



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL KÜLTÜRÜNÜN SEMBOLİK AÇIDAN ÇÖZÜMLENMESİ:
ETNOGRAFİK BİR ÇALIŞMA**

Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU

Doktora Tezi

Eskişehir-2015

2015

EİF AYDOĞDU ÖZOĞLU

OKUL KÜLTÜRÜNÜN SEMBOLİK AÇIDAN ÇÖZÜMLENNMESİ:

ETNOGRAFİK BİR ÇALIŞMA



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL KÜLTÜRÜNÜN SEMBOLİK AÇIDAN ÇÖZÜMLENMESİ:
ETNOGRAFİK BİR ÇALIŞMA**

Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Eskişehir-2015

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU tarafından hazırlanan "Okul Kültürünün Sembolik Açıdan Çözümlemesi: Etnografik Bir Çalışma" başlıklı bu çalışma, 30/03/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ayhan AYDIN



Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN



Üye: Prof. Dr. Cemil YÜCEL



Üye: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN



Üye: Doç. Dr. Adnan BOYACI



Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın bütün süreçleri boyunca beni yönlendiren, sabır gösteren ve her zaman destekleyici olan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Selahattin Turan'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca lisansüstü eğitimimin bütün aşamalarında ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında bana ilham veren ve bilgisini benimle paylaşan Prof. Dr. Mehmet Şişman'a, bu çalışma sürecince önerileriyle bana yol gösteren Prof. Dr. Cemil Yücel, Doç. Dr. Feridun Sezgin, Doç. Dr. Adnan Boyacı'ya, doktora sürecinde bilgileriyle bana ışık tutan Prof. Dr. Ayhan Aydın ve Prof. Dr. Ahmet Aypay'a, araştırmamın analiz kısmında yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarım Araş. Gör. Ayşe Dönmez ve Araş. Gör. Sabiha İşçi'ye, araştırma sürecinde okullarının kapısını bana açan başta okul müdürü olmak üzere bütün öğrenci, öğretmen, velilere teşekkürlerimi sunarım. Her zaman olduğu gibi bu süreçte de desteklerini yanımda hissettiğim aileme ve eşime çok teşekkür ederim. Ayrıca doktora sürecim boyunca maddi desteğinden dolayı TÜBİTAK-BİDEB ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Okul Kültürünün Sembolik Açıdan Çözümlemesi: Etnografik Bir Çalışma

Özet

Amaç: Okul, içinde yaşayan bireyler sayesinde anlam kazanan bir kurumdur. Bireyler, kendilerine, diğer kişilere ve çevrelerine ait çeşitli anlamlar inşa ederler. Zaman içinde bu anlamları değiştirerek ya da dönüştürerek yeni anlamlar oluştururlar. Bu çalışmada da okul kültürü, okul içinde yaşayan bireyler tarafından oluşturulan bir anlamlar ağı olarak ele alınmış ve sözkonusu kültür semboller aracılığıyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada semboller; fiziksel, sözel ve işlevsel semboller olarak sınıflandırılmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada, bireylerin okul kültürüne yönelik anlam dünyaları keşfedilmeye çalışıldığından nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Etnografik şekilde tasarlanan bu çalışmada, Eskişehir il merkezinde yer alan bir okul seçilmiştir. Çalışmanın verileri bu okuldaki müdür, öğretmenler, öğrenciler, güvenlik görevlisi, okul aile birliği üyesi ve mezunlardan toplanmıştır. Çalışmada gözlem, görüşme, alan notları ve dokümanlar yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Bulgular: Bu çalışmada, okul yaşamında var olan fiziksel, sözel ve işlevsel semboller tespit edilmiştir. Okuldaki fiziksel semboller; okulun mimari yapısı, konum ve sosyo-kültürel çevresi, müdürün odası, öğretmenler odası gibi çalışma mekanları; okulun koridorlarında ve çalışma mekanlarında asılı tablolar, okulda sergilenen ödüller ve madalyalar; vizyon ve misyon ifadeleri ile gazetelerde okul hakkında çıkan haberler, okul mekanlarının dekoru ve fiziksel eşyalar; üyelerin kıyafetleri ve okulda kurulan kamera sistemi olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan sözel semboller; vizyon ve misyon ifadelerinin aktarılması, okul üyelerinin kullandıkları dil ve metaforlar, okulda üyeler arasında anlatılan hikâye, efsane ve kahramanlardır. Okul yaşamında ortaya çıkan işlevsel semboller ise öğrencilere yönelik yapılan yarışmalar ve ödül törenleri, öğretmenler için düzenlenen veda yemeği, okulda oluşturulan fon, milli bayramlarda düzenlenen kutlamalar, bahar şenliği, pilav ve aşure günü, mezuniyet gecesi, öğrenciler arasında oynanan oyunlar, öğretmenlere yönelik verilen ödüller olarak tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim sisteminde 4+4+4 sistemine geçiş, serbest kıyafet uygulaması ve okullar hayat olsun projesi şeklindeki uygulamalar da işlevsel semboller içinde değerlendirilmiştir. Söz konusu sembollerin çözümlenmesi sonucu okul kültürüne yönelik beş kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “başarı, bireylerin ilgi ve

yetenekleri doğrultusunda gelişmesidir; biz bir aileyiz; okul müdürü değişimin başlatıcısı ve yöneticisidir, birey kontrol ve disipline edilmelidir; çatışmanın kaynağı güç ve farklılıklardır” şeklinde belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma: Okulda başarının, sadece akademik anlamda ön plana çıkmadığı, bireyin sosyal, sanatsal, sportif yönlerden gelişimine de önem verildiği görülmüştür. Okul üyelerinin kendilerini büyük bir ailenin parçası olarak düşündükleri ve birbirlerine sevgi ve saygı gösterme, değer verme, ilgi görme, eşitlik gibi değerler temelinde davrandıkları ortaya çıkmıştır. Okulda fiziksel ve teknolojik anlamda yaşanan değişimler, kültürel bir değişimi de sağlamış olup bu süreçte okul müdürü, söz konusu değişimlerin başlatıcısı ve sürdürücüsü olarak algılanmıştır. Ancak eğitim sistemine dönük ulusal çapta yaşanan bazı değişimlerin ise okul kültüründe olumsuz etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Okulda kamera sistemi ve güvenlik görevlisi gibi uygulamalarla düzen ve kontrol sağlanmış, ayrıca okul müdürünün disipline önem vermesi, zaman zaman çalışanların korkuya kapılmasına neden olmuştur. Okuldaki çatışmaların kaynağında ise güç ilişkileri ve bireysel farklılıkların yer aldığı görülmüştür. Okulda yönetimle ilişkilerde sistemden kaynaklanan makam gücü önemli olurken, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ve kendileri arasındaki ilişkilerde bireysel ilgi, yetenek ve düşüncelerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar sonucu okulda bazı alt kültürler ortaya çıkmış, ancak herkesi kuşatan güçlü ve ortak bir okul kültürünün olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar bağlamında uygulamacılara ve araştırmacılara dönük bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: sembol, okul kültürü, etnografi, anlam

Bu doktora tez çalışması 2211 Yurt içi Doktora Burs Programı kapsamında TÜBİTAK-BİDEB tarafından desteklenmiştir.

Analysis of School Culture from the Symbolic Perspective: An Ethnographic Study

Abstract

Purpose: School is an institution gaining meaning through which people living in it. Individuals build meanings belonging to themselves, other people and their environment. They form new meanings by changing or transforming these meanings in time. In this context, school culture is obtained as a web of meaning which is created by individuals living in it, and tried to be analyzed by symbols in this study. Symbols are classified as physical, verbal and functional.

Method: Qualitative method was used since this study tried to discover individuals' world of meaning on school culture. A school which was chosen in this study designed in an ethnographic way, located in the center of Eskisehir. Data was obtained from school principal, teachers, students, security guard, parent teacher association member and graduate students. Data was obtained through which observation, interviews, field notes and document, analyzed in this study.

Findings: In this study, physical, verbal and functional symbols existing in the school life were identified. Physical symbols in this school were architecture structure, location and socio-cultural environment, working places such as school principals' and teachers' rooms, paintings hanging on the school's corridors and working places, awards and medals displaying in the school, vision and mission, news on the newspapers, decors of places and physical artifacts, clothes of members and a camera system set up in the school. The verbal symbols appeared in the study were transferring of the vision and mission statements, the language and metaphors school members use, the story, legends and heroes were told among the members at the school. The functional symbols appeared in the school life were contests and awards ceremonies held for the students, farewell dinner organized for teachers, funds cashed up at the school, the celebrations held on national holidays, spring festival, rice and Ashura day, graduation ceremonies, games played between students, the rewards given to the teachers. In addition, the transition to 4 + 4 + 4 system in the education system, practices on casual dress, let the school become life project were evaluated as functional symbols. Five categories

towards school culture were obtained as a result of analyzing these symbols. These categories were defined as success is the development of individuals in accordance with their interests and abilities; we are a family; school principal is the initiator and manager of change; individual must be controlled and disciplined; the sources of the conflict are power and the differences.

Results and Discussion: It was understood that achievement in school did not only come into prominence in an academic sense, but also gave importance to the development of individuals in terms of social, artistic and sportive aspects. It was emerged that school members considered themselves as a part of a big family, and they behave each other in the basis of love, respect, being valuable, getting attention and equality. Physical and technological changes occurred in the school provided cultural change and school principal was perceived as the initiator and maintainer of these changes. However, it was concluded that some changes occurred towards education system in the national level had a negative impact on school culture. Order and control were provided with the applications such as camera system and security guard at the school, but also the discipline of the school principal caused employees to be afraid of from time to time. It was seen that power relations and individuals' differences were the sources of conflict. It was discovered that authority power coming from the system in relation to the management in schools was important, while individual interests, abilities and thoughts were effective in the relationship between teachers and students and themselves. As a results of these differences some groups in the school were emerged, but it was determined that there was a strong culture including everyone. Some suggestions were presented to practitioners and researchers within the context of results obtained from the study.

Key Words: symbol, school culture, ethnography, meaning.

**This doctoral dissertation was supported by TUBITAK-BIDEB within 2211
Domestic Doctoral Scholarship Program.**

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	İ
ÖZET	İİ
ABSTRACT.....	İV
İÇİNDEKİLER	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	10
1.3. Çalışmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlar.....	13
1.5. Sınırlılıklar	13
II. BÖLÜM.....	14
İLGİLİ ALANYAZIN	14
2.1. Paradigma Kavramı	14
2.1.1. Pozitivist Paradigma	15
2.1.2. Yorumsamacı Paradigma.....	16
2.1.3. Sembolik Etkileşimcilik.....	17
2.2. Örgüt Kültürü.....	23

2.3.	Sembolik Açıdan Örgüt Kültürü.....	26
2.3.1.	Fiziksel Semboller	42
2.3.2.	Sözel Semboller	43
2.3.3.	İşlevsel Semboller.....	45
2.4.	Sembolik Açıdan Örgüt ve Okul Kültürünü Çözümleyen Çalışmalar	47
III.	BÖLÜM.....	72
	YÖNTEM	72
3.1.	Çalışmanın Deseni	72
3.2.	Çalışma Grubu	74
3.3.	Veri Toplanma Süreci.....	75
3.3.1.	Katılımcı Gözlem.....	76
3.3.1.1.	Gözlemci Etkisi.....	77
3.3.1.2.	Gözlemci Önyargısı	79
3.3.2.	Görüşme.....	80
3.3.3.	Alan Notları	83
3.3.4.	Doküman İncelemesi	83
3.3.5.	Geçerlik ve Güvenirlik.....	84
3.3.5.1.	İç Geçerlik / İnanılrlık	84
3.3.5.2.	Dış Geçerlik / Nakledilebilirlik.....	86
3.3.5.3.	Güvenirlik / Tutarlılık.....	86

3.3.6. Verilerin Analizi	87
IV. BÖLÜM.....	92
BULGULAR VE YORUMLAR	92
4.1. Başarı, Bireylerin İlgi ve Yetenekleri Doğrultusunda Gelişmesidir.....	92
4.1.1. Okulun Vizyon ve Misyonun Kavramlaştırılması	92
4.1.2. Kullanılan Dil ve Metaforlar.....	95
4.1.3. İki Farklı Başarı Hikâyesi	96
4.1.4. Öğrencilere Yönelik Yarışmalar ve Ödül Törenleri	99
4.2. Biz Bir Aileyiz.....	107
4.2.1. Kullanılan Dil ve Metaforlar.....	108
4.2.2. Veda Yemeği	114
4.2.3. Okulda Oluşturulan Fon.....	115
4.3. Okul Müdürü Değişimin Başlatıcısı ve Yöneticisidir.....	116
4.3.1. Teknolojik Değişim	116
4.3.2. Fiziksel Değişim	122
4.3.3. Kültürel Değişim.....	127
4.3.4. Sistemsel Değişim.....	140
4.4. Birey, Kontrol ve Disipline Edilmelidir	147
4.4.1. Biri Bizi Gözetliyor	147
4.4.2. Bir Korku Efsanesi.....	151

4.5. Çatışmanın Kaynağı Güç ve Farklılıklardır	152
4.5.1. Oyunlar	152
4.5.2. Kıyafetler	153
4.5.3. Mekânlar, Makamlar ve Gruplar	155
4.5.4. Öğretmenlere Yönelik Ödüller	163
V. BÖLÜM.....	166
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	166
5.1. Sonuç ve Tartışma	166
5.2. Öneriler	181
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	181
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	183
KAYNAKÇA.....	186
EK 1: ALANDA GEÇİRİLEN ZAMANA AİT ÇİZELGEDEN ÖRNEKLER.....	217
EK 2: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ	218
EK 3: ÖĞRENCİ GÖRÜŞMELERİ İÇİN İZİN FORMU	219
EK 4: KATILIMCI GÖRÜŞMELERİ İÇİN İZİN FORMU	220

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kültür Kavramlarının Tipolojisi.....	25
Şekil 2. Kültür Teorisi ve Örgüt Teorisinin Kesişme Noktaları.....	28
Şekil 4. Kültürün Düzeyleri.....	32
Şekil 5. Etkinlik ve Düşünümsellik Söylemiyle Bölünmüş Nesnellik ve Öznellik Teorik Yönelimlerini Gösteren Kültürel Dinamik Alanları.....	34
Şekil 6. Sarmal: Kültürün Yorumlanması İçin Bir Sembolik Model.....	35
Şekil 7. Örgütsel Sembolizmin İşlevleri ve Türleri.....	38
Şekil 8. Çalışma Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	89
Şekil 9. Çalışmanın Veri Toplama Süreci.....	91

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünyada her alanda yaşanan hızlı gelişmeler, toplumları oluşturan kurumları ve bireyleri sürekli bir değişim içine sürüklemektedir. Bu değişimler eğitim alanında da etkisini göstermekte, yapılan reformlarla değişime ayak uydurulmaya çalışılmaktadır. Ancak zamanla eğitim örgütleri, reform girişimlerinden yara almış; yapılan iyi niyetli çabalar, bu kurumları rasyonel ve teknik hale getirmiş; okullar, adeta başarılı şirketler gibi görülerek bireylerin ihtiyaçlarını ve toplumların isteklerini daha az göz önüne alarak üretim gerçekleştiren mekanik fabrikalara dönüşmeye başlamıştır (Deal ve Peterson, 2009). Okulların birer fabrika ya da şirket olarak düşünülmesinin temelinde, yönetim alanında uzun yıllar etkisini gösteren bilimsel, rasyonel ya da klasik yaklaşımların yer aldığı söylenebilir. Eğitim kurumlarının klasik anlayışa dayandırılması, etkililik ve verimlilik odaklı bir anlayışın doğmasına neden olmuştur. Ancak bu tarz yaklaşımlar, ortaya çıkan sorunların çözümünde yetersiz kalmıştır.

Örgüt ve yönetim alanında geliştirilen birçok yaklaşım, eğitim örgütleri ve okullarla ilgili bazı modellerin geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar, kökleri 1950’lere dayanıp alanın bilimsel bir yaklaşımla incelenmesini öneren pozitivist anlayışı temel alan Teori Hareketi ve onun uzantıları durumundaki kavram ve teorilere dayanmıştır (Turan ve Şişman, 2013). Ancak okullar, kâr amacı güden şirketler olmayıp okullarda yaşanan sorunlar da sadece teknik anlamda ele alınamaz. Bu sorunların insani boyutları da bulunmaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığında amaç, işlev ve süreçleri, diğer örgütlerden ve şirketlerden

farklıdır. Okul yaşamı, öznel yönü ağır basan ve içinde yaşayan bireyler tarafından anlamlandırılan, kendine özgü bir oluşumdur. Bu bakımdan eğitim yönetimi alanında indirgemeci ve olgucu bilim anlayışı yerine, okulların daha öznel bakış açıları dikkate alınarak farklı bakış açılarından çözümlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Bates, 2001; Greenfield ve Ribbins, 1993; Foster, 1986; Maxcy, 1991; Şişman, 1995). Bu bağlamda eğitim kurumlarına yönelik geliştirilen rasyonel ve mekanik anlayışlar eleştirilmekte, üretilen bilginin nesnelliği, değerden bağımsızlığı sorgulanmakta ve yerel bağlama vurgu yapılmaktadır. Bu gelişmeler, örgütlere kültürel açıdan yaklaşmanın önemine dikkat çekmiştir. Örgüt kültürü kavramı da bu süreçte 1980'li yıllardan itibaren özellikle rasyonel ve mekanik anlayışa bir alternatif olarak üretilen çağdaş eğitim yönetimi tartışmalarında dile getirilen önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır (İpek, 1999; Şişman, 1995). Ayrıca örgüt kültürünün araştırılmasıyla örgütsel davranışın daha iyi tanımlanıp çözümlenebileceği, bu sayede örgütsel davranışa ilişkin sorunların da daha iyi araştırılmasının mümkün olacağını belirtilmiştir (Çelik, 2009). Bu bağlamda okul kültürleri de son on yıllarda sıklıkla araştırmalara konu olmaya başlamıştır.

Eğitim kurumlarının kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini savunan Şişman'ın (1995) Louis'den (1981, s. 246-247) aktardığına göre “kültürel bakış açısı, örgütün gerçeğini çözümlenmede, sosyal sistem ve süreçlerle sosyal dinamikler üzerine yoğunlaşmakta; bunların temelinde yer alan anlamları anlamaya, teşhis etmeye ve belirlemeye çalışmaktadır.” Geçen zaman içinde yönetim alanında yaşanan paradigmatik tartışmalar bağlamında eleştirel kuram, fenomenolojik kuram, feminist kuram, kaos kuramı, bilişsel kuram, sembolik etkileşimcilik gibi farklı yaklaşımlar araştırmalarda etkisini göstermeye başlamış ve her yaklaşım kendi bakış açısından örgütleri ve örgütsel yaşamı açıklamaya çalışmıştır. Örneğin Bates (2001), okullara eleştirel açıdan yaklaşmakta ve kültürün okuldaki güç ilişkileri, çatışmalar ve müzakereler bağlamında ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

Sembolik etkileşimciler okulları, bir anlam ağı olarak ele almakta; örgüt kültürünü bir bütün olarak görerek bu bağlamda kültürün üyeleri tarafından inşa edilen ortak anlamlarını incelemektedirler. Çünkü okul yaşamı, büyük ölçüde sembollere dayalı, sembollerle iç içe bir yaşama alanı olup okulun gündelik yaşamında, okul yönetimiyle ilgili süreçlerde ve eğitim-öğretim sürecinde sembollerin önemli bir yeri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Okul kültürü üzerine üretilen bilimsel bilgi

incelendiğinde okulun sembolik yönüne vurgu yapılmasına rağmen, kültürü sembolik açıdan çözümlenmeye yönelik az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun, okul kültürünün analizinde, söz konusu kültürle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelik nicel yaklaşımların ağırlık kazandığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak bu tarz çalışmalar, örgütsel yaşama dair önemli bulgular sunsa da örgütsel davranışın altında yatan derin anlamların açığa çıkartılmasında yetersiz kalmaktadır. Örgütleri, sembolik sistemler ya da sosyal oluşumlar olarak gören araştırmacılar ise örgütsel yaşamın tanımlanmasında genellikle örnek olay, durum çalışması, etnografi gibi desenlemeleri içeren nitel yaklaşımları tercih etmektedir. Aşağıda, eğitim örgütlerinin kültürleri üzerine üretilen bilimsel bilginin son yıllardaki durumu ele alınmıştır.

