



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA MÜDÜR UYGULAMALARININ ÖRTÜK  
PROGRAM ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sadi DİNÇ

ORCID: 0000-0003-3270-702X

Danışman

Prof. Dr. Ali ÜNAL

ORCID: 0000-0003-2967-2444

Konya – 2026

## TEŞEKKÜR

Ortaöğretim okullarında müdür uygulamalarının örtük program çerçevesinde değerlendirildiği bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin önemli katkıları olmuştur. Öncelikle lisansüstü eğitime başladığım ilk günden itibaren hem yüksek lisans hem de doktora eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim, akademik gelişimime büyük katkı sunan kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ali ÜNAL'a, araştırmanın fikir aşamasından sonuçlandırılmasına kadar geçen tüm süreçte sağladığı akademik rehberlik için çok teşekkür ederim. Bu uzun süreçte şahsıma göstermiş olduğu sabır, anlayış ve motive edici desteği için kendisine saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alarak yapıcı eleştiri ve katkılarıyla çalışmamın niteliğini artıran hocam Prof. Dr. Ercan YILMAZ ve Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye, ayrıca tez savunma jürimde bulunarak kıymetli görüşlerini paylaşan Doç. Dr. Ömür ÇOBAN ve Doç. Dr. Yakup ÖZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın uygulama sürecinde, görüş ve deneyimlerini paylaşarak çalışmamın veri kaynağını oluşturan okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlarıma ve kıymetli öğrencilere verdikleri samimi cevaplar ve gösterdikleri içtenlik için teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte manevi desteğini esirgemeyen kıymetli eşim Burcu DİNÇ'e teşekkür ederim.

Sadi DİNÇ

Şubat 2026

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT .....	x
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	7
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>8</b>
2.1. Örtük Program.....	8
2.1.1. Örtük program kavramı .....	10
2.1.2. Örtük programın işlevleri .....	18
2.1.3. Örtük programın boyutları.....	27
2.2. Okul İklimi .....	31
2.2.1. Okulun kuralları .....	31
2.2.2. Okulun idari, sembolik, sportif, kültürel ve bilimsel özellikleri .....	33
2.2.3. Okulun beklentileri.....	35
2.2.4. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu .....	38
2.2.5. Sınıfların oluşturulması .....	39
2.2.6. Zaman ve ders dışı etkinlikler .....	40
2.3. Örtük Program Yönetimi ve Okul Müdürleri.....	41
2.3.1. Örtük programın yönetilebilirliği .....	41
2.3.2. Müdürün örtük programa ilişkin sorumlulukları.....	42
2.3.3. Örtük program analizi ve denetimi.....	43
2.3.4. Yönetimde stratejik araçlar .....	44
2.3.5. Davranış ve etkileşim yönetimi.....	45
2.3.6. Yönetimsel zorluklar ve liderlik.....	46
2.4. İlgili Araştırmalar .....	48
2.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar .....	48
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	58

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>64</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	64
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	66
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	68
3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu .....	68
3.3.2. Yarı yapılandırılmış gözlem formu .....	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	72
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik .....	76
3.6.1. İç geçerlik veya inanırılık .....	76
3.6.2. Dış geçerlik veya nakledilebilirlik .....	77
3.6.3 Güvenirlik veya tutarlık.....	78
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>79</b>
4.1. Akademik Liselerle İlgili Bulgular.....	79
4.1.1. Akademik uygulamalar .....	79
4.1.2. İmaj yönetimi .....	89
4.1.3. Kural yönetimi.....	92
4.1.4. Değer aktarımı .....	103
4.1.5. Yönetimsel etki.....	109
4.2. İmam Hatip Liseleriyle İlgili Bulgular .....	114
4.2.1. Akademik uygulamalar .....	114
4.2.2. İmaj yönetimi .....	120
4.2.3. Kural yönetimi.....	124
4.2.4. Değer aktarımı .....	131
4.2.5. Yönetimsel etki.....	147
4.3. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleriyle İlgili Bulgular .....	153
4.3.1. Akademik uygulamalar .....	153
4.3.2. İmaj yönetimi .....	157
4.3.3. Kural yönetimi.....	161
4.3.4. Değer aktarımı .....	174
4.3.5. Yönetimsel etki.....	183
4.4. Karşılaştırmalı Bulgular .....	187
4.4.1. Akademik uygulamalar .....	188
4.4.2. İmaj yönetimi .....	190
4.4.3. Kural yönetimi.....	193
4.4.4. Değer aktarımı .....	195
4.4.5. Yönetimsel etki.....	198
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>201</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	201
5.1.1. Akademik uygulamalar teması çerçevesinde tartışma ve sonuç .....	201
5.1.2. İmaj yönetimi teması çerçevesinde tartışma ve sonuç .....	205

5.1.3. Kural yönetimi teması çerçevesinde tartışma ve sonuç.....	210
5.1.4. Değer aktarımı teması çerçevesinde tartışma ve sonuç.....	215
5.1.5. Yönetimsel etki teması çerçevesinde tartışma ve sonuç.....	218
5.1.6. Genel sonuçlar.....	222
5.2. Öneriler.....	224
5.2.1. Eğitim politikası düzeyinde öneriler .....	225
5.2.2. Uygulama (okul ve yönetim) düzeyinde öneriler.....	226
5.2.3. Araştırma düzeyinde öneriler .....	227
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>228</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>243</b>



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Ortaöğretim Okullarında Müdür Uygulamalarının Örtük Program Çerçevesinde Değerlendirilmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **228** sayfalık kısmına ilişkin, 13/02/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

13/02/2026

Sadi DİNÇ

Prof. Dr. Ali ÜNAL

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

13/02/2026

Sadi DİNÇ

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

**AL:** Akademik Lise

**AYT:** Alan Yeterlilik Testleri

**CİMER:** Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi

**İHL:** İmam Hatip Lisesi

**LGS:** Liselere Geçiş Sistemi

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**MTAL:** Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

**STK:** Sivil Toplum Kuruluşu

**TÜBİTAK:** Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

**TYT:** Temel Yeterlilik Testi

**YKS:** Yükseköğretim Kurumları Sınavı

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA MÜDÜR UYGULAMALARININ ÖRTÜK PROGRAM ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Sadi DİNÇ

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretimde okul müdürlerinin örtük programı hangi yönetsel ve pedagojik uygulamalarla ürettiklerini ve sürdürdüklerini tespit etmek ve değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden çoklu-bütünsel durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bir il merkezinde bulunan altı resmî ortaöğretim kurumunda görev yapan altı okul müdürü, altı öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören altı öğrenci olmak üzere toplam 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları (müdür, öğretmen ve öğrenci formları) ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin örtük program uygulamaları; akademik uygulamalar, imaj yönetimi, kural yönetimi, değer aktarımı ve yönetsel etki olmak üzere beş ana temada bütünlüştürülmüştür. Akademik uygulamalar temasında, okul müdürlerinin eğitim-öğretim süreçlerini okulun türüne ve öncelikli hedeflerine (merkezi sınav başarısı, mesleki beceri/istihdam veya dini yeterlilik gibi) göre yeniden şekillendirdiği, resmî müfredatın bu beklentiler doğrultusunda esnetildiği belirlenmiştir. İmaj yönetimi temasında, okulun dış algısını ve kurumsal saygınlığını korumaya yönelik uygulamalar; kural yönetimi temasında ise resmî mevzuatta yer almayan ancak okul ikliminde uyulması beklenen yazılı olmayan kurallar tespit edilmiştir. Değer aktarımı temasında, okul türünün kurumsal kimliği ve misyonuyla örtüşen değerlerin dolaylı mesajlar aracılığıyla aktarıldığı; yönetsel etki temasında ise müdürlerin liderlik davranışlarının ve yönetim pratiklerinin öğrenciler üzerinde resmî programdan bağımsız, kalıcı etkiler bıraktığı saptanmıştır. Yapılan tespitler doğrultusunda okul yöneticilerine, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Örtük program, Okul müdürü, Ortaöğretim.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences  
Education Management Program  
Doctoral Thesis

### EVALUATION OF PRINCIPALS' PRACTICES IN HIGH SCHOOLS WITHIN THE FRAMEWORK OF HIDDEN PROGRAM

Sadi DİNÇ

The primary objective of this study is to identify and evaluate the administrative and pedagogical practices through which secondary school principals develop and maintain the hidden curriculum. The research was conducted using a multiple-case study design, one of the qualitative research designs. The study group consisted of a total of 18 participants: six school principals, six teachers, and six students studying at these schools, all working at six public secondary education institutions located in a provincial center in the Central Anatolia Region during the 2023-2024 academic year. Data were collected using semi-structured interview forms (principal, teacher, and student forms) and an observation form developed by the researcher. The data obtained were analyzed using descriptive and content analysis techniques.

The research findings indicate that school principals' hidden curriculum practices are integrated into five main themes: academic practices, image management, rule management, value transfer, and managerial influence. In the academic practices theme, it was determined that school principals reshaped the education and training processes according to the type of school and its priority goals (such as success in central exams, vocational skills/employment, or religious competence), and that the official curriculum was flexibly adapted in line with these expectations. In the image management theme, practices aimed at protecting the school's external perception and institutional reputation were identified; in the rule management theme, unwritten rules not included in official legislation but expected to be followed in the school climate were identified. In the theme of value transfer, it was found that values consistent with the institutional identity and mission of the school type were conveyed through indirect messages; in the theme of managerial influence, it was found that principals' leadership behaviors and management practices had lasting effects on students, independent of the official program. Recommendations were made to school administrators, policymakers, and researchers based on these findings.

**Keywords:** Hidden curriculum, School principal, Secondary education.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle problem durumu ortaya konmakta ardından araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarının temel işlevi, bireyleri önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bu süreç genel olarak eğitim programı kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Eğitim programı, okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsayan geniş bir sistem olup resmî (açık) program, işlevsel program, ihmal edilen program, ek program ve örtük program gibi farklı bileşenlerden oluşmaktadır (Posner, 2004). Resmî program; devlet ya da yetkili merciler tarafından yazılı olarak belirlenen hedefleri, içerikleri ve değerlendirme süreçlerini açık biçimde tanımlarken eğitim sürecinin doğası gereği okul ortamında bu resmî çerçevenin dışında kalan öğrenme yaşantıları da ortaya çıkmaktadır (Wideman, 1973). Bu durum, okul müfredatının yalnızca planlanmış ve yazılı hedefler üzerinden tanımlanmasının, öğrencilerin okul yaşamı boyunca farkında olmadan deneyimledikleri yazılı olmayan öğrenme alanlarını açıklamakta yetersiz kaldığını göstermektedir.

Resmî belgelerde açıkça ifade edilmeyen ancak okul yaşamının günlük işleyişi içinde gelişen bu öğrenme süreçleri, eğitim literatüründe “örtük program” kavramı ile ele alınmaktadır. Örtük program; resmî müfredatta açıkça yer almayan ancak okul ortamında normlar, değerler, tutumlar ve beklentiler yoluyla öğrencilere aktarılan öğrenmeleri ifade etmektedir (Giroux ve Penna, 1979; Posner, 2004). Bu öğrenmeler; okulun kurumsal kültürü, sosyal etkileşim örüntüleri, ritüeller, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve yönetsel uygulamalar aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (CSWE, 2008).

Örtük program, resmî programda belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında, okul ve sınıf ikliminde fiilen yaşanan uygulamaları kapsamakta ve bu yönüyle resmî programdan daha geniş bir alanı tanımlamaktadır (Giroux ve Purpel, 1983). Mariani (1999), bu durumu buzdağı benzetmesiyle açıklamakta resmî programı görünen, örtük programı ise görünmeyen kısım olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, okulda gerçekleşen öğrenmelerin önemli bir bölümünün yazılı belgelerin ötesinde oluştuğunu göstermektedir.

Örtük program kavramı, eğitim literatüründe kavramsal olarak ilk kez Jackson (1968) tarafından sistematik biçimde ele alınmıştır. Jackson, terimi doğrudan kullanmasa da sınıf içi günlük yaşantıları analiz ederek, öğrencilerin sabır, itaat, bekleme, kurallara uyum ve otoriteyle ilişki kurma gibi davranışları resmî öğretimin dışında öğrendiklerini ortaya koymuştur. Jackson'a göre sınıf içi rutinler ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri, resmî müfredatta yer almayan ancak öğrencilerin davranışlarını şekillendiren örtük öğrenme süreçlerini üretmektedir.

Bu çerçevede örtük programın, öğrencilerin yalnızca akademik öğrenmelerini değil; sosyal davranış örüntülerini, toplumsal rollere uyumlarını ve kimlik gelişimlerini de etkilediği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Apple, 2019). Li ve Curdt-Christiansen (2024), örtük programın okul ortamlarında fark edilmeden işleyen dışlayıcı mesajlar üretebildiğini; Mao vd. (2025) ise örtük programın mesleki eğitim bağlamında hem demokratik öğrenme ortamlarını destekleyebildiğini hem de hiyerarşik güç ilişkilerini yeniden üretebildiğini göstermiştir. Bu bulgular, örtük programın tek yönlü değil; bağlama ve uygulamaya bağlı olarak farklı sonuçlar üretebildiğine işaret etmektedir.

Araştırmalar, örtük program uygulamalarının tümüyle olumlu ya da tümüyle olumsuz sonuçlar doğurduğuna işaret etmemektedir. Uygun koşullarda örtük programın sosyal uyum, rol öğrenimi, aidiyet ve mesleki kimlik gelişimini destekleyebildiği; ancak eleştirel biçimde ele alınmadığında sınıfsal, kültürel ve ideolojik eşitsizlikleri yeniden üretebildiği görülmektedir (Jackson, 1968; Koyuncu, 2019; Margolis vd. 2002; Li ve Curdt-Christiansen, 2024). Bu durum, örtük programın okul ortamlarında kendiliğinden oluşan nötr bir süreç olarak değil, belirli yapısal ve yönetsel koşullar içinde biçimlenen bir olgu olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye'de eğitim sistemi büyük ölçüde merkezîyetçi bir yapıya sahiptir ve okul müdürleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen mevzuat çerçevesinde görev yapmaktadır. Mevzuata göre ortaöğretim okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili kullanımından ve okulun yönetiminden sorumlu eğitim ve öğretim liderleri olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; MEB, 2014). Bununla birlikte, okul müdürlerine verilen sorumluluklar ile bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için tanınan yetkiler arasında bir dengesizlik olduğu ifade edilmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014).

Merkezi düzeyde belirlenen yasa, tüzük ve yönetmelikler, okulun genel işleyişine ilişkin çerçeveyi çizmekte ancak okul kurallarının nasıl uygulanacağı, ders dışı etkinliklerin hangi ilkeler doğrultusunda düzenleneceği ya da öğrenci davranışlarının hangi yaklaşımla ele alınacağı gibi pek çok konuda ayrıntılı yönlendirme sunmamaktadır (Başar vd. 2014). Bu durum, okul müdürlerinin benimsediği yönetim anlayışı, eğitim felsefesi ve bakış açısının okul yaşamında belirleyici olmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin aldığı kararlar; okul politikaları, ders dışı etkinlikler, disiplin uygulamaları ve gündelik etkileşimler yoluyla okulda fiilen işleyen örtük programın biçimlenmesinde etkili olmaktadır (Starratt, 2002).

Hallinger'in (2003) öğretim liderliği modeli, okul müdürlerinin okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve öğrenme ortamını düzenleme gibi görevler üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu görevler, okul kuralları, ödül-ceza sistemleri ve ders dışı etkinlikler gibi uygulamalar aracılığıyla örtük programın içeriğini dolaylı biçimde şekillendirmektedir (Glatthorn vd. 2017). Benzer şekilde, müdürlerin okulun fiziksel ve sosyal ortamına ilişkin kararları, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinden okul kültürüne kadar uzanan geniş bir alanda etkili olmaktadır (Biesta, 2017; Eisner, 1994).

Türkiye bağlamında yapılan bazı çalışmalar, örtük programın okul yöneticilerinin ideolojik yönelimleri ve yönetim tarzlarıyla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir (Başar vd. 2014; Gün, 2018; Şaraplı, 2021). Ancak bu çalışmaların büyük bölümü, örtük programı doğrudan okul müdürlerinin uygulamaları ekseninde sistematik ve karşılaştırmalı biçimde ele almamaktadır.

Ortaöğretim kurumları, öğrencilerin akademik ve mesleki yönelimlerinin belirginleştiği, toplumsal rollerle ilgili kararların yoğunlaştığı bir eğitim kademesidir. Bu süreçte okul müdürlerinin aldığı yönetsel kararlar; okul iklimi, öğrenci davranışları ve kurumun gündelik işleyişi üzerinden örtük mesajlar üretmektedir (Giroux ve Purpel, 1983; Gobby ve Walker, 2017). Buna karşın, Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin örtük program kapsamındaki uygulamalarının hangi alanlarda yoğunlaştığı, farklı okul türlerinde nasıl biçimlendiği ve bu uygulamaların okul yaşamına nasıl yansıtıldığına ilişkin sistematik ampirik bulgular sınırlıdır.

Bu bağlamda, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin örtük program uygulamalarının belirlenmesi ve incelenmesi, okul yaşamında fiilen işleyen ancak çoğu zaman görünür olmayan yönetsel süreçlerin anlaşılması açısından bir araştırma problemi olarak ortaya

çıkılmaktadır. Bu doğrultuda, “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri okulun örtük programını hangi yönetsel ve pedagojik uygulamalar aracılığıyla üretmekte ve sürdürmektedir?” sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretimde okul müdürlerinin örtük programı hangi yönetsel ve pedagojik uygulamalarla ürettiklerini ve sürdürdüklerini tespit etmek ve değerlendirmektir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Örtük program, eğitimin yalnızca yazılı hedefler ve resmî belgeler aracılığıyla değil; aynı zamanda okulun gündelik işleyişi, kültürel dokusu ve sosyal etkileşimleri yoluyla da şekillendiğini ortaya koyması nedeniyle eğitim bilimleri alanında önemli bir inceleme alanı olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle örtük program, Türkiye’de ve yurt dışında farklı araştırmalara konu olmuş; sınıf iklimi (Veznedaroğlu, 2007; Çengel, 2013; Gün, 2018), öğretmen-öğrenci etkileşimleri (Başar, 2011; Demir, 2018; Özer, 2021), ders kitapları (Benson, 1999; Tietz, 2007; Bayar ve Kurt, 2021), öğrenci davranışları (Giroux, 1983; Yüksel, 2004; Korzh, 2013) ve öğretmen algıları (Alkan, 2017; Şenyüksel, 2019; Avcı, 2021) bağlamlarında incelenmiştir. Bu çalışmalar, örtük programın okul yaşamında farklı düzeylerde işlediğini göstermesi bakımından literatüre önemli katkılar sunmuştur.

Bununla birlikte örtük program araştırmalarında okul kültürü ve iklimini bütüncül biçimde şekillendiren temel aktörlerden biri olan okul müdürlerinin rolünün görece daha sınırlı ele alındığı görülmektedir. Okul yöneticilerini doğrudan örtük program bağlamında inceleyen sınırlı sayıda çalışmadan Brücknerová ve Novotný (2018), müdürlerin işe uyum sürecindeki örtük program üzerindeki etkilerine odaklanmış; Başar vd. (2014) ise yönetsel uygulamaları örtük program çerçevesinde değerlendirmiştir. Ancak bu çalışmaların hem sayı hem de kapsam bakımından sınırlı olduğu özellikle ortaöğretim kademesinde ve farklı okul türlerini karşılaştırmalı biçimde ele alan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Bu araştırma, Türkiye bağlamında ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin örtük program kapsamındaki uygulamalarını ele alarak literatürde görece sınırlı incelenmiş bir aktöre odaklanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, örtük programın yalnızca sınıf içi etkileşimler veya öğretmen uygulamaları üzerinden değil; okul düzeyinde yönetsel kararlar ve uygulamalar aracılığıyla nasıl biçimlendiğine ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı sunmayı

amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların örtük programın okul yönetimi bağlamında nasıl işlediğine dair kavramsal ve ampirik çerçevenin genişletilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli yönü, eğitim bilimleri alanında çoğu zaman ayrı disiplinler olarak ele alınan eğitim yönetimi ve program geliştirme alanlarını örtük program kavramı üzerinden bir araya getirmesidir. Okul müdürlerinin rolü, yalnızca idari işlerin yürütülmesiyle sınırlı olmayıp eğitim programının uygulanması ve okulda fiilen yaşanan öğrenme süreçlerinin yönlendirilmesini de içermektedir (Glatthorn vd. 2017). Bu bağlamda örtük program, okul müdürlerinin program liderliği rollerinin anlaşılmasında işlevsel bir analitik çerçeve sunmaktadır. Glatthorn vd. (2017), okul müdürlerinin resmî program ile örtük program arasındaki uyumu gözetmeleri gerektiğini ve bu sürecin zaman yönetimi, kaynak kullanımı, disiplin uygulamaları, fiziksel ortam ve öğrenci etkinlikleri gibi alanlarda somut kararlar yoluyla şekillendiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada elde edilecek bulguların, okul müdürlerinin kendi uygulamalarını örtük program perspektifinden analiz etmelerine olanak sağlayabilecek bir bilgi temeli sunması beklenmektedir. Müdürlerin okulda fiilen işleyen örtük mesajları fark etmeleri ve bu mesajların okulun amaçlarıyla ne ölçüde örtüştüğünü değerlendirmeleri, okul kültürü ve öğrenme ortamına ilişkin daha bilinçli kararlar alınmasına katkı sağlayabilir. Bu durum, okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarını yalnızca mevzuat çerçevesinde değil; okulun gündelik yaşantısı ve öğrenci deneyimleri üzerinden de değerlendirmelerine imkân tanıyabilir (Gobby ve Walker, 2017; Tanrıverdi, 2017).

Özellikle Türkiye gibi merkeziyetçi eğitim sistemlerinde, okul müdürlerinin sorumlulukları ile yetkileri arasındaki dengesizlik dikkat çekmektedir (Taşar, 2009; Aygören, 2025). Bu yapıda, okul müdürlerinin resmî program dışındaki uygulama alanları büyük ölçüde örtük program çerçevesinde şekillenmektedir. Bu araştırma, örtük programın bu bağlamda nasıl bir yönetsel alan oluşturduğuna ilişkin teorik bir çerçeve sunarak politika yapıcılarının, yöneticilerin ve deneticilerin okul yaşamında fiilen işleyen süreçleri daha görünür biçimde değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Ancak bu katkının, araştırmanın bulguları ile sınırlı olduğu ve genelleme iddiası taşımadığı özellikle vurgulanmalıdır.

Tüm bu nedenlerle bu araştırmanın örtük programın okul müdürleri bağlamında ele alınmasına yönelik sınırlı literatüre katkı sunması, eğitim yönetimi ve program geliştirme

alanları arasında kavramsal bir köprü kurulmasına yardımcı olması ve okul yönetimi uygulamalarının örtük boyutlarının daha sistematik biçimde tartışılmasına zemin hazırlaması beklenmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1) Çalışma grubundaki müdürler, öğretmenler ve öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına samimi, doğru ve gerçek durumu iletcek şekilde cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

2) Çalışma grubuna dâhil edilen okulların, ait oldukları okul türlerinin (akademik lise, imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi) genel yapı ve işleyiş özelliklerini temsil etme niteliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

3) Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, kendi yönetsel pratiklerinin (disiplin, ödül, ritüeller vb.) öğrenciler üzerinde örtük mesajlar taşıyabileceğinin bilincinde oldukları veya bu süreçleri anlamlandırmak için yeterli mesleki deneyime sahip oldukları varsayılmıştır.

4) Örtük programın doğasında yer alan görünmez ve sezgisel süreçlerin çözümlenmesinde başvurulan nitel analiz tekniklerinin katılımcı ifadelerinde saklı olan gizil anlamları ve kurumsal sembolleri açığa çıkarmada yeterli olduğu varsayılmıştır.

5) Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru yapılan paydaşların, okulun günlük işleyişinde karşılaşılan örtük program uygulamalarını doğrudan veya dolaylı olarak okul müdürünün yönetsel tercihleri ve kurumsal kararlarıyla ilişkilendirerek ifade ettikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1) Bu araştırmadaki katılımcı görüşleri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki altı farklı resmî ortaöğretim kurumunda görev yapan altı okul müdürü ve altı öğretmen ile bu kurumlarda öğrenim gören altı öğrencinin örtük program uygulamalarına ilişkin beyanlarıyla sınırlıdır.

2) Araştırmanın veri seti; yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplam 18 katılımcıdan elde edilen görüşler ve bu görüşleri saha gerçekliğiyle ilişkilendirmek amacıyla yürütülen saha gözlemleriyle sınırlı tutulmuştur. Söz konusu gözlem süreci, uzun süreli bir etnografik izlemeden ziyade daha çok görüşmelerin yapıldığı günler ve okul bünyesinde gerçekleşen belirli etkinliklere yönelik kesitleri içermektedir.

3) Araştırma, okul ortamında kendiliğinden gelişen tüm sosyal ve kültürel etkileşimleri değil; yalnızca okul müdürlerinin yönetsel kararları, liderlik pratikleri, kurumsal rutinleri ve denetimsel yaklaşımları aracılığıyla şekillenen örtük program uygulamaları ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Resmî program:** Hedefleri, konuları, işleniş sırası ve değerlendirme biçimleri gibi tüm unsurları önceden belirlenmiş, bir merkez tarafından planlanarak yazılı hale getirilmiş ve okullarda uygulanması beklenen açık müfredattır (Yüksel, 2004).

**Örtük program:** Cornbleth'e (1984) göre okulun pedagojik, kurumsal ve sosyal ortamı tarafından doğrudan ifade edilmeksizin iletilen mesajlar bütünüdür. Bu çalışmada örtük program; yalnızca resmî müfredat dışındaki kurallar değil, resmî programın uygulanması sürecinde okul ortamının kendisi tarafından üretilen ve öğrencilerce anlamlandırılan dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır. Kavram, araştırmanın odağı doğrultusunda; okul müdürlerinin yönetim biçimleri, liderlik pratikleri ve ideolojik yönelimleriyle şekillenen, okulun fiziksel yapısından ritüellerine kadar her alana nüfuz eden hem doğal (implicit) hem de kasıtlı/gizli (hidden) mesaj aktarımlarını kapsamaktadır.

**Müdür uygulamaları:** Müdür uygulamaları, okul müdürünün kuralları yorumlama ve hayata geçirme biçimini, değerleri aktarma yöntemlerini, iletişim tarzını ve ders dışı faaliyetleri yönetme stratejilerini kapsayan böylelikle okul iklimini ve örtük programı doğrudan şekillendirme potansiyeli taşıyan eylem ve kararlarının bütünüdür.

**Akademik Liseler:** Bu çalışma bağlamında akademik liseler; Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren, temel amacı öğrencileri akademik becerilerle donatarak yükseköğretime hazırlamak olan Anadolu liseleri, fen liseleri ve sosyal bilimler liselerini kapsayan bir üst kategori olarak tanımlanmıştır.

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1. Örtük Program

Devletler ve toplumlar, varlıklarını ve yapısal bütünlüklerini belirli bir ideolojik çerçevede idame ettirme gayesi taşırlar. Bu doğrultuda, kendi bünyelerindeki bireylere belirli bilgi setlerini, davranış kalıplarını ve zihinsel şemaları aktarma yoluna giderler. Böylelikle, hâkim ideolojiyle uyumlu ve istendik niteliklere sahip bireyler yetiştirilerek toplumsal yapının sürekliliği hedeflenir. Devletlerin bu stratejik gayelerini hayata geçirmek adına kullandıkları en temel ve işlevsel mekanizma ise eğitim sistemleri ve bu sistemler dahilinde yürütülen eğitsel faaliyetlerdir (Althusser, 1971; Giroux ve Penna, 1979).

Eğitim ve buna dayalı gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri genellikle belirli bir amaç ve düzen dâhilinde gerçekleştiği için bu faaliyetler devletler tarafından oluşturulan bir eğitim programı çerçevesinde uygulamaya konmaktadır. Tüm eğitim ve öğretim kurumları ise daha önceden hazırlanmış programı uygularlar. Alanyazında resmî program; hükümetlerin ve eğitim otoritelerinin eğitimcilerden öğretmesini ve değerlendirmesini beklediği, resmî belgelerle kayıt altına alınmış hedef, bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Gobby ve Walker, 2017). Bu kurumsal çerçeve doğrultusunda Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki resmî ve özel okullar için bu program Bakanlık tarafından hazırlanmakta ve yayımlanmaktadır. MEB bu programın aynı zamanda uygulanması ve izlenmesinden de sorumludur. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olmayan kurumlarda ise (MEB dışındaki bakanlıkların eğitim kurumları, üniversiteler vb.) eğitim ve öğretim programları T.C. Anayasası ile “Türk Eğitim Sistemi”nin genel ilkelerine uyumlu olacak şekilde kurum ve kuruluşların özel hedeflerine göre yapılandırılmaktadır (Gün, 2018).

Program ya da okul programı denilince Wren’e (1993) göre eğitimcilerin zihninde açıkça ve planlanmış hedefleri olan resmî eğitim programı canlanmaktadır. Dolayısıyla resmî program; bir merkez tarafından daha önceden planlanmış, hazırlanmış, yazılı bir şekilde yayımlanmış ve içeriği belirgin olan programlardır. Ancak öğrenciler bu resmî programla birlikte plansız ve yazılı olmayan başka programlardan da etkilenmektedir (Yüksel, 2002; Tanrıverdi, 2017). Çünkü öğrenci, öğretmen ve çevrenin birlikteliğiyle kendine has sosyal yapısı olan okulların sadece merkezi ve resmî bir programla eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmesi pek olası bir durum değildir.

Okullar bilimsel olmakla birlikte sosyal yapılar da olduğu için burada sadece akademik kazanımlar değil aynı zamanda öğrenciler kendileri, başkaları ve sosyal anlamda başka fikirler de edinebilmektedir (Wideman, 1973). Bu nedenle eğitimin planlı bölümü kadar plansız bölümünün de önemi dikkat çekmektedir. Nitekim Posner (2004), resmî müfredatın hedeflerine odaklanıldığında; resmî müfredat dışı bazı öğrenmelerin öğrenciler üzerinde resmî müfredattan daha derin ve kalıcı bir etkisi olabileceği gerçeğinin gözden kaçırılabilmesi uyarısında bulunmaktadır. Eğitim sürecinin yalnızca yazılı belgelerle sınırlı kalmayan bu çok katmanlı yapısını çözümlemek adına Posner (2004), resmî programı da kapsayan beşli bir müfredat sınıflamasından bahsetmektedir. Bu sınıflama, okulda gerçekleşen öğrenme yaşantılarının kurumsal, pratik ve gizil boyutlarını şu şekilde kategorize etmektedir:

**Resmî Program (Official Curriculum):** Kapsam, ders planları ve müfredat kılavuzları gibi formal belgelerde kayıt altına alınan programdır. Posner'a göre bu müfredatın temel işlevi, öğretmenlere planlama ve değerlendirme için somut bir zemin sunmak; yöneticilere ise denetim ve hesap verebilirlik mekanizması sağlamaktır.

**İşlevsel Program (Operational Curriculum):** Öğretmenlerin sınıfta fiilen aktardıkları içerik (öğretilen müfredat) ile öğrencilerin gerçekte sorumlu tutuldukları ve sınavlarla ölçülen başarı kriterlerini (test edilen müfredat) kapsamaktadır. Bu noktada resmî müfredat ile operasyonel müfredat arasında, öğretmenlerin kişisel inançları ve sınıf içi etkileşimler nedeniyle çoğu zaman belirgin farklılıklar ortaya çıkabilmektedir.

**İhmal Edilen Program (Null Curriculum):** Okullarda bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde öğretilmeyen, müfredat dışı bırakılan konu ve alanları ifade eder. Belirli konu başlıklarının neden eğitim sürecine dâhil edilmediği, bu müfredat türünün temel sorgulama alanını oluşturur. Bununla birlikte kavram; yapılması gereken etkinliklerin tam yapılmaması veya uygulamaların sadece görüntüden ibaret olması durumlarını da içermektedir (Sadker ve Zittleman, 2009).

**Ek Program (Extra Curriculum):** Resmî ders konularının dışında kalan ancak okul tarafından planlanan tüm deneyimleri içerir. Gönüllülük esasına dayanan spor faaliyetleri, öğrenci kulüpleri ve sanatsal etkinlikler; öğrenci ilgilerine yanıt veren bu müfredat yapısının bir parçasıdır.

**Örtük Program (Hidden Curriculum):** Okul otoriteleri veya öğretmenler tarafından açıkça dile getirilmeyen ancak öğrencilerin okulun kurumsal beklentileri ve rutinleri içinde

yaşayarak öğrendikleri değerler bütünüdür. Otoriteye uyum, kalabalık içinde hareket etme ve toplumsal normları içselleştirme gibi unsurları içeren bu yapı, resmî söylemlerin arkasında sessizce işleyen bir mekanizma niteliğindedir.

Örtük programın diğerlerinden ayrıldığı söylenebilir. Diğerleri, resmî programda bulunan etkinliklerin daha çok yapılıp yapılmamasıyla sınırlıyken örtük program; yazılı olarak planlanmamış, okulun sosyal özerkliğiyle planlanmadan, informel olarak ortaya çıkan programdır. Öğrenciler sosyal yaşamlarında ve toplumun küçük bir parçası olan okulda etkili ve üretken bireyler olabilmek için bir kısım sosyal normlardan var olan örtük programı içselleştirmek durumundadırlar (Tanrıverdi, 2017). Yukarıda da üzerinde durulduğu şekliyle daha çok okulun sosyal yapısı ve içerisinde bulunduğu toplumun sosyolojisiyle ilgili olduğu için örtük programın açık ve net bir tanımı yerine birden çok tanımı karşımıza çıkmaktadır.

### **2.1.1. Örtük program kavramı**

John Dewey, “örtük program” kavramını doğrudan kullanmaksızın, okulun resmî program içeriğinin ötesinde işleyen eğitsel süreçleri açıklayan ve sistematik kuramsal çerçeveyi sunan ilk araştırmacı olarak dikkat çekmektedir. Dewey (2001), “Democracy and Education” adlı eserinde eğitimin yalnızca doğrudan öğretim yoluyla değil, dolaylı olarak okul çevresi aracılığıyla da gerçekleştiğini savunmuştur. Yazara göre toplumsal yaşamın küçük bir örneği (mikrokozmosu) olan okul, öğrencilerin zihinsel ve ahlaki yönelimlerini şekillendiren güçlü bir atmosfere sahiptir ve öğrenciye resmî programla birlikte örtük mesajlar da iletir. Dewey, resmî hedeflerin dışında gerçekleşen bu süreci yan öğrenmeler olarak nitelendirmiştir.

Philip W. Jackson (1968) ise “Sınıfta Yaşam (Life in Classrooms)” adlı kitabıyla Dewey’in söz konusu felsefi ve pedagojik çerçevesini ampirik ve kavramsal olarak görünür kılan ilk araştırmacı olmuştur. Alanyazında da örtük programın kavramsal temellerinin ilk kez Philip Jackson tarafından atıldığı konusunda genel bir uzlaşma bulunmaktadır. Nitekim konunun araştırmacıları (Gordon, 1982; Lynch, 1989; Portelli, 1993) da kavramsal temellerin ilk olarak 1968’de Jackson tarafından atıldığını belirtmektedir. Jackson (1968), sınıf yaşamını analiz ederken öğrencilerin resmî müfredattan bağımsız olarak “kalabalık içinde bekleme”, “otoriteye uyum”, “zamanın denetlenmesi” ve “sürekli değerlendirilme” gibi deneyimler yoluyla belirli tutumlar geliştirdiklerini ifade etmiştir. Böylelikle yazar, sınıf içi dinamikleri analiz ederek örtük programın teorik çerçevesini çizmiştir.

Jackson (1968), “örtük program” (hidden curriculum) terimini doğrudan bu isimle tanımlamamış olsa da kitap boyunca özellikle sınıf içi günlük yaşantının öğrenci üzerinde bıraktığı izleri analiz ederken bu kavrama işaret etmektedir. Jackson’a göre sınıf ortamındaki ritüeller, kurallar ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri öğrencilere resmî olarak öğretilmeyen ama davranışsal ve duygusal olarak güçlü bir şekilde aktarılan bir dizi mesaj içerir. Jackson’a göre sınıfın günlük rutinleri; öğrencilere sabretmeyi, uysallığı, çalışkanlığı, beklemeyi ve yetkeden gelen kurallara uyum sağlamayı, kendini güzel ifade etmeyi, zaman ve kurallara riayet etmeyi yazılı olmayan kurallar aracılığıyla öğretmektedir.

Ayrıca Jackson (1968), sınıf içindeki bu dinamikleri; öğrenciler tarafından başlangıçta açık bir şekilde bilinmeyen, yazılı bir şekilde kendilerine açıklanmayan, öğretmen ve okulun diğer paydaşları tarafından öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kural, değer ve normlar şeklinde açıklamaktadır. Aslında öğrencilere aktarılmaya çalışılan mesajlar daha çok onların toplumla uyumlu olması içindir. İtaat etme, sadakatli olma gibi davranışların (Tezcan, 2003; Yüksel, 2004) gizli bir şekilde öğrencilere aktarılması durumu ön plana çıkmaktadır.

Alanyazında zengin bir tarihsel birikime sahip olan örtük program kavramı; okulların sadece akademik bilgi aktaran mekanik yapılar olmadığını, aynı zamanda toplumun norm ve değerlerini inşa eden sosyal kurumlar olduğunu ortaya koymaktadır. Resmî müfredatın dışında öğrencilere kazandırılan bu davranış kalıplarını ifade eden kavramın anlamı, süreç içerisinde önemli dönüşümler geçirmiştir. Başlangıçta daha çok sınıf içi kurallara ve sisteme uyumla ilişkilendirilen bu yapı, zamanla okulun işlevine yönelik farklı bakış açılarıyla yeniden yorumlanmıştır. Dolayısıyla kavramın günümüze kadar uzanan süreci, basit bir kurumsal uyum mekanizmasından ideolojik bir kontrol aracına kadar uzanan geniş bir çeşitlilik göstermektedir ve bu süreç aşağıda açıklanmaktadır.

Kavramın işlevsel boyutuna odaklanan Robert Dreeben (1968), örtük programı -kendi ifadesiyle yazılmamış müfredatı- öğrencilerin modern yetişkin dünyasına ve iş hayatına katılımı için gerekli olan bağımsızlık, başarı, evrensellik ve özgüllük gibi toplumsal normların kazanıldığı bir süreç olarak ele almıştır. Ancak bu norm aktarımı süreci, Elizabeth Vallance (1974) tarafından daha eleştirel bir bakış açısıyla sosyal kontrol mekanizması olarak yorumlanmıştır. Vallance’a göre 19. yüzyıl eğitim reformlarında okulun açık bir amacı olan bu sosyal kontrol işlevi, sistem kurumsallaştıkça retorikten düşerek örtük hale gelmiştir. Bu bağlamda örtük program, bireyleri ortak bir ulusal karaktere büründürme ve uysal vatandaşlar yetiştirme işlevini üstlenen bir araç konumundadır.

Sürecin toplumsal kontrol boyutunu ekonomik ve sınıfsal bir zemine taşıyan eleştirel teori savunucuları ise örtük programı, eşitsizliklerin yeniden üretim aracı olarak konumlandırmıştır. Bu doğrultuda Apple (2004) ile Bowles ve Gintis (1976), örtük programı kapitalist iş bölümüne hazırlık süreci olarak okumuşlardır. Yazarlara göre okul, işçi sınıfı çocuklarına uysallığı ve itaat etmeyi öğretirken üst sınıf çocuklarına inisiyatif alma ve liderlik becerilerini aşılayarak mevcut sınıfsal hiyerarşiyi yeniden üretmektedir. Giroux (1983) ve Althusser (1971) gibi isimler ise bu mekanizmayı devletin ideolojik bir aygıtı olarak tanımlayarak analizi derinleştirmiştir. Bu perspektifte örtük program, resmî müfredatın görünen yüzünün arkasında işleyen bir “görünmez el” gibidir. Okulun koridorlarında, disiplin kurallarında ve etkileşimlerinde sessizce işleyen bu yapı, egemen sınıfın inanç ve değerlerini öğrencilere doğal gerçekler gibi sunarak çocuğun sosyal kimliğini şekillendirmektedir.

Kavramın tanımı ve işlevi üzerine yapılan bu tartışmalara farklı bir boyut getiren Jane Martin (1994) ise örtük programı “açıkça niyet edilmemiş ancak öğrenilen durumlar” (unintended learning states) olarak tanımlamıştır. Martin, örtük programın kaçınılmaz bir olgu olduğunu kabul etmekle birlikte bu duruma karşı öğrencilerin savunmasız olmadığını belirtmiştir. Yazara göre çözüm, “bilinç yükseltme” (consciousness raising) sürecinden geçmektedir. Zira bir şeyi bilmek, ona karşı direnme gücünü beraberinde getirir. Dolayısıyla bilinç yükseltme yoluyla öğrenci, örtük mesajların pasif bir alıcısı olmaktan çıkarak eleştirel bir farkındalık kazanma imkânına sahip olabilir.

Örtük programın birey üzerindeki bu dönüştürücü ve eleştirel potansiyelinin yanı sıra, kavramın yapısına dair kuramsal tartışmalar da çeşitlenerek devam etmiştir. Bu noktada Apple (2004), kavramın teknik sınırlarını şu şekilde çizmektedir. Apple (2004), örtük programı; genellikle açık müfredatın bir parçası olmayan, gömülü ve tipik olarak kasıtsız bir eğitim içeriği olarak tanımlamaktadır. Yazara göre bu program, okulun günlük işleyişi içinde belirli davranış biçimlerini normalleştirerek öğrencileri sosyalleştirme işlevi görmektedir. Buradan tanımının çeşitliliğiyle birlikte okuldaki birçok tutum, davranış ve uygulamanın örtük program kapsamında değerlendirilebileceği ve kapsamının oldukça geniş olduğu sonucuna varılabilir.

Tanımlardaki bu geniş kapsam ve çeşitlilik, özellikle okulun ideolojik işlevi üzerine odaklanan analizlerle daha politik bir zemine taşınmaktadır. Nitekim neo-Marksist yaklaşımın savunucuları bu programı, toplumda etkin olan inançların, kuralların gizli şekilde öğrencilere aktarım yapmada kullanıldığını ifade etmektedirler. Althusser (1971) devletin baskı aygıtları (ordu, polis, mahkemeler vb.) ve devletin ideolojik aygıtları şeklinde bir düşünce ortaya

atmaktadır. Bu sebeple okulu (eğitim sistemini) en önemli ve en etkili devletin ideolojik aygıtı olarak ifade etmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak örtük programın her ne kadar kendiliğinden oluşma özelliği olsa da devletteki hâkim düşüncenin gelecek toplumlara aktarılmasında etkin bir şekilde kullanıldığı ifade edilebilir.

Anderson (2001), örtük programın üç farklı temel anlamı olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Okul ortamında başarılı sayılabilmeyi destekleyen fakat açıkça belirtilmeyen kurallar,
- Eğitimin gerçekleştirildiği ortamın öğrenciler üzerinde resmî programda açıklanmayan etkileri,
- Sosyal ayrıcalıkların korunması ve sürdürülebilmesine yönelik telkin ve resmî programla birlikte yürütülen bazı bilgi ve uygulamalardır.

Örtük program kavramının yukarıdaki ilk anlamının tam olarak neyi ifade ettiğine baktığımızda öğrencilerin okulda başarılı olabilmesi için bazı görece gizil ölçütler olduğu anlaşılmaktadır. Bu ölçütler, resmî programda yazılı bir şekilde bulunmayan, öğretmen ve yöneticiler tarafından açıkça ifade edilmeyen fakat öğrencilerin akademik başarılı sağlamlasında oldukça etkili olan değer, strateji, yöntem, inanç ve davranışlardır. Bu ölçütleri bilen, içselleştiren ve uygulayan öğrenciler başarılı olacaklardır. Zira örtük program, her ne kadar tanımlanması ve ifade edilmesi zor bir yapıya sahip olsa da öğrencilerin okul ortamında çok hızlı bir şekilde anladığı ve sezgisel olarak kavradığı bir şeydir (Ebert ve Culyer, 2011). Yapılan çalışmalar da öğrencilerin, açıkça belirtilmeyen fakat başarılı sayılmada oldukça etkili olan davranış biçimlerini öğrendiklerini ve uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin okulda müdür ya da öğretmenlerle nasıl iletişim kuracağını bilen öğrenciler, akademik olarak yeterli olmasa ve aslında sınavlardan yeterli sonuçları almasa da başarılı sayılabilmektedirler (Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007).

Eğitimin gerçekleştirildiği ortamın öğrenciler üzerinde resmî programda açıklanmayan etkileri şeklinde belirtilen anlamı; okulun bulunduğu çevreye, sosyal ortama dikkat çekmektedir. Şöyle ki resmî programda açıkça belirtilmeyen bazı bilgilerin örtük program sayesinde öğrencilere aktarıldığı ve öğrencilerin bazı kazanımlar elde ettiği anlaşılmaktadır (Gün, 2018). Bu kazanımlar, sosyal çevrenin geneli tarafından benimsenmiş değerler, normlar, kurallar, inançlar vb.dir (Yüksel, 2004).

Okulu, öğrencilerin içinde buldukları topluma katkı sağlamak amacıyla sosyal norm, değer ve kazanımları edindikleri kurum olarak nitelendiren Skelton (1997) da yukarıdaki görüşü desteklemektedir. Yazar, örtük programı eğitim süreci boyunca öğrencilerin doğrudan veya dolaylı olarak karşı karşıya kaldıkları bilgi, değer, davranış normları ve tutumlara dair iletilen mesajların bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede yazar, okulun temel işlevini, bireylerin üyesi oldukları topluma faydalı birer özne olarak katılabilmeleri için gereksinim duydukları sosyal normları ve temel becerileri edindikleri birincil öğrenme ortamı olarak görmektedir.

Bowles ve Gintis (1976) ise bu durumu somutlaştırarak ve biraz daha iş dünyası bağlamında ele almıştır. Araştırmacılar, eğitim sistemi ve çalışma hayatı arasında ilişki olduğunu ve gizli mesajlar aracılığıyla çalışma yaşamının kazanım ve normların öğrencilere aktarıldığını belirtmiştir. Aslında burada direkt kavramı kullanmasalar da en önemli özelliği olan gizliliğe yapılan vurguyla örtük programdan bahsettiği söylenebilir. Yazarlar, söz konusu aktarımı işlevsel bir toplumsal katkı olarak değil; okulun hiyerarşik yapısı ile kapitalist iş dünyası arasındaki "uygunluk tezi" (correspondence thesis) üzerinden eleştirel bir yeniden üretim süreci olarak açıklamaktadır. Bu perspektifte okul; itaat, hiyerarşi ve dakiklik gibi normları aşılıyarak mevcut sınıfsal eşitsizlikleri meşrulaştıran ve öğrencileri statülerine göre iş dünyasına hazırlayan bir araç işlevi görmektedir.

Okulun iş dünyasıyla kurduğu bu yapısal benzerlik, sadece ekonomik rolleri değil, aynı zamanda toplumdaki sınıfsal farklılıkların doğrudan aktarımını da içermektedir. Bu doğrultuda Apple (1995), eğitim faaliyetlerinin aile durumuna göre nasıl farklılaştığını ve toplumdaki sosyal eşitsizliğin örtük programla yeniden oluşturulduğunu belirtmektedir. Örneğin ekonomik ve sosyal anlamda daha alt düzeydeki ailelerin çocuklarının olduğu eğitim kurumlarında, onlara itaat, saygı, düzenli olma, dakiklik aktarılırken daha üst düzeyde olanların çocuklarının olduğu kurumlarda açık görüşlülük, sorunları çözme gibi beceriler öğretilmektedir.

Illich (2017) ise Okulsuz Toplum adlı kitabında okullardaki örtük programın öğrencilere toplumsal sınıf farklılıklarını devam ettirmeyi öğrettiğini, toplumda daha rahat bir hayat sürebilmek için statü ve sınıf farklılıklarının benimseyicisi olmayı ve büyükleri gibi iyi bir tüketici olmayı benimsettiğini ifade etmektedir. Yazara göre örtük program, öğrencilere okulun statüsünü tanıma ve bunu devam ettirmeyi öğretmektedir. Başka bir anlatımla Illich, okulların sadece toplumsal yapıyı değil, aynı zamanda kendi varlığını da yeniden ürettiğini savunur. Yazara göre okul; "eğitim almak istiyorsan okula gitmelisin" dersini öğrencilere aşılıyarak

okula bağımlılık üzerine kurulu bir örtük program aracılığıyla kendi kurumsal devamlılığını sağlamaktadır (Martin, 1994).

Kavramın toplumsal işlevine ve yeniden üretim mekanizmalarına dair sunulan bu perspektifin ardından alanyazında gizlilik unsuru üzerinden şekillenen terminolojik tartışmaları ve kavramsal sınırları daha yakından incelemek yerinde olacaktır. Zira Jackson'ın örtük programdan ilk defa bahsetmesiyle onun gizli bir program olma özelliğine dikkat çekmesi, gelecek dönemlerde başka araştırmacıların da vurguladığı bir özellik olmuştur (Bloom, 1972; Eisner, 1994). Nitekim Jackson, bu öğrenmelerin öğrencilere açıkça bildirilmediğine vurgu yapmıştır. Yazar, programın gizli olmasını, kamuya açık olmamasına veya okul sürecini yönetenler tarafından fark edilmemesine bağlamaktadır. Örneğin Vallance (1974) örtük programı “açıkça belirtilmemiş program”, “gizli program” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde alanyazında “saklı program” veya “yazılı olmayan program” gibi ifadelerle de karşılaşılmaktadır (Gün, 2018). Benzer anlamda kabul edilebilecek şekilde Demirel (2024) de örtük programı, görünmeyen eğitim programı şeklinde ifade etmiştir. Buradaki gizlilik bazı araştırmacılar tarafından amaçlı olarak gizli tutulan ve zararlı olan şeklinde yorumlanırken bazı araştırmacılar tarafından ise eğitim faaliyetlerinin farkına varılmamış, açık hale getirilmemiş faaliyetleri olarak yorumlanmaktadır (Akbulut, 2016).

Örtük programı “örtük yetişek” şeklinde isimlendiren Sönmez (2008) de bu programın gizlilik yönüne dikkat çekmiştir. Yazar bu kavramı, öncelikle resmî programın gizli amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla el altından aktarılan mesajlar olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte süreci, öğrencilere hedeflenenin dışında farklı amaçların da kazandırıldığı bir program şeklinde açıklamaktadır. Bloom (1972) ise benzer şekilde örtük programı (latent) gizli program şeklinde ifade ederken bu programın öğrenciler üstünde resmî programdan daha etkili ve kalıcı olduğuna dikkat çekmiştir. Tüm bu sebeplerle Jackson'ın kavramı ilk ortaya koymasından bu yana örtük programın gizlilik yönüne bu denli vurgu yapılması, programın en başat özelliklerinden birinin gizlilik olduğu ifade edilebilir.

Kavramın doğasındaki yukarıda vurgulanan baskın gizlilik niteliği, literatürdeki isimlendirmelerin sınırlarını belirsizleştirmiş ve terminolojik bir karmaşaya zemin hazırlamıştır. Alanyazın incelendiğinde, “örtük program” ve “gizli müfredat” kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Literatüründe bu iki kavram genellikle “örtük program” çatı kavramı altında birleştirilerek ele alınmaktadır (Anyon, 1980; Foreman, 1984; Lynch, 1989; Yüksel, 2004; Başar, 2011; Çay, 2023). Ancak bu genel eğilimin ötesinde,

okulun iletteği mesajların kaynağına ve niyetine odaklanıldığında kavramsal sınırların belirginleştiği farklı yaklaşımlar da mevcuttur.

Söz konusu kavramsal sınırlar, Elliot W. Eisner'in "The Educational Imagination" kitabında eğitim programlarını analiz ettiği çalışmalarında somut bir çerçeveye oturtulmuştur. Eisner (1994), sıklıkla eş anlamlı gibi düşünölen ve birbirinin yerine kullanılan "Örtük Program" (Implicit Curriculum) ile "Gizli Müfredat" (Hidden Curriculum) kavramlarını birbirinden ayırarak okulun öğrencilere iletteği mesajların kaynağına ve niteliğine odaklanmıştır. Eisner'a (1994) göre "Örtük Program" (Implicit Curriculum), okulun kendi költürü ve sosyal sistem olarak işleyiş biçimi nedeniyle meydana gelen öğrenmeleri kapsamaktadır. Bu öğrenmeler, planlanmış mesajlar olmaktan ziyade okulun yapısal özelliklerinin ve rutinlerinin kasıtsız (unintended) yan ürünleridir. Okulun mimarisi, zaman çizelgeleri, kuralları, sınıfın fiziksel düzeni veya uygulanan ödöl/ceza mekanizmaları, öğrencilere uyum, dakiklik, rekabet ve sosyal statü gibi değerleri dolaylı yoldan öğretir. Örneğin, bir lisede ders zillerinin katı bir şekilde uygulanması; öğrencilere zaman yönetimi ve otoriteye uyum değerlerini örtük olarak aktarır.

Bu kasıtsızlık boyutu, Jane Roland Martin'in (1994) gizliliğe dair yaptığı felsefi ayırimda da kendine karşılık bulur. Martin, gizliliğin iki türünden bahseder ve her ikisinin de dikkate alınması gerektiğini belirtir. Bunlardan ilki, gizli müfredatın öğrenme durumlarının kimse tarafından gizlenmediğini ifade eder. Bu durum kanser tedavisinin gizli olduğunu fakat şu an için bilinmemesi metaforuyla açıklanır. Bu kasıtsız gizlilik, Eisner'in "Örtük Program" tanımıyla örtüşmektedir. şöyle ki örtük öğrenme vardır ancak kimse tarafından bilerek saklanmamaktadır, sadece okulun işleyişi sonucu kendiliğinden oluşmaktadır.

Gizli müfredat (hidden curriculum) ise Eisner'in bakış açısında daha farklı anlam taşımaktadır. Eisner (1994), "gizli" teriminin "örtük"ten farklı olarak bir kasıt (intent) ve bilinçli bir gizleme eylemi (covert) çağrıştırdığına dikkat çekmektedir. Gizli Müfredat, genellikle eleştirel kuramcılarının analizlerinde öne çıkar ve egemen ideolojinin, sosyal sınıf yapılarının veya politik amaçların sürdürölmesi amacıyla okulun resmî söylemlerinin arkasına gizlenmiş daha kasıtlı ve politik mesajları ifade eder. Örneğin, okul yönetiminin veya öğretmenlerin belirlenen dinî veya ahlaki değerleri, resmî bir planlama olmaksızın okul ortamının genel atmosferi aracılığıyla (ama kasıtlı olarak) öğrencilere aşılması, bu kapsamda değerlendirilebilir.

Martin (1994) yukarıdaki durumu, kasıtlı gizlilik olarak ele alır. Buradaki gizlilik kavramını “Bozuk Parayı Sakla” çocuk oyunu metaforuyla açıklamaktadır. Şöyle ki oyunda bir paranın bir çocuk tarafından saklanması gibi gizli müfredatın bir kişi veya grup tarafından saklandığını ima eder. Burada birileri bir şeyi bilerek ve isteyerek gizlemektedir. Eğitim bağlamında gizli müfredat, okulun açık hedefleriyle çelişen saklı bir gündem olarak işlev görebilir.

Yukarıdaki çerçeveden hareketle Türkiye literatüründeki yaygın kullanım dikkate alınarak "Örtük Program" kavramı bu çalışmada çatı bir terim olarak tercih edilmelidir. Ancak bu tercih, araştırmada incelenen müdür uygulamalarının sadece okul kültüründen kaynaklanan doğal (implicit) yönlerini değil; aynı zamanda müdürlerin yönetim biçimi ve ideolojik yönelimleriyle şekillenen ve bazen kasıtlı bir gizleme (hidden) içeren etkilerini de kapsamaktadır. Bu noktada Kavramsal çerçevenin netleştirilmesi adına Martin'in (1994) uyarısı dikkate değerdir. Yazara göre, genel bir kavram olan örtük program ile bu kavramın özel bir örneği olan Amerikan okullarındaki örtük program birbirine karıştırılmamalıdır.

Martin, bu yanlış eşitlemenin araştırmacıların bakış açısını sınırladığını; çünkü kavramın sadece belirli bir örnekle özdeşleştirilmesinin farklı eğitim ortamlarında da kendilerine özgü başka gizli müfredatların var olabileceği gerçeğini perdelediğini belirtmektedir. Martin'e göre bu durum, iki yönlü bir sınırlılık yaratmaktadır. Bunlardan ilki; araştırmacıların literatürdeki örneklere (örneğin Amerikan okullarındaki bulgulara) odaklanmaları, inceledikleri farklı eğitim ortamlarının kendine has dinamiklerinden doğan özgün örtük mesajları gözden kaçırmalarına neden olmasıdır. İkincisi ise eğitim reformcularının mevcut sorunlara çözüm olarak sundukları yeni önerilerin de kaçınılmaz olarak kendi örtük programlarını barındırdığı gerçeğini fark etmelerini engellemesidir.

Sonuç olarak araştırmacının bu kapsamlı bakış açısını desteklemesi ve okulun dinamik yapısını yansıtması nedeniyle çalışmanın kavramsal çerçevesinde Cornbleth'in (1984) “Örtük Program” tanımlaması temel alınmıştır. Cornbleth, örtük program (implicit curriculum) terimi gizli müfredattan (hidden curriculum) daha açıklayıcı olsa da kavrama değil okulun sosyal ortamına, bu ortamın sunduğu mesajlara ve öğrencilerin bu mesajları nasıl yorumladığına odaklanması gerektiğini ifade etmektedir. Onun için önemli olan terim değil, bu dinamik sürecin kendisidir. Yazara göre örtük program, okulun pedagojik, kurumsal ve sosyal ortamı tarafından doğrudan ifade edilmeksizin iletilen ve genellikle olduğu gibi kabul edilen mesajlar bütünüdür. Bu mesajlar, okulun resmî ve açık programını tamamlayabilir, onunla çelişebilir

veya ona paralel bir şekilde ilerleyebilir. Bu tanım, örtük programı yalnızca resmî müfredatın dışında kalan yazılı olmayan kurallar olarak değil, aynı zamanda resmî müfredatın uygulanması sırasında okul ortamının (school milieu) kendisi tarafından yaratılan ve öğrenciler tarafından aracılık edilerek (mediated) anlamlandırılan dinamik bir süreç olarak ele alır. Dolayısıyla, okulun kuralları, fiziksel yapısı, ritüelleri, sosyal etkinliklerin yönetimi, önceliklendirilen veya geri plana atılan davranışlar ve öğretmen-yönetici uygulamaları gibi unsurlar, resmî programın nasıl hayata geçirildiğini şekillendirerek örtük programın kendisini oluşturur.

### **2.1.2. Örtük programın işlevleri**

Bu çalışmada örtük programın açık net bir tanımı yerine birden çok farklı tanımı vardır. Benzer şekilde alanyazında konu hakkında araştırma yapan yazarların yaklaşımlarına göre örtük programı farklı teorik temellerle ele aldığı ve işlevlerinden dolayı çeşitli gruplara ayırdığı görülmüştür (Tanrıverdi, 2017). Örneğin Giroux (1983) bu yaklaşımları geleneksel, liberal ve radikal olmak şeklinde üçe ayırırken, Skelton (1997) fonksiyonalist, liberal, eleştirel (critical) ve postmodern şeklinde dört gruba ayırmıştır. Alanda yapılan araştırmalarda daha çok tercih edilen gruplandırmayı ise Lynch (1989) işlevselci ve neo-Marksist olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Bu çalışmada da örtük program üzerine çalışma yapan yazarların yaklaşımları Lynch'ın (1989) kategorisi bağlamında ele alınarak örtük programın işlevleri işlevselci ve neo-Marksist gruplandırmasında açıklanmıştır.

#### ***İşlevsel yaklaşım (Fonksiyonanalist yaklaşım)***

İşlevselci yaklaşımın çıkış yolu, toplumun bazı değerlerinin korunması ve gelecek nesillere aktarılması üzerinedir. Burada bahsedilen değerler toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul gören ve üyeleri tarafından üzerinde ittifaka varılmış görüş, inanış, davranış ve olgulardır. İşlevselcilere göre toplumun varlığını koruması ve işlevlerini sürdürebilmesi için üyeleri arasında bir müşterekliğin olması, anlaşmasının sağlanması gerekliliği vardır. Bu sebeptendir ki toplumun üyeleri yukarıdaki değerleri benimseyip yaşattığı sürece toplum mevcudiyetine devam edebilecektir. Bu noktada işlevselciler eğitim ve okulu, öğrencileri toplumun devamlılığını sağlayan işlevsel bir üyesi olmak amacıyla belirli ölçüde benzer değerlerin onlara aktarılmasında birer araç olarak değerlendirmektedirler (Tezcan, 2003; Yüksel, 2004, Gün 2018). İşlevselci yaklaşımı savunan araştırmacılar, değerlerin toplumu değiştirmedeki önemine dikkat çekerek okulun bir aracı olması durumunu kabul etmişlerdir (Foreman, 1984).

İşlevselci yaklaşımın ortaya çıkmasında Emile Durkheim'in fikirleri önemlidir. Durkheim eğitimi; bir neslin içinde bulunduğu topluma, sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi amacıyla gelecek nesillere aktarımları, etkileri olarak açıklamaktadır. Ona göre toplumlar, varlıklarının devamlılığını sağlayabilme adına toplumu oluşturan bireyler arasında fikir, değer ve normlarda görece benzerliğe gereklilik duymaktadır. Durkheim, ahlak kavramına önem veren felsefecilerden olması nedeniyle eğitimcilerin toplumun değer ve olaylara yaklaşımlarını yeni nesle iletmesi gerektiğini belirtmiş aynı sosyal yapının isteklerine uygun öğrencilerin yetiştirilmesini de eğitimin başat amaçlarından olduğunu ifade etmektedir (Akt. Tezcan, 2003; Veznedaroğlu, 2007).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Durkheim'in kuramsal çalışmalarının merkezinde de toplumsal düzenin nasıl korunup geliştirilebileceği kaygısı vardır. Bu kaygının çözümü adına, toplumların varlığını devam ettirmek için ortak değerleri paylaşması gerekliliğini önerir. Aksi durumunda yani toplumda ortak değerlerin, olguların paylaşılması ve haliyle üyeleri arasında benzerliklerin yaratılamaması durumunda toplumda çatışma ve kaos ortamı oluşabileceğine dikkat çekmektedir (Tanrıverdi, 2017).

Tıpkı Durkheim gibi konu hakkında araştırma yapan ve fikirlerini işlevselci yaklaşımla açıklamaya çalışan araştırmacılar da örtük programın toplumsal düzeni koruma ve devamlılığını sağlamada okulun rolü üzerine kafa yormuşlardır. Araştırmacılara göre okul, toplumdan bağımsız, yalıtılmış kurumlar değildir. Toplumun ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda faaliyet göstererek bunları yerine getirmesi durumu örtük programın işlevlerini açıklamaktadır. Aslında bu düşünce; örtük programın herhangi bir toplumda egemen fikir, ahlakı inanış, ilke ve değerlerin çocuklara aktarılmasında aracılık görevini yerine getirmesi gerektiğini savunmaktadır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse öğrencilerin mevcut sosyal çevreye entegre olmasını kolaylaştırmak ve mevcudu koruyup devam ettirmelerini sağlamak için edinmeleri gereken bilgi, yetenek ve yaklaşımların okulda kazandırılması savunulmaktadır. Aynı zamanda bunu örtük programın "olumlu işlevi" olarak görmektedirler. (Giroux, 1983; Gün, 2018).

Yukarıdaki duruma benzer şekilde Yüksel (2002) de öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına değinmiş ve bunu örtük programın en önemli işlevi olarak görmüştür. Yüksel'e göre örtük program; öğrencilerin toplumdaki baskın yapısının istek ve beklentileri doğrultusunda duygu, fikir, değer ve yaklaşım edinmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu yolla yeni nesiller, örtük program sayesinde kendilerine aktarılan duygu,

fikir, değer ve yaklaşımlarla toplumdaki baskın yapının istekleri doğrultusunda yetiştirilmiş olacaklardır.

Örtük program toplumdaki anlayışı korumada rol üstlenirken istenmeyen bazı anlayışları değiştirmede de önemli role sahiptir. Resmî program planlanıp yazılı bir şekilde yayımlandığı için bazı toplumsal inanış ve düşüncelerin bu yolla değiştirilmeye çalışılması tepkiye yol açabilir. Eisner (1994), toplumun siyasi, ekonomik ve sosyal kurumlarının açıkça dile getirilemeyen bazı istek ve beklentilerinin örtük program aracılığıyla fark ettirilmeden gizli bir şekilde uygulamaya konulduğuna değinmiştir. Beklentilerin bu yolla öğrencilere aktarılmasını kurnazlık olarak nitelendirmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere siyasi iktidarların amaç ve ideolojisine ters sayılabilecek fikirlerin açık bir politikayla engellenmemesi durumunda, örtük programın çok kullanışlı bir hale gelebileceği söylenebilir.

Örtük programın işlevselci yaklaşımını “On What Is Learned in School” kitabında açıklayan bir diğer yazar ise Dreeben’dir. Dreeben (1968) özellikle öğrencilerin toplumun ekonomik ve siyasi hayatına entegrasyonu için ihtiyaç duyduğu normları öğrenmesi üzerine durmuştur. Yazara göre buradaki normlar, uygun koşullarda kişilerin davranışlarını istedik yönde yönetebilmede gerekli ölçütler olarak kullanılmaktadır. Dreeben öğrenciler, ailedeki aidiyetinden toplum aidiyetine ve düşük seviyeden daha yüksek seviyeye geçmek amacıyla dört önemli norm öğrenmektedirler: bağımsızlık, başarı, evrensellik ve özgüllük. Dreeben bunları sosyal, ekonomik, modern anlamada gelişmiş olan bir toplumun etkili ve işlevsel parçası olabilmek adına önemsemektedir. Lynch (1989) de bu bakış açısını destekleyerek, okulun yapısal düzenlemeleri sayesinde çocuklara yetişkin kamusal yaşamı için gerekli olan başarı, bağımsızlık, evrenselcilik ve özgüllük gibi normların öğretildiğini savunmaktadır. Normlar sadece okulda planlı öğretilen konular değildir, aynı zamanda kurumsal yapılarda da edinilebilmekteyken yazar bu dört normun etkili ve kapsamlı bir şekilde sadece okullarda öğrenilebileceğini belirtmektedir.

Normların ilki olan bağımsızlık, öğrencilerin kendi aksiyonlarının sorumluluğunu almasını ve diğer bireylerin öğrenciyi aksiyonlarından dolayı sorumlu tutma hakkının bulunması durumunda gerçekleşen öğrenmedir. Aslında burada öğrencilere davranışları konusunda bir hareket alanının açıldığı fakat buradaki eylemlerinden dolayı da sorumluluk verildiği ifade edilebilir. Başarı normunu öğrenme, öğrencinin bireysel başarı ve başarısızlık durumunun diğer kişiler tarafından değerlendirmeye alınabileceğinin farkında olmasıdır. Evrensellik normu, bir gruba ait olan kişilerin davranışlarının tek bir ölçüte göre

değerlendirirken son norm olan özgüllük ise gruptaki kişilerin katı bir şekilde tek ölçüt yerine kimilerinin farklı ölçütlerle değerlendirmesinin önünü açmaktadır, yani ayrıcalık söz konusudur denilebilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus, kişilere özel değil grubun içindeki belirli kıstaslara göre ayrıcalık yapılmaktadır. Bu durumu örneklendirmek gerekirse bir grupta hiç kimseye ayrıcalık yapılmaması evrensellik normunu açıklarken bir okulun basketbol takımında olanların ödevlerinden muaf tutulması kendine özgüllük normunu açıklamaktadır (Dreeben, 1968).

İşlevselci paradigma genel olarak değerlendirildiğinde Lynch (1989), okul ile toplum arasında uzlaşımçı (consensual) bir ilişkinin olduğunu varsayıldığını ifade etmektedir. Yazara göre işlevselci analiz; toplumsal sınıf, cinsiyet veya ırk gibi çatışan çıkarların okulun normatif iklimini nasıl etkilediğini analiz etmemekte, aksine toplumu ve okulu farklılaşmamış bir bütün olarak ele almaktadır. Veznedaroğlu (2007) işlevselci paradigmayla örtük programın işlevlerini özetlemiş ve şu sonuçlara varmıştır:

- Toplum tarafından kabul edilen düşünce, kanı, norm ve değerlerin gelecek kuşağa aktarılmasına yarar. Bu yolla bireyin toplumla uyum sağlamasını, toplumda birlikteliğin sağlanmasını ve ahlaki değerlerin güçlendirmesi gibi görevleri yerine getirir.
- Toplumun oluşturan bireyler arasında üzerinde hemfikir olabildikleri değerler, kanı ve düşünüş biçimleri oluşturmalarına aracılık eder.
- Yeni neslin sosyal çevresindeki mevcut sisteme uyma, otoriteye itaat etme, uyumlu olma vb. özellikleri edinmelerine yardımcı olur.
- Politik, kültürel, ekonomik ve toplumsallaşmayla ilgili bilgi, yetenek, kanı, değer ve normların kazanılmasına yardımcı olur. Bu noktada örtük program; politik, ekonomik, kültürel ve sosyal yapıların istekleri doğrultusunda birey yetiştirilmesinde önemli rol oynar.
- Toplumsal denetim ve kontrolü sağlar.
- Toplumun istekleri doğrultusunda değer ve fikirlerin değiştirilmesini veyahut toplum tarafından uygun bulunmayan fikir ve değerlerin ortadan kaldırılmasını sağlar.

### ***Neo-Marksist yaklaşım***

Neo-Marksist yaklaşım bazı araştırmacıların işlevselci yaklaşımı yetersiz bulması ve ona bazı eleştiriler getirmesiyle ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu

yaklaşımı savunanların temel eleştirisini işlevselcilerin toplum yapısına bakış açısına göre yaptıkları anlaşılmaktadır. Neo-Marksist araştırmacılar, işlevselcilerin toplumsal farklılıklara değinmediğini dile getirerek toplumdaki bazı egemen sınıfların diğer sınıflar üzerinde baskı kurduğunu ifade etmişlerdir (Yüksel, 2004). Aslında buradaki temel farkın işlevselciler toplumu bir bütün yani homojen görürken neo-Marksistlerin ise heterojen ve sınıf farklılıklarıyla birlikte görmesinden oluştuğu ifade edilebilir.

Neo-Marksistler, toplumdaki egemen sınıfı kapitalistler olarak ifade etmektedir. Onlara göre toplumdaki kurumların ve hatta okulların da bu egemen sınıfların isteklerini yerine getirmek için var olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmacılar sınıf farklılıklarına karşı çıkmakta ve kapitalizmle birlikte toplumda eşitsizliğin oluştuğuna, sınıf ayrımının arttığına, ekonomik farklılıkların derinleştiğini ifade ederken okulların da bu ayrımı tekrardan üreterek kapitalistlerin baskın fikirlerinin uygulandığını ifade etmektedirler (Yüksel, 2004). Hatta Korzh (2013) bu görüşü bir seviye ileri götürerek örtük programın tarafsız olmadığını ve eğitimin üstündeki en belirgin etkisinin toplumsal eşitsizliği desteklemek olduğunu belirtmektedir.

Okullardaki eğitim faaliyetleri sadece resmî programla sınırlı değildir. Toplumdaki etkin grupların fikir ve düşünceleri örtük program aracılığıyla öğrencilere dikte edilerek onların mevcut düzenin gerekliliklerine göre davranışları sergileyen bireyler olması sağlanmaktadır. (Yüksel, 2004). Baskın gruplar ideolojilerinin öncelikle resmî program aracılığıyla gerçekleştirilmek istendiği fakat yetersiz kaldığı tam da bu noktada örtük program devreye girdiği, sonrasında ise açık kalan yerlerin ise örtük programa baskı yapılarak oluşturulmaya çalışıldığı yorumu yapılabilir. Bu noktada Lynch (1989), okulun göreceli özerklik (relative autonomy) kavramına dikkat çeker. Bu paradigmaya göre okul, dış taleplere ve egemen sınıfların çıkarlarına doğrudan bir boyun eğmişlikle değil, bir tarafsızlık maskesi altında hizmet eder. Bu sözde tarafsızlık, okulun meşruiyetini korumasını sağlarken, aslında mevcut toplumsal hiyerarşiyi daha derin ve görünmez bir şekilde sürdürmesine olanak tanır.

1970'lerde Marksizm'den etkilenerek neo-Marksist yaklaşım çerçevesinde çalışmalar yürüten araştırmacılar, Kapitalist toplumdaki eğitim-öğretim etkinliklerini sorgulayarak sosyal, politik ve ekonomik yaşam ile okul arasındaki ilişkiyi odak noktalarına almışlar ve bu noktada eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu eleştirilerine, toplumdaki etkin zümrenin değerlerinin aşılması, siyasi fikirlerinin sosyal yapıya aktarımı, itaat ve uyumun sağlanması, sınıfsal ayrılıkların devamlılığının sağlanması ile bu ayrılıkların yeniden oluşturulmasında okul kurumunun bir araç olarak kullanılması durumu temel oluşturmaktadır. Onlara göre okullar

devlet ve kapitalizme hizmet eden kurumlardır. (Apple, 1995; Bowles ve Gintis, 1976). Buradaki devlet diye nitelendirilenin aslında ülkeyi haliyle toplumu yöneten siyasi iktidarı, kapitalizmle ise toplumdaki ayrıcalıklı ve etkin sınıfın anlatılmak istediği anlaşılmaktadır. Aslında bu iki kavram bir toplum yapısında kesişerek toplumun geneline karşı büyük etki gücüne sahiptirler.

Neo-Marksist değerlerle okul hakkında eleştirel fikirler sunan yazarlardan olan Bourdieu ve Passeron (1977), okulu toplumun aynası olarak değerlendirmemektedir. Okul aslında kültürel yeniden üretimi gerçekleştiren bir kurumdur. Yazarlara göre okullar, egemen üst zümre ile toplumun yönetilen, yönlendirilen tabakası arasındaki eşitsizliği yaygınlaştırmaktadır. Bourdieu'nün geliştirdiği kuram, öğrencilerin okula sınıfsal olarak eşit olmayan koşullarda geldiklerini ve okulların bu eşitsizlikleri doğal yetenek ya da başarı gibi göstererek yeniden ürettiğini ortaya koyar (Margolis vd. 2002). Bu sebeple yazar okul için “transferci” tanımlamasını yapmaktadır. Benzer şekilde Illich (2017) de “Okulsuz Toplum” adlı kitabında okullarda okulların öğrencilere toplumsal sınıf farklılıklarını sürdürmeyi öğrettiğini, toplumda daha rahat bir hayat sürebilmek için statü ve sınıf farklılıklarının benimseyicisi olmayı ve büyükleri gibi iyi bir tüketici olmayı benimsettiğini ifade etmektedir.

Anyon (1980) örtük program aracılığıyla toplumun üst sınıfına hitap eden okullarda öğrencilere avantajlı değerler verilirken bunun aksine alt sınıf okullarında ise tek tip değerlerin verildiğini ve onlara geldikleri çevre gibi işçi olmaları gerektiğinin aktarıldığını belirtmektedir. Bu ayrışma, öğretim yöntemlerine ve öğrenciden beklenen bilişsel düzeye de yansımaktadır. Anyon (1980) öğretmenlerin ayrıcalıklı çevrelerdeki veya yüksek akademik düzeydeki öğrencilerden daha üst düzey düşünme becerileri talep ettiğini ve onlara daha zorlayıcı içerikler sunduğunu belirtmektedir. Buna karşılık, dezavantajlı okullarda veya daha düşük akademik seviyelerdeki öğrencilerden ise genellikle ezber yapmaları ve verilen görevleri sorgulamadan yerine getirmeleri beklenmektedir.

Benzer şekilde Korzh (2013) da okulların öğrencilerin sosyal statüsüne göre taraflı eğitim faaliyeti yürüttüklerini ve toplumdaki hâlihazırdaki sosyal sınıf ayrımını sürdürdüğünü belirtmektedir. Söz konusu bu bulgulardan hareketle neo-Marksistlerin genelinden farklı olarak okulda sadece kurallar dikte edilmemekte sorgulama da öğretilmeye çalışılmaktadır. Fakat bu imkânın yalnızca sosyo-ekonomik üst düzeyden gelen öğrencilere tanınması, eşitsizliğin farklı bir boyutta yeniden üretilmesine yol açtığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde yukarıda da açıklandığı gibi neo-Marksistlerin örtük program ve okulu temel eleştirisini toplumdaki sınıfsal eşitsizliğe göre eğitim verilmesi ve mevcut eşitsizliği koruyup devam ettirmesi şeklinde iki maddeyle kısaca özetlenebilir. Bu noktada neo-Marksistlerin eleştirilerinin örtük programın varlığına da yöneldiğini yine alanyazında görmekteyiz. Giroux (1983), örtük programın tamamen plansız ve süreç içinde oluşmadığını sınıfsal eşitsizlik konusunda tıpkı resmî program gibi önceden hazırlanmış olduğunu savunmaktadır. Giroux'un bu ifadesi genel geçer yorumlardan farklıdır. Buna sebep olan ise onun neo-Marksist düşüncede olmasıdır. Skelton (1998) ise siyasetin eğitime olan müdahalesini sağladığı ve sınıfsal eşitsizliği canlı tuttuğundan dolayı örtük programın incelenmesi gereken bir konu olduğunu önermektedir.

Yukarıdaki incelemenin gerekliliği konusunda Michael W. Apple, eğitim kurumlarına yönelik analizlerde kullanılan "kara kutu" (black box) metaforuyla önemli bir eleştiri getirir. Apple'a (2019) göre, pek çok araştırmacı okulları sadece okula giren öğrencilerin (girdi) ve mezun olanların (çıkıtı) ölçüldüğü bir sistem olarak ele alarak okulun içinde gerçekte nelerin olup bittiğini göz ardı etmektedir. Oysa eşitsizliklerin yeniden üretimi, sadece dışsal faktörlerle değil, bu kutunun içindeki (okul yaşamındaki) karmaşık dinamiklerle sağlanır. Apple, bu "kara kutunun" açılması gerektiğini; ideolojik hegemonyanın ve toplumsal eşitsizliklerin, okulun günlük rutinleri, öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve özellikle örtük program aracılığıyla içeride nasıl inşa edildiğinin analiz edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yüksel (2004) neo-Marksistleri, yeniden "yeniden üretim teorisyenleri" ve "direnc teorisyenleri" olarak iki ana gruba ayırmış ve birinci grubu ise "ekonomik yeniden üretim", kültürel yeniden üretim" ve "hegemonik yeniden üretim" şeklinde alt gruplara ayırmıştır. Aşağıda açıklanacak olan bu sınıflandırmaların temelini toplumdaki baskın grupların hangi alanlarda örtük program aracılığıyla eğitim faaliyetlerini etkiledikleri bulunmaktadır.

