bulunmaktadır. Kendi istekleri ile göç eden toplumlarda okula, öğretmenlere ve eğitim programlarına yönelik daha olumlu bir tutum bulunmaktadır. Örneğin Asya veya Çin'den gelen aileler okul başarısızlığının sorumluluğunu kendileri üstlenme eğilimindedir. Çin'li öğrenciler eğitim sürecini bir “kendini mükemmelleştirme” olarak tanımlamakta ve yaşam boyu öğrenme için istek duymaktadır (Li, 2002). Bununla birlikte, zorla Amerika Birleşik Devletleri'ne getirilen gruplarda, okullarda “en az çaba normu” hakimdir ve bu norm pekiştirilir. Siyahi bir öğrencinin dersler için çaba harcaması diğerleri tarafından “beyaz gibi davranmak”, doğru bir İngilizce ile konuşması ise “beyaz gibi konuşma” olarak nitelendirilebilir.

Eğitim sürecinden farklı kesimlerin ne ölçüde yararlanabildiği, eğitime ilişkin beklentiler, eğitimin anlamına ilişkin görüşler pek çok açıdan farklılaşabilmektedir. Durum, ülkeler bazında değerlendirilebilir. Örneğin Cape Town, Afrika'da siyahî, karışık ırktan ve beyaz velilerin ve çocuklarının eğitime ilişkin beklentileri incelendiğinde, siyahî velilerin ve çocuklarının eğitime ilişkin beklentilerinin, sosyo-ekonomik ve diğer değişkenler kontrol altına alındığında daha yüksek olduğu görülmektedir (Beutel & Anderson, 2008).

Kağıtçıbaşı (2007) bizim toplumumuzu aile, akrabalık ve toplum bağlarının güçlü olduğu, ilişkiselliğin yoğun olarak yaşandığı toplumlar içinde sınıflamaktadır. Böyle toplumlarda gerçekleştirilmesi olası müdahalelerin, insan ilişkilerine duyarsız, bireysel bağımsızlık ve rekabet gibi değerler üzerine odaklanmak yerine, söz konusu iç içeliği göz önünde bulundurması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak böylelikle daha iyi sonuçlar elde edilebileceğini belirtmektedir. Bu noktada, hangi öğelerin bizim kültürümüz ile ilişkili, hangi öğelerin kültürler arası analizlerde de yer bulan öğeler olduğunun belirlenebilmesi açısından, bu konu ile ilgili, kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bununla birlikte, özellikle Appadurai (2004) de “eğitim isteği” kavramının kültürel yapıdan oldukça etkilendiğini belirtmektedir. Eğitim isteğinde “Kültür neden önemlidir?” sorusuna Appadurai (2004)'nin yanıtı, “özellikle gelişme ve yoksulluğun azaltılması açısından ele alınan sorunu hem büyük ölçüde daraltan hem de derinleştiren bir kavram olmasından dolayı” şeklinde yanıtlamaktadır. Geleceğe ilişkin beklentilerimiz, içine doğduğumuz kültür tarafından şekillenir ve

biçimlenir. Bu nedenle eğitim isteğini güçlendirme çalışmaları, kültürel bir kapasiteyi arttırmak olarak ele alınmalıdır.

Husserl'in (1907/2010) yaşam dünyası kavramı (life-world) göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası çalışmanın bir fenomeni anlamak üzere son derece önemli olduğu görülür. Sonrasında Weber ve Habermas'ın üzerinde durdukları "yaşam dünyası" kavramı, bireyin bilişsel eksenlerinin arka planda yer alan çevresel yeterlikler, pratikler ve tutumlara göre şekillendiğini ifade etmektedir. Bu anlamda, bir olguyu ve özellikle eğitim isteği gibi kültüre son derece duyarlı bir olguyu incelerken, bu olgunun kültürel hangi öğelerden, nasıl etkilendiğinin belirlenebilmesi ve bu öğelerin paranteze alınabilmesi açısından kültürlerarası inceleme etkili bir yol olarak görünmektedir.