Okul kültürüyle ilgili yurt dışındaki literatür incelendiğinde, bu konudaki çalışmaların 1930'lu yıllarda başladığı ve özellikle son yıllarda yapılan araştırma sayısının arttığı dikkat çekmektedir. Son on yılda kültürle ilgili nicel çalışmalar içerik açısından incelendiğinde, bu çalışmaların bir kısmının anket ve benzeri ölçekler aracılığıyla öğrenci, öğretmen, yönetici gibi paydaşların, var olan okul kültürüne, bu kültürün çeşitli boyutlarına ve değişimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Bikmoradi, Brommels, Shoghli, Zavareh ve Masiello, 2009; Cowley, Voelkel, Finch ve Meehan, 2005; Güçlü ve Sotitofski, 2011; İpek ve Topsakal, 2009; Lesisko, Wright ve O'Hern, 2010; Roby, 2010; Roby, 2011). Bir kısım nicel çalışmalar ise okul kültürüyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran çalışmalardır. Örneğin, okul kültürü ile performans (Aidla ve Vadi, 2007), empati (Barr, 2011; Barr ve Higgins-D'Alessandro, 2009), grup normları ve sosyal değerler (Galván, Spatzier ve Juvonen, 2011), liderlerin sosyal ilgileri (Knutson, Miranda ve Washell, 2005), öğretmenlerin iş tatmini ve ruh sağlığı (Yau Ho, 2010) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna ek olarak bazı etmenlerin okul kültürü üzerindeki etkisi ya da kültürün bu değişkenlere etkisi de incelenmiştir. Örneğin Addi-Raccach, (2005), farklı okul kültürü türlerinin üst makamlardaki kadınlar ve azınlıklara etkisi; Aelterman, Engels, Van Petegem ve Verhaeghe (2007), öğretmenlerin iyi oluş hallerinde destekleyici okul kültürünün etkisi; Barnes, Brynard ve de Wet (2012), okul kültürü ve iklimin şiddet üzerindeki etkisi; Barr ve Higgins-D'Alessandro (2007), okul kültürü ile öğrencilerin empati ve olumlu sosyal davranış düzeyleri arasındaki ilişki; Chen ve Chen (2011), okul kültürünü etkileyen faktörler; Khan ve Afzal (2011), yüksek bir eğitim

düzei kazanmada örgüt kültürü ve örgütsel performansın etkisi; Miharty (2013), üniversitede örgüt kültürünün iş tatminine etkisi; Moller ve Stearns (2011), okul kültürünün öğrenci katılımı ve akademik başarı üzerindeki etkisi; Ngang (2011), dönüşümcü liderliğin okul kültürü üzerindeki etkisi; Ohlson (2009), öğretmenlerin okul kültürü algıları ve öğretmenlik kalitesine yönelik niteliklerinin, öğrencilerin okula devamsızlık ve okuldan uzaklaştırılmalarına etkisini incelemiştir.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan nitel çalışmaların sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar, genellikle bireysel ya da odak grup görüşmesi ve dokümanlar kullanılarak yapılmıştır. Bu nitel çalışmalar içerik açısından incelendiğinde Conteh ve Kawashima (2008), öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde aile katılımının kültür, dil ve kimlik bağlamında incelenmesi; Flores (2004), okul kültürü ve liderliğin yeni öğretmenlerin işyerinde öğrenmelerine etkisi; Hammad (2010), öğretmenlerin ortak karar verme sürecinde okul kültürünü bir engel olarak görme algıları; MacQuarrie, Murnaghan ve MacLellan (2008), ortaokullarda öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılımında okul kültürünün rolü; Moree (2013), Çek Cumhuriyeti'nde 1989 öncesi ve sonrası öğretmenler ve okul kültüründeki değişimleri; Msila (2011), yöneticilerin öğretim teknolojilerinin uygulanması ve uyum sağlanmasında rolleri ve okul kültürünü değiştirme ve yönlendirmeleri; Pol, Hlouskova, Novotny ve Zounek (2003), okul kültürü üzerine okul müdürlerinin görüşleri; Pongsiri, Chantachon ve Phaengsoi (2013), özel okullar için bir okul kültürü yönetim sistemi geliştirme modeli; Ridenour, Demmitt ve Lindsey-North (1999), okulun misyonu ve okul kültürü; Shouse (2009), okul kültürünün ve öğretmen-öğrenci ilişkisi; Strogilos, Nikolarazi ve Tragoulia (2012), özel eğitim alanındaki öğretmenlerin deneyimlerine okul kültürünün etkisi; Şahin, Silman ve Özenli (2009), kamu liselerinin örgüt kültürlerini incelemiştir.

Konuyla ilgili yurtdışındaki literatürde okul kültürünü derinlemesine ele alan örnek olay çalışmaları, durum çalışmaları, alan çalışmaları ya da etnografik çalışmaların, son yıllarda oldukça sık kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar, içerik açısından ele alındığında Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004), özel bir ortaokulun kültürünü; Arthur, Marland, Pill ve Rea (2010), öğretmenlerin mezuniyet sonrası mesleki gelişimini sağlayan bir okul kültürünü; Çakıroğlu, Akkan ve Güven (2012) ve Kitchenham (2009), okul kültürünün teknolojiyle uyumunu; Carroll, Fulmer, Sobel,

Garrison-Wade, Aragon ve Coval (2011), destek ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim hizmetlerinin verilmesinde okul kültürünün rolünü; Cottingham, Suchman, Litzelman, Frankel, Mossbarger, Williamson, Baldwin ve Inu (2008), okul çaplı bir kültürel değişim projesini; Coyle (2008) ve Gaffney, McCormack, Higgins ve Taylor (2004), zorbalığın azaltılması bağlamında okul kültürünün etkisini; Cravey (2013) ve Perez-Felkner (2008), üniversiteye geçiş sürecinde okul kültürünün etkisini; Fletcher, Bonell ve Rhodes (2009), başarısı yüksek bir lisede kız öğrencilerin uyuşturucu kullanımının okul kültürü bağlamında incelenmesini; Howard (2010), okulun kütüphane programı ile kültürü arasındaki ilişkiyi; James ve Connolly (2009), örgüt kültürü ile çalışanların performansı arasındaki ilişkiyi; Jones (2005), bir okuldaki günlük etkileşimlerin okul kültürü içindeki yerini; Jurasaitė-Harbison ve Rex (2010), öğretmenlerin informal öğrenmelerinde okul kültürünün etkisini; Lee (2006), ilköğretim okullarında çevrimiçi öğrenme sürecinde okul kültüründeki değişimi; Lee (2009), karakter eğitimi temelli okul kültürü projesinin, planlama, uygulama ve değerlendirilmesini; Miravet ve García (2013), öğretmenlerin okul kültürünün paylaşılan amaçlar ve değerler boyutuna ilişkin rollerini; Mirsky (2007), okullarda öğrencilerin yıkıcı davranışlarını engelleme, disipline etme ya da okuldan uzaklaştırılmalarını önlemek için okul kültürünün dönüştürülmesini; Newbill ve Stubbs (1997), bir lisede okul kültürünün analizi; Paliokosta & Blandford (2010), farklı okul kültürlerinin politika, ideoloji ve okul deneyimleri bağlamında incelenmesini; Pao-Cheng ve Pei-Kuan (2011), örgüt kültürü ile iletişim, karar verme ve değişim yönetimi arasındaki ilişkiyi; Silman, Özmatyatlı, Birol ve Çağlar (2012), KKTC'de seçilen iki okulun kültürünü karşılaştırmayı; Spitzer (2004), öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanımının okul kültürü bağlamında incelenmesini; Troman (2008), ilköğretim öğretmenlerinin kimliği, bağlılığı ve mesleki kariyer deneyimlerinin performansa dayalı okul kültürlerinde incelenmesini; Troman, Jeffrey ve Raggl (2007), okul kültüründe yaratıcılık ve performansa dayalı politika girişimlerinin etkilerini; Vandenberghe ve Staessens (1991), okul kültürünün temel bileşeni olarak okul vizyonunu; Williams (2003), okul kültürü ve öğrenci başarısının kimlik bağlamında açıklanmasını amaçlayan çalışmalar yapmışlardır.

Okul kültürünün açıklanmasında bazı araştırmacılar, hem nicel hem de nitel yaklaşımları birlikte ele alan çalışmalar yapmışlardır. Örneğin, Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe ve Aelterman (2008), olumlu kültüre sahip okullarda müdürlerin profillerini; Kent (2006), okul kültürünün analizinde kullanılan yeni bir model

oluşturmayı; Ramsey (2008), düşük gelire sahip öğrenciler için üniversiteye kabulün önündeki engellerin açıklanması ve liseden üniversiteye devam etme kültürü yaratmak için uygulanan program ve politikaların değerlendirilmesini; Timor ve Burton (2006), öğrenme gücünü çeken öğrencilerin sisteme dâhil edilmesinin okul kültürü ve iklimi bağlamında incelenmesini; Zounek (2004), okulda bilgi ve iletişim teknolojileri ile okul kültürü arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Türkiye’de okul kültürüyle ilgili birçok çalışmanın olduğu, fakat yurtdışındaki eğilimin aksine bu çalışmaların neredeyse tamamının nicel araştırma yöntemleriyle yapıldığı görülmektedir. Yapılan nicel çalışmalar içerik açısından ise incelendiğinde, bu çalışmaların bir kısmının anket ve benzeri ölçekler aracılığıyla öğrenci, öğretmen, yönetici gibi üyelerin okul kültürü ve bu kültürün bileşenlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyan ya da kültürün mevcut durumunu saptayan ve bazı demografik değişkenler açısından kültürün algılanışına yönelik farklılıkların olup olmadığını belirleyen; okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürün oluşturulması, sürdürülmesi, çevreye tanıtılması aşamalarında oynadığı roller ya da etkiler üzerine yoğunlaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Alemdar ve Köker, 2013; Alkan, 2008; Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005; Aslan, 2008; Bilgin, 2009; Çelik-Sönmez, 2005; Çoşkun-Uslu, 2010; Demirkol ve Savaş, 2012; Doğan, 2010; Durmuş, 2010; Elçiçek, 2012; Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2010; Erdem ve Özen-İşbaşı, 2001; Erdinç-Çimen, 2010; Ersarı, 2008; Esinbay, 2008; Eyüboğlu, 2006; Gezer, 2005; Gümüseli ve Eryılmaz, 2011; Kantek ve Baykal, 2009; Kaplan, 2007; Karaman, 2011; Karaoğlan, 2006; Kılıç-Sönmez, 2013; Kolatan, 2008; Korkut ve Hacıfazlıoğlu, 2011; Köksal, 2007; Murat ve Açıkgöz, 2007; Narsap, 2006; Oğulluk, 2010; Oğuz ve Yılmaz, 2006; Önal ve Ekici, 2012; Özdemir, 2006; Özkan, 2007; Pulat, 2010; Seki, 2004; Simitçioğlu, 2009; Sönmez, 2006; Süzer, 2010; Şahin, 2010; Şimşek ve Altınkurt, 2010; Şişman, 1993; Terzi, 1999; Terzi, 2005; Tezcan, 2007; Tezci, 2011; Uysal-Arpağuş, 2011; Uzun, 2008; Yalazan, 2006; Yeşilyurt, 2009; Yılmaz, 2011; Yurttakal, 2007).

Konuyla ilgili bir kısım çalışmanın ise okulla ilgili bazı değişkenlerin kültür üzerindeki ya da kültürün bu değişkenler üzerindeki etkisinin saptandığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Karadağ (2009), ruhsal liderlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisini; Koşar ve Çalık (2011), okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin örgüt kültürüne etkisini; Koşar ve Yalçınkaya (2013), örgüt kültürü ve örgütsel güvenin

öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini; Köse (2003), ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürüne etkisini; Kaya (2009), okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini; Özdemir (2012), okul kültürünün okul sağlığına etkisini; Sezgin (2010) örgüt kültürünün örgütsel bağlılığa etkisini incelemiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra okul kültürünün iş doyumu, tükenmişlik, liderlik stilleri, kişilik özellikleri, okul başarısı gibi birçok değişkenle ilişkilerinin saptandığı çalışmaların var olduğu görülmektedir. Altıntop (2010), değişime karşı tepki ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi; Arlı (2011), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel güven düzeyleri ve örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkileri; Ayık (2007) ve Ayık ve Ada (2009), okul kültürü ile okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi; Balay ve İpek (2010) ve Çakır (2007), örgütsel bağlılık ile okul kültürü arasındaki ilişkileri; Balay, Kaya ve Cülha (2013) ve Şirin (2011), okul kültürü ile örgütsel sinizm ilişkisini; Çayırdağ (2006), öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi; Çelik (2008), öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi; Çimen (2009), örgüt kültürü ve iletişim ilişkilerini; Demirtaş (2010a), Demirtaş (2010b) ve Yılmaz (2010), başarı ile okul kültürü ilişkisini; Ekmekyapar (2013), okul yöneticilerin değerlere göre yönetim uygulamaları ile okul kültürü arasındaki ilişkileri; Ergül (2009) ve Karataş (2009), iş değerleri ile örgüt kültürü ilişkisini; Fırat (2007) ve Şahin-Fırat (2010), okul yöneticileri ve öğretmenlerinin değer sistemleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi; Güngör (2013), yönetici ve öğretmenlerin damgalama eğilimi ile örgüt kültürü ilişkisini; İtil (2007), okul yöneticilerinin tükenmişliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi; İpek (1999), örgüt kültürü ile öğretmen-öğrenci ilişkisi arasındaki bağıntıları; Koşar (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları güç tipleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri; Kuyumcu (2007), takım liderliği ile okul kültürü ilişkisini; Lal (2012), Önsal (2012) ve Şimşek (2003) okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile okul kültürü ilişkilerini; Mutlu (2008), öğretmenlerin sosyalleşmesi ve okul kültürü arasındaki ilişkileri; Ruçlar (2013) örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik ilişkisini; Şahin (2003) ve Şahin (2004), okul yöneticilerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri ile okul kültürü ilişkilerini; Şahin (2011), öğretimsel liderlik ve okul kültürü ilişkilerini; Taner (2008), öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişkileri; Tanrıverdi (2007), okul kültürü ve öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkileri; Uç (2013), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü

ilişkinini; Vural (2007), öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi; Yüksel (2009), örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi; Zeytin (2008), bürokratikleşme ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır.

Eğitim yönetimi alanında dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalar, üretilen kuram ve modellerin genellikle pozitivist paradigmaya ve bunun uzantısı durumunda olan yaklaşımlara dayanmakta olup genelde nicel çalışmalar ve istatistiksel yöntemler kullanılmasının son yıllarda eleştirildiği (Şişman, 1998; Beycioğlu ve Dönmez; 2006) ve nitel araştırma yöntemlerin yaygın olarak kullanıldığı çalışma sayısının artmasına rağmen Türkiye’de bu durum, dünyadaki gelişmelerle paralellik taşımasa da benzer bir artışın söz konusu olduğu vurgulanmıştır (Balcı, 2007). Türkiye’de eğitim alanında yapılan nitel çalışmaların sayısının son yıllarda arttığını söylemek mümkün olmasına rağmen okul kültürüyle ilgili yapılan nitel çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul kültürlerine ilişkin yapılan nitel çalışmalar incelendiğinde, Aslan, Özer ve Ağiroğlu-Bakır (2009), okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini; Boydak-Özan ve Demir (2011), farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algılarını; Boydak-Özan ve Demir (2012), lise okul türlerine göre okul metaforlarını; Köle (2011), kadın akademisyenlerin örgütlerindeki cinsiyet kültürüne yönelik algılarını; Özgan, Arslan ve Kara (2014), popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkilerini; Teyyar-Uğurlu (2009), ilköğretim okullarında örgütsel gelişim bağlamında okul kültürünün önemini; Vatanartıran (2008), okul kültürü, mesleki profesyonellikle ilgili değerler, yeni programlarla ilgili algılar, kurumsal yapı ve liderlik gibi müfredat dışı faktörlerin, yeni temel eğitim programlarının uygulanmasındaki yerini incelemeye çalışmıştır. Bu çalışmalarda ise veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme ve dokümanların kullanıldığı görülmektedir. Okul kültürü, derinlemesine ve uzun vadede araştırılması gereken bir konu olmasına rağmen bu konuyla ilgili örnek olay çalışması, alan çalışması ya da etnografik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Negiş-Işık’ın (2010) başarılı bir okulun kültürünü incelediği; Sayılan ve Özkazanç’ın (2009) okul ortamında otorite ve direniş yapılarının toplumsal cinsiyet bağlamında ele aldığı, Yanık’ın (2011), okulöncesinde okul, sınıf ve akran kültürlerini betimlediği ve bunların birbiriyle etkileşimi incelediği çalışmalar alandaki sınırlı etnografik çalışmalardandır.

Yukarıdaki açıklamalar bir bütün olarak ele alındığında, Türkiye’de okul kültürü alanında uzun vadeli ve detaylı şekilde tasarlanan daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim kurumları, kâr amaçlı ve kısa dönemli çıktılara odaklanan şirketler olmayıp okulların başarılı örgütler olması için veli, öğretmen ve yöneticilerin yerel gelenek, görenek ve hayallerine bakılmalı ve bu bakış, yüzeysel değil, sürekli ve ayrıntılı bir incelemeye dayanmalıdır (Deal ve Peterson, 2009). Ancak Türkiye’de eğitim araştırmacıları, eğitimin ve okulun antropolojik, sosyal, kültürel ve tarihi boyutlarını göz ardı etmekte ve bu bağlamda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve bunların etkileri yüzeysel kalmaktadır (Turan ve Şişman, 2013). Okulların sembolik dünyası, söz konusu boyutlar hakkında ipucu verebilir. Her okulun kendine özgü bir sembolik dünyasının bulunup bu dünyanın dışarıdan algılanması yerine içine girilmelidir. Böylece öğretmen, yönetici ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen sembollerle örülü bu dünyanın diğer bir ifadeyle okul kültürünün sembolik boyutunun tanınması gerekir. Bu sayede okuldaki kişilerin kendilerini çevreleyen bu dünyayı daha yakından görmeleri de sağlanabilir (Çelik, 2009). Bu bağlamda okulların söz konusu sembolik dünyasının araştırılması önemli görülmektedir.

Sembolik etkileşimcilere göre birey, gerçekliğin yaratılmasında pasif bir role sahip olmayıp çeşitli olay, olgu ve nesnelere anlam yükleyerek, yeni anlamlar üreterek olgu, olay ve nesnelere yorumlayarak gerçeğin yaratılmasında etkin bir role sahiptir (Şişman, 1998). Sembolik yaklaşıma göre sosyal gerçeklik, öznel bir mahiyette olup bireyin bu gerçeğin oluşumunda aktif şekilde rol almasıyla inşa edilir. Bu bağlamda söz konusu sosyal gerçeklik, bireyin dünyayı nasıl gördüğüne, algıladığına ve nasıl yorumladığına bağlı olarak değişebilir. Çünkü her birey, aynı şeye farklı anlamlar yükleyebilir. Örgütsel ortamda değişik anlamları ve yorumları ortaya çıkarma sürecinde sembolik yaklaşıma başvurulabilir (Şimşek, 1994). Dandridge, Mitroff ve Joyce (1980), örgütsel davranış alanında yapılan çalışmalarda örgütün daha yüzeysel kısmına odaklanıldığını ancak örgütlerin altında yatan derin yapının da araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda örgütsel sembolizmin, mevcut örgüt teorilerinin hesap verebilirlik, finans ve üretim gibi ortaya koyduğu dış yapı odaklı nesnel görüşüne örgütün derinlerinde yatan öznel yönü ekleyerek tamamlayıcılık sağlayabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada da okulların sembollerinde saklı dünyasının keşfedilmesi ve kültüre ilişkin daha derin ve uzun vadeli çözümlenmeye olan ihtiyaçtan yola çıkılmıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada okul kültürü, bu kültürün içinde yaşayan bireylerin eylemlerini ortaya koyarken yorumladıkları sembol ve anlamlarla örülü bir ağ olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, okulun kültürünün, üyeleri tarafından nasıl anlamlandırıldığıının semboller aracılığıyla açığa çıkartılmasıdır. Diğer bir ifadeyle sosyal bağlamda ortaya çıkan günlük etkileşimler aracılığıyla üyeler arasında paylaşılan sembolik dünyanın detaylı bir betimlemesinin yapılması amaçlanmıştır.