***Ekonomik yeniden üretim:*** Yeniden üretim teorisyenlerinden birincisi olan ekonomik yeniden üretim teorisyenleri, okullar ile reel sektör arasındaki ilişkiye değinmektedir. Bu teorisyenlerden ön öne çıkanlarından Bowles ve Gintis, okulun kendine has yapısı ve kuralları ile çalışma hayatının gerçeklikleri arasındaki ilişkileri üzerine araştırmalarda bulunmuşlardır. Bowles ve Gintis (1976), okullarda resmî program ile örtük program aracılığıyla iş hayatındaki hiyerarşik ayırım, bürokratik otorite, itaat ve çalışma hayatındaki var olan sosyal farklılaşma yeniden üretildiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda bu beceri ve tutumların kapitalizm için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Bowles ve Gintis'e (1976) göre sınıfın içeriğinin ve şeklinin yapılandırılması ile öğrencilerin değerlendirilme sistemi onların düzenlilik, titizlik, uyumlu olma gibi beceri öğrenmesinde gizil mesajlar oluşturmaktadır. Bu mesajlar okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomisine göre farklılık göstermektedir. İşçilerin bulunduğu daha düşük seviyedeki ailelerin bulunduğu çevre okullarında, düşük özerklik, basit beceri gerektiren işler için gerekli olan davranışlar ön olana çıkarılırken orta üst sınıf ailelerin okullarında ise sadece görevi yerine getirme gibi basit kazanımlar değil başarılı olmayı içselleştirme gibi daha üst bilişsel becerilere dönük mesajlar verilmektedir. Margolis vd.ne (2002) göre Bowles ve Gintis'in örtük program yorumu işlevselcilere benzemektedir. Fakat buradaki ayırım, toplumdaki baskın sosyal gruplar ve daha güçlü kurumların taleplerine hizmet edilmesi durumudur. İşlevsel yaklaşımda ise öğrencilerin, belirli baskın grupların özel çıkarları doğrultusunda değil; toplumun genel ihtiyaçları, ortak değerleri ve sistemin bekası çerçevesinde eğitildiği savunulmaktadır.

***Kültürel yeniden üretim:*** Yeniden üretim teorisyenlerinin ikinci alt grubu olan kültürel yeniden üretim teorisyenlerine göre, eğitimin faaliyetleri baskın grupların kültürel anlayışlarına göre yapılandırılmaktadır. Okulun sosyal ortamı, toplumun üst tabakasının kültürel anlayışlarına göre düzenlenirken işçi sınıfı ya da göçmen aileler gibi daha alt tabakadaki ailelerin kültürel anlayışlarıyla ayrışmaktadır. Bu nedenle toplumun üst tabakasından gelen öğrenciler okula daha kolay adapte olarak daha başarılı olmaktadır. Öte yandan ekonomik anlamda alt tabakadan gelen öğrenciler okulda yabancılaşma çekmekte okulun kültürüne alışmamaktadır. Haliyle bu öğrenciler daha düşük başarı göstermektedir (Yüksel, 2004).

Kültürel sermaye teorisinin öne sürdüğü "kültürel uyum" yaklaşımına farklı bir boyut getiren araştırmalar da mevcuttur. Calarco vd. (2019), ayrıcalıklı ailelerin çocuklarının okulda sadece kurallara (parmak kaldırma, sessiz olma vb.) uyararak değil; aksine bazen kuralları esneterek, itiraz ederek veya öğretmenlerden ısrarlı taleplerde bulunarak avantaj sağladıklarını belirtmektedir. Bu bakış açısına göre, orta ve üst sınıfın başarısı sadece okulun beklentilerine uymalarından değil, aynı zamanda öğretmenleri kendi beklentilerine uymaya zorlamalarından da kaynaklanmaktadır.

Sınıfsal analizlerin yanı sıra 1980'li yıllardan itibaren feminist eleştiriler de bu tartışmalara eklenmiş ve okulların ataerkil değerleri nasıl yeniden ürettiği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, özellikle kadın öğretmenlerin ve kız öğrencilerin eğitimsel deneyimlerinin, cinsiyet temelli örtük mesajlarla şekillendirildiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak kadınların

hane içindeki emeği aracılığıyla çocuklara okul öncesi dönemde kültürel sermaye aktarımında buldukları gerçeği de bu teorik tartışmalara dahil edilmiştir (Margolis vd. 2002).

**Hegemonik yeniden üretim:** Üçüncü alt grup olan hegemonik yeniden üretim teorisyenlerin (Louis Althusser, Michael W. Apple, Stanley Aronowitz) fikirleri ekonomik yeniden üretim teorisyenlerinin fikirlerine benzemektedir. Ekonomik yeniden üretim teorisyenlerinde vurgu tamamen ekonomik sistem üzerindedir. Fakat hegemonik düşüncesi savunanlar ise ekonomik sisteme devlerin ideolojisi ve politikasını da eklemişlerdir. Hegemonik yeniden üretim teorisyenlerine göre okul, kapitalist üst zümrenin ideolojisini eğitime yansıtmada kullanılan araçtır (Yüksel, 2004). Aslında iki grup arasında en belirgin farkın ilkinde reel sektör aracılığıyla yapılanın hegemonik yeniden üretimde reel sektör ve siyasi iktidar birlikteliğiyle hayata geçirildiği ifade edilebilir.

Neo-Marksist kuramcılar arasında bulunan Apple, Freire, Hooks, Macedo, Willis, McLaren, gibi kuramcılar, eğitim sisteminin işlevselci yaklaşımla açıklanmasına karşı çıkmaktadırlar. Bu grup, direnç teorisyenleri olarak adlandırılmaktadır. Direnç teorisyenleri, öğrencileri onlara dikte edileni ya da onlardan bekleneni olduğu gibi kabul eden bireyler olarak görmemektedir. Bu yaklaşımı savunanlar; okulda yaptıkları gözlemlerle öğrencilerin okuldaki üstün zümreye karşı koyabileceğini yani süreçte aktif olabileceğini bu sebeple de öğrenci davranışlarının sadece yeniden üretim teorisiyle açıklanamayacağını ifade etmektedirler (Tanrıverdi, 2017; Akbulut, 2011; Tuncel, 2008).

Veznedaroğlu (2007) neo-Marksist paradigmayla örtük programın işlevlerini özetlemiş ve şu sonuçlara varmıştır:

- Toplumdaki egemen güçlerin benimsediği, görüş, düşünce, inanç, yaşam tarzı, değer ve normları meşrulaştırır ve bunları gelecek nesillere aktararak yeniden üretir.
- Bireyler arasında toplumsal ve ekonomik açıdan farklılıklar bulunduğunun ve bunun da normal olduğunun kabul edilmesini sağlar. Bir başka deyişle, sınıfsal farklılıkların ve toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesine ve yeniden üretilmesine neden olur.
- Baskın politik ve ekonomik güçleri koruyacak sosyal ilişkileri üretir.
- Öğrencilerin gelecekteki iş rollerine uygun bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanmalarını sağlar.

Lynch (1989), örtük programın işlevlerindeki yaklaşımın (işlevselcilik ve neo-Marksizm) kendi içindeki eksikliklerine dikkat çeker. Lynch, sentezinde bu iki paradigmanın da eksikleri olduğunu; işlevselcilerin ayrımcı boyutları, neo-Marksistlerin ise okulun meşruiyetini sağlayan evrenselci boyutları göz ardı ettiğini ileri sürer. Lynch'in bu analizi örtük programın hem bir toplumsal uyum ve meşruiyet aracı hem de eşitsizliklerin üretildiği ayrımcı bir alan olarak eş zamanlı işlediğini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

### 2.1.3. Örtük programın boyutları

Örtük programın neleri kapsadığı ve boyutlarının nelerden oluştuğuyla ilgili alanyazında farklı yaklaşımlarla karşılaşılmaktadır. Bu konuda bir netliğin ve tek ortak bir yaklaşımın olmaması gayet doğan bir durumdur. Tıpkı tanımı gibi örtük programın boyutları da oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Resmî programda açıkça belirtilmeyen bilgi, yetenek, davranış gibi olgu ve faaliyetlerin hepsini kapsadığı için resmî programa göre çok daha geniş bir yapıdan oluşmaktadır. Özellikle değerlerin kazanımı noktasında örtük programın etkisi resmî programın sınırlarını aşabilmektedir. Nitekim Kavgaoğlu ve Fer (2020) tarafından yapılan araştırmada, örtük programın kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmî programın önüne geçtiği tespit edilmiştir. Tüm bu sebeplerdir ki resmî programa göre daha öznel bir şekilde yapılandırılması da anlaşılır bir durumdur.

Alanyazında örtük programın kapsam ve boyutuyla ilgili farklı tasniflerin bulunmasının nedeni kavramla ilgili açıklama ve tanımların satır aralarında gizlenmesidir. Örneğin Seddon (1983) örtük programın kurallar, alışkanlıklar ve tertipleme olarak öne çıkarılan tutumların, normların, inançların ve varsayımların öğrenilmesi olarak ifade etmektedir. Bu değer ve kurallar genellikle olduğu gibi kabul edilir ve irdelenmezler dahası okul kültürü içinde oluşurlar. Jerald' a (2006) göre ise örtük program gizil bir programdır. Yaklaşım ve davranışlar açık ve bilinçli bir şekilde değil kendiliğinden aktarılmaktadır. Cornbleth (1984), Örtük programın boyutlarının yapılandırmasına etki eden öğrenci, öğretmen, sosyal çevre, gibi farklı bileşenlere dikkat çekmektedir.

Alanyazında örtük programın boyutlarını sistematik bir yaklaşımla ele alan farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Örneğin Kärner ve Schneider (2024), örtük programı sadece kurallardan ibaret olmayan; normlar, roller, araçlar, etkiler ve tepkilerden oluşan çok katmanlı bir yapı olarak tanımlayarak şu beş temel boyutta analiz etmektedir: sosyal bağlamda yeniden üretilen normlar (group norms); grup rolleri, rol nitelikleri ve davranışlar (group roles and role attributes); norm aktarım ve uyum araçları/medyası (media for transmission); örtük programın

etkileri (effects) ve baş etme stratejileri (coping strategies). Söz konusu bu boyutlar, örtük programın okulun günlük pratikleri üzerinden işleyen ontolojik yapısını ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Benzer şekilde alanyazında farklı dönemlerde geliştirilen diğer önemli boyutlandırmalar da kavramın çok yönlü yapısını desteklemektedir. Örtük programın kuramsal temellerini atan Jackson (1968), okul yaşamının her öğrenci tarafından deneyimlenen üç ana boyutunu kalabalık (crowds), övgü (praise) ve güç (power) olarak tanımlamıştır. Vallance (1974) ise örtük program unsurlarını; okulun bağlamları, okulda işleyen süreçler ile gizlilik ve kasıtlılık derecesi şeklinde üç grupta tasnif etmiştir. Daha spesifik bir yaklaşımla Newberry vd. (2013), öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sınır ikilemelerini (boundary dilemmas); müfredatla ilgili, finansal, ilişkisel, güçle ilgili, kurumsal, iletişimsel, zamansal, kültürel, uzmanlıkla ilgili ve kişisel boyutlar olmak üzere on farklı kategoride ele almıştır.

Yukarıdaki genel sınıflandırmaların yanı sıra, Türkiye’deki eğitim ortamlarını analiz eden çalışmalarda da özgün boyutlandırmalara gidilmiştir. Bu çalışma özelinde örtük programın boyutlarının belirlenmesinde Yüksel’in (2004) sınıflaması temel oluşturmuştur. Yazar, okulda bireylere resmî programdan farklı olarak üç farklı kaynaktan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığını ifade etmektedir. Öğrencilerin yararlandığı üç ana kaynak ve bunların alt kategorileri şu şekildedir:

1. Okulun idari ve sembolik araç ve düzenlemeleri. (Okulun kuralları, okul binasının mimarisi ve dekorasyonu, sınıfların oluşturulması, zaman, ders dışı faaliyetler.)
2. Okul ve çevre arasındaki etkileşimler. (Toplumsal norm ve değerler, ideoloji, ders kitapları.)
3. Sınıf iklimi. (Öğretmenlerin görüş ve beklentileri, öğretmenlerin önyargıları, sınıf kuralları, öğretmen davranışları, öğrenci özellikleri, sınav ve öğrenci başarısı.)

Yüksel (2004) tarafından yapılan yukarıdaki sınıflandırmayı temel alan Veznedaroğlu (2007), “okulda ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemek ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamak” amacıyla özel bir ilköğretim okulunda yaptığı araştırmasında örtük programın boyutlarını geliştirerek yeniden kategorize etmiştir. Yüksel’in (2004) sınıflandırmasında üç olan ana kategoriyi “okul iklimi” ve “sınıf iklimi” şeklinde ikiye düşürmüştür.

Yüksel'in "okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri" olarak adlandırılan ana kategorisi "okul iklimi" olarak adlandırmıştır. Yazar bu durumu, öğrencilerin resmî programlarda belirtilmeyen kazanımlar sağlamasında okul ikliminin etkisini ön plana çıkarma amacıyla açıklamaktadır. Okul; öğretmen, öğrenci ve öğrenciler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimlerin resmî programda ifade edilmeyen kazanımları sağlamasında önemli bir sosyal ortamdır (Veznedaroğlu, 2007).

Veznedaroğlu (2007), Yüksel'in sınıflandırmasındaki "okul-çevre arasındaki etkileşimler" başlıklı ikinci ana kategorisini ders kitapları alt başlığı haricinde okul iklimi boyutuna dâhil etmiştir. Yazar, okulun öğrencilere aktarmak istediği norm, değer ve ideolojinin okul ikliminde değerlendirilebileceğini savunduğu için iki ana kategoriyi birleştirme yoluna gitmiştir. Okul ikliminde yönetici, öğretmen ve öğrenci etkileşimleriyle öğrenciler; bazı ideolojik, sosyal, ekonomik kazanımlar edinebilmektedir. Ders kitaplarının okul ikliminde değerlendirilmemesi ise bir ders kitabıyla edinilen örtük öğrenmelerin kendi başına bir araştırma konusu olabileceği düşüncesidir. Örtük programın ikinci ana kategorisi ise "sınıf iklimi" boyutudur.

### ***Okul iklimi***

#### **a. Okulun kuralları**

- (1) Kurallar
- (2) Ödün verilmeyen/verilebilen kurallar
- (3) Ödül/yaptırım-ceza

#### **b. Okulun idari, sembolik, sportif, kültürel ve bilimsel özellikleri**

- (1) Atmosfer
- (2) Törenler
- (3) Okulun sembolik özellikleri
- (4) Okulun yayımları
- (5) Kültürel, sosyal, sportif ve bilimler etkinlikler
- (6) Araştırma- geliştirme etkinlikleri ve olanakları

#### **c. Okulun beklentileri**

- (1) Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi
- (2) Öğrenci özellikleri algısı

#### **ç. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu**

- (1) Sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alan ve bunların dekorasyonu

- (2) Okul binasının çevresi ve diğer alanlar
- (3) Okulun koridorları
- d. Sınıfların oluşturulması
  - (1) Öğrencilerin sınıflara dağıtılması
  - (2) Öğretmenlerin sınıflara dağıtılması
- e. Derslere ayrılan zaman ve ders dışı etkinlikler
  - (1) Derslere ayrılan zaman
  - (2) Ders dışı etkinlikler

### ***Sınıf iklimi***

- a. Sınıfın fiziksel düzeni ve sınıfta bulunan araç - gereçler
  - (1) Öğretmen masasının ve sıraların yerleşimi
  - (2) Sınıfların mevcudu
  - (3) Sınıflarda bulunan araç - gereçler
- b. Sınıfın kuralları
  - (1) Kurallar
  - (2) Ödün verilmeyen/verilebilen kurallar
  - (3) Ödül/yaptırım-ceza
- c. Öğretmenin beklenti, görüş ve düşünceleri
  - (1) Yetiştirilmek istenen insan tipi ve öğretmen beklentileri
  - (2) Öğrenci özellikleri algısı
  - (3) Öğretmenin inanç, düşünce ve değerlerini öğretime yansıtması
  - (4) Öğretmenin uygulamaları ve beklentileri arasındaki tutarlılık
- ç. İletişimin gerçekleştiği atmosfer
  - (1) Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi
  - (2) Öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi
  - (3) Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler
- d. Öğrenci özellikleriyle ilgili öğretmen önyargıları
  - (1) Öğrencilerin bazı özelliklerine yönelik önyargılar
  - (2) Sınıfın tamamına ya da sınıftaki öğrencilerden bazısına yönelik önyargılar
- e. İşleyişi öğrenme
  - (1) Öğretmenle konuşma biçimi ve öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar
  - (2) Sınav sorularına ilişkin tahminde bulunma
  - (3) Sınav sonuçlarına itiraz

## 2.2. Okul İklimi

### 2.2.1. Okulun kuralları

Okulun kuralları başlığında kurallar, ödün verilmeyen/verilebilen kurallar ile ödül/yaptırım (ceza) terimleri açıklanmaktadır.

#### *Kurallar*

Okul örgütünün sağlıklı ve beklendik yönde işleyebilmesi için farklı kurallar okullarda uygulanmaktadır. Okullarda resmî programla açıkça belirtilen yazılı kurallar olduğu gibi açıkça belirtilmeyen fakat öğrenciler tarafından okul ortamında fark edilen yazılı olmayan kurallar da bulunmaktadır. Okulun işleyişi için konulan ve yazılı olmayan bu kurallar örtük programın önemli bir parçasıdır. Örtük programdan ilk kez bahseden Jackson (1968), bu yapının temelinde öğrencilerin okulda sessizce beklemeyi, düzenli ve dakik olmayı, ödevleri eksiksiz tamamlamayı, otoriteye sadakat göstermeyi ve itaat etmeyi öğrendiklerini belirtmektedir.

Örtük program dâhilinde olan bu kurallardan bazıları devletin ideolojisiyle oluşabildiği gibi (örneğin, İstiklal Marşı okunurken ayakta durmak) bazıları ise okula özel bir şekilde (örneğin, k12 eğitim seviyelerinde öğretmen geldiğinde öğrencilerin ayağa kalkması) oluşabilir (Yüksel, 2004). Bu noktada Althusser (1971), okulların öğrencilere sadece teknik bilgi değil, toplumsal iş bölümündeki rollerine uygun iyi davranış kurallarını (nezaket, ahlak, meslek bilinci vb.) öğrettiğini savunmaktadır. Yazara göre bu kuralların temel işlevi, egemen sınıf tarafından kurulan mevcut düzene saygı duyulmasını ve bu yapının kanıksanmasını sağlamaktır. Buna paralel olarak Apple (2004) da okul kuralları aracılığıyla öğrencilerin gelecekteki iş dünyasına hazırlandığını ve mevcut toplumsal statükonun doğal bir olgu olduğu algısının bu yolla pekiştirildiğini vurgulamaktadır.

Okulda kurallar öğrencilere iki farklı şekilde öğretilmektedir. Birincisinde okuldaki yönetici ve öğretmenler, kuralları öğrencilere açıkça söylemektedirler hatta zaman içerisinde hatırlatmaktadırlar. İkincisin de ise durum daha gizil bir hal almakta ve öğrencilere kurallar açık bir şekilde belirtilmemektedir. Öğrenciler, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarından gözlemlerle bu kurallarla ilgili çıkarımda bulunmakta ve zaman içerisinde kuralları öğrenmektedirler (Yüksel, 2004). Bu noktada Jackson (1968), öğretmeni çocuğun toplumsal yaşamda karşılaştığı “ilk patron” (first boss) olarak tanımlar. Bu tanımlama, öğrencinin sadece kuralları değil, aynı zamanda gücün nasıl işlediğini ve bir otorite figürüyle nasıl ilişki

kurulacağını da öğrenmesi bakımından önemlidir. Kuralları öğrenmesi ve kurallara uyması öğrencilerin okulda başarılı sayılmasında önem arz etmektedir (Veznedaroğlu, 2007).

Yukarıda anlatılan şekliyle kurallar, sadece düzeni sağlayan araçlar değil, aynı zamanda “ideal öğrenci” profilini tanımlayan örtük mesajlardır. Nitekim Tanrıverdi (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okulda hem sınıf hem de okul düzeyindeki kurallar ve beklentiler setinin örtük programın varlığını somutlaştırdığı tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin kurallara itaat eden öğrencilere karşı daha toleranslı davrandıkları ve bu tutumun öğrenci başarısını şekillendirmede belirleyici bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, kuralların tarafsız birer disiplin aracı olmaktan ziyade, öğretmen algısıyla birleşerek öğrencinin akademik ve sosyal konumunu belirleyen bir mekanizmaya dönüştüğünü göstermektedir. Yine Jackson (1968) da öğrencilerin sadece resmî kurallara uyarak değil aynı zamanda okuldaki resmî olmayan ve okul ortamında sezilerek öğrenilen kurallara, normlara uymaları gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bu durum öğrencilerin başarılı olmasında önemlidir.

Okuldaki yazılı olmayan kurallar, bizi okulun örtük programına götürür ve o okulla ilgili önemli bilgiler verir. Örneğin, bir okulda yatay iletişim yerine dikey yönlü iletişim, hiyerarşik bir yapı ve düzene uyum sağlama varsa o okulda öğrencilerden yönetici ve öğretmenlerinin direktiflerine uymaları beklenir (Veznedaroğlu, 2007). Örneğin Paykoç ve Gündoğdu (2002) araştırma yaptıkları okulda hiyerarşiye dikkat edildiğini, öğrencilerden beklenen davranışların hiyerarşik beklentilerden oluşabildiğini bulgulamışlar ve bu okuldaki örtük programın hiyerarşik yapıyı korur nitelikte olduğunu belirtmişlerdir (akt. Veznedaroğlu, 2007). Benzer şekilde Gün (2018) de örtük programının hiyerarşi ve üste itaat temalı bir fonksiyonunun olduğunu belirlemiştir.

### ***Ödün verilen / verilmeyen kurallar***

Öğrenciler, okul yaşantısı sürecinde kuralların hangilerinin uygulanmasında ödün verilmediğini, hangilerinin uygulanmasında esneklikler olduğunu fark ederler (Yüksel, 2004). Okulun uygulanmasından ödün vermediği kuralların, örtük programın önemli bir unsuru olduğu söylenebilir. Çünkü ödün verilmeyen kuralların, okulun önem verdiği normları, değerleri ve ilişki biçimlerini ortaya koyduğu söylenebilir.

### ***Ödül / yaptırım***

Daha önceki bölümde, öğrencilerin örtük program kapsamında öğrenmeler edinmelerinde etkili olan öğelerden ikisinin övgü ve güç olduğu belirtilmişti (Jackson 1968).

Jackson'a göre bu övgü ve güç mekanizmaları, öğrenciye sadece ders konularını değil; sabırlı olmayı, otoriteye boyun eğmeyi ve kalabalık bir sınıf ortamı içinde kişisel arzularını ertelemeyi öğretmektedir. Bu süreçte ödüllendirme sistemi, her zaman akademik başarıya odaklanmamaktadır. Öğretmenler genellikle akademik olarak çok başarılı olmasa bile ödev yapma veya parmak kaldırma gibi kurumsal beklentilere tam uyum sağlayan öğrencileri sergiledikleri uysallık nedeniyle ödüllendirme eğilimindedirler. Benzer şekilde Jackson, öğrencilerin azarlanma veya ceza gibi yaptırımlara maruz kalma nedenlerinin temelinde akademik başarısızlığın değil; geç kalmak, gürültü yapmak veya sırada birini itmek gibi kurumsal düzenlemelerin ve rutinlerin ihlal edilmesinin yattığını savunmaktadır. Bu sistem içerisinde öğrenciler, ödülleri artırmak ve cezalardan kaçınmak için öğretmenle yakın/iyi ilişkiler kurma veya olumsuz değerlendirmeleri gizleme gibi çeşitli taktikler geliştirmektedirler.

Söz konusu ödül ve yaptırım süreçlerinin örtük programın bir parçası olarak kabul edilmesindeki temel ölçüt, bu mekanizmaların resmî belgelerde tanımlanmamış, yani yazılı olmayan kurallara dayanmasıdır. Myles vd. (2004) bu yazılı olmayan kuralların ihlal edilmesinin, öğrencinin sosyal olarak dışlanmasına veya “sorun çıkarıcı” olarak etiketlenmesine yol açabileceğini belirtir. Övgü ve güç öğelerinin nasıl kullanıldığı, okulda gerçekleşen informel ilişki biçimlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Örneğin resmî programlarda yer almamasına rağmen bedensel ceza, hakaret, küfür ve azarlanmanın okullarımızda uygulandığı bilinmektedir (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006; Gün, 2018). Kurallara uymayan öğrencilere fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet uygulayan okulların örtük programlarının baskıcı, otoriter, şiddet yanlısı öğeler içerdiği söylenebilir.

### **2.2.2. Okulun idari, sembolik, sportif, kültürel ve bilimsel özellikleri**

Bu alt kategoride “atmosfer”, “törenler”, “okulun sembolik özellikleri”, “okulun yayımları”, “kültürel, sosyal, sportif ve bilimler etkinlikler” ve “araştırma- geliştirme etkinlikleri ve olanakları” kavramları yer almaktadır. Bu kavramlarla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

#### ***Atmosfer***

Okul atmosferinin niteliği, değerleri ve okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü örtük program kapsamında yer almaktadır (Tezcan, 2003). Eğer okuldaki etkileşim otoriter bir atmosferde gerçekleşiyorsa öğrenciler, örtük program aracılığıyla otoritenin, hiyerarşinin ve kendisinden üste itaat etmenin önemsendiği mesajlarını alabilirler. İnsanların birbirlerine emretmedikleri, birbirlerinin düşüncelerini dinledikleri ve saygı gösterdikleri bir

atmosferden ise öğrencilerin alacakları mesajlar çok farklı olabilir. Ayrıca, okulda öğrenciler arasındaki iletişimin de nasıl bir atmosferde gerçekleştiği örtük program hakkında ipuçları vermektedir. İletişim şiddete, baskıya dayanıyorsa, iletişim kurarken argo ya da küfür kullanılıyorsa ve bu davranışlar öğretmenler ve yöneticiler tarafından engellenmiyorsa, öğrenciler kendilerini kabul ettirebilmek için böyle davranmanın gerekli olduğunu öğrenebilirler. Okulun atmosferiyle ilgili bir başka boyut ise, okulda rekabetçi bir havanın mı yoksa iş birliğine, yardımlaşmaya dayalı bir havanın mı olduğudur. Rekabetin teşvik edildiği okul ortamında öğrenciler, başarılı olmak için her şey yapılabilir gibi öğrenmeler edinebilir, öğretmenlerin gözüne girebilmek için her yolu deneyebilirler. Oysa iş birliği ve yardımlaşmaya dayalı okul ortamında öğrenciler bireysel başarıdan çok grubun başarısının önemli olduğu, grubun başarılı olabilmesi için herkesin iş birliği yapması gerektiği gibi öğrenmelere ulaşabilirler (Sarı, 2007; Veznedaroğlu, 2007; Gün, 2018).

### ***Törenler***

Okullarda gerçekleştirilen törenler de örtük programın bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Wren, 1999; Yüksel, 2004). Okul yönetiminin hangi törenleri gerçekleştirdiği, özellikle resmî bayramlarda nasıl bir düzenleme yaptığı ve bu etkinliklere katılım konusunda ne derece hassas davrandığı gibi unsurlar, öğrencilerin örtük yolla bazı bilgi, tutum ve değerleri içselleştirmelerine neden olmaktadır (Veznedaroğlu, 2007).

### ***Okulun sembolik özellikleri***

Okulun sahip olduğu forma, renk, amblem ya da maskot gibi sembolik unsurlar da örtük programın bir boyutu olarak değerlendirilmektedir (Wren, 1999). Örneğin, okul ambleminde ya da formasında yer alan renklerin taşıdığı anlamlar aracılığıyla öğrencilere çeşitli değerler aktarılmaktadır; beyaz renk saflığı, kırmızı cesareti, mavi ise geniş düşünme yetisini temsil ederek öğrencilerde belli tutum ve algıların gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Yüksel, 2004).

### ***Okulun yayınları***

Okula ait tanıtım bültenleri, broşürler ya da okul içerisinde yayımlanan gazete ve dergilerin varlığı ya da yokluğu da örtük program çerçevesinde değerlendirilmektedir (Wren, 1999). Okulun kendini tanıttığı, övgü dolu ifadelerle beklentilerini dile getirdiği bu tür yayınlar aracılığıyla öğrencilere çeşitli dolaylı mesajlar iletilebilir. Aynı şekilde, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin katkılarıyla hazırlanan; okulun etkinliklerini, başarılarını ya da ortaya konulan

ürünleri içeren gazete ve dergilerin bulunması, öğrencilerde iletişime açık bir okul kültürü ve üretime değer veren bir anlayışın benimsendiği izlenimini yaratabilir (Veznedaroğlu, 2007).

### ***Kültürel, sosyal, sportif ve bilimsel etkinlikler***

Bir okulun kültürel, sosyal, sportif ya da bilimsel faaliyetler düzenlemesi ya da bu tür faaliyetlere dış çevrede aktif biçimde katılım sağlaması, örtük programın içeriği hakkında önemli ipuçları sunmaktadır (Wren, 1999; Yüksel, 2004). Öğrenci kulüpleri ve dernekleri aracılığıyla yürütülen etkinlikler, spor müsabakaları, sosyal organizasyonlar ya da bilimsel faaliyetler gibi çalışmaların okul ikliminde yer bulması; öğrencilere bu tür etkinliklerin değerli olduğu ve okul yönetiminin katılımı teşvik ettiği yönünde örtük mesajların iletilmesine olanak tanır.

### ***Araştırma geliştirme etkinlikleri ve olanakları***

Bir okulda kütüphane bulunup bulunmaması, kütüphanedeki kaynakların güncelliği ve çeşitliliği, bu kaynakların düzenli şekilde yenilenip yenilenmediği ya da öğretmen ve öğrencilere internet erişimiyle araştırma yapma olanağı sunulup sunulmadığı, okulun araştırma kültürüne verdiği değeri dolaylı olarak ortaya koymaktadır. Böyle imkânların sağlandığı eğitim ortamlarında öğrenciler, örtük yolla araştırma faaliyetlerine değer verilmesi gerektiğini içselleştirebilirler. Aksi durumda, yani bu tür olanakların sunulmadığı okullarda ise araştırma sürecinin ve bu süreçte gelişebilecek bireysel becerilerin önemsiz olduğu algısı gelişebilir (Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007).

Bununla birlikte, öğretmenlerin ya da öğrencilerin bireysel veya grup olarak bilimsel yarışmalara (örneğin TÜBİTAK projeleri) katılım sağlamaları, bu projeler için maddi ve manevi kaynak bulmaları, ürettikleri çalışmalarla derece elde etmeleri; öğrenciler nezdinde okulun araştırma ve geliştirme faaliyetlerine değer verdiği yönünde bir algı oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu tür başarılar, okulun yeniliğe açık olduğunu ve üretkenliği teşvik ettiğini göstererek kurumun saygınlığına da dolaylı katkı sunmaktadır (Gün, 2018).

### **2.2.3. Okulun beklentileri**

Okulun beklentileri alt kategorisinde “yetiştirilmek istenen öğrenci tipi”, “iyi ve kötü öğrenci algısı” ve “başarılı ve başarısız öğrenci algısı” kavramları yer almaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### ***Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi***

Okul ortamında hangi öğrenci profilinin yetiştirilmeye çalışıldığı, örtük programın içeriği hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Wren (1999), bir okulun özgün vizyon ve misyon beyanlarının, örtük programın önemli bileşenleri arasında yer aldığını vurgulamıştır. Bu ifadelerin analiz edilmesiyle, okulun öğrencilerde geliştirmek istediği temel tutum, değer ve davranışlar hakkında anlamlı çıkarımlar yapılabilir. Okulun benimsediği vizyon ve misyon, yalnızca kurumsal hedefleri değil, aynı zamanda öğrenciden beklenen kişilik özelliklerini ve sosyal rol beklentilerini de yansıtmaktadır (Veznedaroğlu, 2007).

Bu doğrultuda okulun kazandırmak istediği değerler ve toplumsal normlar da örtük programın temel unsurlarındandır. Yüksel (2004), bireylerin topluma uyum sağlayabilmesi için o toplumun benimsediği değerlerin ve davranış kalıplarının öğrencilere kazandırılması gerektiğini, bu aktarımın çoğu zaman resmî program dışındaki süreçlerle, yani örtük program yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Nitekim öğrencilere büyüklere saygı duyma, itiraz etmeme, sırasını sessizce bekleme, otoriteye boyun eğme gibi normların aktarılması genellikle doğrudan değil, dolaylı yollarla yapılmaktadır (Yüksel, 2004). Bu durum, okulun açık programda yer almayan ama davranışsal olarak öğrencilerde görmeyi hedeflediği değerlerin, örtük yolla içselleştirilmesini hedeflediğini göstermektedir (Veznedaroğlu, 2007). Böylece öğrenciler, okulun hangi tutumları ödüllendirdiğini ve hangi sosyal davranış biçimlerini normalleştirdiğini dolaylı biçimde öğrenme sürecine dâhil edebilirler.

Okulun ideolojik yönelimleri de örtük programın şekillenmesinde belirleyici olmaktadır. İktidarı elinde bulunduran kesimlerin, kendi dünya görüşlerini yeni kuşaklara aktarma çabalarında eğitimi araçsallaştırdıkları bilinmektedir. Yüksel (2004), kimi ideolojik unsurların açık programlara dâhil edildiğini, ancak toplumun bazı kesimleri tarafından tepkiyle karşılanabilecek fikirlerin örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırıldığını ifade etmektedir. Bu noktada Apple'ın (1995) vurgusu önemlidir; ona göre, kapitalist düşünce biçimlerinin ve bunun doğurduğu sosyal eşitsizliklerin meşru ve kaçınılmaz olduğu yönündeki algı, örtük program yoluyla öğrencilere benimsetilmektedir. Dolayısıyla, okulların öğrencilere kazandırmak istediği ideolojik duruş, örtük programın mahiyetini anlamada önemli bir gösterge olmaktadır (Veznedaroğlu, 2007).

Bununla birlikte, okulun içinde bulunduğu sosyal yapıdan kaynaklanan ekonomik ve toplumsal beklentiler de örtük programın önemli boyutlarından biridir. Bu beklentilerin bir kısmı resmî müfredat içinde yer alabilirken, toplumun değişen ihtiyaçlarını yansıtan bazı

unsurlar yalnızca örtük programla öğrencilere kazandırılmaktadır. İşlevselci bakış açısını benimseyen araştırmacılar, eğitimin ekonomik ve toplumsal sistemin devamlılığını sağlamak açısından kritik bir araç olduğunu vurgulamakta, okulun bu yönüyle iş gücü piyasasının beklentilerine uygun bireyler yetiştirdiğini savunmaktadır. Öte yandan, neo-Marksist düşünürler bu süreci eleştirel bir bakışla ele almakta; eğitim yoluyla mevcut sınıfsal yapının ve ekonomik eşitsizliklerin yeniden üretildiğini ve bu durumun örtük programla doğal bir süreçmiş gibi öğrencilere aktarıldığını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, okulun hem açık hem de örtük düzlemde verdiği mesajlar, toplumun ekonomik ve ideolojik yapısıyla doğrudan ilişkili olmakta; bu ilişki örtük programın içeriğini şekillendirmektedir (Veznedaroğlu, 2007).

### ***İyi ve kötü Öğrenci Algısı***

Öğrenciye ilişkin algı biçimleri genellikle “başarılı/başarısız” ya da “iyi/kötü” öğrenci ayrımı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, özellikle “iyi” ve “kötü” öğrenciye dair okulun sahip olduğu algının, okulun örtük beklentileriyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü çoğu zaman, kurumsal beklentilere uygun davranışlar sergileyen öğrenciler “iyi” olarak nitelendirilirken; bu beklentilerin dışında kalan ya da uyum göstermeyen öğrenciler “kötü” olarak etiketlenebilmektedir. Dolayısıyla okulun, öğrenci davranışlarını nasıl tanımladığı; aslında hangi tutumların değerli görüldüğünü ve okulun örtük program aracılığıyla ne tür bireyler yetiştirmeye çalıştığını ortaya koymaktadır (Veznedaroğlu, 2007; Gün, 2018).

Bu durumda okulun resmî beyanları ile örtük düzeyde ilettiği mesajlar arasında zaman zaman belirgin çelişkiler ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, kurum politikalarında eleştirel düşünebilen, haklarını savunabilen, özgür bireyler yetiştirme hedefi vurgulanırken; uygulamada itaatkâr, sorgulamayan ve yöneticilerin talimatlarını sorgusuz kabul eden öğrenciler “ideal” öğrenci profili olarak yansıtılabilir. Bu tür bir çelişki, okulun görünürdeki resmî hedefleri ile örtük programla şekillenen gerçek beklentileri arasındaki ayrışmayı gözler önüne sermektedir (Yüksel, 2005; Gün, 2018). Bu ayrışma, öğrencilerin okul kültürünü nasıl algıladıklarını ve hangi davranış biçimlerini ödüllendirmenin teşvik edildiğini anlamaları açısından belirleyici olabilir.

### ***Başarılı ve başarısız öğrenci algısı***

Daha önce de değinildiği üzere, örtük program ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki söz konusudur (Jackson, 1968; Tezcan, 2003). Okulun beklentilerine uyum göstermeyen öğrencilerin çoğunlukla başarısız olarak değerlendirildiği, hatta kimi durumlarda okuldan

uzaklaştıkları ya da dışlandıkları görülmektedir (Yüksel, 2004). Bu durum, okulun hangi davranışları başarı olarak tanımladığı sorusunu gündeme getirmektedir.

Yukarıdaki durumu daha da açacak olursak okulun başarılı ve başarısız öğrenci tanımlamaları, yalnızca değerlendirme ölçütlerini değil, aynı zamanda örtük programın öğrencilere ne tür mesajlar ilettiğini de yansıtmaktadır. Bu bağlamda, akademik başarıya ulaşmak için öğrencilerin hangi davranış kalıplarını sergilemesi gerektiği, okulun görünmeyen ancak yönlendirici olan kurallarını anlamak açısından önemlidir. Söz konusu tanımlamalar, okulun beyan ettiği hedeflerle uygulamada ödüllendirdiği tutumlar arasında bir tutarlılık olup olmadığını da ortaya koyma işlevi görebilir.

#### **2.2.4. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu**

Bu alt kategoride “sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alan ve bunların dekorasyonu”, “diğer alanlar” ve “okulun koridorları” kavramları bulunmaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

##### **Sınıflara, Yönetici ve Öğretmen Odalarına Ayrılan Alan ve Bunların Dekorasyonu**

Okullarda sınıflara, öğretmen ve yönetici odalarına ayrılan fiziksel alanlar ile bu alanların sahip olduğu donanım düzeyi de örtük programın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Sınıf ortamlarının dar, donanımsız ve yetersiz olduğu; buna karşın yönetici ve öğretmen odalarının daha geniş ve donanımlı şekilde düzenlendiği bir yapıda, okulun otoriteye verdiği önemin öne çıktığı, buna karşılık eğitim-öğretim süreçlerinin ikinci planda tutulduğu mesajı öğrenciler tarafından algılanabilir (Yüksel, 2004). Bu tür fiziksel ayrımlar, okulun önceliklerini doğrudan ifade etmese de öğrencilere örtük biçimde neyin değerli görüldüğünü hissettirme gücüne sahip olabilirler.

##### ***Diğer alanlar***

Sınıf, yönetici ve öğretmen odalarının dışında okul bünyesinde hangi alanlara yer verildiği de örtük program bağlamında anlam taşımaktadır. Örneğin okulun fiziksel yapısında spor salonlarına, sanat atölyelerine ya da uygulamalı dersliklere yeterli alan ayrılmaması ya da bu alanların teknik ve materyal açısından oldukça yetersiz durumda olması, öğrenciler tarafından söz konusu etkinliklerin ikinci planda görüldüğü biçiminde algılanabilir (Yüksel, 2004). Bu tür mekânsal tercihler, okulun hangi alanlara öncelik tanıdığı konusunda öğrencilere dolaylı mesajlar iletebilir.

### ***Okulun koridorları***

Okulun fiziksel yapısına dair dikkat çeken unsurlardan biri de koridorlardır. Bu alanlarda yer alan panolarda hangi içeriklerin sergilendiği, duyuruların niteliği ya da duvarlarda bulunan afiş, poster ve benzeri materyaller; örtük programın taşıyıcı öğeleri arasında değerlendirilebilir (Yüksel, 2004). Koridorlarda sergilenen içerikler, okulun hangi etkinlikleri ve değerleri ön plana çıkardığı konusunda öğrencilere dolaylı mesajlar iletebilir. Bu iletiler, okulun önemseydiği davranış biçimlerini ve ideal öğrenci profilini öğrencilere sezdirenen bir işlev görebilir. Dolayısıyla koridor düzenlemeleri, yalnızca estetik amaçlı değil; okulun kültürel ve ideolojik yönelimlerinin de bir yansıması olarak düşünülebilir.

Yukarıdaki bağlamda Ebert ve Culyer (2011), okulun fiziksel atmosferinin ve dekorasyonunun, o okulun örtük programının neleri değerli bulduğunu gösteren somut kanıtlar sunduğunu belirtmektedir. Yazarlara göre sınıfların nasıl dekore edildiği, öğrenci çalışmalarının bina genelinde sergilenip sergilenmediği, koridorlarda yürüme kurallarına yapılan vurgu ve çocukların bina içindeki etkileşim biçimleri; okulun beklentileri, talepleri ve davranış kalıpları hakkında öğrencilere güçlü ve belirleyici mesajlar iletmektedir.

#### **2.2.5. Sınıfların oluşturulması**

Sınıfların oluşturulması alt kategorisinde “öğrencilerin sınıflara dağıtılması”, “öğretmenlerin sınıflara dağıtılması” ve “sınıfların mevcudu” kavramları bulunmaktadır. Bu kavramlara aşağıda yer verilmiştir.

#### ***Öğrencilerin sınıflara dağıtılması***

Öğrencilerin hangi sınıflara yerleştirildiği, okulun örtük programı kapsamında anlam taşıyan bir başka uygulamadır. Resmî olarak sınıfların rastgele ya da dengeli biçimde oluşturulması beklenirken, bazı okullarda öğrencilerin başarı düzeylerine ya da sosyoekonomik arka planlarına göre ayrıldıkları görülmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerde başarıya ya da sosyal statüye göre ayrışmanın olağan ve kabul edilebilir olduğu yönünde bir algı oluşturabilir. Aynı zamanda bu yaklaşım, toplumsal eşitsizliklerin okul ortamında yeniden üretilmesine zemin hazırlayabilir. Böyle bir dağılım, öğrencilere okulun adalet ve eşitlik ilkelerine ne derece bağlı olduğu konusunda dolaylı mesajlar verebilir (Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007). Bu durum, okulun öğrencilere hangi değerleri dolaylı yollarla aktardığına dair önemli ipuçları sunabilir.

### ***Öğretmenlerin sınıflara dağıtılması***

Öğrencilerin sınıflara yerleştirilme biçimi kadar, bu sınıflara hangi öğretmenlerin görevlendirildiği de örtük programın anlamlandırılması açısından dikkate değerdir. Özellikle başarı düzeyi yüksek ya da sosyoekonomik olarak avantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflara, daha deneyimli ya da nitelikli olduğu düşünülen öğretmenlerin atanması durumunda, okulun toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği söylenebilir (Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007). Bu tür bir uygulama, öğrencilere dolaylı olarak “daha iyi imkânlarla ancak belli ayrıcalıklara sahip olanlar ulaşabilir” düşüncesini benimsetebilir. Böyle bir öğrenme süreci, okuldaki fırsat eşitliği ilkesinin zedelendiği yönünde izlenim yaratabilir. Bu nedenle öğretmen dağılımı, okulun hangi değerlere öncelik verdiğini gösteren örtük mesajlar barındırabilir.

### ***Sınıfların mevcudu***

Öğrenci ve öğretmenlerin sınıflara nasıl dağıtıldığı kadar, bu sınıfların sahip olduğu öğrenci sayısı da örtük programın anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Sınıf mevcutlarının 25-30 kişiyi aşması durumunda, öğretim sürecinin niteliğinde düşüş yaşanabileceği, öğretmenin öğrencilerle birebir etkileşim kurma imkânlarının da sınırlanabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde, sınıf alanının mevcut öğrenci sayısına oranla yetersiz kaldığı durumlarda, öğrenme ortamı fiziksel açıdan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Bu tür koşullar altında, öğretim yöntemlerinin çoğunlukla öğretmen merkezli ve sunuş ağırlıklı biçimde yürütülmesi olasıdır; bu da öğrencilerin iş birliğine dayalı öğrenme, araştırma yapma ve düşüncelerini ifade etme gibi becerilerinin gelişimini sınırlandırabilir (Yüksel, 2004; Veznedaroğlu, 2007). Dolayısıyla sınıf büyüklüğü ve fiziki yeterlilikler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendiren örtük mesajların taşıyıcısı hâline gelebilir.

### **2.2.6. Zaman ve ders dışı etkinlikler**

Bu alt kategoride yer alan “zaman” ve “ders dışı etkinlikler” kavramlarıyla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

#### ***Zaman***

Bir okulda ya da genel olarak eğitim sisteminde, derslere ayrılan süre miktarı da örtük program kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer unsurdur. Bazı okullarda görsel sanatlar, müzik, resim ya da beden eğitimi gibi derslere oldukça sınırlı zaman ayrılırken; Türkçe, matematik ve fen bilimleri gibi derslerin haftalık saatlerinin belirgin biçimde fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca bu dersler için hafta sonlarında öğretmenler tarafından kurs niteliğinde ek dersler düzenlendiği de bilinmektedir. Bu durum, öğrencilere belirli derslerin daha önemli,

bazı derslerin ise ikincil düzeyde olduğu yönünde dolaylı bir mesaj verebilir (Yüksel, 2004; Gün, 2018). Ders saatlerinin dağılımı, öğrencilerin sadece derslere değil; o derslerin öğretmenlerine karşı geliştirdikleri algıyı da şekillendirebilir.

### ***Ders dışı etkinlikler***

Okulda düzenlenen ders dışı etkinlikler de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir (Demirel, 2024; Yüksel, 2004). Bu tür etkinliklere ne kadar zaman ayrıldığı, okulun akademik başarı kadar sosyal, kültürel ve sportif gelişimi ne ölçüde önemseydiği konusunda öğrencilere dolaylı mesajlar verebilir. Yapılan etkinliklerin içeriği; öğrencilerin toplumsal normlara uyum sağlaması, belirli değerleri içselleştirmesi ya da egemen ideolojik yapıya uygun tutumlar geliştirmesi yönünde kurgulanmışsa, bu durum okulun hangi davranış kalıplarını benimsediği ve hangi sosyal rolleri teşvik ettiği konusunda örtük bir yönlendirme işlevi görebilir.

Ders dışı etkinliklerin akademik derslerin gölgesinde kalması ya da yalnızca sınav başarısına hizmet edecek şekilde planlanması durumunda, öğrenciler tarafından ders dışı faaliyetlerin ikincil ve zaman doldurucu görüldüğü konusunda bir algı geliştirilebilir. Özellikle sportif faaliyetlerin yeterince desteklenmediği ya da yapılandırılmadığı durumlarda, fiziksel gelişim ve takım çalışması gibi önemli kazanımların arka plana itildiği düşüncesi oluşabilir. Bu nedenle ders dışı etkinlikler, okulun öğrenciye hangi yönleriyle katkı sağlamak istediğine dair örtük mesajlar taşıyabilir.

## **2.3. Örtük Program Yönetimi ve Okul Müdürleri**

### **2.3.1. Örtük programın yönetilebilirliği**

Örtük programın bilinçli bir şekilde yönetilip yönetilemeyeceği hususu, eğitim bilimleri literatüründe uzun süredir tartışılan ve üzerinde tam bir uzlaşma sağlanamamış karmaşık bir konudur (Kavgalıoğlu ve Fer, 2020; Jerald, 2006; Peterson ve Deal 2002). Kuramsal açıdan bakıldığında, örtük programın işlevine dair geliştirilen farklı yaklaşımların bu yönetilebilirlik tartışmasına zemin hazırladığı görülmektedir. Yapısal-işlevselci yaklaşım, okulun örtük programının öğrencileri toplumda kabul görmüş yaygın norm ve değerleri benimseyen, kurumsal yapıya uyumlu ve itaatkâr bireyler olarak yetiştirerek toplumsal düzeni desteklediğini savunmaktadır. Buna karşılık eleştirel (neo-Marksist) yaklaşım ise, örtük programın okullarda mevcut siyasi, sosyal ve ekonomik güç yapılarını gizliiden gizliye yeniden ürettiğini ve öğrencileri baskın ideolojiye uysal biçimde boyun eğmeye yönelttiğini öne sürmektedir (Yüksel, 2002).

Örtük programın bu denli güçlü bir yeniden üretim mekanizması olduğu iddialarına rağmen, eleştirel eğitimciler dahi öğrencilerin bu gizli etkilere tamamen teslim olan pasif alıcılar olmadığını vurgulamaktadırlar. Bilinç düzeyinin yükseltilmesi ve okul kültürünün bilinçli bir dönüşüme tabi tutulması yoluyla, örtük programın olumsuz veya baskıcı taraflarının değiştirilebileceği ifade edilmiştir (Kavgalıoğlu ve Fer 2020; Jerald, 2006). Bu bağlamda, örtük programı kaçınılmaz bir sonuç olarak görüp görmezden gelmek yerine, bu süreci bilinçli bir yönetim alanı olarak ele almanın mümkün ve gerekli olduğu fikri alanyazında ağırlık kazanmıştır.

Günümüzde etkili okul liderleri, okul iklimini ve kültürünü sadece dışsal bir faktör olarak değil, arzu edilen eğitsel sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılan stratejik bir araç gibi ele alarak şekillendirmeye çalışmaktadırlar (Jerald, 2006). Bazı eğitim araştırmacıları, değerler kazandırma işlevinin genellikle ihmal edildiğini belirterek, okulun resmî programı dışında kendiliğinden gelişen ve değer aktarımında çoğu zaman daha belirleyici olabilen bu gizil boyutun da tıpkı resmî program gibi tüm boyutlarıyla planlanabileceğini savunmuşlardır (Kavgalıoğlu ve Fer, 2020). Kavgalıoğlu ve Fer çalışmalarında, eğitimin okul içinden başlayıp okul dışına kadar uzanan örtük yönünün önemi vurgulanmış ve yeni kuşaklara değer kazandırmada en etkili yolun bu örtük öğrenme ortamını yönetmek olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak genel akademik kanı, örtük programın tamamen kontrol altına alınması güç olsa da bilinçli ve stratejik müdahalelerle belirli bir doğrultuda yönlendirilebileceği noktasında birleşmektedir.

### **2.3.2 Müdürün örtük programa ilişkin sorumlulukları**

Okul müdürlerinin örtük program bağlamındaki en temel sorumluluğu, okul kültürünü ve değerler sistemini bilinçli bir stratejiyle şekillendirmek ve sürdürmektir. Özünde bir okulun kültürü, o kurumun örtük programının somut bir yansıması niteliğindedir. Öğrencilerin resmî müfredatın ötesinde hangi normları ve davranış kalıplarını içselleştireceği, büyük oranda okulun sahip olduğu kültürel iklim tarafından belirlenmektedir (Alkan vd. 2023). Bu doğrultuda okul müdürü; paylaşılan değerleri tanımlamak, bunları tüm paydaşlarca benimsenen bir vizyona dönüştürmek ve arzu edilen tutumları gündelik uygulamalarla pekiştirmekle yükümlüdür. Nitekim resmî ve yazılı kuralların yetersiz kaldığı gri alanlarda, güçlü bir örgüt kültürü bireylere neyin doğru veya yanlış olduğuna dair rehberlik eden en temel mekanizmadır (Başar vd. 2014).

Müdür, okul kültürünü inşa ederken öğrencilerin hem akademik hem de ahlaki gelişimini destekleyen çeşitli araçlardan yararlanır. Bu süreçte törenlerde yapılan hitaplar,

bayrak törenleri, okul kurallarının hatırlatılması ve disiplin uygulamaları gibi geleneksel araçlar; öğrencilerin okula ve toplumsal düzene dair uygun tutumlar geliştirmesine hizmet etmektedir (Alkan vd. 2023). Öte yandan, okul yöneticileri okul kültürünü zenginleştirmek amacıyla daha çağdaş ve sosyal odaklı girişimlere de ağırlık vermektedir. Bu kapsamda yürütülen sosyal sorumluluk projeleri, kulüp faaliyetleri ve akran dayanışmasını güçlendiren yaşam koçluğu gibi etkinlikler, okulun kurumsal ideolojisine uygun örtük program faaliyetleri olarak değerlendirilmektedir (Başar vd. 2014). Okul müdürü, kurumun misyonunu yansıtan bu tür uygulamalar aracılığıyla öz güven, sorumluluk ve dürüstlük gibi temel değerlerin öğrenciler tarafından yaşanılarak öğrenilmesini hedefler.

Ayrıca müdür, okulun kural ve işleyişinin temelindeki değer zeminini netleştirmek ve uygulamada tutarlılığı sağlamak durumundadır. Okulun yazılı olmayan kuralları ve “işlerin burada nasıl yürüdüğüne” dair yerleşik alışkanlıklar, örtük programın en etkili unsurları arasında yer almaktadır (Başar vd. 2014). Bu noktada müdürün görevi; kuralların sadece kâğıt üzerinde kalmasını engellemek, bunların adil ve eğitsel bir biçimde uygulanmasını denetleyerek öğrencilerin bu süreçlerden edindiği gizil mesajları kontrol altında tutmaktır. Özetle okul müdürü, okul iklimini sürekli gözlemleyerek resmî hedeflerle uyumlu, sağlıklı ve destekleyici bir örtük öğrenme ortamı inşa etme sorumluluğunu üstlenen önemli bir figürdür.

### **2.3.3. Örtük program analizi ve denetimi**

Örtük programın yönetiminde okul müdürlerine düşen en kritik rollerden biri, okul ortamında iletilen gizil mesajları sistematik olarak analiz etmek ve bu konuda kurumsal bir farkındalık oluşturmaktır. Müdür; günlük uygulamaları, okulda hâkim olan iletişim dilini, törenleri ve ritüelleri yakından gözlemleyerek bu unsurların öğrencilere hangi örtük değerleri aşıladığını titizlikle değerlendirmelidir. Yapılan akademik çalışmalar, okullardaki örtük süreçlerin bazen farkında olunmadan cinsiyetçi tutumları pekiştirebildiğini veya antidemokratik normları besleyebildiğini göstermektedir. (Martin, 1994; Gobby ve Walker 2017; Helvacıoğlu, 1994). Benzer şekilde, okullardaki bazı örtük uygulamaların öğrencilerde antidemokratik değerlerin gelişmesine zemin hazırladığını saptayan çalışmalar da mevcuttur (Sarı, 2007; Sarı ve Doğanay, 2009). Bu tür olumsuz gizil etkileri tespit eden okul yöneticisi, sürecin eğitim hedefleriyle çelişmesini önlemek amacıyla derhal düzeltici adımlar atmalıdır.

Müdürler, öncelikle kendi kurumlarının örtük programını tanıma noktasında yüksek bir farkındalık düzeyine sahip olmalıdır. Tespit edilen ayrımcı söylemler, aşağılayıcı disiplin pratikleri veya öğrenilmiş çaresizlik yaratan tutumlar gibi istenmeyen gizli mesajlar, tüm

personel ile paylaşılarak ortak bir farkındalık zemini yaratılmalıdır (Kärner ve Schneider, 2024; Saldıray, 2017) Örneğin, düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde verilen örtük mesajlar konusu derinlemesine işlenebilir; öğretmenlerin farkında olmadan iletebilecekleri önyargılar veya düşük beklenti sinyalleri birlikte tartışmaya açılabilir (Peterson ve Deal, 2002; Başar vd. 2014). Nitekim Alkan vd. (2023), okul yöneticisinin okul iklimine bütünüyle hâkim olması gerektiğini ve sağlıklı bir okul kültürü oluşturmada birinci derecede sorumlu olduğunu vurgulamaktadır.

Benzer şekilde okul müdürü, istenmeyen gizli mesajları okulun dokusundan ayıklama görevini üstlenir. Bu görev, okul politikalarında ve kemikleşmiş günlük pratiklerde gerekirse köklü değişiklikler yapmayı gerektirir. Şayet öğretmenler arasında öğrencilerle iletişim kurarken sert bir üslup kullanma alışkanlığı varsa müdür bu durumu tespit ederek daha yapıcı ve demokratik bir dil kullanımını teşvik edecek rehberlik süreçlerini devreye sokmalıdır. Bu sayede, okulda örtük programdan kaynaklanabilecek olumsuz etkiler asgariye indirilirken kurumun resmî hedefleriyle uyumlu pozitif bir okul kültürü pekiştirilmiş olur (Martin, 1994; Başar vd. 2014).

#### **2.3.4. Yönetimde stratejik araçlar**

Okul kültürü ve örtük programın işleyişini betimleyen Peterson ve Deal (2002), bu gizil yapıyı günlük yaşamın yüzeyinin altında akan; duygulardan, geleneklerden, normlardan ve değerlerden oluşan bir “yeraltı nehri” (underground river) metaforuyla açıklamaktadır. Okul müdürleri; bu nehrin akış yönünü, yani okulun gizli mesajlarını bilinçli stratejik araçlar kullanarak olumlu yönde etkileyebilirler. Bu bağlamda ritüeller, semboller, fiziksel çevre ve iletişim dili, örtük programın yönetiminde kullanılan temel mekanizmalar olarak öne çıkmaktadır.

Okulda gerçekleştirilen ritüeller ve törenler, ortak bir kurumsal kimlik ve değer algısı oluşturmanın en güçlü araçlarından biridir. Bayrak törenleri, millî gün kutlamaları ve okul toplantıları (assembly) gibi düzenli tekrarlanan ritüeller, öğrencilerde birlik ve aidiyet duygusunu pekiştirmektedir. Müdürlerin bu törenlerde gerçekleştirdiği hitabetler, okulun önemseydiği disiplin, vatanseverlik ve başarı gibi değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayan geleneksel ama etkili bir yöntemdir (Peterson ve Deal, 2002; Başar vd. 2014).

Ritüellerin yanı sıra okulun görünür sembolleri ve sembolik düzenlemeleri de öğrencilere doğrudan olmayan fakat güçlü mesajlar iletir. Okulun logosu, mottosu, marşı ve duvarları süsleyen başarı tabloları, kurumun hangi değerleri yücelttiğinin somut göstergeleridir. Örneğin, akademik başarıların ödül panolarında sergilenmesi veya koridorlara topluma örnek olmuş şahsiyetlerin resimlerinin asılması; öğrencilere bilimsellik, cesaret ve iyilikseverlik gibi niteliklerin değerli olduğu yönünde örtük bir telkinde bulunur. Müdür, bu sembolik dünyayı bilinçli yöneterek öğrencilerin okulun öz değerleriyle özdeşim kurmasını kolaylaştırabilir (Peterson ve Deal, 2002; Jerald, 2006).

Öğrencilerin gizil öğrenmelerini etkileyen bir diğer önemli faktör ise fiziksel çevrenin düzenlenmesidir. Okul binasının mimari yapısı, sınıfların dizaynı ve bahçe düzeni öğrencilere sosyal düzene ve öğrenmenin doğasına ilişkin ipuçları sunar. Okulun bakımlı, sanatsal ve akademik ürünlerle donatılmış bir fiziksel mekâna sahip olması, öğrenciye kendisine ve gelişimine değer verildiği hissini verir (Lafcı-Tor ve Engin, 2023).

Son olarak, okulda hâkim olan iletişim dili ve etkileşim üslubu, örtük programın en belirgin yansıma alanlarından biridir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin benimsediği hitap tarzı, okulun değerlerini günlük hayatta somutlaştırır. Örneğin, idarecilerin “açık kapı politikası” uygulayarak öğrencileri saygıyla dinlemesi, güvene dayalı bir aidiyet iklimi yaratırken sert ve aşağılayıcı bir dil kullanımı, öğrencilerde korku ve değersizlik hissini tetikleyebilir. Okul müdürü; dil, üslup ve iletişim kanallarını stratejik biçimde yöneterek okulun gizil müfredatını arzu edilen etik değerler eksenine oturtma gücüne sahiptir (Alkan vd. 2023; Başar vd. 2014).

### **2.3.5. Davranış ve etkileşim yönetimi**

Örtük programın en yoğun ve etkili şekilde hissedildiği alanların başında sınıf içi yaşam ve okul içerisindeki insan ilişkileri gelmektedir (Jackson, 1968). Özellikle öğretmenlerin sergilediği davranışlar ve öğrenciler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimler, öğrencilerin gizil öğrenmelerini doğrudan biçimlendiren temel unsurlardır. Bu noktada okul müdürü, söz konusu etkileşimlerin hedeflenen eğitsel değerler doğrultusunda gerçekleşmesini sağlamak amacıyla hem denetim hem de rehberlik işlevini bir arada yürütmek durumundadır. Nitekim alanyazındaki araştırmalar, örtük programın okul ve sınıf ortamında özellikle yönetici ve öğretmenlerin tutumlarıyla somutlaşan öğrenme yaşantılarını kapsadığını vurgulamaktadır (Kärner ve Schneider, 2024; Yüksel, 2002). Bu bağlamda müdür, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşım tarzlarını yakından izlemeli; istenmeyen gizli mesajlar içeren davranışları tespit ederek gerekli geri bildirimler yoluyla bu süreçleri iyileştirmelidir (Alkan vd. 2023).

Öğretmenlerin farkında olmadan iletildiği örtük mesajlar, bazen belirli öğrenci gruplarına yönelik düşük akademik başarı beklentisi veya cinsiyet rolleri üzerinden gelişen kalıp yargılar şeklinde tezahür edebilmektedir. Bu tür tutumlar, öğrencilerin öz güvenini zedeleyebileceği gibi okul ikliminde ayrımcılığa yol açan gizil mesajlar olarak nitelendirilmektedir (Kavgalıoğlu ve Fer, 2020). Okul müdürü, bu gibi riskleri minimize etmek adına öğretmenlerin örtük program farkındalığını artıracak yapıcı bir denetim mekanizması geliştirmelidir. Zira öğretmenlerin bu konudaki hakimiyetlerinin düşük olması, istenmeyen değerlerin “rastlantısal olarak kazanılmasına” sebebiyet verebilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için öğretmenlere yönelik örtük öğrenmeler ve değerler eğitimi kapsayan hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi stratejik bir önem arz etmektedir (Kavgalıoğlu ve Fer, 2020).

Öğretmen davranışlarının denetlenmesinin yanı sıra öğrenciler arasındaki etkileşim iklimi de müdürün stratejik dikkat alanında yer almalıdır (Alkan vd. 2023). Okul içerisindeki akran zorbalığı, sosyal dışlanma veya gruplaşma gibi olumsuz etkileşimler, öğrencilerde okulun resmî amaçlarıyla çelişen gizil öğrenmelere yol açabilmektedir (Martin,1994; Tezcan 1996). Bu tür durumları önlemek ve okul çapında olumlu sosyal normlar inşa etmek, müdürün kurumsal kültür üzerindeki dönüştürücü gücüyle yakından ilişkilidir (Başar vd. 2014).

Etkili okul liderleri, örtük programı somut ve yönetilebilir bir olgu olarak görerek öğretmen davranışlarını ve öğrenci etkileşimlerini bilinçli bir şekilde şekillendirmektedirler. Örneğin Jerald (2006) tarafından aktarılan bir vakada, okul müdürü John Capozzi'nin okul kültürünü doğrudan “bizim gizli müfredatımız” şeklinde tanımlaması; resmî program gibi okul kültürünün de planlanabileceği ve öğretilebileceği gerçeğine işaret etmektedir. Sonuç olarak okul müdürü hem öğretmenleri hem de öğrencileri kapsayan bütüncül bir denetim ve rehberlik yaklaşımıyla örtük programın karmaşık yapısını olumlu bir eğitim gücüne dönüştürme potansiyeline sahip olabilir.

### **2.3.6. Yönetimsel zorluklar ve liderlik**

Örtük programın yönetimi, doğası gereği bir dizi yapısal ve çevresel zorluğu bünyesinde barındırmaktadır. Öncelikle okul kültürü ve ikliminin soyut niteliği ile yıllar içerisinde kökleşmiş olması, bu yapının kısa sürede dönüştürülmesini güçleştirmektedir. Kurumdaki geleneksel uygulamalar ve özellikle uzun süredir görev yapan personelin yerleşik alışkanlıkları, müdürün değişim girişimlerine karşı direnç oluşturabilmektedir. İkinci temel zorluk ise okul dışı etkenlerin (aile, akran çevresi ve medya) öğrencilerin değer kazanım sürecindeki baskın etkisidir (Jerald, 2006; Peterson ve Deal, 2002; Alkan vd. 2023).

Nitekim Kavgalıoğlu ve Fer (2020) tarafından yapılan araştırmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin değer ediniminde en etkili faktör olarak aile ve medya gibi okul dışı unsurları işaret etmesi dikkat çekicidir. Öğrencilerin kişisel ve evrensel değerleri kazanmada okulun örtük programını resmî derslerden daha etkili görmesi (Gün, 2018; Akbulut, 2016), okulun vermeye çalıştığı mesajların dış dünya ile çelişmesi durumunda bu mesajların etkisiz kalma riskini doğurmaktadır. Örtük programın yönetimindeki bir diğer engel ise, bu programın etkilerinin somut verilerle kısa vadede ölçülmesinin güçlüğüdür. Bu durum, okul müdürünün yaptığı müdahalelerin başarısını anlık geri bildirimlerle takip etmesini zorlaştırmaktadır (Peterson ve Deal, 2002; Jerald, 2006).

Söz konusu bu karmaşık engellerin aşılabilmesi için okul müdürlerinin belirli liderlik rolleri ve felsefi bir yönetim anlayışı geliştirmeleri elzemdir (Çoban, 2021). Müdürün sergilemesi gereken “öğretimsel liderlik”, akademik hedefler ile değerler eğitiminin bütünleştirilmesini şart koşar (Başar vd. 2014). Bunun yanı sıra müdür, “kültürel liderlik” rolünü üstlenerek okulun ortak bir misyon etrafında toplanmasını sağlamalı ve bu değerleri sembolik davranışlarla bizzat yaşatmalıdır (Peterson ve Deal, 2002). Araştırmalar, okul kültürünün inşasında yöneticinin liderlik tarzının belirleyici olduğunu; demokratik ve katılımcı anlayışın, otoriter yaklaşımlara kıyasla çok daha güçlü bir iletişim ve motivasyon iklimi yarattığını ortaya koymaktadır (Çelikten, 2003; Alkan vd. 2023).

Mevcut kültürü geliştirmek veya dönüştürmek sürecinde “dönüşümcü (transformasyonel) liderlik” özellikleri de müdürler için kritik bir öneme sahiptir (şahin, 2003). Okul müdürü, vizyoner bir bakış açısıyla personeli motive etmeli ve olumsuz geleneklerin yerine her bireyin potansiyeline değer veren bir kültür inşa etmelidir. Alkan vd. (2023) tarafından vurgulandığı üzere; örgütsel adalet, yöneticiye duyulan güven, adil bir liderlik anlayışı ve etkili iletişim becerileri, okul kültürünün sağlıklı gelişiminde temel faktörlerdir. Neticede başarılı bir örtük program yönetimi; müdürün vizyoner, adil ve katılımcı bir duruş sergileyerek karşılaşacağı sosyal ve kültürel zorluklara rağmen okul kültürünü kararlılıkla şekillendirmeye devam etmesine bağlıdır.

Sonuç olarak okullardaki örtük programın eğitim yöneticileri tarafından etkin bir biçimde yönetilebilecek bir alan olduğu ve öğrencilerin sadece akademik değer, aynı zamanda ahlaki ve sosyal gelişimleri üzerinde de belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Bilindiği üzere, her okulun ve topluluğun kendine özgü bir örtük programı mevcuttur; dolayısıyla bu yapı bölgeden duruma, okulun insan profiline ve kurum kültürüne göre değerkenlik

gösterebilmektedir (Martin, 1994). Okul müdürleri, doğası gereği bu gizli müfredatı tamamen ortadan kaldıramasalar dahi, onu tanıma ve stratejik bir vizyonla yön verme yoluyla arzu edilen hedefler doğrultusunda şekillendirme gücüne sahiptirler (Başar vd. 2014). Bu bağlamda; ritüeller, semboller, fiziksel çevre düzenlemeleri, dil ve etkileşim unsurlarının bilinçli kullanımı gibi stratejiler, müdürlere örtük programı yönetme noktasında oldukça güçlü araçlar sunmaktadır (Peterson ve Deal, 2002). Söz konusu araçları tutarlı ve kararlı bir biçimde kullanan bir yönetici, resmî müfredat ile örtük mesajlar arasında bir uyum tesis ederek öğrencilerin maruz kaldığı gizil etkilerin eğitim hedefleriyle çelişmemesini güvence altına alabilir.

Ancak unutulmamalıdır ki, örtük programı yönetmek zamana yayılan ve süreklilik arz eden köklü bir çaba gerektirmektedir. Hemen sonuç vermese de okul müdürlerinin öğretimsel ve kültürel liderlik rolleriyle sergiledikleri aktif çaba, uzun vadede kurumun sosyal ve eğitsel başarısı üzerinde meyvelerini vermektedir (Kavgalıoğlu ve Fer, 2020). Örtük programın farkında olan ve onu yönetmeye yönelik bilinçli adımlar atan liderler, eğitimin bu sessiz müfredatını kurum lehine çevirme potansiyeline sahiptirler. Bu durum, okulun misyon ve vizyonunu hayata geçirme noktasında kritik bir fark yaratmaktadır. Netice itibarıyla örtük programın yönetilebilir bir olgu olduğu ve bu yönetim sürecinde en büyük payın okulun tüm paydaşlarını ortak bir kültürde buluşturan, değerleri bizzat yaşatan ve kurumsal kimliğe örnek teşkil eden okul müdürlerine ait olduğu ifade edilmektedir. (Jerald, 2006).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar**

Tanrıverdi (2017), doktora tezi çalışmasında mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki örtük programın kapsamını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Bursa’daki bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, altı haftalık gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, okulda hem sınıf hem de okul düzeyinde kurallar, beklentiler ve işleyiş seti bağlamında örtük programın varlığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örtük program çerçevesindeki davranışlarının öğrenci davranışlarını şekillendirmede önemli bir faktör olduğu, kendilerine itaat eden öğrencilere daha toleranslı

davrandıkları ve öğrenci başarısının şekillenmesinde öğretmen algısının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veznedaroğlu (2007), doktora tezi çalışmasında özel bir ilköğretim okulundaki örtük programın unsurlarını, okul ve sınıf iklimi boyutlarında incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu için bu özel okulun dördüncü sınıflarından iki şube seçilmiştir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle görüşme; okul gözlemi; doküman analiziyle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul iklimi boyutunda, kurallara uymanın akademik başarıyı ve kabul görmeyi artırdığı, törenlerin ve ders dışı etkinliklerin önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Sınıf iklimi boyutunda ise öğretmenlerin bir otorite figürü olarak görüldüğü, öğrencilerin kendi düşüncelerini öğretmeninkilere göre daha değersiz bulduğu ve öğretmenlerin sorduğu soruların çoğunlukla bilgi düzeyinde kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gün (2018), çalışmasında Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulundaki örtük programın kapsamını okul ve sınıf iklimi boyutları çerçevesinde ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, okulda görevli 8 subay ile 8 subay adayı ve 8 astsubay adayı oluşturmaktadır. Veriler gözlem ve görüşme yoluyla toplanmış, içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, okulda resmî programın yanı sıra duyuşsal alana hitap eden yoğun bir örtük programın varlığı tespit edilmiştir. Bu programın, öğrencilerin meslek yaşantısına uyumunu kolaylaştırdığı, kendilerini değerli ve kuruma ait hissetmelerini sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca örtük programın işlevinin, subay adaylarında liderlik ve eleştirel düşünme gibi özellikleri geliştirirken astsubay adaylarında ise uzmanlaşma ve emre itaat bilincini öne çıkardığı sonucuna varılmıştır.

Öztürk ve Taşpınar (2021), yaptıkları çalışmada Türkiye’de örtük programa ilişkin yapılmış olan akademik çalışmaları analiz etmeyi amaçlamışlardır. Betimsel içerik analizi ve meta sentez yönteminin kullanıldığı araştırmada, çeşitli veri tabanlarından ulaşılan 52 makale ve 25 tez olmak üzere toplam 77 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de örtük program konusunun yurtdışına kıyasla daha geç çalışılmaya başlandığı ve çalışmalarda ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Meta sentez bulguları ise örtük program çalışmalarının en temel dört öge olan; öğretmen, öğrenci, okul ve resmî program temaları altında toplandığını göstermiştir.

Kavgaoğlu ve Fer (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; örtük programın, resmî programın ve okul dışı etmenlerin (aile, medya, sosyal çevre) değer kazandırma sürecindeki etkililiği öğretmen ve öğrenci görüşleri temelinde incelenmiştir. Betimsel tarama modelinin benimsendiği çalışmanın örneklemini 155 öğretmen ve 740 öğrenci oluşturmuş; verilerin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve iki yönlü varyans analizi (Two-way ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, özellikle kişisel ve evrensel değerlerin ediniminde örtük programın resmî programdan daha etkili bir işlev gördüğü belirlenmiştir. Araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu ise paydaşlar arasındaki algı farklılığıdır: Öğrenciler değer kazanımında örtük programı resmî programa kıyasla daha etkili bir mekanizma olarak değerlendirirken öğretmenlerin aksine resmî programın etkililiğine daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür.

Sarı'nın (2007) "Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma" adlı araştırmasında demokratik değerlerin kazandırılmasında örtük programın işlevi, okul yaşam kalitesi bağlamında incelenmiştir. Adana'daki ilköğretim okullarında nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanıldığı bu çalışmada, öncelikle "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" ile 17 okul arasından en düşük ve en yüksek yaşam kalitesine sahip iki okul belirlenmiş; ardından bu iki okulda gözlem, görüşme ve ölçek uygulamaları ile derinlemesine bir analiz yapılmıştır. Yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki örtük programın öğretmen-öğrenci iletişimi ve sosyal etkinlikler gibi konularda daha olumlu özellikler gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın, her iki okulda da yöneticilerin bazı antidemokratik davranışlar sergilemesi gibi benzer olumsuzluklar tespit edilmiştir. Çalışma, düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki örtük programın daha antidemokratik olduğunu ve bu sebeple bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları görece daha fazla davranışlarına yansıdığını ortaya koymuştur.

Koyuncu ve Uçar (2024), yaptığı çalışmada Anadolu imam hatip liselerinde (AİHL) görev yapan öğretmenlerin, örtük programın bir unsuru olarak öğrencilerine ilişkin görüş ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Fenomenolojik desene göre yürütülen nitel araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezindeki AİHL'lerde görev yapan 43 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerine dinî, millî ve manevi değerlerin temsilcisi olma gibi özgün bir misyon yükledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin beklentileri arasında öğrencilerin "Ehl-i Sünnet" itikadına ve Kur'an eksenli bir

ahlaka sahip olmaları, “örnek şahsiyet” olmaları ve “millî ve manevi kültür bilincini” taşımaları gibi unsurların öne çıktığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2022), araştırmasında yükseköğretimdeki örtük programda neoliberal ideolojinin nasıl ortaya çıktığını, kültürlerarası bir çalışmayla incelemiştir. Türkiye ve İngiltere’deki iki üniversitenin felsefe, sosyoloji, işletme ve iktisat bölümler seçilmiştir. Bu üniversite ve bölümlerde altışar aylık saha araştırmasıyla yürütülen bu etnografik çalışma yapılmıştır. Yine bu bölümlerden öğretim üyeleri ve bu bölümlerde öğrenim gören 3. sınıf öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı gözlem, bireysel ve odak grup görüşmeleri ile doküman analizi gibi çoklu veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma, her iki üniversitede de örtük program aracılığıyla devletin ve bireyin nasıl olması gerektiğine dair neoliberal ideolojik unsurların aktarıldığını tespit etmiştir. Bu unsurlar; ekonomi, siyaset ve kişi hakları gibi konular etrafında şekillenmiştir. En nihayetinde çalışma, bu ideolojik aktarımların iki farklı ülke ve dört farklı bölümde gösterdiği benzerlik ve farklılıklara odaklanmıştır.

Hatipoğlu (2018), aksiyoloji (değerler felsefesi) ve örtük program arasındaki ilişkiyi, 2017 yılında yenilenen ortaöğretim programları çerçevesinde ele almıştır. Çalışmanın amacı, yeni öğretim programlarında yer alan aksiyolojik konuların öğretime ilişkin uygulamaların öğretmenler tarafından hangi bağlamda ele alındığını ortaya koymaktır. Fenomenolojik desene göre yürütülen nitel araştırmada, çeşitli alanlardan ortaöğretim öğretmenleriyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okullarda değerlerin örtük ya da açık bir şekilde aktarılırken sadece ahlaki ve etik boyuta odaklanılmaması, estetik bakış açısı gibi farklı değer çeşitlerinin de sürece dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Saldıray (2017), bir ilkokulda örtük programın temel unsurları olan öğretmen tutumları, kullanılan dil ve oyunlar aracılığıyla toplumsal cinsiyet ilişkilerinin nasıl yaşandığını incelemiştir. Nitel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmada, bir ilkokuldaki 7 öğretmen ve 162 öğrenciyle çalışılmıştır. Üç aylık bir süreçte 108 ders saati gözlem yapılmış ve ardından öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okulun örtük programının erkek öğrencilerin lehine ve kız öğrencilerin aleyhine işleyen, eşit olmayan bir toplumsal cinsiyet içeriğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sahip oldukları cinsiyet kalıp yargılarını farkında olmadan ders sürecine yansıttıkları, kullandıkları cinsiyetçi söylemlerle eşitsizliği pekiştirdikleri ve bu durumun öğrenciler tarafından da benimsenerek oyunlara ve dile aktarıldığı tespit edilmiştir.

Şenyüksel (2019), çalışmasında toplumsal cinsiyet ile örtük program arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri bağlamında araştırmayı amaçlamıştır. Fenomenoloji desenine göre tasarlanan nitel araştırmanın örneklemini, İzmir ilindeki ilkokullarda görev yapan ise 8 kadın ve 8 erkek sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yöntemiyle toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örtük programın işlevi ve toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilişkisi konusundaki farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin, farkında olarak ya da olmayarak toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri pekiştiren kalıp yargıları taşıyabildikleri ve örtük programı bu konuda bir bilinç oluşturmada etkili bir şekilde kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Avcı'nın (2021) "öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları ve örtük programa ilişkin farkındalıklarının incelenmesi" amacıyla yürüttüğü nitel çalışmasına farklı okul seviyelerinde ders verecek (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) 32 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının örtük program kavramını tam olarak tanımlayamadıklarını ve cinsiyet ile toplumsal cinsiyet kavramlarını birbirinden ayırt edemediklerini göstermiştir. Buna karşın Avcı'nın (2021) çalışması, adayların hem cinsiyetçi hem de eşitlikçi tutumları bir arada sergilediğini de ortaya koymuştur. Adayların çoğunlukla geleneksel cinsiyet rollerini benimsedikleri de saptanmıştır.