Rawls (1971) *toplumsal adalet kuramında*, bir toplumun tam anlamıyla adil olması için, en dezavantajlı grubun en çok faydayı sağlaması gereği üzerinde durmaktadır. Böylece, kültürel ve ekonomik kapitale avantajlı ve dezavantajlı grupların erişim şansı arasındaki fark kapanabilir (Apple, 1990). Rawls'ın kuramı eğitim durumlarına uyarlandığında, ülkede toplumsal adaletin sağlanabilmesi açısından, en dezavantajlı grubun eğitimden en çok faydayı sağlaması beklenmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde geliştirilen politikalarda alt sosyo-ekonomik düzeyden daha az öğrencinin yükseköğretime devam etmesi nedeniyle, öncelik, "eşitlik" noktasına odaklanılmaktadır (Bok, 2010; Bradley et al., 2008). Bu noktada, alt sosyo-ekonomik düzeyden bireylerin eğitim isteğinin artırılması önemli görünmektedir (Bok, 2010; Commonwealth of Australia, 2009). Strand ve Winston (2008) da, özellikle zorunlu ortaokul eğitiminin sonrasında, bireylerin mesleki veya akademik eğitimlerine devam etme isteklerinin, bireylerin öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği gibi, eğitilmiş iş gücünün ekonomik olarak toplumsal yaşamı da kalkındırdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla "eğitim isteği" olgusu, pek çok faktör ile ilişkili olması ile birlikte bu olgunun bireyler tarafından nasıl görüldüğü pek çok araştırmaya yön verecek temel bir sorundur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

"Eğitim isteği" kavramı uluslararası alanyazında, eğitim programları (Bok, 2010; Brookover et al., 1967; Marjoribanks, 2002), eğitim sosyolojisi (Beutel & Anderson, 2008; Boxer et al., 2011; Cheng & Starks, 2002; Cooper, 2009; Danaher & Danaher, 2000; Gill & Reynolds, 1999; Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001; Gupta, 1977; Kao, 2002; Kim, Sherraden, & Clancy, 2012, 2013; Lowman & Elliott, 2010; Mello, 2009), eğitim ekonomisi (Kleijnans, 2010; Strawinski, 2011), eğitim politikaları (Maton, 2005), halk sağlığı (Hausmann-Stabile, Gulbas, & Zayas, 2013; Madarasova Geckova, Tavel, van Dijk, Abel, & Reijneveld, 2010), eğitim psikolojisi ve rehberlik (Bates, 2011; Eshelman, 2013; Kirk, Lewis, Brown, Nilsen, & Colvin, 2012; Kirk, Lewis, Lee, & Stowell, 2011; Wyn, 2007) gibi pek çok alanda disiplinler ve disiplinler arası şekilde incelenmektedir. Bununla birlikte, eğitim isteği ve örtük program ilişkisi üzerinde odaklanan çalışmaların daha çok kuramsal düzeyde olduğu, Bourdieu'nun kültürel kapital ve habitus kavramları çerçevesinde analizlere dayandığı görülmektedir (Dumais, 2002; Maton, 2005).

Eğitim sosyolojisi ve eğitim programları ile ilişkili çalışmalarda genel olarak iki odak gözlenmektedir. Bunlardan ilki çok uluslu ya da yoğun göç alan ülkelerde, etnisite ve göçmen olan bireylerin ve ailelerinin eğitim isteklerinin nasıl değiştiğine ilişkindir. Diğer bir odak ise sosyal ve kültürel kapitali farklı gruplarda eğitim isteğinin nasıl farklılaştığına vurgu yapmaktadır.