1.3. Çalışmanın Önemi

Örgüt kültürü, üyelerin davranışlarını etkileyen önemli unsurlardan biridir. Eğitim örgütlerinde, bireylerin davranışının çözümlenmesinde söz konusu örgütün sembolik dünyasının tanınması gerekir. Bu açıdan sadece okuldaki formal iletişim sistemi değil, informal iletişim sisteminin de dikkate alınması ve bu bağlamda okulun kültürünün derinlemesine çözümlenmesi gerekir (Çelik, 2009). Okullar, çevrelerine kapalı yaşayan fiziksel bir mekân olmaktan ziyade insanlardan meydana gelen dolayısıyla insanların duygu, değer, inanç ve saygılarından etkilenen ve onları etkileyen kültürel oluşumlardır. Okulların karmaşık yapısını istatistiksel işlemlerle anlamaya çalışmak, insanları mekanik bir yapı olarak ele almaktır. Bu şekilde yapılan çalışmaların kültürü açıklamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Okul kültürünün daha detaylı ve derinlemesine çözümlenmesinin, sayısal verilerle ortaya çıkarılmayan noktaların keşfedilmesinde ve bu bağlamda okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesi sürecinde önemli noktaların belirlenmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Semboller, eğitim örgütlerinin kültürlerinde önemli bir yere sahiptir. Okullarda bireyler arasında paylaşılan hikâyeler, efsaneler, kahramanlar, törenler, toplantılar; resim, afiş, yazı gibi nesnelere, konuşmalar, davranışlar, uygulamalar semboller arasında yer almaktadır. Söz konusu sembollerin bireylerin motivasyonunu sağlama, etkileme, kontrol etme gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu açıdan semboller, okul müdürleri tarafından değişim, yenilik, yeniden yapılanma ve dönüşüm süreçlerinin yönetiminde

kullanılabilir (Şişman, 1998). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, müdürlerin okul sembollerini nasıl kullanabileceği, sembollerden nasıl yararlanabileceği yönünde stratejiler geliştirmelerinde faydalı olabilir. Schultz (1995), örgüt kültürleri üzerine üretilen birçok çalışmanın kültür kavramını teorik olarak sınıflandırdığını; bazı değişkenlerle ilişkilendirerek açıkladığını ancak çok az çalışmanın örgüt kültürü örneklerinin çözümlemesine odaklandığını belirtmiştir. Bu çalışmada okul kültürü, ampirik verilerle çözümlenmeye çalışılmıştır. Böylece teori ve uygulama arasındaki ilişki göz önüne serilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacılar, ilgilendikleri konularla ilgili katılımcılardan anket, ölçek, gözlem, görüşme gibi farklı yollarla veriler toplar. Topladıkları veriler üzerinde birey ve grupların davranışlarını anlamaya çalışırlar. Ancak anketler, kişilerin gerçek yaşamda nasıl davrandıklarından ziyade bir anketi doldurdıkları esnada nasıl davrandıkları hakkında bilgi verir (Wolcott, 2003). Bu açıdan bu çalışma, Wolcott'un da belirttiği gibi hızla ve kısa sürede toplanan verilerin gerçek davranışın bütüncül resmini vermediğine yönelik kişisel bir tatminsizlik ve sabırsızlığa tepki olarak doğmuştur. Turan ve Şişman (2013), Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalarda oldukça sık başvurulan ölçek çevirme ve uyarlama çalışmalarını, Batı'nın kendi koşullarına uygun üretilen bilimsel bilginin aktarılma çabası olarak ele alarak eleştirmiş ve bunun altında Batıda üretilen bilginin başka toplumlar için de geçerli olduğu varsayımının yattığını belirtmiştir. Türkiye'de okul kültürü üzerine alanda birçok çalışma yapılmış fakat bu çalışmalar genelde derinlemesine bilgi sunmaktan öte geliştirilen anket ve ölçeklerle var olan kültüre dönük genel bir bakış açısı kazandırmaya yöneliktir. Bu çalışmayla, alanda okul kültürünün derinlemesine ve farklı bakış açılarından çözümlenmesine ilişkin sınırlı araştırmanın yer alması dolayısıyla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim alanındaki etnograflar, öğretme ve öğrenme sürecini, gözlenen etkileşim örüntülerinin planlı ya da plansız sonuçlarını; veli, öğretmen ve öğrenciler gibi aktörler arasındaki ilişkileri; eğitim, öğretme ve öğrenmeyle oluşan sosyokültürel bağlamları değerlendirir (LeCompte, Preissle ve Tesch, 1993) ve böylece zengin ve ince detaylara sahip olan okul kültürünün öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Court, 2006). Eğitimsel etnografiyi etkileyen çeşitli sosyal ve uygulamalı bilimler tarafından üretilen anlamlı yapılar, eğitime ilişkin değişik bakış açıları kazandırır; karmaşık ve çok yönlü

olan insan topluluğunun özgün biçimde betimlemesine katkı sağlar (LeCompte, Preissle ve Tesch, 1993). Bu çalışmadan elde edilen bulgular, yönetici, öğretmen, veli, öğrenci gibi okul üyelerinin içinde yer aldıkları okul kültürünü tanımları ve kültürün oluşturulması, yeniden inşa edilmesi ve sürdürülmesi bağlamındaki rollerini anlamaları açısından faydalı olabilir.

Etnograflar, detaylı şekilde yazılan gözlemler, derinlemesine yapılan görüşmeler ve doküman analizleri aracılığıyla sosyal bir sistem içindeki insanlar hakkında veri toplamaya çalışırlar (Court, 2006). Etnografik araştırmalar sonrasında ortaya çıkan raporlar derinlemesine ve betimleyici şekilde yazıldıklarından dolayı kamuda kullanılabilir olma özelliği taşır. Eğitimsel fenomenlerin karmaşık doğası ve sosyo-kültürel ortamda sahip oldukları konum, yapılan etnografik açıklamalarla sürekli olarak ortaya çıkarılarak, politika üreticilere ve eğitimle ilişkili aktörlere, eğitimi ve sosyalleşmeyi yönlendirmek ve geliştirmek için neler yapabilecekleri hakkında daha kesin ve mantıklı beklentiler oluşturma imkânı sağlar (Le Compte, Preissle ve Tesch, 1993). Eğitim alanında yapılacak planlamalarda okulun sembolik dünyasını oluşturan inançlar, değerler, normlar ve geleneklerinin hesaba katılması gerekir. Bu şekilde yapılmayan planlamaların okulun sembolik dünyasının derinlerinde yatan gerçekleri ele almaması dolayısıyla başarıya ulaşması mümkün değildir (Çelik, 2009). Bu açıdan bu araştırmada okul kültürüne ait elde edilecek bulgular, hem politika yapıcılar hem okul toplumunun üyelerinin beklentilerini gözden geçirmelerine ve yeni öneriler sunmalarına ışık tutabilir.

Kowalski ve Reitzig (1993), her okulun biricik olduğuna ve okulların birbirinden farklı öğrenci, öğretmen ve çalışanlardan oluştuğuna değinmiş; bu doğrultuda kültürlerinin de farklılaştığını belirtmiştir. Böylece bir okulda yapılan araştırma sonuçlarının tüm okullara genellemesinin yapılamayacağını vurgulamıştır. Bu çalışmanın sonuçları, diğer okullara doğrudan genellenemez. Buna rağmen, çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak benzer okulların kültürleri hakkında kestirimlerde bulunulabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Sembolik etkileşim ya da onun kullandığı araştırma geleneklerinin okulun kültürel parametrelerine ilişkin çıkarım sağlayabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Aralık 2012- Haziran 2013 tarihleri arasında elde edilen verilerle sınırlıdır.

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle paradigma kavramı açıklanmış, pozitivist ve yorumsamacı paradigmlarla ilgili kısa açıklamalara yer verilmiş, yorumsamacı paradigmanın uzantısı olan sembolik etkileşimcilik ele alınmış, sembolik açıdan örgüt kültürü kavramı ve örgütlere yönelik teorik modeller incelendikten sonra konuyla ilgili yapılan ampirik çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Paradigma Kavramı

Paradigma kavramı bilim dünyasında çağcıl tartışmaların içinde sıklıkla yer alan bir kavram olup farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kavramın tanınmasında en önemli isimlerden biri olan Kuhn'a göre (2008, s. 97) paradigma, "kabul görmüş olan bir model ya da örnek" olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle paradigma; bir dünya görüşü, bir algı dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir lens, bir kuram olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 1997; Şişman 1998). Guba ve Lincoln'a (1994) göre paradigmlar ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlara dayanan temel inanç sistemleri olarak tanımlanmakta; söz konusu inançlar, iyi bir şekilde sorgulanmış bir temele dayalı kabuller olup kesin doğruluklarının kanıtlanması mümkün görülmemektedir. Bu bağlamda her paradigma, varlık, bilgi ve araştırma yönteminin doğasına ilişkin bazı varsayımlara dayanmaktadır. Herhangi bir paradigmayı benimseyen kişi, gerçekliği söz konusu bu paradigmanın kabullerine uygun şekilde açıklamaya çalışmaktadır. Morgan'a (1980) göre herhangi bir paradigma ya da dünya görüşü, paylaşılan gerçekliği farklı açılardan ele alan farklı düşünceler içerir. Bu yönüyle bir araştırmacı, gerçekliği benimsediği paradigmaya bağlı olarak açıklamaya çalışır, ilgili paradigma ışığında gerçekliği ortaya çıkarmada kullandığı yöntemi belirler ve elde ettiği sonuçları da bu doğrultuda yorumlar.

Mevcut literatür incelendiğinde paradigmlar üzerine çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmasına rağmen sosyal bilimler alanında egemen olan temel iki paradigmadan söz

edilebilir. Bunlardan birincisi, sosyal bilimlerin, doğa bilimlerinin yöntemleriyle araştırılabileceği savunan pozitivist paradigma; diğeri ise toplumun doğaya indirgenemeyeceğini ve bu yüzden doğa bilimini araştırmanın sosyal bilimlerde kullanılmayacağını savunan yorumsamacı paradigmadır.

2.1.1. Pozitivist Paradigma

Pozitivist paradigmaya göre gerçeklik, değişmez doğa yasalarına bağlı olarak açıklanabilir. Bilimsel bilgi, zaman ve mekândan bağımsız şekilde elde edilen sonuçların genellenmesiyle üretilir. Bu paradigmaya göre araştırmacı ve araştırılan nesne, birbirinden bağımsız varlıklar olup araştırmacı, araştırdığı nesneden etkilenmez ve onu etkilemez. Araştırmadan elde edilen sonuçların araştırmacının değer yargılarından ve önyargılarından etkilenmemesi için araştırma sürecinde bütün adımlara sıkı sıkıya uyulması gerekir. Benzer araştırmaların sonucunda ortaya çıkan benzer bulgular, doğru olarak kabul edilir (Guba ve Lincoln, 1994). Kısacası pozitivist paradigmaya dayalı araştırmayla objektif bir şekilde elde edilen bilgiler, benzer durumlara genellenebilir, böylece geleceğe yönelik tahminlerin yapılabilmesi amaçlanır. Diğer bir ifadeyle pozitivistimin en önemli amacı, değerlerden bağımsız olan bir bilim olmuştur.

Pozitivist paradigma, örgüt ve yönetim bilimlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu paradigmanın yönetim bilimi alanına yansımalarının en önemli örneklerinden biri, Teori Hareketi olarak bilinen akımdır. Halpin, 1957 yılında yapılan seminerde Teori Hareketi olarak bilinen fikrin temelini atıldığını belirtmiş ve bu seminerde yöneticiler ve örgütlerden ortaya koyduğu eylemlerin bilimsel ve teorik bir zeminde tartışılmasının gerekliliği üzerinde durulmuş, söz konusu fikirler zaman içinde yönetim ve ardından eğitim yönetimi alanına taşınmıştır (Culbertson, 1983). Bu gelişmeler bağlamında sosyal ve örgütsel olay ve olgular, pozitif bilimlerde olduğu gibi nedensellik ilkesine uygun olarak hipotezlerle açıklanmaya başlanmıştır. Söz konusu olay ve olgular, objektif olarak gözlenebilir, ölçülebilir, sayılara indirgenebilir varsayımlarından hareketle istatistiksel yöntemlerle manipüle edilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalarda yaygın olarak deneysel desenler kullanılmaya başlamış, anket ve benzeri araçlarla davranış ve görüşler sayılara indirgenmiştir (Şimşek, 1997).

Eğitim örgütleri, uzun yıllar rasyonel, bürokratik, amaca dönük işlevleri olan örgütler olarak ele alınıp çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu açıdan okullar, pozitivist bilim anlayışının temel ilkelerine uygun diğer bir ifadeyle istatistiksel tekniklerle, sebep-sonuç ilişkisi bağlamında açıklanarak genellenebilir yasa ve ilkelerle ele alınmış (Arslanargun, 2007; Şişman, 1996) ve var olan sorunlara çözümüne bu doğrultuda yanıt aranmıştır. Ancak zaman içinde bu paradigma ve uzantıları olan kuramların eğitimde ortaya çıkan sorunları çözmeye yetersiz kalması, bazı eleştirilerin doğmasına neden olmuştur. Çünkü sosyal bilimlerde insanların duygu, düşünce, davranışları hakkında doğa bilimlerindeki gibi kesin sonuçlar elde edilemeyebilir; sistematik bir tahmin yapma imkânı bulunmaz; genellenebilir yasa ve ilkeler elde etmek güç olup sosyal olay ve olgular bağlama göre değişebilir (Arslanargun, 2007; Evers ve Lakomski; 1996; Foster, 1989; Popper, 1998; Şahin-Fırat, 2006).

Kısaca eğitim yönetimi alanında pozitivist paradigma, örgütsel verimliliği ön plana almış ve insan davranışını değerlerden bağımsız olarak çözümlenmeye çalışmıştır. Bu paradigmanın, insan davranışlarını bir bütün olarak ele almaması ve sadece örgütsel çıktılara odaklanması, araştırmacıları farklı arayışlara itmiştir. Bu durum, pozitivist paradigmaya alternatif bir paradigma olarak görülen yorumsamacı paradigmanın doğmasını sağlamıştır.

2.1.2. Yorumsamacı Paradigma

Yorumsamacı paradigma bağlamında yapılan tartışmalarla sosyal gerçekliğin oluşumunda sosyal aktörlerin aktif biçimde rol aldığı, gerçekliğin bir sosyal inşa ediş olduğu vurgulamaktadır. Bu gelişmeler bağlamında örgüt ve yönetim bilimlerinde sosyal yaşamın öznel, sembolik ve kültürel yönüne ağırlık verilmeye başlanmıştır (Şişman, 2002). İnsan; toplum, zaman ve mekân boyutları içinde yer aldığı için okul da anlamını zaman içindeki en ufak aralık olan an ve bağlamdan almakta ve araştırmacının ulaştığı sonuçlar da o anla sınırlı olmaktadır. Bir başka ifadeyle okul akışkan bir yapıda olup değişerek ve dönüşerek varlığını anlamlandırmaya çalışmaktadır (Turan ve Şişman, 2013). Bu bakış açısının, gerçekliğin çoklu olabileceği ve sabit ve değişmezlik temelinde değil dönüşüm ve değişim temelinde ortaya çıkabileceği kabulünü içeren

yorumsamacı paradigmaya dayandığı görülmekte olup araştırmacının da çalışmaya temel aldığı bir bakış açısıdır.

Pozitivizme alternatif olarak ortaya çıkan paradigmayı yükselen paradigma, pozitivizm ötesi paradigma ya da akılcılık ötesi paradigma olarak ele alan Şimşek (1994), bu paradigmanın doğal bilimlerin yöntem, kavram ve amaçlarının sosyal bilimlerde kullanılmayacağını varsaydığından söz etmektedir. Yeni paradigmaya göre insanlar, anlamın yaratılmasına aktif olarak katılır. Büyük söylemler, büyük kuramlar ve tekil doğrular yerine çoklu gerçekliklerin olabileceğine vurgu yapılır. Yorumsamacı paradigma üzerine üretilen bilimsel bilgi incelendiğinde fenomenoloji, etnometoloji, feminist teori, sembolik etkileşimcilik gibi birçok yaklaşımın bu kapsamda yer aldığı görülmektedir. Aşağıda bu yaklaşımlardan biri olan ve bu araştırmanın temellerini oluşturan sembolik etkileşimcilik teorisi detaylı bir biçimde ele alınmaya çalışılmıştır.

2.1.3. Sembolik Etkileşimcilik

Sembolik etkileşimcilik, Chicago Okulu düşüncesi içinde yer almakta olup William James (d.1842–ö.1910), Charles Horton Cooley (d.1864–ö.1929), George Herbert Mead (d.1863–ö.1931), Robert Parks (d.1864–ö.1944), William Isaac Thomas (d.1863–ö.1947), John Dewey (d.1859–ö.1952), Erving Goffman (d.1922–ö.1982), Herbert Blumer (d.1900–ö.1987) gibi bilim insanlarının katkısıyla geliştirilmiştir. Sembolik etkileşimcilik, sosyal ortamda bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşiminden ortaya çıkan anlamları incelemekte olup "hangi semboller ve anlamların bireyler arasındaki etkileşimden ortaya çıktığı" sorusuna odaklanmaktadır (Aksan, Kısac, Aydın ve Demirbüken, 2009, s. 902). Sembolik etkileşimcilik, sosyal eylem ve bireylerin bu eylemlere yükledikleri anlamlar üzerine odaklanarak belirli bir nesnel durumun bireylerde değişik öznel yorumlara yol açtığına ve bu durumun sosyal hayatta yaygın bir biçimde görüldüğüne dikkat çeker. Bu teoride semboller, söz konusu sosyal etkileşim sürecinde şekillenen konuşmayı, düşünmeyi, anlaşmayı sağlayan araçlar olarak ele alınmaktadır (Coştu, 2009). Sembolik etkileşimciliğin ana konusu; anlam, benlik, kimlik ve bunların davranışla ilişkisidir. Daha çok sosyal psikoloji alanında çalışan sosyologlar tarafından ilgi gören bu teorik yaklaşım, bireyler arasındaki mikro etkileşime vurgu yapar (Longmore, 1998). Sembolik etkileşimcilik, insan etkileşiminde

anlamın ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Anlamlar, bireyleri yaşam dünyalarındaki fiziksel, sosyal, kültürel, politik nesnelere bağlayan tanımlardır. Anlamlar, diğerleri ile benliğin sosyal etkileşimi aracılığıyla ortaya çıkar; ortak eylemin ve insanın temeli olmaya başlar. Sembolik etkileşim, anlamın nasıl biçimlendirildiği, bireylerin ya da bürokrasi gibi temsilci birimlerin bu anlamaları nasıl yorumladığı; onlara göre nasıl davrandığını araştırır. Etkileşimciler, anlam biçimlendirmeyi, devam eden, değişken ve bireylerin çalıştığı çevrelerini ve içinde buldukları durumu aktif olarak anlamlandırmaya çalıştıkları, gelişmekte olan bir süreç olarak görürler (Burnier, 2005).

Semboller, nesne ve olaylara özel bir anlam yükler. Söz konusu anlamlar, insanların doğal ve toplumsal çevreleriyle kurdukları etkileşim aracılığıyla ortaya çıkar ve insanlar tarafından, onları algılama biçimine dayalı olarak nesne ve olaylara anlam yüklenir (Koçak Turhanoglu, 2011). Bireyler, toplumsal etkileşim sürecine katılan diğer insanlara anlamları, sembolik süreçler içinde iletirler. Diğer insanlar, bu sembolleri yorumlarak tepkisel eylemlerini kendi yorumları temelinde yönlendirirler. Başka bir ifadeyle insanlar, toplumsal etkileşimde karşılıklı bir etkileme ve etkilenme sürecinde yer alırlar (Ritzer, 2013). İnsanlar, sadece semboller aracılığıyla tepki göstermeyip ayrıca semboller, durumları tanımlayarak deneyim ve tepkilere yol açar (Longmore, 1998).

Sembolik etkileşimcilik, davranışı farklı bir şekilde ele alır. Örneğin Watson, zihin kavramını gereksiz bir metafizik kavram olarak görmekte olup davranışı, uyarıcıya tepki olarak ele alır. Mead ise insanların hayvanlardan farklı şekilde gelen uyarıcıları birer sembol olarak ele aldıklarını ve bu sembolleri bilişsel bir dönüşüm sürecinden geçirdiklerini, sonrasında eyleme geçtiklerini belirtir (Dingwall, 2001). İnsanın hayvanlardan farklılaştığı noktanın sırf tepkisel davranış sergilememesi olduğunu vurgulayan Özakpınar'a (2012) göre insan, kavram inşa eden bir varlıktır. Hayvanlar, algıladıkları somut olaylara ve cisimlere tepki verirken, insan bu durumda kendi kavramsal bakış açısıyla onlara anlamlar yükleyerek sırf tepkisel bir davranış sergilemez, verdiği anlamlara göre eylemlerini kararlaştırır.