Çengel'in (2013) çalışması, meslek lisesi dokuzuncu sınıflarındaki sınıf iklimi ve bu iklimin örtük program açısından nasıl farklılaştığını araştırmaktadır. Bu amaçla sıralı açıklayıcı karma model, araştırmanın yöntemi olmuştur. Çalışmada, öncelikle 391 öğrenciye uygulanan "Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği" ile olumlu ve olumsuz iklime sahip iki sınıf belirlenmiştir. Daha sonrasında ise bu sınıflarda üç ay boyunca gözlem ve görüşmelerle nitel veriler toplanmıştır. Araştırma, şaşırtıcı bir bulgu olarak olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta akademik ilginin daha az, gürültünün ve kural belirsizliğinin ise daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin ders işleme sürecine karşı bir direnç göstermesiyle açıklanmıştır. Çalışma, her iki sınıfta da olumsuz davranışların olumlu davranışlardan daha sık gözlemlendiğini, ancak olumlu iklime sahip sınıfta öğretmenlerin öğrencileri motive etmek amacıyla daha çeşitli olumlu davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Bu durumu da "tersine ayrımcılık"la açıklamıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın etkisi nitel bir durum çalışmasıyla incelenmiştir. Uşak ilindeki çeşitli ilköğretim okullarından 30 öğretmen ve 50 öğrencinin katıldığı araştırmada, kamera kaydı, gözlem ve görüşme gibi çeşitli yöntemlerle veri toplanarak sınıf içindeki süreçler derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırmada, kamera kaydı, gözlem ve görüşmenin yapılma nedeni veri çeşitliliğini sağlamak içindir. Yapılan araştırma neticesinde, öğretmenlerin şiddet gibi davranışları fark ederken kaygıdan kaynaklanan istenmeyen davranışları fark etmediği görülmüştür. Bunun yanında iletişimle ilgili davranışların sınıf içinde en sık gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışı olduğu anlaşılmaktadır. Yönetim stratejisi olarak ise en çok uyarı ve görmezden gelme yaklaşımlarını tercih ettikleri belirlenmiştir (Başar, 2011). Çalışma, öğrencilerin can sıkıntısını istenmeyen davranışların temel nedeni olarak gördüğünü ve öğretmenlerin örtük programı doğru uyguladıklarında başarılı olabileceklerini ortaya koymuştur.

Akbulut (2016), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin örtük programı algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmanın grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 197'si erkek ve 450'si kadın olmak üzere toplam 647 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, algılanan örtük program ile eğitim stresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, Kadınların örtük program algılama düzeyi ise erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu, ancak eğitim stresi algılama düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin her iki yapıya ilişkin algılarında diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özer'in (2021) çalışmasında nöbetçi öğretmenlere ilişkin öğrenci algıları metaforlar yoluyla incelenmiş ve bu algılar örtük program bağlamında değerlendirilmiştir. Bu nitel araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Malatya'daki ortaokul ve lise öğrencilerinden "Nöbetçi öğretmen ... benzer çünkü ..." cümlesini tamamlamaları istenerek verilerin toplandığı bu fenomenolojik çalışmada, 286 öğrencinin görüşleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ortaya çıkan temalar arasında hem olumlu hem de olumsuz algılar yer almıştır. Güven verme, yardımseverlik ve rehberlik gibi olumlu temaların yanı sıra, özgürlüğün kısıtlanması, dıştan denetim ve öğretmene yönelik olumsuz tutum gibi temalar da dikkat çekmiştir. Benzer şekilde toplam 11 tema belirlenmiştir. Çalışma, nöbetçi öğretmen uygulamasının okul kurallarını

öğrenme gibi işlevlerinin yanında öğrenciler tarafından farklı şekillerde deneyimlendiğini göstermiştir denilebilir.

Tor (2015), doktora tezinde yükseköğretimdeki fiziksel ortamın örtük programını bir gömülü kuram çalışmasıyla incelemiştir. Çalışmanın amacı, fiziksel ortamın örtük programına yönelik bir teori oluşturmak ve bu teorinin boyutlarını açıklamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 93 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, “dolaşarak görüşme” ve “fotoğrafla tanımlama” gibi yöntemlerle toplanmış ve gömülü kuramın analiz aşamaları olan açık, aksiyal ve seçici kodlama ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda fiziksel ortamın örtük programı üç ana boyutta ele alınmıştır: Bunlar; fiziksel ortamın öğrencilerin sosyalleşmesi ve duyguları üzerindeki doğrudan etkileri, kampüs ortamının üniversiteyi sembolize etme biçimi ve araştırmacının ideolojisine bağlı olarak değişen gizli etkileridir.

Girayhan (2019), Yüksek lisans tezinde üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından nasıl değerlendirilebileceği, öğrenci görüşlerine dayalı olarak ele alınmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden yedi farklı bölümünün, 13 farklı anabilim dalının birinci ve son sınıflarında öğrenim gören 247 öğrenciyle çalışmanın nicel bölümü yürütülmüştür. Karma yöntemli bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kalite puanlama anketi aracılığıyla veriler toplanmış, bu veriler içerik analizi ve betimsel istatistik yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin kaliteli bir üniversiteden beklentileri arasında fiziksel ortamın ilk sırada geldiğini göstermiştir. Öğrencilerin kampüsteki öğretim binaları, yemekhane ve kantinlere ilişkin olumsuz görüşleri daha fazlayken müzeler, sanat galerisi, kütüphane ve yerleşke bahçesine ve spor alanlarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin üniversite kampüsünde en kaliteli yer olarak kütüphaneyi algıladıkları görülmektedir. Sonuç olarak kütüphane ve spor alanları gibi bölümlerin kaliteli üniversite mesajını verirken temel öğretim binalarını ve genel ortamın bu mesajı yeterince veremediği belirtilmiştir.

Serhatlıoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada Elâzığ ili ilköğretim okullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ve bu becerilerin kazandırılmasında örtük programın işlevini belirleme amaçlanmıştır. Bu amaçla Elâzığ ilindeki dört ilköğretim okulunda yürütülen karma yöntemli bu araştırmada, nicel veriler “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” ile nitel veriler ise öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan gözlem ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, örtük programın işlevlerinin okul, öğretmen ve öğrenci

boyutlarında ortaya çıktığını göstermektedir. Serhatlıoğlu'na (2012) göre öğretmen boyutunda beklentiler, model olma ve zaman kullanımı gibi unsurlar belirleyici olmuştur. Okul boyutunda ise törenler, fiziksel yapı, kavga ve güvenlik sorunları öne çıkmıştır. Çalışma, örtük programın sosyal beceri kazanımında hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca sosyal beceri düzeyi düşük ve yüksek şekilde belirlenmiş okulların örtük programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar mevcuttur.

Şad ve Demir (2018), “Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Medya Üzerinden Etkileşim Kurma ve Kurmama Nedenlerinin Örtük Program Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında örtük programı ele almışlardır. Araştırmanın amacı, sosyal medyadaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve bu etkileşimden kaçınmanın altında yatan nedenleri örtük program açısından incelemektir. Bu nitel çalışmaya Kahramanmaraş'taki 6 farklı ortaokuldan 32 öğretmen ve 29 öğrencinin katılmıştır. Yine çalışma bütüncül çoklu durum desenine göre yapılandırılmış ve veriler bu katılımcılarla yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin değer aktarma ve güvene dayalı ilişki kurma, öğrencilerin ise öğretmenle yakınlık kurma amacıyla etkileşime geçtiğini göstermiştir. Etkileşim kurmayan öğretmenlerin ise otoritelerinin zayıflayacağı ve öğrenciye olumsuz örnek olabilecekleri endişesi taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir'in (2018) “Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi” tezi karma yöntemli bir çalışmadır. Araştırmada nicel veriler ölçekler aracılığıyla toplanırken, nitel veriler için ise öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin güvene dayalı ilişki kurma, öğrenciye tutum ve değer kazandırma gibi gerekçelerle etkileşim kurduğunu, ancak otoritelerinin zarar görebileceği veya olumsuz örnek olabilecekleri endişesiyle bundan kaçınabildiğini göstermiştir. Çalışma ayrıca öğrencilerin ise öğretmenleriyle yakınlık kurma ve gözüne girme gibi nedenlerle sosyal medyayı kullandığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak sosyal medyanın, örtük program kapsamında etkili bir öğrenme faktörü olduğu belirtilmiştir.

İzgi İpek (2021), çalışmasında öğretmen eğitimindeki örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algılarını ve öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Karma yöntem araştırmalarından açılımlayıcı sıralı desenin kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümüne 436 dördüncü sınıf öğretmen adayı, nitel boyutunda ise 48 dördüncü sınıf öğretmen adayı ve

18 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ölçek kullanılırken, nitel boyutunda odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının örtük programa ilişkin algı düzeyleri yüksektir. Ayrıca, öğretim elemanlarının deneyimlerini paylaşarak örnek olaylar sunarak ve rol model olarak öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini örtük program aracılığıyla olumlu yönde etkiledikleri tespit edilmiştir.

Alkan (2017), “Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin bu kavrama yönelik algılarını ortaya koymuştur. Araştırmaya çeşitli illerde görev yapan ve çeşitli branşlardan 52 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcılardan “metaforik algılar formu” aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaklaşık yarısının örtük programı resmî programın bir tamamlayıcısı olarak gördüğü; diğerlerinin ise bu kavramın daha çok kültürü aktaran, gizli olan ya da kontrol edilemeyen yönlerine vurgu yaptığı belirlenmiştir.

Bayar ve Kurt (2021), “Ortaokul Ders Kitaplarındaki Engelli Bireylerle İlgili İçeriklerin Örtük Program Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında önemli bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmanın amacı, ortaokul ders kitaplarının engellilik konusuna örtük program çerçevesinde ne düzeyde yer verdiğini incelemektir. Bu doğrultuda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanılan 24 ders kitabındaki metin, fotoğraf ve görsel öğeler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda, engelli bireyler için hazırlanan örtük programın yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki temsillerin genellikle pasif eylemler içerdiği, okul ortamında gösterilmediği ve çoğunlukla yetişkin bireylere yer verildiği saptanmıştır.

Çay (2023), örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisini incelediği nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın temel amacı, “örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini anlamak ve bu temel amaç doğrultusunda örtük programın, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını geliştirmek üzere nasıl işe koşulabileceğine yönelik çözüm önerileri üretmektir.” Çalışma, Kayseri il merkezindeki bir lisede görev yapan 4 edebiyat öğretmeni ve aynı okulda öğrenim gören 10 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları;

öğretmenlerin tutum ve söylemlerinin, arkadaş çevresinin ve ailenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca okulda kitap okumaya yönelik düzenlenen etkinliklerin ve mevcut ders kitaplarının öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Erbaş (2021), çalışmasında örtük program uygulaması olarak görülen “öğretimsel okul sokağı” uygulamasını yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenine göre yürütülen çalışma, 10 yabancı dil öğretmeni ile gerçekleştirilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılan tüm öğretmenlerin bu uygulamayı, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine, motivasyonlarına ve akademik başarılarına katkı sağlayan olumlu bir süreç olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Öğretmenler ayrıca bu uygulama sayesinde öğretimin ders dışına taşındığını, öğrencilerin farkında olmadan dil becerileri kazandığını ve birbirleriyle etkileşimlerinin arttığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler, uygulamanın öğrenci ilgisi, düzeyi ve ihtiyaçlarına uygun materyallerle desteklendiğini; ancak sürecin zaman, maddi kaynak ve planlama açısından bazı zorluklar içerdiğini de vurgulamışlardır.

Başar vd. (2014), yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarını örtük program çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Uşak il merkezinde görev yapan 13 ilköğretim okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, “değerler”, “kurallar” ve “iletişim” faaliyetleri temelinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul değerlerini öğrencilere aktarmada çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, müdürlerin katılımcılığı sağlama, ödüllendirme ve sosyal destek gibi etkinlikleri de örtük program çerçevesinde oluşturdukları sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak Türkiye alanyazınında örtük program üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesine yayıldığı ve oldukça geniş bir tematik çeşitlilik sunduğu görülmektedir. Araştırmaların odağında ağırlıklı olarak okul ve sınıf ikliminin analizi, değerler ve ideoloji aktarımı, toplumsal cinsiyet rollerinin inşası, okulun fiziksel yapısının ilettiği mesajlar ve dijital mecralardaki öğretmen-öğrenci etkileşimi yer almaktadır. Bu süreçte araştırmacıların, paydaş algılarını ortaya çıkarmak adına metafor analizlerinden nitel durum çalışmalarına, ders kitabı içerik

analizlerinden karma yöntemli araştırmalara kadar zengin bir metodolojik yelpaze kullandıkları anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmaların sonuçları; örtük programın özellikle değer kazandırma, disiplin süreçleri ve kurumsal aidiyet oluşturma noktalarında resmî programdan daha baskın bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalarda dikkat çeken en temel hususlardan biri; okulların kurallar, rutinler ve öğretmen tutumları aracılığıyla akademik başarıdan ziyade uysallık ve otoriteye itaati ödüllendiren, mevcut toplumsal ve ideolojik yapıları pekiştiren bir işlev görmesidir. Ayrıca okulun mimari düzenlemelerinden yönetici uygulamalarına kadar her kurumsal unsurun, resmî söylemin ötesinde örtük mesajlar taşıdığı; bu mesajların öğrenci davranışlarını şekillendirmede ve okulun toplumsal işlevini yerine getirmesinde belirleyici bir rol oynadığı saptanmıştır.

#### **2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Kärner ve Schneider (2024) tarafından gerçekleştirilen kapsam incelemesi türündeki araştırmada, eğitim sistemindeki örtük programı oluşturan temel bileşenlerin sistematik bir dökümü sunulmuştur. Çalışmada asıl amaç, eğitimde örtük programın boyutlarını sistematik bir şekilde özetlemeyi amaçlamaktadır. Toplam 23 akademik makalenin belirli kategoriler çerçevesinde analiz edildiği çalışmada; sosyal bağlamda yeniden üretilen normlar, grup rolleri, davranış kalıpları, norm aktarım araçları, bu unsurların bireysel/toplumsal etkileri ve geliştirilen başa çıkma stratejileri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda uyum ve zamansal düzenleme gibi yeniden üretilen normlar, öğretmen gücü ve öğrenci tanınması gibi rollere özgü nitelikler ile öğretim materyalleri, rutinler ve ritüeller gibi norm aktarım mecraları tanımlanmıştır. Çalışma, örtük programın etkilerinin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ortaya çıktığı ve bu süreçlerle etkileşimde bulunan bireylerin çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Gunio'nun (2021) araştırmasında Örtük programın okul öncesi öğrencilerinin karakter gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak için "Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli"nin (Illuminative Evaluation Model) bir metodoloji olarak kullanılıp kullanılmayacağı araştırılmıştır. Bu model, geleneksel ölçme ve tahminleme yöntemleri yerine betimleme ve yorumlamaya odaklanan bir araştırma stratejisidir ayrıca bir eğitim programının sadece amaçlanan sonuçlarını değil, tüm resmini (örtük program dahil) anlamayı hedefler. Filipinler'deki özel bir Hristiyan okulunda yürütülen bu çalışmada; doküman analizi, gözlem,

görüşme, anket ve odak grup tartışmaları gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma, okul değerlerinin aşılması, okula hazırlık ve fiziksel ortamın işlevleri gibi çeşitli örtük program unsurlarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak bu çalışmada, “Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli”nin, örtük programın etkilerini (karakter gelişimi) belirlemede etkili bir araç olduğu sonucuna varmıştır.

Dickerson (2007) tarafından gerçekleştirilen “Gizli müfredat postmodern bakış” adlı doktora tezi çalışmasında; örtük programın çağdaş sınıflar üzerindeki etkisi ve Amerikan eğitim sistemindeki krizler bağlamında okulların kamuoyuna sunduğu kurumsal imaj ele alınmıştır. Araştırmada, eğitim kurumlarının sunduğu imajların genellikle yanıltıcı olabileceği; okulların kuralları, müfredat yapısı ve çeşitli durumlara verilen tepkiler aracılığıyla aslında iddia ettiklerinden çok daha kapsamlı bir öğretim sürecini yürüttükleri savunulmuştur. Çalışmanın dikkat çekici bir tespiti de örtük programın aslında okulun rutin uygulamaları içerisinde açık bir şekilde işlev gördüğü; ancak bu pratiklerin öğretmenler, idareciler, veliler ve öğrenciler tarafından yeterince fark edilmemesi veya göz ardı edilmesi nedeniyle gizli olarak nitelendirildiği yönündedir.

Brücknerová ve Novotný (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin işe uyum sürecindeki örtük programa (HCI-hidden curriculum of induction) olan etkisini tanımlamak amaçlanmıştır. Çalışma, müdürlerin liderlik ve yönetim biçimlerinin bu gizli müfredatı nasıl şekillendirdiğini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın katılımcıları, her okuldan dörder stajyer öğretmen ve üçer mentor ile her okulun müdürleri olmak üzere iki okuldan toplam sekiz stajyer öğretmen, altı mentor ve iki müdürden oluşmaktadır. Çek Cumhuriyeti’ndeki iki farklı ilkokulda yürütülen bu vaka çalışmasında, otoriter ve demokratik liderlik tarzlarına sahip iki farklı müdürün olduğu okullardaki uyum süreçleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Otoriter liderliğin hâkim olduğu okulda müdürün hiyerarşi ve görev odaklı tutumu, HCI’yi bürokratik bir zorunluluk olarak şekillendirerek öğretmenlerde ayrışık (disjointed) bir kurumsal algı yaratırken demokratik liderliğin olduğu okulda müdürün sergilediği destekleyici ve vizyon odaklı yaklaşım, HCI’yi mesleki gelişim ve ortak değerler üzerinden bütünleşik (coherent) bir yapıya dönüştürmüştür. Araştırma, okul müdürlerinin mentor seçimi, uyum programının yönetimi, sosyal iklimin oluşturulması ve sürecin değerlendirilmesi gibi yollarla örtük programı şekillendirdiğini göstermektedir. Bu örtük program ise (HCI) yeni öğretmenlere hem mesleki gelişim hem de okulun geneli hakkında çeşitli mesajlar iletmektedir. Sonuç olarak müdürün liderlik tarzının,

yeni öğretmenin okuldaki deneyimini ve mesleğe bakışını dolaylı yoldan nasıl biçimlendirdiği ortaya konmuştur.

Jennings (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki düşük gelirli bölgelerde uygulanan "Herkes İçin Başarı" (Success for All - SFA) adlı kapsamlı okul reform modelinin örtük programı ele alınmıştır. Eleştirel söylem analizinin kullanıldığı araştırmada, programı temsil eden 46 örnek ders planı üzerinden öğretmenlerin ve öğrencilerin süreçteki rolleri ile öz-algıları incelenmiştir. Araştırma bulguları, ders planlarının son derece "reçetelendirilmiş" (prescribed) bir yapıda olduğunu aynı zamanda öğretmenlerin materyal seçimi ve dersin hızı üzerindeki otoritesini kısıtlayarak onları birer teknisyen veya bilgi aktarıcısı konumuna indirgediğini ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf içi etkileşimlerin tamamen önceden belirlenmiş stratejilerle yürütüldüğü ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi ilgi alanlarını takip etme veya öğrenme sorumluluğu alma imkânlarının sınırlandırıldığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda, SFA modelinin örtük programının öğrencileri eleştirel düşünme becerilerinden yoksun bıraktığı, onları aktif vatandaşlar yerine sadece test çözmeye odaklı bireyler olarak yetiştirerek düşük vasıflı iş gücü piyasasına hazırlayan bir "eğitsel izleme" (educational tracking) işlevi gördüğü vurgulanmıştır.

Korzh'un (2013) "Eğitim eşitsizlikleri ve Ukrayna yetimlerinin geleceği yollar: sosyal üreme mi, yoksa gizli müfredat aracılığıyla dönüşüm mü?" adlı çalışması, Ukrayna'daki yetimhanelerde büyüyen çocukların eğitim sonrası yollarının nasıl şekillendiği, örtük program ve sosyal yeniden üretim teorileri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma nitel metodolojiden çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. İki yetimhanede gerçekleştirilen bu çoklu durum çalışmasında, 10. ve 11. sınıf öğrencileri, mezunlar ve eğitimcilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, bazı kurumsal değişikliklere rağmen Sovyet döneminden kalma düşük kaliteli eğitim mirasının devam ettiğini ve öğretmenlerin "genetik eksiklik ideolojisi" ile öğrencilerden beklentilerini düşük tuttuğunu göstermiştir. Korzh, bu kurumların hem sosyal yeniden üretimi sağlayan bir örtük programa hem de sanat terapisi, yumuşak pedagoji ve sert bakım gibi yöntemlerle başarıyı teşvik eden "dönüştürücü bir örtük programa" aynı anda sahip olduğunu tespit etmiştir. Son olarak kültürel ve sosyal sermaye eksikliğinin yetimlerin seçeneklerini kısıtladığı ve toplumsal eşitsizlikleri sürdürdüğü sonucuna varılmıştır.

Free ve Križ (2022) çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir devlet okulu sisteminin, göçmen öğrencileri sistematik sınıf ve ırk önyargılarıyla nasıl azınlıklaştırdığı, ele alınmıştır. Çalışmada, 20 eğitimciyle yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, okul sisteminin örtük bir şekilde göçmen ailelerden İngilizce yeterliliği beklemesi, öğrencilerden kendilerini sürekli savunabilecekleri “ayrıcalıklı ve yoğun bir öğrenme” talep etmesi ve ebeveynlerin de “ayrıcalıklı ve yoğun bir eğitsel ebeveynlik” rolünü üstlenmelerini varsayması gibi üç temel alanda önyargıları sürdürdüğünü göstermiştir. Bu beklentilerin, göçmen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve dilsel gerçekleriyle uyuşmadığı ve bu durumun eşitsizlikleri pekiştirdiği sonucuna varılmıştır.

Chen (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise düzeyindeki kıyafet kurallarının uygulanma biçimleri; örtük program ve kültürel sermaye kuramları çerçevesinde incelenmiştir. İrsal çeşitliliğin yüksek olduğu bir bölgedeki iki farklı lisede görev yapan 19 öğretmenle mülakatların yapıldığı çalışmada, öğretmenlerin hem eğitimci hem de disiplin uygulayıcısı rollerini eş zamanlı olarak üstlendikleri saptanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kıyafet kuralı ihlallerine yönelik müdahalelerini ‘saygınlık’ ve ‘profesyonellik’ kavramlarıyla meşrulaştırdıklarını ancak bu kavramların temelinde ırk, cinsiyet, sınıf ve cinsellik gibi hâkim toplumsal anlayışların yattığını ortaya koymuştur. Çalışmada, özellikle kız öğrencilere ve azınlık gruplara mensup öğrencilere yönelik bu tür denetimlerin, aslında orta sınıf heteronormatif değerleri aşlamaya yönelik örtük dersler niteliği taşıdığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak kıyafet kuralları üzerinden yürütülen bu düzenleme pratiklerinin, eğitim sistemindeki marjinal gruplar aleyhine toplumsal eşitsizlikleri ve irsal/cinsiyetçi sınırları yeniden ürettiği belirlenmiştir.

Tietz (2007), “Muhasebe Ders Kitaplarındaki Kadınlar ve Erkekler: Gizli Müfredatı Keşfetmek” başlıklı çalışmasında ders kitaplarındaki cinsiyet temsilini incelemiştir. Çalışmanın temel amacı, giriş seviyesindeki muhasebe ders kitaplarında yer alan cinsiyet temsillerini analiz etmektir. Bu doğrultuda, 19 farklı muhasebe ders kitabındaki ödevler, resimler ve hikayeler hem nicel hem de nitel bir yaklaşım benimsenerek içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlar, kadın ve erkeklerin ders kitaplarında oldukça farklı şekillerde temsil edildiğini göstermiştir. Örneğin, erkeklerin daha aktif, daha güçlü ve daha çeşitli mesleklerde gösterildiği; buna karşın kadınların ise daha çok ev ortamında ve pasif rollerde sunulduğu tespit edilmiştir. Tüm bu nedenlerle bu ders kitaplarının mevcut toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ve rollerini

güçlendirdiği belirlenmiştir denebilir. Ayrıca bu bölümlerdeki hocaların materyaller tarafından aktarılan örtük mesajları daha dikkatli okuması gerektiği de ifade edilmiştir.

Benson (1999), “Örtük Müfredat ve Çocuğun Yeni Söylemi: Beverly Cleary'nin Ramona Okula Gidiyor” araştırmasında Beverly Cleary'nin “Ramona” serisini örtük program ve çocuğun sosyalleşme süreci bağlamında incelemiştir. Araştırmanın amacı, Beverly Cleary'nin Ramona serisi üzerinden, çocukların benliklerinin (subjektivitelerinin) nasıl değiştiğini incelemektir. Yöntem olarak ise edebî analiz (literary analysis) veya metin incelemesi tercih edilmiştir. Sonuç olarak şu söylenebilir: Okul ortamı, Ramona'nın benlik algısını değiştirerek onu sosyalleştirmekte ve öğretmenlerinin onayını kazanmak için davranışlarını sınırlamasına yol açmaktadır. Bu süreç, Michael Apple'ın tanımladığı ve çocuklara okulda oyun kurallarını öğreten gizli müfredatın bir yansıması olarak değerlendirilmiştir.

Foot (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, örtük programın doktora öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimledikleri incelenmiştir. Bir üniversitedeki belirli bir programda öğrenim gören 12 doktora öğrencisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin çapraz vaka analiziyle değerlendirildiği çalışmada; amaçlanan resmî program ile örtük programın çeliştiği durumlarda öğrencilerin programın değer ve normlarına yönelik karmaşık mesajlar aldıkları saptanmıştır. Araştırma bulguları, örtük programın yapısal organizasyonu, kurumsal sosyal yapılar ve öğrencilere aşılana kimlikler aracılığıyla iletildiğini ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca, örtük programın her öğrenci tarafından bireysel bir süzgeçten geçirilerek yorumlandığı belirtilerek; yönetici, öğretim üyesi ve öğrencilerin bu programın yeniden üretilmesindeki rollerini birlikte sorgulamalarının doktora eğitimindeki belirsizlikleri ortadan kaldıracağı ve öğrenci memnuniyetini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sulaimani ve Gut'un (2019) örtük programla ilgili “Özel eğitim bağlamında gizli müfredat: otizmli bireyler örneği” adlı çalışması adından da anlaşılacağı üzere otizmli bireylere odaklanmıştır. Bu çalışmanın amacı, otizm bozukluğu tanısı konmuş bireylerin deneyimleriyle ilgili olarak gizli müfredat konusunu incelemektedir. Yazar bu çalışmasını literatür taraması yöntemiyle yapmıştır. Bu sebeple veriler yazarın ilgili bilimsel yayınları belirleyip incelemesi şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucu, makale otizm teşhisi konmuş bireylerin sosyal etkileşimlerde ve özellikle gizli müfredatı kavramada önemli zorluklar yaşadığını

vurgulamaktadır. Bu durumun aşılabilmesi için “kendiliğinden oluşan” şeklinde ele almak yerine bizatihi örtük programın doğrudan ele alınıp öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunu sağlama adına farklı stratejiler sunulmuştur. Bunlardan özellikle, “örtük müfredatın kişiselleştirilmesi, akran aracılı öğretim, teknoloji destekli müdahale ve görsel destekler” stratejileri dikkat çekici olarak değerlendirilebilir. Çalışma, bu yolla tüm öğrenciler için daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratılabileceğini vurgulamaktadır.

Yurt dışı alanyazınında yapılan araştırmalar, örtük programın eğitim sisteminin her kademesinde (okul öncesinden doktora eğitimine kadar) ve farklı kültürel bağlamlarda (ABD, Ukrayna, Çek Cumhuriyeti, Filipinler vb.) merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışmalar; okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmen uyum süreçlerini şekillendirmedeki etkisinden, ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsillerine ve kılık-kıyafet kurallarının ırksal/cinsiyetçi sınırları nasıl yeniden ürettiğine kadar oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Özellikle dezavantajlı gruplar, göçmenler ve özel gereksinimli bireyler üzerine odaklanan araştırmalar, örtük programın bazen sosyal eşitsizlikleri pekiştiren bir araç olarak işlediğini, bazen de doğrudan öğretilmesi gereken bir sosyal beceri seti olarak ele alındığını ortaya koymaktadır.

Araştırmalardan elde edilen ortak bulgular, resmî müfredat ile örtük programın sıklıkla çeliştiğini ve bu durumun öğrencilerde karmaşık mesajlar yarattığını saptamaktadır. Dikkat çeken en önemli hususlardan biri, okulların ve reform modellerinin öğretmenleri sadece bilgi aktarıcısı veya teknisyen konumuna indirgeyerek eleştirel düşünme alanlarını daraltabilmesidir. Ayrıca, okulun fiziksel ortamı, rutinleri ve ritüellerinin; bireylerin kimlik gelişimini, benlik algısını ve kurumsal başarılarını doğrudan etkileyen görünmez bir el gibi çalıştığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak yurt dışı literatürü, örtük programın deşifre edilmesinin ve tüm paydaşlar tarafından sorgulanmasının eğitim kalitesini ve öğrenci memnuniyetini artıracak en stratejik adımlardan biri olduğunu savunmaktadır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde tezin yönteminin çerçevesi ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri (yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu), verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri ile geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin ölçütler açıklanmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın konusu, ortaöğretim okullarındaki müdürlerin örtük program uygulamalarıdır. Alanyazında örtük programın doğası gereği, bu konuyu çalışan araştırmacıların ağırlıklı olarak nitel araştırma desenlerini kullanması gerektiği vurgulanmaktadır (Gordon, 1982). Nitel araştırma; olayları ve algıları kendi doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alarak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) katılımcıların deneyimlerini, duygu ve fikirlerini anlamlandırma olanağı sunması nedeniyle bu çalışma için uygun yaklaşım olarak görülmüştür (Merriam, 2013). Nitekim Creswell'in (2014) de belirttiği gibi nitel araştırma, örtük program gibi üstü kapalı konuları anlayıp açığa çıkarma sürecidir. Bu durumu Creswell (2014), şu şekilde belirtmektedir: "Bu keşif, bir grup veya evreni çalışma, kolaylıkla ölçülemeyen değişkenleri belirleme veya susturulmuş sesleri duyma ihtiyacından dolayı gereklidir". Örtük program tam da bu nedenden dolayı, ölçülmesi zor bir değişken olduğu, karmaşık, bağlama duyarlı ve sosyal olarak inşa edilen bir olgu olduğu için bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Creswell (2014) yalnızca nitel araştırmanın konusuna değil, aynı zamanda bu yöntemi tercih edecek araştırmacıların sahip olması gereken özelliklere de dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Creswell, nitel araştırmanın hangi eğilimlere sahip araştırmacılara uygun olduğunu belirtmiş ve bu yaklaşıma dair temel eğilimleri sıralamıştır. Buna göre nitel araştırma; alanda uzun süre geçirmeye istekli, karmaşık ve zaman alıcı bir veri analiz sürecini göze alabilen, farklı bakış açılarını ve kanıtları uzun pasajlarla ifade etmeye açık olan araştırmacılar için uygundur. Ayrıca bu yaklaşım, sabit kurallar ya da belirli prosedürlerle sınırlı olmayan ve sürekli değişen bir beşerî bilim sürecine girmeye gönüllü araştırmacılara hitap etmektedir. Bu yönüyle nitel araştırma; araştırmacının esnekliğini, gözlem gücünü ve yoruma dayalı düşünme becerisini ön plana çıkaran bir metodolojidir. Bu kapsamda araştırmacı yüksek lisans tezini nitel yöntemler kullanarak tamamladığı ayrıca nitel yöntemle başka araştırmalar yürüttüğü için araştırmacının

nitel araştırma konusundaki önceki deneyimleri ve yöntemsel yetkinliği nedeniyle de bu yaklaşım tercih edilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı içinde, çalışmanın deseni durum çalışması (case study) olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olayın sınırlı bir sistem içinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Özellikle örtük program gibi hassas konularda araştırmacıya belirli durumlara odaklanma fırsatı sunması, bu yöntemin tercih edilmesinde etkili bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ele alınan durum ya da durumlar bütüncül biçimde analiz edilirken bu durumların ne şekilde etkilendiği ya da neyi nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşılır. Durum çalışmasında ele alınan olayın veya nesnenin belirli sınırlar içinde tanımlanması gerekir. Ayrıca her bir durum farklı özellikler taşıyabileceğinden elde edilen bulguların genellenmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmanın durum çalışması deseninin tercih edilmesindeki temel gerekçe, Yin'in (2018) ortaya koyduğu ölçütlerle uyum göstermesidir. Yin'e (2018) göre durum çalışması; (1) araştırmanın "nasıl?" ve "neden?" gibi açıklayıcı sorulara odaklanması, (2) araştırmacının incelenen olaylar üzerinde çok az kontrolünün olması ve (3) olgunun kendi gerçek yaşam bağlamından ayrılamayacak kadar iç içe geçtiği güncel fenomenleri incelemesi durumunda ideal bir yöntemdir. Bu araştırma da temelde, "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin örtük program uygulamaları nelerdir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Müdürlerin uygulamaları araştırmacının kontrolü dışındadır ve örtük program olgusu; okulun kendine has kültürü, sosyal dokusu ve fiziki yapısı gibi kendi bağlamından soyutlanarak anlaşılabilir.

Araştırma, Yin (2018) tarafından tanımlanan bütüncül çoklu durum çalışması (holistic multiple-case study) desenine göre yürütülmüştür. Bu desende her bir durum, kendi bağlamı içinde tek ve bütüncül bir analiz birimi olarak ele alınmakta çoklu durum yapısı ise farklı bağlamlarda benzer olguların nasıl ortaya çıktığını karşılaştırmalı olarak incelemeye olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda araştırma; tek bir okulla sınırlı kalmayıp farklı kurumsal yapılara sahip üç okul türünde yürütülmüş, her bir okul türü kendi örgütsel bağlamı içinde ayrı birer durum olarak tanımlanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan durumlar; Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı akademik liseler, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip liseleri ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik Anadolu liseleridir.

Çoklu durum deseninin amacı: istatistiksel genelleme yapmak değil, bulguların farklı bağlamlarda nasıl ortaya çıktığını karşılaştırarak analitik genelleme (analytical generalization) yapmaktır. Yin'in (2018) ifadesiyle bu desen, bulguların teorik çoğaltma (theoretical replication) mantığıyla yorumlanmasına olanak tanıyarak çalışmanın kurumsal dış geçerliğini ve teorik temelini güçlendirmektedir.

Desenin bütüncül olması, her bir durumun kendi içinde tek bir analiz birimi olarak ele alınmasını ifade eder (Yin, 2018). Yani her bir okul değil, her okul türü ayrı birer analiz birimi olarak ele alınmıştır. Müdür, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile gözlemlerden elde edilen veriler; okul türü düzeyinde bütünsel bir değerlendirme yapılmasına olanak tanımıştır. Elde edilen bulgular, okul türlerinin kendi içindeki dinamiklerini yansıtmakta ve örtük programın oluşumuna nasıl katkı sağladığını açıklamaya yöneliktir. Tüm bu nedenlerle çoklu-bütünsel durum çalışması deseni, hem örtük program gibi karmaşık bir olguyu analiz etme hem de bağlamsal farklılıkları yakalama açısından en uygun yöntem olarak tercih edilmiştir.

### **3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip bireylerin bilinçli olarak seçildiği ve bu yolla çalışmanın amacına en uygun katılımcıların dâhil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, evrende yer alan çeşitliliğin araştırma grubuna yansıtılması amacıyla kullanılır. Bu yöntemde, belirli ölçütlere göre farklı özelliklere sahip bireyler seçilerek olgunun farklı bağlamlarda nasıl şekillendiği anlaşılmasına çalışılır (Creswell, 2014).

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanılması, durum çalışması metodolojisinin temel mantığıyla da doğrudan örtüşmektedir. Yin'in (2018) belirttiği gibi, durum çalışmasında amaç istatistiksel genelleme yapmak değil, bulguların daha geniş bir teoriye genellenebildiği analitik genellemedir. Maksimum çeşitlilik stratejisi, bu hedefe ulaşmak için farklı özelliklere sahip durumlar arasında teorik çoğaltma (theoretical replication) yapma olanağı sunarak geliştirilen teorik çerçevenin gücünü test etmeyi sağlar. Bu çalışmanın amacı araştırma yapılan altı okuldan yola çıkarak "Türkiye'deki tüm okullar böyledir." gibi bir genelleme yapmak değildir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde bulunan ve her biri ayrı birer durum olarak ele alınan üç okul türüne bağlı altı ortaöğretim okulundaki 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Yin'in (2018) bütüncül çoklu durum çalışması yaklaşımı doğrultusunda, bu çalışmada temel analiz birimi bireyler değil, okul türleri bağlamında ele alınan okullardır. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerden oluşan toplam 18 katılımcı ise bu durumların bütüncül olarak anlaşılmasına hizmet eden veri kaynakları olarak konumlandırılmıştır.

Durumlar arası karşılaştırmayı güçlendirmek ve kurumsal bağlam farklılıklarını görünür kılmak amacıyla farklı kurumsal yapı, öğrenci profili ve eğitimsel hedeflere sahip üç temel okul türü belirlenmiştir: Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı akademik liseler, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip liseleri ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik Anadolu liseleri. Her okul türü içerisinden ikişer okul seçilirken tüm okullarda ortak ve standart bir başarı ölçütü (örneğin LGS puanı) bulunmaması nedeniyle, okulların öğrenciler tarafından tercih edilme düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu yaklaşım, okullar arasında görece akademik ve sosyokültürel farklılıkların yansıtılmasına olanak tanıyarak durumlar arası karşılaştırmaların analitik gücünü artırmıştır.

Her okuldan müdür, öğretmen ve öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi; bireyleri ayrı analiz birimleri hâline getirmeden, ilgili okulun kurumsal pratiklerinin ve deneyimlerinin bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bu yönüyle çalışma grubu, amaçlı örnekleme kapsamında maksimum çeşitlilik ilkesine dayalı olarak oluşturulmuştur. Ancak örnekleme mantığı, Yin'in (2018) önerdiği biçimde, durumların teorik olarak anlamlı biçimde karşılaştırılmasına hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır.

Okul müdürleri, araştırmanın temel nesnesi olmaları nedeniyle doğrudan araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler ise seçilen okullardaki öğrenci işleri müdür yardımcılarının önerileriyle belirlenmiştir. Bu uygulama; müdür yardımcılarının öğretmenler ve öğrencilerle günlük işleyiş içinde daha sık ve daha doğal temas hâlinde olması, okulun resmî söyleminin ötesinde kalan uygulamalar, ilişkiler ve örtük pratikler hakkında bilgi verebilecek kişileri tanıma olasılıklarını artırması gerekçesiyle yapılmıştır. Bu şekilde hem görüşmelerde çeşitliliğin korunması hem de okul müdürünün yönlendirici etkisinin azaltılmasına çalışılmıştır. Müdür yardımcılarında, öğretmenler için en az üç yıldır okulda görev yapan; öğrenciler açısından ise 11. veya 12. sınıfta öğrenim gören, okul uygulamaları hakkında bilgi sahibi ve iletişime açık öğretmen ve öğrencileri önermeleri istenmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların

bireysel özelliklerinden ziyade okulun bütüncül işleyişine ilişkin farklı deneyimlerin görünür kılınmasını amaçlamaktadır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak müdür yardımcıları tarafından önerilen öğretmen ve öğrencilerin tamamı katılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla bulgular sunulurken kendilerine “K1, K2, K3” gibi kodlar verilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri**

Durum çalışmaları, bir olgunun derinlemesine anlaşılmasını hedeflediğinden genellikle birden fazla veri toplama aracıyla desteklenir. Farklı yöntemlerin birlikte kullanılması, elde edilen verilerin çeşitliliğini ve güvenilirliğini artırmakta; araştırmacıya daha zengin bir veri seti sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yin’in (2018) de vurguladığı gibi nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi (triangulation) olarak da bilinen bu yaklaşım, incelenen olgunun farklı boyutlarıyla anlaşılmasına olanak tanır. Bu kapsamda araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Görüşme, bireylerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının altında yatan nedenleri ortaya çıkarmaya imkân sağlayan etkili bir sözlü veri toplama tekniğidir. Görüşme yoluyla katılımcıların yaşadıkları deneyimleri kendi ifadeleriyle aktarmaları sağlanmakta ve bu sayede örtük kalmış yapılar gün yüzüne çıkarılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, ortaöğretim okullarında müdürlerin örtük program uygulamalarını tespit etmek için katılımcıların bakış açılarını kendi ifadeleriyle anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknik, araştırmacıya önceden belirlenmiş temel sorularla bir çerçeve sunarken aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkan yeni durumları ve önemli noktaları sondalarla derinleştirme imkânı tanımaktadır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş temel soru yer almaktadır. Öncelikle soruların ilk versiyonu, konuya ilişkin alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu süreçte bir akademisyen, iki okul müdürü, bir müdür yardımcısı ve bir öğretmenin görüşlerine başvurularak ilk uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan taslak form, araştırma kapsamında yer almayan iki farklı lisede görev yapan iki okul müdürü ve bir öğretmenle yapılan pilot görüşmelerde test edilmiştir. Pilot uygulamada görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

Pilot uygulamalardan elde edilen geri bildirimler, birinci araştırmacı ve tez danışmanı ile değerlendirilmiş ve mevcut bazı soruların araştırmanın amacına hizmet etmede yetersiz kaldığını ve katılımcılardan istenen derinlikte veri elde edemediğini göstermiştir. Bu sebeple bazı soruların büyük oranda değiştirilmesine karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra örtük program literatürüne yönelik yeniden yapılan alanyazın taramaları, uzman görüşleri ve pilot uygulama deneyiminden elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca araştırmanın konusu doğrudan okul yönetimi ile ilişkili olduğu için, görüşme soruları bu kavramları dolaylı biçimde ele alacak şekilde yapılandırılmıştır. Son aşamada, formun içeriği sabit kalmakla birlikte soruların ifade ediliş biçimi ve dili, katılımcıların rollerine (müdür, ğretmen ve ğrenci) uygun olacak şekilde uyarlanarak üç ayrı form hazırlanmıştır (bkz. EK-1, EK-2, EK-3).

### **3.3.2. Yarı yapılandırılmış gözlem formu**

Görüşme ile gözlem tekniği de nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan temel veri kaynaklarından biridir. Robert K. Yin'e (2018) göre görüşme ve gözlem teknikleri, bir durum çalışmasının zenginliğini ve derinliğini sağlayan iki temel kanıt kaynağıdır. Ona göre bu tekniklerin gücü, tek başlarına kullanılmalarından ziyade, birbirlerinin zayıf yönlerini telafi edecek şekilde bir arada kullanılmalarından gelir. Yin, bu durumu veri genlemesi (triangulation) ilkesi ile açıklamakta ve yapı geçerliliğinin sağlanmasında bu yaklaşımı önermektedir. Nitekim gözlem tekniği, karmaşık sosyal ilişkileri ve davranışları kendi doğal ortamları içinde, olduğu gibi kaydetme ve bu sayede insanların söyledikleri ile yaptıkları arasındaki olası farklılıkları tespit etme imkânı sunar. rtk program gibi büyük lde yazılı olmayan ve sze dökülmeyen pratiklere dayalı bir olguyu anlamada, alanyazındaki ilk çalışmalardan itibaren gözlem tekniğinin merkezi bir rol oynadığı görülmektedir (Jackson, 1968).

Ortaöğretimde okul müdürlerinin örtük programı hangi yönetsel ve pedagojik uygulamalarla ürettiklerini ve sürdürdüklerini tespit etmek ve değerlendirme amacıyla yapılan bu araştırmada, görüşme yoluyla elde edilen verilerin okul ortamında ne derece yaşandığını anlamak ve okul iklimini daha derinlemesine analiz etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu (bkz. Ek-4) kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde izlenen mantığa paralel olarak gözlem formu da öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme sorularına dayalı olarak oluşturulmuştur. Formun amacı, görüşmelerde ele alınan konuların (okul normları, ders dışı faaliyetler, resmî olmayan beklentiler vb.) okulun fiziki

mekânında, törenlerinde, koridorlarında ve paydaşların gündelik etkileşimlerinde nasıl ortaya çıktığını düzenli bir şekilde not etmektir. Bu gözlemler, okulun farklı alanlarında (törenler, koridorlar, kantin vb.) ve farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilerek örtük programın çeşitli yansımalarını yakalamayı amaçlamıştır.

Form, araştırmacıya gözlem sürecinde nelere odaklanacağı konusunda temel bir çerçeve sunmuştur. Ancak örtük program, doğası gereği sınırları kesin olarak belirlenemeyen ve çoğu zaman dolaylı yollardan ortaya çıkan bir olgu olduğundan, bu alanı gözlemlemek her zaman doğrudan ve net verilerle mümkün olmamaktadır. Bu nedenle formun yarı yapılandırılmış yapısı; araştırmacıya önceden öngörülemeyen, ancak örtük programla ilişkili olabilecek yeni durum ve davranışları da not edebilme esnekliği tanımıştır. Bu sayede gözlemlerle, okulun farklı alanlarında (törenler, koridorlar, kantin vb.) ve farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilerek, örtük programın çeşitli yansımalarını yakalamak amaçlanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli onay (bkz. EK-5), ardından ... İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (bkz. EK-6). Bu resmî izinler doğrultusunda ilgili altı ortaöğretim okulunun müdürleriyle iletişime geçilmiş, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılarak görüşme izni alınmıştır. Müdürlerle yapılan görüşmelerin ardından her okulun müdür yardımcısından alınan öneri ile bir öğretmen ve bir öğrenci belirlenmiş, bu kişilerle randevulara görüşme süreci planlanmıştır. Özellikle öğrencilerle yapılan görüşmelerin, onların daha rahat konuşabilecekleri zaman dilimlerinde gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu nedenle öğle arası gibi kısa ve sınırlı zamanlar tercih edilmemiş, okul yönetiminden alınan izinle öğrencilerin seçtiği uygun ders saatlerinde görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan tüm bireylere çalışmanın amacı, süreci ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiş, görüşmelere gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır. Katılımcılardan dört öğrencinin 18 yaş altı olması nedeniyle velilerinden yazılı “Gönüllü Katılımcı Onay Formu” alınmıştır. Katılımcılara, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, görüşme içeriklerinin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı, verilerin hiçbir şekilde araştırma dışındaki kişilerle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Katılımcılar, görüşme sürecinde kodlarla (K1, K2...) tanımlanmıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, altı farklı okuldan birer müdür, ğretmen ve ğrenci olmak üzere toplam 18 katılımcıyla yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların tercih ettiği ortamlarda (müdür odası, müdür yardımcısı odası, toplantı salonu vb.) gerçekleştirilmiştir. Biri ğretmen biri okul müdürü olmak üzere iki katılımcı, ses kaydı alınmasını istememiştir. Bu kişilere ses kaydı alınması konusunda ısrarcı olunmamış ve görüşmelerde yalnızca ayrıntılı not alma yöntemi kullanılmıştır. Diğer 16 görüşme, katılımcı onayıyla cep telefonu aracılığıyla ses kaydıyla belgelenmiştir. Görüşmelerin süresi en kısa 23 dakika, en uzun 62 dakika olmak üzere ortalama 50 dakika civarındadır.

Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan beş temel soru doğrultusunda yürütülmüştür. Ancak rtk program, doğası gereği soyut, sınırları belirsiz ve zaman zaman resmî programla örtüşen ya da çakışan bir yapıya sahip olduğundan, bazı durumlarda katılımcıların verdiği yanıtla göre ek (sonda) sorular yöneltilmiştir. Bu nedenle, Yin'in (2018) de belirttiği gibi görüşmeler katı bir soru-cevap formatından ziyade, araştırmacının temel sorgulama çizgisini koruduğu ancak görüşmenin akışına göre sık sık sonda sorularıyla yönlendirilmiş sohbetler şeklinde gerçekleşmiştir. Böylece, rtk programa ilişkin yeterli, nitelikli ve çok boyutlu veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Pilot uygulamadaki deneyimler ışığında, görüşmelerin başında güven ortamı oluşturmak için sohbet süresi uzun tutulmuştur. Ayrıca bu süreçte elde edilen deneyimler, sadece ana sorulara odaklanmanın veri derinliğini sınırlayabileceğini ve sonda sorularının sürece dâhil edilmesinin ne derece kritik olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, görüşme esnasında katılımcının bazı sorularda kendini kapattığı veya yanıtlarının azaldığı fark edildiğinde, görüşme akışını ve katılımcının motivasyonunu korumak amacıyla ilgili temada ısrarcı olunmamış, diğer sorulara geçilerek görüşmeye devam edilmiştir. Katılımcının görüşme içerisinde yeniden rahatladığı ve paylaşımının arttığı anlarda, daha önce yeterli yanıt alınamayan kısımlara stratejik sonda soruları aracılığıyla tekrar dönülerek eksik kalan veriler tamamlanmıştır.

Bazı görüşmeler tek seferde tamamlanırken bazıları iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları çözümlenirken eksik ya da net olmayan ifadelere rastlanan durumlarla karşılaşıldığı durumlar olmuştur. İlgili katılımcılarla tekrar iletişime geçilmiş ve ek sorular yöneltilerek kısa tamamlayıcı bilgiler alınmıştır.

Bu çalışmada da görüşmelerin temel veri kaynağı olarak ele alınmasının yanı sıra, gözlem tekniği görüşmeleri destekleyecek biçimde kullanılmıştır. Gözlemler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte temel veri kaynağı görüşmeler olduğundan, gözlemler görüşme oturumlarını destekleyici şekilde planlanmıştır. Gözlemin kapsamı, araştırmanın sınıf dışı örtük programla sınırlı olması nedeniyle öğretmenlerin ders anlatımı gibi sınıf içi etkinlikleri içermemektedir. Daha çok okulun koridorları, bahçesi, panoları, etkinlik ortamları ve öğrenci-müdür etkileşimlerinin gözlenebildiği alanlara odaklanmaktadır. Bununla birlikte sınıflar, yalnızca belirli fiziksel düzenlemeler (telefon dolapları, deneme sınavları vb.) çerçevesinde gözleme dâhil edilmiştir.

Gözlemler, her okulda yalnızca tek bir günde değil, görüşmelerin gerçekleştirildiği farklı günlerde birden fazla kez yapılmıştır. Bazı gözlemler, okulda yapılan özel etkinlikler (örneğin Kadir Gecesi, deneme sınavı günleri vb.) dikkate alınarak planlanmış ve daha önceden alınan bilgiler doğrultusunda o günlerde gözlem yapılmıştır. Gözlem esnasında dikkat çeken durumlar (örneğin telefonlarını müdür yardımcısı odasına teslim eden öğrenciler) doğrudan gözlem formuna yansıtılmıştır. Böylece yalnızca önceden belirlenmiş kategoriler değil, gözlem anında ortaya çıkan anlamlı durumlar da kayıt altına alınabilmektedir.

Gözlem sürecinde katılımcıların doğal davranışlarını koruyabilmeleri adına dikkatli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda, gözlem sırasında kâğıt-kalem kullanmak yerine cep telefonuna kısa notlar alınmış, böylece resmî bir izlenim verilmesinden kaçınılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu, araştırmacıya gözlem sırasında hangi alanlara odaklanacağı konusunda bir çerçeve sunmuş ancak örtük program gibi sınırları kesin çizilemeyen bir olguda, esnek bir kayıt sistemi benimsenerek beklenmedik bulguların da kaydedilmesine olanak sağlanmıştır. Yer yer bazı nesne ve uygulamaların daha net hatırlanabilmesi amacıyla fotoğraflar çekilmiş, örneğin “sanat koridoru” gibi uygulamalara dair veriler bu yolla desteklenmiştir.

Yukarıdaki paragraflarda anlatıldığı üzere, yapılan gözlemlerin süresine ilişkin standart bir süre vermek mümkün değildir. Gözlemler çoğunlukla görüşme yapılan günlerde gerçekleştirildiğinden, zaman açısından sınırlı bir şekilde yürütülebilmektedir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Bu çalışmada nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen görüşme ve gözlem verilerinin analizine geçmeden önce, tüm veriler yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine

hazırlanmıştır. Ses kaydı alınan görüşmeler yaklaşık 750 dakikalık bir ham veri oluşturmuştur. Görüşme kayıtları, anlam bütünlüğünü korumak ve katılımcıların sözsüz ifadeleri ya da duygusal tonlamalarını unutulmadan aktarabilmek amacıyla her görüşmeden kısa bir süre sonra yazıya dökülmüştür. Bu süreçte herhangi bir yazılım kullanılmamış, kayıtlar araştırmacı tarafından dinlenerek bağlamsal ipuçlarını kaybetmeden manuel olarak çözümlenmiştir. Bu tercih, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak araştırmacının veriye duyarlılığını artırmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013).

Yazıya döküm sürecinde, konuşma diline ait dolgu sesleri (“ı”, “ee” gibi) çıkarılmış; ancak anlam taşıyan her ifade aynen korunmuştur. Not alınarak gerçekleştirilen görüşmeler ise aynı mantıkla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu sayede her katılımcıya ait metinler ayrı ayrı dosyalanarak analiz öncesinde sistematik bir veri seti oluşturulmuştur. Ek olarak gözlem sürecinde cep telefonu ile alınan kısa notlar ve çekilen fotoğraflar da dijital olarak kaydedilmiş, görüşme verileriyle bütünleşik bir yapıda analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Yin’e (2018) göre, veri toplama teknikleri birbirinden bağımsız değil, birbirini destekleyen ve tamamlayan yapılar olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda gözlem, görüşme verilerini pekiştiren bir rol üstlenmiştir. Bu da veri çeşitliliği ve üçgenleme (triangulation) açısından çalışmaya katkı sağlamıştır (Yin, 2018). Elde edilen tüm veri seti yaklaşık 200 sayfadan oluşmaktadır.

Veri analiz sürecine geçmeden önce elde edilen yazılı metinler araştırmacı tarafından tekrar okunmuştur. Böylece görüşme ve gözlemlerle temeli atılan nitel analiz sürecinin ilk adımı olan veriye aşinalığın sağlanması amaçlanmıştır (Merriam, 2013). Bu okumalar sırasında tekrar eden, dikkat çeken ya da araştırma soruları açısından anlamlı görülen ifadelerin altı çizilmiş, metin kenarlarına küçük notlar alınarak ön kodlamaya hazırlık yapılmıştır. Bu yaklaşım, sonraki tematik analiz sürecinde daha derinlikli ve bağlama duyarlı bir yapı kurulmasını desteklemiştir.

İlk keşif sürecinin ardından verilerin sistematik bir şekilde analiz edilebilmesi için bir tematik çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşamada, doğrudan veriden tema türetmek yerine, araştırmanın yapısına daha uygun olan tümden gelimci bir yaklaşım benimsenmiştir (Merriam, 2013). Burada örtük program gibi bir konuda, bir çerçeve olmadan kodlarla işe başlamanın oldukça karmaşık bir yere evrilebileceği düşüncesiyle bu yaklaşım benimsenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın amaçları; örtük program literatüründeki temel kavramlar, konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmaların bulguları ve katılımcılara yöneltilen görüşme sorularının ana boyutları dikkate alınarak bir tema ve alt tema havuzu oluşturulmuştur. Bu başlangıç çerçevesi, analizin sonraki adımlarında verilerin sınıflandırılması ve kodlanması için bir nevi yol haritası görevi görmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yaklaşım, analizin dağılmasını önleyerek araştırma sorularına doğrudan odaklanan bir çözümleme süreci yürütülmesine olanak tanımıştır.

Araştırmada analiz sürecine betimsel analiz yaklaşımıyla başlanmış, önceden belirlenen tematik çerçeve doğrultusunda veriler sınıflandırılmıştır. Ancak elde edilen verilerin derinliği ve bazı ifadelerin temalar arasında geçişkenlik göstermesi nedeniyle süreç içerisinde içerik analizine geçilmiş ve tema-alt tema yapısı yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda kodlar yeniden ele alınmış, yeni alt temalar eklenmiş ya da bazı temalar birleştirilerek veriye daha duyarlı bir yapı kurulmuştur.

Nitel veri analizinde araştırmacının, başlangıçta betimsel analizle elde ettiği bulguların derinleşmesiyle birlikte içerik analizine yönelmesi yaygın ve geçerli bir uygulamadır. Çünkü nitel veri, analiz süreci ilerledikçe araştırmacının yeni örüntüler keşfetmesine ve mevcut yapıları yeniden düzenlemesine olanak tanır (Merriam, 2013; Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu esneklik, özellikle temaların veriye duyarlılıkla yeniden yapılandırılması açısından önemlidir. Bu araştırmada da uygulanan betimsel analizden içerik analizine doğru evrilen döngüsel süreç, aşağıda açıkça anlatılmaktadır.

Analizin ilk aşamasında, araştırmanın amaçları, örtük program literatüründeki temel kavramlar ve görüşme sorularının ana boyutları temel alınarak tümden gelimci bir yaklaşımla geçici bir tematik çerçeve oluşturulmuştur. Bu ilk çerçeve, “Okul Kültürü ve Davranış Yönetimi”, “Sosyal ve Sportif Faaliyetler” ve “Norm ve Değer Aktarımı” olmak üzere üç ana temadan oluşmaktaydı. Bu yapı, ilk okumalarda verileri sınıflandırmak için bir analiz şablonu veya yol haritası görevi görmüştür (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Ancak, verilerin bu ilk şablona göre kodlanması ve ayrıntılı analizi sırasında, bu başlangıç çerçevesinin verinin zenginliğini ve karmaşıklığını tam olarak kapsamadığı fark edilmiştir. Bazı temaların kapsamının dar kaldığı, bazı alt temaların birden fazla ana temayla ilişkili olduğu ve bazı önemli bağlamların bu yapıyla açıklanamadığı görülmüştür. Tez danışmanının değerlendirmesi ve yönlendirmesi sonucunda, veriden yola çıkılarak açıklayıcı

yeni bir tematik yapı oluşturulmuştur. Bu tematik yeniden yapılanma süreci, Yin'in (2018) durum çalışmalarında önerdiği “desen eşleştirme” (pattern matching) stratejisiyle örtüşmektedir. Araştırmada, önceden oluşturulan tematik yapının sahadan elde edilen bulgularla karşılaştırılması yoluyla, veriye daha duyarlı ve bağlamsal olarak güçlü bir analiz zemini oluşturulmuştur.

İlk tematik çerçevede “Okul Kültürü ve Davranış Yönetimi”, “Sosyal ve Sportif Faaliyetler” ile “Norm ve Değer Aktarımı” şeklinde üç tema bulunmaktaydı. Döngüsel analiz sürecinde, “Akademik Uygulamalar”, “İmaj Yönetimi”, “Kural Yönetimi”, “Değer Aktarımı” ve “Yönetsel Etki” olmak üzere beş ana temaya dönüştürülmüştür. Benzer şekilde ilk başta “Norm ve Değer Aktarımı” temasının bir alt teması olan “Dış Algı”, “İmaj Yönetimi” adıyla yeni ve bağımsız bir ana tema olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Bu nihai tematik çerçeveye göre verilerin kodlanması aşamasında, araştırmacının veriyle olan tanışıklığı önem arz etmiştir. Görüşme ve gözlem metinlerindeki anlamlı veri bölümleri; katılımcının vurgu yaptığı, farklı bir tonla ifade ettiği, sıkça tekrar ettiği veya araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülen yerlerden seçilmiştir. Bu sürece somut bir örnek olarak bir katılımcının “öğretmenler seri denemelerden önce konuları bitirmek zorunda” şeklindeki ifadesi, “Okulda resmî kuralların dışında okul paydaşlarının uyması gereken kurallar nelerdir?” sorusuna yanıt verdiği için önemli bulunmuştur. Bu ifade, “Akademik Uygulamalar” ana teması altındaki “Akademik sürecin deneme sınavlarıyla yapılandırılması” alt temasıyla doğrudan ilişkili görülerek “Konuların deneme sınavlarından önce bitirilmesi” koduyla etiketlenmiştir. Bu sistematik kodlama, tüm veri setine uygulanarak temaların içerikleri zenginleştirilmiştir.

Bu araştırmanın veri analizinde, hazır bir bilgisayar programı kullanılmamıştır. Kodlama ve tema oluşturma işlemleri araştırmacı tarafından manuel olarak yapılmıştır. Bu, verileri daha yakından hissetmek ve derinliğini kaçırmamak için özellikle tercih edilmiş bir yöntemdir. Çünkü örtük program gibi karmaşık ve net sınırları olmayan bir konuyu anlamak; sadece söylenen sözleri değil, aynı zamanda görüşme anındaki ses tonunu, duraksamaları ve gözlem sırasında fark edilen ince detayları da hatırlamayı gerektirmektedir. Kod havuzunun oluşturulmasının ardından, benzer kodların anlamlı kategoriler altında toplanması ve alt temaların hiyerarşik olarak temalarla ilişkilendirilmesi süreçlerinde “ChatGPT” ve “Gemini” araçlarından yararlanılmıştır. Bu aşamada yapay zekâ, araştırmacı tarafından manuel olarak

yürütülen tasnif işlemlerinde, veriler arasındaki anlamsal ilişkilerin yapılandırılması ve tematik bütünlüğün sağlanması amacıyla bir destek aracı olarak kullanılmıştır.

Manuel yapılan analiz, araştırmacıya bu bütünlüğü kaybetmeden beklenmedik bağlantıları sezgisel olarak görme fırsatı vermiştir. Bu bağlamda analiz süreci, Yin'in (2018) ortaya koyduğu desen eşleştirme stratejisiyle de örtüşmektedir denilebilir. Çünkü araştırmada önceden belirlenen tematik yapı, sahadan elde edilen verilerle karşılaştırılmış, örüntülerin bu yapıyla ne derece uyum sağladığı analiz edilmiştir. Böylece temalar yalnızca teorik bir çerçeve değil, aynı zamanda sahadaki gerçekliklerle sınıyan dinamik yapılar olarak ele alınmıştır.

### **3.6. Geçerlik ve Güvenirlik**

Geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın türü ne olursa olsun, çalışmanın kavramsal yapısının oluşturulmasından elde edilen verilerin analizine ve bulguların sunumuna kadar tüm süreci etkileyen temel unsurlardır. Nitel araştırmalar, bazı uzmanlarca özellikle geçerlik ve güvenirlik açısından çoğu zaman eleştirilmekte bu tür araştırmalarda nicel çalışmalardaki gibi standart testler ve istatistiksel yöntemlerin kullanılmaması bir zayıflık olarak değerlendirilmektedir. Ancak, nitel araştırmalarda da güvenirlik ve geçerliliği sağlamak adına çeşitli stratejiler geliştirilmektedir. Bu kapsamda inanılabilirlik, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik gibi kavramlar; sırasıyla, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik kavramlarının nitel araştırmalardaki karşılıkları olarak kullanılmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

#### **3.6.1. İç geçerlik veya inanılabilirlik**

İç geçerlik, elde edilen bulguların araştırılan olguyu ne ölçüde doğru ve tutarlı şekilde yansıttığıyla ilgilidir. Bu araştırmada iç geçerliğin sağlanması amacıyla veri çeşitliliğinden faydalanılmış; görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama teknikleri bir arada kullanılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır. Yin'e (2018) göre nitel araştırmalarda iç geçerlik, yalnızca tek bir veri kaynağına dayanmadan birden fazla veri türünün bir araya getirilmesiyle güçlendirilebilir. Bu doğrultuda, görüşmelerde dile getirilen ifadeler, gözlem yoluyla sahadaki desteklenmiş veya sınıyanmıştır.

Ayrıca, elde edilen verilerin güvenilir şekilde çözümlenebilmesi için görüşme kayıtları manuel olarak yazıya geçirilmiş; bu da araştırmacının bağlama, vurgulara ve sözel olmayan ipuçlarına duyarlılığını artırarak anlamlı örüntüleri fark etmesini sağlamıştır (Merriam, 2013). Katılımcıların ifadeleri doğrudan ve bağlam korunarak raporlanmış, muğlak ya da eksik kalan

noktalar için ilgili kişilerle yeniden iletişime geçilerek veri doğrulaması yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) de, nitel araştırmalarda iç geçerliğin artırılmasında katılımcı doğrulaması, uzman görüşü alma ve bağlamsal aktarım gibi stratejilerin önemini vurgulamaktadır.

### **3.6.2. Dış geçerlik veya nakledilebilirlik**

Dış geçerlik, araştırma bulgularının benzer ortamlara uygulanabilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda ise bu durum doğrudan genellenebilirlikten ziyade, “nakledilebilirlik” kavramı ile ele alınmaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda elde edilen veriler belirli bağlamlara özgü olduğu için, sonuçların başka durumlara birebir aktarılması mümkün değildir. Ancak benzer koşullarda yürütülecek araştırmalara ışık tutacak çıkarımlar yapılması ve yeni araştırma soruları veya hipotezler geliştirilmesi açısından yol gösterici olabilir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle farklı türden altı ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Her okuldan bir müdür, bir öğretmen ve bir öğrenciyle görüşülerek farklı bakış açıları elde edilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşım, benzer sosyal ve kurumsal yapılarda yürütülebilecek araştırmalara referans olabilecek bir çeşitlilik zemini sunmuştur.

Yin'in (2018) ortaya koyduğu teorik çoğaltma yaklaşımına göre, çoklu durum çalışmalarında her bir durum, araştırmanın temel kuramları doğrultusunda benzer veya zıt sonuçlar üretmesi beklenen örnekler (bu araştırmada farklı üç tür okul) olarak ele alınır. Bu strateji, bulguların yalnızca tek bir bağlama özgü kalmamasını sağlar ve benzer ortamlarda karşılaşılabilecek bilgilere dair kuramsal aktarım imkânı sunar. Böylece araştırma, nitel yöntemlerde doğrudan genelleme yerine kullanılan “nakledilebilirlik” ilkesine katkı sağlamış olur.

Ayrıca, araştırma süreci ve bağlamı ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir şekilde ve adım adım açıklanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) de belirttiği gibi, bağlamsal aktarım için gerekli olan bu ayrıntılar, okuyuculara bulguların kendi araştırma ya da uygulama ortamlarına uygun olup olmadığını değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

### 3.6.3 Güvenirlik veya tutarlık

Güvenirlik yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden elde edilip edilmemesiyle ilgilidir. Nitel araştırmalarda aynı sonuçların her tekrarda elde edilmesi beklenmeyebilir. Çünkü olaylar ve olgular sürekli değişim hâindedir ve farklılık, gerçeğin doğasında yer alır. Nitel araştırma yaklaşımı, bu değişkenliği kabul eder ve araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtmaya çalışır. Başka bir ifadeyle, nitel çalışmalarda amaç sonuçların birebir tekrarı değil; verilerin toplanması, kodlanması, temalandırılması ve yorumlanması süreçleri arasındaki bütünlük ve tutarlılığın sağlanmasıdır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple nitel araştırmalar için tutarlılık kavramı önerilmektedir.

Bu araştırmada tutarlılığı, yani çalışmanın farklı zamanlarda benzer koşullar altında tekrarlandığında tutarlı sonuçlar üretebilme potansiyelini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler izlenmiştir. Bu stratejilerin ilki, Yin'in (2018) bir vaka çalışmasının güvenilirliğini artırmada temel araç olarak gördüğü "vaka çalışması protokolü" mantığına uygun olarak, veri toplama aşamasında başlamıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları, tüm katılımcılara ve durumlara aynı temel soruların yöneltilmesini temin ederek verilerin toplanmasında bir standart ve tutarlılık sağlamıştır.

Bununla birlikte, araştırmanın başından sonuna kadar izlenen tüm adımlar; izinlerin alınmasından veri toplama sürecine ve analiz aşamalarına kadar bu yöntem bölümünde şeffaf bir şekilde açıklanmıştır. Bu detaylı yol haritası, başka bir araştırmacının süreci zihinsel olarak takip etmesine olanak tanıyan bir denetim izi oluşturarak çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Son olarak, "Verilerin Analizi" bölümünde verilerin ham halden temalara nasıl ulaştırıldığı, temaların veriyle karşılaştırılarak nasıl geliştirildiği ve kodlama sürecinin mantığı adım adım ortaya konulmuştur. Bu açık analiz süreci, Yin'in (2018) "kanıt zincirini" (chain of evidence) oluşturan en önemli halkalardan biri olarak değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Ortaöğretim okullarında müdür uygulamalarının örtük program çerçevesinde incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul türleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bulgular; akademik lise, imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi türlerine göre sunulmuştur.

#### 4.1. Akademik Liselerle İlgili Bulgular

Akademik liselerde örtük program bağlamındaki müdür uygulamaları “Akademik Uygulamalar, İmaj Yönetimi, Kural Yönetimi, Değer Aktarımı ve Yönetimsel Etki” temalarında bütünleştirilmiştir.

##### 4.1.1. Akademik uygulamalar

Bu ana tema altında sırasıyla “TYT-AYT odaklı ders işleme, Akademik sürecin deneme sınavlarıyla yapılandırılması, Üniversite kampüslerinde sınav provası, Öğrenci koçluğuyla akademik destek, Üniversite gezileriyle sınav motivasyonu, Moral/motivasyon etkinlikleri, 12. sınıflarda zaman/mekân ayrıcalıkları ve Sınav alanına göre derse katılım serbestliği” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### *TYT-AYT odaklı ders işleme*

Tablo 4.1. TYT-AYT odaklı ders işleme kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	TYT-AYT odaklı ders işleme	Ders defterine müfredat yazıp, TYT-AYT içeriği işleme Ders saatlerinde test çözümü yapılması 12. sınıfta ikinci dönem sınav odaklılığa geçiş

Araştırma bulguları, okulun akademik uygulamalarında resmî müfredatın ikinci planda bırakılarak fiilen üniversite sınavlarına (TYT-AYT) odaklı bir öğretim sürecinin benimsendiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, özellikle 12. sınıf düzeyinde ikinci dönemden itibaren ders içerikleri, resmî müfredat kapsamında görünse de derslerin işleyişi doğrudan sınav hazırlığına yönelik şekillenmektedir. Öğretmenler, sınıf defterlerine resmî müfredat konularını yazmakta ancak dersin içeriğinde tamamen test çözümü ve sınav

konularına odaklanmaktadırlar. K15 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle açıkça ifade etmektedir: “Açık açık konuşalım 12. sınıflarda başarının gelmesi için 2. dönem ders defterine konuyu yazarız ama TYT AYT işleriz.”

12. sınıflarda derslerin işleyişinin, genel öğretim hedeflerinden ziyade öğrencinin sınav performansını artırmaya yönelik yapılandırılması uygulaması sadece sayısal bölümlerde değil, yabancı dil gibi farklı branşlarda da yapılmaktadır. K8 kodlu katılımcı bu süreci şöyle aktarmaktadır: “Biz de ikinci dönem derslerde genelde test üzerinden gittik, konularımız da öyle, sınava yönelik yani...”

Okul yönetiminin bilgisi dâhilinde gerçekleşen ders saatlerinin test çözümüne ayrılması ve müfredatın sembolik bir kayıt unsuruna dönüşmesi, okul kültüründe sınav başarısının en üst değer olarak kodlandığını göstermektedir.

#### ***Akademik sürecin deneme sınavlarıyla yapılandırılması***

Tablo 4.2. Akademik sürecin deneme sınavlarıyla yapılandırılması kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Akademik sürecin deneme sınavlarıyla yapılandırılması	Deneme sınavlarının denk geldiği derste konunun deftere yazılıp ders yapılmaması  12. sınıflarda 15 günde bir deneme sınavı yapılması  Deneme sınavlarının ders saatlerinde yapılması  Konuların deneme sınavlarından önce bitirilmesi

Bu alt temadaki bulgular, okulda gerçekleştirilen deneme sınavlarının akademik takvim ve öğretim planlarından bağımsız biçimde işlediğini ve zamanla okulun günlük rutinini belirleyen güçlü bir örtük norm hâline geldiğini göstermektedir. Deneme sınavlarının yapıldığı günlerde dersler, programda olması gerektiği şekilde yürütülmemekte ancak ders defterine dersin işlendiğine dair kayıt düşülmektedir. Katılımcıların ifadeleri, bu uygulamanın resmî mevzuatta karşılığı olmamasına karşın öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğal ve yerleşik bir pratik olarak benimsendiğini göstermektedir:

“... dersler biter, öğretmenler seri denemelerden önce konuları bitirmek zorunda (Denemelerden dolayı yıllık plandaki konuların erken bitirildiğini ifade ediyor.)”

(K16)

*“...hoca da denemenin denk geldiği derslerde deftere konuyu yazar geçer ama biz deneme yaparız.” (K15)*

Katılımcı ifadeleri, özellikle 12. sınıf düzeyinde her 15 günde bir yapılan deneme sınavlarının, öğrencileri sınava hazırlama ve sınav pratiğini artırma amacıyla sistematik ve süreklilik kazanan bir uygulama olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu bağlamda başarı, genel eğitim hedeflerinden ziyade sınav odaklı performans üzerinden tanımlanmakta resmî müfredat uygulaması ise örtük biçimde ikinci plana itilmektedir:

*“Biz 1 yıl boyunca deneme sınavı yaparız... 9, 10, 11'lere ayda bir, 12. sınıflarda 15 günde bir. Bu bizim değişmez kuralımızdır... Hoca da denemenin denk geldiği derslerde deftere konuyu yazar geçer ama biz deneme yaparız.” (K15)*

*“15 güne bir 12. sınıflara deneme sınavı yapılır. Deneme sınavları ders saatlerinde olur. 9'da başlıyor hocam, 12 çeyreğe kadar devam ediyor.” (K8)*

*“Seri denemelerimiz var. Mayıs ayının başında başlar. Her gün bir deneme: TYT, AYT, TYT, AYT... tabi 12'ler.” (K16)*

Bu anlatıyı, gözlem verileri de desteklemektedir. Deneme sınavının uygulandığı gün gerçekleştirilen gözlem, sınavın yalnızca bir ölçme aracı değil, aynı zamanda okulun ritmini belirleyen düzenleyici bir pratik haline geldiğini göstermektedir:

*Deneme sınavı sırasında dört ayrı katta toplam 18 sınıf gözlemlendi. Her sınıfta bir öğretmen gözetmenlik yaptı; öğretmenler sınav boyunca sınıf değiştirmede ve ders anlatımı gerçekleşmedi. Teneffüs zili çalmadı, öğrenciler ara vermeksizin sınavı tamamladı. Sınav bitiminde koridor hareketliliği, normal ders günlerine kıyasla belirgin biçimde düşüktü. Saha Notu-1 (05.06.2024, 09.00-12.15)*

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneme sınavlarının okul kültüründe resmî dokümanlarda yer almayan fakat uygulamada güçlü biçimde işleyen örtük bir düzenleyici mekanizma oluşturduğu öğretim sürecinin sınav merkezli bir norm etrafında yeniden kurgulandığı görülmektedir.

## Üniversite kampüslerinde sınav provası

Tablo 4.3. Üniversite kampüslerinde sınav provası kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Üniversite kampüslerinde sınav provası	Deneme sınavlarının üniversite kampüsünde yapılması YKS kurallarının denemede eksiksiz uygulanması Kimlik ve sınava giriş kartı zorunluluğu Etiketli su şişesi ve yasak materyallerin sınava alınmaması Gerçek sınav ortamı için amfilerde sınav yapılması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin 12. sınıf öğrencilerini YKS'ye (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) hem akademik hem de psikolojik açıdan hazırlamak amacıyla gerçek sınav koşullarını birebir yansıtan deneme sınavları uyguladığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, bu denemeler yalnızca okul içinde düzenlenen rutin sınavların ötesinde, üniversite kampüslerinde ve YKS kurallarına tam uyumlu biçimde gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu deneme sınavlara katılabilmek için kimlik kartı ve okul tarafından çıkarılan sınava giriş belgesini getirmek zorunda olup etiketli su şişeleri, çanta, anahtar ve cep telefonu gibi sınavda yasak olan benzer materyaller sınav salonlarına alınmamaktadır. Yazılı bir yönetmelikte tanımlanmamış olmasına rağmen bu uygulamanın okulda süreklilik kazanmış olması, öğrenci başarısını artırmaya yönelik örtük yönetim politikasının varlığına işaret ettiği aşağıdaki katılımcı görüşlerinden çıkarılabilir:

*“Sınavdaki kurallar bire bir uygulanır. Suyun (su şişesi) dışındaki etiket söktürülür. Kimliksiz ve giriş kartı (olmayan öğrenci sınava alınmaz), okulda kimlik kartı dağıtırız, onu getirmezse yine giremez. Ondan sonra anahtarla giremez, telefonla giremez, çantayla kalemlikle giremez (deneme sınavına). Tabii tabii bu denemeler burada değil hocam, en son üniversitede Mühendislik Fakültesinde yapıldı.” (K16)*

*“Yeri de gerçek sınav gibi olsun istiyoruz, o ortamda gerçek şekilde gerekirse amfide olsun gayemiz bu.” (K6)*

## Öğrenci koçluğuyla akademik destek

Tablo 4.4. Öğrenci koçluğuyla akademik destek kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Öğrenci koçluğuyla akademik destek	Öğretmen seçimine dayalı koçluk sistemi uygulanması Dezavantajlı öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık yapılması Koç öğretmenlerin haftalık birebir görüşmeler gerçekleştirilmesi

Araştırma bulguları, okulda özellikle 12. sınıf öğrencilerine yönelik olarak yürütülen, yazılı bir mevzuata dayanmayan fakat düzenli olarak uygulanan bir “öğrenci koçluğu” sisteminin varlığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, bu uygulama öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla yapılandırılmıştır. Öğrenciler danışman öğretmenlerini belirli tercih kriterlerine göre seçebilmektedir. Bu süreçte bazı dezavantajlı ya da özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık yapılmaktadır. Koçluk görevi alan öğretmenler; rehberlik görevi kendisine verilen öğrenci gruplarıyla haftalık görüşmeler yaparak deneme sınavlarını değerlendirmekte, eksik konularını belirlemekte ve motivasyon sağlamaktadır. Yani onlara destekleyici geri bildirimler sunmaktadırlar, bu örtük duruma ait katılımcılara ait görüşler şu şekildedir:

“...ha şey, koçluk sistemi var mesela, bu şeyde yok remi programda. 9,10,11’den danışmanlık öğretmeni 12. sınıfta koçluk sistemi uygulanır. Hangi öğretmeni istediğini sorarız, 4-5 tane yazmasını isteriz, öğrenciye sorarız. Pozitif ayrımcılık yaptığımız yerler oluyor: Yetim, öksüz ondan sonra problemlili çocuğa, eşit ağırlıktan girecek olanlara öğretmenleri farklı ayarlanır. Bizde eşgüdüm var, beraber çalışırız. ... tabii ki bunu asıl isteyen müdür.” (K16)

“Öğrenci koçluğu uygulaması yaptık hocam. Öğretmen arkadaşlarımız haftada bir kendilerine tabiri caizse zimmetlenen on tane ya da yedi tane öğrenciyle denemeleri değerlendirdiler, derslerle ilgili sıkıntı var mı onu konuştular, motivasyon verdiler.” (K6)

Katılımcıların ifade ettiği bu sistematik destek ve takip süreci, okulun fiziksel mekanlarında gerçekleşen etkileşimlerle de somutlaşmaktadır. Yapılan gözlemler, koçluk

sisteminin kâğıt üzerindeki bir planlamadan öte, okulun günlük yaşamına ve mekânsal kullanımına nüfuz etmiş canlı bir pratik olduğunu desteklemektedir:

*Teneffüs sırasında koridorlardaki test çözüm alanlarında öğrenciler öğretmenleriyle birebir çalıştı. Öğrenciler çözemedikleri soruları sordu ve sınav süreciyle ilgili kısa bireysel sohbetler yaptı. Ara ara farklı branş öğretmenlerinin de bu alanlarda akademik konuşmalara katıldığı görüldü. Öğretmenler odası girişi, kantin önü ve bina girişinde koç öğretmenlerle yapılan kısa görüşmeler kaydedildi. Bu alanlarda öğretmen-öğrenci etkileşimi sürekli devam etti. Saha Notu-2 (14.04.2024, 10.25-10.45)*

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrenci koçluğu uygulamasının resmî müfredatın sınırlarını aşarak okul yönetiminin vizyonu doğrultusunda şekillenen örtük bir akademik yapı oluşturduğu görülmektedir. Bu yapı, sınav odaklı başarı hedeflerini insani ve sosyal bir destek mekanizmasıyla birleştirerek öğretmen-öğrenci ilişkisini derslik dışındaki alanlarda da akademik başarı ekseninde yeniden kurgulamaktadır.