Eğitim isteği kavramı, uluslararası alanyazında da pek çok farklı ülkede derinlemesine incelenmekte, bu konuya ilişkin projeler yürütülmektedir. Örneğin, "School of Educational Aspirations Project" (2008) Avustralya Hükümeti'nin yükseköğretim eğitim hedefleri doğrultusunda, özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen bireylerin eğitim isteklerini arttırmak için, eğitim isteğini etkileyen unsurları belirlemeyi amaçlayan bir eylem araştırmasıdır. Strand ve Winston'ın (2008) çalışmasında ise ortaöğretime devam eden öğrencilerin eğitim istek düzeyleri ve bu düzeyi etkileyen faktörler, anketler ve odak grup görüşmeleri ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Konu ile ilgili kültürlerarası çalışmalar oldukça sınırlıdır. Buchmann ve Dalton (2002) TIMMS verileri üzerinden akran ve veli görüşlerinin bireylerin eğitim istekleri üzerindeki etkisini 12 ülkeye ilişkin veri üzerinden incelenmiştir. Ele alınan ülkelere ilişkin (ABD, Norveç, İspanya, Hong Kong, Kore, Tayland, Yunanistan, Macaristan, Fransa, İsviçre, Almanya ve Avusturya) ortalama, standart

sapma değerleri belirtildikten sonra, logistik regresyon sonuçları rapor edilmiştir. Genel olarak bakıldığında, ana-babanın eğitim düzeyi ve bireyin matematik başarısının eğitim isteğini yordadığı belirtilmektedir. Buchmann ve Park (2009) ise, her ne kadar doğrudan eğitim isteği konusuna odaklanmasalar da, beş farklı ülkede farklı lise türlerinde sosyal tabakalaşma ve hareketliliğinin ne kadar olanaklı olduğunu incelemişlerdir. Marks (2010) OECD verilerine dayanarak, 30 ülkede gençlerin 30'lu yaşlara geldiğinde ne iş yapmayı düşündüklerini analiz etmiş ve işe ilişkin beklentinin yetenek ve sosyo-ekonomik düzeyin ne lde etkili olduğunu belirlemeye çalışmıştır.

Ülkemizde konu ile ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır. Barışsever (2004) alışmasında, ana-babaları boşanmış Kuzey Kıbrıs'lı kızların, eğitim isteklerini ve benlik algılarının nasıl değiştiğine odaklanmıştır. Yelin (2013) ise 12. Sınıf ğrencilerinin lise sonrası eğitim ile ilgili eğitimsel istekleri ve farklı türdeki eğitimsel engellerinin aileye ilişkin sosyo-ekonomik değişkenler, okulun özellikleri ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını nicel yöntemler kullanarak ve tek yönlü ANOVA analizini gerçekleştirerek belirlemeye çalışmıştır. Ağustos 2014'te yayımlanan doktora çalışmasında Atmaca-Süslü (2014) Amerika Birleşik Devletlerindeki göçmen Türklerin ve diğer etnik grupların eğitim isteklerini incelemiştir. Çalışma Amerika Birleşik Devleti içerisindeki Türk azınlığına dahil bireylerin eğitim isteğinin hangi bireysel, ailesel ve okul ile ilgili faktörlerden etki ettiğini ortaya koymaya çalışmıştır.

Konuyu lkeler arası bağlamda nitel olarak ele alan; birey, aile, okul ve toplum ilişkilerini kurmaya odaklanan kültürlerarası ve kapsamlı çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