Sembolik etkileşimcilerin üzerinde durduğu en önemli kavramlardan biri benliktir. İnsan, dış dünyayı sembolik olarak zihninde temsil eder. Algı planı olmadan da zihin, sembolik planda işlemler yaparak tasarılar, hayal eder, düşünür, hüküm verir, faaliyet planı yapar. Bunu yapmasına izin veren şey ise insanın bilincinde olduğunun

bilincinde olmasıdır. Bu yeti, insanın “ben” kavramının kaynağıdır (Özarkınar, 2012). Sembolik etkileşimciliğin ana fikirlerini oluşturanlardan biri olan Mead’e göre benlik, bireyin, kendi eyleminin ve davranışının nesnesi olmasını ifade eder. Kişinin eylemleri, başkasına olduğu gibi kendisine de yönelebilir. Yani kişi, aynı zamanda hem eylemin öznesi, hem de nesnesi konumunda olabilir. Bu noktada Mead, benliği iki evreye ayırır. *Bireysel benlik*, kendiliğinden, içeriden, yaratıcı ve öznel beni ifade ederken, *sosyal benlik* ise, başkaları tarafından örgütlenen ve kişinin de kabullendiği bir dizi tavır alışını ifade eder (Coştu, 2009). Cooley’in sembolik etkileşimciliğe en önemli katkısı, ayna benlik kavramını üretmesidir. *Ayna benlik*; başkalarının beklentileri, benlik algıları ve yansıtıcı değerlendirmenin gelişimi için merkezi konumda yer alır (Longmore, 1998). Ayna-benlik, etkileşime girilen başka kişilerin bizimle ilgili değerlendirmeleri sonucu bize dönen bilgi kapsamında kendimizle ilgili anlayışımıza gönderme yapar. Bu nedenle ayna-benlik, bireyin diğer bireylerin kendisine karşı olan tepkisi vasıtasıyla kendisi hakkında edinmiş olduğu tasavvuru simgeler (Coştu, 2009).

Sembolik etkileşimciliğe katkı sağlayanlardan biri olan Goffman, dramaturji metaforunu kullanır. Goffman ile Mead’in sembolik etkileşimciliği yorumlamalarındaki temel fark, Mead’in benlik ve toplumu ikiz olarak görmesi; Goffman’ın ise oyunu sahne önü ve arkası şeklinde bölümlere ayırmasıdır (Burton, 2004). Goffman’ın çalışmasında davranışın ilk motive unsuru, benliğin sunumu olup sosyal yaşam tiyatro metaforuyla anlatılır. Davranışın çözümlenmesinde çerçeveler, sahne önüne karşı arkasındaki gösterim, olaylar dizisi, oyunculuk parçaları, provalar, girilen roller, ritüeller, değişen kimlikler, yüzler, farklı seyirciler önünde benliklerin sunumu gibi kavramlar kullanılır (Longmore, 1998). Goffman (1990), bir meslek gibi rolü, herhangi bir sosyal pozisyona bağlı olan hak ve görevler olarak tanımlar ve bir rolün diğerlerine bireylerin nasıl davranması gerektiğiyle ilgili belli beklentileri verdiği varsayılır (Carlson, 2012).

Sembolik etkileşimci yaklaşımın temellerinin Mead’in çalışmalarına dayanmasına rağmen alan yazında bu yaklaşımın kurucusu Herbert Blumer olarak kabul edilir. Mead’in öğrencisi olan ve onun fikirlerini geliştiren Blumer’e göre sembolik etkileşimcilik, üç ana ilkeye dayanır. Bunlar; “bireylerin, nesnelere karşı kendileri için sahip oldukları anlamlar temelinde davranış sergilemesi; bu tarz nesnelere anlamlarının, bireyin başka bireylerle sosyal etkileşiminden türemesi ya da ortaya çıkması; bu anlamların, bireyin karşılaştığı nesnelere ilişkili kullandığı yorumlayıcı bir

süreç aracılığıyla işlenmesi ve değiştirilmesidir” (Blumer, 1969, s. 2). Görüldüğü gibi bu yaklaşımda nesnelere anlamlarının önemi, anlamın sosyal etkileşimle yaratılması ve yorumlayıcı bir süreçten geçmesi vurgulanmaktadır.

Mead, insan gruplarında sosyal etkileşimin iki biçimini ya da düzeyini tanımlamıştır. Bunlar; *jestlerin konuşması ve anlamlı sembollerin kullanımıdır*. Blumer ise bunları *sembolik olmayan etkileşim ve sembolik etkileşim* olarak adlandırmakta olup sembolik olmayan etkileşimi, bir kişinin diğerinin eylemine yorumlama olmadan tepki vermesi; sembolik etkileşimi ise eylemin yorumlanmasının da eklendiği süreç olarak ele almıştır. Sembolik olmayan etkileşimi, bir boksörün, darbeden kaçmak için kollarını yukarıya kaldırması örneğindeki gibi reflekssel tepkiler olarak ele alır. Ancak boksör, rakibinden gelen darbeyi ona kurulan bir tuzak için tasarlanan yanıltıcı bir hareket olarak tanımlarsa sembolik etkileşim sürecini işletmiş olur (Blumer, 1969). Etkileşime giren kişiler arasında jestler aynı anlamlara sahip olduğunda ortak bir anlayış durumu ortaya çıkar, böylece anlamlı semboller ve ortak tanımlar paylaşılır. Diğer bir ifadeyle etkileşime giren her bir birey, benlik etkileşimi süreci aracılığıyla jestlere aynı anlamları yükler (Kuwabara ve Yamaguchi, 2007).

Sembolik etkileşime göre nesnelere üç kategoriye ayrılır: a) Sandalye, ağaç ya da bisiklet gibi fiziksel nesnelere; b) öğrenci, din adamı, devlet başkanı, anne ya da arkadaş gibi sosyal nesnelere ve c) ahlaki ilkeler, felsefi öğretiler ya da adalet ve merhamet şeklindeki fikirler gibi soyut nesnelere. Bir nesne, farklı bireyler için farklı anlamlara gelebilir. Örneğin, ağaç kelimesi, bir bitki bilimci, bir keresteci, bir şair ve bir bahçıvan için farklı nesne haline gelir. Karşılıklı işaret süreci dışında yaygın nesnelere, bir grup için benzer anlamlara sahip olabilir ya da onlar tarafından benzer şekilde algılanabilir (Blumer, 1969). Basit fiziksel nesnelere ya da olaylar, sembolik olmayan ve herkes tarafından aynı şekilde gözlemlenen göstergelerini içerirken, bunların sembolik anlamları herkese göre farklı oluşabilir (Dedeoğlu, 2002).

Aynı davranış, toplumların mevcut davranış standartlarına uygunluk derecesi ve doğru ve yanlış hakkındaki ortak algılayışı bağlamında bir toplum için kabul edilebilir sayılırken, başka bir toplum için anormal görülebilir. Benzer bir şekilde bir toplumda bir kez anormal olarak kabul edilmiş bir davranış sonrasında kabul edilebilir ve normal olarak görülebilir (Knauff, 2006). Toplumda aynı semboller kullanılsa bile bunların anlamları ve değerleri, kültür gruplarına göre farklılık gösterir. Söz gelimi arkadaşlık

kavramının anlamı, kendini arkadaş olarak nitelendiren insanların aralarında kurdukları ilişki, yardımlaşma biçimi, tutum ve davranışları bağlamında ortaya çıkar. Bu nedenle aynı simgeler, farklı sosyal gruplarda farklı anlamlar ifade edebilir, bu durumda gruplar arasında yakınlaşmaya veya uzaklaşmaya neden olur (Erol, 2003).

Blumer'in sembolik etkileşimciliği, yapısal işlevselcilik ve sosyolojik pozitivismi eleştirir. Sembolik etkileşimcilik, alternatif bir sosyal yaklaşım ya da kavramsal çerçeve yanı sıra yeni ve uygun bir araştırma metodolojisi önerir. Bu yaklaşıma göre toplum, dinamik bir süreçtir; diğer bir ifadeyle toplum, aktif bireyler tarafından tekrar tekrar inşa edilmekte ya da sürekli bir değişim süreci geçirmektedir (Kuwabara ve Yamaguchi, 2007). Blumer'in yaklaşımının en ayırt edici özelliği, gerçekliğin değişimi ve sürekliliği arasındaki dinamik ilişkinin gösterimine olan bağlılıkta yatmaktadır (Morrione, 1988). Bu bağlamda gerçekliğin çoklu olabileceği ve değişkenliği ön plana çıkar. Blumer'in ortaya koyduğu sosyal süreç olarak anlam üretme çerçevesi, bilgi üzerine kabul gören indirgemeci, psikolojik ve felsefi konumdan başka bir yöne doğru dönmüştür. Yorumlayıcı bakış açısı, bilginin çok sayıda sosyal alanda ortaya çıkan durum karşısında belirli bilinçli varlıklar arasında sosyal ve geçici olarak geliştirildiği yönünde düşünülmesini sağlamıştır (Puddephatt, 2009).

Toplumsallaşma konusuna yönelik temel yaklaşımlardan biri olan sembolik etkileşimcilik, özel ve karşılıklı ilişkiler bağlamında benlik ve kimlik gelişim sürecini toplumsallaşmanın temeline koymaktadır (Coştu, 2009). Blumer'e (1969) göre insan birlikteliklerinin en önemli özelliği, birbirlerini dikkate almalarıdır. Başkasını dikkate almak, onu fark etmek, tanımlamak, değerlendirmek eyleminin anlamını tanımlamak, aklından geçeni öğrenmek ya da niyetlendiği şeyi çözmeye çalışmaktır. Bu şekilde bir farkındalık kişinin kendine yönelmesini ve kendi davranışını yönlendirmesini sağlar. Bir kişiyi ya da davranışını dikkate almak, sadece davranışın başında olmaz, etkileşim boyunca devam eder.

Etkileşimciler, insanların kendi düşünce ve eylemlerini analiz nesnesi yapma yeteneğine sahip olduklarını ve böylece düzenli ve alışılmış şekilde sembollerini değiştirebileceklerini ve diğer nesnelere karşı eylemlerini yönlendirebileceklerini varsayarlar. Nesnenin anlamıyla ilgili bir kere görüş birliği sağlanırsa, davranış adet, gelenek ve ritüel çizgisinde gidebilir (Denzin, 1969). İnsanın grup yaşamı, biçimlendirme işlemi sürecidir. Kültürel normlar, statü pozisyonları ve rol ilişkileri,

sadece sürekliliği olan bu sürecin içindeki kavramsal çerçevelerdir (Blumer, 1969). Yapı kavramı, toplumsal aktörlere dışsal bir olgu olarak alındığında eylemi mümkün kılan değil daha ziyade onu kısıtlayan bir şey olarak görülür. Ancak etkileşimci bir süreçte yapı, sürekli olmayıp anlıktır ve kurulması olası olan birçok kombinasyondan gözlemcinin gözlemlediği andaki durum olarak ele alınır (Erol, 2003).

Etkileşimciler, toplum ve birey arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığını, sosyolojik çözümlenelerde toplum ya da bireyin bir önceliğe sahip olmadığını, bunların birbirinden ayıramayacağını savunurlar (Tezcan, 1999). Bireyin toplumsalla olan etkileşimi sırasında bir taraftan birey, ait olduğu grubunun normlarını, değerlerini, tutumlarını ve karakteristik dilini öğrenirken bireysel kişiliği ve şahsiyeti oluşur ve şekillenirken bir taraftan da, toplumdaki sembollerin ve tutumların üyeleri tarafından edinilmesi ya da paylaşılması, toplumsal/kültürel birlikteliği ve devamlılığı sağlar (Coştu, 2009). Görüldüğü gibi karşılıklı bir etkileşim sürecinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Sembolik etkileşimcilik, bireysel davranış ile sosyal örgüt biçimleri arasındaki ilişkiyi inceler. Bu bakış açısı, sosyal yapı ve sosyal durumların kendiliğinden nasıl ortaya çıktığını araştırır (Denzin, 1969). Sembolik etkileşimcilik, bireyler tarafından oluşturulan anlamlar olarak kültür çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. Etkileşimlerine odaklanarak kültürün aktarımı, kültürün grup üyeleri tarafından oluşturulan bir şey olduğunu, kendi kendine ayrı bir birim olmadığını göstermektedir (Hartley, 1992). Etkileşimcilerin kültürel yapıya vurgu yaptıkları anlaşılmamalıdır; aksine onlar, gerçeğe ilişkin eylemin kaynağının dış etmenler olduğunu iddia eden işlevselcilerden farklı olarak, eylemlerin kişilerin zihinlerinde yapmış oldukları anlamlandırmanın bir sonucu olarak içsel etmenleri önceler (Aslantürk-Amman, 1999: 407; akt: Güngör, 2013). Dennis ve Martin (2007), Blumer'in toplumda yapının varlığını inkâr etmenin anlamsız olduğunu belirtmesine rağmen, bu inkârın yaygın şekilde onun düşüncelerine dayandırıldığını, ancak Blumer'in sosyolojisinin aslında yapının açıklanmasında teorik olarak tutarlı ve deneysel keşif açısından uygun bir alternatif bir yol sunduğunu savunmaktadırlar. Sembolik etkileşimcilerin ontolojik olarak birey-yapı-aktör ilişkisine dair üzerinde durdukları en temel nokta; bireyin ve toplumun birbirinden ayrılmaz parçalar oldukları ve farklı durumlarda birbirlerini tamamlamalarıdır. İnsan başkalarıyla birlikte olduğunda, onların kendisi ve eylemleri

hakkında ne düşündüğünü önemsemektedir ve bu süreç halk arasında “el ne der” diye adlandırılan sosyal etkileşim sürecinin kendisi olarak kabul edilebilir (Güngör, 2013).

Yukarıda anlatılan sembolik etkileşimcilik paradigması, zaman içinde örgüt ve yönetim alanında da etkisini göstermiştir. Ancak bu kısımda söz konusu etkiden önce örgütsel yaşamda kültürel çalışmaların yeri vurgulanmış ve ardından örgütleri sembolik açıdan ele alan ya da örgütlerin sembolik yönüne de vurgu yapan bazı çalışmalar sunulmuştur.

2.2. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü kavramı, yönetim bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir kavram olup kavramının tarihi incelendiğinde aslında 1930’lu yıllarda başlayan insan ilişkileri akımıyla birlikte örgütlerde insan kaynağının ön plana çıkması ve informal grup, grup normları, semboller, örgütsel değerler gibi konulara dikkat çekilmesiyle önem kazanmıştır. Ancak bu kavramın popülerlik kazanmasında Pettigrew’in (1979), Ouchi’nin (1981), Peters ve Waterman’ın (1982), Pascale ve Athos’un (1982) çalışmaları önemli rol oynamıştır. 1980’li yıllarda yönetim alanında bu kavram işletme kültürü, iş yeri kültürü, ortak kültür, şirket kültürü, vb. şekillerde yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Şişman, 2002). Bu yıllardan itibaren örgüt kültürü kavramı üzerine vurgu yapılmaya başlanmış ve çeşitli açılardan incelemeler yapılmıştır.

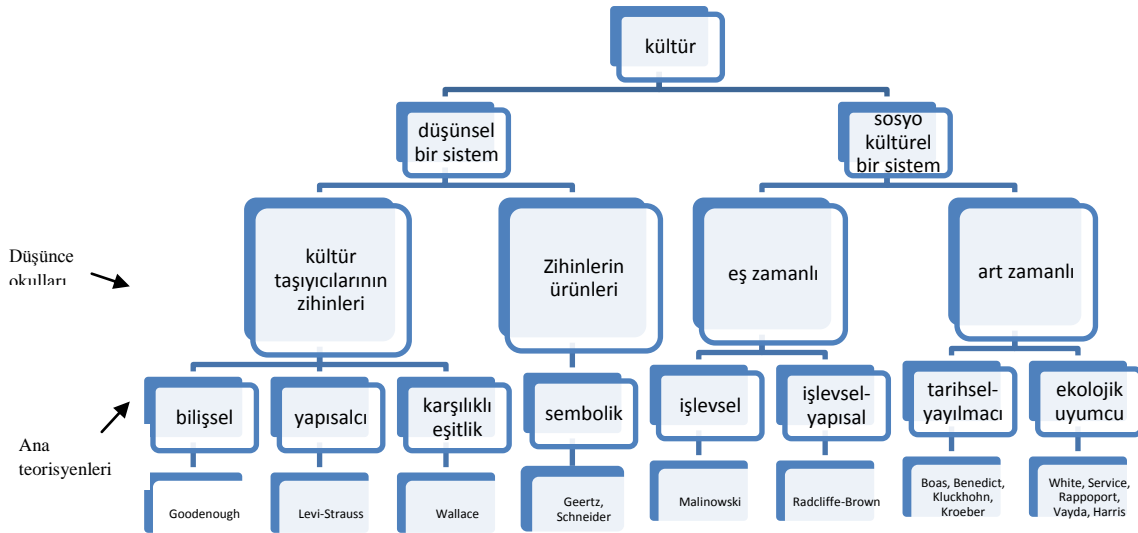
Hoy ve Miskel’e (2010, s. 165) göre örgüt kültürü, “birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemidir.” Kültür, bireylerin neyi yapması ve nasıl davranması gerektiği konusunda duygu ve sezgi kazandırmakta diğer bir ifadeyle örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hâkim değer ve inançlardır (Güçlü, 2003). Bu kavramın literatürde en yaygın kullanılan tanımlarından birini ortaya koyan Schein’e (2010, s. 18) göre ise bir grubun kültürü, “grubun dışsal uyum ve içsel bütünleşme problemlerini çözmesi ve böylece yeni üyelere bu problemlerle karşılaştığında doğru yönde algılama, düşünme ve hissetmeyi öğretmesiyle grup tarafından paylaşılan, geçerliliği yeterli olarak kabul edilen temel varsayımlar modeli” olarak tanımlanmaktadır. Örgüt kültürü kavramı üzerine farklı yaklaşımlar, araştırmacıların kültür konusundaki temel varsayımlarının

farklılığı yanında, örgüte ilişkin temel varsayımlarının farklılığı da yol açmaktadır. Çünkü bir örgütsel çalışma, araştırmacının sosyal gerçeklik ve insan konusundaki sayıtlarına göre şekillendiği için söz konusu sayıtlılar aralarında farklılıklar olan araştırmacıların da örgüt konusunda farklı yaklaşıma sahip olabilmesi mümkündür (İpek, 1999).

Bu tanımlamalarda kültür, pozitif paradigmanın temelinde yatan ölçülebilir bir değişken olarak ele alınmakta ve birey, kültür tarafından şekillendirilebilen ve kültüre uyum sağlayan varlık olarak görülmektedir. Ancak bireyi edilgen bir varlık olarak görmeyip yaşamını anlamlandıran ve bu anlam oluşumunda etkin şekilde rol alan varlık olarak gören yaklaşımlar, kültüre de başka bir açıdan yaklaşır. Aslında kültür kavramının tanımı toplumsal hayatın çözümlenmesinde kullanılan işlevsel, yapısal- işlevsel, çatışmacı, tarihsel, sembolik etkileşimci gibi bazı temel bakış açılarından hangisini ele aldığımızı bağlı olarak değişir. Aşağıda yer alan Şekil 1’de, Allaire ve Firsirotu’nun (1984) Keesing’den (1974) esinlenerek kültür kavramına ait ürettikleri model görülmekte olup söz konusu yazarlar, ilgili modeli örgüt ve yönetim alanında kültürün yerini açıklarken de kullanmışlardır. Bu modelde iki genel bakış açısından bahsetmektedir. Bunlardan biri kültürel ve sosyal alanları birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili olarak ele alan *düşünsel bir sistem olarak kültür* görüşü iken diğeri kültürü, sosyal sistemin bir parçası olarak gören *sosyo-kültürel bir sistem* görüşüdür.

Şekil 1’de görüldüğü gibi düşünsel bir sistem olarak kültür görüşü, kültür taşıyıcılarının zihinleri ve bu zihinlerin ürünleri şeklinde ikiye ayrılmıştır. Kültür taşıyıcılarının zihinleri bilişsel, yapısal ve karşılıklı eşitlik olarak sınıflandırılmışken, anlamlar ve sembolleri içeren zihinsel ürünler ise kültürü sembolik olarak tanımlanmaktadır. Kültürü sosyal bir sistem olarak gören görüş ise eş zamanlı ve art zamanlı olarak ikiye ayrılmaktadır. Eş zamanlı görüş yapısal ve yapısal- işlevsel olarak; art zamanlı görüş ise tarihsel- yayılcı ve ekolojik uyumcu olarak sınıflandırılmıştır.

Şekil 1. Kültür Kavramlarının Tipolojisi



Kaynak: Allaire, Y. & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5(3), s.196.