### **Üniversite gezileriyle sınav motivasyonu**

Tablo 4.5. Üniversite gezileriyle sınav motivasyonu kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Üniversite gezileriyle sınav motivasyonu	Gezilerin sınav motivasyonu amacıyla düzenlenmesi Öğrencilere üniversite ortamlarının somut biçimde gösterilmesi Üniversite tanıtımının kültürel geziyle birleştirilmesi

Araştırma bulguları, okulun düzenlediği üniversite gezilerinin yalnızca bilgilendirme veya eğlence amaçlı değil, öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejik bir yönlendirme aracı olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, 11. ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen bu geziler, sınavlara çalışmaya yönelik içsel motivasyonlarını yükseltmektedir. Özellikle iyi üniversitelerden randevu alınarak yapılan planlı ziyaretlerle öğrencilerin YKS sürecine daha ciddi bir şekilde yönelmeleri sağlamak hedeflenmektedir. Bu geziler, akademik başarıya ulaşmak için motivasyonu destekleyen okulun örtük programı içindeki yönetsel uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Konuyu açıklaması ve örnekleme açısından şu katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“11. ve 12. sınıfa geçtiklerinde de üniversite tanıtım gezileri yapıyoruz. Amacımız çocukların motivasyonlarını diri tutmak, hayal ettikleri üniversite ortamlarını somut olarak onlara göstermek. Bu şekilde de YKS’de daha yüksek sıralamalar elde etmelerini sağlamak istiyoruz.” (K6)

“11. Sınıflar her sene Ankara gezisi yapılır. Üniversite ve kültür gezisi ikisi bir arada. 12. sınıflar İstanbul ve kültür gezisi. İyi üniversitelerden randevu alınır, onları gezeriz.” (K16)

### **Moral/motivasyon etkinlikleri**

Tablo 4.5. Üniversite gezileriyle sınav motivasyonu kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Moral/Motivasyon Etkinlikleri	YKS öncesi moral/motivasyon kahvaltılarının gelenekselleştirilmesi Rol model kişilerin kahvaltılara davet edilmesi Sınav öncesi düzenlenen sinema, piknik gibi etkinliklerin rutinleşmesi El baskısı, müzik gibi etkinliklerle sınav baskısının hafifletilmesi

Araştırma bulguları, okulun sınav yılı olan 12. sınıf öğrencilerine yönelik düzenlediği kahvaltı etkinliğinin yalnızca bir sosyal paylaşım ortamı değil, bilinçli biçimde yapılandırılmış bir motivasyon stratejisi olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre bu etkinliklerde vali, il millî eğitim müdürü, sağlık müdürü, mühendisler ve üniversite rektörleri gibi toplumun üst düzey temsilcileri ile sınava girecek öğrenciler buluşturulmakta böylece öğrencilerin hayalini kurdukları meslek gruplarına ait rol modellerle zaman geçirmeleri sağlanmaktadır. Böylece kahvaltı; sınav stresinin azaltılmasına ve öğrencilerin gelecek hedeflerine duygusal bağ geliştirmesine katkı sunan etkinlik haline almaktadır. Aşağıdaki katılımcı görüşlerinden çıkarılabileceği üzere amacı bağlamında örtük bir yönetim stratejisi olan bu uygulama ile sınav sürecindeki öğrencilere motivasyon sağlamaya çalışılmaktadır.

“Gelenek haline getirdiğimiz durumlardan bir tanesi de 12. sınıflar YKS moral motivasyon kahvaltısı ve bu kahvaltılara mutlaka vali beyi davet ettik, millî eğitim müdürünü davet ettik ondan sonra işte sağlık il müdürünü sonuçta tıp fakültesine birçok

*öğrenci gönderiyoruz. Sonra yine özel idareden mühendisleri davet ettik. Kendi alanlarıyla gideceği bölümlerden kişileri yani rektör beyi davet ettik yine.” (K6)*

*“12’lerde yine bizim klasik şeylerimiz vardır. Sınava hazırlanan öğrencilerimizde kahvaltı etkinliğimizle başlarız sene başında. Ondan sonra sinema etkinliği gelir. Piknik yapılır mutlaka.” (K16)*

Yukarıda bahsedilen rol model katılımlı motivasyon kahvaltısından farklı olarak sınav sürecinin yoğun baskısını azaltmaya yönelik daha eğlenceli ve rahatlatıcı etkinliklerin de okul kültüründe yer bulduğunu görülmektedir. Katılımcıların aktardığı üzere, duvara ya da okul formalarına el baskısı ile boyama yapılması, müzik etkinlikleri gibi birlikte vakit geçirilen küçük eğlence etkinlikleri, sınava hazırlanan öğrenciler için bir tür “ders molası” olarak değerlendirilmektedir. Bu uygulamalar; okulun örtük programı kapsamında akademik başarıyı ön plana çıkaran öğrencilerin başarılı olması için öğrencilerin ruhsal ihtiyaçlarını gözeten, akademik baskıyı azaltıcı amaçlı etkinlikler olarak değerlendirilebilir. Bu durumu açıklaması için aşağıdaki üç katılımcının görüşlerine yer verilmiştir:

*“... kendilerine ayrılan duvara ve okul formalarına el izleriyle boyama yaparlar. Ha bu ne kadar sürer dersin bir iki saat anca ama bu onlar için etkili bir kafa dağıtma oluyor sınava yakın bir zamanda. Nefes alıyorlar birbirleriyle o iki saatte böyle çok mutlu vakit geçiriyorlar.” (K6)*

*“Bizim müdür, galiba çocuklar sınava hazırlandığı için ihtiyaçları olduğunu düşündüğünden, 12. sınıflardaki etkinliğe daha çok önem verir.” (K16)*

*“Her senenin sonunda eğlence oluyor işte orda şarkı açılıyor, sınav öncesi diyelim, kafa dağıtma diyelim hocam.” (K15)*

Katılımcıların dile getirdiği bu sembolik ve rahatlatıcı etkinliklerin okul iklimindeki kalıcı izleri, fiziksel mekâna yansıyan somut görünümle de doğrulanmaktadır:

*Okul bahçe duvarının bir bölümünde, farklı dönem mezunlarına ait renkli el izleri var. Teneffüs sırasında öğrenciler bu alanı inceledi. Bahçede, mezuniyet etkinliklerinde anı fotoğrafı çekilmesi amacıyla ayrılmış ve dekoratif çerçevelerle düzenlenmiş özel bir bölüm yer almakta. Saha Notu-3 (05.06.2024)*

Bu alt tema altındaki tüm veriler topluca değerlendirildiğinde moral ve motivasyon etkinliklerinin okulun örtük programı içerisinde sadece birer zaman aktivitesi olmadığı, aksine akademik başarı hedefine giden yolda öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artıran ve onları kurumsal başarı vizyonu ile bütünleştiren stratejik birer "duygusal yönetim" enstrümanı olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar, okulun sadece bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda öğrencinin sınav sürecindeki ruhsal ihtiyaçlarını başarı odaklı bir perspektifle yöneten dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

## 12. sınıflarda zaman/mekân ayrıcalıkları

Tablo 4.6. 12. sınıflarda zaman/mekân ayrıcalıkları kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	12. sınıflarda zaman/mekân ayrıcalıkları	12. sınıfların kütüphaneyi serbest kullanabilmesi Ders saatinde kütüphanede bulunmaya izin verilmesi Pansiyonda 12. sınıflara geç yatış izni verilmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin 12. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını desteklemek amacıyla zaman ve mekân kullanımı konusunda özel esneklikler tanıdığını göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, diğer sınıf seviyelerindeki öğrenciler okulun belirli fiziksel alanlarını (örneğin kütüphane) sınırlı amaçlarla ve belirli zamanlarda kullanabilirken 12. sınıf öğrencilerine bu alanlara gün içinde serbest erişim hakkı tanınmakta ve ders saatlerinde dahi bu alanlarda bulunmalarına izin verilmektedir. Bu durumu K15 kodlu katılımcı şu şekilde açıklamaktadır: “Diğer sınıflar sadece kitap almak için kütüphaneyi kullanırken 12. sınıflar istedikleri zaman ders çalışmak için de kullanabilir. Ders saatlerinde bile onları görürsün orada.”

Benzer şekilde, pansiyonda kalan 12. sınıf öğrencilerine, gece geç saatlere kadar ders çalışabilmeleri amacıyla yatış saatlerinde esneklik sağlanmaktadır. Bu uygulamaların öğrenciler için eşitlik ilkesiyle çelişse de okulun resmî yönetmeliklerinde açıkça yer almamakla birlikte sınav yılı öğrencilerine özel bir başarı politikası çerçevesinde örtük biçimde yürütülmektedir. K16 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle açıkça ifade etmektedir: “Pansiyon 12. sınıf öğrencileri gece geç yatabilir ders çalıştıkları için.”

Görüşme verilerinde dile getirilen bu mekânsal ve zamansal imtiyazlar, okulun günlük rutininde somut birer uygulama olarak karşılık bulmaktadır. Yapılan gözlemler, söz konusu ayrıcalıkların okulun fiziksel alanlarındaki görünürlüğüne şu verilerle desteklemektedir:

*Kantin alanında ders saatinde birkaç öğrenci vakit geçirdi, kütüphanede bazı öğrenciler bireysel çalışma yaptı. Aynı zaman diliminde test çözüm köşelerinde öğretmen eşliğinde birebir soru çözen öğrencilere rastlandı ve bu grubun sınav öğrencileri olduğu izlenimi edinildi. Bu durum, belirli öğrenci gruplarına yönelik zaman ve mekân esnekliğinin okul rutininde görünür olduğunu gösterdi. Saha Notu-4 (14.05.2024)*

Tüm bu veriler bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında 12. sınıf öğrencilerine tanınan zaman ve mekân ayrıcalıklarının okulun resmî işleyişindeki kuralları "akademik başarı" lehine esneten örtük bir yönetim stratejisi olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar, kurumun öncelikleri doğrultusunda belirli öğrenci gruplarına imtiyaz tanıyan ve sınav başarısını okul kuralının üzerinde konumlandıran bir okul kültürünün inşa edildiğini göstermektedir.

### ***Sınav alanına göre derse katılım serbestliği***

Tablo 4.7. Sınav alanına göre derse katılım serbestliği kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Sınav alanına göre derse katılım serbestliği	Sayısal derslere sınav alanı dışı gerekçesiyle katılmama  Öğretmene bilgi vererek bireysel çalışmaya yönelme  Kütüphanede ders saatinde bireysel çalışmaya izin verilmesi

Araştırma bulguları, göre, öğrenciler hangi alanda sınava gireceklerine göre bazı derslere devam etmeme hakkına sahiptirler. Özellikle sayısal bölüm okuyup eşit ağırlık alanında sınava hazırlanan öğrencilerin, AYT kapsamında yer alan fizik ve kimya gibi sayısal derslere sınav hazırlığı döneminde girmedikleri, bu öğrencilerin bireysel çalışmasına izin verildiği anlaşılmaktadır ayrıca burada öğrencilerin AYT’de ihtiyaç duymayacakları derslere girmelerinin önemsenmediği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin hâlen o sınıfa resmî olarak kayıtlı olmalarına rağmen okul yönetiminin bilgisi ve onayı dâhilinde gerçekleşmektedir. Resmî yönetmeliklerde böyle bir uygulama yer olmamasına rağmen okul yönetimi, öğretmenler

ve öğrenciler arasında okulun örtük kurallar sisteminin bir parçası haline gelen bu uygulamayı; K16 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmektedir:

*“Acaba bu başka bir yere gittiğinde değişik algılanır mı bilmiyorum ama. Eşit ağırlıktan sınava gireceklere 10 ila 15 civarı mutlaka oluyor, AYT’ye geçtiğimizde öğretmene bilgi vererek sayısal derslere girmezler, kütüphanede çalışırlar hocam.”*

#### 4.1.2. İmaj yönetimi

Bu ana tema altında sırasıyla “Sportif derece için öğrenci transferi politikası, Alternatif stratejilerle cazibe artırımı ve Sınavsız öğrenci alımı sonrası imaj yenileme” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### *Sportif derece için öğrenci transferi politikası*

Tablo 4.8. Sportif derece için öğrenci transferi politikası kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
İmaj yönetimi	Sportif derece için öğrenci transferi politikası	Başarılı sporcu öğrencilerin başka okullardan transfer edilmesi  Öğrenci transferinin sportif derece ve okul imajı için yapılması  Beden eğitimi öğretmenlerinin transfer sürecinde aktif rol üstlenmesi

Araştırma bulguları, okulun sportif başarıyı yalnızca bir etkinlik alanı olarak değil, kurumsal prestiji artırma stratejisi şeklinde gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcılara göre okul yönetimi, farklı okullarda spor alanında yetenekli öğrencileri tespit ederek bu bireyleri okul bünyesine kazandırmaya yönelik bilinçli bir çaba yürütmektedir. Bu süreçte, beden eğitimi öğretmenlerinin ve yöneticilerin inisiyatifleriyle yapılan yönlendirmeler öne çıkmakta örtük yollarla öğrenci transferi gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama, okul içinde sportif etkinlikler yapmaktan, öğrencilerin spor yapmasını sağlamaktan ziyade okulun dışarıya karşı daha prestijli görünmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen örtük bir yönetim anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki katılımcı ifadeleri, sorunu örneklendirmesi ve açıklaması açısından önemlidir.

*“Ben iddia ederim ki biz spor lisesi ve GSL (güzel sanatlar lisesi) ile yarışırız hatta daha aktifiz, başarımız da çok. Mesela diyelim ki ... Lisesinde ya da başka yerde, futbol,*

voleybol ya da futsal diyelim biz bu öğrenciyi tespit eder o öğrencinin bize nakil gelmesi için elimizden geleni yaparız. ... diyelim ki şu okulda diyelim bir öğrenci futbolda iyi, allem eder gallem eder onu buraya getiririz.” (K15)

“Sırf futsal için okul değiştirenler var ya. Bizim beden hocası demiş: “Sen futsalda iyisin gel istersen bizim okula, beraber şey yapalım (turnuvalara katılalım).” diye o da geldi işte.” (K8)

### **Alternatif stratejilerle cazibe artırımı**

Tablo 4.9. Alternatif stratejilerle cazibe artırımı kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
İmaj yönetimi	Alternatif stratejilerle cazibe artırımı	Sanat ve spor faaliyetleriyle nitelikli öğrenci çekme stratejisi  Sınavsız öğrenci alımına karşı imaj onarımı için dil sınıfı açılması  Okulun tercih edilirliliğini artırmak için faaliyetlerin bilinçli planlanması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin sınavsız öğrenci alım süreciyle birlikte zedelene okul imajını onarmak ve öğrenci profilini dengelemek amacıyla alternatif stratejiler geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu stratejiler; sportif ve sanatsal faaliyetlerin kurumsallaştırılması ile yabancı dil odaklı özel sınıfların yapılandırılması şeklinde iki ana kolda yoğunlaşmaktadır. Sportif ve sanatsal faaliyetlerin teşvik edilmesi, sadece öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemek amacıyla değil; aynı zamanda okulun tercih edilirliliğini artırmak ve belirli nitelikteki öğrencileri kuruma çekmek için bilinçli biçimde planlanmaktadır. K15 kodlu katılımcı bu süreci şöyle aktarmaktadır:

“Çocuk 8. Sınıf diyelim ki sanatsal ve sportif anlamda başarılıysa güzel sanatlar lisesine gitmiyorsa ya da spor lisesine bize gelir o. Niye böyle bir şeyimiz var bizim. ...spor salonumuz var, aktif kullanırız. Şimdi bizim okul üç yıl öncesine göre tabiri caizse kötü, önce sınavla alıyorduk, o zamanla karşılaştırılmaz. İmajımız zedelenmiş durumda. Sınavsız öğrenci almamız en büyük etken. Ama yine de dil sınıfıyla, resimle, sporla öğrenci çekmeye çalışıyoruz. ...Her sene 170 kişi alırız okulumuz dolar ve eksilmez bunda da bunların etkisi var işte.”

Benzer şekilde yabancı dil sınıflarının oluşturulması da okulun akademik profilini güçlendirme amacı taşıyan kasıtlı bir yönetim politikasıdır. Bu uygulamalarla başarılı öğrencilerin okulu tercih etmesi hedeflenmekte ve böylece sınavsız öğrenci alımının getirdiği nitelik farklılıkları, örtük bir şekilde dengelenmeye çalışılmaktadır. Konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla K10 kodlu katılımcının beyanı şu şekildedir:

*“Ha bunu unuttuk, yabancı dil sınıfımız var bizim dört tane. ...(okulun bulunduğu il)’dan ilk 20 bine her sene mutlaka öğrenci yerleştiririz. Yabancı dil sınıfımız olduğu için de buna önem verdiğimiz içinde birçok iyi öğrenci bize gelir.”*

Katılımcıların dile getirdiği bu imaj yönetimi ve cazibe artırma çabaları, okulun fiziksel çevresine ve koridorlarına da birer kurumsal vitrin mantığıyla yansımaktadır. Yapılan saha gözlemleri, söz konusu stratejilerin okulun estetik ve akademik çehresini nasıl şekillendirdiğini şu verilerle desteklemektedir:

*Koridor boyunca spot ışıklarla aydınlatılmış çerçeveli tablolar sergileniyor. Öğrencilerin yaptığı ünlü portreler, doğa manzaraları ve modern resimler yer alıyor. İngilizce panolarda öğrencilerin hazırladığı sözcük grupları, deyimler ve kültürel içerikli çalışmalar düzenli biçimde sunuluyor. Okul girişindeki kupa-madalya dolabında çeşitli sportif etkinliklerden kazanılan ödüller görünür biçimde sergileniyor. Saha Notu-5 (17.04.2024)*

Analiz edilen tüm bu unsurlar topluca değerlendirildiğinde okul yönetiminin sınavsız öğrenci alımının getirdiği sıradanlaşma riskine karşı sanatı, sporu ve yabancı dili birer stratejik kaldıraç olarak kullandığı görülmektedir. Bu durum, okulun örtük programı içinde başarının sadece genel akademik müfredatla değil, aynı zamanda kurumsal imajı besleyen branşlaşmış alanlar üzerinden yeniden tanımlandığını ve okulun rekabet gücünü korumak için pragmatik bir yönetim anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

## ***Sınavsız öğrenci alımı sonrası imaj yenileme***

Tablo 4.10. Sınavsız öğrenci alımı sonrası imaj yenileme kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
İmaj yönetimi	Sınavsız öğrenci alımı sonrası imaj yenileme	Sportif başarılarla olumsuz imajın dengelenmeye çalışılması  Kupa ve madalya törenleriyle aktif öğrenci profilinin ön plana çıkarılması  Başarıların ödüllendirilerek öğrenci motivasyonu ve okul imajının güçlendirilmesi

Araştırma bulguları, okulun sınavsız öğrenci alımına geçiş süreciyle birlikte oluşan “niteliksiz öğrenci alıyor” algısını kırmak için çeşitli stratejik girişimlerde bulunduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, okul yönetiminin bu algıyı görünür başarılar ve ödül odaklı sosyal projelerle dengelemeye çalıştığını ortaya koymaktadır. Özellikle sportif alanlarda elde edilen il birinciliği gibi başarılar, kupa törenleri ve ödüllendirme uygulamaları ile aktif öğrenci profili ön plana çıkarılmaktadır. Bu başarılar yalnızca öğrencilerin bireysel gelişimini değil, aynı zamanda okulun kurumsal imajını da destekleyici niteliktedir. Bu örnekler, okulun nitelikli öğrenci çekme çabasının yalnızca akademik değil, sosyal ve sportif başarılarla da örtük biçimde yapılandırıldığını ve böylece olumsuz algıların dönüştürülmeye çalışıldığını göstermektedir. Durumu açıklaması ve imaj yenileme uygulamalarının örneklendirmesi için katılımcılara ait aşağıdaki şu ifadelere yer verilmiştir:

*“Bizim okul takımları iyi. Özellikle bedenciler de turnuvalara çok önem veriyor. Futbol, voleybol, dart falan var işte. En son kazananları yemeğe falan götürmüşlerdi. Futsalda il birincisi olduk, kupa aldık Urfa’ya gittiler, siz de biliyorsunuz hocam yurtta kalan Mustafalar.” (K8)*

*“Biz sanatsal ve sportif anlamda en iyiyiz. Çıta çıktı bunu herkes bilir ve aşağı düşürmeyiz. Örnek ola ola geliyor çocuklarda. Biz her hafta cuma günleri madalya kupa töreni yaparız. Başarı sağladıktan sonra diğer çocuklar başarının takdir edildiğini gördükten sonra onlar da biraz daha gayret ediyor.” (K15)*

### **4.1.3. Kural yönetimi**

Bu ana tema altında sırasıyla “Deneme sınavı sonrası yoklama alınmaması, Devamsızlıkta esneklik, İlk derse geç kalmada tolerans, Zilsiz okul uygulaması, Sigara

kullanımına pasif tutum, Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil, Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama, Kılık kıyafet kurallarında katı denetim, Telefon kullanımının sıkı kontrolü ve Kıyafet ihlalinde okula/derse almama” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

### ***Deneme sınavı sonrası yoklama alınmaması***

Tablo 4.11. Deneme sınavı sonrası yoklama alınmaması kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Deneme sınavı sonrası yoklama alınmaması	Deneme sınavı sonrası derslere katılım zorunluluğunun fiilen kaldırılması  Optik kod teslimiyle yoklama yerine geçen sistemin benimsenmesi  Deneme sınavına katılımın yoklamadan muafiyet için yeterli görülmesi

Katılımcı ifadelerine göre, öğrenciler deneme sınavına katıldıkları takdirde, sınav sonrası derslere katılıp katılmadıklarına bakılmaksızın yoklamadan muaf tutulmaktadırlar. Bu uygulama, resmî yoklama ve devamsızlık kurallarına açıkça aykırı olmamakla birlikte yazılı düzenlemelerde de doğrudan yer almamaktadır. Öğrencilere açıkça söylenmese de “deneme sınavına katılman yeterli, sonrasında derse girmesen de sorun olmaz” biçiminde bir örtük mesajın verildiği anlaşılmaktadır. Konuyu örnekleme açısından ilişkin K16 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir: “Denemeye girdikten sonra serbest. Yok yazılma, işte orda biraz örtük, yok yazılma olayında şey yapılıyor yani (sesini alçaltarak). Ha ‘Yoklama almıyor musunuz hocam?’ dersiniz optik kodunu vermek zorunda. Optik kağıdını vermeyen kişi yok yazılır.”

Katılımcı beyanında ifade edilen bu durum, deneme sınavı sonrasında okulun genel işleyişinde ve öğrenci mevcudunda meydana gelen somut değişimleri belgeleyen aşağıdaki saha gözlemleriyle de örtüşmektedir:

*Öğleden sonra, deneme sınavı sonrasında 12. sınıflarda ders işlenmiyor. Okulda çok az 12. sınıf öğrencisi kalıyor. Kalan öğrencilerin bir kısmı sınıflarda bireysel çalışıyor, bir kısmı öğretmenleriyle test çözümü yapıyor. Rehberlik servisinin odasında öğrenciler deneme optiklerini bırakıyor. Optikler yığılmış hâlde duruyor. Yoklama alınmaması, deneme sonrasında sınıf mevcudunu doğrudan etkiliyor. Saha Notu-6 (05.05.2024)*

Katılımcı beyanı ve saha gözleminin sunduğu veriler ışığında deneme sınavı sonrası yoklama takibinin esnetilmesi, okulun kural yönetimi anlayışında başarı odaklı bir istisna alanı yaratıldığını ortaya koymaktadır. Bu uygulama, resmî devamsızlık prosedürlerinin akademik performans lehine işlevsizleştirildiğini ve yazılı kuralların yerini sınav merkezli örtük normların aldığını göstermektedir.

### ***Devamsızlıkta esneklik***

Tablo 4.12. Devamsızlıkta esneklik kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Devamsızlıkta esneklik	Devamsızlık sınırına ulaşan öğrencilerin e-okula işlenmemesi  Öğrenci kaybını önlemek için devamsızlıkta esnek davranılması  Özel okula yönelik kaygısıyla devamsızlıkta esneklik.  Okul başarısını korumak adına sınıf tekrarının önlenmesi

Araştırma bulguları, öğrenci kaybını önlemek ve okulun akademik başarısını koruyabilmek amacıyla devamsızlık kurallarının uygulanmasında belirli bir esnekliğin benimsendiğini göstermektedir. Öğrencilerinin sınavlara hazırlık sürecinde devamsızlık sürelerinin dolması durumunda, öğrencilerin devamsızlıklarını e-okul sistemine işlemeyerek onları devamsızlıktan sınıf tekrarına bırakmamaktadırlar. Şöyle ki sıkı bir devamsızlık uygulamasının, öğrencileri özel okullara yönlendirme riski taşıdığı, bunun da hem okulun niceliksel hem de niteliksel başarısını olumsuz etkileyebileceği endişesi taşınmaktadır. Bu sebeple devamsızlıkta esnek tutum, okul kültüründe örtük bir yönetim stratejisi olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“Devamsızlıktan bırakılmamasının sebebi hocam, bu konuda çok sıkı davranırsa müdür bey o zaman öğrenciler özel okula gider, hem de başarılılarımız. Ee okulun başarısı düşer.” (K16)*

*“Sınava hazırlanabilmek, daha iyi hazırlanabilmek için okuldan ayrılıyorlar, daha çok özel okullara gidiyorlar. Ben geldiğimde bu okulda son sınıfta 65 70 öğrenci mezun olurken pandemiden sonra 120 kişi olarak aldığımız bir grubu 117 kişi olarak mezun ettik.” (K6)*

Söz konusu idari esnekliğin uygulama aşamasındaki teknik boyutu ve kuralların okul içerisinde nasıl birer “müzakere alanı” haline geldiği, aşağıda sunulan saha gözlemiyle netlik kazanmaktadır:

*Müdür yardımcısının odasına bir veli giriyor, öğrencisinin devamsızlıklarını sildirmek istediğini söylüyor. Müdür yardımcısı hazır matbu belgeyi çıkarıyor, e-okul sistemini açıyor ve öğrencinin özürsüz devamsızlık yaptığı tarihleri listeliyor. Veli bu tarihleri forma yazıyor, belgeyi imzalıyor. Müdür yardımcısı işlemi onaylıyor ve devamsızlıklar “özürlü” kategorisine geçiyor. Öğrencinin devamsızlık süresi normalde yasal sınırı aşıyor. Saha Notu-7 (17.05.2024)*

Tüm bu analizler ışığında söylenebilir ki devamsızlık süreçlerinin yönetimi, okulun resmî disiplin yapısı ile eğitim piyasasındaki rekabet koşulları arasında kurulan hassas bir dengeyi temsil etmektedir. Kural yönetimi bağlamında değerlendirildiğinde, yasal prosedürlerin kurumsal başarıyı ve mevcudu koruma motivasyonu ile esnetilmesi, öğrenci ve veli nezdinde kuralların kurumsal önceliklere göre pazarlık edilebilir olduğu yönünde bir örtük algı inşa etmektedir. Nihayetinde bu durum, okul yönetiminin bürokratik kuralları değil, kurumsal bekaya hizmet eden pragmatik normları önceliklendirdiğini ve kural ihlalini yönetimsel bir koruma kalkanına dönüştürdüğünü göstermektedir.

### ***İlk derse geç kalmada tolerans***

Tablo 4.13. İlk derse geç kalmada tolerans kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	İlk derse geç kalmada tolerans	İlk derse geç kalan öğrencilere yok yazılmaması
		Kurul kararındaki sürenin uygulanmasında esnekliğe gidilmesi
		Ulaşım sorunları gerekçesiyle geç kalmaların hoşgörüle karşılanması
		Kronikleşmediği sürece bireysel geç kalmalara müdahale edilmemesi

Katılımcı ifadelerine göre, özellikle ilk derse geç kalan öğrenciler için yoklamada belirli bir esneklik tanınmaktadır. Okulun öğretmenler kurulu kararına göre derse 10 dakikadan fazla geç kalan öğrencinin yok yazılması gerekirken, bu kural çoğunlukla uygulanmamaktadır. Öğrencilerin ulaşım olanaklarının sınırlı olması, toplu taşıma araçlarının düzensizliği veya

bireysel ulaşım imkânlarının yetersizliği gibi nedenlerle yaşanan gecikmelerin okul yönetimi tarafından makul karşılandığı ve öğrenci lehine esneklik sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum aşağıdaki alıntılarda açık bir şekilde görülmektedir.

“... (çalışmanın yapıldığı il)’in her tarafından öğrencilerimiz geliyor, servisimiz yok. Toplu taşıma ya da kendi imkânlarıyla geliyorlar. Geç kaldıklarında esnek davranırız. Normalde 10 dakika sonra yok yazılır (10 dakikayı geçen öğrencileri de yok yazmadıklarımızı ifade etmekte).” (K15)

“Geç kalan öğrencilere esneklik tanınıyor. Nasıl tanınıyor? İstisnai durumlar olduğu zaman. İşte uyuyakaldım, babam kardeşimi bırakmıştı geç kaldım, hastaydım gibi. Ama bu kronik hale gelirse direkt çocuğu tanıyoruz, su istimal varsa müdahale ediyoruz yoksa çok fazla müdahale etmiyoruz.” (K16)

### **Zilsiz okul uygulaması**

Tablo 4.14. Zilsiz okul uygulaması kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Zilsiz okul uygulaması	Zil uygulamasının kaldırılması Öğrencilerin zaman yönetiminde sorumluluk almasının teşvik edilmesi Lise öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun bireysel planlamaya yönlendirme Zaman yönetiminin öğrenciye bırakılması

Araştırma bulguları, okulun zaman yönetimi konusundaki yaklaşımında öğrencilere daha fazla sorumluluk verildiğini ve bu amaçla zilsiz okul uygulamasının benimsendiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, okulda derslerin başlangıç ve bitişlerini belirleyen geleneksel zil uygulaması kaldırılmış, bu şekilde öğrencilerin zamanlarını kendilerinin yönetmeleri teşvik edilmiştir. Bu uygulamanın özellikle lise düzeyindeki öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak bireysel sorumluluk duygusunun güçlendirilmesi amacıyla hayata geçirildiği, katılımcılara ait aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır:

“Zil uygulaması yok mesela bizim okulda. Gerçi artık bazı liselerde var baya. Burada çocuk vakit dolduğu zaman giriyor derse. Kendi planlıyor, kocaman çocuklar zaten, sorumluluk verilmeli.” (K16)

“Bak bu da yazılı olmayan bir uygulama bizde: Zili kaldırdık hocam, ilk gittiğimden biraz zaman sonra yaptık bunu. Bu çocuklarda yapmak istediğimiz ulaştırmak istediğimiz amaç şuydu: Zaman çok kıymetli bir kavram, zamanın yönetimini size bırakıyoruz. Öğrencilerin bu yeni zilsiz duruma hemen de alıştılar.” (K6)

Zil sesinin yerini alan bu sessizlik ve koridorlarda zaman takibini bireyselleştiren görsel unsurlar (duvar saatleri), okulun günlük işleyişindeki yerleşik düzeni şu saha notuyla somutlaştırmaktadır:

*Ders giriş-çıkış saatlerinde zil sesi duyulmuyor, koridorlar ve giriş gibi yoğun geçiş alanlarında çok sayıda duvar saati bulunuyor. Saatlerin konumlandırılması, öğrencilerin zaman takibini kendi sorumluluklarıyla yapmalarını sağlıyor. Bu uygulama okul işleyişine yerleşik biçimde sürüyor. Saha Notu-8 (13.05.2024)*

### **Sigara kullanımına pasif tutum**

Tablo 4.15. Sigara kullanımına pasif tutum kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Sigara kullanımına pasif tutum	Sigara yasağının yönetmelikte açıkça yer almasına rağmen uygulanmaması
		Okul idaresinin sigara kullanımını görmezden gelmesi
		Belirli alanlarda sigara kullanımının yaygınlaşması
		Yönetimin ihmal yoluyla örtük bir onay sunması

Araştırma bulguları, okulda sigara kullanımına yönelik tutumun resmî kurallar ile fiili uygulamalar arasında belirgin bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, sigara kullanımı yönetmeliklerinde açıkça yasaklanmış olmasına rağmen, uygulamada büyük ölçüde görmezden gelinmektedir. Öğrencilerin okulun belirli alanlarında sigara içtikleri ve bu durumun okul idaresi tarafından bilinmesine rağmen çoğu zaman müdahale edilmediği anlaşılmaktadır. Yönetimin bu konuda pasif bir tutum sergileyerek örtük bir ihmal politikasının benimsendiği aşağıdaki alıntıdan açık bir şekilde anlaşılmaktadır:

“Sigara görmezden gelinen en başta maddelerden birisi, ben bunu birkaç toplantıda da söyledim. Şu arka tarafa 50 tane öğrencimiz boncuk gibi dizilip sigara içeriyor ve orası ortaokul ve ilkokul öğrencilerinin geçiş güzergâhı. Biz çoğu zaman bunu görmezden geliyoruz. Sigara bizde önemsenmeyen bir sorun.” (K10)

### **Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil**

Tablo 4.16. Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil	Disiplin sürecine girmeden öğrenciye okuldan ayrılması için yönlendirme  Veliyle görüşerek öğrencinin isteğe bağlı naklini sağlama  Resmî ceza süreci başlatılsa da kesinleşmeden öğrenciyi nakle zorlama  Disiplin sürecini caydırıcılık için araç olarak kullanma

Araştırma bulguları, okul yönetiminin disiplin süreçlerinde resmî yaptırımlar yerine alternatif yolları tercih ettiğini ve bu yolla sorunlu öğrencilerin okuldan ayrılmasının sağlandığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, ciddi bir disiplin sorunu yaşandığında öğrenciyi doğrudan disiplin kuruluna yönlendirmek yerine, veliyle yapılan görüşmeler aracılığıyla öğrencinin kendi isteğiyle okuldan ayrılması yönünde bir yönlendirme yapılmaktadır. Bu strateji, resmî disiplin sürecinin getireceği bürokratik yükten kaçınma amacının yanı sıra disiplin kurulundan yönetimin istediği cezanın çıkmayacağı düşüncesinin bir yansımasıdır. Örneğin öğrencinin kaldığı pansiyonla ilişkisinin kesilmesine yönelik yasal bir yaptırımın olmaması gibi sınırlılıklar da bu tür örtük çözümlerin tercih edilmesini destekleyebilmektedir. K15 kodlu katılımcı bu süreci şöyle aktarmaktadır: “Öğrencilerde bir disiplin işlemi yapılacak bir durum çıkarsa biz öğrencileri disipline göndermekten ziyade bizim okuldan gitmesi için çalışma yaparız veliyi ikna ederek. Süreci (disiplin işlemleri) başlattığımız da oluyor da konu ciddiye anlatırız böyle böyle, bunun sonucunda böyle bir şey olabilir, götürsünler öğrencinin gitmesi yönünde çalışırız. Çünkü biliyorsun sen de yurttan öğrenciyi gönderme diye bir ceza yok, n’aparsa yapsın çocuk.”

Okul yönetiminin bu alt temadaki ikinci stratejisi ise, resmî prosedürün başlatıldığı ancak yaptırım kararının kesinleşme aşamasında devreye giren müzakereye dayalı okuldan “nakil gönderme” yöntemidir. İlk yöntemden farklı olarak burada idari mekanizma işletilmeye

başlanmış, fakat nihai ceza öğrencinin siciline işlenmeden önce veliye bir seçenek sunulmaktadır. Bu strateji disiplin kurulu süreci başlatan suçun mahiyeti ve olası cezası netleştiğinde velinin okula davet edilerek sürecin “nakil” yoluyla sonlandırılmasına yönelik bir uzlaşma zemini arandığını göstermektedir. Aşağıda, konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla üç katılımcının beyanlarına şu şekilde yer verilmiştir:

*“Disiplinde alacağı suç aşağı yukarı netleşince anne baba çağrılıyor, çocuğunun alacağı ceza söylenip “Dilerseniz bu çocuğunuzu okuldan alın, biz de disiplin sürecini durdurmuş olalım.” deyip işte Ereğli’de bir okula gönderdiğimiz oldu mesela.” (K16)*

*“Gidecek hocam. İkna ediyoruz, veliden dilekçeyi alıyoruz, hadi Allah ısmarladık. Yapmazsak örnek teşkil eder, başkası da yapar.” (K15)*

*“Arkadaş vardı birkaç disiplin olayları oldu. Çocuğa ya okuldan atılacaksın ya da başka okula gideceksin diyorlar o da ... lisesine geçti hocam.” (K8)*

Sonuç olarak benzer olan her iki stratejiye bakıldığında disiplin yaptırımı yerine nakil yolunun tercih edilmesi, kural yönetimi bağlamında “mevzuatın pragmatik bir pazarlık aracına dönüştürülmesi” olarak değerlendirilebilir. Okul yönetimi, resmî süreçleri esneterek ya da yarıda keserek bir yandan ağır yaptırımların sosyal ve idari maliyetinden kaçınmakta diğer yandan ise “kurumsal düzeni bozduğu” düşünülen öğrenciyi okul dışına iterek caydırıcılığı sağlamaktadır.

### ***Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama***

Tablo 4.17. Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama	Geç kalma gibi hafif ihlallerde fiziksel iş görevi verme  Bahçe temizliği, çevre düzenlemesi gibi işler yaptırılarak ceza uygulama  Resmî disiplin işlemi yerine örtük yaptırımla sorunu çözme

Araştırma bulguları, okulda bazı kural ihlallerine karşı resmî disiplin süreçleri yerine fiziksel iş yaptırma şeklinde örtük bir yaptırım uygulandığını göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, geç kalma ya da benzeri görece önemsiz sayılabilecek disiplin sorunlarında öğrencilere bahçe temizliği veya çevre düzenlemesi gibi fiziksel görevler verilmektedir.

Yönetim veya öğretmen inisiyatifıyla yürütülen bu uygulamalar, yazılı bir disiplin uygulamasından ziyade okul içi örtük bir uygulama olarak karşımıza çıkmakta ve öğrenciler de bu durumu olağan karşılamaktadırlar. Bu uygulamaları örneklemesi açısından şu katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

*“Disiplin anlamında sıkıntı çıkararak diyelim, ama küçük şeyler ya da basit kıyafet konusu mesela, olursa bizim bahçe büyük ya biz bahçe işleri yaptırırız onlara. Öğrenci de buna itiraz edemez.” (K15)*

*“Hocam geçendeydi biz öğle arası geç kalmıştık okula, bize ceza verdi müdür çöpleri temizletti. Derse giremediğimiz için de izin yazdırdık müdür yardımcısından.” (K8)*

### ***Kılık kıyafet kurallarında katı denetim***

Tablo 4.18. Kılık kıyafet kurallarında katı denetim kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Kılık kıyafet kurallarında katı denetim	Belirlenen kıyafet kurallarının sıkı uygulanması  Kıyafet, makyaj ve takı ihlallerinde öğrenci uyarısı ve veli çağrısı  Takı ve farklı kıyafet tercihlerine kesin yasak  Koridorlarda aktif kıyafet kontrolü yapılması

Araştırma bulguları, okulun kılık kıyafet kurallarına yaklaşımında son derece katı ve uygulayıcı bir tutum benimsediğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar kılık kıyafet kuralları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından genel bir çerçevede belirlenmiş olsa da okulun bu kuralları kendi iç kültürü doğrultusunda daha sıkı ve denetleyici bir şekilde uyguladığı görülmektedir. Katılımcı ifadelerine göre, okul aile birliği tarafından belirlenen standartlar doğrultusunda, öğrencilerin makyaj, takı ve farklı kıyafet tercihleri kesin olarak yasaklanmakta bu kuralların ihlali durumunda ise öğrenciler uyarılmakta ve gerektiğinde veliler okula çağrılmaktadır. Konuya ilişkin katılımcı beyanları aşağıda verilmiştir.

*“Bizde kılık kıyafet çok net uygulanır çünkü okul aile birliği karar aldı. Kalabalığımız arada illaki atladığımız görmediğimiz oluyor ama bilerek görmez değiliz yani.” (K16)*

“Biz de bir uygulayıcıyız dedik, bunu sıkı bir şekilde uyguladık hocam. Asla ve asla taviz vermedik. Kıyafeti olmayan öğrenciyi uyardık, ailesini çağırdık. Görmüşsündür kıyafetsiz öğrenci olmaz bizde.” (K6)

“Forma, yani taviz vermez. Görürse baya kızar. Eşofmana da kızıyor ki. Özellikle kızlarda çok sıkılar hocam. Bizim okulda takı takmak yasak: bileklik, küpe, kolye yasak hocam. Koridorda duruyorlar direkt “Çıkar bakalım.” diyorlar. (K8)

Katılımcıların tavizsiz denetim vurgusu genel düzene yansısı da saha gözlemleri, bu ‘kesinlik’ söyleminin yıl sonuna doğru esnediğini göstermektedir. Söz konusu söylem-eylem etkileşimi saha notu verilerine şu şekilde yansımaktadır:

*Öğrencilerin büyük çoğunluğu okul formasını giyiyor. Tamamen sivil kıyafetle gelen öğrenci görülüyor. Bazı öğrenciler forma üzerine mont veya hırka giyiyor ancak genel görünüm kurala uyumlu kalıyor. Takı kullanımı belirgin biçimde gözlenmiyor. Okulun kapanmasına iki hafta kala yapılan gözlemde sivil kıyafetli öğrenci sayısı artıyor. Kuralların uygulanmasında kısmi gevşeme fark ediliyor. Saha Notu-9 (15.04.2024)*

Özetle, kılık kıyafet denetimi okulun disiplin otoritesini ve standartlaştırma politikasını somutlaştıran temel bir örtük program aracıdır. Katılımcıların tavizsiz söylemine karşın gözlemlenen yıl sonu gevşemesi, kural yönetiminin kurumsal ritme göre pragmatik bir esneklik kazandığını göstermektedir. Sonuç olarak kıyafet, kurumsal kimliği ve hiyerarşiyi korumada kullanılan stratejik bir kontrol alanı olarak işlev görmektedir.

### **Telefon kullanımının sıkı kontrolü**

Tablo 4.19. Telefon kullanımının sıkı kontrolü kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Telefon kullanımının sıkı kontrolü	Öğrenci telefonlarının okula girişte toplanması
		Telefonlara gün içinde erişimin engellenmesi
		Öğle aralarında dahi telefonların öğrencilere teslim edilmemesi
		Uygulamanın sıkı biçimde denetlenmesi

Tıpkı kılık kıyafet uygulamasında olduğu gibi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından genel bir çerçevede belirlenmiş olsa da okul yönetiminin telefon kullanımına karşı da son derece net, kararlı ve denetleyici bir tutum sergilediğini görölmektedir. Katılımcı ifadelerine göre, öğrencilerin okula geldikleri andan itibaren telefonları toplanmakta ve gün içinde erişimlerine izin verilmemektedir. Bu kural sadece kural olarak değil uygulamada da titizlikle takip edilmekte hatta sınıf içi denetimler bizzat yöneticiler tarafından yürütölmektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Telefon kullanımı yasak hocam, sabah alınıyor öğle arası da verilmiyor. İkindin alabiliyoruz. Hocam en son denetlemeye geldiler müdür ve hocalar sınıfa girdi, bizimkilerden telefonu teslim etmeyen olmuş “Kalk, kalk, kalk, ayağa kalk.” telefonları aldılar. Sonra telefonları baya vermediler, sonra o çocuklardan biri okul falan değiştirdi (Öğrencinin sıkı kontrolden okul değişikliği yaptığını ima etmektedir.)”*  
(K8)

*“Telefon sabah toplanır, öğlen de vermeyiz biz 8. Saatin son 15 dakikasında dolapları açarız herkes telefonunu alır.”* (K15)

Katılımcıların vurguladığı bu denetim ve tavizsiz tutum, okulun fiziksel altyapısı ve günlük rutinindeki gözlemlerle uyum sergilemektedir. Telefonların mekânsal olarak kontrol altına alınması ve öğrencilerin bu sınırlamaya riayet düzeyi, saha notlarına şu şekilde yansımaktadır:

*“Öğrenciler ders başlamadan telefonlarını öğrenci işlerinden sorumlu müdür yardımcısına teslim ediyor. Odada bu amaçla özel bir telefon dolabı bulunuyor. Müdür yardımcısının odasında gözlem yapılırken bazı öğrenciler aileleriyle görüşmek için telefonlarını kısa süreliğine alıyor, görüşmenin ardından cihazı geri bırakıyor. Sınıflarda da telefon dolapları yer alıyor. Kantin, koridor ve diğer ortak alanlarda telefon kullanan öğrenciye rastlanmıyor. Telefon kullanımına ilişkin sıkı ve denetleyici tutum günlük uygulamada güçlü biçimde sürüyor.”* Saha Notu-10 (13.04.2024)

### ***Kıyafet ihlalinde okula/derse almama***

Tablo 4.20. Kıyafet ihlalinde okula/derse almama kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Kıyafet ihlalinde okula/derse almama	Kıyafet kuralına uymayan öğrenciyi derse almama Kıyafet ihlalinde öğrenciyi okuldan geri gönderme Disiplin işlemine başvurmadan öğrenciyi yaptırım

Araştırma bulguları, okulun kılık kıyafet kuralına yönelik olarak resmî prosedürlerin dışında işleyen ve okul kültürü içinde yerleşiklik kazanmış bir yaptırım biçiminin uygulandığını ortaya koymaktadır. Şöyle ki bazen kıyafet yönetmeliğine uymayan öğrenciler hakkında herhangi bir disiplin işlemi başlatılmaksızın doğrudan okuldan gönderilmekte ya da derse alınmamaktadır. Aşağıdaki katılımcı görüşleri durumu örneklendirmesi ve açıklaması açısından önem arz etmektedir:

*“Resmî kıyafet bizde zorunlu hocam, eşofmanla falan geldiğinde direkt geri gönderirler. Üzerini değiştir ya da girme diyor adam sana.” (K8)*

*“Örtük programlık bir şey daha söyleyeyim size? Ailesini arar, gerekirse ayırır sıradan gönderir. Normalde prosedürü başlatman lazım gönderemezsin öğrenciyi, ama sistem böyle bizde, bunu yapıyor yani. Müdür Bey bu sene değişiyor ama onda hiç taviz yok.” (K16)*

#### **4.1.4. Değer aktarımı**

Bu ana tema altında sırasıyla “Kültürel gezilerle değer aktarımı, Film gösterimleriyle millî /manevi değer aktarımı, Millî bayramlarla değer aktarımı, Giyim ve davranış normları ve STK etkinliklerine mesafeli duruş” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

## ***Kültürel gezilerle değer aktarımı***

Tablo 4.21. Kültürel gezilerle değer aktarımı kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Kültürel gezilerle değer aktarımı	9. ve 10. sınıfa kültürel gezi düzenleme 11. ve 12. sınıfa akademik gezi planlama Gezilerle millete hizmet bilinci kazandırma Öğrenciyi millî-manevî değerlere yönlendirme Geziyi kimlik inşası aracı olarak görme

Araştırma bulguları, okulun kültürel gezi planlamalarında sınıf düzeyine göre belirlenmiş örtük bir strateji izlediğini ve bu stratejinin öğrenci gelişiminde aşamalı bir bilinç inşası hedeflediğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, 9. ve 10. sınıf öğrencileri Çanakkale ve Bursa gibi tarihî ve kültürel değeri yüksek yerlere götürülmekte ve bu geziler sadece mekânsal tanıtımlar değil, aynı zamanda “millete ve ümmete hizmet” diye ifade edilen bazı amaçların içselleştirilmesine yönelik bilinç kazandırma faaliyetleri olarak planlanmaktadır. Öte yandan, 11. ve 12. sınıf öğrencileri için bu tür değer aktarımının zaten verildiği varsayılmakta bu sınıf düzeylerinde ise daha çok üniversite tanıtımı ve akademik yönlendirme odaklı geziler planlanmaktadır. Bu uygulamalar; okulun kültürel etkinlikleri yalnızca sosyal faaliyet olarak değil, aynı zamanda davranış ve kimlik gelişimini yöneten bir örtük program aracı olarak kullandığını aşağıdaki katılımcıların şu görüşlerinden açıkça çıkarılabilmektedir.

*“9. ve 10. sınıflarımız Çanakkale Bursa gezisine gidiyorlar, onlar üniversite gezilerine gidemezler. Çünkü onlara üniversite tanıtım gezisiyle alakalı alt yapıyı oluşturmamız lazım. Yani ‘Bu millete, bu vatana, bu ümmete faydalı olabilmek anlamında çok çalışmalıyım.’ bilincini oluşturmak istiyoruz öğrenci de.” (K6)*

*“Sosyal etkinlikte şunu söyleyebilirim. 9. ve 10. sınıflarda Çanakkale ve Bursa gezileri olur. Özellikle oradaki havayı yaşatmak için her sene kesinlikle yapılır.” (K16)*

Araştırma bulguları, okul yönetiminin gezi planlamalarında öğrencilerin millî ve manevi değerlere bağlı bireyler olarak yetişmesine yönelik bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre gezi ve etkinlikler gibi okul dışı faaliyetler, öğrencilerin kültürel ve tarihsel bilinç kazanmasını sağlamak amacıyla planlanmaktadır.

“Türkiye’nin Mekke’si ve Medine’si” ifadesiyle, öğrencilerde sadece bilgi değil, aynı zamanda aidiyet ve sorumluluk duygusu geliştirmeye yönelik güçlü bir değer aktarımı hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, okulun öğrenci kimliğini şekillendirme sürecinde örtük program aracılığıyla sistemli bir yönlendirme gerçekleştirdiğini istendik tarzda bireyler inşa etmeye çalıştığını göstermektedir. Araştırmanın katılımcılarından olan bir müdürün aşağıdaki ifadeleri durumu açıklaması ve örneklendirmesi açısından önem arz etmektedir:

*“Biraz önce bahsettiğimiz gibi akademik başarısı yüksek öğrencilerin aynı zamanda millî manevi değerlere, bu ülkenin köklerine, tarihine bağlı bir nesil olarak yetişmesine gayret ediyoruz. Yaptığımız işlerin en önemli sebeplerinden bir tanesi de budur. Biz öğrencileri tabiri caizse Türkiye’nin Mekke’sine Medine’sine götürüyoruz. Şunu söyleyeyim ben elinde pasaportu sallayarak ‘Almaya bir doktor kazandı.’ diyen öğrenci yetiştirmek istemiyorum.” (K6)*

Sonuç olarak okulun gezi stratejisi; alt sınıflarda tarihsel bilinç ve aidiyet inşasına, üst sınıflarda ise bu temel üzerine kurgulanan akademik hedeflere odaklanan aşamalı bir yapı sergilemektedir. Bu farklılaşma, değer aktarımının akademik başarının manevi ön şartı olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

### **Film gösterimleriyle millî /manevi değer aktarımı**

Tablo 4.22. Film gösterimleriyle millî /manevi değer aktarımı kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Film gösterimleriyle millî /manevi değer aktarımı	Değer temalı film seçiminin bilinçli yapılması Filmle millî -manevi duyarlılık kazandırma Sinema salonunun özel olarak kapatılması

Araştırma bulguları, okulun kültürel etkinlikler kapsamında düzenlediği film gösterimlerinin, yalnızca öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda millî ve manevi değerleri aktarma amacı taşıdığını göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, bu tür etkinliklerde film seçimi bilinçli olarak yapılmakta, içeriğinde değer teması barındıran yapımlar tercih edilmektedir. Sinema salonunun özel olarak kapatılması gibi detaylar; etkinliğin plansız bir sosyal faaliyet değil, yönetsel düzeyde organize edilen özellikle de öğrenciyi “millî -manevi” yönde biçimlendirme amacı güden bir uygulama olarak değerlendirilebilir. K6 kodlu katılımcı bu durumu şöyle aktarmaktadır: “Mesela güzel bir film

geldi, millî manevi değerleri de yüksek, o anda da rehberlik servisinden hemen sinemadan bir randevu alıp filme gideriz. Amacımız onlara bazı şeyleri hissettirmek yani diyebiliriz. O salonu da kapatıyoruz zaten küçük salonlar var biliyorsun.”

### **Millî bayramlarla değer aktarımı**

Tablo 4.23. Millî bayramlarla değer aktarımı kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Millî bayramlarla değer aktarımı	Resmî program sonrası eğlenceli etkinlikler yapılması
		Bayramlarda okul genelinde coşkulu kutlama yapılması
		Öğrencilerin kutlamalara gönüllü olarak katılması
		Müdürün millî gün kutlamalarına önem vermesi
		Kutlama programlarının özenle ve içerikli planlanması

Araştırma bulguları, millî bayramların okul kültüründe yalnızca resmî programlarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda sosyal ritüellere dönüşerek millî değerlere duyarlılığı artıran, coşkulu etkinliklere dönüştüğünü göstermektedir. Kutlamalar, öğrencilerin millî değerlere yönelik duyarlılıklarını artırmakta ve bayramların resmî yükümlülük olmaktan çıkarılıp benimsenen, beklenen bir kültürel deneyim haline gelmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle millî bayram kutlamaları, okulun örtük programı içerisinde katılımı ve aidiyeti güçlendiren güçlü sosyal ritüeller olarak işlev görmektedir. İki katılımcı, konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bizim okulumuzda her 19 Mayıs’ta her kutlamada bir gelenek var onu da söyleyeyim yeri gelmişken. Resmî programdan sonra oyunlar eğlenceler düzenleriz ve bizim okulda herkes kantinden dondurma alır yer hocam, böyle bir adet var. 19 Mayıs’ı coşkulu kutlarız. Açarız müziğimizi şarkı türkü neyse artık, oynarız, eğleniriz, hediyeler veririz.”*  
(K15)

*“19 Mayıs’ta dışarda eğlenceler yapıldı, spor salonunda da yapıldı. Aktiviteler yapıldı yarışmalar falan. Güzel şiirler vardı. Dolu doluydu. İstekli öğrencileri seçiyorlar onlar da seçilmek istiyor. Gösteri yaptılar Atatürk’le alakalı, baya güzel yapmışlardı.”* (K8)

Araştırma bulguları, okul yöneticisinin millî günlere yönelik kutlamalara değer verdiğini ve bu yaklaşımın örtük program çerçevesinde öğrencilerde millî bilinç geliştirme

amacına yapıldığını göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, okul müdürü millî bayram kutlamalarının asla yüzeysel geçirilmesine izin vermemekte, programların özenli, güçlü içeriklerle planlanmasını sağlamakta ve gerekli desteği kendisi de sunmaktadır. Öğrencilerin kutlama programlarında görev almasını teşvik edici tavrı, bayramların yalnızca tören olmaktan çıkıp öğrenciler için anlamlı bir deneyime dönüşmesini sağlamaktadır. Aşağıda, konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla iki katılımcının görüşüne yer verilmiştir.

*“Kesinlikle programları çok önemseydiğini düşünüyorum. Gerekli desteği verir, en güzeli olsun ister. Millî günlerin iyi yapılmasını ister, önceden görevlendirir, yönlendirir. Önem verilir. Bir şey istediğimiz zaman programla ilgili ‘Tamam hocam ne istiyorsanız.’ der direkt, hele de bir şey yapılacağına inansın.” (K10)*

*“Müdür, asla millî bayramları öyle kötü yapmaz. Nasıl diyeyim, millî günlere zaten kendisi önem verir. Bizim de vatani sevmemizi ister. Bizim için yapıyorlar zaten bunu. Sınıflar geziliyor, gönüllü olmak isteyen var mı diye sorulur zaten isteklilerden seçilir. İki saat sürer en azından program o da en az.” (K8)*

Katılımcıların vurguladığı millî günlere yönelik bu hassasiyet ve kutlamalara verilen önem, okulun fiziksel alanlarında oluşturulan tematik köşeler ve görsel unsurların sürekliliği ile de somutluk kazanmaktadır. Yapılan gözlemler, bayramların sadece birer takvim anı olarak kalmayıp mekânsal birer hafıza alanına dönüştüğünü şu verilerle ortaya koymaktadır:

*“Okul girişinde, gelenlerin doğrudan gördüğü büyük bir kutlama köşesi ‘Cumhuriyetin 100. Yılı’ temasıyla sergileniyor. İkinci katta, bekleme alanı duvarına asılmış perde üzerinde daha küçük bir köşede ‘Cumhuriyetin 100. yılı hatırası’ ifadesi bulunuyor. Öğrenciler burada hatıra fotoğrafları çekmesi için yapılmış. Okulun farklı noktalarında Türk bayrakları ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı görselleri yoğun biçimde sergileniyor. Bu konseptler uzun zaman geçmesine rağmen yerlerinden kaldırılmamış. Millî bayram vurgusu mekânsal ve görsel düzenlemelerle destekleniyor.” Saha Notu-11 (17.04.2024)*

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, millî bayram kutlamalarının okul kültüründe yalnızca resmî bir yükümlülük değil, sosyal ritüeller ve mekânsal sembollerle desteklenen güçlü bir örtük değer aktarımı mekanizması oluşturduğu görülmektedir. Sonuç olarak sembolik etkileşimler ve görsel süreklilik aracılığıyla millî bilincin okulun rutin işleyişine entegre edildiği ve bu yolla istendik bir öğrenci kimliğinin örtük olarak inşa edilmektedir.

## *Giyim ve davranış normları*

Tablo 4.24. Giyim ve davranış normları kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Giyim ve davranış normları	Giyimle öğrencilik kimliğine uygunluk beklenmesi Giyimin ahlaki duruşun göstergesi sayılması Öğrenciden usturuplu giyim tarzı istenmesi Disiplinli ve efendi öğrenci profili beklenmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin özellikle öğrencilerin dış görünüşü üzerinden belirli davranış ve kimlik kalıplarını teşvik etmeye yönelik örtük normlar oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, okul müdürü, öğrencilerin yalnızca düzenli ve uygun giyinmelerini değil, aynı zamanda bu görünümünün öğrencilik kimliğine yakışır şekilde olmasını beklemektedir. Giyim tarzı burada yalnızca bir estetik mesele değil, öğrencinin ahlaki duruşunu temsil eden bir norm olarak görülmektedir. Müdürün bu konudaki tutumu, örtük programı aracılığıyla öğrencilerin değer temelli biçimlenmesini sağlamaya çalışmaktadır. Katılımcıların konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

*“... müdür bey için giyim kuşam önemlidir. Öğrenciye yakışan şekilde giyinmelerini ister hep.” (K16)*

*“Yanına gidince de kolay çıkmazsın çok öğüt verir genelde ahlak üzerine. Giyimi de bağlar yani oraya, usturuplu gibi bir şey der.” (K15)*

Katılımcıların aktardığı ifadelerde, müdür tarafından “çalışkanlık, sessizlik, efendilik, otoriteye saygı ve zamana dikkat etme” gibi tutumların ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte belirli bir karakter modeline sahip birey olarak şekillenmesini amaçladığı anlaşılmaktadır. Özellikle “nerede nasıl konuşulacağını bilmek” ya da “bir dediğini iki etmemek” gibi ifadeler, disiplin anlayışının ötesine geçen bir davranış yönlendirmesini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede okul, öğrenciye açıkça dile getirilmeyen ama gündelik etkileşimler içinde sürekli tekrar edilen beklentilerle şekil vermekte böylece öğrenci kimliği, okulun örtük programı aracılığıyla belli başlı normlara göre biçimlendirilmeye çalışmaktadır. Bu durumu açıklamak için katılımcılara ait aşağıdaki görüşlere yer verilmiştir.

*“... bir dediğini iki etmemek, dürüst olmak, o kuralların dışına çıkmasın da ister.” K8*

*“Bağırma, koşma dedikleri yapılsın ister. Bizim müdürün de ayarı yok bence. Koridorda öğrenciye bağırıyor. Derse zamanında gir, çık. Efendi ol, böyle bir öğrenci istiyor. Ama öyle bir öğrenci yok tabii (gülerek).” (K10)*

*“Nerde ne konuşmamızı gerektiğini bilmemizi ister, saygılı olmamamızı ister, buna önem verir.” (K15)*

*“Öğrencilerimin disiplinli olmasını isterim hocam. Disiplinin olmadığı yerde kaos olur, kaosu olduğu yerde de eğitim öğretimden bahsedemeyiz. Başarı da gelmez bak.” (K6)*

### **STK etkinliklerine mesafeli duruş**

Tablo 4.25. STK etkinliklerine mesafeli duruş kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	STK etkinliklerine mesafeli duruş	STK içeriklerine karşı yönetsel filtre uygulanması Dış paydaşlı bazı etkinliklere mesafeli durulması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin değer aktarımı süreçlerinde dış kaynaklı etkinliklere yönelik seçici bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre ÇEDES gibi projeler kapsamında önerilen bazı dış paydaşlı etkinlikler, okulun mevcut kültürü ve ihtiyaçlarıyla uyumlu görülmediği için tercih edilmemiştir. Bu tutum, okulun iç dinamiklerini ön planda tutarak etkinliklerin okul ortamına en uygun şekilde entegre edilmesini amaçlayan bir örtük mekanizmayı yansıtmaktadır. K15 kodlu katılımcıya ait ifadeler, bu seçiciliğin okulun genel değerlerini koruma odaklı bir anlayıştan kaynaklandığını ortaya koymaktadır: *“Bizim okulda ÇEDES projesi var fakat hiçbir STK ve temsilcisi bizim okula gelmedi. (Çok net bir şekilde tonla ve sesini sertleşerek bunu istemediğini açıkça ifade ediyor). Hiçbir şey yapmadık tabii onlar da anladı gelmedi. Öğretmen de müftülükten de birini belirlediler de gelmedi. Vele ki geldi orda değişik bir şey söyledi ben anında itiraz ederim.”*

#### **4.1.5. Yönetsel etki**

Bu ana tema altında sırasıyla “Otoriter müdür figürü ve hiyerarşik mesafe, Otoriter müdahale pratikleri ve Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

## ***Otoriter müdür figürü ve hiyerarşik mesafe***

Tablo 4.26. Otoriter müdür figürü ve hiyerarşik mesafe kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Yönetmel etki	Otoriter müdür figürü ve hiyerarşik mesafe	Mesafe odaklı davranış kontrolü Yönetmel görünürlük etkisi Öğrenci-müdür ilişkisinde dolaylı iletişim tercihi Müdürle mesafeli iletişim normunun yerleşmesi

Araştırma bulguları, okul müdürünün yönetmel duruşunun ve kurumsal temsil gücünün, öğrenciler üzerinde doğrudan bir müdahale olmaksızın öz-denetim süreçlerini tetikleyen güçlü bir “figüratif otorite” inşa ettiğini ortaya koymaktadır. Müdürün fiziksel varlığı veya makam odasının konumu, resmî bir talimat olmaksızın öğrencilerin kılık-kıyafet ve genel tutumlarını anlık olarak revize etmelerine yol açan sessiz bir düzenleyici mekanizma işlevi görmektedir. K15 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle açıkça ifade etmektedir: *“Uyulması gereken kural, mesela bizim sınıf müdürün katında, müdürün kapısı açıksa mesela oradan saklanarak geçiliyor. Herkes öyle yapıyor hocam, mesela orda duvar var duvarın arkasından geçer müdüre gözükmek için. Hocam şey diyeyim ben müdürün yanına gidemiyorum ya, gidenler hep şey yapardı: Küpelerini çıkarırdı, makyajını silerdi. Sonra formasını düzeltirdi.”*

Bu bağlamda müdürlük makamı, yarattığı sembolik otorite ve hiyerarşik mesafe ile okul içi iletişim kanallarını da dolaylı olarak yönetmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını iletmek için müdür yardımcılarını ara birim olarak kullanması, müdür figürünün “ulaşılmazlık” ve “mutlak otorite” ekseninde konumlandırıldığı örtük bir yönetmel normun varlığını göstermektedir. Aşağıda, konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla iki katılımcının beyanına yer verilmiştir.

*“Kuralları vardır hocam, ona dikkat edeceksin. Odasına da pek gidemeyiz.”* (K8)

*“Bir ihtiyacımız olur isteğimiz olursa müdüre gitmekten çekiniriz, ... Hoca’yla ... Hoca’ya (müdür yardımcıları) gideriz. Utandığım için olabilir, korktuğum için olabilir yani çok diyalog kuramıyorum müdürle.”* (K15)

Bu anlatıyı, gözlem verileri de destekler niteliktedir. Okulun farklı alanlarında gerçekleştirilen gözlem, otoriter müdür figürünün yarattığı resmî iklim ile diğer birimlerdeki esnek iletişim biçimleri arasındaki yönetsel farkı şu şekilde somutlaştırmaktadır:

*Müdürün odasında öğrenciler izin talebiyle kapıyı çalıyor, müdür talepleri sorgulayıp onaylıyor. Etkileşim kısa, resmî ve öğrencilerin beden dilleri gergin görünüyor. Buna karşılık müdür yardımcılarının odası, rehberlik servisi ve kantin gibi alanlarda öğrenciler günlük dil kullanarak şakalaşıyor, iletişim daha sıcak ve esnek ilerliyor. Saha Notu-12 (13.05.2024)*

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde müdürün yönetsel duruşunun, okul ortamında “hiyerarşik mesafe” üzerine kurulu bir otorite alanı yarattığı görülmektedir. Müdür figürünün yarattığı bu etki, resmî disiplin yönetmeliklerinden bağımsız olarak öğrencilerin davranışlarını ve iletişim tercihlerini şekillendiren örtük bir yönetsel mekanizma oluşturmaktadır. Sonuç olarak müdürün sembolik gücü ve makamın yarattığı izolasyon, doğrudan bir yaptırımdan ziyade “görünürlük ve resmiyet” üzerinden işleyen, öğrenci ile otorite arasındaki mesafeyi koruyan bir iletişim biçimi oluşturmaktadır.

### ***Otoriter müdahale pratikleri***

Tablo 4.27. Otoriter müdahale pratikleri kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Yönetsel etki	Otoriter müdahale pratikleri	Müdürün öğrenciyi sert dille uyarması
		Müdürün otoritesini doğrudan hissettirmesi
		Öğrenciyi sınıftan alarak bireysel müdahalede bulunma
		Koridorda öğrenciyi görsel sebeple azarlama
		Disiplinin müdür otoritesiyle sağlanması

Araştırma bulguları, okul müdürünün öğrenci disiplinini sağlamada otoriter bir tutum benimsediğini, bu tutumunu uygulamaya döktüğünü ve bu yaklaşımın okulun örtük programı içinde işleyen bir norm haline geldiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, müdür yalnızca resmî kuralları uygulamakla kalmamakta zaman zaman öğrencileri sınıftan alarak sırf sert uyarılarda bulunmak amacıyla bireysel müdahalelerde bulunabilmektedir. Öğrenciler ise müdürden istekte bulunmada geri durmaktadırlar ve kısıtlı iletişimi tercih etmektedirler. Müdürün uyguladığı katı disiplin anlayışı, okulda disiplinin resmî program çerçevesinde değil;

sert yönetim anlayışı ve otoritesi üzerinden oluşturulduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılara ait aşağıda yer verilen bazı ifadeler konuyu örneklendirmesi ve açıklaması açısından önem arz etmektedir.

*“Şimdi müdür bey otoriter, otoritesini hissettirir. Disiplinli de bir okul, disiplinden taviz vermez. Söylediği şeyi yapmasın bir öğrenci, iyi fırça çeker. 12’leri aşağı alıp da sadece fırça için aşağı aldığını biliyorum. Yapar yani, adam başarı istiyor.”* (K16)

*“Bizde pek kurallar enetilmez, müdür öğrenciyi dışarda koridorda görse boşken bile kızar zaten”* (K8)

Müdürün bu doğrudan müdahaleci tavrının ve kurumsal alan üzerindeki denetim gücünün günlük işleyişteki somut karşılığı, yapılan saha gözleminde şu verilerle desteklenmektedir:

*Müdür; araştırmacıya koridordaki tabloları, bilim köşesini ve atık-dönüşüm panolarını gezdiriyor, okulun belirli alanlarını tanıtıyor. Koridorda karşılaştığı öğrencileri görmezden gelmiyor. Nereye gittiklerini ya da neden derste olmadıklarını soruyor, ancak sert ya da azarlayıcı bir tutum sergilemiyor. Öğrenciler müdürle iletişimde dikkatli ve mesafeli davranıyor. Müdürün otoritesi fiziksel varlığı ve sorgulayıcı tavrıyla hissediliyor. Saha Notu-13 (17.05.2024)*

Katılımcı görüşlerinde vurgulanan “sert müdahaleler” ile saha gözlemindeki “sorgulayıcı tavır” bir arada ele alındığında müdürün yönetsel etkisinin okul mekânında kesintisiz bir gözetim mekanizması oluşturduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak müdürün doğrudan müdahaleleri, kurumsal kuralları soyut birer talimat olmaktan çıkmakta her an karşılaşılabilecek canlı bir denetim pratiğine dönüştürmektedir. Öğrenciler ise bu otorite beklentisine göre davranışlarını düzenlemeye çalışmaktadır.

## **Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım**

Tablo 4.28. Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Yönetimsel etki	Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım	Başarılı öğrencilerin yönetimle doğrudan iletişim kurması  Lider öğrencilerin taleplerinin öncelikli değerlendirilmesi  Başarılı öğrencilerin yönetim nezdinde temsil rolü üstlenmesi  Öne çıkan öğrencilere daha hoşgörülü yaklaşım

Araştırma bulguları, okul kültüründe başarılı öğrencilerin yalnızca akademik performanslarıyla değil, aynı zamanda yönetimle kurdukları iletişimdeki etkinlikleriyle de öne çıktıklarını göstermektedir. Şöyle ki okul yönetimi tarafından “lider öğrenci” olarak tanımlanan bu bireyler, sadece başarılarıyla değil; aynı zamanda öğrenci taleplerini iletme ve sonuç alma süreçlerinde de belirleyici bir role sahiptirler. Bu öğrencilerin okul yöneticileriyle daha rahat iletişim kurabildikleri, taleplerinin genellikle olumlu karşılandığı ve bu konunun diğer öğrenciler tarafından da kabul gören bir ayrıcalık olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Benzer şekilde bu öğrencilerin zaman zaman kural ihlallerinde bulunmaları halinde, aynı davranışı sergileyen diğer öğrencilere kıyasla daha az tepkiyle karşılaştıkları ve yaptırımların uygulanmasında esnetmeye gidildiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu durumu şu sözlerle açıkça ifade etmektedir:

*“Şöyle örtük mü diyelim buna şey var. Lider öğrenciler, ilk 20, 30’daki öğrenciler daha esnek hareket edebiliyor. Lider öğrenci (başarılı öğrenciyi kastediyor) istedi mi bir şey olur. Daha doğrusu çocuklar bana şunu yapalım bunu yapalım deyince ‘Yolunu gösteriyorum oğlum size.’ diyorum: ‘Lider öğrencilerden üç dört kişi gidin müdür beyin yanına, isteğinizi söyleyin.’ Böyle olunca müdür bey genelde kırmaz.” (K16)*

*“Öğrenci akademik olarak başarılıysa... Bizim törenlerde her şeye koşan, mikrofonu ayarlayan, görev verdiğimiz öğrencimiz vardı. Geçenlerde bir hata yaptı, çok fazla kızmak içimden gelmedi. Bu tür şeyler olabiliyor, şimdi olmuyor dersek yalan olur.” (K15)*

Sonuç olarak bu alt tema aracılığıyla örtük program, akademik başarıyı bir “sosyal sermaye” olarak konumlandırarak hiyerarşinin katı kurallarını belirli öğrenciler için esnetmekte ve başarılı bireyleri yönetimle doğrudan etkileşimde ayrıcalıklı kılan bir normu pekiştirmektedir. Bu, okul ekosisteminde başarı temelli bir seçkinlik katmanı yaratarak genel erişilemez otorite algısını kısmen kıran bir dinamik oluşturmaktadır.

## 4.2. İmam Hatip Liseleriyle İlgili Bulgular

İmam hatip liselerinde örtük program bağlamındaki müdür uygulamaları “Akademik Uygulamalar, İmaj Yönetimi, Kural Yönetimi, Değer Aktarımı ve Yönetimsel Etki” temalarında bütünleştirilmiştir.

### 4.2.1. Akademik uygulamalar

Bu ana tema altında sırasıyla “Meslek derslerinin sınav odaklı kullanımı, İbadet odaklı zaman yapılandırması, Derslerin sınav odaklı hiyerarşisi, Başarı odaklı ayrıcalıklar ve teşvik mekanizmaları ve Moral / motivasyon etkinlikleri” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### *Meslek derslerinin sınav odaklı kullanımı*

Tablo 4.29. Meslek derslerinin sınav odaklı kullanımı kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Meslek derslerinin sınav odaklı kullanımı	12. sınıflarda meslek derslerine katılımın sınav hazırlığı gerekçesiyle esnetilmesi  Ders saatlerinde TYT-AYT çalışmalarına öncelik verilmesi  Öğrencilerin bazı derslerde kütüphanede bireysel çalışmaya yönlendirilmesi

Araştırma bulguları, okulun akademik başarıyı (YKS-AYT) artırma hedefi doğrultusunda, sınav yılı olan 12. sınıflarda bazı derslere yönelik katılımı esnettiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, özellikle meslek derslerinde öğrencilerin sınıfa aktif katılımı yerine kütüphanede bireysel YKS-AYT gibi merkezi sınav hazırlığına yönlendirilmeleri yaygın bir uygulamadır. K4 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “Bizde meslek dersleri var ya 12. sınıflarda o dersler hiç yok mesela (Meslek derslere girmediğini ima ediyor). Orda kütüphane var, gider orada çalışır çocuk. Zaten öğrencinin sınav yılı malum.”

Benzer şekilde ders saatinde de konuların işlenmeyip merkezi sınavlara hazırlık yapılması durumu da söz konusudur. Konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla K17 kodlu katılımcının beyanı şu şekildedir: “Müdür dinler tarihine giriyor mesela, ... YKS çalışırız ama biz. Bizim derslerde AYT, TYT’ye çalışmamıza izin verilir genellikle. Din derslerini işlemiyoruz genelde 12’de.” Bu durum, okulun örtük programı içinde bazı derslerin önem sırasına göre yeniden konumlandırıldığını ve başarı odaklı önceliklerin yazılı düzenlemelerin önüne geçtiğini göstermektedir.

### **İbadet odaklı zaman yapılandırması**

Tablo 4.30. İbadet odaklı zaman yapılandırması kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Akademik uygulamalar	İbadet odaklı zaman yapılandırması	Namaz için zaman esnekliğinin olağanlaşmış örtük bir kurala dönüşmesi  Namaz vakitlerinde derslerin erken bitirilmesi veya geç kalmaya hoşgörü gösterilmesi  Zil düzenlemelerinin ibadet vakitlerine göre yapılması

Araştırma bulguları, okulda resmî ders saatlerinin ve zaman çizelgesinin namaz vakitlerine göre stratejik bir biçimde esnetildiğini göstermektedir. Bu durumun zamanla kurumsal bir refleks haline gelerek okulun doğal bir standardına dönüştüğü anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, özellikle cuma günleri ders saati ile namaz vaktinin çakışması durumunda, 5. derste sadece yoklama alınarak öğrencilerin ibadete katılımı için fiili bir serbestlik alanı yaratıldığı görülmektedir. Benzer şekilde, derslerin namaz vakitlerine göre erken sonlandırılması ya da namaz gerekçesiyle yaşanan gecikmelerin yönetim ve öğretmenler tarafından bir şekilde tolere edilmesi, okulda “ibadet odaklı bir zaman yönetimi” anlayışının yerleştiğini göstermektedir.

Bu uygulamalar, mevzuatta ve resmî çalışma takviminde açıkça tanımlanmamış olsa da okulun tüm paydaşları tarafından içselleştirilen, planlamalara örtük olarak yansıtılan ve meşruiyetini toplumsal kabullerden alan bir kurala dönüşmüştür. Namaz için sağlanan bu esneklik, okulun sosyal ve akademik ortamında ayrıcalıklı bir davranış biçimi olarak okulun örtük programı içinde merkezi bir yer tutmaktadır. Katılımcılar, resmî program ile inanç pratikleri arasındaki bu sessiz uzlaşmayı şu sözlerle aktarmıştır:

*“Ben şöyle düşünüyorum bak, sanki bu okulun standardıymış gibi geliyor aslında dediğine bire bir uyan bir şey. Mesela Cuma günü 5. saat sadece yoklamayı alırsız, sonra salarsız. Ders yok, 5. saat yok, o saatte derste olmamız gerekirken.” (K4)*

*“Cuma namazı da vakit namazı da düşünülür biz zili ona göre hazırlarız.” (K1)*

*“5. saatten sonra dersin bitmesine 5 dakika kala genellikle öğrencileri bırakıyoruz çünkü öğle namazı kılınıyor okulun camisinde. Toplantıda bu söyleniyor, ... tabii tabii. Okulda herkes bilir bunu.” (K4)*

İbadet odaklı bu esneklik, sadece cuma namazı ile sınırlı kalmayıp günlük vakit namazlarını da kapsayan ve öğretmen inisiyatifiyle meşrulaştırılan bir tolerans alanına dönüşmüştür. K12 kodlu katılımcı, derse geç kalma gibi normal şartlarda yaptırım gerektiren bir durumun dini gerekçelerle kabul edilebilir hale geldiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Bir derse geç kaldığında o şey olur, sorun olur doğal olarak. Lakin namaz için... ‘Ben namaz kılacağım hocam, tam yetişemem birazcık geç kalsam olur mu?’ denildiğinde hoca, ‘Tamam sen geç kalabilirsin, ya da tamam sen git.’ gibi esnetebilir.”*

Saha notları, okulun fiziksel alanlarının ve zaman kullanımının bu dini pratiklere uygun şekilde yapılandırıldığını şu şekilde desteklemektedir: *“Öğrenciler teneffüs aralarında mescidi kullanıyor ve namaz kılıyor; bazıları ibadet süresi uzadığı için derse zamanında yetişemiyor. Öğretmenlerin bu durumu nasıl karşıladıkları gözlenmiyor. Cuma günü namaz öğle arasına denk geldiği için öğrencilerin derse geç kalıp kalmadıkları gözlenmiyor. Saha Notu-14 (05.04.2024)*

Örtük program kapsamında bu alt tema ile öğrencilere; resmî zaman çizelgesinin ve akademik rutinlerin, toplumsal/dini değerler ve ibadet vakitleri söz konusu olduğunda esnetilebileceği mesajı verilerek inanç temelli pratiklerin kurumun önceliği olduğu mesajı verilmektedir.