KAYNAKA

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Malton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. (2001). Neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423.
- Atmaca-Ssl, D. (2014). *Educational Aspirations of Middle and High School Students: A Focus on Turkish-American Youth*. (Ph.D. thesis), Louisiana State University, Louisiana.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2010). 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Social Education*, 23(1), 51-72.
- Barışsever, . (2004). *Educational aspirations and self-perfections: How parental divorce impacts Turkish Cypriot daughters*. url: http://cws.emu.edu.tr/en/conferences/2nd_int/pdf/Cise%20Barisseyver.pdf, erişim tarihi: 23.09.2014
- Bates, T. (2011). Expectation, aspiration, motivation: parents do matter. *Professional Development in Education*, 37(3), 313-318.
- Beutel, A. M. , & Anderson, K. G. (2008). Race and the educational expectations of parents and children: The case of South Africa. *The Sociological Quarterly*, 49, 335-361.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: 'It's like making them do a play without a script'. *Critical Studies in Education*, 51(2), 163-178.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Boxer, P., Golstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S. & Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34, 609-617.
- Bradley, D., Noonan, P., Nugent, H., & Scales, B. (2008). Review of Australian higher education: Final rpeort. Canberra: Commonwealth of Ausralia.
- Brookover, W. B., Erickson, E. L., & Joiner, L. M. (1967). Educational aspirations and educatinal plans in relation to academic achievement and socioeconomic status. *The University of Chicago Press*, 75(4), 392-400.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. M Gauvain ve Cole (eds.) *Readings on the development of children* içinde, 2. baskı, 37-43.
- Buchmann, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.
- Buchmann, C. & Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27, 245-267.

- Cheng, S. & Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations. *Sociology of Education*, 75(4), 306-327.
- Commonwealth of Australia. (2009). *Transforming Australia's higher education system*. Barton, ACT: Australian Government.
- Cooper, M. A. (2009). The relationship between early and later postsecondary educational aspirations among racial/ethnic groups. *Educational Policy*, 23(4), 615-650.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- Çengel, M. (2013). *Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Danaher, P. A. & Danaher, R. (2000). "Power/knowledge" and the educational experiences and expectations of Australian show people. *International Journal of Educational Research*, 33, 309-318.
- Dewey, J. (1907). *The school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Elitok-Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Eshelman, A. (2013). *Socioeconomic status and social class as predictors of career adaptability and educational aspirations in high school students*. (Master Degree Master Thesis), Southern Illinois University Carbondale, Illinois. (UMI: 1548912)
- Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at capital high*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of "acting white". *Urban Review*, 18, 176-206.
- Gill, S. & Reynolds, A. J. (1999). Educational Expectations and School Achievement of Urban African American Children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403-424.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin & Garvey.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582.
- Gorard, S. B., See, H. & Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gupta, Y. P. (1977). The educational and vocational aspirations of Asian immigrant and English school-leavers: A comparative study. *The British Journal of Sociology*, 28(2), 185-198.
- Hausmann-Stabile, C., Gulbas, L. & Zayas, L. H. (2013). Aspirations of Latina adolescent suicide attempters. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(3), 390-406.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hung-Chang, L. & Mei-Ju, C. (2014). Behind the mask: The differences and stability of children's career expectations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2832-2840.
- Husserl, E. (2010). Fenomenoloji üzerine beş ders. (Tepe, H., çev.). Bilgesu yayınları. Ankara (1907)
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kao, G. (2002). Ethnic differences in parents' educational aspiration. *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, 13, 85-103.
- Kim, Y., Sherraden, M. & Clancy, M. (2012). *Parental educational expectations by race/ethnicity and socioeconomic status*. Paper presented at the Assets and Education Research Symposium, St. Louis.
- Kim, Y., Sherraden, M. & Clancy, M. (2013). Do mothers' educational expectations differ by race and ethnicity, or socioeconomic status? *Economics of Education Review*, 33, 82-94.
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Nilsen, C. & Colvin, D. Q. (2012). The gender gap in educational expectations among youth in the foster care system. *Children and Youth Services Review*, 34, 1683-1688.
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Lee, F. A., & Stowell, D. (2011). The power of aspirations and expectations: The connection between educational goals and risk behaviors among African American adolescents. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 39(4), 320-332.