İşlevsel bakış açısından örgütler, yapı ve süreçlerini üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek duruma uygun hale getirmelidir. Yapısal işlevsel açıdan örgütler, kendilerini çevreleyen toplumun değerleriyle bütünleşmeli ve bütünlük sayesinde örgütün amaç ve faaliyetlerini meşrulaştırmalıdır. Ekolojik uyumcu açıdan örgütler, diyalektik etkileşimin ürünleri olarak toplumun değerleri ve kültürünü çeşitli derecede yansıtır ve örgüt ve çevre arasında denge sağlarlar. Tarihsel-yayılmacı açıdan ise örgütler, kültürel dönüşümü sağlamalıdır. Bilişsel açıdan örgütler, paylaşılan bilişsel haritaların sosyal artifaktları olmaktadır. Yapısalcı açıdan örgüt kültürü, insanın bilişsel süreçlerinin örgütün yapı ve süreçleri üzerinde yansımaya odaklanır. Karşılıklı eşitlik bağlamında bireyler yaygın amaçları koalamak için değil ortak yapıları şekillendirmek için uğraşırlar, çünkü bunlar, kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur. Bu sınıflamada

sembolik açıdan örgüt kültürü, paylaşılan zihinsel ürünler, paylaşılan anlam sistemleri olarak açıklanmaktadır (Allaire ve Firsirotu, 1984, s. 199-209). Alanyazın incelendiğinde tanımların içerdiği farklılıklar, konuyla ilgili yaklaşımların farklılığından kaynaklanmaktadır. Aşağıda örgütleri sembolik açıdan ele alan bazı yazarların düşüncelerine yer verilmiştir.

2.3. Sembolik Açıdan Örgüt Kültürü

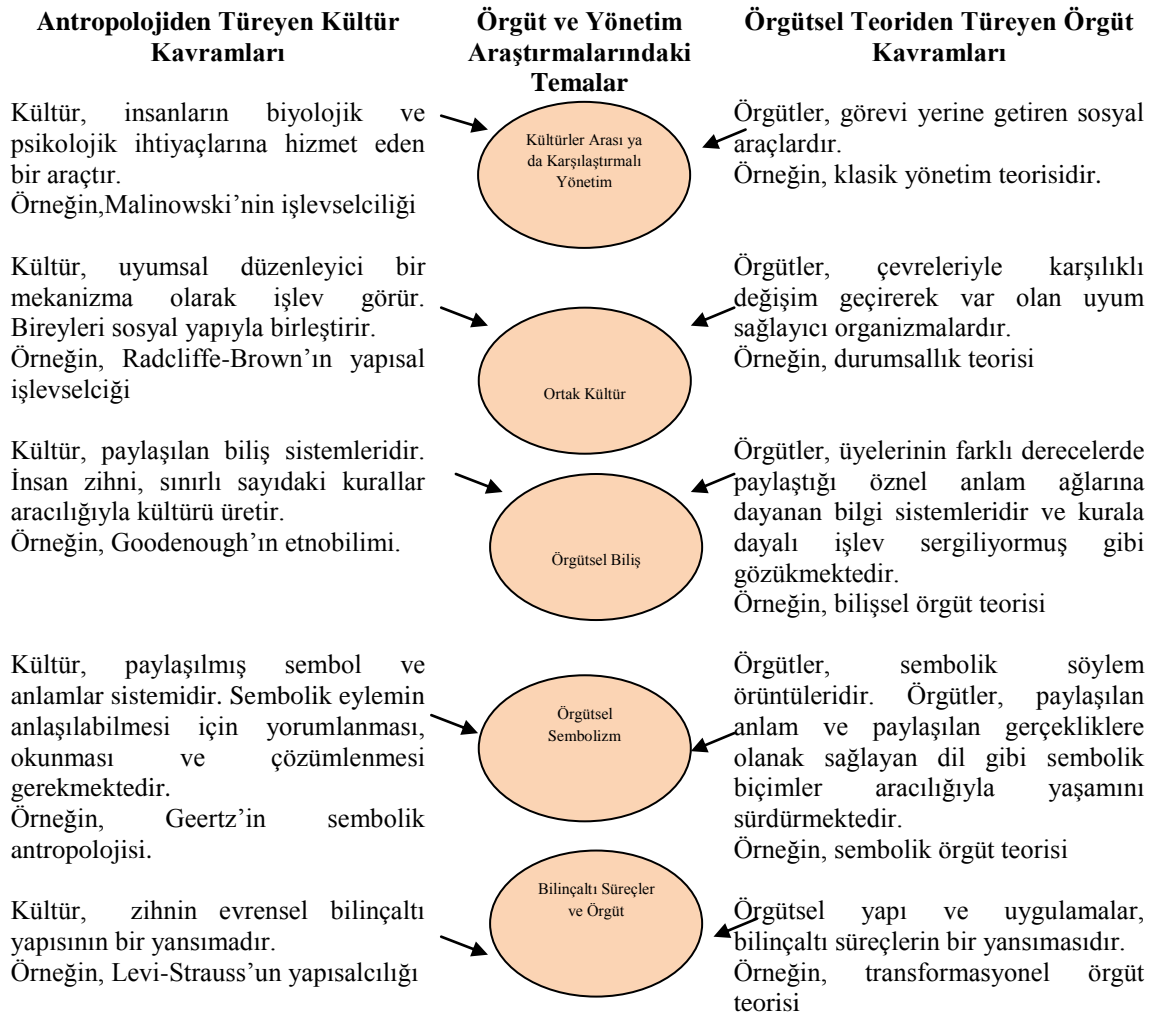
Örgütlerin sembolik açıdan incelenmesine yönelik çalışmaların 1980'li yıllarda ortaya çıktığı görülmektedir. Örgütleri sembolik açıdan ele alan yaklaşımlar, örgütün sembollerle çevrili bir ağa sahip olduğunu ve bir anlam dünyası yarattığını öne sürmektedir. Bu yaklaşım alanyazında *örgütsel sembolizm*, *semyotik*, *göstergebilim* gibi değişik isimlerle de ele alınmaktadır. Örgütsel sembolizm yaklaşımı, örgütlerde anlamın nasıl yaratıldığı, sürdürüldüğü ve yıkıldığını, insanların örgütte karşılaştığı problem ve fırsatlarla ilgili sembollerinin altında yatan anlamları araştırmaktadır (Frost, 1985). Örgütleri kültürel açıdan inceleyen çalışmalar, örgütsel davranışın anlamını diğer bir ifadeyle üyelerin örgütsel davranışa attettikleri anlam ve inançları ele alır ve bu anlamların davranışla ilişkisine odaklanır (Schultz, 1995). Bu tarz çalışmaların altında yatan temel amaç, örgütlerde anlamın nasıl oluşturulduğu, sürdürüldüğü ve değiştirildiğini ortaya koymaktır.

Örgütsel Sembolizmin Sosyolojik Yönleri isimli makalesinde Turner (1986), örgütlerin kültürel yönüne olan ilginin giderek şaşırtıcı şekilde arttığından ve bu ilgi artışının sadece sosyolog, antropolog, psikolog ve halk bilimi araştırmacıları tarafından değil; aynı zamanda iş adamları, yöneticiler, endüstri danışmanları ve çok satan yazarlar tarafından da gösterildiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi birçok alanda kültürün önemine dikkat çekilmekte ve bu durum farklı alanlardan farklı bakış açılarıyla kültürün incelenmesini sağlamaktadır. Örgütte var olan semboller, bunların ne anlama geldiği, bu sembollerin nasıl işe koşulacağı birçok alanda önemli bir tartışma konusu olmuştur. Örgütsel sembolizm, araştırma ve uygulayıcılara örgütsel yaşama dair ipuçları sunar, bir kişi örgütün sembolik doğasını anlayamazsa örgütler gibi insanların oluşturduğu birlikteliklerde ne olup bittiğini hakkında bilgi sahibi olamaz (Frost, 1985). Bu açıdan örgütün sembolik yönünün incelenmesi gerekmektedir.

Örgütler, geleneksel davranışçı modellerin tanımladığından daha az rasyonel, mantıksal ve nesnel olup, öznel yöne de sahiptirler. Örgütlerin öznel yönü, bireylerin, yöneticiler tarafından örgütsel eylem olarak belirlenen şeyi anlamlandırma sürecinde çeşitli yolların farkına varmasını sağlar. Yöneticiler için astların örgütsel olay ve eylemlere yüklediği farklı anlamları tanımlamak ve bu anlamlar arasında köprü kurmak oldukça önemlidir (Frost, 1985). Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar kültürün bir bütün olarak yönlendirilemeyeceğini, kültürün etkileşimsel bir işlem olduğunu belirtmektedirler. Kültür kavramı bu yaklaşımda özellikle kültürel antropolojiden alınmıştır ve antropologların, çalışma şekilleri, törenler, hikâyeler gibi kültürel öğelerle ilgilenmesine benzer şekilde örgüt kültürü kuramcıları da örgütün çalışma şekilleri, törenleri ve hikâyeleri gibi kültürel öğelerle ilgilenmekte ve bu öğeleri sıralamaktan ziyade anlamlandırmaya çalışmaktadırlar (Yağmurlu, 1997). Örgütsel yaşamın sembolik yönü üzerine alanyazında birçok tartışma yer almaktadır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalarda örgütlerin altında yatan anlamların ortaya çıkarılmasında çeşitli sembolik biçimlere vurgu yapılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde örgütlerde gözlenen sembolik biçimlere ait oldukça farklı sınıflamaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu kısımda öncelikle örgütlerin sembolik yönüne vurgu yapan ve örgütlerin bu yönde çözümlenmesinde bazı modeller sunan temel teorik çalışmalara yer verilmiştir.

Örgüt kültürü ve kültürün sembolik yönüne vurgu yapan yazarlardan biri olan Smircich (1983), antropolojideki kültür tanımları ve yönetim teorisindeki örgüt tanımlarını ele alarak bir model oluşturmuştur. Bu model Şekil 2’de görüldüğü gibi *kültürlerarası ya da karşılaştırmalı yönetim, ortak kültür, örgütsel biliş, örgütsel sembolizm, bilinçaltı süreçler ve örgüt* şeklinde beş tema bulunmaktadır. Bu beş farklı temanın ilk ikisi kültürü bağımlı ya da bağımsız, içsel ya da dışsal bir örgütsel değişken olarak ele alırken diğer üçü kültürü bir kök metafor olarak görür. Kültürü örgütün sahip olduğu bir değişken olarak ele alan kuramcılar, kültürün yönetimce yönlendirilebileceği görüşü savunurken örgütü bir kültür olarak görenler ise yönetimin örgüt kültürünü bütün olarak yönlendiremeyeceğini çünkü insanların anlamları pasif olarak özümsemediklerini tersine değiştirdiklerini ileri sürerler (Yağmurlu, 1997).

Şekil 2. Kültür Teorisi ve Örgüt Teorisinin Kesişme Noktaları



Kaynak: Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), s. 342.

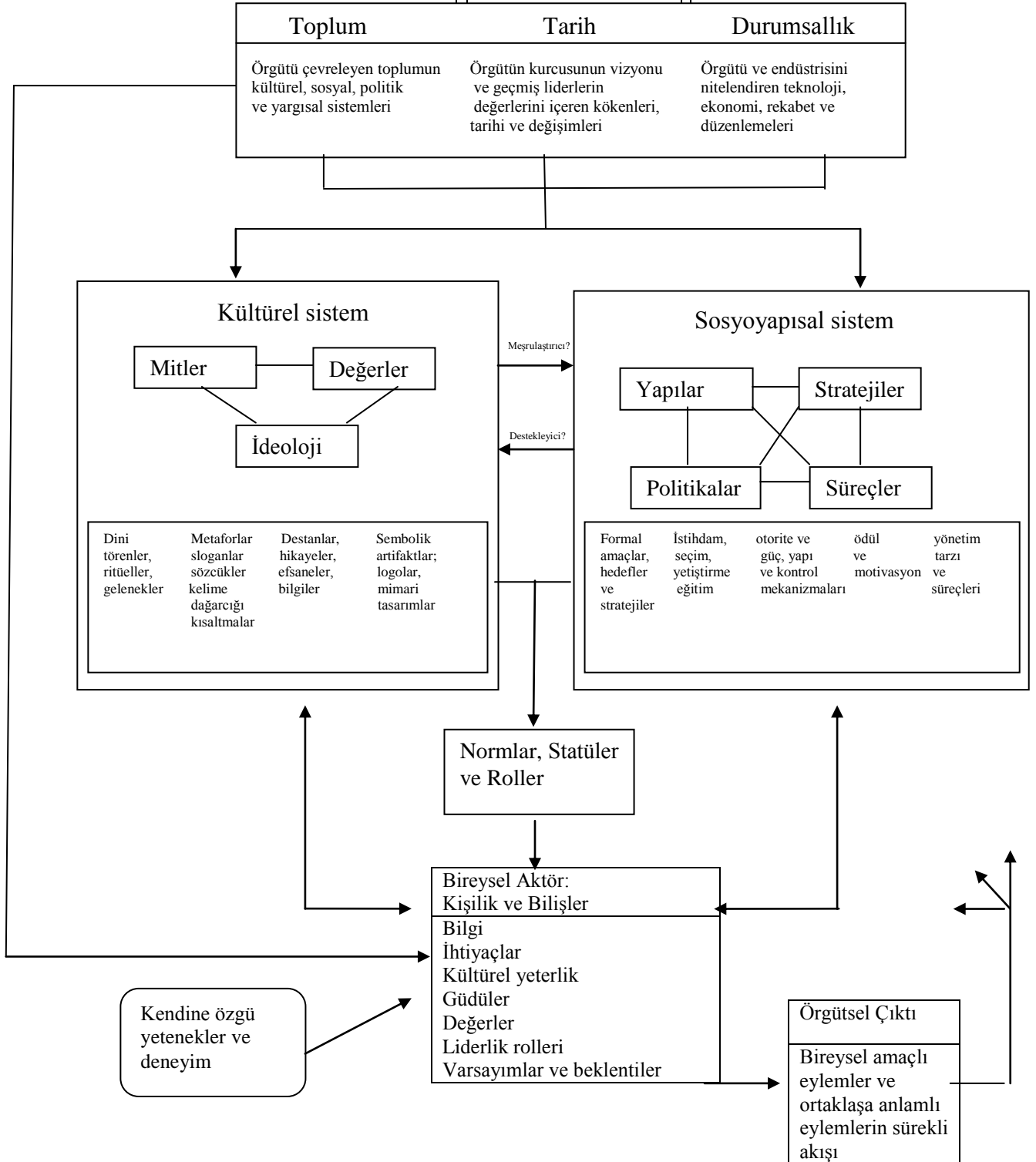
Söz konusu yazar, örgütsel sembolizm olarak ele aldığı bakış açısında örgütleri sembolik söylem örüntüsü olarak görmekte ve bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladığı ve anladığına, ayrıca bu yorum ve anlamların eylemle ilişkisine odaklanmaktadır. Bir araştırmacının örgütü yorumlaması için ortamda olanlar için anlamlı olmaya başlayan deneyimlere odaklanması gerekir. Araştırmacıların, çeşitli sembol sistemleri ve anlamların çok yönlü ve karmaşık bir resmini oluşturacak çeşitli kanıtları sunması ve sembolik eylem aracılığıyla örgütün nasıl oluşturulduğunu ve sürdürüldüğünü incelemeleri gerekmektedir. Söz konusu yaklaşımda dil gibi sembolik biçimler ele alınarak paylaşılan gerçeklikler açığa çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu

gerçeklikler, sürekli yorumlamaya açık buldukları için kısa süreli olabilirler, bu yüzden örgütle ilgili birçok kavram problematik olarak görülür (Smircich, 1983).

Örgüt kültüründe sembolik yöne vurgu yapan yazarlardan Allaire ve Firsirotu (1984), örgüt kültürünü, örgütsel yaşam ve davranışı yorumlamada ve örgütün yıkım, uyum ya da değişim geçirme süreçlerinin anlaşılmasında güçlü bir araç olarak ele almaktadırlar. Örgütleri, sosyal oluşumlar ve sosyal anlamların yaratıcıları olarak görmektedirler. Söz konusu yazarlar, sembolik açıdan kültür kavramını temel alan bir çerçeve geliştirmiştir ve bu çerçeveye göre örgüt, birbiriyle ilişkili şu üç bileşene sahiptir (Allaire ve Firsirotu, 1984, s. 213-215):

1. *Sosyoyapısal bir sistem:* Formal yapılar, stratejiler, politikalar ve yönetim süreçleri, formal amaçlar ve hedefler, otorite ve güç yapısı, kontrol mekanizmaları, ödül ve motivasyon, istihdam süreci, seçim ve eğitim, çeşitli yönetim süreçleri gibi örgütün gerçeği ve işleviyle ilgili tüm yardımcı bileşenlerden oluşur.
2. *Kültürel bir sistem:* Mit, ideoloji, değerler ve törenler, ritüeller, gelenekler, metaforlar, kelime dağarcığı, kısaltmalar, sözlükler, sloganlar, destanlar, hikâyeler, efsaneler, örgütsel bilgiler, logolar, tasarımlar, mimari gibi çoklu kültürel artefaktlarda ortaya çıkan paylaşılmış anlamlı semboller sistemidir. Bu kültürel sistem, içinde yer aldığı toplum, örgütün tarihi ve belli durumsal faktörler tarafından şekillendirilmektedir. Mitler, geçmiş ve mevcut gerçeklik arasında sıkı ve etkili bir bağlantıyı kurmayı sağlayarak mevcut eylemlere ve örgüt biçimlerine meşruluk ve normallik kazandırmaktadır. İdeoloji, sosyal gerçekliğin kapsayıcı, inandırıcı, genellikle mistik açıklamalarını içeren bir inanç sistemine vurgu yapmakta ve mevcut sosyal düzeni meşrulaştırmakta ya da farklı amaçları önermekte ve ortak eyleme yöneltmektedir. Değerler ise sosyal gerçekliğin anlamlarını ve sosyal eylemin standartlarını içeren gerçekliğin sembolik yorumlarıdır.
3. *Bireysel eyleyenler:* Bireyler, yetenek, deneyim ve kişilikleriyle önceden kurulmuş bir gerçekliğin pasif alıcıları değil, anlamı şekillendiren ve anlama katkı sağlayan kişilerdir.

Şekil 3. Örgüt Kültürüyle İlgili Kavramsal Bir Çerçeve



Kaynak: Allaire, Y. & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5(3), s. 214.

Örgütün kültürel ve sosyal sistemleri karmaşık bir ilişki ağına sahiptir ve normal şartlarda birbirini desteklerler ancak değişim zamanında durum değişir ve bu sistemlerin birlikte ve uyumlu şekilde değişim geçirmesi gerekmektedir. Ancak örgütlerde yaşanan ani, beklenmedik değişimler ya da fark edilemeyen yavaş değişimler, bu ilişkiyi bozabilir ve bir uyumsuzluk meydana gelebilir. Bu iki sistem arasındaki gerilimin sonuçları, örgütteki anlam ve sembol sistemlerinin doğasına ve dayanıklılığına bağlı olarak kronik bir durgunluk, ayrışma, geçici bir etkililik kaybı, örgütün yıkımı ya da kültürel bir devrim gibi sonuçlar doğurabilir. Norm, statü ve roller, bu iki sistem arasındaki benzerlik durumunun duyarlı göstergelerini ortaya çıkarır (Allaire ve Firsirotu, 1984, s. 215).

Örgütlerin sembolik yönüne vurgu yapan yazarlardan Bolman ve Deal (2013), örgütleri, *rasyonel, insan kaynakları, sembolik ve politik* şeklinde dört farklı kavramsal çerçeveden incelemiştir. Sembolik çerçeve; rasyonellik, kesinlik ve doğrusallık içeren bir dünyadan oldukça farklı bir dünyayı işaret eder ve sembollerin, örgütlerde anlamlar ve inançların yorumlanması ve aydınlatılmasında kullanıldığını vurgular. Söz konusu yazarlar sembolik çerçevenin beş varsayımını şöyle özetlemektedir (2013, s. 283-284):

- Herhangi bir olayın ne olduğu değil, ne anlama geldiği daha önemlidir.
- Olaylar ve anlamlar arasındaki bağlantı gevşektir; olaylar ve eylemler insanların yaşam deneyimleri farklılaştıkça birden fazla anlam ifade edebilir.
- Belirsizlik ve muğlâklıkla karşılaşan insanlar, bir karışıklığı çözmek, yönlerini bulmak, umut ve inançlarını pekiştirmek için semboller yaratırlar.
- Olaylar ve süreçlerin genellikle ifade ettikleri, ürettiklerinden daha önemlidir. Dünyevi mitlerin sembolik biçimleri, erkek ve kadın kahramanlar, ritüeller, seremoniler ve hikâyeler insanların amaç ve tutku bulmalarına yardımcı olur.
- Kültür bir örgütü bir arada tutan, insanları birleştiren ve örgütün arzu edilen amaçlara ulaşmasına yardım eden bir süper yapıştırıcı oluşturur.