## ***Derslerin sınav odaklı hiyerarşisi***

Tablo 4.31. Derslerin sınav odaklı hiyerarşisi kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Derslerin sınav odaklı hiyerarşisi	Etkinlikler için öğrencilerin bazı derslerden muaf tutulması  Ulusal sınavlara etkisi olmayan derslerin (müzik, resim vb.) esnek planlamaya açılması  Akademik önceliği yüksek derslerde muafiyet verilmemesi

Katılımcı ifadelerine göre, öğrencilerin özellikle etkinlikler ve faaliyetlerde sınav odaklı akademik kaygıyla bazı derslerden alınmaları yönünde planlamalar yapılmaktadır. Bu esneklik, yasal bir dayanağı olmadan örtük bir şekilde ulusal sınavlara etkisi olmayan derslerle sınırlı tutulmaktadır. Müzik, resim, meslek dersleri gibi derslerden öğrencilerin etkinlikler için muaf tutulması yaygın bir uygulamaya dönüşmüştür; buna karşın edebiyat, matematik, fizik gibi sınav odaklı derslerde bu durumdan kaçınılmaktadır. Konuyla ilgili bir katılımcının ifadelerine şu şekilde yer verilmiştir:

Araştırma bulguları, okulda dersler arasında ulusal sınavlara olan etkileri üzerinden örtük bir önem sıralaması yapıldığını ve sosyal etkinlik planlamalarının bu hiyerarşiye göre şekillendiğini ortaya koymaktadır. Yasal bir dayanağı olmamasına rağmen öğrencilerin çeşitli faaliyetler veya yarışmalar için derslerden alınması sürecinde sınav odaklı stratejik bir esneklik uygulandığı görülmektedir. Bu uygulamada; matematik, edebiyat ve fizik gibi doğrudan ulusal sınav başarısını etkileyen dersler “dokunulmaz” kabul edilirken müzik, resim ve meslek dersleri gibi alanların ders saatlerinden feragat edilmesi yaygın ve kabul görmüş bir yönetim pratiğine dönüşmüştür.

Bu hiyerarşik yaklaşım, eğitim programındaki tüm derslerin eşit statüde olduğuna dair resmî söylemin aksine; okulun günlük işleyişinde “sınavda karşılığı olan” bilginin tek gerçek öncelik olduğu değerini kurumsallaştırmaktadır. Katılımcı ifadeleri, bu ayrımın öğretmenler arasında gizli bir gerilime yol açsa da akademik başarı kaygısıyla nasıl meşrulaştırıldığını şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Şu da oluyor mesela, yarışma var... ‘Dersimden öğrenciyi almayın, öğrenci dersten geri kalabilir.’ diyor. Ne yapıyoruz burada biz? Danışman öğretmen ya da öğrenciyle*

*konuşuyoruz... başarılı olduğu, önemsiz ders demeyelim de sınava etki etmeyecek derslerde çocuğun o faaliyetleri yapmasını sağlıyoruz. Aslında yasal değil ders de ayıramazsın ama böyle çözüyoruz işte. Bazen o hocalar da alınıyor ama yapacak bir şey yok durum bu.” (K1)*

Sonuç olarak okul yönetiminin bu inisiyatifi, akademik kaygıyı her türlü sanatsal ve sosyal kazanımın üzerinde tutan örtük bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. Öğrencilerin hangi dersten “feda edilebileceğini” öğrenmeleri, eğitim sisteminin sınav merkezli yapısını içselleştirmelerine neden olan temel bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

### **Başarı odaklı ayrıcalıklar ve teşvik mekanizmaları**

Tablo 4.32. Başarı odaklı ayrıcalıklar ve teşvik mekanizmaları kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Başarı odaklı ayrıcalıklar ve teşvik mekanizmaları	Karne ve deneme başarısına göre öğrencilere özel gezi planlanması Başarılı öğrencilerin maddi destekli gezilerle ödüllendirilmesi Yerel esnaf desteğiyle başarılı öğrencilere imkân sunulması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin akademik başarıyı teşvik etmek amacıyla belirli bir başarı eşiğini geçen öğrencilere yönelik seçmeci ve ödül odaklı özel etkinlikler düzenlediğini ortaya koymaktadır. Karne notları yüksek olan veya deneme sınavlarında üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun sunduğu gezi ve sosyal faaliyetlerde öncelikli olarak seçilmesi, başarının okul bünyesinde somut bir ayrıcalığa dönüştüğünü göstermektedir. Bu süreçte sadece okul kaynaklarının değil, yerel esnaf desteğinin de sürece dahil edilmesi; başarıyı ödüllendirme motivasyonunun toplumsal bir destekle kurumsallaştırıldığını göstermektedir.

Bu uygulamalar, okulda fırsat eşitliği söyleminin ötesinde imkânların başarıya endeksli olarak dağıtıldığı rekabetçi bir ödül kültürü inşa etmektedir. Öğrenciye yalnızca sözlü takdir değil, maddi destekli geziler gibi somut ayrıcalıklar sunulması, başarının karşılığını alma duygusunu pekiştirirken başarısız olan öğrenciler üzerinde ise sistemin dışında kalma hissi yaratmaktadır. Katılımcı görüşü, bu teşvik mekanizmasının nasıl işlediğini ve başarıya dayalı hiyerarşiyi şu şekilde özetlemektedir:

“Şimdi mesela diyorlar ki gezi planlanıyor atıyorum, her sınıf düzeyinde karne notlarına göre ilk 10 kişiyi götürelim şu geziye. Bu deneme gibi de olabilir, başarılı çocuk yani. Paranın bir kısmını okul karşılamıştı, tabii dışardan esnaftan da bulur bizim okul. Tabii onlara teşvik olmuş oluyor, öğrencilere.” (K4)

Okulun bu yaklaşımı, akademik performansı ayrıcalıklı bir statü elde etme aracı haline getiren örtük bir yönetim politikasını temsil etmektedir. Başarılı öğrencilerin yerel kaynaklar seferber edilerek ödüllendirilmesi, okul kültüründe başarının “maddi ve sosyal konfor” getiren bir üstünlük olarak kodlanmasına neden olan temel bir örtük program unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

### ***Moral / motivasyon etkinlikleri***

Tablo 4.33. Moral / motivasyon etkinlikleri kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Moral / motivasyon etkinlikleri	Hazırlık sınıfı öğrencileri için moral amaçlı etkinlik planlanması Arapça gibi yoğun ders programlarının sosyal faaliyetlerle dengelenmesi Sınav dönemi öncesi ve sonrası moral etkinliklerinin düzenlenmesi Piknik, havuz gibi sosyal aktivitelerle akademik kaygının hafifletilmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin sosyal faaliyetleri sadece boş zaman aktivitesi olarak değil, öğrencilerin çalışma azmini diri tutmak ve akademik sürecin yarattığı baskıyı dengelemek amacıyla bilinçli bir moral desteği aracı olarak kullandığını ortaya koymaktadır. Özellikle hazırlık sınıflarındaki yoğun dil eğitimi veya üst sınıflardaki sınav hazırlık süreçlerinde, müfredatın yarattığı zihinsel yükü hafifletmek için düzenlenen piknik, havuz gezisi ve benzeri aktiviteler; öğrenciyi akademik hedeflere yeniden odaklayan birer motivasyon kaynağı olarak kurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, sosyal etkinliklerin başarının önünde bir engel değil aksine başarıyı besleyen ve öğrencinin moral gücünü artıran stratejik bir dengeleme ögesi olduğunu göstermektedir.

Bu uygulamalar, aracılığıyla örtük program, öğrenciye okulun sadece başarı bekleyen değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını fark eden ve onları akademik zorluklar karşısında yüreklendiren bir yapı olduğu algısını yerleştirmektedir. Katılımcı ifadeleri,

akademik bunalmışlığı önlemeye yönelik bu tutumu ve moral verme amacını şu sözlerle yansıtmaktadır:

“...ama bizim mantığımızda çocuk burada bun alıyor. Özellikle hazırlık sınıflarında daha çok yapıyoruz. Hazırlıkta bizim yoğun bir Arapça var. Çocuk nasıl diyeyim belli bir şeyden sonra bu şeyi kaldıramıyor. Biz de bundan kurtulsun diye çocukları havuza götürüyoruz. Ben konuşurum hocalarıyla bir otururuz zaten zor değil planlarımız hemen.” (K1)

“Hafta sonu yine piknik var. TYT gibi sınavlardan sonra olur, önce olur bir moral pikniği yapılır. Şu akademik kaygıdan uzaklaştırmak yani amacımız.” (K4)

Örtük program kapsamında bu alt tema ile öğrencilere, yüksek akademik performansın ve yoğun çalışma temposunun sürdürülebilirliği için duygusal tazelenme süreçlerinin bir zorunluluk olduğu mesajı verilerek zihinsel yorgunluğun sistemli bir motivasyon yönetimiyle giderilmesi hedeflenmektedir.

#### 4.2.2. İmaj yönetimi

Bu ana tema altında sırasıyla “Dini/kültürel etkinliklerle görünürlük, STK iş birlikleriyle imaj güçlendirme ve Kurumsal imaj inşası” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### ***Dini/kültürel etkinliklerle görünürlük***

Tablo 4.34. Dini/kültürel etkinliklerle görünürlük kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
İmaj yönetimi	Dini/kültürel etkinliklerle görünürlük	Okulun imam hatip kimliğini vurgulamak için dini etkinlikler yapılması
		Kandil, Kadir Gecesi gibi dini programlara özel önem verilmesi
		Dini içerikli kültürel faaliyetlerin sosyal mesaj amacı taşıması

Araştırma bulguları, okulda gerçekleştirilen kültürel etkinliklerin büyük oranda dini içerikli programlardan oluştuğunu ve bu etkinliklere diğer faaliyet türlerine kıyasla daha fazla önem atfedildiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, kandil programları, siyer yarışmaları, dini içerikli eser veren yazarlara yönelik söyleşiler ve Kadir Gecesi gibi etkinlikler okulun kültürel takviminde öne çıkmaktadır. Bu tür programların öğrenciye okulun dini

misyonunu hatırlatma ve özellikle de okulun dışarıya karşı imam hatip olduğunu gösterme amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, kültürel etkinliklerin seçiminde pedagojik ihtiyaçlardan çok dini hassasiyetlerin belirleyici olduğunu ve bu yaklaşımın okulun örtük programı içinde sistemli bir biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Aşağıda, konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla üç katılımcının beyanına yer verilmiştir.

*“Kadir Gecesi programı var mesela, resmiyette böyle bir şey yok. Aslında bizim idare olarak amacımız şu yani: Buranın imam hatip lisesi olduğunun öğrencinin farkında olmasını istiyoruz. O yüzden böyle programları (dini içerikli etkinlikler, programlar) yapmaya çalışıyoruz, yapıyoruz. Burası imam hatip sonuçta” (K1)*

*“Dini geceler, dini etkinliklerin önemi daha fazla onlara önem verir. Müdür kendisi çok planlamaz ama bir projeye gittiğimiz zaman destek olur. Ama yapacağımız sosyal ve kültürel faaliyetlerin dini boyutunun da olması daha büyük önem taşır. Hani böyle dışardan birine mesaj gibi, hani burası dini okul... (K4)*

*“Genelde dini programlara önem verilir. ... atıyorum kandiller bunlara çok fazla önem verilir.” (K12)*

Dini etkinlikler, okulun kamusal algısını yöneten ve “imam hatip” kimliğini pekiştiren stratejik birer imaj yönetimi enstrümanıdır. Katılımcıların dışarıya mesaj verme hedefi, bu faaliyetlerin pedagojik amaçtan ziyade kurumsal meşruiyet ve sembolik temsil için kurgulandığını göstermektedir. Sonuç olarak kültürel programlar, okulun dini karakterini dış paydaşlara yönelik olarak yeniden inşa eden ve kurumsal kimliği kamusal alanda sabitleyen örtük bir strateji işlevi görmektedir.

### **STK iş birlikleriyle imaj güçlendirme**

Tablo 4.35. STK iş birlikleriyle imaj güçlendirme kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
İmaj yönetimi	STK iş birlikleriyle imaj güçlendirme	STK’lerin kültürel etkinliklerde belirleyici rol üstlenmesi
		STK’lerin öğrenci ve velilerle birlikte etkinlik planlaması
		STK’lerin iftar, ilahi grubu, ikram gibi organizasyonlara maddi destek vermesi

Araştırma bulguları, okulda düzenlenen kültürel etkinliklerde sivil toplum kuruluşlarının destekleyici, yönlendirici ve belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, dini ve kültürel odaklı STK'ler, okul içindeki faaliyetlerin planlanmasında aktif konumdadır. Bu kuruluşlar sadece öğrencilerle değil, aynı zamanda velilerle de temas kurarak organizasyonları planlamakta hatta zaman zaman da okul yönetiminin yerini alacak şekilde doğrudan uygulama yapmaktadır.

STK'ler etkinlikler sırasında ilahi grupları getirme, iftar programları düzenleme ya da ikram organizasyonları gibi detaylarda ise okula maddi destek sağlamaktadır. Bu durum, kültürel faaliyetlerin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik sayılabilecek ilişkiel bir zeminde yapılandırıldığını ve okulun örtük programı içinde bazı STK'lerin kültürel etkinliklerde etkin bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması için katılımcı görüşlerine dair örnekler aşağıdaki alıntılarda verilmiştir.

*“Kültürel faaliyetlerde Anadolu Mektebi uygulamaları revaçtadır bizde, özellikle o tercih ediliyor yani. STK'ların etkinlikleri ön plandadır, mesela ...'in, STK'ların yapılanmaları vardır okulda. Temsilci öğrencileri vardır. Sadece öğrencileri değil velileri de vardır. Onlar organize eder hemen el atar etkinliklerine (okul ve idareden rol çalma durumu söz konusu).” (K3)*

*“Ya işte bu STK'lardan ... (bir STK ismini söylüyor) var, ... (imam hatiplerle ilgili bir dernek ismini söylüyor) onların etkisi olur. Bu ... (bir vakıf adını veriyor) var onların etkisi olur. Sosyal faaliyetler planlanırken bunlarla beraber çalışılabilir diyeyim ben size, öyle yani. Maddi anlamda destek alınabilir gecenin sonunda, ikram dağıtmak gerekir, ilahi grubu gelecektir Kadir Gecesi etkinliğinde.” (K4)*

*“Ramazan aylarında genelde STK'ların iftar programı olur öğrenciler oralara götürülür.” (K1)*

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, STK iş birlikleri; okulun kurumsal imajını güçlendiren ve belirli ideolojik/kültürel ağlarla olan bağımlı somutlaştıran stratejik birer meşruiyet aracı olarak işlev görmektedir. STK'lerin organizasyonel ve finansal desteği, okulun kamusal alandaki temsil gücünü artırarak imam hatip kimliğini dış paydaşlar nezdinde pekiştirmektedir. Sonuç olarak bu ortaklıklar, kültürel etkinlikler aracılığıyla kurumsal imajın dış ağlar üzerinden yeniden inşa edildiği ve güçlendirilmeye çalışıldığı örtük bir imaj yönetimi stratejisidir.

## ***Kurumsal imaj inşası***

Tablo 4.36. Kurumsal imaj inşası kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
İmaj yönetimi	Kurumsal imaj inşası	Ziyaretçi bölümünde kıyafet ve davranışa özel dikkat gösterilmesi Misafirlere karşı “imam hatibe yakışır” temsil beklentisi Ziyaretçilerin ilk izlenimi için danışma alanının stratejik önemi

Araştırma bulguları, imam hatip liselerinde okulun kurumsal imajının yalnızca akademik ya da kültürel çıktılarla değil; öğrencilerin görünüşü, davranışı ve sosyal temsil biçimleriyle doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, okulun giriş bölümü, öğrencilerin giyimi, misafir karşılaması gibi detaylar, sadece iç işleyişin parçası değil okulun dışarıya verdiği mesajın ve itibarının belirleyicisi olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerden “imam hatibe yakışır” davranışlar sergilemeleri beklendiği ve bu beklentinin yazılı bir kuraldan çok örtük normlara dayandığı anlaşılmaktadır. Okula gelen veliler, esnaf veya ziyaretçilerin ilk izlenimleri önemsenmekte bu nedenle okulun ortak yaşam alanlarında görsel düzen, temsil dili ve davranış biçimi stratejik olarak yönetilmektedir denebilir.

Araştırma bulguları, okulun giriş bölümlerinin sadece birer geçiş alanı değil, kurumun değerlerini dış dünyaya pazarlayan stratejik bir vitrin olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır. Ziyaretçilerin okul ile ilk temas kurduğu bu alanlarda başarı belgelerinin sergilenmesi ve örnek kıyafetlerin cansız mankenler üzerinde sunulması, kurumsal kimliği görsel bir çerçeveye oturtmaktadır. Bu tasarımın en kritik bileşeni ise öğrencilerin bu mekândaki varlığıdır. Nöbetçi öğrenciler, davranışları ve görünüşleriyle bu vitrinin içinde adeta kurumun yaşayan temsilcileri olarak konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerden beklenen “imam hatip kimliğine yakışır” duruş, fiziksel düzeni tamamlayan ve kurumsal imajı canlandıran örtük bir sorumluluk olarak işlev görmektedir.

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye sadece bir birey olmadığını, aynı zamanda kurumun dışarıya dönük prestijini taşıyan canlı bir simge olduğunu öğretmektedir. Katılımcı ifadesi, mekânın düzeni ile öğrencinin bu düzendeki vitrin rolü arasındaki bağı şu sözlerle yansıtmaktadır:

“Özellikle okulun giriş bölümünde, davranışa kıyafete dikkat edilir. Misafir ağırlamak önemlidir bizim okulda. Veli gelir, dışardan esnaf gelir, başka kişiler gelebilir. İmam hatibe yakışır şekilde davranılmalı. Misafir ilk girişte (danışma) nasıl görürse o şekilde düşünür.” (K5)

Saha notları, giriş alanının nasıl titizlikle hazırlanan bir sergi ve temsil alanı olduğunu açıkça şu şekilde belgelemektedir: “Okul girişinde ziyaretçiler için koltuklar bulunuyor, duvarda yaklaşık 15-20 kalite ve başarı belgesi özenle sergileniyor. Nöbetçi öğrencinin görev yaptığı masa ve bekleme noktası dikkat çekici, düzenli ve görsel olarak özenli görünüyor. Yan tarafta cansız mankenler üzerinde okul forması ve örnek kıyafetler sergileniyor. Buradaki kıyafetler bol ve uzun.” Saha Notu-15 (06.06.2024)

Sonuç olarak okulun bu tutumu, fiziksel mekânın estetiği ile öğrencinin davranışını kurumsal imajın ortak vitrini olarak kurgulayan örtük bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. Giriş alanından itibaren titizlikle hazırlanan bu atmosfer, öğrencilere kurumun değerlerini sadece zihinsel olarak değil, buldukları mekânın düzeni ve kendi nezaket dilleriyle dış dünyaya sunmaları gereken bir görev olarak iletmektedir.

#### 4.2.3. Kural yönetimi

Bu ana tema altında sırasıyla “Devamsızlıkta esneklik, İlk derse geç kalmada tolerans, Kıyafet kurallarında esneklik ve tutarsızlık, Sigara kullanımına pasif tutum, Telefon kullanımının sıkı kontrolü ve Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### ***Devamsızlıkta esneklik***

Tablo 4.37. Devamsızlıkta esneklik kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Devamsızlıkta esneklik	Öğrencinin sınırı aşması durumunda devamsızlıkları işlenmemesi Özürsüz devamsızlığın özürlüye çevrilerek sınıf tekrarının engellenmesi Müdürün öğrencinin sınıfı geçmesi yönünde inisiyatif kullanması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin devamsızlık sınırlarını aşan öğrenciler için sistemli bir koruma ve tolerans mekanizması işlettiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürünün, devamsızlıktan sınıf tekrarına kalma riskini “devletin verdiği yetki” söylemi üzerinden ortadan

kaldıran bir yönetim tavrı benimsediği görülmektedir. Mevzuatta sınırları kesin olarak çizilmiş olan özürsüz devamsızlıkların sonradan özürlü devamsızlığa (izne) çevrilmesi gibi uygulamalar, okulda kural yönetiminin katı bir bürokrasiden ziyade öğrenci yararına geliştirilen bir anlayış alanı olarak kurgulandığını göstermektedir.

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye sistemin sınırlarını “yönetimle kurulan iyi ilişkiler” ya da “idari hoşgörü” ile aşabileceği bilincini yerleştirmektedir. Bu durum, kuralın nesnelliğinden çok yöneticinin kişisel kararının baskın olduğu bir okul kültürü inşa etmektedir. Katılımcı ifadeleri, mevzuatın sınırlarını aşan bu esneklik anlayışını şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Devamsızlık sorunu çok olmaz hocam bizde. Ha bazen hastalık gibi ya da özel durumlarda öğrencimiz sınırı aşarsa biz öğrencimizin lehine devletimizin bize verdiği yetkiyle hallederiz onu.” (K5)*

*“Sadece bizim burada yaptığımız 10 günün üstünü 30’a kadar izine çeviririz, o sadece. Evet kalmaz öğrenci de bu durumda diyelim yani.” (K1)*

Öğrenciler ve öğretmenler nezdinde bu durum, yönetimin öğrencinin geçmesinden yana bir tavır sergileyeceği beklentisini oluşturmaktadır. K4 kodlu katılımcının; *“Devamsızlıktan kalmaz öğrenci, izin verilir diye düşünüyorum... Müdürün tavrı geçmesinden yanadır her zaman.”* şeklindeki ifadesi, bu örtük beklentinin yerleştiğini göstermektedir. Okulun bu tutumu, resmî kuralların bağlayıcılığını zayıflatırken yönetim otoritesine “kurtarıcı” bir rol yükleyen örtük bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. Sonuç olarak devamsızlıkta esneklik, öğrenciye kuralların mutlak olmadığını ve idari kararların yasal sınırların üzerinde bir çözüm üretebileceğini öğreten temel bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

### ***İlk Derse Geç Kalmada Tolerans***

Tablo 4.38. İlk Derse Geç Kalmada Tolerans kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	İlk Derse Geç Kalmada Tolerans	İlk derse geç kalan öğrencilere yok yazılmaması Kurul kararındaki sürenin uygulanmasında esnekliğe gidilmesi Ulaşım sorunları gerekçesiyle geç kalmaların hoşgörüyle karşılanması

Araştırma bulguları, okulda sabah ilk ders saatindeki yoklama süreçlerinde yazılı yönetmeliklerle örtüşmeyen, yerleşik ve esnek bir uygulamanın varlığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının yoklamayı derse girişte değil, genellikle yarım saate kadar gecikmeli olarak alması, resmî sürenin okulun kendi iç dinamiklerine göre yeniden tanımlandığını göstermektedir. Bu durum, sabah yoklamasının görünürdeki mevzuata göre değil okulun günlük yaşamında kendiliğinden oluşmuş örtük kurallara göre işlediğini göstermektedir. Müdürün de bu tür gecikmelere müdahale etmemesi, hatta kendi derslerinde benzer bir toleransı sergilemesi, uygulamanın yönetim kademesinde de tam bir mutabakatla kabul gördüğünü yansıtmaktadır.

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye resmî otorite ile kurulan bireysel iletişimin ve “halden anlama” duygusunun, yazılı yaptırımların önüne geçebileceğini öğretmektedir. Öğrencilerin bu esnekliğe güvenerek öğretmenleriyle doğrudan temas kurmaları veya arkadaşları üzerinden bilgi ileterek süreci yönetmeleri, okulda sosyal becerilerin disiplin kurallarını aşmada bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, bu sessiz uzlaşmayı ve hoşgörü ortamını şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Ya illaki geç gelen öğrenci oluyor. Birçok öğrenci otobüsle geliyor okula... Illaki geç geliyor, idare ediliyor. Normalde girilmesi lazım (devamsızlığa). Derse geç girmede müdür bir şey demez. Zaten kendi dersi olunca da bir şey demiyor.” (K4)*

*“Sabah geç gelmeye izin verilmez dedik ya hani... ama işte genelde öğretmenlerimiz girer girmez almaz yoklamayı, yarım saat geç alırlar.” (K12)*

Katılımcıların vurguladığı “halden anlama” durumu, okulda kuralların mekanik bir işleyişten ziyade insani bir bağlamda ele alındığını göstermektedir. K17 kodlu katılımcı, bu süreci, *“Genelde hocaları ararız hocam ben geç kalabilirim diye... Anlıyor halimizden ya, meselâ geldim ya nefes nefese gelmişim ya görüyor hadi dersine diyor.”* sözleriyle özetlemektedir. Okulun bu tutumu, resmî zaman yönetimi becerisini zayıflatma riski taşısa da öğrenciye kurum tarafından önemsendiği ve özel koşullarının dikkate alındığı hissini veren güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

## ***Kıyafet kurallarında esneklik ve tutarsızlık***

Tablo 4.39. Kıyafet kurallarında esneklik ve tutarsızlık kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Kıyafet kurallarında esneklik ve tutarsızlık	Dönem başında uygulanan kıyafet denetiminin zamanla gevşetilmesi İdareciler arası görüş ayrılığı nedeniyle kıyafet kuralının sürdürülememesi Kıyafet denetiminin yalnızca resmî tören günlerinde yapılması Kıyafet kuralına ilişkin öğrencilerde denetimsizlik algısının yerleşmesi Yönetimin kıyafet uygulamasında görünmez şekilde geri adım atması

Araştırma bulguları, okulda kılık kıyafet kurallarının zamanla esnetildiğini ve bu esnemelerin yönetim içindeki tutarsızlıklarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, eğitim öğretim yılı başında okulda standart bir belirlenmekte fakat yönetim tutarsızlığından dolayı zaman içerisinde uygulamadan istemsizce vazgeçilmektedir. Kuralın uygulanmasında yaşanan bir kriz sonrası, bu tutumdan geri adım atılmış ve forma kontrolü gevşetilmiştir. Müdür yardımcıları arasında yönetsel çatışmalar, kıyafet denetimini işlevsiz hâle getirmiştir.

Bu durum öğrenciler tarafından da fark edilmekte artık kıyafet uygulamasının rahatladığı ve denetimin yapılmadığı açıkça dile getirilmektedir. Başlangıçta koyulan kuralın idari uyumsuzluklar nedeniyle sürdürülememesi, okul kültüründe sessizce kabul görmüş bir norm değişimine işaret etmektedir. Böylece kıyafet konusundaki tutarsızlık; okulun örtük programı içinde zamanla şekillenen, yazılı kuralları görünmez kılan bir yönetim uygulaması durumunu almaktadır. Aşağıda, konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla bazı katılımcı beyanlarına yer verilmiştir.

*“Kıyafet konusu biliyorsunuz karar alıyoruz. Ama havada kalıyor diyelim. Müdür de okul kıyafeti giyilecek dedi hatta arkadaşına (bir müdür yardımcısına) fakat bir hoca bu konuyu sıkıntı etti. Şimdi de okul müdürü feraceli olanlar serbest dedi, (okul kıyafetini) giymiyor onlar. Onlar okula göre daha uygun giyiniyor güya. Bunu biz hep yapıyoruz aslında, tutarlı gitmeliyiz. Sonra da tabii tam bir düzen (kıyafet konusunda) sağlayamazsın değil mi?” (K3)*

*“Kılık kıyafet eskiden sıkıydı baya ama bu yıl bir olay oldu, yani kıyafet konusunda sorun yaşandı. Aslında belirli bir formamız var ama ferace giyenler de var. Normal*

*formamız siyah uzun tunik, siyah pantolon yani siyah. Ferace giyenler içinde bir seçenek olmalıydı, dışarda bir çatışma yaşandı, idareciler arası çatışma, o yüzden de bir daha hiç forma kontrolü yapmadılar. Şu anda rahatız yani.” (K12)*

Araştırma bulgularına bakıldığında yukarıdaki durumdan farklı olarak burada farklı bir sebeple kıyafet kurallarında uygulama esnekliği olduğu anlaşılmaktadır. Şöyle ki yukarıda yönetim tutarsızlığından dolayı esneklik varken burada ise zaman içinde oluşan bir gevşemeden kaynaklı uygulama esnekliği var. Katılımcı ifadelerine göre, öğretim yılı başında okul yönetimi tarafından resmî kıyafet uygulaması kararı alınmakta öğrencilere net uyarılar yapılmakta ve bu kurallar sıkı biçimde denetlenmektedir. Ancak zaman ilerledikçe bu denetimin zayıfladığı, kontrolün yalnızca pazartesi günleri yapılan İstiklal Marşı törenlerine sıkıştığı ve haftanın geri kalanında öğrencilerin kıyafet tercihlerine karışılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, yazılı kuralın varlığına rağmen denetim uygulamalarının devamlılık arz etmemesiyle birlikte, kıyafet uygulamasının okulun örtük programı içinde zamanla şekillenen esnek bir norm haline geldiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“Resmî kıyafet bizim okulda da var. Sene başında karar alıyorlar bize de söylüyor müdür, hocalar da. Sonralarında pazartesi İstiklal Marşı’nda kontrol ediliyor, orada yakalanırsan yakalanırsın niye giymedin diye. Ama normal hafta içinde falan çok karışılmaz, giyersin yani.” (K17)*

*“Okulun başında düzen oturana kadar sıra oluruz, sonrasında resmî törenler dışında sıra kalkar hocam bizde zaten onun dışında da kıyafete karışılmaz. ...evet evet bence görmezden geliyor artık müdür de.” (K5)*

Söz konusu idari tutarsızlıklar ve denetim süreçlerindeki dönemsel zayıflama, saha gözlemlerinde kuralların tamamen terk edildiği bir karmaşadan ziyade, “müzakere edilmiş bir çeşitlilik” şeklinde karşılık bulmaktadır. Gözlemlenen tablo, katı bir tek tiplilik yerine, kurumsal alışkanlıklar ile bireysel tercihlerin belli sınırlar dâhilinde birleştiği esnek bir düzeni şu verilerle somutlaştırmaktadır:

*“Öğrencilerin çoğu resmî formayı giyiyor. Bazıları ferace veya tunik tarzı uzun kıyafetler tercih ediyor, bazıları forma üzerine farklı sweatshirt türü giysiler ekliyor. Tamamen serbest kıyafet görünümü oluşmuyor. Renk ve tarz açısından aşırı farklılıklar görülüyor, düzenli ancak tek tiplleşmemiş bir görünüm hâkim. Kız*

*öğrencilerde küpe, makyaj veya benzeri aksesuar kullanımına dikkat çeken örnek görülüyor.” Saha Notu-16 (10.06.2024)*

Veriler birlikte değerlendirildiğinde, okulda yönetsel çatışmalar ve denetim sıklığının azalması, yazılı kuralları bütünüyle ortadan kaldırmamakla birlikte uygulamanın sınırlarını örtük bir biçimde genişletmiştir. Sonuç olarak kıyafet yönetimi, resmî mevzuattan ziyade kurumsal sessiz bir mutabakatla şekillenen, kuralların zamansal ve yönetsel şartlara göre esnetilebildiği bir “idari istikrar/esneklik” alanı olarak işlev görmektedir.

### ***Sigara kullanımına pasif tutum***

Tablo 4.40. Sigara kullanımına pasif tutum kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Sigara kullanımına pasif tutum	Sigara yasağının uygulamada görmezden gelinmesi Belirli alanlarda sigara kullanımının yaygınlaşması Disiplin sürecinin başlatılmaması için kamera kayıtlarının kullanılmaması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin sigara kullanımına yönelik resmî ve yasal yaptırımları kâğıt üzerinde korumasına rağmen, uygulama aşamasında görmezden gelme temelli pasif bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, öğrencilerin okul sınırları içerisinde sigara içmek amacıyla kullandıkları alanlar hem öğretmenler hem de idareciler tarafından bilinmektedir. Bu durum, sigara yasağının kâğıt üzerinde geçerli olmasına rağmen okulun günlük işleyişinde uygulama dışı kaldığını ve sigara kullanımının örtük program içinde görmezden gelinen bir norm haline geldiğini göstermektedir. Katılımcı ifadesi, bu bilinçli denetimsizliği ve yönetimin pasif tutumunu şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Şimdi okul sınırları içinde tabii içmiyoruz. Bazen okul içine de girebiliyor. Bulamıyorlar zaten de orda içildiğini biliyordur, hocalar da bence (gülerek). İyi niyetli biri olmasa o kapının önüne kamerayı koyar kim girdiyse verir geçer disipline. Kameradan da oraya gittiğimize bakıyordur ama bir şey demiyor.” (K17)*

Sonuç olarak okulun bu tutumu, resmî yaptırımların caydırıcılığını zayıflatırken yönetim otoritesine “kuralı kişisel tercihle uygulamayan” esnek bir rol yükleyen örtük bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. Sigara kullanımına karşı sergilenen bu pasif yaklaşım, öğrencilere kuralların her zaman mutlak bir yaptırımla sonuçlanmayacağını ve idari inisiyatifin yasakları görünmez kılabileceğini öğreten temel bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

## Telefon kullanımının sıkı kontrolü

Tablo 4.41. Telefon kullanımının sıkı kontrolü kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Telefon kullanımının sıkı kontrolü	Ders öncesinde telefonların sınıf kutularına toplanması Gün içinde telefona erişimin tamamen engellenmesi Kurula uymayan öğrencilerin ceza alacağına bilinmesi

Araştırma bulguları, okulda telefon kullanımına yönelik diğer disiplin alanlarından farklı olarak oldukça kararlı, sistemli ve tavizsiz bir kontrol mekanizmasının işletildiğini ortaya koymaktadır. Okulun diğer kural alanlarında (kıyafet, devamsızlık vb.) gözlemlenen esnekliklerin aksine, telefon kullanımının tamamen engellenmesi konusunda yönetim ve öğretmen kademesinde tam bir görüş birliği hakimdir. Her sınıf için oluşturulan özel telefon kutuları ve dolapları aracılığıyla cihazların ders başında teslim alınıp gün sonunda iade edilmesi, okulun günlük işleyişinde “teknolojiden arındırılmış bir eğitim alanı” yaratma çabasını somutlaştırmaktadır. Kural ihlali durumunda yaptırımların kararlılıkla uygulanması, bu konudaki disiplin algısının öğrenciler nezdinde ciddiyetle kabul görmesini sağlamıştır.

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye eğitim sürecinin kutsallığını ve akademik odaklanmanın korunması için dış dünya ile bağın geçici olarak kesilmesi gerektiğini öğretmektedir. Katılımcı ifadeleri, bu sıkı denetimi ve gerekçelerini şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Telefonda sıkıyız bakın hocam. Telefon olayını şöyle yapıyoruz, her sınıfa ait telefon kutuları var. Öğrenciler ders başında getiriyor, çıkışta alıyor. Çocuk yakalandığı zaman ceza alacağını bilir.” (K4)*

*“Telefonda iş biraz sıkı tutuyoruz. Çünkü dolaplar ayarladık her sınıfın bir kutusu var, birinci ders dolaba getirip koyuyorlar, son dersten sonra gelip alıyorlar. Bizim telefondaki, uygulamamız bu şekilde. Ben bu işin sıkı tutulmasını önemsiyorum çünkü bu telefonlar çocukların eğitim öğretimini gerçekten engelliyor.” (K1)*

Saha notları, bu sıkı kontrolün okulun fiziksel ortamına ve günlük pratiğine nasıl yansıdığını açıkça belgelemektedir: *“Sınıflarda telefon dolapları bulunuyor, her dolapta öğrencilerin telefonları için küçük bireysel bölmeler yer alıyor ve öğrenciler ders başlamadan cihazlarını buraya bırakıyor. Ders aralarında ve okul bahçesinde telefon kullanan öğrenciye rastlanmıyor. Uygulamanın öğrencilerce benimsendiği görülüyor. Müdür yardımcısının*

odasında bir öğretmen, öğrencide bulunduğu telefonu prosedüre uygun biçimde teslim ediyor. İzinsiz kullanım durumunda telefonlar bu şekilde toplanıyor. Telefon kullanımı disiplin sistemi çerçevesinde etkin biçimde denetleniyor.” Saha Notu-17 (28.03.2024) Okulun bu tutumu, denetimin sürekliliği sağlandığında kuralların öğrenciler tarafından nasıl içselleştirilebileceğini gösteren güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

### **Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama**

Tablo 4.42. Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama	Sabah geç gelen öğrenciye çiçek sulama gibi görev verilmesi Yok yazmanın yerine küçük sorumluluklar verme

Araştırma bulguları, okul yönetiminin bazı kural ihlallerine doğrudan ceza vermek yerine alternatif ve sembolik yaptırımlar geliştirdiğini göstermektedir. Katılımcı ifadesine göre, özellikle sabah geç gelen öğrenciler için yok yazmak ya da disiplin cezası vermek yerine, öğrencilere okul bahçesinde çiçek sulama gibi küçük sorumluluklar verilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin davranışının farkına varmasını sağlamak ve alışkanlık haline gelmesini önlemek amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıdaki katılımcı görüşü durumu örneklemektedir.

*“Okula geç geleni hep geç yok yazamıyoruz ki, onlara bizim çiçeklerimiz var onları sulatıyorum. Amacımız ceza vermek değil, onları direkt alsak hep yapacak, yok yazsak da sorun işte böyle bir yol buluyoruz. Farkına varsınlar.” (K5)*

Okulun bu tutumu, geleneksel disiplin anlayışının dışına çıkarak öğrenciyi kurumsal işleyişe dahil eden ve hatayı emekle bağdaştıran örtük bir yönetim stratejisini temsil etmektedir. Fiziksel iş yaptırma yoluyla uygulanan bu örtük cezalar, öğrencilere kuralların ruhunun sadece yasaklardan ibaret olmadığını, hatanın bedelinin kuruma fayda sağlayarak da ödenebileceğini gösteren etkili bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

#### **4.2.4. Değer aktarımı**

Bu ana tema altında sırasıyla “Dini etkinliklerle değer aktarımı, STK’ler aracılığıyla değer aktarımı, Kıyafet ve davranış normları, Etik ve ahlaki değerler, İmam hatip kimliğiyle norm yönlendirmesi, Akademik yönlendirme ile değer aktarımı, Sosyal yardımlaşma kültürü,

Cuma namazıyla değer aktarımı, Cemaatle namaz teşviki, Kültürel etkinliklerle sosyal uyum ve millî bayram kutlamaları” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

### ***Dini etkinliklerle değer aktarımı***

Tablo 4.43. Dini etkinliklerle değer aktarımı kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Dini etkinliklerle değer aktarımı	Mekke'nin Fethi programına toplu katılım sağlama Dini etkinlikleri katılımı norm haline getirme Etkinlik yönlendirmelerinde gönüllülükten uzak yaklaşım

Araştırma bulguları, okul yönetiminin dini içerikli programları sistematik birer değer aktarımı aracı olarak kullandığını ve bu süreci bizzat yönetim düzeyinde sahiplendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle yılbaşı gibi alternatif kutlamaların yapıldığı tarihlerde “Mekke'nin Fethi” gibi karşıt sembolik değeri olan programların seçilmesi, öğrencilerin zihin dünyasını belirli bir inanç ekseninde tutma çabasını yansıtmaktadır. Katılımcı ifadeleri, bu etkinliklere katılımın gönüllülük esasına dayanmaktan ziyade, müdürün bizzat eşlik etmesiyle desteklenen “organize bir yönlendirme” halini aldığını göstermektedir. Bu durum, dini etkinliklere katılımın okulun örtük programı içinde yazılı olmayan ancak uyulması beklenen kurumsal bir norma dönüştüğünü göstermektedir.

*“Yıl başında mesela okul müdürü öğrencilerle bindiler otobüse Mekke'nin Fethi Programı'na gitti, öğrenciler oraya götürüldü, bu şekilde yönlendirme hatta kurallar vardır aslında. Tabii bazı öğrenciler isteyerek katılırlar ama bazılarında ise bu duruma tepki oluşuyor hatta çoğunda bu böyledir.”* (K3)

Saha notları, bu değer aktarımının sadece etkinliklerle sınırlı kalmadığını, okulun fiziksel alanlarına da yoğun bir biçimde yayıldığını belgelemektedir. Koridorlardaki görsel düzenlemeler; dini referansların, güncel politik duyarlılıkların ve bilimsel içeriklerin belirli bir sistematik içinde birleştiği zengin bir sembolik düzen sunmaktadır. Bu mekânsal kurguda bilimsel alanların varlığına rağmen dini içeriklerin hem niceliksel yoğunluğu hem de stratejik konumlandırması, kurumsal önceliklerin fiziksel alandaki yansıması olarak öne çıkmaktadır: *“Koridorlarda sergilenen tabloların çoğu ayet, hadis ve dini temalı tarihsel göndermeler içeriyor. Bir tabloda ‘İyi bilin ki Allah'ın yardımı pek yakındır (Bakara, 214).’ ayeti yer alıyor. İkinci kattaki Filistin temalı köşede öğrencilerin hazırladığı el yapımı dövizlerde ‘Filistin'e umut ol’ ve ‘Bir gün gelecek siz de bunu yaşayacaksınız İsrail’ gibi ifadeler bulunuyor.*

*Koridorlarda ayrıca büyük bir uzay temalı bilim köşesi yer alıyor. Maket uçaklar ve bilimsel görseller sergileniyor. Dini içerikli görseller yoğunluk ve konum açısından belirgin biçimde öne çıkıyor.” Saha Notu-18 (10.06.2024) Sonuç olarak okulun bu tutumu, fiziksel mekânı ve sosyal zamanı dini içeriklerle çevreleyerek öğrencinin zihinsel gündemini sürekli olarak bu değerler ekseninde tutmayı amaçlayan güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.*

### **STK’ler aracılığıyla değer aktarımı**

Tablo 4.44. Dini etkinliklerle değer aktarımı kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	STK’ler aracılığıyla değer aktarımı	Dini STK’lerin okulda düzenli etkinlik yapması Öğrencilerin STK etkinliklerine topluca yönlendirilmesi Diyamet ve STK iş birliğiyle dini içerikli faaliyet yürütülmesi

Araştırma bulguları, okulda dini içerikli sivil toplum kuruluşları aracılığıyla sistematik bir değer aktarım süreci yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, inanç temelli çeşitli STK’ler ve vakıflar düzenli olarak okula davet edilmekte ve bu süreç, okul müdürü tarafından aktif biçimde desteklenmektedir. Öğle aralarında yapılan sohbetler, ikramlar ve dini içerikli seminerler öğrencilere değer aktarımı yapıldığını destekler niteliktedir. Bu durum, okulun örtük programı içinde değer aktarımının yalnızca okul içi personel aracılığıyla değil, seçili dış aktörler aracılığıyla ve planlı bir biçimde yürütüldüğünü ve böylece dini normların kurumsal bir stratejiye dönüştürülerek öğrenci kimliğine yerleştirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, yönetimin bu süreci nasıl kolaylaştırdığını, faaliyetlerin niteliğini şu sözlerle görece üstü kapalı olsa da açıklamaktadır:

*“... (bir STK ismini söylüyor) gördüğüm kadarıyla her cuma geliyordu hocam bu haftalara kadar, sohbet yapıyorlardı öğle arasında, kısa bir sohbet, ikram falan oluyordu. Okulun sonu gelince görmez oldum. Bu şekilde gelmelerini o (müdür) söylüyor, o (müdür) istiyor zaten.” (K12)*

*“Geçen ...’dan (bir STK) geldiler, bizim buraya daha çok dini boyutlu STK’lar geliyor, bunlar geldi mi müdür bunların önünü açar. Yani konferans verilecekse sınıf ya da konferans salonu hazırlanır, öğrenciler indirilir zorunlu tutulacak şekilde, öğretmen yine indirilir. Bu şekilde devam eder.” (K4)*

“ÇEDES’i biz STK ve Diyanetle birlikte yürütüyoruz. Merhamet konusu işlenir, cami ziyareti yapılır mesela. Diyanetten din görevlisi bize yardımcı olur birlikte yaparız bu etkinlikleri (etkinlikler tam açıklanmıyor). Vaizeler o zamanki konuyla ilgili seminerler verir öğrencilerimize.” (K5)

Görüşler değerlendirildiğinde okulun bu tutumu; değer aktarımını okulun kendi sınırlarının ötesine taşıyarak öğrenciyi daha geniş bir topluluğun parçası olarak konumlandıran örtük bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. STK’ler ve din görevlileri eşliğinde yürütülen bu faaliyetler, öğrencilere dini normların sadece bir ders konusu değil, toplumsal hayatı organize eden temel bir yapı taşı olduğu mesajını ileten güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

### ***Kıyafet ve davranış normları***

Tablo 4.45. Kıyafet ve davranış normları kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Kıyafet ve Davranış Normları	Tesettürlü giyime olumlu yönlendirme
		Başörtüsü takmamanın hoş karşılanmaması
		Açık giyime karşı dolaylı uyarılar
		Giyimle ahlaki duruş arasında ilişki kurulması
		Sorgulayan öğrenci tutumunun hoş karşılanmaması

Araştırma bulguları, okulda öğrencilerin giyim tarzlarına yönelik sistemli bir yönlendirme yapıldığını ve tesettürlü giyimde teşvik edildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ferace gibi geleneksel ve kapalı giysiler öğretmenler ve idareciler tarafından övgüyle karşılanarak bu tarzı benimseyen öğrencilere yönelik olumlu bir pekiştirme uygulanmaktadır. Bu yaklaşım, sadece bir tavsiye olmanın ötesinde okulun değerler dünyasında hangi giyim tarzının uygun görüldüğünü göstermektedir. Katılımcı K12'nin şu ifadeleri, bu sözlü ödüllendirme mekanizmasını açıkça örneklendirmektedir: “Genelde hocam bir yönlendirme var, iyiye yönlendirme var. Mesela ... hoca her gördüğünde, karşılaştığında kıyafetimize bakar işte der mesela uzun giydiğimizde bu size daha çok yakışmış diye: ‘Aaa bu abla, işte çok güzel giyinmiş, tesettürü çok güzelmiş.’ Mesela açık arkadaşlarımız var, kuran derslerinde başımızı kapatıyoruz. Onları başını kapattığında gördüğünde hah böyle çok daha güzel olmuşsun gibisinden, başörtü sana çok yakışmış... Mesela ben ferace giymiyorum. Giyen

*arkadaşlar çok daha böyle şeyde tutulur. Bize zaten sürekli uzun giyseniz daha güzel olur, hani ferace giyseniz daha güzel olur, bakın şu arkadaşlarınız daha iyi gibisinden...”*

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, okulda başörtüsü sadece dini bir gereklilik değil, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrencinin değerini belirleyen bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Araştırma bulguları, bu yönlendirmenin başı açık öğrencilere yönelik görece örtük bir sosyal baskıya dönüştüğünü de göstermektedir. Özellikle başını sonradan açan öğrencilere yönelik idari müdahale, okulun bu konudaki hoşgörü sınırlarını ortaya koymaktadır. İki katılımcıların beyanları, bu gizli baskı iklimini şu şekilde yansıtmaktadır:

*“...Açık olanlara zaten bakışı farklı, üç yıl imam hatipte okudun hala açısın der gibi. Bu yönlendirme çok fazla var. Hocam şöyle bizim okulumuzda kapalı olup sonradan açılan arkadaşlarımız var. Sınıftan arkadaşımız vardı mesela kapalıydı sonradan açık gelmeye başladı, müdür ‘Neden böyle yaptın kızım?’ diye konuşmuş. Eski halin daha iyiydi, öyle devam etsen olmaz mıydı gibisinden konuşmuş. Baskı şeklinde mi söyledi orasını bilmiyorum ama.” (K12)*

*“Öğrencinin zorla (başının) açulamayacağı gibi zorla kapatamazsınız da ama okulda bu yönde öğrencilere açık şekilde baskı var. Özellikle de meslek derslerinde... Öğrenci gizli baskıyla örtünse bile mezun olup daha diplomasını almaya gelince ya da başka nedenle gelince başını açmış, makyajını yapmış oluyor. Zorla olunca ters tepiyor aslında.” (K3)*

K3’ün ifadesi, okulun örtük programının bazı öğrencilerde “geçici bir uyum” yarattığını, ancak bu durumun mezuniyet sonrası bir kopuşla sonuçlandığını göstermesi açısından kritiktir. Öte yandan, kılık kıyafet kuralı sadece başörtüsüyle sınırlı kalmayıp okulun koridorlarında hissedilen bir çekinme duygusu üzerinden de inşa edilmektedir. K5’in şu sözleri, kurumsal kimliğin mekânsal bir görgü normuna dönüştüğünü belirtmektedir: *“Sadece resmî kıyafet, üniforma demeyeyim de giyim şekli de bizim okulda önemlidir... kılık kıyafeti düzgün değilse bu koridordan hep çekinerek yürür. Biz uyarırız zaten. Okulumuzda önemli bir konu bu imam hatip olmamızdan diyelim”*

Saha notları, bu sembolik yönlendirmenin okulun girişinden itibaren somut nesnelere desteklendiğini şu şekilde belgelemektedir: *“Kız öğrencilerin büyük çoğunluğu başörtülü ve uzun kıyafetler tercih ediyor, az sayıda başörtüsüz öğrenci de bulunuyor. Okul girişindeki cansız mankenler ferace ve bol kesimli uzun sweatshirt sergiliyor. Bu seçim okulun ideal*

*öğrenci giyimine dair sembolik yönlendirme sunuyor. Gözlem süresince kıyafete veya başörtüsüne ilişkin açık müdahale ya da baskı davranışı görülüyor. Günlük etkileşimlerde öğretmen veya yönetim kaynaklı yönlendirme de gözlenmiyor.” Saha Notu-19 (05.06.2024)*

Resmî kıyafet, genel giyim tarzıyla ilgili durumlarla birlikte araştırma bulguları, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi durumunu da ortaya koymaktadır. Şöyle ki okulda öğrencilerden beklenen davranış biçimlerinin açıkça tanımlanmasa da güçlü bir şekilde yönlendirildiğini ve sorgulayıcı tutumların hoş karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, okulda yerleşik bir düzen ve kurallar silsilesi vardır ve müdür başta olmak üzere yöneticiler bu düzene sıkı sıkıya bağlılık beklemektedir. Öğrencilerin bireysel fikir beyanları ya da yönetimi eleştiren sorgulayıcı tavırları ise çoğu zaman olumsuz karşılanmakta bu da okul içinde sessiz uyumun örtük bir değer olarak benimsetildiğini göstermektedir. Bu durum aşağıdaki alıntılarda açık bir şekilde görülmektedir.

*“Yok o, okulda çok desteklenen bir şey değildir. Okulda belirli kurallar vardır herkesin ona uyması beklenir abi, müdür böyle ister en azından, ha uymayan olur mu olur. Kurallara uyan, namaza zamanında gelen yani belirli düzenin dışına çıkılmaz.” (K4)*

*“Tabii ki sorun çıkmasın isterler. Kural bu, böyle gibi yani mesela çok da sorgulamadan... Sorgulayıcı öğrencileri sevmiyorlar. Kurulu düzeni bozma gibi mesela ben biraz haklarımı sorgularım. Bir fikrimi müdüre söylediğimde, müdürün hoşuna gitmediyse, hoş karşılanmıyor. Kural bu, uyulsun istiyor.” (K12)*

Okulun bu tutumu, giyimi dindarlıkla ve ahlakla sessizliği ise uyumla özdeşleştiren bütüncül bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. Kıyafet ve davranışlar üzerinden kurgulanan bu normlar, dış görünüşten düşünce biçimine kadar her detayıyla şekillendirilmiş bir “kimlik inşa merkezi” olduğu mesajını ileten güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

## ***Etik ve ahlaki değerler***

Tablo 4.46. Etik ve ahlaki değerler kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Etik ve ahlaki değerler	Dürüstlüğün temel değer olarak aktarımı Ahlaklı ve edepli öğrenci beklentisi Kibir ve dedikodudan uzak durma teşvik Argo ve kaba dile karşı hassasiyet Okul dışı davranışlara yönelik temsil beklentisi Örnek göstererek değer yönlendirmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin öğrencilerin kimlik gelişiminde etik ve ahlaki değerleri temel bir dayanak noktası olarak konumlandırđını ortaya koymaktadır. Okulda dürüstlük, edep, saygı ve alçakgönüllülük gibi erdemler, doğrudan bir zorunluluktan ziyade teşvik ve örnek gösterme yöntemleriyle öğrencilere benimsetilmeye çalışılmaktadır. Katılımcı ifadeleri, yönetimin yalan, argo ve kaba dil gibi davranışlara karşı net bir hassasiyet sergilediğini ve bu duruşun okul sınırlarını aşarak öğrencinin tüm yaşamını kapsayan bir temsil beklentisine dönüştüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım, değerler eğitiminin sadece bir ders konusu olmadığını, her türlü sosyal etkileşime sızmış birer yaşam kuralı olduğunu göstermektedir.

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye dışsal bir denetimden ziyade kendi vicdanını bir denetim mekanizmasına dönüştürme sorumluluğunu yüklemektedir. Katılımcı beyanları, ahlaklı ve edepli öğrenci beklentisinin yönetim nezdindeki karşılığını şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Çocukları mesela davet ediyorum. Çocuğa direkt zorla yaptırırsan zıtlarış mesela. Arkadaşından görünce aa ben de yapabilirim yapmalıyım diyor. Ya zorlama yok teşvik ve örnek gösterme var diyelim.”* (K1)

*“Ahlaklı olsun, dürüst olsun. İnsanların ardından iş çevirmesin, çok kibirli olmasınlar ister.”* (K17)

*“Okulumuzu iyi temsil etmemizi ister. Yalan söylememizi, argo konuşmamamızı, kaba konuşmamamızı ister.”* (K12)

Öğrencilerin bu değerleri gündelik hayatta nasıl içselleştirdikleri, özellikle nezaket kurallarına uyumları üzerinden gözlemlenebilmektedir. K5'in "...öğretmen odasında görüşme yapıyorsa öğretmeni, o zaman beklenir. Pat diye dalmazlar, buna dikkat ederler." şeklindeki ifadesi, nezaket kurallarının kurumsal birer alışkanlığa dönüştüğünü göstermektedir.

Saha notları ise, bu ahlaki değerlerin sadece sözlü telkinlerle değil, fiziksel mekân düzenlemeleriyle de desteklendiğini açıkça şu şekilde belgelemektedir: "*Ortak kullanım alanında 'dürüstlük manavı' köşesi bulunuyor; herhangi bir görevli yer almıyor. Öğrenciler istedikleri ürünü alıp ücreti kendileri bırakıyor. Arkadaki panoda 'Kendin al, kendin öde' ifadesi ile 'Bizi aldatan bizden değildir (Müslim, İman 164)' hadis afişi yer alıyor. Uygulama, öğrencilerin içsel denetim ve dürüstlük temelli davranış geliştirmesini mekânsal düzenleme yoluyla destekliyor.*" Saha Notu-20 (10.06.2024)

Okulun bu tutumu, öğrenciyi sadece kurallara uyan bir birey değil; vicdani sorumluluk sahibi bir şahsiyet olarak inşa etmeyi amaçlayan güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir. Dürüstlük manavı gibi somut uygulamalar ve yönetimden gelen yüksek temsil beklentisi, öğrencilere ahlaklı olmanın hayatın her alanında sergilenmesi gereken değişmez bir kimlik ögesi olduğu mesajını iletmektedir.

### **İmam hatip kimliğiyle norm yönlendirmesi**

Tablo 4.47. İmam hatip kimliğiyle norm yönlendirmesi kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	İmam hatip kimliğiyle norm yönlendirmesi	"Sen imam hatiplisin" ifadesiyle norm yönlendirme
		Okul dışı davranışlara dikkat beklentisi
		Sosyal yaşamda örnek olma vurgusu
		Dini yaşantıya sürekli dikkat çağırısı
		Diğer okullara kıyasla yüksek temsil sorumluluğu

Araştırma bulguları, okul yönetiminin "İmam Hatip" kimliğini, öğrenci davranışlarını şekillendiren en temel denetim ve yönlendirme aracı olarak kullandığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların sıklıkla vurguladığı "Sen imam hatiplisin." söylemi, yazılı kuralların ötesine geçen, öğrencinin tüm yaşam alanlarını kuşatan güçlü bir örtük norm olarak işlev görmektedir. Bu ifade, öğrenciyi sadece okul sınırları içinde değil; sokakta, evde ve sosyal yaşamda da dini değerlere uygun bir yaşantı sürmesi ve çevresine örnek olması gerektiğini hatırlatan kurumsal

bir uyarı niteliği taşımaktadır. Özellikle okulun bulunduğu çevre ve diğer okul türleriyle kurulan kıyas, bu temsil sorumluluğunun yüksekliğini pekiştirmektedir.

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye her türlü olumsuz davranıştan kaçınması gerektiğini, çünkü sergilenen her hareketin şahsi değil, İmam Hatip camiasına mal edileceği bilincini yerleştirmektedir. Bu durum, öğrenci üzerinde sürekli bir “temsil baskısı” oluştururken aynı zamanda onları diğer akranlarından ayıran seçkin ve sorumlu bir kimlik inşasına hizmet etmektedir. Katılımcı ifadeleri, bu söylemin davranışlar üzerindeki etkisini şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Şöyle bir inanış var: ‘Sen imam hatiplisin’ diye bir cümlesi var mesela. Yani örnek öğrenci olman lazım. Bu cümle örtük programın özetidir denebilir bizde. Örnek olmaya devam etmelisin, kötü davranış sergilememelisin. Biz liseler bölgesindeyiz ya... diğer lisedeki çocuklarda bir olumsuz davranış gördüğümüz zaman, biz de ederiz. Diğer lisede karışılmaz. ...okul sonrasında da dini yaşamına dikkat etsin.” (K4)*

*“Bizim örnek olmamızı ister. Mesela burada farklı okul öğrencileri olduğu için bizim liselilere örnek olmamızı istiyor bir kere.” (K12)*

#### **Akademik yönlendirme ile değer aktarımı**

Tablo 4.48. Akademik yönlendirme ile değer aktarımı kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Akademik yönlendirme ile değer aktarımı	İlahiyat bölümlerine yönlendirme
		Akademik tercihlerde inanç temelli telkin
		Cennet söylemiyle tercih yönlendirme
		Meslek yönelimiyle dini sorumluluğun ilişkilendirilmesi

Araştırma bulguları, okulda öğrencilerin akademik ve mesleki yönelimlerinin yalnızca bireysel tercihlere göre değil, dini değerlere dayalı bir anlayışla şekillendirilmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, öğrencilerin üniversite tercihleri yapılırken ilahiyat gibi bölümlere yönlendirilmelerinde müdür ve idarecilerin etkileri vardır. Bu yönlendirmeler kimi zaman açık dini söylemlerle desteklenmekte ve öğrencilerin meslek seçimleri dini inanç temelli bir sorumluluk çerçevesinde şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Bu

durum, okulun örtük programı içinde mesleki yönlendirmeyi ahlaki ve dini bir sorumlulukla ilişkilendirdiğini göstermektedir. Katılımcıların aşağıdaki görüş ve düşünceleri akademik yönlendirmenin motivasyonunu açıklaması açısından önem arz etmektedir.

*“Öğrencilerin mesela hangi bölümü yazacakları konusunda telkin vardır. Bu anlayış hâkimdir hatta bir öğrenci Türkçe öğretmenliği ya da okul öncesi öğretmenliğini yazacaktı ama işte bu çocuğun ilahiyata yönlendirmesinde okul müdürü, idare etkiliydi. ... hocam okula şube müdürü geldi, müdürle geziyorlardı hatta. Sınıfta ‘... kim yazacak?’ dedi, sordu. Çok az öğrenci el kaldırıncı ‘Siz cennete gitmek istemiyor musunuz?’ dedi sonra.” (K3)*

*“Bizim buradaki amacımız belli. İslam ilkelerine uygun şekilde davranış sergilemelerine yönelik davranış bekliyoruz diyelim yani. Meslek dersleriyle birlikte kültür derslerinde bunlara dikkat ediyoruz.” (K1)*

### **Sosyal yardımlaşma kültürü**

Tablo 4.49. Sosyal yardımlaşma kültürü kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Sosyal yardımlaşma kültürü	Yarımda gizlilik ve mahremiyet Öğrenciler için yardım fonu oluşturma Empati odaklı yardım etkinlikleri Ramazan kolisi ile sosyal sorumluluk eğitimi Yardımla dayanışma ve duygudaşlık geliştirme

Araştırma bulguları, okulda sosyal yardımlaşmanın basit bir maddi destek mekanizması olmanın ötesine geçerek değerler eğitiminin en somut ve yerleşik uygulama alanlarından biri haline geldiğini ortaya koymaktadır. Kurum içinde oluşturulan yardım fonları; öğretmenlerin zekât ve bağışları ile dışarıdan gönüllülerin katkılarıyla sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu sürecin en dikkat çekici yönü, yardımın ulaştırılma biçimindeki gizlilik ve mahremiyet hassasiyetidir. Okul yönetimi, yardımı alan öğrencinin mahcubiyet yaşamaması için tespit eden kişi ile yardımı ulaştıran kişiyi ayrıştırmakta böylece yardımın insani boyutunu teknik bir prosedürle koruma altına almaktadır. Katılımcı görüşleri, bu hassas dengenin nasıl gözetildiğini şu sözlerle göstermektedir:

*“Artık bunu gelenek haline getirdik iyi de işliyor, öğretmenlerimiz ayarlıyor: zekât veren olur, aramızda toplarız, dışardan gönüllü bulunur gibi. Ama gizli yapılır, tespit eden hoca farklıdır ihtiyacı ulaştırır farklı. Sınıf öğretmeni, dersine giren tespit eder yardımı başka biri ulaştırır. Hem öğretmenine hem de arkadaşlarına mahcup olmasın isteriz biz.” (K5)*

*“Çocuklarımıza hissettirmeden durumu iyi olmayan öğrencilerimize kıyafet, kitap, ayakkabı hatta servis ücreti gibi ihtiyaçlarını karşılarız. Bizim okulumuzda bu önemlidir, bir yardım fonumuz var.” (K1)*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, yardım etme eylemini vericinin “üstünlüğü” üzerinden değil, alıcının “onuru” ve her iki tarafın “duygudaşlığı” üzerinden yeniden tanımlamaktadır. Özellikle Ramazan ayında düzenlenen yardım sepeti gibi etkinlikler, yardımlaşmayı mekanik bir nesne aktarımı olmaktan çıkarıp derin bir empati sürecine dönüştürmektedir. Öğrencilere yöneltilen “Size bir koli gelse ne olsun isterdiniz?” sorusu, yardımın niteliğini belirlerken öğrencinin kendi arzularını ve ihtiyaç sahibinin duygularını merkeze almasını sağlamaktadır. Katılımcı beyanları, yardımlaşmanın öğrencilerin karakter gelişimi ve dijital dünyadan kopup gerçek hayata temas etmeleri üzerindeki etkisini şu şekilde yansıtmaktadır:

*“...yardımseverlik empati denebilir. Ramazan aylarında yardım sepeti hazırlarız. Ve şu durum vardır. Öğrencilere size böyle koli gelse içinden ne çıkmasını istediniz ona görebilir şeyler getirin deriz. Bu da çok güzel oluyor hocam. Öğrenci daha isteyerek yardım yapıyor hem de empati kuruyor işte bu yolla.” (K5)*

*“...hem dijitalleşme çok malum oradan biraz koparıp onları hayatın içine çekmeye çalışıyoruz. Bazı değerleri unuttular istiyoruz. Empati kurabilsinler. Üzüntüyü paylaşabilsinler, kıskançlık olmadan da burası önemli, sevinci paylaşabilsinler.” (K1)*

K1 kodlu katılımcının vurguladığı “kıskançlık olmadan sevinci paylaşabilme” vurgusu, okulun sadece zor durumdaki öğrenciyi desteklemeyi değil; aynı zamanda öğrenciler arasındaki rekabetçi duyguları yardımlaşma aracılığıyla yumuşatmayı hedeflediğini göstermektedir. Okulun bu tutumu, bireyselleşmenin yoğun olduğu modern çağda, öğrenciyi başkasının derdiyle dertlenen ve toplumsal sorumluluk üstlenen bir “duygudaş” olarak inşa etmeyi amaçlayan güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir. Sonuç olarak sosyal

yardımlaşma pratikleri; gizlilik, mahremiyet ve empati sacayağı üzerine oturarak öğrencilere toplumsal dayanışmanın etik sınırlarını ve manevi lezzetini yaşayarak öğretmektedir.

### ***Cuma namazıyla değer aktarımı***

Tablo 4.50. Cuma namazıyla değer aktarımı kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Cuma namazıyla değer aktarımı	Cuma namazına örtük katılım beklentisi Müdürün Cuma namazı için öğrenci yönlendirmesi Nöbetçi öğretmenle sınıf kontrolü yapılması Katılmayan öğrencinin uyarılması

Araştırma bulguları, okulda cuma namazına katılımın açıkça zorunlu kılınmamakla birlikte, örtük bir zorunluluk mekanizmasıyla yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, öğrenciler cuma namazına davet edilmekte ancak bu davet, nöbetçi öğretmenlerin sınıfları kontrol ederek katılımı sağlamaya çalışması ve müdürün doğrudan uyarma yoluna gitmesiyle birlikte, dolaylı bir zorunluluk biçimine dönüşmektedir. Bu uygulamalar, okul yönetiminin dini uygulamalara karşı resmî bir dayatmada bulunmamakla birlikte, Cuma namazına katılımı otorite gücü üzerinden yönlendirdiğini ortaya koymaktadır. Cuma namazına katılma yönlendirmesi, okulun yazılı olmayan kuralları aracılığıyla öğrencilerin davranışlarını biçimlendiren bir örtük program aracı haline gelmektedir. Katılımcı görüşleri, bu dolaylı yönlendirmeyi şu sözlerle aktarmaktadır:

*“Cuma namazına okulda herkes davet edilir öğrenciler gelsin diye... tabii canım müdür kendisi gider çağırır bazen.” (K4)*

*“Var öyle öğrencimiz, mesela Cuma namazı kılınıyor okulda biliyorsun. Nöbetçi öğretmen sınıf gezip dolaşiyor. Çocuk kalkıp ‘Hocam ben bugün cuma namazına gelmiyorum.’ dediği zaman hoş karşılanmaz. ...hatta müdür tarafından kenara çekilip uyarılır. Yani müdür bunun üstüne düşer yani.” (K4)*

Saha notları, bu yönlendirmenin sonucunda caminin tüm paydaşların bir araya geldiği merkezi bir mekâna dönüştüğünü ve katılımın yaygınlığının bu örtük yönlendirmeyi desteklediğini şu şekilde göstermektedir: *“Cuma namazı vaktinde okul bünyesindeki uygulama camisinde müdür, idareciler, öğretmenler ve öğrenciler topluca bulunuyor. Katılımın*

*yaygınlığı, cuma namazının yerleşik bir norm hâlinde içselleştirildiğini gösteriyor.” Saha Notu-21 (29.03.2024)*

Okulun bu tutumu, imam hatip okullarının var olduğu düşünülen toplumsal misyonundan kaynaklanan örnek olma yükümlülüğünü öğrenci üzerinde bir disiplin unsuru haline getirmekte ve bireysel özgürlük alanı ile kurumsal beklentiler arasındaki sınırı daraltmaktadır. Sonuç olarak cuma namazı, bir ibadet olmakla birlikte müdürün bizzat katılımı ve öğretmenlerin fiziksel denetimiyle İHL kimliğini her hafta yeniden üreten din eğitiminin doğasını yansıtan kurumsal bir ritüele dönüştürmektedir.

### ***Cemaatle namaz teşviki***

Tablo 4.51. Cemaatle namaz teşviki kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Cemaatle namaz teşviki	Cemaatle namazı destekleyen okul kültürü Müdürün cemaatle ibadeti teşvik etmesi Namaza katılımda akran baskısı etkisi Katılmayanın dışlanması riski Cemaatle ibadetin örtük norm haline gelmesi

Araştırma bulguları, okulda cemaatle namaz uygulamasının resmî bir zorunluluk taşımamakla birlikte hem yönetsel beklenti hem de akran ilişkileri yoluyla güçlü bir grup baskısı dönüştüğünü göstermektedir. Katılımcılara göre müdürün bu konuda yönlendirici bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin namaza katılmama durumunda, hem arkadaş çevresinde dışlanma riskiyle karşılaştıkları hem de okul sosyal ikliminde hoş karşılanmadıkları anlaşılmaktadır. Cemaatle namaz kılmak, okulun örtük programı içinde öğrenci davranışını şekillendiren önemli bir norm olarak değerlendirilebilir. Aşağıdaki katılımcı ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

*“Bizim okulumuz kurallar, mesela nedir namaz kılacağız. Bir kural değildir, resmî bir yönü yoktur ama birlikte bir şey yaparsak bütün öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılır. Ayrıca vakit namazlarımızda pansiyonumuzda cemaatle kılınmasını isterim. Böyle bir uygulama yok (mevzuatta) ama imam hatip olmamızdan dolayı kendi içimizde böyle kurallarımız var.” (K1)*

“Namaza mesela cemaatle namaz var katılmazsa bu okulda hem öğrenci dışlanır diğer öğrenciler tarafından hem de öğretmenleri tarafından ya da yönetici tarafından hoş karşılanmaz.” (K4)

### **Kültürel etkinliklerle sosyal uyum**

Tablo 4.52. Kültürel etkinliklerle sosyal uyum kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Kültürel etkinliklerle sosyal uyum	Dini sembollerle aidiyetin güçlendirilmesi Velilerin dâhil edildiği sosyal birliktelik Etkinliklerle manevi atmosferin oluşturulması İkramlarla desteklenen değer aktarımı

Araştırma bulguları, okulda düzenlenen dini ve kültürel etkinliklerin, toplumsal hayatta karşılığı olan geleneksel kutlama biçimlerini okul iklimine taşıyarak geniş katılımlı “kurumsal ritüellere” dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle “Kadir Gecesi, Berat Kandili ve İstanbul’un Fethi” gibi sembolik önemi yüksek günlerde kurgulanan organizasyonlar; yemek, çay ve çorba ikramları gibi sosyal öğelerle harmanlanarak sunulmaktadır. Bu süreçte velilerin de davet edilmesi, öğrenciyi toplumun genelinde kabul görmüş dini pratiklere hazırladığını göstermektedir. Katılımcı görüşleri, bu etkinliklerin yarattığı toplumsal aidiyet duygusunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Oo Kadir Gecesi çok güzeldi, bu sene sabaha kadar sürdü. Ya neler yaptık? Sohbet yaptık, çay çorba zaten yemek onlar çok iyi. Berat gecesi vardı o da çok güzeldi ya. Veliler de vardı davetli, tesbih namazı kıldık. İnanılmaz iyi bir ortamdı güzel geçti, aynı veliler de çok sevindi beğendi bence.” (K17)

“Kadir gecesinde ya da diğer kandiller güzel geçiyor. Güzel planlanır her şey olur gecelerde, böyle herkes yapar bir şeyler hocam. ...mesela siyer yarışmaları olsun ya da mesela dini konuda bir yazar gelir ya da dini bir konuşma yapılır.” (K12)

Saha notları, bu toplumsal uygulamaların okul ortamındaki somut yansımalarını şu şekilde aktarmaktadır: “Kadir Gecesi’nde okul bünyesinde düzenlenen etkinlikte öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve veliler yoğun katılım gösteriyor. Program iftar yemeğiyle başlıyor, ardından çeşitli ikramlar, dini sohbet ve ibadet uygulamaları gerçekleştiriliyor. Katılımcılara kürdana batırılmış lokumlar ve hadis yazılı kâğıtlar dağıtılıyor.” Saha Notu-22 (29.03.2024)

Saha notunda belirtilen lokum ve hadis kartı dağıtımı gibi uygulamalar, esasen toplumun kandil ve kutsal gün geleneğinde yer alan ikram etme ve hatırlatma kültürünün okul ortamındaki bir yansımasıdır. Okulun bu tutumu, dini ve kültürel kimliği toplumsal gerçeklikten koparmadan, yerleşik gelenekler üzerinden kurgulayan etkili bir örtük program stratejisini temsil etmektedir. Sonuç olarak kültürel etkinlikler; okulun fiziksel sınırlarını aşan, aileyi ve toplumu aynı manevi potada buluşturan bir sosyalleşme aracı olarak işlev görmektedir.

### **Millî bayram kutlamaları**

Tablo 4.53. Millî bayram kutlamaları kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Millî bayram kutlamaları	Millî bayramlara düşük yönetim ilgisi Biçimsel ve kısa program içerikleri Dini vurgu, millî duygunun önüne geçme Kaynak ve organizasyon yetersizliği

Araştırma bulguları, okulda millî bayram kutlamalarının genellikle rutin ve düşük profilli biçimde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi önemli günlerde yapılan törenler, çoğunlukla kısa ve sembolik düzeyde kalmakta, coşkulu ve katılımcı bir atmosfer yaratılmamaktadır. Programların içerikleri genellikle şiir okumalarıyla sınırlı tutulmakta, öğrenci ilgisini çekmeyen, biçimsel bir uygulama olarak algılanmaktadır.

Fiziksel koşulların yetersizliği örneğin programların güneş altında ayakta gerçekleştirilmesi hem öğrencilerin dikkatini dağıtmakta hem de katılımı olumsuz etkilemektedir. Özellikle 18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü gibi özel günlerde ise millî duyguların arka planda bırakılarak dini vurgulara ağırlık verilmesi, okulun değer önceliklerinin kutlama biçimlerine de yansıdığını göstermektedir. Bu durum, örtük program içinde millî bayramların, dini günlerin gerisinde kaldığını kültürel aidiyetin resmî törenlerle değil; daha çok manevi temalar üzerinden yapılandırıldığını işaret etmektedir. Aşağıdaki ifadeler durumu örneklendirmesi ve açıklaması açısından önem arz etmektedir.

*“Resmî bayramlar sönüktür işte bizde. Yok yok coşkulu kutlanmaz, yani sadece prosedür yerine getirilir desek yeridir hani, yapılır ama bak. Şiir, bir okuma, der geçilir. Mesela Çanakkale (18 Mart Şehitleri Anma Günü) programında bile işin rutini şeklindedir, daha çok manevi, dini tarafı ön planda tutulur orası vurgulanır.” (K3)*

*“Aynı zamanda millî bayramlar da kutlanır. Ama benim gördüğüm kadarıyla 19 Mayıs geçtiğimiz çok önemsizdi bence. Çok sönüktü hocam, 5 dakika falan sürdü program. Çok vurdumduymaz davranıldı, kimse dinlemedi. Hani 5 dakika sürdü program zaten. Ayakta yapıldı, bitse de gitsek oldu. Hani yukarıda konferans salonunda yapılıyorsa çok daha farklı olurdu.” (K12)*

*“Çok katılmıyorum ben de. Çok uzun sürmüyor ama tam güneş altına falan denk geliyor çekilmiyor onda da. Yorulunca taşa falan oturuyoruz artık.” (K17)*

Araştırma bulguları, okulda millî bayram kutlamalarının genellikle düşük kaynak ve çaba ile gerçekleştirildiğini, bu günlerin biçimsel bir zorunluluk olarak ele alındığını göstermektedir. Katılımcı ifadesine göre, kutlamalar büyük ölçüde görevli öğretmenin inisiyatifine bırakılmakta okul yönetimi bu tür etkinlikler için ne ek bir bütçe ayırmakta ne de geniş katılımlı organizasyonlar beklemektedir. Program içerikleri çoğunlukla birkaç şiir ve kısa bir konuşma ile sınırlı kalmakta, diğer okullarda görülebilen koro, tiyatro, yarışma gibi etkinlikler bu okul kültüründe yaygınlaşmamaktadır. Katılımcıların aşağıdaki ifadeleri, bu yönetsel tercihi ve hocaya bağlılık faktörünü çarpıcı bir şekilde açıklamaktadır.

*“Yani bu da okulda yine yazılı olmayan kural şimdi millî bayramlar görevli öğretmenin ne yaptığıyla kalıyor, bu biraz öğretmenin etkisiyle gerçekleştiği için. Buna bütçe ayırma olsun gibi şeylerde çok önem verilmez. Bir 29 Ekim diye bir 19 Mayıs diye ekstra emek verilmez yani. Engel de olunmaz. Diğer okullar gibi yarışmalar yapalım, böyle kora hazırlayalım, tiyatro yapalım gibi beklemez müdür. Örneğin iki şiir okuyalım, bir düz yazı günün anlam ve önemi programı bitirelim gibi...” (K4)*

*“Bence bu konunun hocayla da ilgisi var hocam. Müdür, görevlendirmeleri yapar program için öğretmenlere. Atıyorum işte İstanbul’un fethi ... Hoca’daydı, 19 Mayıs tarih öğretmenimizdeydi. Benim gördüğüm kadarıyla tarih öğretmenimiz, bizim sınıf öğretmenimiz aynı zamanda genel onlara (millî bayramlar) ilgisiz bir öğretmen, öyle görüyorum. ... Hoca ilgili biri, çok uğraştı o program çok daha iyi oldu.” (K12)*

Sonuç olarak millî bayram kutlamaları, kurumsal değer hiyerarşisinde ikincil plana itilerek yalnızca yerine getirilmesi gereken şekilsel birer prosedür olarak işletilmektedir. Yönetimsel desteğin ve kaynak tahsisinin sınırlı tutulması, bu faaliyetlerin kurumsal bir strateji yerine bireysel inisiyatiflere dayalı rastlantısal uygulamalara dönüşmesine yol açmaktadır. Millî bayram kutlamaları; düşük bütçe, yetersiz organizasyon ve sembolik içeriklerle,

öğrencilere bu günlerin okulun kurumsal ruhuna ait olmadığı mesajını ileten birer “rutin ritüel” olarak işlev görmektedir.