- Kleinjans, K. J. (2010). Family background and gender differences in educational expectations. *Economic Letters*, 107, 125-127.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Langhout, R. D. & Mitchell, C. A. (2008). Engaging context: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 593-614.
- Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage Publications.
- Lewin, K., Dembo, L., Festinger, L. & Sears, P. (1944). Level of Aspiration. In J. M. Hunt (Ed.), *Personality and the Behavioral Disorders* (pp. 33-378). New York: Ronald Press.
- Li, J. (2002). A cultural model of learning: Chinese "Heart and Mind for wanting to learn". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(3), 248-269.
- Lowman, J. & Elliott, M. (2010). A multilevel model of educational expectations of secondary school students in the United States. *Soc. Psychol. Educ.*, 13, 77-110.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, an appraisal*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Madarasova-Geckova, A, Tavel, P., van Dijk, J. P., Abel, T. & Reijneveld, S. A. (2010). Factors associated with educational aspirations among adolescents: cues to counteract socioeconomic differences? *BMC Public Health*, 10, 154.
- Mangus, L. (2015). *Examination of college student achievement within an ecological framework*. (Ph.D. Dissertation) Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Marjoribanks, K. (2002). Family background, individual and environmental influences on adolescents' aspirations. *Educational Studies*, 28(1), 33-46.
- Marks, G. N. (2010). Meritocracy, modernization and students' occupational expectations: Cross-national evidence. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 275-289.
- Maton, K. (2005). A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 687-704.
- Mello, Z. R. (2009). Racial/ethnic group and socioeconomic status variation in educational and occupational expectations from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 494-504.
- Ogbu, J. U. (1991). Cultural diversity and school experience. In C. E. Walsh (Ed.), *Literacy as praxis: Culture, language, and pedagogy* (pp. 25-50). Norwood, NJ.: Ablex.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Paykoç, F. ve Gündoğdu, K. (2002). *İlköğretimde örtük program ve önemi*. Paper presented at the XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Lefkoşa, KKTC. Sözlü bildiri retrieved from
- Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*. Boston: Belknap.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- School of Educational Aspiration Project (2008) url: <http://www.cred.unisa.edu.au/SEAP/logic.htm>, erişimi tarihi: 02.03.2015
- Schultz, D. G., & Ricciuti, H. M. (1954). Level of aspiration measures college achievement. *Journal of General Psychology*, 11, 267-275.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Small, S.A., & Luster, T. (1994). Adolescent sexual activity: An ecological, risk-factor approach. *Journal of Marriage and Family*, 56(1), 181-192.
- Smith, P. B., & Schwartz, S. H. (1997). Values. In J. W. Berry, M. H. Segall & Ç. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (2nd ed., Vol. Social Behavior and Applications, pp. 77-118). Boston: Allyn and Bacon.
- Strand, S. & Winston, J. (2008). Educational aspiration in inner city schools. *Educational Studies*. 34:4, 249-267.
- Strawinski, P. (2011). *Educational Aspiration* (Vol. 10). Warsaw: University of Warsaw Faculty of Economic Sciences.

- Swearer, S. M.& Espelage, D. L. (2004) Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. Espelage, D.L ve Swearer, S. M. (Eds) *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* İçinde, (pp. 1-12). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Willis, P. (1981). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (2 ed.). New York: Columbia University Press.
- Willis, S. (1991). The complex art of motivating students. *ASCD Update*, 33(6), 4-5.
- Wrench, A., Hammond, C., McCallum, F. & Price, D. (2012) Inspire to aspire: raising aspirational outcomes through a student well-being curricular focus. *International Journal of Inclusive Education*. 17:9, 932-947.
- Wyn, J. (2007). Learning to 'become somebody well': Challenges for educational policy. *Australian Educational Researcher*, 34(3), 35-52.
- Yelin, A. Ş. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğrenme yönelik eğitimsel istekleri ve eğitimsel algılarının aile özellikleri okul özellikleri ve cinsiyet açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yüksel, A. ve Yüksel, S. (2012). Yönelme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin cesaretini kırma (İstanbul ili Fatih İlçesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2447-2460.
- Yüksel, S. (2002a). Örtük Program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Yüksel, S. (2004b). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 173-191.
- Yüksel, S. (2004c). *Örtük Program: Eğitimde Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S. (2005a). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlakî değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 307-338.
- Yüksel, S. (2005b). *Örtük programın eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerine etkisi- Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Örneği*. Paper presented at the 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.