Örgütlerin sembolik yönüne ilgi gösteren Hatch (1993), Schein tarafından ortaya konan kültür modelini tekrar ele alıp incelemiş ve bu modele bazı eklemeler yapmıştır. Schein'e (2010) göre kültürün üç düzeyi vardır. Bunlar artifaktlar, kabul edilmiş inanç ve değerler, temel varsayımlardır.

Artifaktlar grubun fiziksel çevresinin mimari açıdan yapısı, dili, teknoloji ve ürünleri, sanat eserleri, giyim, konuşma ve duyguları açığa çıkarma tarzı, örgüt hakkında mit ve hikâyeler, yayımlanmış değer listesi, gözlemlenebilen ritüel ve

seramoniler gibi grubun gözle görülebilir ürünlerinden oluşmaktadır. Bu artefaktların içinde grubun iklimi de yer alır (Schein, 2010, s. 23-25).

Şekil 4. Kültürün Düzeyleri

Kültürün Üç Düzeyi
<p>1. Artefaktlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Görülebilir ve hissedilebilir yapılar ve süreçler • Gözlemlenen davranış <ul style="list-style-type: none"> -Çözümlemesi zor
<p>2.Kabul edilmiş inançlar ve değerler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İdealler, amaçlar, değerler, istekler • İdeolojiler • Rasyonelleştirmeler <ul style="list-style-type: none"> -Davranışlar ve diğer artefaktlar ile uyumlu olabilir ya da olmayabilir
<p>3.Temel varsayımlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilinç dışı, varsayılan temel inanç ve değerler <ul style="list-style-type: none"> -Davranış, algı, düşünce ve his belirleme

Kaynak: Schein (2010). *Organizational culture and leadership* (4th. ed.), s. 24.

İkinci düzey kabul edilmiş inançlar ve değerlerdir. Tüm grup öğrenmeleri, eninde sonunda, bir kişinin inanç ve değerlerini yansıtır. Grup yeni oluştuğunda ve bir görev ya da sorunla karşılaştığında, grubun yapacağı ortak bir eylem olmadığı için bu sorunun çözümü gruptaki bazı kişilerin neyin işe yarayacağı ya da yaramayacağı, neyin doğru ya da yanlış olduğuyula ilgili varsayımlarına dayanır. Grubu ikna edebilen bu bireyler, ileride grubun lideri olacak kişilerdir. Eğer lider grubu önerdiği eyleme ikna ederse ve bu öneri başarıyla sonuçlanırsa bu değer öncelikle “paylaşılan değer ya da inanca” ve sonunda “paylaşılan varsayıma” dönüşür (Schein, 2010, s. 25-26).

Üçüncü düzey, temel varsayımlardır. Temel varsayımların sosyal bir birimde çok az değişiklik gösterebileceği kabul edilir. Çünkü bazı değer ve inançların, uygulamalarından elde edilen başarının tekrarlanmasıyla oluşmuşlardır. Temel varsayımların değiştirilmesi oldukça zordur. Çünkü temel varsayımlar, tekrar sorgulanması sırasında büyük çapta endişe yaratarak bilişsel ve kişilerarası dünyamızı geçici bir süre dengesizleştirir. Bir grubun oluşturduğu paylaşılan temel varsayımlar,

birey ve grup düzeyinde grubun işlevine devam etmesini sağlayan psikolojik bilişsel savunma mekanizmaları olarak düşünülebilir (Schein, 2010, s. 28-29).

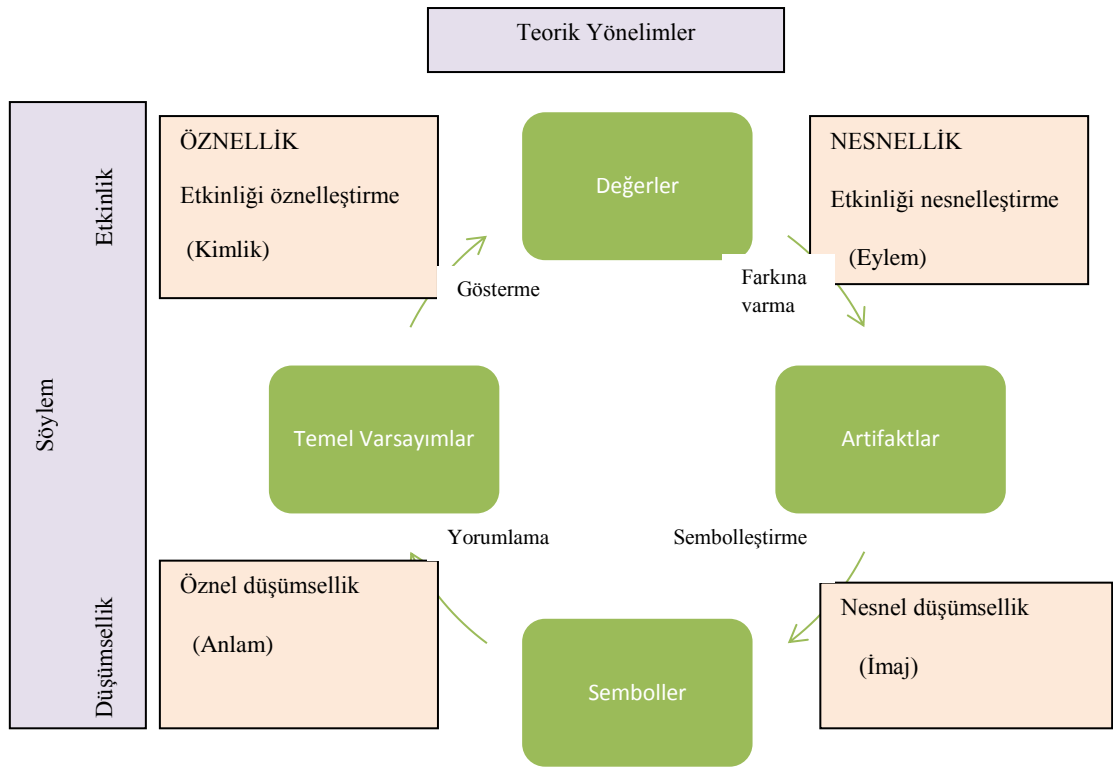
Bir kültürün varlığı paylaşılan kabul edilmiş temel varsayımlara bağlı olmasına rağmen, kültür kendini gözlenebilen artifaktlar, paylaşılan kabul edilmiş değerler, normlar ve davranış kuralları olarak da gösterebilir. Kültürlerin analizinde artifaktları anlamak kolay fakat çözümlenmek zordur, kabul edilmiş inanç ve değerler ise sadece rasyonelleştirmeleri ve istekleri yansıtabilir. Bir grubun kültürünü anlamak için paylaşılan temel varsayımları ortaya çıkarmaya çalışmalı ve bu varsayımlar tarafından oluşturulan öğrenme süreçlerini anlamak gerekmektedir (Schein, 2010, s. 32).

Hatch (1993), Schein'in (1985) temel varsayımlar, değerler ve artifaktlar olarak sunduğu bu örgüt kültürü modelinin semboller ve süreçlere ait kısım bulundurmamasını bir boşluk olarak ele almış ve bu modele sembolik etkileşimci bir bakış açısıyla yaklaşarak yeni bir versiyonunu geliştirmiştir. Bu yeni model, *gösterme*, *farkına varma*, *sembolleştirme* ve *yorumlama* şeklinde dört kültürel dinamik içerir. Gösterme, kültürel değerlere uygun beklentilerin oluşturulması diğer bir ifadeyle üyeler tarafından kültürel değer olarak görülen beklentilerin ortaya çıkarılmasıdır. Schein'e (1985) göre kültürün temelinde varsayımlar yer almakta ve bu varsayımlar değerlerden elde edilmektedir. Ancak varsayımların kültürün oluşumundaki aktif rolüne değinilmemektedir. Bu bağlamda gösterme süreci ile kültüre dinamik bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Gösterme sürecinde, üyelerin algıları, bilişleri ve duygularında kültürel varsayımların nasıl ortaya çıktığı anlatılır. İkinci dinamik olan farkına varma, somutlaştırmanın yapılmasını diğer bir ifadeyle değerlerin törenler, ritüeller, hikâyeler, mizah, çeşitli fiziksel nesnelere gibi artifaktlara dönüştürülmesini ifade etmektedir. Sembolleştirme, nesnelere, kelimelere ve eylemlere kültürel bağlamda anlamların yaratılması; yorumlama ise mevcut deneyimler ve önceden oluşturulmuş kültürel varsayımlar aracılığıyla sembollerin yeniden yaratılması ve temel varsayımların gözden geçirilerek düzeltilmesini sağlar.

Kültürel dinamikler modeli, örgütlere yönelik teorilerde geleneksel olarak var olan işlevselcilik ve sembolik bakış açıları gibi ayrımları içermek yerine bunları bir araya getirmeye çalışan bir modeldir. Bu modelde, öznellik ve nesnellik teorik yönelimlerden bahsedilmektedir. Ayrıca örgütte etkinlik ve düşümsellik söylemleri tarafından alt bölümler bulunmaktadır. Örneğin model incelendiğinde değerlerin

etkinlik yönelimiyle ilgiliyken, sembollerin genellikle düşümsellikle ilgili olduğu görülmektedir. Varsayımlar öznel durumlarının kavramsallaştırmalarıdır. Artifaktlar ise kültürün dışsal yönü olarak tasarlanmış ve nesnellik yönelimiyle kavramsallaştırılmıştır. Kültürel dinamik modeli, bir kültürün tanımlanmasını sağlar. İmaj ve kimlik biçimlendirmesi bağlamında eylem ve anlamın oluşumunun sürekli döngüsünü sunar. Şekil 5'teki oklar, bu döngüde ileriye ve geriye dönük olarak ilereyebilmekte olup tarihsel bağlamda da anlam oluşumuna dikkat çeker.

Şekil 5. Etkinlik ve düşünümsellik söylemiyle bölünmüş nesnellik ve öznel teorik yönelimlerini gösteren kültürel dinamik alanları

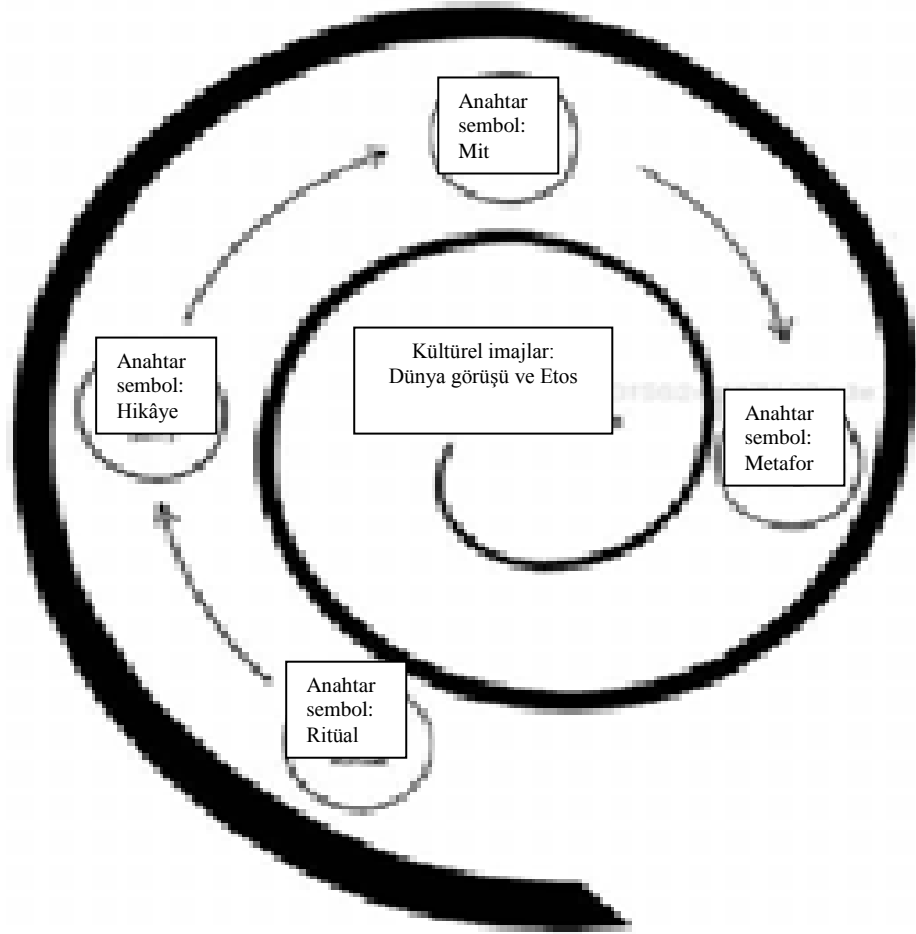


Kaynak: Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organisational culture. *Academy of Management Review*, 18 (4), s.685.

Örgütlerin çözümlenmesi üzerine var olan alanyazın incelediğinde yukarıdaki gibi bir araya getirici yaklaşımdan ziyade ayrı ayrı ve tek bakış açısından yapılan çözümelemelere de rastlanmaktadır. Örneğin Schultz (1995), örgütlerin rasyonalizm, işlevselcilik ve sembolik açıdan nasıl çözümlenebileceği üzerine fikirler sunmuştur. Söz konusu yazar, bu bakış açılarının örgütü nasıl tanımladığını teorik olarak anlatmış ve

ardından işlevselcilik ve sembolik bakış açılarına yönelik çözümler sunmuştur. Ele aldığı bir politik örgütte bu iki bakış açısına dayanan ampirik temelli çözümler yapmıştır. Aynı veri setini kullanarak sunduğu örneklerle işlevsel bakış açısı için bir huni modeli; sembolik bakış açısı için bir sarmal model sunmuştur.

Şekil 6. Sarmal: Kültürün Yorumlanması İçin Bir Sembolik Model



Kaynak: Schultz, M. (1995). *On studying organizational cultures: Diagnosis and understanding*. Walter de Gruyter, s. 96.

İşlevsel bakış açısında örgütlerin yaşamını sürdürmesi için kültürün ne gibi işlevleri olduğu sorusuna yanıt aranırken sembolik bakış açısında örgütün üyeler için ne anlam ifade ettiği sorusu yanıtlanmaya çalışılır. İşlevsel açıdan kültür, örgütteki problemlerin çözümü aracılığıyla gelişmekte, kültürün belli düzeyleri ve işlevlerine odaklanan çerçeve kullanılmakta, kültürün boyutları sıralanmakta ve bu boyutlar arasındaki ilişkilere odaklanılmakta, kültürün genel özelliklerine yönelik teorik modeller kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle kültür, birbirinden bağımsız bileşenlere sahip olup, bu bileşenler arasında da dikey bir ilişki vardır. Önceden tanımlanmış bir model vardır ve bu modelle farklı kültürlerin karşılaştırılmasının yapılması kolaylaşır. Buna karşın sembolik yaklaşımda kültür, anlamın yapılandırılması ve yeniden yapılandırılmasıyla oluşturulmakta, bağlama ya da örgüte özgü bir analitik çerçeve kullanılmakta, anlamlar ve bu anlamların ilişkilerine odaklanılmakta, anlatsal metin açığa çıkarılmaktadır. Diğer bir ifadeyle sembolizmde kültürü bileşenlere ayırmaktan ziyade kültürün okunması, ilişki anlam ve yorumların açığa çıkarılması gerekir. Bu tarz bir çözümleme, her bir örgütün kendine özgü durumlarının anlaşılmasına dayandığı için de kültür farklılaşır ve bu bağlamda kültürler arası karşılaştırma yapmak zor olabilir. Her kültürün kendi kavramsallaştırmaları bulunur. İşlevselcilikte genellikle danışman ve danışan arasındaki gibi bir klinik yöntemle tanılama yapılırken sembolizmde etnografik yöntemle anlama ön plandadır. Schultz (1995), sembolik açıdan örgütleri, farklı eylemlerin altında yatan anlamların sosyal oluşumları bağlamında açıklar. Üyeleri için örgütün ne anlam ifade ettiği sorusuna odaklanır. Geliştirdiği sarmal modelde örgütün temel sembolik ifadeleri arasındaki örüntüleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Kültürün anlaşılması için her sembol yerine gerekli sayıda örüntünün anlaşılmasının daha uygun olduğunu belirtir. Bu bağlamda sarmal model, temel sembolik ifadeler arasındaki örüntüleri temel alan yorumlayıcı bir sürecin işlemselleştirilmesini amaçlamaktadır. Şekilde görüldüğü gibi sarmal modelde mimari, ritüeller, mitler, hikâyeler gibi fiziksel, sözel ve davranışsal semboller tipik sembolik ifadeler olarak yer alır. Bu ifadeler, yorumlayıcılar tarafından anlamın açığa çıkarılmasında kullanılan araçlardır. Etos ve dünya görüşü ise daha kapsamlı kavramlar olup örgütte diğer ifadelerle göre daha az sayıda yer alırlar.

Örgütlerin açıklanmasında birden fazla sarmalın kullanılabileceğini ifade eden Schultz (1995), bütünleşmiş kültürlerde, semboller arasındaki geniş kapsamlı ortak

örüntülerin yol gösterdiğini, bunun tersine parçalanmış kültürlerde ise birçok bireysel ya da yerel dünya görüşü ya da etosun bulunabileceğini savunmaktadır.

Örgütlerin sembolik yönüne dikkat çeken bazı çalışmaların (Dandridge, Mitroff ve Joyce, 1980; Rafaeli ve Worline, 1999) ise sembollerin işlevlerine odaklandığı görülmektedir. Dandridge, Mitroff ve Joyce (1980, s. 77), sembolizmi bir örgütün altında yatan karakter, ideoloji ve değer sistemi olarak ifade etmektedir. Söz konusu yazarlar, örgütsel sembolizmin bazı fenomenlerle ortaya çıktığını belirterek bunları şu şekilde sıralamıştır: (1) Örgütün kuruluşu, kritik hadiseler, karizmatik kişilikler gibi örgütte kasten hazırlanan bilinç dışı olaylar ya da önemli gerçek tarihsel olayları içeren *hikâyeler ve mitler*, (2) örgütün kullandığı oryantasyon programı, şölen ya da kahve molası gibi durumları içeren *seremoniler ya da ritüelleşmiş olaylar*, (3) örgütün kendine ve dış çevresine yönelik belirgin iç özelliklerini yansıtmaya seçim ya da tasarımını dış vuran ya da somut görsel işaret olan *logosu* ve (4) örgütün günlük etkileşim ve politik yaşamında ortaya çıkan sayısız *anekdotlar* ve örgütlerde dilden dile dolaşan *şakalardır*.

Dandridge, Mitroff ve Joyce (1980), aşağıda yer alan Şekil 7’de görüldüğü gibi örgütlerde sembolleri ve işlevlerini üçe ayırarak incelemiştir. Şekilde görüldüğü gibi sembollerin türleri ve işlevlerinin kesişim noktasında çeşitli örnek durumlar yer almaktadır. Örneğin, Örnek A örgütte yapılan şakaların gerilimi azaltma işlevi olduğunu göstermektedir. Örnek C ise logonun, üyelere örgütün temel özelliklerini göstermektedir. Örgütte yaşananları bu temelde inceleyerek sembollerin işlevinin ortaya çıkarılabileceğini savunmuşlardır.

Şekil 7. Örgütsel Sembolizmin İşlevleri ve Türleri

		Sembol Türleri		
		Sözel	Eylemler	Fiziksel
		Mit, efsane, hikâyeler, sloganlar, dini öğretiler, dedikodular, lakaplar.	Ritualistik özel eylemler (tekrarlı/tekrarsız), partiler, geçiş törenleri, yemekler, molalar, güne başlangıç	Statü sembolleri, kurumsal ürünler, logolar, ödüller, kurumsal rozetler, bronşlar, bayraklar
S e m b o l l e r i n İ ş l e v l e r i	Tanımlayıcı	Örgütün deneyimlediği bir durumun anlatımının sağlanması		Örnek C
	Enerji Kontrolü	1.Gerginliği artırma İlham cezp etme uzaklaştırma 2.Önceki durumun tekrar deneyimlenmesini kolaylaştırma 3.Gerginliği azaltma boşaltma	Örnek E	Örnek D
	Sistemi sürdürme	1.Sebeup gösterme, uyum sağlama, düzen ve denge farklılaştırma, bütünleştirme 2.Bireysel ya da örgütsel değişim için uygun örnekleri sağlama ya da rehberlik etme	Örnek A	Örnek B

Kaynak: Dandridge, T. C., Mitroff, I., & Joyce, W. F. (1980). Organizational symbolism: A topic to expand organizational analysis. *Academy of Management Review*, 5(1), s.79.