#### 4.2.5. Yönetimsel etki

Bu ana tema altında sırasıyla “Samimi ve güvene dayalı iletişim, Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım, STK temsilcileriyle yakın ilişki, Karar alma süreçlerinde ideolojik sınırlılık, İdeolojik ilişki temelli dış gruplar müdahalesi” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### *Samimi ve güvene dayalı iletişim*

Tablo 4.54. Samimi ve güvene dayalı iletişim kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Yönetimsel etki	Samimi ve güvene dayalı iletişim	Müdürle iletişimde çekinmeden rahatlıkla konuşabilme Müdür odasının samimi ve paylaşımcı bir alan olarak görülmesi Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını kolayca dile getirebilmesi Müdürün sosyal etkinliklere aktif ve gönüllü katılım göstermesi Sosyal faaliyetlerde öğrenci-öğretmen ilişkisinin arkadaşça kurulması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin öğrencilerle kurduğu iletişimde katı bir resmiyeti değil, samimiyet ve güvene dayalı açık kapı politikasını benimsediğini ortaya koymaktadır. Geleneksel okul yapılarında genellikle bir gerginlik ve mesafe alanı olarak kodlanan müdür odası, bu okul ikliminde öğrencilerin çekinmeden girebildiği, taleplerini esprili bir dille iletebildiği ve hatta çay içip sohbet edebildiği paylaşımcı bir mekâna dönüşmüştür. Bu durum, okulun örtük programı içinde yönetim anlayışının disiplin odaklı olmaktan ziyade ilişki odaklı bir yapıya evrildiğini göstermektedir. Katılımcı görüşleri, otorite ile kurulan bu rahat iletişim zeminini şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Yok yok hocam hiç gerilmem valla, şimdi çağırısın otururum yanında çayımı içerim. Bir derdimiz olunca mı? Çekinmeden gider söyleriz, isteğimiz olursa da.”* (K17)

*“Özel alana müdahale edilmez. Nasıl diyeyim hocam öğrenciler bize karşı rahatça isteklerini dile getirir...”* (K5)

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye hiyerarşik üstlerle kurulan ilişkinin korku değil, saygı ve samimiyet üzerinden yürütülebileceğini göstermektedir. Saha notları, bu samimi atmosferin günlük hayattaki yansımasını ve müdürün ikna edilebilir ve esnek tutumunu açıkça şu şekilde belgelemektedir: “*Öğrenciler teneffüs aralarında müdürün odasına geliyor, resmî mesafe olmaksızın rahat ve esprili bir üslupla taleplerini iletiyor. Bir grup erkek öğrenci pansiyonda düzenlemek istedikleri etkinlik için müdürden izin istiyor, müdür önce olumsuz yanıt veriyor. Öğrencilerin ısrarı üzerine ikna oluyor ve izin veriyor.*” Saha Notu-23 (29.05.2024)

Okul yönetiminin ve öğretmenlerin sosyal etkinliklere (piknik, yarışma, çay sohbetleri vb.) sadece izin veren değil, bizzat katılan ve bu süreçte öğrencilerle arkadaşça bir bağ kuran tutumu, okulun sosyal iklimini güçlendirmektedir. Akademik kaygıları sosyal etkinliklerin önüne geçirmeyen bu yaklaşım, öğrencinin kuruma olan aidiyetini artırmaktadır. Katılımcıların bu duygusal yakınlığa dair ifadeleri şöyledir:

*“Hocam (müdür) diyorum çay hazır, tamam kat bakalım içelim diyor, içiyoruz... Sosyal etkinliklerimiz çok fazladır. (Öğrenci anlatırken çok mutlu ve sanki piknikte gibi anlatıyor.)”* (K17)

*“Aslında pek nasıl desem, gelip de ‘Oğlum sınava iki hafta kaldı, siz ne yapıyorsunuz ne pikniği...’ denmez. Hatta ‘Bu hafta, şu zaman bir etkinlik yapalım gençler’ falan der yani.”* (K4)

*“...Hoca’mız var mesela ona daha çok görev verilir etkinliklerde, onla çok da eğleniriz. Ona karşı tabii ki hocam farklı oluyorsun, arkadaş gibi. ...Hoca’mız istediği kadar kızsın valla, yerden yere vursun ya çok emekleri var bizde.”* (K17)

K17 kodlu katılımcının, öğretmenin kızmasını bile emeğe duyulan vefa üzerinden normalleştirilmesi, köklü bir bağ kurulduğunu göstermektedir. Okulun bu tutumu, otoriteyi sevecen ve destekleyici bir figür olarak konumlandırarak öğrenciyi kurumsal kurallara korkuyla değil, gönüllü bir bağlılıkla uymaya yönlendiren etkili bir örtük program stratejisi uygulandığının göstermektedir. Sonuç olarak samimi ve güvene dayalı bu iletişim biçimi; öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlamak ve okulun sadece bir eğitim alanı değil, paylaşılan bir yaşam alanı olduğu algısını pekiştirmektedir.

## **Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım**

Tablo 4.55. Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Yönetimsel etki	Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım	Başarılı öğrenciler yönetim tarafından daha görünür ve ayrıcalıklı kılınır.  Öne çıkan öğrencilerle yönetim arasında daha yakın bir ilişki kurulmaktadır.  İzin ve devamsızlık gibi konularda daha esnek davranılmaktadır.  Performans notlarının yükseltilmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin başarıyı sadece törensel düzeyde ödüllendirmediğini, başarılı öğrencilere yönelik esnek ve imtiyazlı bir yönetim disiplini uyguladığını ortaya koymaktadır. Akademik derece yapan, sportif müsabakalarda (futsal vb.) okulu temsil eden veya sosyal etkinliklerde aktif rol alan öğrenciler; yönetim nezdinde “gözde” olarak kodlanmaktadır. Bu öğrencilerle kurulan yakın ilişki; izin süreçlerinde tolerans, devamsızlıkların tolere edilmesi ve performans notlarının yükseltilmesi gibi somut kolaylıkları beraberinde getirmektedir. Bu durum, okulun örtük programı içinde başarının disiplin kurallarından kısmi muafiyet sağlayan bir sermayeye dönüştüğünü göstermektedir. Katılımcı görüşleri, bu hiyerarşik ödüllendirme ve ayrıcalık biçimlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

*“Başarılı öğrencilere bazı ayrımcılıklar oluyor hatta baya var benim gördüğüm kadarıyla. Başarılı olanlar ya da etkinliklere katılanlar... müdürün gözdesi olur. Onlara daha ilgili davranılır. İzin alınacaksa onlar gider genelde (gülerek). Onlara çok daha toleranslı davranır.” (K13)*

*“Bizim öğrencimiz evet bir derece yapmışsa... onlara yardımcı oluyoruz. Devamsızlık olur, maddi manevi yani. Onlara kolaylık sağlıyoruz, nasıl sağlıyoruz? Onların girişlerinde, geç kalmalarında öyle elimizden geleni yaparız çok zorlanmadıkça.” (K1)*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program; öğrenciye kurumsal kuralların mutlak olmadığını, başarının kişiye hareket alanı kazandırdığını öğretmektedir. K1 kodlu yöneticinin bu durumu bir yardım etme ve kolaylık sağlama olarak tanımlaması, yönetimin bu ayrımcılığı kurumsal başarının devamlılığı için meşru bir araç olarak gördüğünü göstermektedir. Özellikle sportif başarıların (futsal) akademik yükümlülüklerin (derse devam, notlar) önüne geçebilmesi ve okulun başarı hiyerarşisindeki öncelikleri, K4 kodlu katılımcı görüşlerine şu şekilde

yansımadır: “Futsal öğrencileri bizim okulun şeyidir ya. Futsal öğrencileri ayrıcalıklıdır, onlar çalışmalarını olduğunda derse girmezler, 1 hafta 10 gün... Notlarının yükseltilebileceğini ya sözlü notu babında evet yükseltilmesini ister. Desteklenirler anlayacağın.”

K4’ün bu ifadesi; başarının sözlü notu gibi akademik değerlendirme kriterlerini bile etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Okulun bu tutumu, başarıyı disiplin ve kuralların üstünde bir değer olarak konumlandırarak diğer öğrenciler üzerinde “başarılı olursan ayrıcalıklı olursun” yönünde örtük bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Ancak bu durum aynı zamanda, kurumsal adaletin ve kuralların genelliğinin, başarı kriterine bağlı olarak sarsılabileceği mesajını da barındırmaktadır. Sonuç olarak başarılı öğrencilere sunulan bu yönetsel esneklik; okulun kendi başarı vitrinini koruma güdüsüyle disiplin rejimini kişiselleştiren güçlü bir örtük program unsuru olarak işlev görmektedir.

### **STK temsilcileriyle yakın ilişki**

Tablo 4.56. STK temsilcileriyle yakın ilişki kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Yönetimsel etki	STK temsilcileriyle yakın ilişki	STK’lerle bağlantılı öğrencilerle yakın ilişki Taleplerinin genellikle kabul edilmesi. Ayrıcalıklı konumlarının fark edilmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin belirli sivil toplum kuruluşları ile bağlantılı olan öğrencilere yönelik ayrıcalıklı bir iletişim kanalı açtığını ortaya koymaktadır. Bu durum, önceki alt temada belirtilen başarı temelli ayrıcalıktan farklı olarak öğrencinin dış dünyadaki ideolojik temsiliyeti üzerinden şekillenmektedir. STK temsilcisi olan öğrenciler, okul müdürü ile doğrudan ve ayrıcalıklı bir iletişim kurabilmekte okul içindeki organizasyonlarda karar verici veya yönlendirici bir pozisyon elde edebilmektedir. Bu yapı, okulun tüm öğrencilere eşit mesafede durma ilkesinin yerine, ilişki temelli ve ideolojik referanslı bir hiyerarşinin geçtiğini göstermektedir. K12 kodlu katılımcı öğrenci, bu durumu şu şekilde açıkça ortaya koymaktadır: “ ...’den (bir STK adı veriyor) okulda temsilciler var mesela, iki üç tane var. Okulun bilgisi dâhilinde hatta bu arkadaşlar müdürle iletişimi daha iyi olan kişiler, bağlantıları iyi. Başka şeyler (STK) de var ... (bir STK adı veriyor) gibi. Bir şey yapılacaksa müdür bunlarla ayarlar. O öğrencilerin istedikleri kırılmaz genelde, herkes biliyor tabii bunu.”

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye kurum içindeki kabul görme ve taleplerini gerçekleştirme şansının, yönetimle ideolojik uyum sağlayan gruplara eklenmekten geçtiğini öğretmektedir. “İsteklerin kırılmaması” ve bu durumun tüm öğrenciler tarafından biliniyor olması, okulun sosyal ikliminde bu ayrıcalığın kanıksanmış bir norm haline geldiğini göstermektedir. Sonuç olarak STK temsilcileriyle kurulan bu yakınlık, okul yönetiminin sivil alanla kurduğu bağı öğrenci temsilciliği üzerinden kurumsallaştıran ve bu yolla belirli bir öğrenci grubunu “yönetim ortağı” haline getiren güçlü bir örtük program unsuruna işaret etmektedir.

### ***Karar alma süreçlerinde ideolojik sınırlılık***

Tablo 4.57. Karar alma süreçlerinde ideolojik sınırlılık kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Yönetsel etki	Karar alma süreçlerinde ideolojik sınırlılık	Kararların belirli kişilerle alınması  Karar katılımında ideolojik ayırım yapılması  STK temsilcisi öğrencilerin karar sürecine dâhil edilmesi

Araştırma bulguları, okulda karar alma süreçlerinin görünürde katılımcı bir yapı sunsa da bu katılımın ideolojik olarak belirli sınırlar içinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürü ve yönetim ekibi kararlarını çoğunlukla kendi dünya görüşüne yakın öğretmen ve öğrencilerle birlikte almaktadır. Okulun proje okulu haline getirilmesi ve öğretmen atamalarında müdür teklifinin etkili olması da bu ideolojik çizginin kurumsallaşmasına katkı sağlamaktadır.

Bazı dini STK’lerin temsilcisi konumundaki öğrencilerin müdürle doğrudan iletişimde olması, öğrenciler arasındaki katılımın da eşit olmadığını göstermektedir. Bu sebeple okulda demokratik bir yönetim modelinden ziyade, örtük olarak ideolojik yönelimi olan ve belirli kesimleri sürece dâhil eden bir karar alma yapısının benimsendiğini göstermektedir. Bu kapalı karar alma yapısının okulun örtük programı içerisinde kendine yer edindiği, aşağıdaki katılımcı görüşlerinden çıkarılabilmektedir.

*“Kararlar daha çok politik ve hani görüş (ideoloji) beklentileri yönünde müdür, bazı öğretmen ve idarece alınır. Ama onlar bellidir. Katılımcılık var ama bazı görüşte*

olanlar sadece. Okulun proje okulu yapılmasının nedeni de budur aslında. Zaten buraya öğretmenler de müdürün teklifiyle gelir.” (K3)

“...bazı öğrencilerin arası müdürle iyidir, onlara sorulur tabii ... konusunda dediğim gibi bizde onların (dini STK’ler) temsilcisi öğrenciler var.” (K12)

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye kurumsal demokrasinin çoğulculuk değil, benzerlerin iş birliği olduğu algısını aşılacaktır. Karar süreçlerine sadece STK temsilcisi öğrencilerin veya “arası iyi olan” kişilerin dahil edilmesi, okulda liyakat veya genel katılım yerine “sadakat ve yakınlık” ilkelerinin işlediğini göstermektedir. Bu yapı, öğrencilere ilerideki toplumsal yaşamlarında da karar mekanizmalarına dahil olabilmek için belirli ağlara ve ideolojik kalıplara girmenin gerekliliği mesajını iletmektedir.

### **İdeolojik ilişki temelli dış gruplar müdahalesi**

Tablo 4.58. İdeolojik ilişki temelli dış gruplar müdahalesi kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Yönetimsel etki	İdeolojik ilişki temelli dış gruplar müdahalesi	STK’lerin okul kararlarına doğrudan etkisi Velilerin yönetim üzerinde baskı oluşturmaları Müdürlerin dış yapılara karşı direnç gösterememesi Farklı yapılardan gelen yönlendirmelerin yönetimi zorlaştırması Karar süreçlerinde ideolojik çok seslilik

Araştırma bulguları, okul yönetiminin karar alma süreçlerinde sivil toplum kuruluşları (STK), dini yapılar ve bazı nüfuzlu veli gruplarının doğrudan müdahalesine açık olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre okul; resmî idari şemanın ötesinde, farklı yapıların yönlendirmesiyle şekillenen çok katmanlı bir baskı ortamına sahiptir. “Yedi Kocalı Hürmüz” benzetmesiyle ifade edilen bu durum, yönetimin bağımsız karar alma yetisini zayıflatmakta ve okul müdürünü dış yapılar ile resmî sorumluluklar arasında denge kurmaya zorlamaktadır. Bu durum, okulun örtük programı içinde yönetimin mutlak bir güç değil; dış baskılara karşı direnci sınırlı ve geçirgen bir yapı olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki katılımcı görüşlerinden de açıkça anlaşılacağı üzere söz konusu müdahalelerin yönetsel bağımsızlığa engel olduğu ve müdürlerin bu duruma direnemediğini göstermektedir.

“Şunu biliyoruz, okulla ilgili karar alınmasında STK’ların direkt etkisi var. Müdür istifa edecek bildiğim kadarıyla. Karışan çok fazla bizim buraya. Yedi Kocalı Hürmüz gibi yani. Tabii sadece STK de değil bazı gruplardan, aslında onlar da STK, veliler de etkili okulda.” (K3)

“Hocam zor inan, karışan çok oluyor bizim okula. Bir şey yapılacak her yerden bir ses. Ha sorumluluk olunca kimse yok ama yine bana gelir işin ucu bir şey olsa. Karışan çok bize çok. Ya meslek dersleri öğretmenimiz var da burada bizi aşan bir durum var. Adamlar Bakanlıkla protokol imzalamışlar. Adam çıkıp geliyor. Ben burada yaptırمام deme şansın yok işte.” (K1)

K1 kodlu yöneticinin “Bakanlıkla protokol imzalamışlar.” vurgusu, dış yapıların müdahalesinin hukuki bir kılıfla kurumsallaştığını ve okul idaresinin bu yapılar karşısında direnç gösterme alanının kalmadığını göstermektedir. Okulun bu tutumu, idari özerkliğin dış yapılar lehine aşıldığı bir yönetim modelini temsil etmektedir. Sonuç olarak dış grupların müdahalesi, öğrencilere otoritenin dışarıdaki bağlantılarla nasıl el değiştirebildiğini gösteren etkili bir örtük program mekanizmasıdır.

### 4.3. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleriyle İlgili Bulgular

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde örtük program bağlamındaki müdür uygulamaları “Akademik Uygulamalar, İmaj Yönetimi, Kural Yönetimi, Değer Aktarımı ve Yönetimsel Etki” temalarında bütünleştirilmiştir.

#### 4.3.1. Akademik uygulamalar

Bu ana tema altında sırasıyla “Sanat odaklı akademik ayrıcalıklar, Psikolojik iyilik hali desteği, Eğitsel gezilerle kültürel ve sanatsal motivasyon ve Sportif etkinliklerle akademik baskının dengelenmesi” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### *Sanat odaklı akademik ayrıcalıklar*

Tablo 4.59. Sanat odaklı akademik ayrıcalıklar kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik uygulamalar	Sanat odaklı akademik ayrıcalıklar	Sanat etkinliklerine akademik takvimde öncelik verilmesi Sınav tarihinin sanatsal faaliyetlere göre ertelenmesi Ders saatlerinin sanatsal çalışmalara tahsis edilmesi

Araştırma bulgularından sanat odaklı okul yapısının bir sonucu olarak akademik süreçlerde esneklik sağlandığı ve sanat etkinliklerine öncelik tanındığı anlaşılmaktadır. Dersler ve sınavlar gibi akademik etkinlikler, sanat faaliyetlerinin yoğun olduğu dönemlerde geri planda tutulabilmektedir. Bu anlayış, okulun örtük programı içerisinde sanatın ve yetenek geliştirme çalışmalarının bir öncelik olarak kabul edildiğinin göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Müdürün bu yaklaşımıyla öğrencilerin sadece akademik başarıya değil, sanatsal ve sosyal gelişimlerine de önem verildiği örtük bir şekilde hissettirilmektedir. Katılımcılar bu uygulamayı şu şekilde ifade etmiştir:

*“Konser ve sergi haftasında biz öğrencilerle etkinlik halindeyken bizim müdür bey öncelikli olarak etkinlik odaklı çalışır. Çocuğa esnek çalışma alanı yaratırız. Mesela geçen hafta benim iki tane sınavım varken konser çalışmalarına denk geldi. Müdür bey dedi ki: ‘Önceliğimiz konserdir, çünkü biz alan okuluyuz, çocukların sınavını daha sonra yapın.’ Devamsızlık da ona göre yapılır.” (K14)*

*“Bizim okulda ders içeriği de konserle ya da sergiyle çakışırsa atıyorum o gün sergi olsun ve çalışma saatinde beden eğitimi var o sınıfı çalışmalara alıyoruz. Diğer çocuklar da o çalışmalarını görsünler, etkilensinler diye. Ufku açılsın.” (K2)*

### **Psikolojik iyilik hali desteği**

Tablo 4.60. Psikolojik iyilik hali desteği kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Akademik uygulamalar	Psikolojik iyilik hali desteği	Öğrencinin ruh sağlığının akademik performansın önünde tutulması Ruhsal sorun yaşayan öğrenciye sınav kolaylığı tanınması Akademik başarıdan önce öğrencinin iyi oluşunun gözetilmesi

Araştırma bulguları, mesleki ve teknik eğitim sürecinde öğrencinin psikolojik iyilik halinin akademik performansın önünde tutulduğunu ve kriz anlarında resmî kuralların bu önceliğe göre esnetildiğini ortaya koymaktadır. Okul yönetiminin ruhsal sıkıntı yaşayan bir öğrenciyi sınav ve devamsızlık gibi standart prosedürlere zorlamak yerine ona özel muafiyetler ve destek mekanizmaları sunması, okulun örtük programı içinde insani değerlerin yazılı kurallardan daha üstte konumlandırıldığını göstermektedir. Bir katılımcının görüşü, akademik başarının “iyi oluş” halinden sonra geldiğini vurgulayan bu anlayışı şu sözlerle yansıtmaktadır:

“...Kıymeti verirken ‘Benim için kıymetlisiniz, oy canım ciğerim...’ demekle olmuyor bu iş. Bunu öğrencilerin görmesi lazım... Hani bahsettiğimiz konu el ayak rahatsızlığı değil, çocuk psikolojik bir rahatsızlık yaşıyor. İşte yazılı olmayan kural. Aradık babasını... Ya işte yazılılar var. Ya takma sen yazılıyı bir yol buluruz dedik. Tek yazılı puanıyla değerlendiririz. Sınavını da tek sınav üstünden değerlendirdik oldu bitti, çünkü sağlık hocam konu sağlık.” (K2)

Saha notları, bu desteğin sadece sınavlarla sınırlı kalmadığını, öğrencinin okul dışındaki hayatına dahi dokunan sahiplenici bir takip sistemine dönüştüğünü şu şekilde göstermektedir: “Müdür yardımcısının odasında bir veli, psikolojik sıkıntılar yaşadığı anlaşılan ... adlı öğrenci için ‘Aman hocam, bu işi çözersen sen çözersin.’ diyerek yardım istiyor. Müdür yardımcısı anlayışlı ve sahiplenici bir tutumla ‘Sorun değil, ben hallederim, siz müdahale etmeyin.’ diye yanıt veriyor. Telefon görüşmesinin ardından müdür yardımcısı önceki bir olaya atıfla ‘Bizim ...’la ilgilenmezsen olmaz hocam. Geçen de otogardan aldık.’ diyerek süregelen ilgisini mizahi bir dille paylaşıyor.” Saha Notu-24 (27.05.2024)

K2 kodlu yöneticinin sınavları “takma bir yol buluruz” diyerek geri plana itmesi ve saha notundaki “bizim ...’la ilgilenmezsen olmaz” ifadesi; yönetimin öğrenci üzerindeki sorumluluğunu sadece akademik sonuçlarla değil, öğrencinin hayata tutunma çabasıyla ilişkilendirdiğini göstermektedir. Okulun bu tutumu, mevzuatı insani ihtiyaçlar lehine askıya alan etkili bir örtük program stratejisidir. Sonuç olarak psikolojik iyilik hali desteği, öğrenciyi akademik başarıdan önce ruhsal bütünlüğü olan bir birey olarak gören güçlü bir örtük program yaklaşımı olarak işlev görmektedir.

### ***Eğitsel gezilerle kültürel ve sanatsal motivasyon***

Tablo 4.61. Eğitsel gezilerle kültürel ve sanatsal motivasyon kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Akademik uygulamalar	Eğitsel gezilerle kültürel ve sanatsal motivasyon	Eğitsel vizyona uygun yönlendirici gezi tercihleri Gezi planlamasında öğrenci görüşlerinin dikkate alınması Nihai kararın eğitsel hedeflere göre yönetim tarafından verilmesi

Katılımcıların aktardıkları, okulda gerçekleştirilen sosyal ve kültürel gezilerin planlama sürecinde öğrencilerin fikirlerine değer verildiğini, ancak son kararın eğitimsel hedefler doğrultusunda şekillendirildiğini göstermektedir. Öğrenciler, gezi taleplerini özgürce iletebilmekte yönetim ise bu talepleri değerlendirerek okulun eğitim vizyonuna en uygun olanı tercih etmektedir. Müdürün öğrenci katılımını teşvik eden ama nihai kararı stratejik bir şekilde belirleyen yaklaşımı, okulun örtük programında hem demokratik katılımı hem de eğitsel yönlendirmeyi ön planda tuttuğunu ortaya koymaktadır. Bu süreç, öğrencilere hem söz hakkı verildiği hem de yönlendirici bir eğitim anlayışının sürdürüldüğü dengeli bir okul kültürüne işaret etmektedir. Katılımcıların aşağıdaki ifadeleri durumu örneklemesi açısından önem arz etmektedir.

*“Biz ya da bir öğrenci aklına gelen bir etkinliği direk dile getirebilir. İdare değerlendirir, çocuklar da dinlenir. Mesela geçen yıl çocuklar Çukurova Üniversitesine gezi yapalım dedi. Ha müdür oraya yapmadı ama Eskişehir’e yaptı. Neden? Çünkü orada bizim bölümler yok. Bu şekilde alınır kararlar.” (K14)*

*“Gezi olayı mesela, talepleri toplarız. Google formdan anket yaparız onlar doldurdular. Mesela geçen Eskişehir çıktı, tekrar bir form... Eskişehir’i isteyenlerin sayısını belirleyip planlıyoruz sonrasında.” (K18)*

Okulun tutumu, katılımcı yönetim anlayışını pedagojik bir yönlendirme ile harmanlayan bir stratejiyi temsil etmektedir. Google formlar gibi dijital araçlarla anket yapılması (K18), öğrenciye fikirlerinin sistemli bir şekilde toplandığı hissini vererek aidiyeti güçlendirirken yönetimin nihai karardaki alan odaklı duruşu (K14), okulun akademik ve sanatsal ciddiyetini korumaktadır. Sonuç olarak eğitsel gezilerle kültürel motivasyon, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını mesleki kimlik inşasıyla bütünleştiren ve onlara kurumsal hedeflerle kişisel istekler arasındaki uyumu yaşatarak öğreten bir örtük program mekanizmasıdır.

## ***Sportif etkinliklerle akademik baskının dengelenmesi***

Tablo 4.62. Sportif etkinliklerle akademik baskının dengelenmesi kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Akademik Uygulamalar	Sportif etkinliklerle akademik baskının dengelenmesi	Ders yoğunluğundan kaynaklanan baskının sporla hafifletilmesi  Müdürün sportif faaliyetlere malzeme ve organizasyon desteği sağlaması  Sportif etkinliklerle öğrenci akademik motivasyonunun artırılması

Araştırma bulgularından okulda ders yoğunluğunun öğrencilerde yarattığı baskının sportif etkinliklerle dengelenmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Müdürün spor faaliyetlerine destek vermesi, yalnızca yarışma başarısı hedefiyle değil; öğrencinin rahatlamasını sağlama ve okul ortamına bağlılığını artırma amacı taşımaktadır. Bu yönüyle sportif faaliyetler, okulun örtük programında öğrenci refahını önceleyen dolaylı bir müdahale biçimi olarak işlev görmektedir. K11 kodlu katılımcı bu müdahale biçimini şöyle aktarmaktadır: “...*müdür, destekler. Zaten öğrenci, ders saatimiz çok fazla olduğu için derste sıkılıyor. Günlük 9 saat bazı sınıflar 10 saat der görüyor. Bunu azaltmak istiyor. Maddi imkân, malzeme alımı olsun, müsabakalardan sonra ikram yönünden imkân dâhilinde elinden geleni yapar.*”

K11 kodlu katılımcının belirttiği ikram ve malzeme desteği gibi unsurlar, yönetimin sporu bir geçiştirme faaliyeti olarak değil, öğrenci bağlılığını ve motivasyonunu artıracak kurumsal bir yatırım alanı olarak gördüğünü göstermektedir. Sonuç olarak sportif etkinliklerle akademik baskının dengelenmesi, öğrencinin iyi oluş halini koruyarak akademik sürece yeniden odaklanmasını sağlayan bir örtük program mekanizmasıdır.

### **4.3.2. İmaj yönetimi**

Bu ana tema altında sırasıyla “Kültürel etkinliklerle görünürlük, Stratejik etkinlik planlama ve Kurumsal kimlik güçlendirme” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

## ***Kültürel etkinliklerle görünürlük***

Tablo 4.63. Kültürel etkinliklerle görünürlük kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
İmaj yönetimi	Kültürel etkinliklerle görünürlük	Müdürün etkinliklerde okulun dış görünürlüğünü önceliklendirmesi  Etkinlik planlamasında “bir taşla iki kuş vurma” anlayışının benimsenmesi  Etkinliklerin stratejik imaj aracı olarak kullanılması

Araştırma bulguları, okul müdürünün kültürel ve sanatsal etkinlikleri yalnızca içsel bir eğitim faaliyeti olarak değil, aynı zamanda okulun kamuoyundaki görünürlüğünü artıran stratejik bir araç olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşüne göre müdür, bir etkinliğe başlamadan önce o etkinliğin dış çevrede nasıl bir yankı uyandıracığını önemsemekte yapılan her faaliyetin sadece içeride değil, dışarıda da okulun bilinirliğine katkı sağlamasını hedeflemektedir. “bir taşla iki kuş vurma” anlayışı, müdürün kültürel faaliyetlere yönelik faydacı ve hedef odaklı bakış açısını simgelemektedir. Böylece kültürel faaliyetler, örtük program bağlamında hem öğrenci gelişimine hem de okulun kurumsal imajına hizmet eden bir stratejiye dönüşmektedir. K14 kodlu katılımcının görüşü, faaliyetlerin arkasındaki bu hedef odaklı bakış açısını şu şekilde yansıtmaktadır: “*Şimdi sosyal etkinlikte bizim müdürün önceliği okulun görünürlüğünü arttırmak herhalde. Etkinliklerde müdür bey hep şunu söyler: ‘Arkadaşlar bir taş attığınızda bir taş düşüyorsa (bir taşla iki kuş vurma) attığınız taşta yazık. Bir taş attığınızda iki taş düşüyorsa (bir taşla iki kuş vurma) o zaman yapalım bu konseri ya da sergiyi.’ Yani ona göre plan yapalım der aslında.*”

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye başarının sadece üretmekle değil, bu üretimin vitrine nasıl çıkarıldığı ve kimler tarafından izlendiğiyle ölçüldüğünü öğretmektedir. Saha notları, bu görünürlük çabasının protokol odaklı bir temsiliyete dönüştüğünü ve okulun başarısının üst düzey bürokratik katılım üzerinden tescillendiğini şu şekilde göstermektedir: “*Yıl sonu konserinde öğrenci ve veli katılımının yanı sıra vali yardımcısı, il millî eğitim müdürü ve protokol üyeleri de bulunuyor, konuklar özenle karşılanıyor, adları sıkça anılıyor, çiçek takdimleri yapılıyor ve hitaplar protokole odaklanıyor.*” Saha Notu-25 (31.05.2024)

Katılımcı görüşleri, okulda gerçekleştirilen kültürel etkinliklerin yalnızca rutin bir zorunluluk olarak değil, okulun değerlerini görünür kılma ve kurum kültürünü pekiştirme amacıyla tasarlandığını göstermektedir. Etkinlikler, müdürün liderliğinde planlı şekilde yürütülmekte; öğrenci ve öğretmenlerin birlikte üretim yapabileceği, okulun kamuoyu önündeki imajını destekleyecek şekilde yapılandırılmaktadır. Böylelikle etkinlikler, örtük programın önemli bir ögesi olarak işlev görmekte ve aidiyet, sorumluluk ve görünürlüğü artırarak okulun sosyal dokusunu güçlendirmektedir.

*“Bak biz hiçbir programı yapılsın diye yapmayız. Geçen mesela akşam yediye kadar öğretmen hatta personel buradaydı. Etkinlik öğrencinin nasıl işine yarar kurum kültürüne nasıl yarar bak bu çok önemlidir.” (K2)*

Okulun görünürlük yaklaşımları, kültürel sermayeyi kurumsal prestije dönüştüren bir yönetim pratiğini temsil etmektedir. Öğrenciler, yaptıkları işin profesyonel bir sahnelemeden ziyade, okulun toplum içindeki konumunu yükselten stratejik bir eylem olduğunu deneyimlemektedir. Sonuç olarak kültürel etkinliklerle görünürlük, sanatı imaj yönetiminin bir parçası kılan ve öğrencilere kurumsal kimliğin dış çevreyle kurulan bu sembolik bağlar üzerinden nasıl güçlendirildiğini gösteren etkili bir örtük program mekanizmasıdır.

### ***Stratejik etkinlik planlama***

Tablo 4.64. Stratejik etkinlik planlama kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
İmaj yönetimi	Stratejik etkinlik planlama	Müdürün etkinlikleri toplumsal gelişmelere göre yeniden şekillendirmesi
		Etkinlik planlamasında güncel söylemlerin dikkate alınması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin sanatsal ve kültürel faaliyetleri planlarken toplumsal gelişmeleri ve merkezi yönetim söylemlerini yakından takip ettiğini ortaya koymaktadır. Müdürün, sergi konseptlerini veya konser repertuvarlarını kamuoyundaki güncel tartışmalara (deprem, tarihi miras vb.) göre anlık olarak düzenlemesi; okulun sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda toplumsal nabza göre şekillenen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu stratejik esneklik, okulun üst mercilerce en iyi iş yapan bölümler arasında seçilmesini sağlayarak kurumsal imajın güncel söylemlerle nasıl oluşturulduğunu göstermektedir. Katılımcı görüşleri, planlama sürecindeki bu stratejik dönüşümü şu şekilde yansıtmaktadır:

“Etkinlikler yapılırken güncel kamuoyunda ne var ona dikkat eder müdür. Mesela resim sergisi yapacaktık konu farklıydı. Bir gün müdür ‘Ya bu ara Bakanlıkta söylem var, herkes depremde yıkılan tarihi eserler, camiler bunlar üzerine bir çalışma yapıyor. Biz de böyle bir şey yapabilir miyiz?’ dedi. Tak serginin konseptini çevirdik. Ondan sonra Bakanlık bizi, iki ay en iyi yapılan işler diye seçilen bölüm var, ona seçti.” (K14)

Saha notları, bu stratejik planlamanın Filistin davasından deprem felaketine kadar geniş bir toplumsal duyarlılık yelpazesini kapsadığını ve bu temaların birer “kurumsal vitrin” ögesine dönüştüğünü şu şekilde desteklemektedir: “Koridorlara yerleştirilen şövalelerdeki öğrenci çizimlerinin çoğu Filistin ve Gazze temasını yansıtıyor, aynı alanlarda 12 Mart İstiklâl Marşı ve 18 Mart Çanakkale Savaşı temalı çalışmalar da sergileniyor. Bir konser etkinliğinde Malatya’dan gelen depremzede bir öğrenci, Maraş’a atfen ‘Maraş’tan Bir Haber Geldi’ ağıtını seslendiriyor.” (Saha Notu-26)

Müdürün liderlik tarzı, her ne kadar stratejik bir odak barındırsa da, süreci öğretmen ve öğrencilerle ortak akıl yürüterek yönetmesi, bu dönüşümlerin okul paydaşları tarafından bir dayatma olarak değil, kurumsal bir vizyon olarak algılanmasını sağlamaktadır. K7 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “Hocam biz program çıkaracaksak illa bunu yapın demezler hocam. Dinlerler, müdür de dinler. Beğenmediğimizi söyleriz, öyle zorla değil yani.”

Okulun etkinlik planlamadaki stratejisi, güncel siyasi ve toplumsal söylemleri sanatsal üretime entegre ederek kurumsal meşruiyeti artıran bir yönetim pratiğini sergilemektedir. Öğrenciler, sanatı sadece bireysel bir dışavurum olarak değil, toplumsal olaylara verilen kurumsal bir temsil biçimi olarak deneyimlemektedir. Sonuç olarak stratejik etkinlik planlama, okulun dış dünya ile olan bağlarını güncel tutan ve öğrencilere kurumsal kimliğin toplumsal beklentilerle nasıl senkronize edildiğini gösteren etkili bir örtük program mekanizmasıdır.

### ***Kurumsal kimlik güçlendirme***

Tablo 4.65. Kurumsal kimlik güçlendirme kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
İmaj yönetimi	Kurumsal kimlik güçlendirme	Öğrenciye değer verme amacıyla yapılan devamsızlık takibi
		Devamsızlık takibinin iletişim aracı olarak görülmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin rutin devamsızlık takip süreçlerini teknik bir denetim mekanizması olmaktan çıkarıp kurumsal kimliği pekiştiren bir halkla ilişkiler ve iletişim stratejisine dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Sabahın ilk saatlerinde gerçekleştirilen hızlı bilgilendirme süreci, veli ve öğrenci nezdinde yakın takip ve önemsenme algısı yaratmak için kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, örtük program aracılığıyla idari disiplinin aslında bir kıymet verme biçimi olduğunu göstermektedir. Katılımcı görüşü, bu uygulamanın ardındaki vizyonu şu şekilde yansıtmaktadır:

*“Devamsızlık olayında örneğin sabah ilk saatlerde devamsızlık yapan öğrencinin ailesine hemen mesaj gönderiyoruz. Şimdi bu da ‘Çocuğun devamsızlığını biz takip ediyoruz bakın falan...’ değil yani. O kurum kültürünün içinde kıymet verildiğini anlasın manasında yaptığımız bir icraattır.” (K2)*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye ve aileye sistemin içinde kaybolmadıklarını, aksine varlıklarının ve yokluklarının kurum tarafından ciddiyetle fark edildiğini öğretmektedir. Sonuç olarak kurumsal kimlik güçlendirme, bürokratik rutinleri insani bir iletişim diline tercüme eden ve öğrencilere kurumsal aidiyetin disiplinle değil, fark edilmekle başladığını gösteren etkili bir örtük program mekanizmasıdır.

#### **4.3.3. Kural yönetimi**

Bu ana tema altında sırasıyla “Devamsızlıkta esneklik, İlk derse geç kalmada tolerans, Zilsiz okul uygulaması, Kıyafet kurallarında esneklik, Telefon yasağında esneklik, Akademik esneklik, Sigara kullanımına pasif tutum, Şiddete tavizsiz yaklaşım, Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil ve Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama,” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### ***Devamsızlıkta esneklik***

Tablo 4.66. Devamsızlıkta esneklik kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Devamsızlıkta esneklik	Devamsızlığı 30 günü geçen öğrencinin müdür inisiyatifiyle bırakılmaması  Meslek sahibi yapma önceliğiyle kuralın ikinci plana atılması  Öğrenciyi topluma kazandırmak için devamsızlıkta esneklik.  İdari baskı kaygısıyla ilişik kesme sürecini uygulamama

Okullarda devamsızlık yönetmeliği resmî olarak varlığını sürdürse de müdürlerin öğrencilerin bireysel koşullarını dikkate alarak esneklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler, okul müdürlerinin, özellikle zor durumda olan ya da kaybedilmesi durumunda daha büyük sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilecek öğrenciler için resmî kuralları yumuşattığını ortaya koymaktadır. Devamsızlık sınırını geçen öğrencilerde bile bireysel durumlar göz önüne alınarak tolerans sağlanmakta, yönetmeliğin katı kuralları ikinci plana atılmaktadır. Bu yaklaşım, müdürlerin öğrenciyi kaybetmektense onu kazanmayı öncelik haline getirdiğini ve yönetmeliklerin mekanik uygulamalarından ziyade insani bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Özellikle “yönetmeliğe göre bırakılması gereken” öğrencilerin müdür inisiyatifiyle desteklendiği, resmî sürecin esnetilerek öğrencinin eğitim hayatına devamının sağlandığı görülmektedir. Müdürlerin bu tür durumlarda yazılı kuralları doğrudan ihlal etmek yerine, kuralların etrafından dolanarak örtük programın değer temelli anlayışını benimsedikleri söylenebilir. Bu tutum, okulun resmî yapısının arkasında işleyen ve insani değerleri önceleyen bir okul kültürünün göstergesi niteliğindedir. Katılımcıların aşağıdaki aktarımları, müdürlerin öğrencinin bireysel hikâyesini dikkate alarak devamsızlık gibi teknik bir kuralı esnettiğini ve öğrenciyi okulda tutmayı hedeflediklerini açıkça ortaya koymaktadır.

*“Çok ciddi sorunu var şimdi burada yöneticinin sorumluluk alması lazım. ... (öğrencinin adını veriyor) mı önemli devamsızlık mı, kanun yönetmelikte bir yere kadar.” K2*

*“Geçmez, geçmez (öğrencinin devamsızlık sınırını geçmesi). Neden geçmez? Aslında bazen geçse de çocuk bazı iznini işletmeyi unutmuştur bir şekilde yardımcı olunur. Velew ki geçecek. 10 ve 20 doldu, müdür beyin inisiyatifi kullanılır. Bu çocukların okulunu bitirip hayata atılması lazım. Mesleğini eline alsın bu önemli bizim için. Devamsızlığı bir şekilde halleder.” (K14)*

*“Dün çocuğun biri 30 gün devamsızlığı var. Hastaneye gitti, sevkli yazmalıyız ama yazarsak kalıyor. Ee yazmıyorsun işte.” (K18)*

Devamsızlık konusunda farklı sebeplerle örtük uygulamalarla öğrencinin sınıfta bırakılmadığına yukarıda değinilmişti. Burada ise devamsızlık konusunda farklı bir örtük uygulama karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki yönetmelik gereği belirli bir devamsızlık süresini (özürsüz 10, özürlü 30) aşan öğrencilerin ilişiklerinin kesilmesi gerekirken okul müdürleri idari

baskı, şikâyet korkusu ve kişisel sorumluluk alma kaygısıyla bu işlemi yapmaktan kaçınmaktadır. Öğrencinin ilişkisinin kesilmesi yerine, sürecin zamana yayılması ya da görmezden gelinmesi tercih edilmekte böylece öğrencinin okulda kalması sağlanmaktadır. Bu yaklaşım, okul yönetiminin hem üst makamlar hem de öğrenci lehine bir denge gözetmeye çalıştığını, devamsızlık gibi resmî bir konunun dahi örtük program kapsamında esnetilebildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcı tarafından açıkça şu şekilde aktarılmaktadır:

*“30 günü geçmemiş öğrenciyi 15, 20’de bırakıp ilişkisini kesmeyiz. Normalde kesmen gerekir. Eğer kesersem ne olacak? CİMER şikâyeti olacak ya da başka yerden baskı gelecek hocam özürliye çeviriver diye. Bu defa ben emrivaki iş yapmış olacağım. Atıyorum o emri veren sensin sen ağa paşa olacaksın ben ezilen olacağım. Ben niye kendimi rezil edeyim. O yüzden Ondan dolayı 30’a kadar ilişkisini kesmem hocam. Yapmazsan da yarın işini görmezler, soruşturma açarlar başka konulardan.” (K18)*

Okulun bu tutumu, resmî mevzuat ile sahadaki gerçeklik arasında kurulan pragmatik bir dengeyi temsil etmektedir. Devamsızlık girişlerinin yapılmaması veya sınırların görmezden gelinmesi, bir yandan öğrenciyi topluma kazandırma misyonuna hizmet ederken diğer yandan idari huzuru koruma işlevi görmektedir. Sonuç olarak devamsızlıkta esneklik, yönetmeliklerin katı dünyasını insani dokunuş ve stratejik geri çekilme ile yumuşatan, öğrencilere ise sistemin içinde kalmanın yollarının bazen “kuralların etrafından dolanmakla” mümkün olduğunu gösteren karmaşık bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

### ***İlk derse geç kalmada tolerans***

Tablo 4.67. İlk derse geç kalmada tolerans kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	İlk derse geç kalmada tolerans	Sabah ilk derse geç gelen öğrencilere yok yazılmaması Sabah devamsızlıklarının olağan karşılanması Kurul kararındaki sürenin uygulanmasında esnekliğe gidilmesi

Katılımcılara göre, okulda sabah devamsızlıklarına yönelik resmî kurallara rağmen esnek bir tutum sergilendiğini anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sabah saatlerinde derse geç kalmaları sık görülmesine rağmen bu durum ciddi bir disiplin sorununa dönüştürülmemekte hatta olağan bir durum gibi karşılanmaktadır. Müdür ve öğretmenlerin bu konuda kuralları uygulamayı sınırlı tutmaları, okulun örtük programı içerisinde sabah devamsızlık konusunda

esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu durum aşağıdaki alıntılarda açık bir şekilde görülmektedir.

*“Kimi zaman öğretmen gibi öğrenci de aksatabilir, zamanında giremez. Sabah da aksatabiliyorlar.” (K2)*

*“Sabah geç gelenlere böyle çok cezai boyutum yoktur da.” (K18)*

*“...geç gelen öğrencilere çok sorun çıkartmayız biz.” (K14)*

*“Genelde geç kalma saati var ya o da esnetilir sabahlar.” (K9)*

Sonuç olarak ilk derse geç kalmada tolerans, yönetmeliklerin öngördüğü zaman sınırlarını gündelik hayatın ritmine göre yeniden düzenlemektedir. Bu durum öğrencilere otoritenin esneyebildiği gri alanları gösteren etkili bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

### **Zilsiz okul uygulaması**

Tablo 4.68. Zilsiz okul uygulaması kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Zilsiz okul uygulaması	Zil uygulamasının kaldırılması Öğrencilere zaman yönetimi sorumluluğu verilmesi Zilsiz ortamla disiplin ve özdenetim bilincinin desteklenmesi

Araştırma bulguları, okulda zilsiz bir ortam oluşturularak öğrencilere zaman yönetimi, sorumluluk ve özdenetim becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığını göstermektedir. Zilin kaldırılması, sadece fiziksel bir uygulama değil, okulun örtük programında yer alan bilinçli bir okul kültürü oluşturma stratejisidir. Bu yöntemle öğrencilerin derse giriş-çıkışlarını kendi sorumluluklarıyla planlamaları beklenmekte böylece disiplin ve özdenetime dayalı bir okul kültürü oluşturulmaktadır. Öğrencilerin zamanın kıymetini anlayarak hareket etmeleri ve öğrenme süreçlerinde daha bağımsız bireyler olmaları hedeflenmektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerine dair örnekler aşağıdaki iki alıntıda verilmiştir.

*“Zil çalmaz hocam bizim okulda bir de. Onun da şeyi zilin çalmama nedeni hocam, öğrenci neyin ne olduğunu kendi sorumluluklarını bildiği içindir.” (K7)*

“Bizim okulumuzda zil yoktur fark ettiysen. Niye, sanatçı yetiştiriyoruz algı kapandığı anda olmaz. Daha öğrenci derse geç kaldı diye bir şey olmaz bizde. Bizimkiler hayatı kendi planlayacak, geç kaldıysa da vardır bir nedeni, deftere yazılmaz o, idare de bilir onu.” (K14)

Saha notları, zilsiz zaman yönetimiyle gelen özgürlük alanının sıkı bir denetimle değil, rehberlik odaklı bir hatırlatma mekanizmasıyla desteklendiğini şu şekilde belgelemektedir: “Ders geçişleri zilsiz yürütülüyor; öğrenciler ders başlangıç ve bitiş saatlerini kendi sorumluluklarında yönetiyor. Nöbetçi öğretmenler koridorlarda hatırlatma yapıyor, ancak yönlendirme sıkı denetim yerine uyarı düzeyinde kalıyor. Teneffüslerde koridorlar genel olarak sakin, ders saatlerinde ise bazı öğrenciler okul içinde dolaşılıyor.” Saha Notu-27 (28.05.2024)

Okulun tutumu, geleneksel disiplin araçlarını yerine bireysel farkındalığı kurumsal merkeze yerleştiren bir yönetim pratiğini temsil etmektedir. “Geç kaldıysa da vardır bir nedeni” (K14) şeklindeki yaklaşım, yönetimin öğrenciye duyduğu güveni ve kural ihlallerini birer hata değil, insani bir süreç olarak gördüğünü göstermektedir. Sonuç olarak zilsiz okul uygulaması, öğrencilere dışsal baskı olmaksızın sorumluluk almayı öğreten bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

### ***Kıyafet kurallarında esneklik***

Tablo 4.69. Kıyafet kurallarında esneklik kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Kıyafet kurallarında esneklik	Belirlenen kıyafet kurallarının denetlenmemesi Takı ve aksesuar kullanımına esnek yaklaşılması Forma zorunluluğunun zamanla gevşetilmesi

Katılımcıların ifadelerine göre okulda kılık kıyafet kuralları resmiyette var olmakla birlikte uygulamada oldukça esnek bir yaklaşım sergilenmektedir. Okul yönetimi, kıyafet kurallarına aykırı giyinen öğrencilere doğrudan disiplin cezası uygulamamakta, bunun yerine zaman zaman uyarı yoluna gitmektedir. Öğrenciler kıyafet ve takı konusunda serbest bırakılmasa da görece aşırılıklar ciddi bir müdahale yapılmamaktadır. Bu durum, okul kültüründe kıyafet kurallarının esnetilmesinde sistematik bir uygulama haline geldiğini göstermekte ve örtük programın önemli bir örneğini oluşturmaktadır. Aşağıda, konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla iki katılımcının beyanlarına yer verilmiştir.

*“Şimdi kıyafet konusunda okul aile birliğinin etkisiyle bir kıyafet belirliyoruz. Kıyafete uyulmadığı zaman çocuklara böyle uymadınız diye ceza vermemişizdir yani. Sadece zaman zaman uyarılarımız oluyor. Kılık kıyafet sebebiyle kimseye disiplin cezası vermemişizdir.” (K2)*

*“Mesela biz de kıyafet zorunluluğu yok. Aslında sene başında diğer okullar gibi resmî kıyafet aldık ama biz kıyafete çok karışmıyoruz. Öğrencilere bıraktık biraz.” (K14)*

*“Sabah kıyafet kontrol edilmez, gelen okula girer yani. İstiklal Marşı’nda sıra oluruz sadece.” (K7)*

*“Biz okulda takıya da çok göze batmazsa müdahale etmeyiz, görüyorsundur zaten. Çocuklar kendine yakıştığı gibi davranabilsin, çok aşırı olmaz ama.” (K14)*

Saha notları, okulun fiziksel alanında kurumsal formanın yerini bireysel tarzların aldığını ve bu durumun yönetim tarafından bir “estetik kabul” veya “sessiz onay” ile karşılandığını göstermektedir: *“Öğrencilerin büyük çoğunluğu okula sivil kıyafetle geliyor, resmî forma giyen öğrenci sayısı oldukça az. Erkek öğrenciler uzun saç bırakıyor, kız öğrenciler saçlarını farklı renklere boyuyor, makyaj ve çeşitli takılar kullanıyor. Yönetim kıyafet ve dış görünüşe müdahale etmiyor, kuralların gevşek uygulanması okul kültüründe yerleşik bir norm hâline geliyor.” Saha Notu-28 (13.05.2024)*

Burada ise yukarıdaki durumdan farklı olarak okulda dönem başında uygulamaya konulan forma zorunluluğu, zaman içinde etkisini yitirmiş ve kurallar esnetilmiştir. Başlangıçta sıkı bir şekilde dayatılan resmî kıyafet uygulaması, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uyum sağlamaması üzerine idare tarafından fiilen uygulanmamaya başlanmıştır. Bu durum, okul yönetiminin zamanla yaptırım gücünü geri çektiğini ve kuralların tutarlılıkla sürdürülmediğini göstermektedir. Kuralların kararlı bir biçimde işletilmemesi, okul ikliminde yönetsel tutarlılık eksikliğinin algılanmasına neden olabilecek önemli bir örtük uygulamayı işaret etmektedir. Katılımcılar bu süreci şu şekilde aktarmaktadır:

*“Hocam bu senenin başında bize formayı dayattılar. Ama baktılar, uyan var da uymayan da çok. Şimdi artık bir şey demiyorlar kafasına göre gelen çok oldu.” (K7)*

*“...şu an mesela okulun kıyafetiyle okula gelen öğrenci çok azaldı.” (K2)*

*“... şimdi son haftalar olunca tabii şimdi esnetildi artık çok karışmıyorlar.” (K9)*

## Telefon yasağında esneklik

Tablo 4.70. Telefon yasağında esneklik kodları.

Tema	Alt Tema	Kod
Kural yönetimi	Telefon yasağında esneklik	Telefon yasağının uygulamada esnetilmesi  Öğrencilerin telefonları yanında taşımalarına göz yumulması  Sınıfa girerken telefon toplama uygulamasının denetimsiz kalması

Araştırma bulguları, okulda cep telefonu kullanımına yönelik MEB düzeyindeki katı düzenlemelerin, yerel uygulamada esnek bir yapıya büründüğünü ortaya koymaktadır. Telefonların derse girerken toplanması yönündeki resmî prosedürün daha çok bir formalite olarak yürütüldüğü, öğrencilerin cihazlarını yanlarında taşımalarına büyük oranda göz yumulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, örtük program aracılığıyla disiplin yönetmeliğinin teknolojik gerçeklikler ve öğrenci alışkanlıkları karşısında geri plana itildiğini göstermektedir. Katılımcı görüşleri, kuralın bu taviz odaklı işleyişini şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Hocam şey benim tahminimce bu telefon olayı, biliyorsunuz şey derslerde falan genelde bakmayın diyorlar. Okulda serbest değil ama çok taviz var kullanmayan, üstünde taşımayan yok gibidir.” (K7)*

*“Telefon konusunda çok katı kural uygulamıyoruz.” (K18)*

*“Cep telefonu yönünden derse girerken toplanıyor ama her defasında kontrol edemezsin. Eğer derste çıkarıp oynamıyorsa bunu çok sorun etmeyiz yasak olsa da.” (K11)*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye otorite ile çatışmadığı ve göze batmadığı sürece yasaklı bir alanın sınırları dışına çıkılabileceğini öğretmektedir. Saha notları, telefon yasağının fiili bir norma dönüştüğünü göstermektedir: *“Öğrencilerin çoğu telefonlarını yanında taşıyor, açıkça kullanmasalar da çeşitli aralıklarla ekranlarına bakıyor. Cep telefonu yasağı fiili uygulamada katı biçimde sürdürülüyor. Öğrencilere dönük esnek bir norm hâlini almış.” Saha Notu-39 (13.06.2024)*

Telefon yasağının bu şekilde esnetilmesi, bir yandan öğrenci-öğretmen çatışmasını minimize ederken, diğer yandan öğrencilere kuralların pazarlığa açık olduğu algısını aşılacaktır. Sonuç olarak telefon yasağında esneklik; kağıt üzerindeki otoriteyi zayıflatan ama gündelik işleyişteki gerilimi düşüren, öğrencilere ise sistemin açıklarını sessiz bir uyumla nasıl kullanabileceklerini gösteren etkili bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

### **Akademik esneklik**

Tablo 4.71. Akademik esneklik kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Akademik esneklik	Başarısız öğrencilere sınıf geçişinde kolaylık sağlanması Not eksikliğinin tolere edilmesi Kopya çekme davranışlarının ciddi yaptırımlarla karşılanmaması

Katılımcı görüşlerine göre, okul huzuru için sınıf geçişinde kolaylık sağlandığını, okul kültüründe başarısız öğrencilerin sınıfta bırakılmaması yönünde örtük bir anlayışın uygulandığını göstermektedir. Öğrencilerin devamsızlık veya düşük not gibi akademik eksikliklerine rağmen, müdür ve öğretmenlerin davranışsal sorunları artırmamak ve okul içi huzuru korumak adına geçişi kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. K11 kodlu katılımcı, akademik süreçlerdeki bu yönetsel tercihi şu şekilde yansıtmaktadır: *“Çocuk çok zorlamadığı sürece biz onu geçireceğiz zaten, burada tutsan ne o öğrenciyi. Ha bu sene sistem biraz daha değişti ama (Yeni sınav geçme yönetmeliğinde yapılan değişiklikten bahsediyor.) sen daha katı uygularsan çocuk sağa sola zarar vermeye başlayacak, davranış problemi daha çok çıkacak okulda. Böyle öğrenci gitsin daha iyi değil mi zaten okul için?”*

Bulgulara göre, okul yönetimi kopya çekme olaylarına karşı katı bir yaptırım uygulamamakta bu davranışı belirli ölçülerde tolere etmektedir. Öğrencilerin düşük puanlar alacakları sınavlarda kopya çekmeleri, ciddi bir disiplin ihlali olarak görülmemekte, aksine abartılı bir durum olmadığı sürece göz ardı edilmektedir. Disiplin süreci ise yalnızca daha ciddi ihlallerde devreye sokulmaktadır. Kopya davranışı, eğitim sisteminde genel olarak ciddi bir kural ihlali kabul edilmesine rağmen, burada örtük bir anlayışla yönetilmekte esnek bir tutum sergilenmektedir. Katılımcıların kopyayı katı bir disiplin suçu yerine, düşük başarı düzeyine sahip öğrenciyi motive eden veya sistemde tutan bir unsur olarak değerlendirmesi, kural yönetimindeki bu pragmatik yaklaşımı ortaya çıkarmaktadır:

“Sınavlarda kopya çekmek de çok sorun olmaz bizde. Onu şey yapıyorlar, öğrenci kopya çekse bile 30-40 alacak zaten. Abartmıyorsa çok karışılmaz, varsın yardımlaşsın.”  
(K11)

“Bir öğrenci hemen disipline gönderilmez ya. Direkt öğrenci kopya çektin, hadi disipline olmuyor bizde.” (K9)

Okulun bu tutumu, akademik başarısızlığın yaratabileceği potansiyel uyum sorunlarını, not ve sınav esnekliği yoluyla yönetmeyi amaçlayan bir okul kültürünü temsil etmektedir. Sonuç olarak akademik esneklik, yönetmeliklerin katı dünyası ile mesleki eğitimin sahadaki gerçekliği arasında bir köprü kuran, öğrencilere ise kurumun kendilerini akademik yetersizlikleri nedeniyle dışlamadığını hissettiren etkili bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

### ***Sigara kullanımına pasif tutum***

Tablo 4.72. Sigara kullanımına pasif tutum kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Sigara kullanımına pasif tutum	Sigara içen öğrencilere doğrudan disiplin cezası uygulanmaması Bazı alanlarda sigaraya örtük biçimde izin verilmesi Kontrollü alanlara yönlendirme

Araştırma bulgularından anlaşıldığı üzere, okul yönetimi sigara kullanımına yönelik resmî yasaklara rağmen örtük bir şekilde esnek bir uygulama yürütmektedir. Öğrencilerin sigara içmeleri okul yönetimi tarafından doğrudan bir disiplin konusu yapılmamakta bunun yerine sigara kullanımını belirli alanlarla sınırlama yolu tercih edilmektedir. Özellikle okulun arka tarafı gibi açık alanlar öğrenciler tarafından sigara içme alanı olarak kullanılmakta ve yönetim de bu duruma göz yummaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin tuvalet veya kapalı alanları kullanarak okulun fiziksel ortamına zarar vermesinin önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, sigara yasağı örtük biçimde esnetilerek zarar kontrolü temelinde yönetilmektedir.

Bununla birlikte, sigara kullanımına ilişkin bu pasif tutum; okulun resmî kurallarının ihlal edilmesine rağmen sosyal düzenin korunmasını önceliklendiren bir yönetim anlayışını yansıtmaktadır. Öğrencilerin üzerlerinde sigara bulundurmalarına veya kontrollü biçimde açık alanda sigara içmelerine müdahale edilmemesi, okulda örtük programın bir parçası olarak “krizi büyütmeden yönetme” ilkesinin benimsendiğini göstermektedir. Müdahale edilmediği gibi

öğrenciler için görünmez sınırlar çizilmiş, bu sınırlar içerisinde esneklik sağlanarak çatışmadan kaçınma yolu seçilmiştir. Bu durum okul kültüründe, yazılı kurallardan çok fiili uygulamaların belirleyici olduğunun bir diğer örneğidir. Bu durum aşağıdaki alıntılarda açık bir şekilde görülmektedir.

*“Şimdi ben spor salonuna bakan pencerelerimiz var, işte bazen o tarafa bakıyorum aşağıda çocuklar bazen sigara içiyorlar. Biliyoruz orada sigara içtiğini, sesimizi çıkarmıyoruz. Odalarda içeceğine, okulda tuvalette içeceğine gitsin orda içsin.”*K2

*“Bak mesela şu arka tarafta ders saatinde bile öğrenci hiç eksik olmaz. Ya atölyeci göndermiştir ya müzikçi göndermiştir.”* (K14)

*“Özellikle sigara içenlere veya üzerinde sigara bulunduranlara müsamaha tanıyoruz denmez ama bazen izin veriyormuş gibi olmadan bazı yerlerde müsaade ederiz. Giderler mesela şu arka tarafa. Çünkü içerde içerse tuvalete atıyor, sigara içmesinden ziyade zarar veriyor etrafına.”* (K18)

*“Sigarada bize bir alan verdiler hocam, o alanı da batırmamak şartıyla bahçenin şu tarafında (eliyle işaret ediyor).”* (K7)

*“Sigara da artık mesela üzerinde taşınmasına karışılmaz öyle. Sigara da esnetilir kurallar, nereye kadar okul içinde tuvaletlerde abartmadan içene kadar. Bazen abartıyorlar.”* (K11)

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye kurumun önceliğinin “mutlak yasakçılık” değil, “kontrol edilebilir bir düzen” olduğunu öğretmektedir. Saha notları, bu durumun okulun fiziksel mekânında “görünmez ama bilinen” bir sigara içme bölgesi yarattığını ve bu alanın yönetim tarafından zımnen onaylandığını ortaya koymaktadır: *“Öğrenciler teneffüs saatlerinde okulun iki ek binasının arka tarafına yöneliyor. Alan, sigara içme bölgesi olarak işlev görüyor. Öğrenci yoğunluğu dinlenme amaçlı olmayacak düzeyde süreklilik gösteriyor. Ders saatlerinde de bireysel ya da küçük gruplar hâlinde bu alana geçen öğrenciler görülüyor. Yönetim bu davranışı görmezden geliyor ve sigara yasağı örtük biçimde esnetiliyor.”* Saha Notu-30 (13.06.2024)

Sonuç olarak sigara kullanımına pasif tutum; yönetmeliklerin öngördüğü cezai süreci işletmek yerine, ihlali belirli bir mekânda izole ederek okulun genel işleyişini korumaya çalışan,

öğrencilere ise otoritenin “göz yumma sınırlarını” öğreten etkili bir örtük program mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır.

### ***Şiddete tavizsiz yaklaşım***

Tablo 4.73. Şiddete tavizsiz yaklaşım kodları.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Şiddete tavizsiz yaklaşım	Şiddet içeren davranışlara karşı sert disiplin yaklaşımı  Fiziksel güvenliğin okul kurallarında öncelikli kabul edilmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin kural ihlalleri arasında net bir hiyerarşi kurduğunu ve şiddet içeren davranışları bu hiyerarşinin en üstünde konumlandığını göstermektedir. Önceki alt temalarda görülen sigara, kopya veya devamsızlık konularındaki esnek tutum, konu fiziksel kavgaya geldiğinde yerini sert yaptırımlara ve kararlı bir disiplin takibine bırakmaktadır. Bu durum, okulun örtük programında güvenliğin akademik veya idari diğer tüm süreçlerden daha öncelikli bir kurumsal değer olarak kodlandığını göstermektedir. K9 kodlu katılımcı görüşü, yönetimin bu seçici sertlik politikasını şu sözlerle yansıtmaktadır: *“Kopya konusu, sigaraya göre kavga konusu daha serttir bizde, o konuda okul sert. Bizde çoğu şeyi affeder müdür disipline göndermez ha bazen tutanak tutar telefonda falan ama pek bir şey olmaz. Kavga olayına girersen uğraşır. Hatta devamsızlığını da silmez hocam. ‘Herkes ayağını denk alsın bak’ der gibi yani.”*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye okul otoritesinin hangi noktada “mutlak” olduğunu öğretmektedir. Bu strateji, öğrenciye sadece bir disiplin cezası vermekle kalmayıp kurumsal himayenin de sona erdiğini hissettirerek güçlü bir caydırıcılık yaratmaktadır. *“Herkes ayağını denk alsın.”* mesajı, okul müdürünün şiddeti sadece bir kural ihlali olarak değil; okulun genel huzuruna ve imajına yönelik doğrudan bir saldırı olarak gördüğünü göstermektedir. Sonuç olarak şiddete tavizsiz yaklaşım, şiddet söz konusu olduğunda resmî mevzuatın tüm sertliğini sahaya sürerek “şiddet kullanamazsın” mesajını veren bir örtük program mekanizması oluşturmaktadır.

## *Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil*

Tablo 4.74. Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Disiplin cezası yerine yönlendirme veya nakil	Disiplin süreci yerine öğrenci nakline yönlendirme  Problemlı öğrenciler için veki aracılığıyla okuldan ayrılma sağlanması  Resmî süreç işletilmeden örtük yaptırımlarla sürecin yönetilmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin özellikle “sorunlu” olarak kodlanan ve kurum kültürüne zarar vereceği düşünölen öğrenciler için resmî disiplin süreçlerini işletmek yerine, nakil yoluyla okuldan uzaklaştırma stratejisini benimsediğini göstermektedir. Bu yöntem, disiplin kurulunun getireceği yasal sorumluluk ve bürokratik süreçlerden kaçınırken aynı zamanda okulun huzurunu ve dış imajını koruma altına almaktadır. Yönetimin veliyi sürece dahil ederek gerçekleştirdiği bu “ikna yoluyla nakil” stratejisi, okulun örtük programında “resmî olmayan ama sonuç veren” bir yaptırım mekanizması olarak işlev gördüğünü ortaya çıkarmaktadır. Katılımcı görüşü, bu stratejik uzaklaştırma yöntemini şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“...bunu suiistimal edebilecek bir öğrencidir, bunu farklı kullanabilecek bir öğrencidir, sonra benim senin yüzümüzü kızartacak bir öğrencidir, kurum kültürüne zarar verecek bir öğrencidir o zaman velisini çağırıp al götür öğrencini, üslupluca ama, bu okulda okumasın dediğimiz oldu. Disiplinle falan da uğraşmazsın öyle bir durum olursa.” (K2)*

Okulun bu tutumu, resmî prosedürlerin karmaşıklığına karşı hızlı ve pratik çözüm üreten bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. Disiplin dosyası oluşturmak yerine veki aracılığıyla nakil sağlanması, öğrencinin de siciline işlenecek kalıcı bir cezadan kurtulması gibi görünse de asıl amacın kurumun huzurunu tesis etmek olduğu görölmektedir. Sonuç olarak disiplin yerine yönlendirme veya nakil, kâğıt üzerindeki disiplin yönetmeliğini baypas eden, yerine ise kurumsal korunma refleksini yerleştiren etkili bir örtük program mekanizması olarak işlemlenmektedir.

## ***Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama***

Tablo 4.75. Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Kural yönetimi	Fiziksel iş yaptırarak örtük ceza uygulama	Kılık kıyafet ihlallerine karşı ot yolma görevi verilmesi  Disiplin cezası yerine bahçe/sınıf temizliği uygulanması

Araştırma bulguları, okul yönetiminin disiplin kurallarını resmî yollarla uygulamak yerine, öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye yönelik daha örtük ve alternatif yollar tercih ettiğini göstermektedir. Yaygın ve tekrar eden disiplin ihlallerinde, ceza vermek yerine okulun fiziksel alanlarında temizlik yaptırılması gibi uygulamalar devreye sokulmaktadır. Disiplin sürecine başvurulmaması, cezaların öğrenciler üzerinde etkili olmaması gibi gerekçelere dayandırılmakta ve örtük programın bir uzantısı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumu bir K18 kodlu katılımcı şu şekilde açıklamaktadır: *“Sigara içen çok kız erkek fark etmeksizin çoğu içer. Her gün arama yapsak her gün kontrol etsek belki azaltır mıyız bilmem ama tam anlamıyla engelleyemeyiz. Ama yakaladığımda alıyorum. Onu hemen disipline sevk etmiyorum. Bahçe temizliği, sınıf temizliği, tuvalet temizliği bile yaptırıyorum yani. Disipline gittiğiniz zaman sonuç alamıyorsunuz.”*

Yukarıdaki durumu benzer şekilde, okul yönetiminin kılık kıyafet kural ihlallerine karşı resmî disiplin süreçlerini etkisiz bulduğunu ve bunun yerine daha dolaylı, örtük yöntemlerle müdahalede bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kural ihlallerine karşılık ot yolma, muntika temizliği gibi fiziksel işlere yönlendirilmesi, hem görünürde cezalandırma içermeyen hem de davranışın düzeltilmesine yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu tür uygulamalar okul kültüründe yazılı olmayan, fakat tekrarlandıkça içselleşen örtük yaptırım biçimleri arasında yer almaktadır. Katılımcılar bu süreci aşağıda gibi aktarmaktadır:

*“Ama kılık kıyafet kurallarına uymadan gelenlere genellikle- disiplin cezası biliyorsun geçmişte onu da denedim ama öğrenci bundan etkilenmiyor ki umursamıyor, olmuyor, disiplin kuruluyla çözülmüyor- orda ot yoldururum, dışarda çöp toplattırırım, bahçe işleri yaptırırım. Ceza demeyelim de buna öğrencilerin kıyafetine dikkat etmesi sağlamaya çalışıyorum.” (K18)*

“Sabah okul kıyafetini giymeyen öğrenci de aynı mevsimine göre mesela kuru ot yolma, muntika temizliği gibi. Öğrenci de bunu artık benimsedi şey yapmıyor.” (K11)

Okulun bu tutumu, resmî cezalandırma yöntemlerinin yarattığı etkisizlik durumunu ortadan kaldırıp disiplini anlık ve hissedilir bir karşılıklar bütünü olarak kurgulayan bir yönetim pratiğini temsil etmektedir. Sonuç olarak fiziksel iş veya benzeri alternatif görevler aracılığıyla uygulanan örtük ceza, disiplini ertelemeyen, öğrenciye kural ihlalinin bedelini o an ödeten ve sistemin denetim gücünü okulun her alanında görünür kılan stratejik bir örtük program yaklaşımı olarak görev yapmaktadır.

#### 4.3.4. Değer aktarımı

Bu ana tema altında sırasıyla “Millî bayramlarla değer aktarımı, Giyim ve davranış normları, İnsani ve kapsayıcı değerler, STK’lere mesafeli duruş, Sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlerle aidiyet inşası ve Geleneksel piknik ve mezuniyet etkinlikleri” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

#### *Millî bayramlarla değer aktarımı*

Tablo 4.76. Millî bayramlarla değer aktarımı kodları

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Millî bayramlarla değer aktarımı	Bayramlarla tarihsel bilinç kazandırılmak istenmesi Programlarda millî değerlere yönlendirme yapılması Etkinliklerde tam öğrenci katılımına önem verilmesi Tekrarı önlemek için dinamik planlama yapılması

Okulda millî bayramlara yönelik yaklaşım yalnızca etkinlik düzenlemekle sınırlı kalmayıp öğrencinin tarihsel bilinç geliştirmesini ve ülkesine dair değerleri içselleştirmesini hedeflemektedir. Katılımcı görüşlerinde, müdürün bayram kutlamalarını bir görev olmaktan çıkarıp öğrencilere geçmişî kavratacak ve millî değerlere yönlendirecek bir araç olarak kullandığı ifade edilmektedir. Çanakkale Zaferi, İstiklal Marşı'nın kabulü, 19 Mayıs ve 29 Ekim gibi önemli günlerin etkili biçimde kutlanması, bu anlayışın sistematik bir biçimde uygulandığını göstermektedir. Bu yaklaşım, okulun örtük programı kapsamında öğrencilerin millî bilince yönlendirilmesi ve değer aktarımının doğal bir parçası olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“Bize katkı sağlayacak bir Çanakkale Programı’ını asla pas geçmeyiz. Bir İstiklal Marşı’nın kabulü, Öğretmenler gününü de... 19 Mayıs, 29 Ekim çok etkili kutlanır. Niye? İşin konjektürel boyutu bir tarafa müdür bey için püf noktasını söyleyeyim. Ülkenin kurucusunu, nasıl kurulduğunu bilecek, geçmişini bilecek yargıya kendi varacak. Biz dayatmayız, ama bu değerleri vererek ona yönlendiririz.” (K14)*

*“Şimdi ben öğrencinin geçmişine, kültürüne, tarihine sahip çıkmasını isterim. Niye? Zaten yaptığımız işleri de anlattım bak sana, bu yönde dikkat ederiz. Bunun çok örneği var zaten. Atıyorum Atatürk’ün de sözü var zaten: “Geçmişini bilmeyen, tarihini bilmeyen millet; millet olamaz (Tarihini bilmeyen bir millet yok olmaya mahkûmdur).” (K18)*

Okulda millî bayram kutlamalarına büyük bir özen gösterilmekte ve bu programlar sadece birer formalite olarak görülmemektedir. Öğrencilerin programlara tam katılımı sağlanmakta, özellikle günün anlam ve öneminin hissettirilmesine dikkat edilmektedir. Müdürün yönlendirmesiyle etkinlikler resmî bir görev anlayışından çıkarılıp öğrencilerde millî değerleri içselleştirmeye yönelik bir eğitim aracı haline getirilmektedir. Bu anlayış, okulun örtük programında millî bilince verilen önemin somut bir yansımasıdır. İki katılımcı, konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öğrencilerin tam katılımına dikkat ediliyor ve mesela diyelim ki en kısa İstiklal Marşı töreninde, özel etkinliklerde günün anlam ve önemini hissetmemiz bekleniyor. Öyle geçilmez bizim okulumuzda resmî programlar. Millî günler gününde yapılır ama hafta sonuna gelirse ya cuma ya da pazartesi yapılır.” (K9)*

*“19 Mayıs gibi programlar, 29 Ekim mesela bunları iyi kutlarız, hatta salonda konuşmalar yapılır. Güzel bir ortam olur.” (K7)*

Millî bayram kutlamaları okul kültüründe statik ve rutin bir görev olarak değil, dinamik bir gelişim alanı olarak ele alınmaktadır. Müdürün her yıl farklı öğretmenleri program sorumlusu yapması, sadece iş bölümü amacı taşımamakta aynı zamanda kutlamaların canlılığını ve özgünlüğünü korumayı hedeflemektedir. Bu uygulama, örtük program kapsamında okulda yaratıcı düşünceyi teşvik eden ve millî değerlere her yıl yenilikçi bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlayan bir yönetim stratejisi olarak değerlendirilebilir. Böylece millî bayramlar, öğrenciler ve öğretmenler için sıradanlaşmaktan uzak, anlamlı ve etkili öğrenme

fırsatlarına dönüşmektedir. Duruma örnek teşkil etmesi açısından katılımcı bir müdürün ifadeleri aşağıdaki şekliyle aktarılmıştır:

*“Resmî programları, her sene farklı kişilere veriyoruz. Atıyorum 23 Nisan sendedir, öğretmenler günü bendedir; seneye tekrar değişir. Değiştirmemizdeki mantık şudur: Her sene aynı hoca aynı programı yaparsa tekrara düşecektir, her sene aynı şeyler gibi olur. Ama bu sene ben yapar seneye sen yaparsan daha iyisini yaparsın gittikçe gelişir.”*  
(K18)

Saha notları; bu değer aktarımının sadece tören saatleriyle sınırlı kalmadığını, okulun fiziksel alanına yayılan kalıcı bir görsel hafıza ile desteklendiğini belgelemektedir. Cumhuriyetin 100. yılı görsellerinin uzun süre panolarda tutulması, bayramın geçici bir kutlama değil; kurum kültürünün bir parçası haline getirildiğini ortaya çıkarmaktadır: *“Okul girişinde ‘Cumhuriyetin 100. yılı kutlu olsun’ yazılı görsel köşe sergileniyor. Koridorlardaki panolarda ‘Cumhuriyet ve Kazanımları’ konulu il düzeyindeki fotoğraf yarışmasında dereceye giren çalışmalar yer alıyor. Cumhuriyet Bayramı’yla ilgili görseller uzun zaman geçmesine rağmen kaldırılmamış.” Saha Notu-31 (29.05.2024)*

Sonuç olarak millî bayramlarla değer aktarımı; resmî müfredatın öngördüğü törensel yapıyı canlı, dinamik ve mekâna yayılmış bir tarih bilincine dönüştüren ve öğrencilere ise millî kimliği kurumsal bir onur vesilesi olarak sunan etkili bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir. Örtük program kapsamında bu alt tema ile öğrencilere millî şuurlu, tarihsel vefa ve kültürel süreklilik değerleri aktif biçimde aktarılmaktadır.

### ***Giyim ve davranış normları***

Tablo 4.77. Giyim ve davranış normları kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Giyim ve davranış normları	Müdürün şık giyinerek rol model olması Öğrencide estetik farkındalık oluşturulması Öğrenciye beden dili uyarısı yapılması Misafire karşı davranışlara özen gösterilmesi Selamlaşmanın okulda sosyal norm haline gelmesi Selamsız geçene müdürün nazik uyarı yapması

Araştırma bulguları, okul müdürünün giyim tarzını ve kişisel bakımını basit bir tercih olmanın ötesinde, öğrenciler için bir örtük program aracı olarak kullandığını göstermektedir. Müdürün her gün takım elbiseli ve özenli bir imaj sergilemesi, öğrencilere doğrudan bir emir vermeden profesyonel yaşamın estetik kodlarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu yöntemle değer aktarımı, bir kural dayatması değil, iz bırakma prensibi üzerine kurulmuş bir modelleme süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı görüşleri, müdürün bu görsel liderlik anlayışını şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Ben şimdi her gün giydiğime dikkat ederim. Ceketim, gömleğim, pantolonum ya da takım elbisem, kravatım birbirine uyumlu olsun. Çocukların göz zevkini bozmasın... Rol olmak önemli neticede. Sen güzel giyinip gelince çoğu zaman öğretmenin de müdür yardımcın da ona dikkat ediyor. Ya bu öğrenciye de sirayet ediyor. Ama ben böyle giyindim siz de giyinin bu böyle denmez yani.” (K2)*

*“Hocam müdür...’lı (bir il adı veriyor) olduğu için galiba adam akıllı giyinmemizi ister, böyle şık giyinmeye önem verir. Kendisi zaten hep takım elbiseyle gelir zaten okula.” (K7)*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye profesyonel hayatta beden dili ve temsil gücünün önemini öğretmektedir. Okulda sadece kıyafet değil, misafirlerle kurulan iletişim ve fiziksel duruş da birer eğitim alanı olarak görülmektedir. Özellikle kariyer günlerinde veya dışarıdan gelen ziyaretçiler karşısında sergilenen saygılı mesafe, öğrencinin sosyal ortamlarda nasıl konumlanması gerektiğini deneme-yanılma yoluyla değil, doğrudan rehberlikle öğrenmesini sağlamaktadır:

*“Okula veli ya da bir başkası geldiğinde, misafir biri geldiğinde davranışlarına daha dikkatli olmasını isterim. Kariyer günlerinde biri gelmiştir... Biz anne baba gibiyiz sonuçta bize olan tavırla onlara aynı olmasını isteriz o konuda uyarırız.” (K18)*

*“Terbiyeli olmamızı, öğretmenlerimizle konuşurken dikkatli olmamızı bekler.” (K9)*

Okul kültüründe selamlaşmanın yazılı olmayan ama mutlak bir norm haline gelmiş olması, kurumun sosyal dokusunu güçlendiren en temel değerlerden biridir. Selamsız geçen bir öğrencinin “neden vermedin” diye nazikçe durdurulması, nezaketi bir isteğe bağlılıktan çıkarıp kurumsal bir alışkanlık seviyesine taşımaktadır. Bu durum, okul personeli ve öğrencilerin birbirlerine duydukları saygıyı sürekli olarak pekiştirdiğini ortaya çıkarmaktadır:

“Ayrıca bizde sabah özellikle selam verilip günaydın denir, sabah öğretmenini gören, kantincisini gören söyler.” (K9)

“...selam vermeden geçersen neden vermedin diye çağırır bir de.” (K7)

“...Hiçbir öğrenci öğretmeni ya da arkadaşının yanından günaydınız ya da merhabasız geçemez. Zaten az kişiyiz okulda, müdür bey biz de gördük mü uyarırız.” (K14)

Sonuç olarak giyim ve davranış normları, disiplini bir ceza unsuru olmaktan çıkarıp estetik bir yaşam biçimi haline getiren, öğrencilere ise profesyonel hayatta ihtiyaç duyacakları sosyal zarafeti sessizce aşıl原因an etkili bir örtük program mekanizması olarak kullanılmaktadır.

### ***İnsani ve kapsayıcı değerler***

Tablo 4.78. İnsani ve kapsayıcı değerler kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	İnsani ve kapsayıcı değerler	Engelli bireylere acıma yerine eşitlik yaklaşımı Engelli öğrenciye doğal yardım kültürü oluşması Müdürün kapsayıcı okul kültürü inşa etmesi

Araştırma bulguları, okul yönetiminin engelli bireylere yönelik yaklaşımının temelinde, merhamet temelli bir acıma duygusunun yerine, eşitlik bilincinin yer aldığını göstermektedir. Okul müdürünün engelli öğrencileri okulun hiyerarşik veya sosyal yapısında altta değil, tüm süreçlere katılım sağlayan doğal paydaşlar olarak konumlandırması, örtük programın en güçlü insani boyutunu oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin engelli arkadaşlarına karşı geliştirdikleri yardım etme davranışını, bir kuralın ötesinde içselleştirilmiş bir kültür olarak benimsediklerini ortaya çıkarmaktadır. K14 kodlu katılımcı görüşü, kapsayıcı kültürün felsefesini şu sözlerle yansıtmaktadır: “Engelli birine yardım etmenin hazzını almalı öğrenciler, bir defa acınacak bir durum yok ortada, acırsak olmaz. Çünkü acıma duygusu belirli bir süre sonra körelmeye başlar ama insani duygular körelmez. Bizde o daha alt görülmez, engeli var tolere edelim de denmez... buna uğraşır müdür bey.”

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye dayanışmanın bir görev değil; gündelik hayatın doğal bir ritmi olduğunu öğretmektedir. Nöbetçi öğrencilerin, herhangi bir talimata gerek duymaksızın engelli arkadaşlarına rehberlik etmeleri, bu değerın kurumsal bir refleks haline geldiğini göstermektedir. K7 kodlu katılımcı bu yardımlaşmanın sessiz ve düzenli

işleyişini şöyle açıklamaktadır: “Yemeklerde ya da okul içinde bir yere gidecekse onu o günün nöbetçisi öğrencisi götürür, yemeğini yedirir, bırakır. Bütün nöbetçiler artık bunu söylemeden yapar, artık bunu herkes bilir, bizimle zaten.”