Sembollerini, örgütsel yaşamın güçlü fiziksel göstergeleri ve anlam taşıyıcıları olarak tanımlayan Rafaeli ve Worline (1999), sembollerin örgütsel kültüründeki işlevlerini dörde ayırarak açıklamışlardır. Bunlardan ilki, sembollerin temel ve paylaşılan değerler ve varsayımları yansıtmalarıdır. Semboller, örgütsel yaşamın derinliklerinde yatan değerler, varsayımlar, felsefeler ve beklentileri içermektedir. İkincisi semboller, içselleştirilmiş değerler ve normları açığa çıkararak davranışı etkilemektedir. Bireyler, yer aldıkları konuma göre rollerinin gerektirdiği davranışları ortaya koyarlar. Bu rollerin farkına varılmasında semboller etkili olmaktadır. Üçüncüsü semboller, örgütün üyelerine örgütsel yaşamla ilgili bir iletişim sağlamaktadır. Semboller, soyut kavramlarla konuşmaya olanak tanır. Son olarak semboller örgütte bütünleşmeyi sağlamaktadır. Örgütsel semboller, örgüt kültürünü ve örgütü güçlendiren paylaşılan kodların içinde yer alan duygu, biliş ve davranışların bütünleştiren anlam sistemlerini ele geçirir.

Örgütsel sembolizmle ilgili çalışmalarını statik değil dinamik bir süreç olarak ele alan Rafaeli ve Worline (1999), sembol ve anlamların onları oluşturan bireylere göre değişeceğini belirtmekte, sembollerin de birbirleriyle ve dış çevreyle ilişkili olduğuna değinmekte, ayrıca üyelerin örgütsel alanı da dikkate almalarını önermektedir. Bu açıdan bireylerin içinde yer aldığı fiziksel koşulları, iletişim, duygu, düşünce ve eylemlerine yönelik dikkatli bir incelemenin örgüt kültürüne yönelik derin, zengin ve faydalı bir anlayış kazandıracağına dikkat çekmektedirler.

Örgütsel yaşamı sembolik bir süreç olarak tanımlayan Morgan (1985), örgütsel sembolizm çalışmalarının üç temel konuya odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan biri, düzen, kontrol ve örgüte ilişkin ilginç sıklıkla kullanılan deneysel türler kadar sembolik önemini de anlamaya yönelik bir ihtiyaç olmasıdır. Semboller anlam taşıyıcıları olarak görülmekte ve özellikle iletişim sürecindeki içeriğine odaklanılmaktadır. İkincisi, sembolizmin bilinçli ve bilinç dışı yönleri arasındaki yakın ilişkinin iyi bir değerlendirilmesi yapılmalıdır. Üçüncüsü sembolizme, güç ve ideoloji anlayışımız arasındaki yakın ilişkinin açıklanmasında ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde örgütlerde sembolik anlamların oluşturulmasında liderliğin etkisinin de özellikle vurgulanan bir alan olduğu görülmektedir. Bu bağlamda örgütlere sembolik açıdan yaklaşan bazı çalışmaların da özellikle liderliğin sembolik doğasına yöneldiği görülmektedir. Örneğin Sergiovanni (2001), *teknik, insani,*

eğitimsel, sembolik ve kültürel olmak üzere beş tip liderlik gücü tanımlamıştır. Teknik gücün özünde, planlama, organizasyon, koordinasyon ve zamanlama yapmak yatmakta olup amaç, örgütün etkililiğinin üst düzeyde sağlanmasıdır. İnsani güç, örgütün insan kaynakları ve ihtiyaçlarına yönelik olup lider, örgütte çalışanları destekler, motive eder, cesaretlendirmeye çalışır. Eğitimsel güç, liderin eğitim ve öğretim alanında bilgi sahibi olması, eğitim ve öğretim programını geliştirmesi, denetim yapması, çalışanlara rehberlik etmesi ve onları yönlendirmesi konularına vurgu yapar. Sembolik güç, okulda gezinme, sınıfları ziyaret etme, zamanını öğrencilerle birlikte geçirme, seremoni, ritüel ve diğer özel günlere önderlik etme, söz ve eylemleriyle okulun vizyonunu aktarma gibi konulara yoğunlaşmaktadır. Sembolik liderliğin en önemli yönü, okula bir amaç kazandırmak ve çalışanlara neyin önemli olduğu yönünde bir kavrayış ve neyin değerli bulunduğu yönünde işaretler sağlamaktır. Böylece çalışanlar, istedikleri düzen ve yönlendirme duygusuna sahip olur, örgütlerine yönelik motivasyon ve bağlılıkları artar. Kültürel güç, okula eşsiz bir kimlik kazandıran değerler, inançlar ve kültürel akımları tanımlamak, kuvvetlendirmek ve açıklamaktır. Bu liderler, okulun amaç ve vizyonunu açıklarlar, yeni üyelerin sosyalleşme süreçleriyle ilgilenirler, hikâyeler anlatırlar, mit, gelenek ve inançları vurgularlar, bir sembol sistemi sergilerler, kültüre uygun davranışları ödüllendirirler. Sergiovanni (2001), kültürün düzeylerini dörde ayırarak incelemiştir. Birincisi kültürün en somut ve görülebilir düzeyi olan *artifaktlar*; ikincisi, bireylerin paylaştığı kural ve normlar, problemlere karşı kullandıkları çözüm yolları, kabul edilebilir ya da edilemez davranışlarına işaret eden *bakış açıları*; bireylerin karşılaştıkları durumları değerlendirme ve bir yargıya varmasında önemli olan şeyler olarak açıklanan *değerler* ve bireylerin kendileri, diğerleriyle ilişkileri ve örgütün doğasına yönelik sahip oldukları gizli inançlara vurgu yapan düzey *varsayımlardır*. Smircich ve Morgan (1982), liderlik sürecini analiz ettikleri çalışmalarında örgütlerin doğasının hiyerarşik bir fenomen olduğunu ve güç ilişkilerinin gerçekliğin yaratılmasında belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Yazarlar, liderlerin, kelimeler, imajlar, sembolik eylemler ve işaretleri kullanarak anlam örüntülerini keşfettikleri ve bu sayede liderin örgütteki formal rolüne işaret eden yönetme, yönlendirme ve kontrol etme işlevini yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Liderlerin eylem ve söylemleri, eylemin bağlamını sınırlandırır ve şekillendirir, bu bağlamın üyeleri de durumla ilgili kendi eylem ve algılayışını oluşturmada söz konusu anlamı kullanabilir.

Örgüt kültüründe anlam oluşturma sürecini alt kültürler bağlamında ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Van Maanen ve Barley (1983), örgütlerde farklı alt kültürlerin olabileceğinden bahsetmişlerdir. Alt kültürlerin biçimlenmesinde parçalama, dışarıdan alma, teknolojik yenilik, ideolojik ayırım, karşı kültür ve mesleki filtreler şeklinde altı temel kaynaktan bahsetmektedirler. Örneğin teknolojik yenilik, dışarıdan alma ve parçalama yapısal bir kırılma yaratır ve dolayısıyla birbiriyle çelişen inançlar ve yorumlama şemalarının doğmasına neden olabilir. Bu durumda birbiriyle rekabet eden ideolojilere sahip alt kültürler doğabilir.

Hatch ve Schultz (1997), örgüt kültürü, örgütsel kimlik ve örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Yazarların bakış açıları yorumsamacılık ve sosyal yapılandırmacılığa dayanmakta olup kültür, ölçülebilen, nedensel ya da kontrol edilebilen bir değişken olmaktan ziyade örgütsel kimliğin yorumlanması ve örgütsel imaja etkisi bağlamında ele alınmıştır. Örgütün kültürü, kimliği ya da imajı, anlam sisteminin ilişkili üç parçası olarak düşünülmüştür. Örgütsel kimlik, üyelerin örgütleriyle ilgili sahip olduğu algı, duygu ve düşünceleri içerirken; örgütsel imaj, dış müşteriler tarafından örgüte yönelik algıları içermektedir. Örgütsel kimlik, yöneticiler kadar üyeler arasındaki etkileşimden ortaya çıkar. Örgütsel imaj, üyeler ile dış müşteriler arasındaki günlük etkileşimlerden etkilenir. Örgüt kültürü, anlamın oluşturulması ve yorumlanması bağlamında ele alınmaktadır. Örgütsel kimlik ise örgüt kültürünün dinamik sürecinin yansıtıcı bir ürünüdür. Yazarların ürettiği model, anlam oluşum sürecine hem örgütün içindeki hem dışındaki kişileri katmakta ve yansıtıcılık konusuna dikkat çekmektedir. Yöneticiler, kendi sembolik kimliklerinin sorumluluğunu almayı öğrenmelidir ve bu sorumluluklarını davranışlarına, sözlerine, dışsal imajlarına yansıtmalıdır. Yansıtıcı olmak, diğer kişilerin kendisi ve örgüt hakkında nasıl yorumlama yaptıklarını bilmek ve geri bildirimle tepki vermektir. Strateji ve vizyonlar, metaforlar, hikâyeler, mizah gibi kültür taşıyıcısı olan dil ile yorumlanır ve ürünler, binalar, fiziksel düzenlemeler gibi maddi artifaktlarla sergilenir.

Yukarıda anlatılan modeller, örgütlerin sembolik yönüne vurgu yapan modeller olmasına rağmen her biri örgütsel yaşamda yer alan sembollerini kendi bakış açısına göre sınıflamaya çalışmıştır. Örneğin Smircich (1983), sembolik açıdan örgütün kendisini bir sembolik söylem olarak ele alıp metnin okunması gerektiğini belirtirken Allaire ve Firsirotu (1984) ise bu sembolik ifadeleri mit, değerler, ideoloji temelinde törenler,

gelenekler, metaforlar, kelime dağarcıkları, kısaltmalar, destanlar, hikâyeler, efsaneler logolar mimari, tasarımlar gibi farklı biçimlerde detaylı olarak incelemekte ve örgüt kültürünün yapısal ve bireysel boyutlarını da analizine katmaktadır. Hatch (1993), Schein tarafından geliştirilen modeli temel alarak artifaklar, semboller, değerler, varsayımlar temelinde bir çözümlemeyi savunurken Schultz (1995) ise Schein'in örgütün en derinine yerleştirdiği varsayımlar yerine etos ve dünya görüşü kavramlarını koymuştur. Görüldüğü gibi bu konuya yönelik oldukça farklı kavramsallaşmalara rastlanmasına rağmen her birinin temelinde vurguladığı asıl nokta bireylerin örgütteki davranışlarının temelinde bu sembolik biçimleri nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarının yattığıdır.

Bu çalışmada semboller üçe ayrılarak incelenmiştir. Bunlar; fiziksel, sözel ve işlevsel sembollerdir. Bu aşamada söz konusu semboller kısaca anlatıldıktan sonra örgüt kültürünün sembollere dayalı olarak çözümlenmesine yönelik bazı çalışmalara değinilmiştir.

2.3.1. Fiziksel Semboller

Fiziksel semboller, gözle görülen nesnelere ifade eder. Bu nesnelere, üyeler için özel anlamlar taşır. Bu semboller arasında örgütün mimari özellikleri, çalışma yerlerinin düzenlenmesinde kullanılan eşyalar, araçlar, gereçler, arabalar, teknoloji, kıyafetler, etiketler, logolar, amblemler, rozetler, posterler sayılabilir. Örgütlerde, özellikle yönetici odalarının bulunduğu yerler, bunların düzenlenişinde kullanılan nesnelere, yöneticilerin arabaları, bunların renkleri, statü sembolleri arasında yer alır (Şişman, 2002). Söz konusu semboller okul yaşamında da sıklıkla karşımıza çıkabilir.

Fiziksel semboller, gözlenebilir olması bakımından önemlidir. Bu semboller, insan davranışında da etkilidir. Bireyler sembollerin kendilerine ifade ettikleri anlam temelinde davranışa yönelirler. Örneğin, yere düşen bir bayrağı çiğnememek, ekmek parçasını yerden alıp yukarıya koymak gibi bazı durumlar, sembollerin davranışlara dönüşmesidir (Yıldırım, 2014). Her örgütte fiziksel sembollere rastlansa da bunların altında yatan anlamlar bağlama, zamana ve mekâna göre farklılaşabilir. Ayrıca sadece fiziksel sembollerin gözlenmesiyle derin anlamların çıkarılması mümkün değildir. Bu

yüzden örgüt araştırmacıları fiziksel sembolleri gözlemlemenin yanında söz konusu sembolleri anlamlandıran bireylerle görüşmeler yapılmasını da önermektedir. Sembollerin anlamları insan eyleminde belirleyicidir.

2.3.2. Sözel Semboller

Örgütsel yaşamda üyelerin birbirlerine yönelik kullandıkları dil, metaforlar, mizah biçimleri, örgütlerde anlatılan hikâye ve efsaneler, bunlarda geçen kahraman sözel semboller arasında sayılmaktadır. Birçok başarılı örgütte örgütsel kahramanlar vardır. Kahramanlar, örgütün günlük yaşamında hafızalara kazınan olayların hatırlanmasını ve kutlanmasını sağlar. Kahramanlar, örgütteki değerleri sürdürür, rol model olur, örgütü diğer örgütlere karşı temsil eder, örgütteki kişileri motive eden performans standartlarını oluşturur. Birçok okulda yerel kahramanlar, temel değerleri yansıtan bir örnek, üyelerin ulaşmak için çaba gösterdiği bir rol modeldir (Lunenburg ve Ornstein, 2008). Diğer bir ifadeyle kahramanlar, insanların hayran oldukları ve taklit ettikleri rol modellerdir. Kadın ve erkek kahramanların yiğitlikleri ruhlarımıza yerleşmiştir. Bu kahramanların yaptıkları, belirsizlik durumlarında ve stresli zamanlarda hatırlanır (Bolman ve Deal, 2013). Kahramanlar geçmişte, örgüte çok yararlı hizmetlerde bulunmuş ve bu hizmetleri nedeniyle devleşmiş, örgütü zafere ulaştırmış kişilerdir. Örgüt kahramanları, örgüt açısından ideal özelliklere sahip olarak görülen kişiler olup örgütlerde bir değil birden fazla olabilirler. Bu kahramanların olmuş ya da yaşayan, gerçek kişiler olabileceği gibi, gerçek dışı ya da hayali kişiler olmaları da mümkündür (Şişman, 1998). Örgüt kahramanları, örgüt kültürüne katkıda bulunan, çalışanlar üzerinde motive edici etkisi olan ve örgüt kültürünü dışarıya karşı temsil eden kişilerdir (Kozlu, 1986). Bu bağlamda örgütlerde kahramanların hangi özellikleriyle ön plana çıktığı, örgütün sahip olduğu değerlerin belirlenmesinde etkili olmaktadır.

Örgütlerde en çok vurgulanan semboller arasında hikâyeler ve efsaneler yer almaktadır. Hikâyeler, gerçek olaylara dayanmasına rağmen hem gerçeği hem hayali içeren anlatılar olarak ele alınabilir (Hoy ve Miskel, 2010). Örgütsel hikâyeler, örgütün geçmişiyile ilgili yaşanmış olayları içerir. Etkili örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar, örgütün temel değerlerini yansıtan hikâyeler ve anılar anlatır. Örgütün tarihinde başarılı olan yönetici ve çalışanların hikâyeleri, özellikle yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli

bir rol üstlenir. Bu yönüyle hikâyeler, sosyalleşme, kontrol ve bütünleşme aracı olarak kullanılabilir. Örgütsel hikâyeler, aynı zamanda örgüt içinde onaylanan, meşru görülen, sosyal sınıf, rol, statü ve güç yapılarını açıklayarak rollerin, üyeler tarafından bilinmesini, kimin, nerede, nasıl hareket etmesi gerektiğini ortaya koyar (Şişman, 2002). Formel toplantılarda ve kahve molalarında dile getirilen ve zenginleştirilen hikâyeler, örgütün değerlerini ve kimliğini örgüt çalışanlarına aktararak güven ve destek oluşturur. Hikâyeler aynı zamanda ürünlerin ve hizmetlerin çekiciliğini aktarır. İyi bir hikâye müşterilerin ikna edilmesinde verileri ve soyut kavramları koz olarak kullanır (Bolman ve Deal, 2013).

Efsaneler ise tekrar tekrar anlatılan ve kurgusal detaylar içeren hikâyelerdir (Hoy ve Miskel, 2010, s.172). Efsaneler, okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir faktördür. Efsaneler tek başına okul etkinliklerine anlam katar ve amaç belirler. Efsaneler okul yaşamıyla iç içe geçmiştir. Bunlar, sosyal ve kişisel kimliği oluşturan inanç, ahlak, ritüel ve kuralları belirler (Bates, 2001, s. 580). Bu açıdan yaklaşıldığında okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi, tanıtılması, dönüştürülmesinde efsanelerin etkisi gözden kaçırılmamalıdır.

Örgütlerin doğuşunda ve yaşamını sürdürmelerinde dil hayati bir rol oynar. Her örgüt, kendi üyelerinin anlayacağı bir dil sistemine sahiptir. Üyeler, dile yönelik çeşitli sözcük dizileri, kodlar, işaretler, semboller, metaforları kullanarak kendi gerçekliklerini tanımlarlar. Liderlik, kişileri etkileme sanatı olarak ele alınırsa liderin bunu yapabilmesinde en önemli aracı dildir. Çünkü iyi bir lider, semboller aracılığıyla ortak anlam inşa eder (Evered, 1980). Mead'e göre (1934), anlamlı semboller değerlendirmemize olanak tanıyan şey dilin kendisidir. Dilin temelini, anlamlı semboller oluşturmaktadır. Dil sayesinde iletişim kurar, başkalarının rollerini alabilir, kendimizi ifade edebilir ve zihnimizde her türlü düşünme aktivitesini gerçekleştirebiliriz. Beyer ve Trice (1987), semboller, anlam taşıyan bir araç olarak hizmet eden herhangi bir nesne, eylem, olay, nitelik ya da ilişki; dili ise herhangi bir şekilde belirli bir grubun üyelerinin birbirlerine anlamları iletmek için kullandığı sözel sesler ve yazılı işaretler olarak tanımlamıştır.

Metaforlar, alışılmışı acayip, acayip olanı alışılmış yapar. Bunlar, dilin gizleyebileceği ince temaları yakalar. Metaforlar karmaşık konuları, bizim tutumlarımızı ve eylemlerimizi etkileyen anlaşılabilir imgelere sığdırır. Kurumunu bir

fabrika gibi gören bir rektör, üniversitesini bir esnaf loncası, alışveriş merkezi ya da sevgili okulu olarak gören bir rektörden daha farklı yönetir (Bolman ve Deal, 2013). Metaforlar, önemli kültürel artifaktlar olup Greenfield'in de belirttiği gibi insan yaşamına anlam katan ve merkezi bir yer teşkil eden değerler ile yakından ilgilidir (Bates, 2001, s.583). Bu açıdan bakıldığında okul yaşamında bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz şekilde kullandıkları metafor, okulda yerleşik kültürün temellerini açığa çıkartma da faydalı olabilir.

2.3.3. İşlevsel Semboller

Örgütlerde düzenlenen ritüeller ve seremoniler, işlevsel semboller arasında yer alır. Ritüeller, bir bireyi ya da grubu kelimelerle ifade edilmeyecek mistik bazı şeylere bağlar. İnsanlar hem bireysel hem toplumsal ritüeller yaratırlar. Bir anlam içeren ritüeller yaşamın dansı haline gelir (Bolman ve Deal, 2013). Bates (2001), ritüel ve rutinlerin öğrenmeyi sağladığı ve özellikle okulun gizli müfredatının temelleri sayılabileceğini belirtmektedir. Başarılı örgütlerin çoğu, sembolik eylemler ve ritüellerin yönetilmesi gerektiğini düşünür. Birçok okulda, okula yeni katılan üyelere, yemek ve toplantıyla ya da konuşmayla yapılan seremoni ve ritüeller düzenlenir (Lunenburg ve Ornstein, 2008). Bazı ritüeller, önemli başarıların hatırlanması için seremoni haline getirilmiştir. Ritüeller ve seremoniler arasındaki fark kolayca anlaşılmaz. Kabaca söylemek gerekirse ritüeller her gün karşımıza çıkabilirken seremoniler daha görkemli ve özenle hazırlanır, geçiş dönemleri ya da özel durumlar gibi aralıklı zamanlarda yapılır. Emeklilik yemeği ve yeni çalışanlar için düzenlenen hoş geldin partileri açıkça birer seremonidir. Seremonilerin dengeleme, güven verme, sosyalleştirme ve mesaj aktarma şeklinde rolleri bulunmaktadır (Bolman ve Deal, 2013). Seremoniler, belirlenen zaman ve yerde ortaya konan, önceden planlanmış ritüelleştirilmiş olayların sergilenmesi anlamına gelir (Dandridge, 1986). Uygun bir şekilde yönetildiğinde ve önem verilen mitlerle uyumlu hale getirildiğinde hem ritüeller hem seremoniler hayal gücünü ateşler ve inançları derinleştirir; aksi takdirde bunlar soğuk, insanların kızdığı ve kaçtığı içi boş şekiller haline gelir. Seremoniler yaratıcılığın önünü açar ve anlamları dönüştürür; fakat bunlar aynı zamanda statükoyu da sağlamlaştırır, uyumu ve öğrenmeyi engeller. Bazı örgütlerde sızlanma ve şikâyet etme

tercih ritüelleri olarak gelişebilir. Olumsuz semboller, tıpkı olumlu sembollerin iyilikleri pekiştirmesi gibi kötülükleri kalıcı hale getirir (Bolman ve Deal, 2013).