Saha notları, bu kapsayıcı anlayışın sanatsal ve sosyal faaliyetlerdeki somut yansımalarını, engelli bireyin bir yardım nesnesi değil; yetenekleriyle var olan bir özne olarak kabul edildiğini ortaya çıkarmaktadır: *Görme engelli bir erkek öğrenci sahneye solist olarak çıkıyor. Başarılı performans sergiliyor ve yeteneğiyle takdir ediliyor. Öğrenci sahnede arkadaşlarıyla eşit biçimde yer alıyor. Konser sonunda kendisine özel bir ödül veriliyor, sadece sorumlu öğretmenyle sahnede duygusal temas kuruyor. Saha Notu-32 (29.05.2024)*

Okulun bu tutumu, engelliliği bir yük değil, bir birlikte yaşama pratiği olarak gören pedagojik bir olgunluğu temsil etmektedir. Sonuç olarak insani ve kapsayıcı değerler, hiyerarşik sosyal yapıyı yatay bir dostluk ve sorumluluk ağına dönüştüren, öğrencilere ise modern dünyanın en kritik insani yetkinliklerinden biri olan kapsayıcılığı sessizce aşıl原因an etkili bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

### ***STK'lere mesafeli duruş***

Tablo 4.79. STK'lere mesafeli duruş kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	STK'lere mesafeli duruş	Öğrencilerin STK etkinliklerine ilgisizliği Müdürün STK projelerine görünürde destek vermesi Dini STK'lerin okulda tutunmasının istenmemesi Müdürün değer aktarımında seçici davranması

Katılımcı görüşlerinde, okul müdürünün dış paydaşlarla yürütülen değer aktarımı süreçlerine mesafeli bir yaklaşım sergilediği açıkça görülmektedir. Müdür, protokol gereği yapılan etkinliklere görünürde destek verse de öğrencilerin ilgisizliğini doğal bir akış olarak kabul etmiş ve süreci canlı tutmak için ek bir çaba göstermemiştir. Bu durum, müdürün örtük program kapsamında belirli değerlerin (özellikle İnanç temelli STK'ler) okul kültüründe yer bulmasını sınırlamak yönünde bir strateji izlediğini göstermektedir. Bu yaklaşım, okul kültürünün belirli değerlerle şekillenmesi konusunda isteksiz bir yönetsel tutum sergilendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların aşağıdaki görüş ve düşünceleri STK programlarını görece üstü kapalı olsa da açıklamaktadır.

*“ÇEDES’te ilk şöyle yaptık biz, ilk gün gelen ilgilileri (özellikle İnanç temelli STK’ler, STK temsilcileri) aldık pansiyona şey işte, topladık öğrencileri diyelim. ‘Siz düşündüğünüzü anlatın işte öğrencilere.’ der gibi yani. Çocuklardan zamanla çok istekli çıkmadı. Sen istemezsen buraya gider zaten konu. Bize bir geldiler iki geldiler daha da gelmediler.” (K2)*

*“Şimdi söyle söylüyorum biz biraz da bizim okulumuzda o adamların gelip de ufuk açacağı çocuk yok.” (K14)*

Katılımcı görüşlerine göre, ÇEDES projesi kapsamında yapılan etkinlikler, okulun kendi kültürel ve sanatsal yapısına uygun hale getirilmiştir. ÇEDES, merkezi olarak değerler eğitimi ve manevi gelişimi desteklemeyi amaçlayan bir projedir; ancak bu okulda, proje daha çok çevre bilinci ve estetik duyarlılık kazandırma yönünde yorumlanmıştır. Müdür ve öğretmenler, projeyi geleneksel dini vurguların ötesinde, öğrencilerin yaşadığı çevreyi güzelleştirme ve sanat yoluyla değer aktarımı sağlama amacıyla yeniden şekillendirmiştir. Bu yaklaşım, müdürün örtük program kapsamında merkezi politikaları okul kimliğiyle uyumlu hale getirerek sistemli bir değer aktarımı gerçekleştirdiğini göstermektedir.

*“N’oluyor mesela? Biz ÇEDES’in kendimizle ilgili olan bölümünü elimizden geldiğince uğraşıyoruz. Önem veriyoruz çevre konularında projemiz var, atık malzemelerden köşe yaptık.” (K2)*

*“Abi biz ÇEDES’i kendimize doğru evirdik. Sanat okuluyuz, okulu güzelleştirmek adına atıyorum araba lastiklerini boyadık, girişe koyduk, içlerini doldurduk, saksı yaptık.” (K14)*

Saha notları, kurumsal kimliğin yalnızca söylemde değil mekânsal ve görsel düzenlemeler yoluyla yeniden üretildiğini belgelemektedir. Atık malzemelerin sanata dönüştürüldüğü bir peyzaj çalışması, okulun kendi estetik hiyerarşisine dahil eden somut bir direnç ve dönüşüm örneğidir: *“Okul bahçesinde kullanılmayan malzemelerden oluşturulmuş bir köşe bulunuyor; büyük bir traktör lastiği çiçeklendirme amacıyla peyzaj düzenlemesinde kullanılıyor. Atık paletlerden yapılmış oturma alanları ve masalar yer alıyor. Öğretmenler bu alanı aktif biçimde kullanıyor, çay ve kahve içmek için burayı tercih ediyor.” Saha Notu-33 (13.06.2024)* Sonuç olarak STK’lere mesafeli duruş, kurumsal kimliği tehdit eden müdahalelere karşı çatışmacı olmayan ancak kararlı yönetimi sergileyen, bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

## Sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlerle aidiyet inşası

Tablo 4.80. Sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlerle aidiyet inşası kodları

Tema	Alt Tema	Kod
Değer aktarımı	Sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlerle aidiyet inşası	Etkinliklerle okul aidiyetini artırma Müdürün etkinliklere bizzat katılması Sporla okul aidiyetini güçlendirme Sosyal etkinliklerle öğretmen-öğrenci bağı güçlendirme

Araştırma bulguları; okul yönetiminin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri sadece birer seremoni ödevi veya fiziksel aktivite olarak değil okul iklimini yumuşatan ve biz bilincini pekiştiren stratejik birer enstrüman olarak kullandığını göstermektedir. Müdürün bu faaliyetlerdeki temel önceliği, kazanılan ödül veya dereceden ziyade tüm okul paydaşlarının sürece dahil olması ve “benim okulum” duygusunu içselleştirmesidir. Bu yaklaşım, örtük program aracılığıyla okulun ortak kimlik alanı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. K2 kodlu katılımcının görüşleri, başarıdan ziyade birlikteliğe ve aidiyete verilen önemi şu şekilde yansıtmaktadır: *“Ben sosyal etkinliklerde katılanların başarısını istemem sadece... Benim için okulun birlikteliği önemli, katılmış olmak önemli ha derecemiz de var folklorde. Spor faaliyetleri aracılığıyla da olsa çocukları bir araya getirmek, öğrencileri benim okulum diye alkışlatmak. Benim okulum .... diye bağırsınlar maçlarda. Çocuk okula aidiyet hissetsin, ediyor da bak.”*

Biz duygusunun güçlenmesi, öğrencilerin okulun fiziksel alanlarını (lavabo, sınıf vb.) daha özenli kullanmaları gibi dolaylı ama etkili özdenetim davranışlarını tetiklemektedir. Ayrıca, etkinliklerdeki ortak sorumluluk kültürü, okulda kolektif bir dayanışma yaratmaktadır. Aşağıda, konuyu açıklaması ve örnekleme amacıyla katılımcı beyanlarına yer verilmiştir.

*“O zaman çocuk lavaboyu temiz kullanıyor, sınıfı temiz kullanıyor.” (K2)*

*“Okulla bir şey yapmak beni iyi hissettiriyor. Bu öğretmenlerle olsun müdürle olsun bağıımızı daha da kuvvetlendiriyor hocam... Sıkıntımız olduğunda artık daha da rahat konuşabiliyoruz.” (K7)*

*“Sosyal etkinlikleri geçiştirmeyiz... Zaten ben de direkt işin içinde olurum... Geçen sucukta mangal başındaydık işte.” (K18)*

“6 Şubat depremi için okulumuzda koro yapıldı. İdare öğretmenler herkes vardı, bir şeyler yaptı. Ben de görevliydim onda, birlikte yapmak çok güzeldi, takım ruhu...” (K9)

Okulun bu tutumu, resmî planlamaların ötesinde, demokratik ve katılımcı bir yönetim kültürünü temsil etmektedir. Müdürün mangal başında yer alması veya koroda aktif rol alması gibi örnekler, yönetimin hiyerarşik otoritesini sembolik olarak askıya alıp ekip arkadaşı rolünü üstlendiğini ve bu yolla değer aktarımını yaşayarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak sosyo-kültürel ve sportif faaliyetler, resmî müfredatı aşan öğrenciyi okulun fiziksel ve sosyal bütünlüğüne dahil eden ve onlara kurumsal kimliği bir onur vesilesi olarak sunan etkili bir örtük program mekanizması olarak kullanılmaktadır. Örtük program kapsamında bu alt tema ile öğrencilere, başarımın sadece bireysel bir derece değil, toplulukla kurulan bağ ve kolektif sorumluluk olduğu mesajı verilerek takım ruhu, kurumsal aidiyet ve dayanışma değerleri aşılanmaktadır.

### ***Geleneksel piknik ve mezuniyet etkinlikleri***

Tablo 4.81. Geleneksel piknik ve mezuniyet etkinlikleri kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Değer aktarımı	Geleneksel piknik ve mezuniyet etkinlikleri	Veda etkinlikleriyle öğrencide aidiyet duygusu oluşturma
		Etkinliklerle öğretmene karşı tutumun değişmesi

Araştırma bulguları, okulda düzenlenen piknik ve kermes gibi gelenekselleşmiş faaliyetlerin, öğretmen-öğrenci arasındaki sosyal mesafeyi daraltan ve ön yargıları kıran bir işlev gördüğünü göstermektedir. Özellikle ders ortamında ısınmadığı öğretmenin, kendisi için emek verdiğini (hazırlık, pişirme vb.) gören öğrencilerin öğretmene karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesi, örtük programın ilişkisel gücünü ortaya çıkarmaktadır. Katılımcı görüşleri, bu faaliyetlerin ön yargıları yıkan etkisini şu sözlerle yansıtmaktadır:

“Biz okulda sene başı olur yaza doğru olur mutlaka çamlığa gider bir kaynaşma pikniği yaparız mesela.” (K2)

“Böyle bazen sevmediğin bir öğretmen olur ya da daha ısınmadığın ama bir faaliyette görüyorsun; öğretmen, bizim için uğraşiyor. Adama olan tutumun değişiyor, adama olan bakış açın...” (K9)

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrencilere sorumluluk almanın ve birlikte üretmenin hazzını öğretmektedir. Pikniklerdeki iş bölümünün (pişirme, temizlik) kendiliğinden ve gönüllülük esasıyla yürümesi, öğrencilerin okulu sadece bir bina değil, bakımından sorumlu oldukları bir ev gibi gördüklerini göstermektedir. K18 kodlu katılımcının emeğe ve sahiplenmeye dair gözlemleri bu durumu doğrulamaktadır: *“Sağ olsun öğrenciler de bizim gibidir. Hemen el atarlar birlikte yaparız işleri. Pişirmesini de temizliğini de... Bir de işten kaçmaz çocuklar, özellikle üst sınıflar.”*

Mezuniyet aşamasındaki kahvaltı ve veda etkinlikleri ise öğrencinin okuldan kopuşunu değil, bağı korumayı hedefleyen duygusal birer kapanış ritüeli olarak kurgulanmıştır. Müdürün bu süreçteki aktif ve teşvik edici rolü, okulun öğrenci zihninde pozitif bir hatıra olarak kalmasını sağlamaktadır. K9 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: *“Son işte mezun olacağız ya geçen stajdan kahvaltı etkinliğine geldim okulumuzda etkinlikler güzel geçtiği için. Çok eğlendim, bütün gün öğretmenler öğrenciler bir aradaydık. Okuldan gidiyoruz bu sene daha farklı oluyor, duygulu diyebilirim ya. Müdür falan da konuştu böyle.”*

Saha notları, bu etkinliklerin sadece iç paydaşları değil; dış paydaşları da kapsayan bir panayır ve şenlik havasında geçtiğini; idarenin, personelin ve öğrencinin bir eşitlik alanı yarattığını ortaya çıkarmaktadır: *Yılsonu kermesinde öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve personel eşit iş bölümüyle aktif rol alıyor. Müdür ziyaretçileri karşılıyor ve dış paydaşlarla iletişim kuruyor. Müzik eşliğinde öğrenciler eğleniyor ve dans ediyor, kermes panayır havası yaratıyor ve aidiyet duygusunu güçlendiriyor. Saha Notu-34 (22.05.2025) Sonuç olarak geleneksel piknik ve mezuniyet etkinlikleri, hiyerarşiyi esneten ve öğrencilere değerli bir topluluk üyesi olduklarını hissettiren etkili bir örtük program mekanizması olarak kullanılmaktadır.*

#### **4.3.5. Yönetsel etki**

Bu ana tema altında sırasıyla “Samimi ve güvene dayalı iletişim, Demokratik otorite kurulumu ve Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım” alt temalarına dair bulgular yer almaktadır.

## ***Samimi ve güvene dayalı iletişim***

Tablo 4.82. Samimi ve güvene dayalı iletişim kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Yönetmel etki	Samimi ve güvene dayalı iletişim	Müdürle iletişimin resmîyetten uzak ve sıcak olması Öğrencilerin müdürün odasına rahatça girebilmesi Müdürün küçük jestlerle sosyal bağı güçlendirmesi Samimiyetin okul kültüründe bir norm haline gelmesi

Katılımcılarına göre, okulda müdür ile öğrenciler arasındaki iletişimin resmîyetten uzak, samimi ve sıcak bir yapıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, müdürün odasına rahatça girerek sohbet edebildiği ve günün herhangi bir saatinde samimi bir şekilde iletişim kurabildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yazılı bir kurala dayanmamakla birlikte okul kültürünün doğal bir parçası haline gelmiştir. Müdürün öğrencilere çikolata ve şeker ikram etmesi gibi küçük jestler, sosyal bağları kuvvetlendiren ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan uygulamalar arasında yer almaktadır. Böylece okulda, örtük program aracılığıyla güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşmaktadır. Katılımcı görüşleri, bu hiyerarşisiz iletişim iklimini şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Bizde de hiçbir okulda da yazılı kural yoktur: Öğrenci müdür odasına nasıl girer, müdürün yanına nasıl gider. Benim çocuklarım buradan geçerken bir kafasını uzatır bir günaydın der. Bir gülümseriz birbirimize. Çocuk rahatça gelebiliyor, hâl hatır sorabiliyor. Onlar da geldiği zaman- bu her gün olan bir şeydir ha, üç öğrenci gelir beş öğrenci gelir ya da çok gelir- ben çikolata ikram ediyorum, kolonya tutuyorum şeker ikram ediyorum, hâl hatır soruyorum.” (K2)*

*“Bizde öğrenci rahat bir şekilde müdürün odasına gidebilir isteğini söyleyebilir.” (K14)*

*“Mesela dışarda gör hocayı selam vermedin o okulda hafta içi konuşulur: ‘Sen de bizi gördün selam vermedin.’ diye. Samimiyiz öğretmenlerimizle, müdürle. Rahatça geliriz buraya.” (K9)*

*“Bizim okulda samimiyet de bir kural hocam... Samimi olması gerekir herkesin, müdür öyle biri zaten. İnsan derdini rahatça söyleyecek. Bu hep böyledir, rahatız biz valla...” (K7)*

Saha notları; bu samimi iletişimin sadece oda sınırları içinde kalmadığını, müdürün kantin gibi ortak alanlarda bizzat yer alarak erişilebilir yönetici imajını performatif bir şekilde pekiştirdiğini şu şekilde belgelemektedir: “*Öğrenciler müdürün odasına çekinmeden girip taleplerini rahatça iletiyor. Müdür kantin gibi ortak alanlarda da öğrencilerle zaman geçirerek sıcak, içten bir iletişim ortamı oluşturuyor. Uyarılar yapıcı ve anlayışlı bir üslupla yapılıyor, otoriter bir ton kullanılmıyor.*” Saha Notu-35 (17.05.2024) Sonuç olarak samimi ve güvene dayalı iletişim, öğrenciye sorunlarını baskı altında kalmadan ifade etme alanı tanımakta ve kurumsal bağlılığı güven üzerinden inşa eden etkili bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir.

### **Demokratik otorite kurulumu**

Tablo 4.83. Demokratik otorite kurulumu kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Yönetimsel etki	Demokratik otorite kurulumu	Emretmeden yönetim anlayışı Öğrenci davranışlarını güven ve ricayla yönlendirme Müdürün kontrol yerine anlayış temelli liderlik yaklaşımı Müdahalesiz yönetimle öğrenci sorumluluğu oluşturma

Araştırma bulguları, okul yönetiminin geleneksel hiyerarşik emir-komuta zinciri yerine, ilişkisel bir liderlik modelini benimsediğini göstermektedir. Müdürün emretmeden yönetme felsefesi, öğrenci üzerinde kurulan otoriteyi yumuşatarak çatışma alanlarını minimize etmektedir. Bu yaklaşım, örtük program aracılığıyla disiplini bir dışsal denetim olmaktan çıkardığını ortaya çıkarmaktadır. Katılımcı görüşleri, bu yumuşak güç kullanımını şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Bak temel bir felsefem var: Emretmeden yönetebileceğim bir okul ortamı olması... Arada çaktırmadan lütfen diyorsun, rica ediyorsun. Merdivene çay dökmüş, ‘Lütfen onu temizler misin?’ diyorsun mesela.” (K2)*

*“Siz de eğitimcisiniz hocam, bunu böyle yapacaksınız dediniz mi iğreti olup yapmıyor şimdiki gençler. Kendiliğinden yapar öğrenciler. Biz bunu görev olarak da vermiyoruz.” (K14)*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrenciye sorumluluk almanın bir emir değil, güvene dayalı bir beklenti olduğunu öğretmektedir. Etkinliklerde veya günlük akışta

doğrudan müdahale etmek yerine, öğrencilerin kendi sınırlarını bilmesine alan tanınması, kurumsal güvenin en somut göstergesidir. Yazılı kural ve yönetmeliklerin ötesinde işleyen bu müdahalesiz yönetim, öğrencilerin sergilediği olumlu davranışların kalıcı birer karakter özelliğine dönüşmesini sağlamaktadır. K2 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “*Mesela konserlerde de etkinliklerde de çok nadir uyarırız biz öğrencileri, böyle de başardık biz... Hiçbir yerde yazılı kural değildir yani... Ne kanunumuzda vardır ne yönetmeliklerimizde vardır... Böyle bir yere yazıp da şey yaptığımız bir kural değildir bunlar.*”

Okulun bu tutumu, modern yönetim anlayışındaki yumuşak güç (soft power) kavramının eğitim ortamındaki karşılığını temsil etmektedir. Sonuç olarak demokratik otorite kurulumu, resmî disiplin yönetmeliklerinin sertliğini nezaketle esneten, öğrenciyi aktif ve sorumlu bir paydaşa dönüştüren etkili bir örtük program mekanizması olarak işlev görmektedir. Örtük program kapsamında bu alt tema ile öğrencilere, otoritenin baskıyla değil saygıyla inşa edildiği mesajı verilerek özdenetim, gönüllü katılım ve demokratik tutum değerleri aktarılmaktadır.

### ***Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım***

Tablo 4.84. Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım kodları

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>
Yönetimsel etki	Başarılı öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım	Başarılı öğrencinin küçük hatalarının görmezden gelinmesi
		Okula katkı sunan öğrencilerin taleplerinin daha kolay karşılanması
		Sosyal etkinliklere katılan öğrenciye yönetimce özel ilgi gösterilmesi
		Uyumlu öğrencinin taleplerine öncelik tanınması

Araştırma bulguları; mesleki ve teknik eğitim kurumunda yönetimin kuralları uygularken her öğrenciye eşit mesafede durmak yerine, öğrencinin okulun genel düzenine, üretimine ve sosyal temsiline sunduğu katkı düzeyine göre esneyen bir tutum sergilediğini göstermektedir. Başarılı ve uyumlu öğrencilerin küçük hatalarının görmezden gelinmesi veya taleplerinin öncelikli olarak karşılanması, yönetimsel sürecin nesnel bir anlayıştan ilişkisel bir ödül sistemine dönüştüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım, örtük program aracılığıyla öğrencilere “kurumsal fayda sağlarsan sistemin esnekliğinden faydalanırsın” mesajını iletmektedir. Katılımcı görüşleri, yönetimin bu stratejik ödüllendirme mekanizmasını şu sözlerle yansıtmaktadır:

*“Başarı, devamsızlık veyahut iyi davranışları ödüllendirmeye çalışırız çok dikkat çekmeden (pozitif ayrımcılık) tabii ki doğal olarak vukuatı olan bir öğrenciyle normal iyi bir öğrenciye aynı davranmazsın, onların isteği daha çok dinlenir.” (K18)*

*“Pozitif ayrımcılık yönünden sürekli ders çalışan, kurallara uyan... öğrenciyi diyelim ki bir programdan önce ikram verilecek, kolonya tutulacak o öğrenciye yaptırırız (onore etme). Bir de böyle bir öğrenci bir hata yaptığında onu görmezden gelirsın, görmezsin.” (K11)*

Bu uygulamalar aracılığıyla örtük program, öğrencilere kurumsal aidiyetin ve aktif katılımın görece statü kazandırıcı gücünü deneyimletmektedir. Okulun sosyal ve kültürel etkinliklerinde vitrine çıkan, sorumluluk alan öğrencilerin idarecilerle kurduğu ilişki; resmî bir müdür-öğrenci ilişkisinden ziyade samimi iletişime evrilmektedir. Bu durum, söz konusu öğrencilere okul içinde gayri resmî bir sosyal dokunulmazlık ve itibar kazandırmaktadır. Konuyu açıklaması ve örneklemesi amacıyla K7 kodlu katılımcının beyanı şu şekildedir: *“Ben kendimden biliyorum, ben okulda dört sene boyunca hangi program olsa çoğunda vardım. Mesela müdür, müdür yardımcısı beni gördüler mi yanımda arkadaşlarım da olur böyle bana selam verirler. Farklı davranırlar işte hocam. Ben hissediyorum kendimde bunu, ilgili olduklarını, hoşuma da gidiyor. ...artık müdür öğrenci ilişkisinden abi kardeş ilişkisine dönüyor.”*

Yönetimin bu seçici davranışı, öğrencilerin okulun sadece görünen kurallarına uymakla kalmayıp görünmeyen hiyerarşisinde yer edinmek için de ekstra çaba sarf etmeleri (gönüllülük, temsil vb.) beklentisini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak başarılı ve uyumlu öğrencilere ayrıcalıklı yaklaşım, kurumsal huzuru sağlayan öğrencileri sistem içinde görünmez ödüllerle tutan, kural ihlallerini ise minimize ederek yöneten etkili bir yönetsel strateji olarak işlev görmektedir.

#### **4.4. Karşılaştırmalı Bulgular**

Bu bölümde; akademik lise, imam hatip lisesi ve mesleki teknik Anadolu lisesinde yürütülen örtük program uygulamaları karşılaştırmalı bir perspektifle ele alınmıştır. Farklı okul türlerinde müdürler aracılığıyla somutlaşan bu uygulamalar, her okulda var olan “Akademik Uygulamalar, İmaj Yönetimi, Kural Yönetimi, Değer Aktarımı ve Yönetsel Etki” temaları doğrultusunda sunulmuştur. Yapılan analizlerde, her okul türünün kendi kurumsal kimliği çerçevesinde geliştirdiği örtük pratikler, benzerlik ve farklılıkları üzerinden sunulmuştur.

#### 4.4.1. Akademik uygulamalar

Tablo 4.85. Okul türlerine göre akademik uygulamalar matrisi.

Karşılaştırma Alanı	Akademik Lise	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>Temel Akademik Odak</b>	Sınav odaklılık: Merkezi sınavlara (TYT-AYT) hazırlığı her şeyin önüne koyan sistematik yapı.	Dengeleyici yaklaşım: Akademik başarı hedefleri ile dini ritüellerin ve değerlerin uyumlandırılması.	Psikolojik iyi oluş: Akademik baskının sanat, spor ve duygusal dengeyle hafifletildiği bütünsel gelişim.
<b>Zaman ve Mekân Kullanımı</b>	Sınav takvimine göre organize edil en ders dışı saatler; pansiyon ve kütüphanenin sınav gruplarına öncelikli tahsisi.	İbadet odaklı zaman: Namaz vakitlerine ve cuma günü ritüellerine göre düzenlenen ders programı.	Sosyal/duygusal takvim: Sınavların konser, sergi veya öğrencinin psikolojik durumuna göre ertelenmesi.
<b>Müfredat Esnekliği</b>	Son sınıflarda resmî müfredatın sembolikleşmesi; ders saatlerinin tamamen sınav provası ve teste ayrılması.	Sınava etkisi olmayan meslek derslerinden muafiyet, kütüphanede bireysel çalışma izni.	Sanatsal/sportif faaliyetlere katılım için ders saati esnekliği, devamsızlık ve sınav tarihlerinde kişiye özel tolerans.
<b>Ödüllendirme ve Teşvik</b>	Kurumsal/sistematik: Koç öğretmenlik, bireysel izleme ve üniversite gezileriyle sağlanan motivasyon.	Toplumsal/yemel: Başarıya karşılık yerel esnaf ve toplum destekli “ödül gezileri” ile sağlanan teşvik.	Katılım odaklı: Sanat/spor etkinliklerine katılımın ve bireysel gelişimin önemsendiği esnek muafiyetler.
<b>Eğitsel Destek Stratejisi</b>	Kampüs ortamında sınav provaları ve akademik başarıyı görünür kılan izleme sistemleri.	Manevi motivasyonu artırıcı piknik ve sosyal etkinliklerle desteklenen akademik süreç.	Akademik gerekliliklerin öğrencinin ruhsal sağlığına göre “ikinci plana” alınabildiği koruyucu yaklaşım.

#### *Akademik uygulamalardaki benzerliklerin analizi*

Araştırma bulguları, incelenen her üç okul türünde de müdürlerin akademik uygulamaları, yalnızca resmî birer zorunluluk olarak değil, okulun temel hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik stratejik birer araç olarak konumlandığını göstermektedir. Bu bağlamda, özellikle sınav yılı olan son sınıflarda resmî müfredatın okulun özel öncelikleri doğrultusunda esnetilmesi tüm kurumlarda gözlemlenen en belirgin benzerliktir. İster akademik lisede doğrudan test çözümüne geçilmesi, ister imam hatip lisesinde meslek derslerinden feragat edilmesi, isterse meslek lisesinde sanatsal faaliyetler uğruna sınavların ertelenmesi olsun; her üç yapıda da müdürlerin resmî programı kurumun asıl misyonu önünde birer engel olarak gördüklerinde onu ikincilleştirme yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, başarının

ödüllendirilmesi ve öğrenci üzerindeki yoğun akademik baskının motivasyonel geziler, piknikler veya bireysel destek ağları gibi sosyal kanallarla dengelenmesi, müdürlerin öğrenci aidiyetini korumak adına başvurdukları ortak bir yönetsel reflektir. Bu uygulamalar aracılığıyla öğrencilere, kuralların statik metinler olmadığı, kurumun başarısına hizmet edildiği sürece bu kuralların esnetilebileceği yönünde ortak bir örtük mesaj iletilmektedir.

### ***Akademik uygulamalardaki farklılıkların analizi***

Akademik uygulamaların hayata geçirilme biçimi ve bu süreçte öncelik verilen değerler, okul türlerinin kurumsal ruhuna bağlı olarak bazı uygulamalarda derin ayrışmalar göstermektedir. Akademik liselerde başarı, tamamen “seçkin ve performans odaklı” bir mühendislik mantığıyla yönetilmekte koç öğretmenlik ve sınav provaları gibi uygulamalarla başarıyı teknik bir takibe dönüştürmektedir. Buna karşılık mesleki ve teknik Anadolu liselerinde akademik süreçler, öğrencinin psikolojik dengesi ve yetenek odaklı üretimiyle ilişkilendirilerek daha korumacı ve insancıl bir zemine oturtulmaktadır. İmam hatip liselerinde ise bu yaklaşım, kurumsal kimliği temsil eden dini ritüeller ile akademik hedeflerin harmanlandığı bir denge arayışı şeklinde somutlaşmaktadır. Zamanın yönetimi de bu farklılaşmayı en net haliyle ortaya koymaktadır. İHL’lerde namaz vakitlerine göre şekillenen bir takvim kurumsal sadakati vurgularken mesleki ve teknik Anadolu liselerinde sanatsal etkinlik takvimine duyulan saygı yeteneğe verilen değeri, akademik liselerde ise her saatin sınav hazırlığına kurban edilmesi sonuç odaklı başarı hirsını temsil etmektedir. Ödüllendirme biçimleri de bu yapısal farkı pekiştirmektedir. Akademik lisede profesyonel bir takip sistemi, İHL’de yerel esnafın desteğiyle toplumsallaşmış bir teşvik, meslek lisesinde ise bireysel refahı artıran esnek muafiyetler ön plana çıkmaktadır.

### ***Sonuç: Özgün yönetim dili ve kurumsal uygulama felsefesi***

Tüm bu çeşitlilik, örtük programın okul türüne göre nasıl özgün bir yönetim dili ürettiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin resmî mevzuatı, kendi kurumlarının varlık sebebine ve toplumsal misyonuna göre yeniden yorumlayarak her okul türünde farklı bir kurumsal uygulama felsefesi oluşturdukları görülmektedir. Akademik liselerde bu dil, sistemi sınav başarısı için optimize eden bir “stratejik başarı mühendisliği” şeklinde somutlaşırken müdür bir eğitimciden ziyade başarılı bir proje yöneticisi kimliğiyle kuralları başarıyı teşvik eden birer ödül olarak kullanmaktadır. İmam hatip liselerinde ise yönetim dili, manevi takvim ile modern başarı hedefleri arasında kurulan bir “manevi referanslı pragmatizm” üzerine inşa edilmiştir. Burada resmî programdan feragat edilmesi kurumun toplumsal beklentiler

karşısındaki faydacı uyumunu simgelemektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise hiyerarşiden ziyade usta-çırak ilişkisine ve öğrencinin duygusal iyi oluşuna dayalı, insanı sistemden üstün tutan bir duygusal liderlik dili benimsenmektedir. Özetle, müdürlerin sergilediği bu özgün yönetim dilleri; öğrencilere hayatın anlamını akademik lisede bir rekabet yarışı, imam hatip lisesinde bir manevi denge arayışı, mesleki teknik Anadolu lisesinde ise yetenek ve psikolojik huzuru merkeze alan bir emek süreci olarak örtük bir şekilde aktarmaktadır.

#### 4.4.2. İmaj yönetimi

Tablo 4.86. Okul türlerine göre imaj yönetimi matrisi.

Karşılaştırma Alanı	Akademik Lise	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>İmajın Temel Odağı</b>	Prestij ve nitelik: Okulun akademik değerini onarma ve rekabet gücü kazanma.	Kimlik ve temsil: Dini ve muhafazakâr kimliğin toplumsal alanda görünür kılınması.	Etki ve yankı: Faaliyetlerin kamuoyunda oluşturacağı toplumsal karşılık.
<b>Görünürlük Stratejisi</b>	Başarılı sporcu transferleri ve yabancı dil sınıfları gibi nitelik odaklı unsurlar.	Kandil programları, siyer yarışmaları ve dini sembollerin ön planda olduğu etkinlikler.	Toplumsal gündemle uyumlu, güncel ve stratejik sanatsal organizasyonlar.
<b>Dış Paydaş İlişkileri</b>	Müdürün sosyal ağlarını kullanarak okula maddi ve manevi itibar sağlaması.	STK'lerle kurulan bağlar ve bu yapıların etkinlik süreçlerindeki doğrudan etkisi.	İç paydaşların katılımıyla kurgulanan kurumsal iletişim dili.
<b>Temsili Normlar</b>	Öğrencinin dışarıdaki başarısının okul prestiji olarak yansıtılması ve vitrine çıkarılması.	Giriş düzeni, kıyafet disiplini ve misafir karşılama gibi kurumsal ritüeller.	Veli iletişim mesajları ve devamsızlık takibi üzerinden kurulan güvenilir kurum algısı.
<b>İmajın Değişim Hızı</b>	Nitelik algısını onarmaya yönelik, başarı odaklı araçsal değişim.	Geçmişten gelen mirası koruma odaklı, geleneksel bir imaj anlayışı.	Toplumsal yönelimlere göre sürekli güncellenen, dinamik bir imaj yönetimi.

### ***İmaj yönetimindeki benzerliklerin analizi***

İncelenen tüm okul türlerinde imaj yönetimi, müdürler tarafından okulun toplumsal itibarını inşa etmek amacıyla kullanılan stratejik bir örtük program alanı olarak değerlendirilmektedir. Her üç okulda da yöneticiler, kurumun dış dünyaya mesaj veren bir vitrin olduğu anlayışıyla hareket etmekte ve kültürel etkinlikleri sadece eğitimsel amaçlarla değil, okulun değerleriyle uyumlu bir görünürlük sağlamak amacıyla planlamaktadır. Akademik lisedeki sportif başarıların prestije dönüştürülmesi, mesleki lisedeki etkinliklerin kamuoyunda yankı uyandıracak şekilde kurgulanması ve imam hatip lisesindeki dini içerikli programlar, okulun kurumsal varlığını çevreye hissettirme noktasında birleşmektedir. Ayrıca imajın sadece büyük organizasyonlarla değil ziyaretçilerin karşılandığı an, öğrenci kıyafetlerinin düzeni veya veliyle kurulan iletişim dili gibi temsili kurallar üzerinden inşa edilmesi; müdürlerin algı yönetimi konusundaki ortak uygulamalarını göstermektedir. Bu pratikler, öğrenciye içinde bulunduğu kurumun toplum nezdinde belirli bir değeri temsil ettiği düşüncesini dolaylı yoldan aktarmaktadır.

### ***İmaj yönetimindeki farklılıkların analizi***

İmaj yönetiminin içeriği ve bu süreçte merkeze alınan değerler, okul türlerinin varlık amaçlarına göre farklılıklar göstermektedir. Akademik liselerde imaj yönetimi, akademik nitelik algısını güçlendirmek adına sportif transferler ve yabancı dil programları gibi somut prestij unsurlarına dayanmaktadır. Buna karşılık mesleki ve teknik Anadolu liselerinde imaj, sanatsal üretimin stratejik bir araç olarak kullanılmasıyla şekillenmekte ve yapılan çalışmaların dışarıda yaratacağı etki öncelikli olarak hesaplanmaktadır. İmam hatip liselerinde ise imaj, okulun muhafazakâr kimliğini temsil eden dini bir misyonun yansıması olarak kurgulanmakta kandiller ve yarışmalar yoluyla bu kimlik dış çevreye sürekli hatırlatılmaktadır. Dış paydaşlarla kurulan ilişkilerde de belirgin farklar mevcuttur. İmam hatip liselerinde sivil toplum kuruluşlarının planlama süreçlerine müdahil olması yönetsel süreçleri etkilerken akademik liselerde müdürün kişisel ağları üzerinden kuruma kaynak sağlanmaktadır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise imaj, daha çok kurum içi paydaşların kolektif üretimiyle güncel toplumsal söylemlere uyum sağlayarak dinamik bir yapı sergilemektedir.

### ***Sonuç: Özgün yönetim dili ve kurumsal uygulama felsefesi***

İmaj yönetimi alanındaki bu çeşitlilik, okul müdürlerinin resmî mevzuatı kendi kurumsal misyonlarına göre yeniden yorumlayarak her okul türünde farklı bir uygulama

felsefesi ve yönetim dili oluşturduklarını göstermektedir. Akademik liselerde bu dil, kurumun nitelikli ve başarılı olduğu algısını sürekli kılmaya odaklanan bir prestij yönetimi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Müdür bu süreçte akademik ve sportif başarıları okulun itibarını güçlendirmek için kullanmaktadır. İmam hatip liselerinde ise yönetim dili, okulun manevi mirasını ve muhafazakâr değerlerini korumaya odaklı bir sembolik kimlik temsili üzerine inşa edilmiştir. Burada zamanın ve mekânın dini sembollerle kurgulanması, yönetimin kimliksel bir mirasa sadık kaldığına işaret etmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde yönetim dili, geleneksel hiyerarşiden ziyade toplumsal gündemle kurulan güncel bir bağ üzerinden stratejik iletişim ve yankı uyandırma odağında şekillenmektedir. Özetle bu özgün yönetim dili; akademik lisede itibar onarımı için başarıyı vitrine koyan bir yapı, imam hatip lisesinde manevi mirası toplumsal alanda savunan bir temsil politikası, mesleki ve teknik Anadolu lisesinde ise sanatsal üretimi güncel söylemlerle buluşturan bir iletişim liderliği şeklinde görülmektedir. Müdürlerin sergilediği bu diller, öğrenciye kurumun sadece bir binadan ibaret olmadığını, aynı zamanda belirli bir itibar, inanç veya yaratıcılık alanı olduğunu örtük olarak hissettirmektedir.

### 4.4.3. Kural yönetimi

Tablo 4.87. Okul türlerine göre kural yönetimi matrisi.

Karşılaştırma Alanı	Akademik Lise	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>Kural Algısı</b>	Seçici katılık: Başarıyı destekleyen esneklik ile kurumsal imajı koruyan katı uygulama sentezi.	Kişisel ve ideolojik esneklik: Müdür inisiyatifi ve okulun kimliğiyle uyumlu sosyal örüntüler.	İnsani ve esnek: Mevzuattan ziyade öğrenci kazanımını ve sosyal durumu önceleyen yaklaşım.
<b>Devamsızlık Yönetimi</b>	Sınav gruplarında veri girişinin yapılmaması, deneme sonrası ders zorunluluğunun kaldırılması.	Öğrenci kaybını önlemek için özürsüz devamsızlıkların özürlüye çevrilmesi, geç yoklama.	Mezuniyeti kolaylaştırmak adına sınırda olan öğrencilerin sistemde tutulması.
<b>Kıyafet ve Telefon</b>	Katı uygulama: Telefonlar girişte toplanır, kıyafet ve makyaj kuralları kararlılıkla uygulanır.	Tutarsız denetim: Başta sıkı olan denetim zamanla esner, yönetim içi fikir ayrılıkları mevcuttur.	Esnek denetim: Kurallar çoğunlukla kağıt üzerindedir, fiili serbestlik zamanla norma dönüşür.
<b>Alternatif Yaptırımlar</b>	Hafif ihlallerde bahçe işleri, resmî işlem yerine veli yönlendirmesiyle okul değişikliği.	Geç kalma ve kıyafet ihlallerine karşı çevre düzenlemesi görevi verilmesi.	Sigara ve benzeri ihlallerde mıntıka temizliği, fiziksel işlerle geleneksel cezalandırma.
<b>Zaman Yönetimi</b>	Zilsiz okul: Sorumluluk ve zaman yönetimi becerisi kazandırma odaklı uygulama.	Geleneksel: Zaman yapısı daha çok ibadet ve yönetim inisiyatifine göre şekillenir.	Özdenetim odaklı: Zilsiz uygulama ile disiplin ve özdenetim bilincinin desteklenmesi.

#### *Kural yönetimindeki benzerliklerin analizi*

Araştırma bulguları, her üç okul türünde de müdürlerin resmî disiplin kurallarını okulun devamlılığını ve başarısını korumak amacıyla stratejik birer araç olarak kullandığını göstermektedir. Devamsızlık takibi ve ilk derse geç kalma konusundaki esneklik, tüm okul türlerinde öğrenci kaybını önleme ve bireysel koşullara anlayış gösterme temelinde ortaklaşan bir uygulamadır. İster akademik lisede sınav hazırlığı ister İHL’de öğrenci tutma isterse MTAL’de meslek edinimi gerekçesiyle olsun; resmî kayıtların fiili durum lehine esnetilmesi kurumsal bir refleks olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde, hafif kural ihlallerinde resmî disiplin süreçlerini işletmek yerine bahçe işleri, mıntıka temizliği veya çevre düzenlemesi gibi fiziksel işlerin birer alternatif yaptırım olarak kullanılması; her üç okul türünde de

cezalandırmanın geleneksel ve eğitsel bir kılıfla örtük olarak yürütüldüğünü kanıtlamaktadır. Ayrıca sigara kullanımı gibi kronik ihlaller karşısında sergilenen pasif tutum veya kontrollü tolerans, kuralların uygulanabilirliği ile okulun gerçekleri arasında kurulan kapalı bir uzlaşmayı temsil etmektedir.

### ***Kural yönetimindeki farklılıkların analizi***

Okul türleri arasında kuralların uygulanma sertliği ve denetim alanları bakımından belirgin ayrışmalar bulunmaktadır. Akademik liselerde kılık-kıyafet ve telefon yasağı, okulun nitelikli ve disiplinli imajını korumak adına katı uygulama prensibiyle yürütülürken MTAL’de bu kurallar öğrenci tepkileri ve sosyal çevre etkisiyle zamanla işlevsizleşerek fiili bir serbestliğe bırakılmaktadır. İmam hatip liselerinde ise bu denetim, yönetim içindeki ideolojik veya pedagojik fikir ayrılıkları nedeniyle zamanla gevşeyen tutarsız bir seyir izlemektedir. Telefon kullanımı konusunda akademik lise ve İHL’de toplama/kutulama gibi fiziksel engelleme yöntemleri etkinken MTAL’de denetimsizliğin örtük bir norma dönüştüğü görülmektedir. Akademik başarıya yönelik esneklik ise sadece MTAL’de geçer notla destekleme şeklinde bir farklılık olarak ortaya çıkmakta buna karşın şiddet vakalarında MTAL yönetiminin diğer ihlallerin aksine gösterdiği kesin ve tavizsiz tutum, bu okul türünün güvenlik öncelikli kural felsefesini yansıtmaktadır.

### ***Sonuç: Özgün yönetim uygulamaları ve kurumsal uygulama felsefesi***

Kural yönetimi alanındaki bu çeşitlilik, okul müdürlerinin resmî mevzuatı kendi kurumsal önceliklerine göre yeniden yorumlayarak özgün bir uygulama felsefesi oluşturduklarını göstermektedir. Bu süreçte ortaya çıkan yönetim uygulamaları şu şekilde nitelendirilebilir:

Akademik liselerde yönetim uygulamaları, başarıyı merkeze alan bir stratejik disiplin mühendisliği üzerine kuruludur. Burada kurallar, akademik odaklanmayı artırmak için ya katı uygulama ile korunur ya da başarının önünü açmak için profesyonelce devre dışı bırakılır. İmam hatip liselerinde yönetim uygulamaları, okulun kimliğiyle çatışmayan bir inisiyatif ve denge arayışı olarak görülmektedir. Müdürün kişisel takdiri ve manevi takvime uyum, resmî kuralların önünde yer alabilmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise yönetim uygulamaları, insani refah ve sosyal korumacılık esasına dayanmaktadır. Müdür, katı bir bürokrat gibi değil, öğrencilerin hayat mücadelesini ve sosyal durumunu gözetten bir rehber gibi hareket ederek kuralları öğrenci kazanımı adına esnetmektedir.

Özetle, müdürlerin sergilediği bu uygulamalar; akademik lisede başarıya giden yolda kuralları birer enstrüman olarak kullanan bir yapı, İmam hatip lisesinde kurumsal aidiyeti sarsmadan yürütülen bir inisiyatif yönetimi; mesleki ve teknik Anadolu lisesinde ise sosyal gerçekleri mevzuatın üzerinde tutan bir koruyucu liderlik şeklinde belirginleşmektedir. Bu pratikler öğrencilere kuralların sadece yazılı metinler olmadığını, kurumun misyonu ve kişinin sosyal konumuna göre anlam kazanan dinamik süreçler olduğunu örtük olarak hissettirmektedir.

#### 4.4.4. Değer aktarımı

Tablo 4.88. Okul türlerine göre değer aktarımı matrisi.

Karşılaştırma Alanı	Akademik Lise	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>Temel Değer Odağı</b>	Millî ve sosyal bilinç: Vatan sevgisi, toplumsal sorumluluk ve seküler kültürel farkındalık.	Dini ve manevi kimlik: İbadet alışkanlığı, inanç temelli ahlak ve imam hatip kimliğinin temsili.	İnsani ve sosyal paylaşım: Birliktelik, kapsayıcılık, saygı ve somut yaşam pratikleri.
<b>Aktarım Yöntemi</b>	Söylem düzeyinde ahlaki normlar, film gösterimleri ve tarihî mekân gezileri.	Dini ritüeller (namaz, sohbet), dini gün kutlamaları ve dini referanslı yönetsel hitabet.	Model olma (rol model), sosyal etkinlikler, ortak üretim ve gündelik yaşam tecrübesi.
<b>Giyim ve Davranış Modeli</b>	Usturuplu giyim, saygılı dil ve öğrenciye uygun ölçülü davranış beklentisi.	Tesettür ve ahlaki duruş odaklı, dini hassasiyetlere dayalı kimlik inşası.	Müdürün şık ve sade giyimiyle model olduğu, temizlik ve nezaket odaklı yönlendirme.
<b>Dış Paydaş (STK) İlişkisi</b>	Mesafeli/özerk: Dini içerikli projelere karşı kurumsal mesafeyi koruma, seküler/yerel kültür odaklılık.	Entegre/iş Birliği: İnanç temelli STK'lerle kurumsallaşmış bağlar ve etkinliklerde yüksek düzeyli uyum.	Seçici/korumacı: Dış müdahalelere mesafe koyarak değer aktarımını okulun kendi pedagojik sınırlarında tutma.
<b>Törensel Yaklaşım</b>	Millî bayramların sosyal bir şölen ve yüksek katılım ile coşkulu kutlanması.	Millî bayramların daha sınırlı ve sembolik, dini günlerin ise merkezi önemde kutlanması.	Millî bayramların tarihsel bilinç kazandırma amacıyla anlam odaklı ve yoğun katılımıyla kutlanması.

### ***Değer aktarımındaki benzerliklerin analizi***

Araştırma bulguları, her üç okul türünde de kültürel ve sosyal etkinliklerin değer aktarımı için en etkili örtük program araçları olarak kullanıldığını göstermektedir. Okul müdürleri; film gösterimleri, toplu yemekler, piknikler veya spor müsabakaları yoluyla öğrencileri sosyal bir ortama dahil ederek topluluk bilincini ve aidiyet duygusunu dolaylı yoldan pekiştirmektedir. Her üç kurumda da öğrenciden nerede nasıl davranacağını bilen, dış görünüşüne ve öz bakımına dikkat eden bir birey olması beklenmektedir. Bu beklenti kurallar bütününden ziyade okulun genel havası içinde öğrenciye hissettirilmektedir. Ayrıca dürüstlük, saygı, çalışkanlık ve kapsayıcılık gibi insani değerler; tüm okul türlerinde öğrenci kimliğinin temel taşları olarak sunulmaktadır. MTAL'deki engelli öğrencilere yönelik kapsayıcı tutum ile İHL'deki edep vurgusu veya akademik lisedeki efendilik beklentisi, farklı gerekçelerle de olsa olumlu toplumsal tutum geliştirme hedefinde birleşmektedir. Bu uygulamalar, değerlerin sadece anlatılan birer konu değil, yaşanan birer pratik olduğu mesajını örtük olarak iletmektedir.

### ***Değer aktarımındaki farklılıkların analizi***

Okul türleri arasında değer aktarımının içeriği ve bu süreçteki yönetsel öncelikler bakımından belirgin ayrışmalar bulunmaktadır. Özellikle STK'lerle kurulan ilişkiler, müdürlerin değer aktarımı felsefesini en net yansıtan alanlardan biridir. İmam hatip liselerinde yönetim, İnanç temelli STK'leri kurumsal kimliğin doğal bir parçası olarak görmekte ve bu kuruluşların okul içindeki düzenli faaliyetlerini aktif biçimde desteklemektedir. Bu durum, değer aktarımının okul duvarlarını aşarak kurumsallaşmış bir iş birliği modeliyle yürütüldüğünü göstermektedir. Buna karşılık MTAL ve akademik lise müdürleri, kurumsal özerkliği ve okulun kendi pedagojik önceliklerini korumak amacıyla dışarıdan gelen dini içerikli projelere karşı belirgin bir mesafe koymaktadır. MTAL müdürünün, bu tür STK müdahalelerinin okul kültürüne uyum sağlamadığına yönelik isteksiz tutumu, değer aktarımını okulun kendi iç dinamikleriyle sınırlı tutma iradesini yansıtmaktadır. Millî bayramlara yönelik yaklaşımlarda da benzer bir öncelik farkı görülmekte akademik lisede coşkulu şölenler, MTAL'de anlam odaklı millî bilinç inşası öne çıkarken İHL'de bu kutlamalar dini ritüellerin ve STK destekli manevi programların gölgesinde kalarak daha sembolik düzeyde icra edilmektedir.

### ***Sonuç: Özgün yönetim uygulamaları ve kurumsal uygulama felsefesi***

Değer aktarımı alanındaki bu çeşitlilik, okul müdürlerinin kâğıt üzerindeki resmî müfredatı kendi okullarının kuruluş amacına göre yeniden şekillendirerek her okula özgü bir uygulama anlayışı geliştirdiklerini göstermektedir. Bu özgün uygulama felsefesi, özellikle dış paydaşların (STK) okul iklimine dahil edilme biçiminde somutlaşmaktadır. Akademik liselerde bu uygulama felsefesi, dış müdahalelere karşı mesafeli kalarak öğrenciyi toplumda saygın ve sorumlu bir vatandaş profiline hazırlayan seküler bir millî bilinç inşasıdır. Müdür, resmî bayramları birer kutlama töreninden çıkarıp aidiyet hissine dönüştürerek vatan sevgisini bizzat yönettiği okul ikliminde yaşatır. İmam hatip liselerinde ise bu felsefe, okul yönetiminin dini STK'lerle kurduğu organik ve tam uyumlu bağ üzerinden şekillenmektedir. Müdür burada, STK destekli programları eğitim sürecinin asli bir unsuru olarak konumlandırarak öğrenciyi “İmam Hatipli” kimliğini toplumsal bir temsil sorumluluğu olarak yükler. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise felsefe, dışarıdan gelen ideolojik yönlendirmeler yerine hayatın içinden gelen usta-çırak dayanışmasıdır. Müdür, dış STK faaliyetlerine karşı korumacı bir tavır sergileyerek kapsayıcılık ve saygı gibi değerleri, kendi davranışıyla ve gündelik davranışlarıyla okulun iç işleyişine dahil eder.

Özetle, müdürlerin sergilediği bu uygulamalar; değerlerin akademik lisede kurumsal özerklik içinde korunan sosyal bir görev, İHL'de dış paydaşlarla bütünleşik yürütülen manevi bir kimlik inşası, mesleki ve teknik Anadolu lisesinde ise dış müdahalelerden arındırılmış insani bir yaşam tarzı olarak bizzat müdürün yönetsel tercihleriyle hayat bulduğunu göstermektedir. Bu yöntemler sayesinde öğrenciler, kurumun sadece bir eğitim binası olmadığını; müdürün STK ilişkilerinden törensel tercihlerine kadar her alanda hissedilen özgün felsefesiyle şekillenen canlı birer değer merkezi olduğunu örtük program yoluyla deneyimlemektedirler.

#### 4.4.5. Yönetsel etki

Tablo 4.89. Okul türlerine göre yönetsel etki matrisi.

Karşılaştırma Alanı	Akademik Lise	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>Yönetim Anlayışı</b>	Otoriter ve mesafeli: Hissedilen ancak doğrudan erişilemeyen bir otorite figürü.	Samimi ve ideolojik: Sosyal paylaşımına açık ama belirli değer setleriyle sınırlı bir yapı.	Demokratik ve sıcak: Emretmeden yöneten, resmîyetten uzak ve kapsayıcı bir iklim.
<b>İletişim Biçimi</b>	Çekingenlik ve hiyerarşi odaklı, doğrudan temas yerine yardımcıları üzerinden etkileşim.	Rahat paylaşım alanı, müdür odasının sosyal bir mekân olarak kullanılması.	Selamlaşma, küçük jestler ve içten sohbetler; güvene dayalı doğrudan diyalog.
<b>Otorite Tesisi</b>	Sert ve doğrudan müdahaleler, kuralların bireysel uyarılarla işletilmesi.	Dini-kültürel kimlik ve ideolojik referanslarla pekiştirilen otorite inşası.	Gönüllü sorumluluk ve demokratik ilişkilerle sağlanan özdenetim süreci.
<b>Dış Grupların Rolü</b>	Mevzuat odaklı, dış müdahalelere kapalı ve özerk karar alma mekanizması.	Etkin ve paylaşımlı: STK'lerin karar süreçlerine ve planlamaya dolaylı/etkili müdahalesi.	Bağımsız ve kurum içi odaklı, dış paydaş etkisinden arındırılmış yönetim.
<b>Öğrenci Kayırmacılığı</b>	Başarılı öğrencilerin yönetimle daha yakın ve imtiyazlı ilişkiler kurması.	Başarılı veya STK bağlantılı öğrencilere sağlanan esneklik ve görünürlük.	Sosyal veya akademik başarısı olan öğrencilere gösterilen pozitif yaklaşım.

#### *Yönetsel etkideki benzerliklerin analizi*

Araştırma bulguları, okul türü ne olursa olsun müdürlerin başarıyı yönetsel yakınlık ve ayrıcalık için temel bir ölçüt olarak kullandığını göstermektedir. Üç okul türünde de akademik veya sosyal alanda öne çıkan öğrenciler, yönetimle daha hızlı ve etkili iletişim kurabilmekte devamsızlık, izin veya diğer ihtiyaçlar konusunda diğer öğrencilere nazaran daha geniş bir esneklik alanına sahiptir. Bu durum, başarıyı sadece akademik bir kazanım olmaktan çıkarıp yönetimle kurulan ilişkide bir ayrıcalık anahtarı haline getiren ortak bir örtük mesaj üretmektedir. Her üç okulda da müdürler, kurumsal hedeflere katkı sağlayan bu öğrenci profilini ödüllendirerek diğer öğrenciler üzerinde başarının getirdiği statü algısını

pekiştirmektedir. Bu yönetsel refleks, öğrenci gözünde kuralların ve mesafelerin kişisel performansa göre esneyebileceği düşüncesini dolaylı yoldan onaylamaktadır.

### ***Yönetsel etkideki farklılıkların analizi***

Yönetsel etkinin tesis edilme biçimi ve müdür figürünün okul iklimindeki konumu, okul türleri arasında keskin farklılıklar göstermektedir. Akademik liselerde müdür, koridorlarda hissedilen ancak doğrudan iletişimden kaçınılan mesafeli bir otoriteyi temsil ederken bu durum öğrencide hiyerarşik bir çekingenlik yaratmaktadır. Buna karşılık MTAL’de otorite, müdürün öğrencilerle kurduğu sıcak selamlaşmalar ve samimi diyaloglar üzerinden demokratik bir zeminde yükselmektedir. İHL’de ise bu samimiyet, dini ve kültürel ortaklıklar üzerinden şekillenmekte müdür odası hiyerarşik bir makamdan ziyade bir paylaşım alanı olarak kurgulanmaktadır. Otorite inşasında akademik lisenin sert müdahale tarzı ile MTAL’nin gönüllü katılım anlayışı arasındaki zıtlık, öğrencinin kurala bakış açısını da değiştirmektedir. Özellikle İHL’ye özgü olarak görülen STK müdahaleleri, yönetimin karar alma iradesini dış aktörlerle paylaşması bakımından diğer okullardan ayrılmaktadır. Bu durum, yönetimin resmî program kadar belirli dış ideolojik çevrelerin beklentilerine açık uygulamalar yapması anlamına gelmektedir.

### ***Sonuç: Özgün yönetim uygulamaları ve kurumsal uygulama felsefesi***

Yönetsel etki alanındaki bu çeşitlilik, okul müdürlerinin resmî yetkilerini kendi yönetim felsefeleri ve kurumsal misyonları doğrultusunda kullanarak her okula özgü bir iklim oluşturduklarını göstermektedir. Bu süreçte ortaya çıkan yönetim uygulamaları, müdürün otoriteyi nerede konumlandığına dair somut birer göstergedir: Akademik liselerde yönetim uygulamaları, disiplini ve düzeni katı bir hiyerarşiyle sağlayan bir mesafeli otorite mühendisliği şeklinde yürütülür. Müdür, doğrudan müdahaleleriyle disiplini bir dış kontrol mekanizması olarak kurgular. İmam hatip liselerinde ise yönetim uygulamaları, dini-kültürel kimlik üzerinden kurulan bir ideolojik rehberlik niteliği taşır. Burada karar alma süreçlerinin STK’lerle paylaşılması, yönetimin kurumsal özerklikten ziyade belirli değer gruplarıyla bütünleşme felsefesini yansıtır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise yönetim uygulamaları, emretmeden yöneten ve güvene dayalı bir demokratik liderlik esasına dayanır. Müdür, öğrenciyi resmî bir tebaa olarak değil; selamlaştığı ve sorumluluk verdiği birer paydaş olarak konumlandırır.

Özetle, müdürlerin sergilediği bu uygulamalar; akademik lisede otoritenin mesafeyle, İHL’de ideolojik yakınlık ve dış paydaş ortaklığıyla, MTAL’de ise demokratik etkileşimle inşa edildiğini ortaya koymaktadır. Bu yöntemler sayesinde öğrenciler, yönetimin sadece bir bürokrasi olmadığını; akademik lisede bir hiyerarşi sınavı, İHL’de bir kimlik temsili, mesleki lisede ise bir karşılıklı güven süreci olduğunu örtük program yoluyla deneyimlemektedirler.



## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

##### 5.1.1. Akademik uygulamalar teması çerçevesinde tartışma ve sonuç

Bu araştırmanın akademik uygulamalar temasında bütünleştirilen bulguları, üç okul türünde de (akademik lise, imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi) merkezi sınavların akademik süreçleri belirleyen temel yapısal unsur haline geldiğini göstermektedir. Okul müdürleri; akademik uygulamaları, yalnızca yerine getirilmesi gereken bürokratik yükümlülükler olarak değil, okulun algıladıkları vizyon ve misyonu gerçekleştirmeye yönelik stratejik araçlar olarak konumlandırmışlardır. Özellikle 12. sınıflarda resmî müfredatın kurumun başarı anlayışı doğrultusunda esnetilmesi ve ikincilleştirilmesi, sınav odaklı uygulamaların ortak bir yönetsel pratik haline geldiğini göstermektedir. Resmî programdan çok TYT-AYT içeriklerine yönelme, deneme sınavlarının sistematikleşmesi ve sınav başarısının okul kültüründe en yüksek değer olarak kodlanması, Türkiye’de merkezi sınav sisteminin okul öğrenmelerini ve öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırıldığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Kelecioğlu, 2002; Çepni, Kaya ve Küçük, 2002; Polat, 2020).

Merkezi ya da riskli sınav sistemlerinin okuldaki öğrenmelerin ve öğretim uygulamalarının belirleyici olması, yalnızca Türkiye’ye özgü bir durum değildir. Yüksek riskli sınavların bulunduğu eğitim sistemlerinde sınav algısının öğrencilerin öğrenme pratiklerini ve akademik çıktıları belirlediği, sınavın fiilen “Ne öğrenmeli?” sorusunu yeniden tanımladığı açıktır (Dong, 2020). Kurumsal düzeyde ise okulların meşruiyetlerini sınav sonuçları ve başarı göstergeleri üzerinden üretmek zorunda kaldıkları, bu nedenle de resmî müfredat ile fiilî öğretim süreçlerinin ayrıştığı ve sınav başarısının törenselsel bir performans ölçütü haline geldiği vurgulanmaktadır (Meyer ve Rowan, 1977). Ebert ve Culyer’ın (2011) belirttiği gibi özellikle üniversiteye geçiş beklentilerinin yüksek olduğu liseler, fiilen birer “üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık kurumu” gibi çalışmakta bu durum resmî programdan bağımsız bir sınav odaklı örtük program üretmektedir. Bu durum, akademik başarının pedagojik bir nitelik olmaktan ziyade okulların rekabet gücünü ve piyasa değerini temsil eden bir göstergeye dönüştüğünü düşündürmekte ve sınav merkezli öğretim kültürünü küresel ölçekte pekiştirmektedir (Lynch, Grummell ve Devine, 2012).

Bu bağlamda geri tepme (washback) etkisi, öğretim süreçlerinin pedagojik amaçlardan çok performans ve ölçülebilirlik doğrultusunda yapılandırılmasına katkıda bulunmaktadır. Geri tepme etkisi, Alderson ve Wall'un (1993) tanımıyla sınavların öğretim ve öğrenmeyi dönüştürmesi, Bailey (1996) ve Kılıçkaya'nın (2016) gösterdiği gibi öğretmenlerin "sınav müfredatı" üretmesine ve öğrencilerin yüzeysel öğrenme stratejileri geliştirmesine yol açabilmektedir. Toksöz ve Kılıçkaya'nın (2017) Türkiye bağlamındaki bulguları da bu yapısal etkiyle örtüşmektedir.

Bu sınav rejiminin okul düzeyinde nasıl işlediğini açıklamak için Ball'un (2003) performativite kuramı güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Ball'a göre performativite, öğretmenleri ve okulları hedefler, göstergeler ve dışsal değerlendirmeler üzerinden sürekli olarak kendilerini yeniden düzenlemeye zorlayan bir yönetim teknolojisidir. Bu rejimde pedagojik süreçler, sayısal çıktılara indirgenir; okullar ise sınav başarısı, akademik mükemmeliyet veya ideolojik uyum gibi göstergeler üzerinden kendilerini dış dünyaya sunan "fabrikasyon" temsilleri üretir.

Bu durum, Carson'ın (1984) müfredatın merkezileşmesi ve öğretmenin uygulayıcı konumuna itilmesi tespitiyle örtüşmektedir. Wayne Au'nun (2007) meta-sentezinde gösterildiği gibi, yüksek riskli sınavlar öğretmen özerkliğini daraltmakta bu da müfredatın daralması, teste göre öğretim ve pedagojik indirgenme gibi sonuçlar doğurmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da öğretmen emeğinin sınav sonuçları üzerinden anlamlandırıldığını ve öğretimsel kararların sınav başarısına göre şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgu, Ball'un (2003) öğretmen kimliğinin performans göstergeleri etrafında yeniden yapılandırıldığına ilişkin analizleriyle de uyumludur. Bu bağlamda Tanrıverdi'nin (2017) meslek liselerinde örtük program analizinde gösterdiği gibi, müfredatın fiilî içeriği okulun sınav önceliklerine göre yeniden şekillenmektedir.

Bu sınav merkezli yapı, okulun yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda etik, estetik ve kültürel işlevlerini de daraltan bir yönelim olarak ortaya çıkmaktadır. Hatipoğlu'nun (2018) ortaöğretim kurumlarında örtük program bağlamında gösterdiği gibi, eğitimin tüm boyutlarının sınav başarısına endekslenmesi; öğrencilerin değer geliştirme, estetik duyarlılık ve toplumsal sorumluluk gibi alanlarda güçlenmesini sınırlayabilmektedir. Bu yönetsel yönelimler aynı zamanda açık bir değer seçimi anlamına gelmektedir. Nitekim Eisner'in (2005) vurguladığı üzere, müfredat seçimleri her zaman değer seçimleridir. Sınav baskısı altında sanat, müzik ya da sınavda soru çıkmayan derslerin ikinci plana itilmesi, yalnızca pedagojik bir öncelik değişikliği değil; hangi bilgi biçimlerinin kültürel olarak değerli sayıldığına ilişkin örtük bir

hiyerarşinin kurulmasıdır. Bu süreç, Eisner'in (1994) tanımladığı biçimiyle bir "boş müfredat" üretmekte ve öğrencilere neyin önemli neyin önemsiz olduğuna dair güçlü ama görünmez mesajlar iletmektedir.

Giroux (1983) ve Apple (1979/2004), akademik başarının teknik ve nötr bir ölçüt olmadığını, okulun ideolojik işleyişi içinde inşa edilen bir değer olduğunu vurgulamaktadır. Müfredat ve değerlendirme sistemleri, hangi bilginin değerli sayılacağını ve hangi başarı biçimlerinin ödüllendirileceğini belirleyen kültürel düzeneklerdir. Jackson'ın (1968) sınıf içi etkileşimlerde statü ve onayın nasıl üretildiğine ilişkin bulguları ile Margolis'in (2001) yükseköğretimde gösterdiği örtük beklenti örüntüleri birlikte düşünüldüğünde akademik başarının yalnızca sınav puanlarıyla değil, okulun kurumsal normları ve değer atıflarıyla da belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda Sönmez'in (2008) karşıt/örtük müfredat yaklaşımı, resmî hedeflerle fiilî okul öncelikleri arasındaki gerilimi açıklamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin merkezi sınav rejiminin taleplerini okulun gündelik işleyişine uyarlayan temel aktörler olduğunu göstermektedir. Ball'un (2003) performativite rejimi analizinde ifade edildiği gibi başarı göstergeleri, okullar üzerinde soyut bir baskı değil; müdürlerin hedefler, denetimler ve beklentiler yoluyla somutlaştırdığı bir yönetsel gerçekliktir. Bu yönetsel uyarlama süreci, Vallance'ın (1974) ifade ettiği gibi okulun görünürde gerekçelendirdiği uygulamalarla fiilen yürüttüğü örtük öncelikler arasındaki farkı üretmektedir. Ayçiçek'in (2021) örtük programı bir harita olarak tanımlaması da bu durumu açıklar: Müdürler, öğrencileri hedefledikleri sınav başarısına doğrudan yönlendiren örtük yollar inşa etmektedir.

Müdürler, bu süreçte müfredatı yalnızca uygulamaz; aynı zamanda müzakere ederler. Glatthorn'un (2004) gösterdiği gibi müfredat sabit bir belge değil, yorumlanan bir alandır. Zepeda'nın (2013) öğretimsel liderlik ve Murphy ve Hallinger'in (1992) baskı ve esneklik arasındaki denge kavramsallaştırmaları, bu yönetsel rolü açıklamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, müdürlerin sınav baskısını yalnızca pedagojik değil psikososyal düzeyde de yönettiklerini göstermektedir. Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin okul iklimini düzenlemek için kullanılması; Erbaş'ın (2021) ders dışı etkinliklerin değer aktarımındaki rolüne ilişkin tespitleriyle uyumludur. Wren (1999), Yüksel (2004), Veznedaroğlu (2007) ve Başar'ın (2011) bulguları; bu tür etkinliklerin motivasyon, aidiyet ve can sıkıntısını azaltma işlevlerini desteklemektedir. Gün'ün (2018) askerî okullarda ritüel ve

zaman yönetimine ilişkin bulguları da okul kültürünün günlük işleyiş üzerinden nasıl yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu bağlamda imam hatip liselerinde ibadet vakitlerine göre düzenlenen okul zamanı (MEB, 2017) sınav rejimiyle birlikte işleyen özgül bir örtük program örüntüsü üretmektedir.

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise öğrencinin ruhsal iyilik haline göre sınav ve değerlendirme uygulamalarının esnetilmesi (MEB, 2013), Sulaimani ve Gut'un (2019) bireysel ihtiyaçlara duyarlı örtük program anlayışıyla uyumludur. Bununla birlikte Jackson'ın (1968) uyarıları bağlamında bu insancıl yönetsel yaklaşım, eğitsel normların klinik yaklaşımla yer değiştirme riskini de barındırmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin merkezi sınav rejiminin yarattığı edimsel baskıyı (Ball, 2003) yalnızca öğretim süreçlerine değil; okulun kurumsal kimliğine ve kendi yönetsel meşruiyetlerini sağlamak için de uyarladıklarını göstermektedir. Dong'un (2020) ortaya koyduğu gibi, yüksek riskli sınav sistemlerinde "Ne öğrenilmeli?" sorusu fiilen sınav tarafından belirlenirken Eisner'in (2005) vurguladığı üzere bu tercih aynı zamanda bir değer seçimine dönüşmektedir. Bu bağlamda müdürler, sınav başarısını yalnızca öğrencilerin akademik çıktısı olarak değil; okulun ve kendilerinin kamusal olarak başarılı sayılmasının temel göstergesi olarak görmekte ve öğretim etkinliklerini buna göre yapılandırmaktadırlar. Zepeda'nın (2013) tanımladığı öğretimsel liderlik, burada pedagojik rehberlikten çok, okulun sınav rejimi içinde rekabetçi biçimde konumlandırılmasına yönelik bir yönetsel akla dönüşmektedir. Murphy ve Hallinger'in (1992) ifade ettiği baskı ve esneklik arasındaki denge ise okul türlerine göre farklı biçimlerde kurulmaktadır: akademik liselerde bu denge, öğretimin neredeyse bütünüyle TYT-AYT performansına göre kalıplarına yerleştirilmesi yoluyla; imam hatip liselerinde dini ve mesleki müfredatın sınav başarısı lehine geçici olarak ikincilleştirilmesiyle; mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise sınav baskısının öğrencinin iyilik hâli ve okulda tutunmasıyla dengelenmesi üzerinden kurulmaktadır. Bu farklılaşmalar, her okul türünde müdürlerin kendi kurumsal misyonlarına uygun bir "başarı anlatısı" ürettiklerini ve bu anlatıyı sınav merkezli performans göstergeleriyle uyumlu hâle getirdiklerini göstermektedir. Ball'un (2003) ifade ettiği gibi bu süreç, okulun ve yöneticinin kendisini sürekli olarak ölçülebilir çıktılar üzerinden sunmaya zorlandığı bir "fabrikasyon" rejimi üretmekte böylece akademik başarı, pedagojik bir değer olmaktan çok, okulun ve müdürün kurumsal meşruiyetini garanti altına alan stratejik bir göstergeye dönüşmektedir.

### 5.1.2. İmaj yönetimi teması çerçevesinde tartışma ve sonuç

Bu araştırmada imaj yönetimine ilişkin bulgular, akademik liseler, imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde gözlemlenen imaj yönetimi uygulamalarının okul türlerine göre farklı içeriklerle yapılandırılrsa da ortak bir işleve sahip olduğu görülmektedir: Okulun hangi başarıyı, hangi değeri ve hangi öğrenci tipini “ideal” olarak sunduğunu kamusal alanda görünür kılmak. Bu yönüyle imaj yönetimi, okulun yalnızca dışa dönük tanıtım faaliyetleriyle sınırlı bir yönetsel tercih olmaktan ziyade, okulun iç düzeninde üretilen önceliklerin ve değer hiyerarşilerinin kamusal temsiline dönüşebildiğini göstermektedir. Üç okul türünde de okul müdürlerinin okulun dışa dönük görünürlüğünü artırmak ve imajını sağlamlaştırmak amacıyla stratejik etkinlikler planlaması, okulun kamuoyundaki algısının bilinçli biçimde yönetilmeye çalışıldığını ve müdürlerin bu sürecin aktif aktörleri olarak konumlandıklarını göstermektedir. Bu durum, Grace’in (2002) okulların ve yöneticilerin kamuoyunda değerlendirildikleri kriterlere göre başarılı görünmek için çaba gösterecekleri yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. Grace’in analizlerinde vurguladığı üzere, bu çaba çoğu zaman akademik başarı ile eğitimin asli misyonunu koruma arasında yapısal bir gerilim üretebilir.

Bu gerilimin toplumsal düzeyde nasıl karşılık bulduğuna ilişkin çalışmalar, velilerin okul imajını değerlendirirken özellikle akademik başarıyı belirleyici bir ölçüt olarak görme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bakioğlu ve Bahçeci’nin (2010) bulguları; velilerin okul imajını büyük ölçüde akademik başarı, sınav sonuçları ve öğrencilerin üst öğrenime geçiş performansı üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Benzer biçimde Durak ve arkadaşları (2023) da velilerin okul imajını olumlu değerlendirmesinde akademik başarının merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bu çerçevede imaj sağlamlaştırma amacıyla planlanan etkinliklerin, her okulun kendi kimliği ve hedef kitlesine göre farklı biçimlerde hayata geçirildiği görülmektedir. Akademik lisede zedelenen imajı onarmak ve okula yönelik “alternatif stratejilerle cazibe artırımı” sağlamak amacıyla sportif başarıların, kupa törenlerinin ve görünür ödüllerin bilinçli biçimde ön plana çıkarılması; imajın pedagojik süreçlerden ziyade sembolik başarı göstergeleri üzerinden yeniden inşa edilmeye çalışıldığını düşündürmektedir.

Bu tür vitrinleşmiş başarı göstergelerinin veliler nezdinde güçlü bir karşılık bulabildiği, velilerin okul imajını değerlendirirken akademik ve ölçülebilir başarıları temel referans noktası

olarak aldıkları dikkate alındığında (Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Durak vd. 2023) bu stratejilerin yalnızca yönetsel tercihler değil; aynı zamanda veli beklentileriyle kurulan karşılıklı bir meşruiyet ilişkisi temelinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde yabancı dil sınıflarının açılması ve bu alanlara özel destek sağlanması, yalnızca akademik çıktıyı değil; Erbaş'ın (2021) öğretimsel okul sokağı uygulamaları bağlamında vurguladığı üzere öğrencilerin motivasyonunu, ilgisini ve okula yönelik aidiyet duygusunu artırarak pozitif bir algı üretmeyi hedefleyebilmektedir. Bu tür uygulamalar, Apple'ın (1999; 2006) resmî bilgi ve rekabetçi performans rejimi eleştirileriyle birlikte düşünüldüğünde okulun pedagojik niteliğinden çok kamusal algısının güçlendirilmesine yatırım yapıldığını gösterebilir. Giacalone ve Rosenfeld'in (1989) izlenim yönetimini örgütsel yaşamın olağan ve yapısal bir parçası olarak ele alan yaklaşımı, bu noktada okul imajının pedagojik çıktılardan ziyade nasıl görüldüğü üzerinden kurumsal meşruiyet üretme işlevini açıklayıcı biçimde ortaya koymaktadır.

İmam hatip liselerinde ise imaj yönetiminin daha çok dini ve kültürel etkinliklerle görünürlük sağlama üzerinden kurgulanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Kandil programları, Kadir Gecesi etkinlikleri ve benzeri organizasyonlarla okulun dini kimliği hem iç hem de dış paydaşlara sembolik olarak sunulmaktadır. Burada yapılan da bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde Giacalone ve Rosenfeld'in (1989) izlenim yönetimini örgütsel yaşamın olağan ve yapısal bir parçası olarak ele alan yaklaşımıdır. Bu noktada okul imajının pedagojik çıktılar kadar kurumsal meşruiyet üretme üzerine yapılandığı anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, veli algılarına odaklanan araştırmalar, bu okul türlerinde dahi akademik başarının okul imajının tamamen dışında bırakılmadığını; velilerin okulun dini-kültürel kimliği ile akademik performansını birlikte değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Durak vd. 2023). Bu yaklaşım, Koyuncu'nun (2019) örgün din eğitiminin ana gövdesini oluşturan imam hatip liselerinde yürütölen dini faaliyetlerin etkililiğini topluma göstermek açısından taşıdığı öneme dikkat çeken bulgularıyla uyumlu görünmektedir. Aynı zamanda Koyuncu'nun kavramsallaştırdığı "İmam Hatipli Ruh" nun kazanımını görünür kılma çabası, imaj yönetiminin pedagojik bir çıktıdan çok ideolojik ve ahlaki bir temsil rejimi olarak işleyebildiğini göstermektedir. Bu durum, Bernstein'in (2000, 2003) düzenleyici söylem kavramı ve Bourdieu ile Passeron'un (1977) sembolik yeniden üretim analizleriyle birlikte ele alındığında, okulun dini ve ahlaki değerleri doğal ve meşru olarak sunma eğilimini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise kültürel etkinlikler yoluyla görünürlük hedeflenmekle birlikte, müdürün “bir taşla iki kuş vurma” anlayışıyla her faaliyetten azami düzeyde tanıtım ve fayda sağlama çabasının öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle yoğun biçimde imaj ve görünürlüğe odaklanılması, etkinliklerin öğrenciye yönelik pedagojik boyutunun ikincil hâle gelebileceğini göstermektedir.

Velilerin okul imajını değerlendirirken akademik başarıyı temel ölçütlerden biri olarak görmeleri (Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Durak vd. 2023), bu okul türlerinde akademik beklentilerin görece sınırlı olmasıyla birleştiğinde, imaj yönetiminin pedagojik anlamda daha kırılgan ve çelişkili bir zeminde kurulabildiğine işaret etmektedir. Bu durum, Grace’in (2002) işaret ettiği imaj-misyon geriliminin mesleki ve teknik Anadolu lisesi bağlamında somutlaşabildiğini göstermektedir. Katolik okulları üzerinden tanımlanan bu risk, bu araştırmada MTAL’lerde imaj ve görünürlük kaygısının okulun asli eğitim misyonunun önüne geçebildiği ve öğrenci yararının zaman zaman gölgede kalabildiği biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Lynch, Grummell ve Devine’in (2012) yeni yöneticilik eleştirileriyle birlikte düşünüldüğünde bu tablo eğitimde performans; tanıtım ve hesap verebilirlik söylemlerinin bakım, ilişkisellik ve pedagojik derinliğin önüne geçme eğilimiyle uyumludur.

Akademik lise ve imam hatip liselerinde okul imajını güçlendirmek için dış paydaşlarla kurulan ilişkilerin niteliğinin okul türüne göre önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Akademik lisede müdür, daha çok kendi kişisel bağlantılarını ve sosyal sermayesini okul yararına kullanarak resmî yetkinin ötesinde bireysel ilişki ağları üzerinden etki üretebilmektedir. Brücknerová ve Novotný’nin (2019) okul müdürlerinin örtük müfredatı şekillendirmede merkezi bir rol oynadığına ilişkin tespitleri, bu durumu müdürün bireysel sosyal sermayesini kurumsal bir güce dönüştürmesi olarak okumayı mümkün kılmaktadır.

Buna karşılık imam hatip liselerinde imajı güçlendirmeye yönelik ilişkilerin müdür merkezli değil, ideolojik olarak uyumlu ve kurumsallaşmış STK’ler üzerinden yürütülme eğiliminde olduğu görülmektedir. Kültürel etkinliklerde belirli dini kuruluşların aktif rol üstlenmesi, maddi ve sembolik destek sağlaması, imaj yönetiminin bireysel ilişkilerden ziyade sistematik ve ideolojik iş birlikleri üzerinden yapılandırıldığını düşündürmektedir. Baltacı’nın (2019) imam hatip yöneticilerinin yöneticilik rolünü bir davanın parçası olarak algıladıklarına ilişkin tespiti, bu kurumsal ilişki ağının arka planını açıklayıcı görünmektedir. Akademik liselerin toplumun geniş kesimleri tarafından tercih edilmesine karşın imam hatip liselerinin görece daha sınırlı ve ideolojik çevrelerce tercih ediliyor olması, imaj yönetimindeki bu temel

farklılaşmayı derinleştirmektedir. Acar'ın (2025) imam hatip liselerinin sistem içindeki oranlarına kıyasla kamuoyunda daha fazla gündemde kalmasını ve olumlu ya da olumsuz sembolik anlamlarla yüklü kurumlar hâline gelmesini siyasi ve ideolojik yaklaşımlarla ilişkilendirmesi, bu bulgularla örtüşmektedir. Cornbleth'in (1984) okul deneyiminin içinde bulunduğu sosyal bağlamdan ayrı düşünülmemeyeceği ve bu bağlamın çelişkilerle dolu olduğu yönündeki vurgusu, imaj yönetiminin bağlamsal niteliğini desteklemektedir. Yalnızca akademik lisede gözlemlenen “sportif derece için öğrenci transferi politikası”, imaj yönetiminin ne denli bilinçli ve rekabetçi bir stratejiye dönüştüğünün en çarpıcı örneklerinden biridir. Burada okul imajının yalnızca mevcut öğrenciler üzerinden değil, dışarıdan yetenek transferi yoluyla da inşa edilmesi; sportif kazanımdan ziyade okul adının duyurulmasının ve kamuoyunda “başarılı” bir imajla anılmasının ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Bu uygulama, Apple'ın (2019) eğitim kurumlarını “kara kutu” metaforu üzerinden ele alan yaklaşımıyla birlikte değerlendirildiğinde daha derin bir anlam kazanmaktadır. Dışarıdan bakıldığında doğal bir eğitim çıktısı gibi görünen sportif başarı, kutunun içinde pedagojik bir süreçten çok rekabetçi ve örtük bir yönetim stratejisi olarak üretilmektedir. Bu durum, Giacalone ve Rosenfeld'in (1989) başarının seçici biçimde sunulması ve izlenim yönetiminin gerçek performansın yerini alabilmesi riskine ilişkin uyarılarıyla örtüşmektedir.

İmam hatip liselerinde imaj yönetiminin bir diğer ayırt edici yönü, okulun fiziksel ve sosyal alanlarının temsil aracı olarak kullanılma eğilimidir. Okul girişinin düzeni, sergilenen başarı belgeleri, öğrencilerden beklenen “imam hatibe yakışır” davranış ve kıyafet kodları bu yaklaşımın somut göstergeleridir. Gün'ün (2018) askeri okullardaki örtük programı incelerken mimari ve fiziksel düzenlemelerin hedeflenen niteliklere hizmet ettiğini vurgulamasıyla benzer biçimde, imam hatip liselerinde de mekân ve davranışlar aracılığıyla dini-muhafazakâr kimlik sembolik bir dille aktarılmaktadır. Bu bağlamda imaj, yalnızca elde edilen başarılarla değil; okulun sahip olduğu kimliğin mekânsal ve davranışsal olarak nasıl yansıtıldığıyla ölçülmektedir. Bu durum, okul imajının korunması ve sürdürülmesi gereken bir miras olarak görüldüğünü ve her ayrıntıda yeniden üretildiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, imaj yönetiminin okul müdürlerinin bireysel tercihlerinden ibaret olmadığını; pedagojik, ideolojik, örgütsel ve sembolik düzlemlerin kesişiminde işleyen çok katmanlı bir meşruiyet üretim alanı görülebilir. Bernstein (1975, 2000) pedagojik düzeni; Apple (1999, 2006, 2019) bilginin ve başarının ideolojik seçimini; Bourdieu ve Passeron (1977) yeniden üretim mantığını; Dreeben (1968) okulun örtük düzenini; Freire (1970) eleştirel

bilincin bastırılma biçimlerini; Giroux (2004) neoliberal pedagojik iklimi; Lynch ve arkadaşları (2012) yönetsel rasyonalitenin etik sonuçlarını; Fielding ve Moss (2011) demokratik alternatifleri; Giacalone ve Rosenfeld (1989) ise bu süreçlerin örgütsel düzeyde nasıl sahnelendiğini açıklayıcı biçimde ortaya koymaktadırlar.

Sonuç olarak, okul müdürleri örtük program aracılığıyla hem kurum içi kültürü hem de kurumun toplumsal temsil biçimini biçimlendirebilmektedir. Giacalone ve Rosenfeld'in (1989) imaj yönetimi yaklaşımına göre bu süreç, yalnızca bir iletişim aracı değil; kurumun kimliğini, değerlerini ve meşruiyetini sürdürmenin stratejik bir yolu olarak görülebilir. Bu araştırmanın bulguları, okullarda imajın giderek bir kurumsal performans göstergesi gibi işlev görebildiğine ve bu durumun özellikle imaj-misyon geriliminin belirginleştiği bağlamlarda (Grace, 2002) eğitim liderliğinin öğrenme ve etik temelli meşruiyetinden ziyade sembolik meşruiyet üretimine daha fazla yaslanabildiğine işaret etmektedir. Bu nedenle imaj yönetimi, pedagojik liderliğin tali bir unsuru olarak değil; okulun değerler dünyasını, başarı rejimini ve kamusal konumunu aynı anda yapılandıran çok katmanlı bir yeniden üretim alanı olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada elde edilen imaj yönetimine ilişkin bulgular, okul müdürlerinin uygulamalarının tek bir kuramsal çerçeveye açıklanamayacak ölçüde çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Akademik liseler, imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde gözlemlenen imaj yönetimi pratikleri; görünürlük, tanıtım ve prestij üretimi gibi ortak yönler taşısa da bu pratiklerin anlamı ve işlevi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak hangi paradigmatik bakış açısıyla ele alındığına bağlı olarak önemli ölçüde farklılaşabilmektedir. Bu nedenle tartışmanın bu aşamasında, imaj yönetiminin işlevsel paradigma ve eleştirel paradigma perspektifleriyle birlikte değerlendirilmesi, bulguların analitik derinliğini artırabilir.

İşlevsel paradigma açısından bakıldığında, imaj yönetimi okulun çevresiyle uyum sağlama, meşruiyetini güçlendirme ve kurumsal varlığını sürdürebilme çabasının rasyonel bir uzantısı olarak yorumlanabilir. Okulların başarı göstergeleri, ritüeller, törenler ve dış paydaşlarla kurulan ilişkiler aracılığıyla kendilerini kamusal alanda görünür kılmaları; belirsizliklerle dolu bir eğitim ortamında güven üretme ve destek sağlama stratejisi olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede imaj yönetimi, örgütsel etkinliğin ve liderliğin kaçınılmaz bir boyutu olarak görülebilir; sorun, imajın varlığından çok, pedagojik amaçlarla ne ölçüde dengelenebildiği noktasında yoğunlaşmaktadır. Öğretimsel liderliğe ilişkin araştırmaların

vurguladığı öğrenme merkezli ölçütler, bu dengeyi değerlendirmek için işlevsel bir referans noktası sunabilir.

Buna karşılık eleştirel paradigma, imaj yönetimini yalnızca örgütsel uyum ve meşruiyet üretimiyle sınırlı bir pratik olarak görmez; aksine onu, eğitimin ideolojik, sembolik ve toplumsal yeniden üretim süreçlerinin bir parçası olarak ele alır. Bu perspektiften bakıldığında imaj yönetimi; hangi başarıların görünür kılındığını, hangi öğrenci profillerinin örnek gösterildiğini ve hangi değerlerin normalleştirildiğini belirleyen güçlü bir sembolik mekanizma olarak işlev görebilir. Sportif başarıların vitrinleştirilmesi, dini ve ahlaki temsillerin kamusal alanda öne çıkarılması ya da “koruyucu okul” anlatılarının dolaşıma sokulması, pedagojik süreçlerin kendisinden çok bu süreçlerin temsiline yatırım yapıldığını akla getirmektedir. Bu durum, öğrenme süreçlerindeki eşitsizliklerin, çatışmaların ve pedagojik gerilimlerin görece görünmezleşmesine yol açabilmektedir.

Eleştirel kuram geleneği içinde yer alan çalışmalar, imaj yönetiminin bu yönünü, sembolik şiddet, örtük program, ideolojik aygıtlar ve neoliberal yönetsel akıl kavramları üzerinden tartışmaya açmaktadır. Okulun kamusal alanda sunduğu imaj ile okulun gündelik pedagojik gerçekliği arasındaki mesafe büyüdükçe, imaj yönetimi pedagojik meşruiyetin yerine geçen bir sembolik ikame işlevi görmeye başlayabilir. Bu bağlamda imaj, okulun ne yaptığına değil; nasıl algılandığına ilişkin bir başarı ölçütü hâline gelebilir. Böylece eğitim, demokratik, eleştirel ve eşitlikçi potansiyelinden uzaklaşma riski taşıyabilir.

Bu iki paradigmatic okuma birlikte ele alındığında, imaj yönetiminin ne bütünüyle işlevsel bir zorunluluk ne de tek başına ideolojik bir manipülasyon aracı olarak değerlendirilemeyeceği ortaya çıkmaktadır. İmaj yönetimi, bir yandan okulun çevresel beklentilerle başa çıkma biçimlerinden biri olarak anlaşılabilirken diğer yandan bu beklentilerin hangi toplumsal ve siyasal güç ilişkileri içinde üretildiğini sorgulamayı gerektirebilir. Araştırma bulguları, özellikle imajın pedagojik süreçlerin önüne geçtiği durumlarda, işlevsel gerekçelerin eleştirel bir gözle yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

### **5.1.3. Kural yönetimi teması çerçevesinde tartışma ve sonuç**

Araştırma bulguları, üç lise türünde de okul müdürlerinin kural yönetimi uygulamalarının yazılı mevzuatın ötesine geçerek okulun sosyal, kültürel ve pedagojik bağlamına göre biçimlendiğini göstermektedir. Özellikle devamsızlık, geç kalma, disiplin ve davranış ihlalleri gibi alanlarda müdürlerin yönetmelikleri öğrencinin lehine esnetmeleri;

okulun yalnızca bürokratik bir kurum değil, ilişkisel bir topluluk olarak işlediğine işaret etmektedir. Yüksel'in (2004) örtük program yaklaşımı bu durumu açıklamada temel bir çerçeve sunmakta resmî programın sahada birebir uygulanmadığı, okulların kendi önceliklerine göre örtük düzenler ürettiği yönündeki varsayımı, bu çalışmada devamsızlık gibi hukuken açık sınırları olan bir alanda dahi doğrulanmaktadır (MEB, 2013). Sarı ve Doğanay'ın (2009) vurguladığı gibi, okullar değerleri yalnızca müfredat yoluyla değil, gündelik etkileşimler aracılığıyla da öğretmekte bu da kuralların fiilî uygulanış biçimlerini ahlaki ve kültürel bir öğrenme alanına dönüştürmektedir.

Devamsızlık kuralının üç okul türünde de sistematik biçimde esnetilmesi, örtük programın yalnızca pedagojik değil yönetsel bir stratejiye de dönüştüğünü göstermektedir. Akademik lisede bu esneklik, yüksek başarı potansiyeline sahip öğrencilerin özel okullara yönelmesini engelleme ve okulun sınav performansını koruma amacıyla kullanılmakta böylece mevzuatın sınırları okulun rekabetçi konumunu sürdürmek için pragmatik biçimde yeniden yorumlanmaktadır. Bu durum; Başar, Akan ve Çankaya'nın (2014) okul yöneticilerinden beklenen rollerin mevzuatla birebir karşılanamayacağı yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. İmam hatip liselerinde devamsızlık ve sınıf geçme konularında müdürlerin daha çok kişisel inisiyatif ve öğrenci lehine himaye üzerinden karar vermeleri, disiplinin değer temelli ve ilişkiye dayalı bir çerçevede yürütüldüğünü düşündürmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise esneklik iki farklı örtük mantıkla gerekçelendirilmektedir: öğrencinin mezun edilerek meslek sahibi yapılması ve CİMER şikâyetleri gibi idari baskılardan kaçınma. Böylece aynı kural; farklı okul türlerinde rekabet ve başarı, kişisel himaye ya da idari korunma gibi farklı örtük program mantıklarıyla meşrulaştırılmaktadır.

Bu tür bilinçli esneklikler, Eisner'in (1994) örtük programı kasıtsız yan ürünler olarak tanımlayan yaklaşımından ayrılmaktadır. Çünkü burada yöneticiler açıkça planlı ve stratejik tercihlerde bulunmaktadır. Cornbleth'in (1984) uyarısıyla bakıldığında ise okulun söylediği (yönetmelik) ile yaptığı (esneklik) arasındaki bu fark, öğrenciler açısından belirsizlik üreten çelişkili mesajlara dönüşmektedir. Tam da bu noktada okul müdürü, örtük programın pasif bir taşıyıcısı değil; onu fiilen kuran ve yöneten bir mikro-politik aktör olarak görünür hâle gelmektedir. Müdür, mevzuatın evrensel ve soyut normları ile okulun yerel sosyal gerçekliği arasında sürekli bir uyarılma ve dengeleme faaliyeti yürütmekte hangi kuralın esnetileceğine, hangisinin ödün verilmeyeceğine ve hangi ihlalin okul dışına itilerek çözüleceğine ilişkin kararlarıyla okulun fiilî ahlak ve adalet düzenini üretmektedir. Veznedaroğlu'nun (2007)

tanımladığı yapı, bu anlamda kendiliğinden oluşan bir kültür değil; büyük ölçüde müdürün devamsızlık, geç kalma, sigara, disiplin ve nakil gibi alanlarda verdiği bilinçli yönetsel tercihler üzerinden kurumsallaşmaktadır.

Benzer bir örüntü, ilk derse geç kalma konusunda da görülmektedir. Resmî mevzuat bulunmasına rağmen, ulaşım sorunları gibi gerekçelerle yoklamaların geç alınması veya geç kalmanın olağanlaştırılması, mevzuatın gündelik hayatın akışı içinde öğrenci lehine yumuşatıldığını ve bunun okul kültürünün parçası haline geldiğini göstermektedir. Sigara yasağına yönelik pasif ve kontrollü tolerans da üç okul türünde ortak bir örtük kural olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanrıverdi'nin (2017) taviz verilen veya görmezden gelinen kurallar kategorisiyle örtüşen bu durum, müdürlerin sigara içme davranışını doğrudan cezalandırmak yerine okul düzenini bozmayacak şekilde yönetmeye çalıştıklarını göstermektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde bu tutum daha da sistematikleşerek öğrencilerin tuvaletlere zarar vermesini önlemek amacıyla okulun arka bölümlerinde sigara içmelerine dolaylı biçimde izin verilmesine kadar uzanmaktadır. Bu tür düzenlemeler, Powell, Farrar ve Cohen'in (1985; akt. Posner, 2004) resmî olmayan anlaşmalar kavramıyla açıklanabilecek bir okul içi müzakere alanı yaratmaktadır. Ancak Baltacı'nın (2019) vurguladığı gibi, sorunları görmezden gelmeye dayalı bu tür pragmatik yaklaşımlar liderliğin müdahale edici ve dönüştürücü boyutuyla gerilim içindedir.

Disiplinin görünmeyen boyutu, fiziksel iş yaptırma uygulamalarında daha da belirginleşmektedir. Üç okul türünde de gözlenen bu pratik, Veznedaroğlu'nun (2007) resmî olmayan yaptırımlarına karşılık gelmekte ancak Tanrıverdi'nin (2017) tanımladığı dışlayıcı ve aşağılayıcı cezalardan farklı olarak öğrenciyi resmî disiplin sürecinden korumaya dönük bir telafi mantığı taşımaktadır. Bahçe temizliği, ağaç sulama ya da çöp toplama gibi görevler, cezalandırmadan ziyade okulun ortak yaşamına katkı olarak çerçevelenmektedir. Buna karşın akademik lise ve MTAL'de daha ciddi sorunlar karşısında izlenen nakil yoluyla okuldan gönderme stratejisi, Althusser'in (1971) okulun ihraç ve seçme mekanizmalarıyla düzeni koruduğu yönündeki analizini hatırlatmaktadır. Müdürler, disiplin kurulunun yavaş ve etkisiz olduğunu düşündüklerinde kendi örtük çıkış stratejilerini devreye sokarak sorunlu görülen öğrencileri okul dışına itmektir.

Zaman yönetimine ilişkin zilsiz okul uygulaması da örtük programın kasıtlı biçimde kullanıldığı bir başka alanı temsil etmektedir. Akademik lise ve MTAL'de benimsenen bu uygulama, öğrencide özdenetim ve sorumluluk geliştirme amacı taşımakta böylece Eisner'in

(1994) zili otoriteye itaatin sembolü olarak yorumlayan yaklaşımının tersine, bilinçli bir pedagojik tercih olarak kullanılmaktadır. Buna karşılık telefon kullanımı konusunda AL ve İHL’de katı denetim, Ayçiçek’in (2021) kontrol mekanizması bulgusuyla örtüşmekte bu katılık akademik başarıyı koruma gerekçesiyle meşrulaştırılmaktadır (Kaya, 2025).

Kılık kıyafet kuralları ise okul türlerine göre ayrışan örtük mesajlar üretmektedir. Akademik lisede bu kural ödün verilmeyen bir norm olarak katı biçimde uygulanırken, İHL ve MTAL’de zamanla gevşemekte ve işlevini yitirmektedir. Yüksel’in (2004) ödün verilen ve verilmeyen kurallar ayrımı, öğrencilerin hangi normların gerçekten bağlayıcı olduğunu bu yolla öğrendiklerini göstermektedir.

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde akademik başarıya yönelik esnek ölçütler, öğrenciyi okulda tutma ve davranış sorunlarını kontrol altında tutma amacıyla örtük biçimde uygulanmaktadır. Jackson’ın (1968) sınıf içi ödül sistemine ilişkin gözlemleri, kurumsal düzeni bozmayan öğrencilerin akademik yetersizliklerine daha kolay tolerans gösterildiğini ortaya koymaktadır. Bu tolerans, Tanrıverdi’nin (2017) öğretmenlerin ölçme standartlarını esnetmesine ilişkin bulgularıyla da paraleldir. Buna karşın şiddet içeren davranışlara karşı MTAL’de sergilenen tavizsiz tutum, bu okul türünde güvenlik risklerinin daha görünür olmasıyla ilişkilidir (Külekeçi-Akyavuz, 2021; Başar, 2011; Serhatlıoğlu, 2012). Myles vd. (2004)’ün vurguladığı gibi, örtük kuralları bilmemek öğrencileri dışlanma ve yanlış anlaşılma riskine açık hale getirdiğinden, müdürün şiddete karşı sert tutumu koruyucu bir strateji olarak görülebilir.

Bu çok katmanlı örüntü, disiplinin yalnızca yönetsel değil; ideolojik, kültürel ve ahlaki temelleri olduğunu göstermektedir. Apple’ın (2006) denetim kültürleri ve Lynch vd. (2012)’nin yeni yönetselcilik eleştirileri, akademik liselerdeki başarı odaklı esneklikten MTAL’deki idari korunma stratejilerine kadar uzanan bu örtük mantıkları açıklamaktadır. Buna karşılık Comer’in (2009) gelişimsel okul modeli, disiplinin performans değil psikososyal gelişim temelli olması gerektiğini savunarak bu eğilimlere normatif bir karşılık sunmaktadır. Veznedaroğlu’nun (2007) ve Tanrıverdi’nin (2017) bulguları ise bu gerilimin sınıf içi mikro etkileşimlerde nasıl üretildiğini göstermektedir. Sonuç olarak kural yönetimi, okulun yalnızca düzenini değil; öğrencinin adalet, aidiyet ve anlam duygusunu da biçimlendiren güçlü bir örtük program alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, üç okul türünde de kural yönetiminin yazılı mevzuatın ötesine geçen, okulun misyonu, öğrenci profili ve yönetsel öncelikleri doğrultusunda yeniden üretilen bir örtük düzen olarak işlediğini göstermektedir. Devamsızlık, geç kalma, disiplin, sigara kullanımı, telefon, kılık kıyafet ve akademik ölçütler gibi alanlarda kuralların fiilî uygulanış biçimleri; okulun yalnızca düzenini sağlamakla kalmamakta aynı zamanda hangi davranışların tolere edilebilir, hangi ihlallerin görmezden gelinebilir ve hangi sınırların mutlak olduğu konusunda öğrencilere güçlü sembolik mesajlar üretmektedir. Bu yönüyle kural yönetimi, Yüksel'in (2004) örtük program yaklaşımıyla uyumlu biçimde, resmî normların sahadaki yorumları üzerinden okulun ahlaki ve kültürel iklimini yapılandıran temel bir mekanizma olarak görünmektedir.

Bulgular, aynı kurala üç okul türünde farklı örtük anlamlar yüklediğini ortaya koymaktadır. Akademik lisede kural esnekliği çoğunlukla sınav başarısını ve okulun rekabetçi konumunu koruma amacıyla devreye sokulmakta; böylece mevzuat, performans odaklı bir başarı rejimi içinde pragmatik biçimde yeniden yorumlanmaktadır. İmam hatip liselerinde kural uygulamaları daha çok aidiyet, himaye ve kurumsal kimliğin korunması üzerinden anlam kazanmakta; disiplin, değer temelli ve ilişkisellik içeren bir çerçevede yürütülmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise kurallar, öğrenciyi okulda tutma, mezun etme ve idari baskılardan korunma gibi gerekçelerle esnetilmekte; buna karşılık şiddet gibi risk alanlarında katılaştırılmaktadır. Böylece aynı mevzuat; üç okul türünde rekabet, ahlaki koruma ya da sosyal güvenlik gibi farklı örtük program mantıklarıyla meşrulaştırılmaktadır.

Bu farklılaşma, okul müdürlerinin kural yönetiminde yalnızca mevzuat uygulayıcısı değil, okulun fiilî adalet ve norm rejimini kuran mikro-politik aktörler olarak konumlandıklarını göstermektedir. Müdürler; hangi kuralın esnetileceğine, hangi ihlalin telafiyle çözüleceğine ve hangi davranışın kabul edilemez olduğuna ilişkin verdikleri kararlarla okulun örtük ahlak düzenini ve öğrencinin kuruma dair adalet algısını fiilen üretmektedir. Öte yandan müdürlerin resmî yönetmelik ile fiilî uygulama arasında bilinçli biçimde ürettikleri bu farklılık, Cornbleth'in (1984) örtük programda ortaya çıkan çelişkili mesajlara ilişkin uyarısıyla eleştirel bir anlam kazanmaktadır. Cornbleth'e göre okulun söylediğiyle (yönetmelik) yaptığıının (örneğin devamsızlıkta gösterilen esneklik) örtüşmemesi, öğrenciler açısından belirsizlik üreten bir deneyim alanı yaratmaktadır.

Sonuç olarak kural yönetimi, üç okul türünde de disiplinin teknik bir yönetim aracı olmaktan çıkarak okulun başarı anlayışını, aidiyet sınırlarını ve meşru öğrenci tipini belirleyen

güçlü bir örtük program alanına dönüştüğünü göstermektedir. Akademik lisede kurallar başarıyı maksimize eden bir filtre olarak; imam hatipte kimliği ve topluluğu koruyan bir denge mekanizması olarak; mesleki ve teknik lisede ise öğrenciyi tutan ama güvenliği tehdit eden durumlarda mutlaklaşan bir sosyal düzenleme olarak işlemektedir. Bu farklı örüntüler, kural yönetiminin yalnızca düzen üretmediğini, aynı zamanda okulun hangi öğrenciyi tercih edilen, hangi davranışı tahammül edilebilir ve hangi ihlali dışlanabilir saydığını da örtük biçimde öğrettiğini göstermektedir. Bu nedenle kural yönetimi; okulun değerler dünyasını, adalet anlayışını ve vatandaşlık tasarımını birlikte biçimlendiren merkezi bir örtük program alanı olarak değerlendirilmelidir.

#### **5.1.4. Değer aktarımı teması çerçevesinde tartışma ve sonuç**

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgular, değer aktarımının okulda kendiliğinden oluşan bir kültürün yan ürünü değil, okulun örgütsel yapısı ve okul müdürlerinin yönetsel tercihleri içinde üretilen bir örtük program alanı olarak işlediğini göstermektedir. Üç okul türünde de törenler, disiplin uygulamaları, gündelik dil ve etkileşim örüntüleri; hangi davranışların meşru, hangi kimliklerin benimseneceğini fiilen belirleyen normatif bir düzen üretmektedir. Bu durum, Gunio'nun (2021) değerler eğitiminin açık öğretimden çok sosyal etkinlikler, törenler ve ritüeller üzerinden ilerlediğini gösteren bulgularıyla ve Kärner ve Schneider'in (2023) örtük programı normlar, roller ve etkileşim örüntüleri yoluyla yeniden üretilen bir yapı olarak kavramsallaştırmasıyla doğrudan örtüşmektedir.

Sergiovanni'nin (1992) okul liderliğini ahlaki otorite olarak tanımlaması; bu araştırmada müdürlerin törenler, disiplin ve gündelik söylem üzerinden sınırları çizmesiyle somutlaşmaktadır. Hoy ve Miskel'in (2013) okul iklimi, örgütsel normlar ve politik arena kavramsallaştırması ise bu normların güç ilişkileri içinde üretildiğini ve yeniden dağıtıldığını açıklamaktadır. Alsubaie'nin (2015) okulun kural, ödül-ceza ve disiplin düzeni yoluyla değer üreten bir alan olduğunu göstermesi de bu bulgularla uyumludur.

Bu bağlamda müdürün kime ayrıcalık tanıdığı, kimin sesini daha çok duyduğu ve kimin ihlallerini daha kolay tolere ettiği, okulun ahlaki haritasını fiilen çizmektedir. Tsai'nin (2022) öğretmen kayırmacılığının öğrencilerin öğretmene erişimini ve ilişki yoğunluğunu yeniden düzenlediğini; Vang'ın (2006) düşük beklentilerin belirli öğrenci gruplarını sistematik olarak alt konumlara yerleştirdiğini göstermesi, bu araştırmada gözlenen ilişki ayrıcalık düzeninin yalnızca eşitsizlik değil; aynı zamanda hangi davranışların ve kimliklerin normalleştirileceğine ve benimseneceğine dair bir normatif rejim ürettiğini göstermektedir. Ebert ve Culyer'in (2011)

aynı müfredata sahip okulların bile örtük program yoluyla farklı değer evrenleri üretebildiğini ortaya koyması, bu çalışmada okul türlerine göre ortaya çıkan farklı normatif örüntülerle örtüşmektedir.

Araştırma bulguları, üç okul türünde de farklı ideal insan modellerinin üretildiğini göstermektedir. Akademik liselerde bu model; performans, rekabet ve ölçülebilir başarı etrafında kurulmaktadır. Şaraplı'nın (2021) neoliberal yeniden yapılanma çerçevesinde eğitimin sınav başarısı ve bilişsel çıktı üretimi üzerinden yeniden yapılandığını göstermesi; Yanaracak'ın (2002), Yüksel'in (2004), Sarı'nın (2007), Veznedaroğlu'nun (2007) ve Suhartini vd.nin (2019) törenler ve sembolik düzenlemeler yoluyla değerlerin kurumsallaştırıldığını ortaya koyması; bu okul türünde millî törenler, disiplin ve başarı söyleminin neden merkezi olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda akademik lisede ideal öğrenci; yüksek performans gösteren, rekabetçi ve düzenle uyumlu bir özne olarak inşa edilmektedir.

İmam hatip liselerinde ise ideal insan modeli dinî kimlik, ahlaki tutarlılık ve inanç temelli bir yaşam pratiği etrafında kurulmaktadır. Bu yönüyle İHL'ler, kurumsal olarak tanımlanmış bir dinî misyon ve manevi kimlik taşıyan yapılar olarak işlev görmekte değer aktarımı da bu misyonla tutarlı bir normatif çerçeve içinde yürütülmektedir. Bu çalışmada gözlenen törenler, dinî ritüeller ve gündelik söylem örüntüleri, Koyuncu'nun (2019) ve Tiryaki'nin (2024) dinî sembollerin ve ritüellerin değer aktarımındaki merkezi rolünü ortaya koyan bulgularıyla birlikte düşünüldüğünde okulun gündelik hayatının bütüncül bir normatif çerçeveye dönüştüğünü göstermektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise Yıldırım'ın (2013) ve Yeşilyurt ve Kurt'un (2012) bulgularıyla uyumlu biçimde değer aktarımı daha çok öğretmen-öğrenci ilişkileri, aidiyet ve işlevsellik üzerinden yapılmaktadır.

Değer aktarımı aynı zamanda okulun dış çevreyle kurduğu ilişkiler üzerinden de yeniden biçimlenmektedir. ÇEDES gibi projeler, STK'lerle yapılan protokoller ve farklı iş birlikleri, okulun hangi değerleri hangi çerçevede görünür kılacağını belirleyen bir yönetim alanı üretmektedir. Öztaş ve Çetin'in (2025) bu süreçlerin merkezî politikalarla kurumsallaştırıldığını göstermesi, Yeşilyurt ve Kurt'un (2012) aile, çevre ve dinî ağların değer kazanımındaki rolüne ilişkin bulgularıyla birleştiğinde okulun değer rejiminin giderek daha fazla dış aktörler üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Hoy ve Miskel'in (2013) politik okul modeli bu dış aktörlerin okulun normatif düzeni üzerindeki etkisini kavramsal olarak açıklar. Turhan ve Bahçecik'in (2021) devlet-STK ilişkilerinin insani yardım ve dış politika düzeyinde karşılıklı gündem ve norm üretimi üzerinden işlediğini göstermesi, imam hatip

liselerinde STK'lerin yalnızca etkinlik sağlayıcı değil; okulun hangi değerleri merkeze alacağını etkileyen anlam üreticileri hâline gelmesini makro düzeyde temellendirmektedir.

Bu çerçeve içinde imam hatip liseleri, yalnızca bir okul türü değil; aynı zamanda ahlaki bir topluluk olarak görülebilir. Garcia Ostos'un (2021) inanç temelli okullarda liderliğin yalnızca yönetsel değil, derin biçimde ahlaki bir rehberlik olarak kurulduğunu göstermesi, bu araştırmada İHL müdürlerinin törenler, ritüeller ve gündelik dil yoluyla normatif sınırları belirlemesiyle örtüşmektedir. Bu durumda değer aktarımı, yalnızca müfredatın veya etkinliklerin değil; müdürün temsil ettiği etik otoritenin bir ürünü hâline gelmektedir. Bu yapı, yönetsel etki tartışmasında ortaya çıkan dış ağlara bağımlı yönetim düzeniyle birleştiğinde İHL'de normların ve doğru insan anlayışının pedagojik olduğu kadar ideolojik ve ahlaki bir hegemonya içinde üretildiğini düşündürmektedir.

Bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde değer aktarımının üç okul türünde de okulun kimlik inşasının merkezi bir bileşeni olduğu, ancak bu aktarımın akademik liselerde başarı ve performans söylemi, imam hatip liselerinde dinî kimlik ve ahlaki tutarlılık, mesleki- teknik liselerde ise toplumsal bütünleşme ve işgücü uyumu etrafında farklı örtük mantıklarla kalıplarına yerleştirildiği anlaşılmaktadır. Okul müdürleri bu süreçte hem okul içi normatif düzeni kuran hem de okulun dış çevreyle kurduğu ilişkiler yoluyla bu düzeni yeniden üreten mikro-politik aktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konum okulun değer üretme kapasitesini artırabildiği gibi onu ideolojik ve toplumsal etkilere daha geçirgen hâle de getirebilmektedir.

Değer aktarımı temasında bütünleştirilen bulgular, değerlerin okulda kendiliğinden oluşan bir kültürün ürünü olmaktan çok; müdürlerin törenler, disiplin uygulamaları, gündelik dil, mekânsal düzenlemeler ve ilişki örüntüleri yoluyla kurdukları yönetsel çerçeve içinde üretildiğini göstermektedir. Bu çerçevede müdürler, yalnızca kuralları uygulayan bürokratik aktörler değil; okulda hangi davranışların, hangi kimliklerin ve hangi tutumların makbul sayılacağını belirleyen normatif sınırları fiilen çizen öznelerdir. Dolayısıyla değer aktarımı, öğretim programının örtük bir tamamlayıcısı değil; okulun gündelik işleyişine gömülü bir yönetsel etki alanı olarak işlemektedir.

Araştırma bulguları, bu örtük değer üretiminin okul türlerine göre farklılaştığını göstermektedir. Akademik liselerde müdürlerin yönetsel tercihleri; başarı, rekabet ve ölçülebilir performansı merkezine alan bir değer evreni üretirken imam hatip liselerinde dinî kimlik, ahlaki tutarlılık ve inanç temelli yaşam biçimleri okulun normatif referansları hâline gelmektedir.

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ise aidiyet, uyum ve işe yararlık gibi değerlerin daha görünür olduğu bir düzen ortaya çıkmaktadır. Bu farklılaşma, değer aktarımının tek tip bir pedagojik süreç değil; okulun kurumsal kimliği ve müdürlerin hangi beklentileri güçlendirdiğiyle şekillenen bağlamsal bir yapı olduğunu düşündürmektedir.

Öte yandan değer aktarımı yalnızca okul içi ilişkilerle sınırlı değildir. Müdürlerin okulun dış çevresiyle kurduğu ilişkiler, hangi aktörlerin okula ne tür bir meşruiyet ve anlam taşıdığına karar veren bir eşik işlevi görmektedir. STK'ler, vakıflar, yerel yönetimler ve çeşitli projeler aracılığıyla okulun değer alanına dâhil olan dış aktörler; hangi söylemlerin hangi ritüellerin ve hangi önceliklerin görünür olacağını etkilemektedir. Bu durum özellikle imam hatip liselerinde daha belirgin hâle gelmekte okulun normatif düzeni, müdürün temsil ettiği etik otorite ile dış ağların ideolojik ve kültürel beklentileri arasında kurulan bir denge içinde biçimlenmektedir.

Bu bütünlük içinde değerlendirildiğinde değer aktarımı bu araştırmada, okul müdürlerinin örtük program üzerinden yürüttükleri bir yönetsel pratik olarak ortaya çıkmaktadır. Müdürler, kime alan açtıkları, kimin sesini daha çok duydukları ve hangi davranışları tolere ettikleri üzerinden okulun ahlaki ve toplumsal haritasını yeniden üretmektedir. Böylece okul, yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil; belirli insan tiplerini, belirli yaşam tarzlarını ve belirli normatif yönelimleri sistematik biçimde görünür ve geçerli kılan bir toplumsal alan hâline gelmektedir. Bu sonuç, değer aktarımının pedagojik bir ayrıntı değil; okulun yönetsel gücüyle iç içe geçmiş merkezi bir örtük program bileşeni olduğunu göstermektedir.

#### **5.1.5. Yönetsel etki teması çerçevesinde tartışma ve sonuç**

Bu araştırmanın bulguları; üç okul türünde de yönetsel etkinin merkezinde, okulun beklentilerine uyan başarılı ve uyumlu öğrenciler için üretilen örtük bir ayrıcalık rejiminin bulunduğunu göstermektedir. Bu ayrıcalık, resmî ödül ya da disiplin mekanizmalarından çok, gündelik okul yaşamında kiminle nasıl ilişki kurulduğu üzerinden yapılmaktadır. Bazı öğrencilerin küçük kural ihlallerinin daha kolay tolere edilmesi, devamsızlık ve izin gibi konularda daha geniş esneklik tanınması ve müdürle daha doğrudan iletişim kurabilmesi, yönetsel etkinin bu ilişki temelli boyutunu görünür kılmaktadır. Bu örüntü, okulda başarının yalnızca akademik performansla değil, aynı zamanda örtük hiyerarşiler içinde konumlanmayla belirlendiğini göstermektedir.

Anderson'ın (2001) okulda başarılı olmanın açıkça ilan edilmeyen beklentileri sezme kapasitesiyle ilişkili olduğu yönündeki tespiti ile Tezcan'ın (2003) ve Yüksel'in (2004) öğrencilerin yöneticilerle ve öğretmenlerle kurdukları ilişkiler yoluyla sistem içinde ayrıcalıklı konumlar elde edebildiğini gösteren bulguları, bu çalışmada gözlenen ilişki temelli ayrıcalık mekanizmasıyla doğrudan örtüşmektedir. Tsai'nin (2022) öğretmen kayırmacılığına ilişkin çalışması da ayrıcalığın notlardan çok öğretmen-öğrenci ilişkisinin yoğunluğu ve niteliği üzerinden üretildiğini ortaya koyarken Vang'ın (2006) düşük beklenti ve düşük kurumsal yatırımın bazı öğrenci gruplarını sistematik biçimde daha dezavantajlı konumlara yönlendirdiğine ilişkin bulguları, bu tür örtük ayrıcalık rejimlerinin eşitsizlik üretme kapasitesini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, müdür-öğrenci ilişkisinin biçiminin okul türlerine göre yönetsel etkinin nasıl kurulduğunu belirgin biçimde farklılaştırdığını da göstermektedir. Akademik lisede müdür-öğrenci ilişkisi daha çok mesafe, görünür otorite ve kontrol üzerinden inşa edilirken, imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde erişilebilirlik, yakınlık ve güvene dayalı bir ilişki zemini öne çıkmaktadır. Akademik lisede öğrencilerin müdürle doğrudan temas kurmaktan kaçınması, taleplerini daha çok müdür yardımcıları üzerinden iletmesi ve müdürle karşılaşmaktan çekinmesi, yönetsel etkinin mesafe yoluyla kurulduğunu düşündürürken diğer iki okul türünde müdür odasının öğrencilere açık olması, birlikte etkinliklere katılım ve gündelik sohbetler, yönetsel etkinin daha ilişkisel bir biçimde üretildiğini göstermektedir. Newberry, Gallant ve Riley'nin (2013) korkuya dayalı okul iklimlerinin öğrencilerde tehdit algısını artırdığına, buna karşılık güçlü bir okul bağlantısının duygusal refahı ve katılımı desteklediğine ilişkin bulguları ile Gün'ün (2018) pozitif ve yardımsever tutumların otoriteyi zayıflatmadığını gösteren çalışması; bu çalışmada imam hatip ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde gözlenen yakınlık temelli yönetim tarzının yönetsel bir zafiyet değil, farklı bir yönetsel etki biçimi olduğunu göstermektedir. Brücknerová ve Novotný'nin (2019) ayrık ve tutarlı okul iklimleri ayrımı bağlamında bakıldığında da akademik lisede görülen mesafeli yönetimin sosyal gerilimi artıran ayrık bir yapı üretmesine karşılık, diğer okul türlerinde daha tutarlı ve ilişkisel bir iklimin oluştuğu görülmektedir. Disiplin politikalarının bu bağlamdaki rolü, yönetimin kime hizmet ettiğini belirleyen kritik bir mekanizma olarak ortaya çıkmaktadır. Craig ve Martin'in (2025) cezalandırıcı disiplinin iyi öğrencileri koruduğu yönündeki yaygın varsayımı çürüten bulguları, sert disiplinin okul kültürünü zayıflattığını ve öğrenme ortamını herkes için daha kırılğan hâle getirdiğini göstermektedir. Bu çerçevede

akademik lisede gözlenen sert ve mesafeli müdahaleler, bazı öğrencileri korurken bazılarını dışarıda bırakan bir okul ortamı yaratmaktadır.

Araştırma, yönetsel etkinin yalnızca bireysel ilişkilerde değil, kimin okulun karar ve temsil alanlarına erişebildiği üzerinden de kurulduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle imam hatip liselerinde belirli STK'leri temsil eden öğretmen ve öğrencilerin karar süreçlerine daha doğrudan erişebildiği, buna karşılık diğer aktörlerin bu alanların dışında kaldığı gözlenmiştir. Kimlerin toplantılara çağrıldığı, hangi taleplerin meşru kabul edildiği ve kimin sesinin duyulduğu, okulun fiilî politik haritasını oluşturmaktadır. Yarden'in (2025) müdürlerin dış paydaşlarla ilişkilerinin kişisel tercihlerden çok okulun kurumsal kapasitesi ve çevresel bağlamıyla belirlendiğini gösteren bulguları, bu araştırmada gözlenen erişim farklılıklarını açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Karataş'ın (2013) okul yöneticilerinin STK'leri çoğunlukla pedagojik ortaklardan çok kaynak ve meşruiyet sağlayıcı aktörler olarak gördüklerini ortaya koyan çalışması ile Kahraman ve Karip'in (2019) STK'lerin eğitim alanındaki etkilerinin büyük ölçüde siyasal ve örgütsel ağlar üzerinden işlediğini gösteren bulguları birlikte ele alındığında, bu araştırmada bazı STK'lerin okul içine daha kolay girebilmesi ve bazı aktörlerin sistematik olarak dışarıda kalması daha anlaşılır hâle gelmektedir.

İmam hatip liselerine özgü bulgular, yönetsel etkinin bu okul türünde diğerlerinden farklı olarak dış aktörlerle kurulan ilişkiler içinde çözülmekte olduğunu göstermektedir. Dini STK'ler, bağışçılar ve velilerle kurulan karşılıklı yarara dayalı ilişkiler zamanla okulun karar alma süreçlerini yönlendiren bir baskı alanına dönüşme olasılığı yaratmaktadır. Nitekim Arıcan'ın (2020) STK raporları üzerinden yaptığı analizler, imam hatip liselerinin bütçeden öğrenci yerleştirmeye kadar pek çok alanda dış aktörlerin yönlendirmesine açık bir yönetim alanına dönüştüğünü göstermektedir. Apple'ın (2019) okulu farklı toplumsal grupların çelişen çıkarlarının karşılaştığı bir arena olarak tanımlaması, Ayçiçek'in (2021) örtük programı topluluk baskısı metaforuyla açıklaması ve Acar'ın (2025) imam hatip liselerinin sürekli siyasal ve ideolojik tartışmaların odağında olduğuna ilişkin tespiti, bu okul türünde yönetsel etkinin neden bu kadar çok aktörlü ve kırılabilir olabileceğinin kuramsal ve ampirik yanını ortaya koymaktadır. Kaya'nın (2025) İHL'deki yöneticilerin öğretmenleri yalnızca mesleki yeterlikleriyle değil, kültürel ve ideolojik uyumlarıyla da değerlendirdiği bulgusu da bu değerlendirmeyi destekleyerek okul dışı aktörlerin okul içinde daha fazla söz sahibi olduğunu açıklamaktadır. Bu bütünlük içinde imam hatip liselerinde müdür; karar odağının merkezinde olmaktan ziyade STK, vakıf, veli ve siyasal ağların kesişiminde yer alan bir aracı konuma

dönüşmektedir. Araştırmada bir katılımcının “Yedi Kocalı Hürmüz” benzetmesiyle ifade ettiği çoklu baskı alanı, yönetsel etkinin bu okul türünde neden daha çok aktörlü ve daha kırılgan olabileceğini çarpıcı biçimde özetlemektedir.

Yönetsel etki temasında bütünleştirilen bulgular, müdürlerin yönetsel gücünün yalnızca resmî mevzuat, hiyerarşik konum ya da açık kararlar yoluyla değil; çok daha güçlü biçimde, gündelik ilişkiler, erişim kanalları ve ayrıcalık rejimleri üzerinden işlediğini göstermektedir. Örtük program bu bağlamda, okulda kimin görünür olduğu, kimin sözünün duyulduğu, kimin tolere edildiği ve kimin sınırlandırıldığına ilişkin sürekli yeniden üretilen bir iktidar haritası olarak çalışmaktadır.

Bulgular, üç okul türünde de müdürlerin başarılı ve uyumlu olarak tanımladıkları öğrenciler için daha esnek, daha hoşgörülü ve daha doğrudan ilişkiye dayalı bir yönetim alanı açtıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, örtük programın yalnızca değerler veya tutumlar değil; aynı zamanda fırsatların, korumanın ve erişimin dağıtıldığı bir mekanizma olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yönetsel etki, öğrencilerin okul içindeki akademik ve sosyal konumlarını doğrudan biçimlendiren bir örtük eşitsizlik üretme potansiyeline sahiptir.

Okul türleri arasındaki farklılıklar, bu örtük programın nasıl biçimlendiğini daha da görünür kılmaktadır. Akademik liselerde mesafeye ve otoriteye dayalı yönetim, örtük programda performans ve uyum temelinde sert bir eleme ve ayrıştırma üretirken imam hatip ve mesleki-teknik liselerde daha ilişkisel ve yakın bir yönetim tarzı, kimin yönetime erişebildiği üzerinden yeni ayrıcalık alanları doğurmaktadır. Böylece örtük program; her okul türünde farklı biçimlerde, fakat her durumda yönetsel etki aracılığıyla öğrenciler arasında hiyerarşiler kurmaktadır.

İmam hatip liselerinde ise bu süreç daha karmaşık bir hâl almaktadır. Müdürün yönetsel etkisi, yalnızca okul içi ilişkilerle değil; STK’ler, bağışçılar, veliler ve ideolojik ağlarla iç içe geçen bir yönetim alanı içinde şekillenmektedir. Bu durum, örtük programın sadece okul içi bir düzenleme değil; okulun dış çevreyle kurduğu ilişkiler üzerinden de üretildiğini göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırma, okul müdürlerinin örtük programı bilinçli ya da bilinçsiz biçimde ilişkiler, ayrıcalıklar ve dış bağlantılar yoluyla kurduklarını; yönetsel etkinin bu örtük yapının ana taşıyıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

### 5.1.6. Genel sonuçlar

Bu araştırma, ortaöğretimde okul müdürlerinin örtük programı hangi yönetsel ve pedagojik uygulamalarla ürettiklerini ve sürdürdüklerini tespit etmek ve değerlendirme amacıyla yürütülmüştür. Bulgular, okul müdürlerinin yalnızca yönetmelikleri uygulayan idari aktörler olmadığını; okulun hangi değerleri yücelteceğini, hangi davranışları meşrulaştıracağını ve hangi öğrenci profillerini görünür hale getireceğini belirleyen kültürel liderler olduklarını göstermektedir. Okulun örtük programı, müdürlerin kararları, söylemleri, öncelikleri ve sessizlikleri aracılığıyla biçimlenmekte böylece okulun yazılı müfredatının ötesinde güçlü bir anlam sistemi kurulmaktadır.

Öncelikle, müdürlerin akademik süreçleri yönetme biçimleri, örtük programın performans temelli yapısını en açık şekilde ortaya koymaktadır. Okullarda merkezi sınavlar yalnızca bir ölçme aracı değil, kurumun varlık nedenini belirleyen bir performans rejiminin temel unsuru haline gelmiştir. Müdürler, sınav başarısını okulun meşruiyet ölçütü olarak görmekte ve öğretim süreçlerini bu ölçüte göre biçimlendirmektedir. Deneme sınavlarının sistematikleştirilmesi, sınav odaklı ders işleme biçimlerinin normalleşmesi, motivasyon etkinliklerinin gelenekselleştirilmesi ve belirli öğrenci gruplarına zaman veya mekân ayrıcalıkları tanınması, okulun günlük yaşamını görünmez biçimde performans mantığına bağlamaktadır. Bu yapı içinde öğretmen emeği bir performans göstergesine, öğrenci bir çıktı birimine, müdür ise performansın denetleyicisine dönüşmektedir. Böylece müdürün akademik kararları etik ya da pedagojik gerekçelerden çok, ölçülebilirlik ve vitrinsel başarı mantığıyla şekillenmektedir. Bu durum, okul kültüründe başarıyı ahlaki bir değer olmaktan çıkararak teknik bir ölçüte dönüştürmekte müdürleri, örtük programın performatif yönünü kurumsallaştıran temel aktörler haline getirmektedir.

Bu yönetsel mantığın tamamlayıcısı olarak okulun dışa dönük imaj politikaları da örtük programın meşruiyetini üretmektedir. Müdürlerin okulun iç düzenini dış dünyada oluşturdukları sembolik imaj üzerinden meşrulaştırdıkları görülmektedir. Okulun kamusal temsiliyle pedagojik düzeni arasında geçirgen bir sınır oluşmuş, öğretim süreçleri sembolik görünürlükle iç içe geçmiştir. Müdürler; sportif başarılar, kültürel projeler, dini veya sosyal etkinlikler aracılığıyla okulun toplumsal yüzünü biçimlendirmekte ve bu görünürlük üzerinden kurumsal kimliğe anlam kazandırmaktadır. İmam hatip liselerinde bu meşruiyet “ahlaki imaj”, akademik liselerde “başarı vitrini”, meslek liselerinde ise “işlevsel yeterlik” temsilleri biçiminde kurulmaktadır. Böylece okulun imajı, pedagojik süreçten bağımsız bir tanıtım dili

değil; öğretimin bizzat ideolojik biçimi haline gelmektedir. Müdür, bu yapının merkezinde yer alarak okulun kamusal anlatısını yöneten, kurumun değerlerini toplumsal onay mekanizmalarıyla ilişkilendiren bir anlam üreticisine dönüşmektedir. Bu süreç, müdür uygulamalarının okulun örtük programında sembolik meşruiyetin başlıca üretim aracı olduğunu göstermektedir.

Bir diğer önemli bulgu, müdürlerin okulda yazılı mevzuatın ötesinde ahlaki bir müzakere alanı oluşturduklarını göstermektedir. Disiplin, devamsızlık, geç kalma ve benzeri konularda müdürler, kuralları bağlam içinde yorumlayarak duruma göre esnetmekte ve böylece resmî düzenin yerine ilişki temelli bir adalet anlayışı koymaktadır. Bu anlayış, okulun örtük programında adaletin formel değil, kişisel otoriteye dayalı bir yorum meselesi haline gelmesine yol açmaktadır. Müdür, yasal otoritesini esnek biçimde kullanarak kuralları bir ilişki diline dönüştürmekte öğrenciler ve öğretmenler okulda yalnızca mevzuatı değil, gücü ve otoriteyi nasıl okumaları gerektiğini de öğrenmektedir. Bu durum, bir yandan insani duyarlılığı güçlendirirken öte yandan okulda öngörülebilirliği azaltan bir kişiselleşme eğilimi doğurmaktadır. Böylece kural, yazılı bir düzenlemeyi değil; müdürün etik tutumunu yansıtan bir anlam alanını temsil etmektedir. Müdürler bu yönüyle, okulun görünmeyen yönetim kültürünü belirleyen örtük adaletin mimarları konumuna gelmektedir.

Bu etik çerçeveye birlikte, okulun değer sisteminin nasıl kurulduğu da belirginleşmektedir. Müdürlerin uygulamaları, okulun normatif çekirdeğini oluşturarak her okul türünde farklı bir ideal insan modeli üretmektedir. Akademik liselerde müdürler, rekabetçi, ölçülebilir başarıya adanmış bireyi; imam hatip liselerinde inanç temelli, ahlaki tutarlılığa sahip bireyi; meslek liselerinde ise işlevsel, üretken ve uyumlu bireyi idealize etmektedir. Bu kimlik modelleri, okulun yalnızca bilgi değil, aynı zamanda değer ve davranış üretimi yoluyla işleyen bir ideolojik alan olduğunu göstermektedir. Müdürlerin düzenledikleri törenler, kullandıkları dil, ödül-disiplin politikaları ve gündelik sembolik uygulamalar, okulun görünmeyen müfredatında hangi değerlerin öncelikli olduğunu tanımlamaktadır. Böylece müdür, yalnızca idari bir lider değil; okulun değer haritasını çizen kültürel bir aktör konumuna gelmektedir. Bu süreçte okul, bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrencilerine kimlik, aidiyet ve ahlaki yönelim kazandıran bir toplumsal sahneye dönüşmektedir.

Son olarak yönetsel etki alanında müdürlerin gücünü biçimsel otoriteyle değil, ilişkiyel ağlar ve duygusal yakınlık üzerinden kurdukları görülmektedir. Başarılı ve uyumlu öğrencilerle kurulan sıcak ilişkiler, kurumsal onay ve kolaylık biçiminde ayrıcalık üretmekte bu durum

okulda görünmez bir hiyerarşik düzenin oluşmasına yol açmaktadır. Akademik liselerde bu düzen mesafeyle, imam hatip liselerinde güven ve maneviyatla, meslek liselerinde koruyucu pragmatizmle sürdürülmektedir. Böylece müdür, her okul türünde farklı bir ilişki stratejisiyle aynı hedefe ulaşmaktadır: okulun istikrarını, disiplinini ve kimlik bütünlüğünü korumak. Ancak bu ilişkisel düzen, öğrenciler açısından yalnızca yönetsel bir ilişki biçimi değil; aynı zamanda güce nasıl yaklaşılacağını, hangi davranışların onay gördüğünü ve kimin sesinin duyulduğunu öğreten örtük bir öğrenme alanı haline gelmektedir. Müdür, bu yapıda hem düzenin koruyucusu hem de ayrıcalıkların belirleyicisi olarak okulun mikro iktidar mekanizmasını yönetmektedir.

Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında okul müdürlerinin örtük programın taşıyıcısı değil, onun bilinçli üreticisi oldukları anlaşılmaktadır. Müdürler, okulun gündelik yaşamında görünmeyen ama belirleyici bir anlam sistemi inşa etmekte bilgi, değer, kural, imaj ve güç arasında görünmez bağlar kurarak eğitimsel gerçekliği şekillendirmektedir. Resmî müfredat, yalnızca görünür bir söylem düzeyi olarak kalırken okulun fiilî işleyişini belirleyen asıl yapı, müdürün yönetsel eylemleriyle üretilen örtük programdır. Bu nedenle örtük program, yalnızca pedagojik bir yan ürün değil; müdürlerin yönetim biçimlerinde cisimleşen bir iktidar ve anlam üretim rejimidir. Sınav performansının değerle birleştiği, kuralın ilişkiyle yer değiştirdiği, imajın pedagojiyi biçimlendirdiği bir düzende, okul müdürü hem yönetici hem de kültürel mühendis konumundadır. Müdürlerin kararları yalnızca idari değil, epistemolojik ve ahlaki nitelik taşımakta okulda neyin meşru, kimin görünür, hangi değer korunur olacağına sessizce yön vermektedir.

Sonuç olarak araştırma okul müdürlerinin uygulamalarını mikro düzeyde incelerken aynı zamanda eğitimin yönetsel aklının örtük yapısını da görünür kılmıştır. Günümüzde müdürler, dolayısıyla da okullar, bilgiden çok ölçülebilirliğe; değerden çok temsile, kuraldan çok yoruma; eşitlikten çok uyum ve performansa yönelen bir kültür üretmektedir. Bu tablo, eğitim liderliğinin geleceği açısından güçlü bir uyarıdır: Örtük programın farkına varmayan bir eğitim sistemi, öğrenmeyi değil; uyum ve görünürlük üretir. Gerçek dönüşüm, okulun görünmeyen yüzünü -yani müdürün ürettiği örtük programı-etik, demokratik ve eleştirel bir bilinçle yeniden değerlendirmekten geçmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin karar, uygulama ve ilişkilerinin okulların örtük programlarını biçimlendirdiğini; başarı anlayışından adalet yorumuna, değer aktarımından güç ilişkilerine kadar pek çok alanda okulun görünmeyen kültürel yapısını

şekillendirdiğini göstermektedir. Bulgular, müdürlerin yönetim anlayışlarının yalnızca idari bir işlev taşımadığını; okulun gündelik yaşamını anlamlandıran temel bir kültürel etki alanı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle eğitim politikası, uygulama ve araştırma düzeylerinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### **5.2.1. Eğitim politikası düzeyinde öneriler**

Araştırma bulguları, okullarda performans odaklı bir başarı kültürünün örtük programın temel belirleyicisi haline geldiğini göstermiştir. Bu durum, akademik süreçlerin etik ve pedagojik gerekçelerden çok ölçülebilir çıktılarla yönlendirildiğine işaret etmektedir. Bu nedenle politika düzeyinde öncelikli öneri, okul değerlendirme ve başarı kriterlerinin yalnızca sınav sonuçlarına dayalı olmaktan çıkarılmasıdır. Eğitim politikaları, okulları hem akademik hem de sosyal, kültürel ve etik gelişim göstergeleri üzerinden değerlendirecek çok boyutlu bir ölçme sistemine yönlendirmelidir. Böyle bir politika değişikliği, müdürlerin performans baskısını azaltarak okulun örtük programında öğrenme, dayanışma ve gelişim gibi değerlerin öne çıkmasını sağlayabilir.

Bulgular, müdürlerin okulun dışa dönük imajını başarı vitrini olarak kurguladıklarını da göstermektedir. Bu durum, eğitim politikalarının okul görünürlüğü teşvik eden yarışmacı anlayışla örtük programı beslediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, politika düzeyinde okulların kamusal tanıtım ve ödül süreçlerinde sembolik başarılar yerine öğrenme kalitesi ve etik okul iklimi gibi göstergelerin öne çıkarılması önerilmektedir. Bu yaklaşım, müdürlerin imaj üretimiyle pedagojik süreçleri birbirinden ayırmadan bütüncül biçimde yönetmelerine zemin hazırlar.

Ayrıca, araştırmada müdürlerin kuralları bağlama göre esnettikleri, bu yolla ilişki temelli bir adalet anlayışı oluşturdukları saptanmıştır. Bu bulgu, okul yönetiminde etik ve hukuki sınırların zaman zaman belirsizleştiğini göstermektedir. Bu nedenle politika düzeyinde, müdürlerin karar süreçlerinde rehberlik edecek açık bir “Eğitimde Etik Uygulama Rehberi” hazırlanması önerilmektedir. Bu belge, müdürlerin esneklikle keyfilik arasındaki çizgiyi daha bilinçli biçimde yönetmelerini sağlayabilir.

Son olarak araştırmada okul türlerine göre farklı ideal öğrenci modellerinin üretildiği görülmüştür. Bu durum, eğitim politikalarının okul türleri arasında değer aktarımı farklarını dengeleyici bir üst çerçeve geliştirmesini gerektirmektedir. Politika düzeyinde, tüm okul

türlerinde ortak etik, demokratik ve kapsayıcı değerlerin güçlendirilmesine yönelik ulusal düzeyde müfredat üstü ilkeler belirlenmelidir.

### **5.2.2. Uygulama (okul ve yönetim) düzeyinde öneriler**

Araştırma sonuçları, müdürlerin uygulamalarının okulun görünmeyen işleyişini belirleyen temel unsur olduğunu göstermiştir. Bu nedenle okul düzeyinde ilk öneri, müdürlerin kendi uygulamalarının örtük program üzerindeki etkisine dair farkındalık geliştirmeleridir. Her kararın, öğretmen ve öğrenciler için dolaylı bir değer iletisi olduğu bilinmeli; günlük yönetim süreçleri bu farkındalıkla yürütülmelidir.

Bulgular, akademik süreçlerin performans göstergeleriyle tanımlandığını ortaya koymuştur. Bu nedenle müdürlerin öğretmenleri yalnızca sınav başarısına göre değil, öğrenme süreçlerini zenginleştiren pedagojik katkılarına göre de değerlendirmeleri önerilmektedir. Okul içi başarı kriterleri, proje üretimi, öğrencide düşünsel gelişim, toplumsal duyarlılık ve öğrenme sorumluluğu gibi nitel göstergeleri içermelidir. Bu yaklaşım, performans merkezli örtük programı dengeleyecektir.

Müdürlerin imaj yönetimi süreçlerinde, okulun dışa dönük görünürlüğü ile içsel öğrenme süreçleri arasında tutarlılık sağlanmalıdır. Okulun dışa yansıtılan imajı, gerçek öğrenme deneyimlerini ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini temsil etmelidir. Bu amaçla okul tanıtımlarında etik değer, katılımcı kültür ve sosyal sorumluluk örneklerinin öne çıkarılması önerilmektedir.

Kural yönetiminde gözlenen esneklik ve ilişkiselliğin olumsuz sonuçlar doğurmaması için, okul içinde katılımcı karar süreçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci, öğretmen ve veli temsilcilerinden oluşan okul içi “etik danışma grupları”, disiplin veya ödül süreçlerinde müdürlere destek verebilir. Bu tür yapılar, adaletin kişisel yorumlardan kurumsal ilkelere geçmesini sağlar.

Değer aktarımı bulgularına dayanarak müdürlerin kendi değer önceliklerinin okul kültürünü tek yönlü biçimlendirmemesi için, çoğulcu bir değer yönetimi yaklaşımı benimsemeleri önerilmektedir. Törenlerde, ödül törenlerinde, söylemlerde ve sembolik uygulamalarda farklı düşünce ve kimliklerin görünür olmasına özen gösterilmelidir. Böylelikle okul, belli bir makbul kimlik değil; çok sesliliği öğrenme değeri olarak aktaran bir ortam haline gelebilir.

Son olarak araştırmada gözlemlenen ilişkisel güç ve ayrıcalık sistemlerinin önüne geçmek için müdürlerin kendi kararlarını ve etki alanlarını düzenli olarak öz değerlendirmeye ve meslektaş denetimine açmaları önerilmektedir. Karar süreçlerinin kayıt altına alınması ve paylaşılması hem şeffaflığı artıracak hem de gücün kişisel kullanımı yerine kurumsal ilkeler çerçevesinde sınırlandırılmasını sağlayacaktır.

### **5.2.3. Araştırma düzeyinde öneriler**

Bu araştırma, okul müdürlerinin uygulamaları üzerinden örtük programın işleyişini açıklamıştır. Ancak örtük program çok katmanlı bir olgudur ve bu yapının bütüncül anlaşılabilmesi için farklı aktörlerin de incelenmesi gerekmektedir. Gelecekteki araştırmaların öğretmen, öğrenci ve veli perspektiflerini kapsayan karşılaştırmalı analizlere yönelmesi önerilmektedir. Böylece müdür uygulamalarının okul kültürü üzerindeki yankısı çok yönlü biçimde değerlendirilebilir.

Araştırma ayrıca farklı okul türlerinde örtük programın biçimsel olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, okul türleri ve sosyoekonomik bağlamlara göre müdür uygulamalarının çeşitliliği karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır.

Ayrıca, nitel bulguların nicel verilerle desteklenmesi için karma yöntem araştırmaları yürütülebilir. Müdürlerin karar biçimlerinin okul iklimi, öğrenci aidiyeti, öğretmen motivasyonu ve değer algısı üzerindeki etkileri nicel ölçeklerle ölçülerek daha geniş örneklemeler üzerinde test edilebilir.

Son olarak eğitim yönetimi alanında “örtük adalet”, “örtük liderlik”, “örtük güç ilişkileri” gibi kavramlar etrafında kuramsal modeller geliştirilmesi önerilmektedir. Bu modeller, müdürlerin görünmeyen etki biçimlerini açıklamada yeni analitik araçlar sunabilir ve örtük program araştırmalarına disiplinler arası bir yön kazandırabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Alkan, M. F. (2017). Öğretmenlerin örtük program kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 204-211.
- Alkan, Ü., Değirmenci, H., ve Karaaslan, Ö. (2023). Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin buldukları kurumda okul kültürü oluşturmalarındaki rolünün incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8705-8719. <https://doi.org/10.29228/sss.71720>
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127-186). Monthly Review Press.
- Anderson, T. (2001). The hidden curriculum in distance education: An updated view. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(6), 28-35.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of the work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge. (Original work published 1979)

- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Arıcan, S. (2020). Sivil toplum kuruluşları bağlamında imam hatip liseleri: Güncel tartışmalar ve öneriler. *Mizânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, 11, 295-322.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Avcı, N. (2021). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları ve örtük programa ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aygören, F. (2025). The relationships between curriculum responsibility, school autonomy and academic achievement in Turkey, Finland and Germany: A comparative analysis based on PISA 2022 data. *Scientific Educational Studies*, 9(1), 50-69.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257-279.
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(1), 25-55.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Baltacı, A. (2019). Okul yöneticilerine göre imam-hatip liselerinde karşılaşılan sorunlar. *Bilimname*, 40(4), 375-406.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Başar, M., Akan, D., ve Çankaya, İ. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.

- Bayar, M. F., ve Kurt, U. (2021). Ortaokul ders kitaplarındaki engelli bireylerle ilgili içeriklerin örtük program açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1417-1430.
- Benson, L. (1999). The hidden curriculum and the child's new discourse: Beverly Cleary's Ramona goes to school. *Children's Literature in Education*, 30(1), 9-29.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Volume 3. Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language* (Rev. ed.). Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bloom, B. S. (1972). Innocence in education. *The School Review*, 80(3), 333-352.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Basic Books.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2019). The influence of principals on the hidden curriculum of induction. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 606-623.
- Calarco, J., Pascoe, C., & Silva, T. (2019). Social class and student-teacher interactions. In T. Domina, B. G. Gibbs, L. Nunn & A. Penner (Eds.), *Education and society: An introduction to key issues in the sociology of education* (pp. 96-109). University of California Press.
- Carson, T. (1984). Control of the curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(3), 281-293.
- Chen, Y. (2017). *Beyond the dress code: Teaching the hidden curriculum through regulating students' bodies* (Master's thesis, University of Houston). University of Houston Institutional Repository.

- Comer, J. P. (2009). *What I learned in school: Reflections on race, child development, and school reform*. Jossey-Bass.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36.
- Craig, A. C., & Martin, D. C. (2025). *Discipline reform, school culture and student achievement*. *The Economic Journal*, 135(692), 1-37.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- CSWE. (2008). *Educational policy and accreditation standards (EPAS)*. Council on Social Work Education.
- Çay, Y. (2023). *Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S., Kaya, A., ve Küçük, M. (2002). Yeni üniversite sınav sisteminin liselerdeki fizik öğretimine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 16-20.
- Çoban, Ö. (2021). Okul yöneticisinin liderlik özellikleri. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Ed.), *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* içinde (s. 45-66). Pegem Akademi.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2024). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (32. bs.). Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.

- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University.
- Dickerson, L. W. (2007). *Postmodern view of the hidden curriculum* (Doctoral dissertation, Georgia Southern University). Georgia Southern Commons.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 107-128.
- Dong, M. (2020). Structural relationship between learners' perceptions of a test, learning practices, and learning outcomes: A study on the washback mechanism of a high-stakes test. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100824.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison-Wesley.
- Durak, C., Çevik, N., Köse, S., & Şafak, M. (2023). Okul imajı konusunda veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10).
- Ebert, E. S., II, & Culyer, R. C., III. (2011). *School: An introduction to education* (2nd ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Macmillan College Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Erbaş, E. (2021). *Örtük program uygulaması olarak öğretimsel okul sokağı uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge.
- Foot, R. E. (2017). *"It's not always what it seems": Exploring the hidden curriculum within a doctoral program* (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Foreman, D. (1984). *Possible effects of the hidden curriculum in American schooling upon the American Indian student* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Oklahoma State University.

- Free, J. L., & Križ, K. (2022). The not-so-hidden curriculum: How a public school system in the United States minoritizes migrant students. *Equity & Excellence in Education*, 55(1-2), 50-72.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Garcia Ostos, H. (2021). *What does "ethical leadership" mean to educational leaders in Christian schools? Belief, values and leadership in practice* (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Giacalone, R. A., & Rosenfeld, P. (1989). *Impression management in the organization*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Giroux, H. A., & Purpel, D. (Eds.). (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* McCutchan.
- Glatthorn, A. A. (2004). *Developing a quality curriculum*. Pearson.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2017). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE Publications.
- Gobby, B., & Walker, R. (Eds.). (2017). *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education*. Oxford University Press.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-198.

- Gordon, D. (1984). The image of science, technological consciousness, and the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(4), 367-400.
- Gözütok, F. D., Er, K. O., ve Karacaoğlu, C. (2006, 26-28 Mayıs). *Okulda dayak* [Sözlü bildiri]. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Ankara, Türkiye. <https://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/Okulda-Dayak.pdf>
- Grace, G. (2002). Mission integrity: Contemporary challenges for Catholic school leaders: Beyond the stereotypes of Catholic schooling. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 427-449). Springer.
- Gunio, M. J. (2021). Determining the influences of a hidden curriculum on students' character development using the Illuminative Evaluation Model. *Journal of Curriculum Studies Research*, 3(2), 194-206.
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve örtük program: Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Helvacıoğlu (Gümüšoğlu), F. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Illich, I. (2017). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). Şule Yayınları.
- İzgi İpek, İ. (2021). *Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jennings, M. M. (2007). *Success for all: The hidden curriculum* [Unpublished master's thesis]. Washington State University.
- Jerald, C. D. (2006, December). *School culture: The hidden curriculum* (Issue brief). Center for Comprehensive School Reform and Improvement. <https://www.readingrockets.org/topics/school-wide-efforts/articles/school-culture-hidden-curriculum>
- Kahraman, H., ve Karip, E. (2019). Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının eğitim politikalarına etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 709-722. <https://doi.org/10.17679/inuefd.575850>
- Karataş, İ. H. (2013). Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşlarının konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 198, 196-224.
- Kärner, T., & Schneider, C. (2023). *The hidden curriculum in vocational education and training: A scoping review*. Journal of Vocational Education & Training.
- Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Research in Education, Curriculum and Pedagogy: Global Perspectives*.
- Kavgalıoğlu, D. ve Fer, S. (2020). Örtük program, resmî program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.
- Kaya, Y. (2025). İmam hatip ortaokullarında yönetsel sorunlar ve önerilen çözüm stratejileri (Aydın ili örneği). *Kilitbahir*, (27), 146-172.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenmelerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers’ practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40(1), 116-134.

- Korzh, A. (2013). *Educational inequalities and Ukrainian orphans' future pathways: Social reproduction or transformation through the hidden curriculum?* (UMI No. 3590370) [Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Koyuncu, M. (2019). *Anadolu imam hatip liselerinde örtük programın tespiti (Konya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koyuncu, M., ve Uçar, R. (2024). Anadolu imam hatip lisesi öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin öğrenci vizyonunun örtük program açısından değerlendirilmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 134-162.
- Külekcı-Akyavuz, E. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin şiddete eğilim durumlarının incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 621-650.
- Lafcı-Tor, D., ve Engin, C. (2023). Examining the hidden curriculum of the physical environment in higher education. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 704-731. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1284795>
- Li, M., & Curdt-Christiansen, X. L. (2024). The hidden curriculum in language education: A review of implicit cultural and ideological messages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 123-139.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. The Falmer Press.
- Lynch, K., Grummell, B., & Devine, D. (2012). *New managerialism in education: Commercialization, carelessness and gender*. Palgrave Macmillan.
- Mao, A., Tam, L., Xu, A., & Lopez, V. (2025). Unveiling the hidden curriculum in nursing education: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 136, 106-115.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2002). Peekaboo: Hiding and outing the curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp. 11-30). Routledge.

- Mariani, L. (1999, March). Probing the hidden curriculum: Teachers' and students' beliefs and attitudes. In *British Council 18th National Conference for Teachers of English* (Vol. 18, p. 20). British Council.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum*. Routledge.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Resmî Gazete* (Sayı 28758).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete* (Sayı: 29072).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Anadolu imam hatip liseleri ve imam hatip ortaokulları vizyon belgesi*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.
- Myles, B. S., Trautman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). *The hidden curriculum: Practical solutions for understanding unstated rules in social situations*. Autism Asperger Publishing Company.
- Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (Eds.). (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Emerald Group Publishing
- Özer, A. (2021). *Öğrencilerin nöbetçi öğretmen algılarının örtük program açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztaş, T., & Çetin, M. (2025). *Okul yöneticilerinin ve okul proje temsilcilerinin "Çevreme duyarlıyım, değerlerime sahip çıkıyorum (ÇEDES)" projesine ilişkin görüşlerinin*

- incelenmesi. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 12(115), 193-201. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14787712>*
- Öztürk, A. (2022). *Yükseköğretim örtük programında neoliberal ideoloji: Kültürlerarası etnografi araştırması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, A., ve Taşpınar, M. (2021). Türkiye’de örtük program üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta sentez araştırması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(1), 251-305.*
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. Jossey-Bass.
- Polat, M. (2020). Investigating the backwash effect of higher education exam (YGS) on university students’ attitudes. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7(3), 152-163.*
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 25(4), 343-358.*
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Sadker, D. M., & Zittleman, K. (2009). *Teachers, schools, and society: A brief introduction to education* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarı, M., & Doğanay, A. (2009). *Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana. Educational Sciences: Theory & Practice, 9(2), 925-940.*
- Seddon, T. (1983). The hidden curriculum: An overview. *Curriculum Perspectives, 3(1), 1-6.*

- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
- Skelton, A. (1998). The hidden curriculum of patient education for low back pain in general practice. *Sociology of Health & Illness*, 20(1), 96-111.
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, (30), 99-115.
- Starratt, R. J. (2002). *Ethical leadership*. Jossey-Bass.
- Suhartini, S., Sekarningrum, B., Sulaeman, M.M. & Gunawan, W. (2019). Social construction of student behavior through character education based on local wisdom. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (3), 276-291.
- Sulaimani, M. F., & Gut, D. M. (2019). Hidden curriculum in a special education context: The case of individuals with Autism. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 30-39.
- Şad, S. N., ve Demir, M. (2018). Öğretmen ve öğrencilerin sosyal medya üzerinden etkileşim kurma ve kurmama nedenlerinin örtük program açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1709-1731.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şaraplı, O. (2021). *State ideology and education in Turkey, 1980-2015*. Peter Lang.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tanrıverdi, M. (2017). *Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tanrıverdi, M. (2017). *Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi* [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 108-119.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi* (10. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-58.
- Tietz, W. M. (2007). Women and men in accounting textbooks: Exploring the hidden curriculum. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 459-480.
- Tiryaki, A. (2024). *İmam hatip kız ortaokulu kademesinde örtük programın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toksöz, İ., & Kılıçkaya, F. (2017). Review of journal articles on washback in language testing in Turkey (2010-2017). *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 41(2), 184-204.
- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study* [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tsai, Y.-Y. (2022). Does undue preference lead to unfairness? The impact of teacher favoritism on teacher treatment and student achievement. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 101, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2022.101941>
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turhan, Y., & Bahçecik, Ş. O. (2021). The agency of faith-based NGOs in Turkish humanitarian aid policy and practice. *Turkish Studies*, 22(1), 141-159. <https://doi.org/10.1080/14683849.2020.1756786>

- Vallance, E. (1974). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-22.
- Vang, C. T. (2006). Minority parents should know more about school culture and its impact on their children's education. *Multicultural Education*, 14(1), 20-26.
- Vezenardoğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program: Bir özel ilköğretim okulu örneği* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Weidemann, C. J. K. (1973). *The hidden curriculum: Conceptual and empirical issues surrounding non-academic aspects of schooling* [Doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Madison.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Yanarocak, H. (2002). *The role of official ceremonies and hidden curriculum on Atatürkism's socialization and indoctrination in Turkish schools (1980-2002)* [Doctoral dissertation, Middle East Technical University].
- Yarden, G. (2025). Principals and external stakeholders: The influence of personal, organizational and environmental characteristics. *International Journal of Education, Culture and Society*, 10(1), 41-62. <https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20251001.15>
- Yeşilyurt, E., & Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları* [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.

Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayınları.

Zepeda, S. J. (2013). *The principal as instructional leader: A practical handbook*. Routledge.



## **EKLER**

EK-1

### **MÜDÜR GÖRÜŞME FORMU**

1. Okul müdürü olarak okul yönetiminde örtük programdan nasıl yararlanmaktasınız, açıklar mısınız?
2. Okulunuzda resmî kuralların dışında okul paydaşlarının uyması gereken kurallar (yazılı olmayan) nelerdir?
3. Okul müdürü olarak okulun norm ve değerlerini öğrencilere kazandırmak için resmî programın dışında başvurduğunuz, geliştirdiğiniz yöntemler var mıdır? Varsa hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
4. Okul müdürü olarak okulunuzdaki ders dışı faaliyetleri, sosyal ve sportif etkinlikleri nasıl yönetmektedirsiniz?
5. Okul müdürü olarak resmî programda yer almayan ya da açıklanmamış öğrencilerden beklediğiniz davranış ve nitelikler nelerdir, açıklar mısınız?
6. Bunların dışında örtük programla ilgili paylaşmak istedikleriniz var mı, varsa bunlar nelerdir?

## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Görev yaptığınız okulun müdürü okul yönetiminde, örtük programdan ne derece ve nasıl yararlanmaktadır, açıklar mısınız?
2. Okulunuzda, resmî kuralların dışında okul paydaşlarının uyması gereken kurallar nelerdir?
3. Okulunuzda, okulun norm ve değerlerini öğrencilere kazandırmak için resmî programın dışında başvurulan, geliştirdiğiniz yöntemler var mıdır?
4. Okul müdürünüz okulunuzdaki ders dışı faaliyetleri, sosyal ve sportif etkinlikleri nasıl yönetmektedir?
5. Resmî programda yer almayan ya da açıklanmamış fakat okul müdürünün öğrencilerden beklediği davranış ve nitelikler nelerdir, açıklar mısınız?
6. Bunların dışında örtük programla ilgili paylaşmak istedikleriniz var mı varsa bunlar nelerdir?

### ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Okul müdürüz okul yönetiminde, örtük programdan ne derece ve nasıl yararlanmaktadır, açıklar mısınız?
2. Okulunuzda, resmî kuralların dışında uymanız gereken kurallar (yazılı olmayan) olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bunlar nelerdir?
3. Okulunuzda, okulun norm ve değerleri sizlere kazandırmak için resmî programın dışında neler yapılmaktadır?
4. Okul müdürünüz okulunuzdaki ders dışı faaliyetleri, sosyal ve sportif etkinlikleri nasıl yönetmektedir?
5. Resmî programda yer almayan ya da açıklanmamış fakat okul müdürünün sizlerden beklediği davranış ve nitelikler nelerdir, açıklar mısınız?
6. Bunların dışında örtük programla ilgili paylaşmak istedikleriniz var mı varsa bunlar nelerdir?

## YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖZLEM FORMU

**Gözlemin Amacı:** Ortaöğretim kurumlarında müdür uygulamalarının örtük program çerçevesinde değerlendirilmesi.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular çerçevesinde gözlemlenen uygulama ve davranışlar gözlem formuna not alınacaktır.

1. Okul müdürünün okul yönetiminde yararlandığı örtük program çerçevesindeki uygulamaları nelerdir?
2. Okulda örtük program çerçevesinde uyulması gereken davranışlar nelerdir.
3. Kurumsal norm ve değerleri öğrencilere kazandırmak amacıyla müdürün liderliğinde geliştirilen yöntemler nelerdir?
4. Okulda ders dışı faaliyetler, sosyal ve sportif etkinlikler müdür liderliğinde nasıl organize edilmektedir, nelere dikkat edilmektedir?
5. Resmî programda yer almayan ya da açıklanmamış fakat müdür liderliğinde öğrencilerden beklenen okula özel davranış ve özellikler nelerdir?
6. Bunların dışında okul ikliminde örtük program bağlamında değerlendirilecek müdür liderliğinde tasarlanmış ne tür uygulamalar vardır?

**Gözlem Notları (1. SORU):**

.....  
.....  
.....  
.....



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**  
**BAŞKANLIĞI**  
**ETİK KURUL KARARI**

<b>Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No</b>	<b>Tarih</b> :13/01/2023 <b>Toplantı Sayısı:</b> 01 <b>Karar No</b> :2023/11
<b>Araştırmanın Başlığı</b>	Ortaöğretim Okullarında Müdür Uygulamalarının Örtük Program Çerçevesinde Değerlendirilmesi
<b>Sorumlu Araştırmacı</b>	Prof. Dr. Ali ÜNAL
<b>Yardımcı Araştırmacı</b>	Lisansüstü Öğrenci Sadi ÜREYEN
<b>Etik Kurul Kararı</b>	12608 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR  
13/01/2023



T.C.  
VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı  
Konu : Sadi DİNÇ (Anket İzni)

14.04.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü)  
21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi  
b) Necmettin Erbakan Üniversitesinin 23.03.2023 tarihli ve 324606 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Sadi DİNÇ, "*Ortaöğretim Okullarında Müdür Uygulamalarının Örtük Program Çerçevesinde Değerlendirilmesi*" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi liselerde görev yapan öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere yönelik ilgi (b) yazı doğrultusunda çalışma yapmak istemektedir.

Bu kapsamda; talep edilen anket çalışması, komisyonumuzca incelenmiş olup Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgi (a) Genelge hükümlerine ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi liselerde görev yapan öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere yönelik yönelik kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre çalışma yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Çalışmanın ilgi (a) Genelge esasları doğrultusunda okul müdürlerinin gözetim ve denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şube Müdürü

OLUR

Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
- İlgi Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)  
- Değerlendirme Formu (1 Sayfa)