Örgüt kültürü, gelenekselleştirilmiş etkinlikler olarak tanımlanan törenler aracılığıyla üyelere aktarılır (Çelik, 2009). Toplumsal yaşamda geniş bir yer tutan bazı günler, haftalar, bayramlar, törenler, kutlamalar, gösteriler, merasimler, ritüeller, partiler, kabul günleri, karşılama ve uğurlama toplantıları, balolar, kokteyller, toplu piknikler, emeklilik ve mezuniyet törenleri, spor karşılaşmaları, bu bağlamda söz edilebilecek başlıca kültürel öğeler arasında yer alır. Bu tür etkinlikler, bazı ortak değerlerin üyeler tarafından paylaşılması, örgütsel bütünleşmenin sağlanması yönünden önemlidir (Şişman, 2002). Örgüt kültürü kuramına göre insanların kararlarını şekillendiren şey, sayılar değil değerlerdir. Bir okulda her yıl düzenlenen mezuniyet töreni, pilav günü ya da yarışma programları bu kurama göre basit birer etkinlik olmayıp okul personelini kaynaştır ve güçlü bir okul kültürünün oluşmasını sağlar (Çelik, 2009). Örgütün davranışsal bir göstergesi olan törenler, çeşitlendirilmiş anlatımsal içerikleri ile örgüt kültürünün yorumlanmasında kapsamlı bir veri kaynağı durumundadır. Örneğin bir örgütsel törenin gözlenmesi sırasında örgütün dili ve anlatıları gibi sözel göstergeleri; giyim ve semboller gibi fiziksel göstergeleri hakkında yansımalar da gözlenir (Şişman ve Küçük, 2011). Gelenek ve törenler, okulun çevreye tanıtılmasında bir takım simgesel işlevler de üstlenebilir. Gelenek ve törenlerdeki tutumlar ve davranışlar, giyim biçimi ve kullanılan iletişim dili, okul kültürünün yönetimine ilişkin olarak geliştirilecek stratejiler için önemli ipuçları sunar (Çelik, 2009). Trice ve Beyer (1984), tören ve seremonilerin kullanılmasıyla örgüt kültürü bağlamında paylaşılan anlamların ortaya çıkarılabileceğine dikkat çekmiş ve törenleri, geçiş, düşürme, yükseltme, yenileme, çatışmayı azaltma ve birleştirme törenleri olarak ayırdığı bir tipoloji geliştirmiştir. Bu tipolojiye göre her tören şeklinin belirgin sosyal sonucu ve muhtemel örtük sonuçları bulunmaktadır. Örneğin düşürme töreni olarak ele alınan üst düzey bir yöneticinin işten çıkarılması ya da yerinin değiştirilmesi ele alındığında bu törenin belirgin sosyal sonucu sosyal kimliklerin ve güçlerin çözülmesi; olası örtük sonuçları ise problemlerin olduğu, detaylarının tartışılması gerektiği, grup sınırlarının korunması, sergilenen rolün sosyal önemi ve değerinin tekrar teyit edilmesidir.

Özet olarak ilgili literatür incelendiğinde örgütsel yaşamda var olan semboller; örgütlerin logoları, mimarisi, eşyalar gibi fiziksel semboller, örgütte kullanılan dil, metaforlar, mizah ve anlatılan hikayeler, efsaneler, kahramanlar gibi sözel semboller ve örgütte düzenlenen törenler ve seremoniler gibi işlevsel semboller olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda örgütlerin bu sembollerin aracılığıyla çözümlenmesinde yönelik üretilen amprik çalışmalar sunulmuştur.

2.4. Sembolik Açıdan Örgüt ve Okul Kültürünü Çözümleyen Çalışmalar

Sembolik açıdan örgüt kültürünü çözümleyen, inceleyen ve araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, Dyer (1982) örgüt kültürünün anlaşılmasında kültürün üç düzeyinden bahsetmektedir. Bunlar; kültürel bakış açısı, kültürel değerler ve kültürel varsayımlardır. Örgütlerde sözel, davranışsal ve fiziksel artifaktlar, değerler ve bakış açılarının incelenmesiyle varsayımların açığa çıkarılacağından bahsetmiştir. Artifaktların değişmesi de anlamlarının farklı insanlar için farklı olabileceği diğer bir ifadeyle ilgili olduğu kişiler için farklı anlamlar içerebileceği vurgulanmıştır. Bu yüzden örgütün sınırlarının artifaktlarla değil, onların ardında yatan anlamlarla çizmek gerekir. Çünkü örgütler çoklu kültürlere sahip olabilir. Bu bağlamda da örgüt kültürü kavramı yanlış olabilir, tek bir örgütte birden fazla ya da birbiriyle yarışan kültürler olabilir. Kültürün varsayımları açıklanarak örgütteki insan davranışları hakkında önemli kavrayış kazanılabilir. Dyer (1982), ilgili alanyazında örgüt kültürleri üzerine değerlendirme yapan birçok çalışmanın olmasına rağmen bunların çok azının gerçek verilerin toplanmasına dayandığını vurgulayarak kültürün çözümlenmesinde amprik çalışmalara yer verilmesi gerektiğine değinmiştir. Sunduğu modeli temel alarak bir şirketin kültürünü çözümlenmiştir. Çalışmada formal ve informal görüşmeler, gözlemler, raporlar ve dokümanlar kullanılarak elde edilen verilerden üç temel varsayıma ulaşılmıştır. Bu varsayımlar; 1) biz bir aileyiz, 2) bireyler, kendini yönetme becerisine sahiptir, 3) gerçeklik, çatışma aracılığıyla keşfedilir şeklindedir.

Bu varsayımların her birinin ortaya çıkarılmasında değerler ve artifaktlardan yararlanılmıştır. Biz bir aileyiz varsayımında eşitlik değeri ön plandadır. Herkes kendini ailenin bir üyesi olarak görmektedir. Çalışanlar arasında farklılıklardan ziyade benzerlikler vurgulanmaktadır. Üyeler birbirlerini kardeş gibi görmektedir. Statü

farklılıkları önemsenmemektedir. Bu yüzden statü sembollerine rastlanmamıştır. Örneğin park yerleri ayrılmamış, önce gelen istediği yere park edebilmektedir. Yöneticiler resmi kıyafetler giymemektedir. Yöneticiler, alt düzey çalışanlarla sohbet etmekte, birlikte çay içmekte, statüsünü sportif etkinliklerde, pikniklerde, partilerde vurgulamamaktadır. Şirkette açık kapı politikası uygulanmakta ve böylece iletişim kolaylaşmaktadır. Ancak çalışanlar arasında kıdeme yönelik semboller vardır. Çalışanlar kıdemlerine göre rengi ve numarası değişen rozetler takmaktadır. Kararlar alınırken üyelerin hoşuna gitmeyen kararlar yerine uyum içinde kararlar alınmaya dikkat edilmekte ve toplantılarda herkesin fikrini söylemesine imkân sağlanmaktadır. Aşırı kuralcılık, çalışanları korkutmaktadır. Bazı davranışların yasaklanmasının yaratıcılığı ve girişkenliği bastıracağı düşünülmektedir. Bu durum da çalışanların özerklik istediği varsayımını açığa çıkartmaktadır. Gerçekliğin fikirlerin test edilmesi, çatışması ve detaylandırılması ile ortaya çıktığı ve doğru fikirlerin varlığını sürdürdüğüne inanılmaktadır. Kurumda maço bir kültür bulunmaktadır. Pozitif geri bildirim almak zordur çünkü örgütte iltifat değil, eleştiri ön planda tutulmaktadır. Kaybeden ve kazanan grupların olduğu bir rekabet vardır. Ancak çalışanlar arasında çatışmanın faydalı olduğu düşünülse de bazen istemeyen etkiler de çıkabilmektedir. Örneğin kadınların müdür olduğu takımlarda erkekler isteksiz davranmaktadır. Üst düzey görevlerdeki kadınlar ise erkeksi davranışlar sergilemektedir. Çünkü maskülenlik dolayısıyla böyle davranmaları gerektiğini düşünmektedirler. Şirkette sözleşmeli çalışanlar, yabancılar olarak algılanmaktadır.

Deal (1985), sembollerin etkili okullar bağlamında ele alarak eğitim örgütlerindeki sembollere değinmiştir. Okul kültürünün okulun tarihi, kahramanlar, ritüeller, seramoniler, hikâyeler, okuldaki kültürel ağlar açısından incelenmesi ve böylelikle okulda anlamın üyeler tarafından nasıl yaratıldığı ve sürdürüldüğünün keşfedilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sembolik liderliği çözümleyen bir çalışmada, katılımcılar dokuz hastanedeki 54 politikacı, memur, tıbbi müdür, sendika temsilcisinden oluşmaktadır. Çalışmada görüşme tekniğiyle veriler toplanmış ve elde edilen veriler, gömülü teoriyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda iki ana kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; planlama, düzenleme, kontrol gibi genel liderlik özelliklerine vurgu yapan yönetim boyutu ve rehber, ilham kaynağı ve vizyoner olma gibi sembolik liderlik boyutudur. Bu

kategoriler altında kamu alanı, mesleki yeterlik, sosyal yeterlik, hastane alanı ve gelenekler şeklinde alt kategoriler ortaya çıkmıştır. Çalışmada sembolik liderlik rolünün oldukça kapsamlı bir rol olduğu ve motive etme, etkinleştirme, ilgi gösterme ve çalışanların gelişim potansiyelini amaçları doğrultusunda kullanma gibi yetenekleri içermektedir (Axelsson, Kullén-Engström & Edgren, 2000).

Hartley (1992), sosyalleşme sürecini sembolik etkileşimcilik ve kültür teorileri zemininde incelemiştir. Örgüte yeni gelen bir yönetici, yönetsel bakış açısını etkileyen geçmiş deneyimleri, belirli inançları ve kişilik yatkınlıklarına sahiptir. Yöneticinin dünya görüşü, hizmet geçmişi, yeni örgütüne katılma isteği, kendine yönelik iletişim yeterliliği algısı gibi bireysel değişkenlerini ölçen bazı özel değişkenler bulunabilir. Örgütlerinde çeşitli geçmiş deneyimleri, temel inançları vardır ve yeni yöneticiyle birlikte belli yönlerde davranış göstermeye yatkın olabilir. Sosyalleşme, bireylerin diğerleriyle etkileşimi aracılığıyla öğrendiği bir süreçtir. Sosyal ve bireysel benlik arasındaki diyalektik süreç ve diğerleriyle sosyal etkileşim aracılığıyla bir rol kazanır, örgütü anlamlandırır ve diğerlerinden bilgi edinir. Bu sosyalleşme sürecine giriş olarak ele alınmıştır. Bundan sonraki aşamada etkileşim değişkenleri önem kazanır. Son aşamada ise iş tatmini, yöneticinin etkililiğine dönük örgütteki algı, yöneticinin örgütle kimlikleşme miktarı gibi değişkenlerle sosyalleşmenin başarı ya da başarısızlık durumu ortaya çıkarılır. Sosyalleşemeyen yönetici bir başka örgüte geçerek bu süreci tekrar başlatmak isteyebilir, sosyalleşmeyi başarılı şekilde gerçekleştiren yönetici ise bu etkili etkileşimi devam ettirecektir.

Masiki (2011), etkili sembolik liderliğin bileşenleri olan akademik görsel kimliğin oluşumu, gelişimi, yönetimi ve değişimini ele almıştır. Kurumun görsel kimliği açısından kastedilen şeyler; kıyafetler, madalyalar, yaka rozetleri, logolar, maskotlar, fotoğraflar, bayraklar, binalar, mühürler, renkler, üniformalar, videolar, web siteleri, vb. olarak ele alınmış ve bu bağlamda yükseköğretimde ve kurumsal sektörlerde sembolik liderliğin tarihi, sembolik liderlikle ilgili teorileri ve uygulamaları literatüre dayalı şekilde incelemiştir. Örgüt kültürü ve sembolik liderlik üzerine teorilerin kavranmasıyla akademik görsel kimlik uygulamalarının geliştirilebileceği belirtilmiş, bu şekilde kurumun zamanı ve parasının korunacağı, kurumun içsel ve dışsal örgütsel kimliğinin gelişeceği ve ortak bir kimlik ve ün kazanılacağı vurgulanmıştır.

Grunig (1993), sembolik liderlik ve örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi literatüre dayalı olarak incelemiştir. Ayrıca imajın araştırılması, tanımlanması ve iletiminde halkla ilişkilerin rolünü ortaya koymak için bir odak grup çalışması yapmıştır. Liderlik, sembolik alanda kritik öneme sahiptir. Önemli liderler, örgütün imajının tanımlanmasına ve örgütte benimsenmesine yardımcı olurlar.

Slater (1994), demokrasinin özündeki bazı zayıflıkların ortadan kaldırılmasında önemli rol oynayan sembolik liderlik hakkında iki argümanı tartışmıştır. Bunlar; uyum düşüncesini teşvik etmesi ve bağımsız ve eleştirel düşünmeyi istememesidir. Birinci argümanı, Tocqueville'nin demokrasilerin olduğu yerlerde insanların geleneksel otorite kaynaklarıyla mücadeleye teşvik edilmesi ve böylece kendileri için düşüncelerinin, esasen uyumu güçlendirecek koşullara katılmalarının sağlanmasının çalışıldığı görüşünü temel almıştır. Bu bağlamda sembolik liderin çoğunluğun zor bulduğu, rahatsız olduğu ya da uygunsuz kabul ettiği değerleri ve tercihleri açıkça ortaya koyması gerektiğini belirtmektedir. İkinci argümanı ise Nisbet ve Tocqueville'nin düşüncelerine dayanmıştır ve demokrasinin anlam krizleri yaratma eğilimde olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda sembolik liderlik, bu ölümcül eğilimi yok etmelidir. Ardından bu fikirlerini sembolik eğitim liderliği bağlamında ele almıştır. Demokratik toplumlarda okullar, demokratik bir ideale bağlı olan gelecek kuşaklar yetiştirebilir. Ancak bu bağlılık soyut şekilde değil, gerçek yaşam deneyimleriyle oluşabilir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve liderleri çocuklara demokratik yaşamın sağlanması ve devam ettirilmesini sağlayacak alışkanlıklar, duygular ve zevkleri kazandıracak biçimde okul deneyimleri tasarlamalı ve uygulamalıdır. Bu açıdan da öncelikle okul yöneticilerinin toplumun ve kurumlarının sorumluları olarak bu demokratik ideale bağlı olması gerekmektedir. Bu yönden yaklaşıldığında da eğitim yönetimi programlarının da birincil sorumluluğu; yöneticilerin bu ideali kazanmaları, bu ideale bağlılık göstermeleri ve okulda uygulamaları için yardım edici nitelikte olmalıdır.

Barge, Downs ve Johnson (1989), liderliğe sembolik bir eylem olarak yaklaşıldığında lider ve üyeleri arasındaki iletişimin araştırılması gerektiğini vurgular. Liderler tarafından sergilenen etkili sembolik eylemin, bireylerde yüksek düzeyde kimlik kazanımı, eylemin arzu edilebilirliğine yönelik algıda artış ve onaylanma sürecine olan ihtiyaçta azalma sağladığını belirtir.

Griffin, Skivington ve Moorhead (1987), sembolik eylem, karşılıklı etkileşim ve etkileşimsel psikoloji şeklindeki üç akımı birleştirerek yeni bir sembolik etkileşimci liderlik modeli geliştirmiştir. Bu modelde liderliğin sembolik eylem ve karar etkililiği şeklinde iki boyutu, takipçilerin ise sembolik tepki ve performans etkililiği şeklinde iki boyutu bulunmaktadır. Liderler ve takipçileri arasında çok yönlü ve süreklilik arz eden bir etkileşim bulunmaktadır. Bu etkileşimlerin durumsal bağlamla dolaylı etkisi bulunmaktadır. Burada durumsal bağlam, lider, takipçiler ve grubun önceki etkileşiminden doğan sonuçları olarak düşünülmektedir. Liderlik eylemlerinin açıklanmasında sembollerin kullanılması mümkündür çünkü semboller, lider ve takipçileri arasında bir iletişim aracı haline gelir, yorumlama için bir çerçeve sunar ve birey ve lider arasında uyumu ve bağlılığı sağlar.

Trice, Belasco ve Alutto (1969), örgütsel davranışın anlaşılmasında seremonilerin nasıl kullanılacağı üzerinde durmuştur. Söz konusu yazarlar öncelikle seremonilerin üç kullanım alanından bahsetmişlerdir. Bunlardan ilki yeni gelen üyelerin sosyalleşme sürecinde mevcut algıların değiştirilmesidir. Diğer bir ifadeyle bireylerin değer, norm, tutum ve beklentileri sistemi destekleyecek şekilde değiştirilmeye çalışılır. İkincisi rollerle ilgili beklentiler üzerinedir. Semboller, üyelere sistemin gerektirdiği rolleri göstermede kullanılır ve böylece çalışanların örgütsel kimlik kazanmaları sağlanır. Üçüncüsü ise problem ve kriz anlarında oluşan belirsizlik ve kaygı durumunun azaltılmasında sembollerin kullanılmasıdır. Söz konusu yazarlar, seremonilerin, örgütün amaçlarına ulaşmak için kullanıldığını bahsetmişlerdir. Yöneticilerin sembolleri, seçim, rol dönüşümü, örgütsel ya da teknolojik değişim, otorite yapılarının sürdürülmesi ve meşrulaştırılması gibi alanlarda ortaya çıkan problemlerin çözümünde kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Trice, Belasco ve Alutto (1969), 110 yönetici ve 220 çalışanla yaptıkları çalışmada bir şirkette seremonileri ele almışlardır. Üç yıllık süreç içinde veriler, derinlemesine görüşme ve gözlemlerle toplanmıştır. Bu çalışmada seremonilerin şu tür sonuç ortaya koyduğu belirtilmiştir: 1) Karmaşık ve kafa karıştırıcı problemlere basit çözümler sunarak devam etme özelliği gösteren seremoniler, yararlılıklarına paralel olarak yaşarlar. 2) Seremoniler, örgütsel yaşamı betimlerler ve böylece işlevsel değerler kazanırlar. 3) Seremoniler, değişime karşı kasıtsız ve nedensiz direnç üretebilirler.

Yazarlar, örgütsel yaşamın seremonilerle çalışılmasıyla, örgütsel davranışın anlaşılması, açıklanması ve tahminin yapılacağını vurgulamaktadırlar.

Barley (1983), mesleki ve örgütsel kültürün kavramsallaştırılması ve analiz edilmesinde göstergebilimin nasıl kullanıldığını göstermiştir. Bu açıdan bir cenaze evini ele almış ve buradaki yöneticiyle cenaze işlerinin nasıl anlamlandırıldığını incelemiştir. Üç aylık süreçte gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerde yöneticilerin kariyeri, işe yönelik geçmişi, müşterilerinin doğası, evin dekoru, cenazeye yönelik görevler gibi konular hakkında bilgi toplanmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler, cesetin görüntüsüne ait özellikler, eşyaların özellikleri ve definle ilgili özellikler şeklinde üç temel başlık altında incelenmiştir.

Mitroff ve Kilmann (1975), örgütlerde hikâyelerin problem çözme aracı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Çalışmada yöneticilere Jung'ın çerçevesine dayalı bir kişilik testi uygulanmış ve yöneticiler, algılamalı düşünen, sezgisel düşünen, sezgisel hisseden ve algılamalı hisseden şeklinde 4 tipe göre sınıflandırılmıştır. Sonrasında yöneticilerden ideal örgüte yönelik hikâyeler üretmeleri istenmiştir. Aynı kişilik tipindeki yöneticiler benzer hikâyeler üretmiştir. Yani benzer ideal örgüt fikirleri vardır. Farklı kişilik tipine sahip yöneticilerin ise farklı ideal örgüt fikirlerinin olduğu görülmüştür. Bu yöneticilerin ideal örgütleri, mevcut örgütün tersinedir. Hikâyelerin anlatımı, problem çözme sürecinde örgütte gözden kaçan ya da ihmal edilen verilerin toplanmasında önemli bir kaynak olarak görülmüştür. Bu açıdan örgütsel problemlerin çözümünde yeni bir araç olmaya başladığı belirtilmiştir.

Kronik ve Thomas (2008), kitap sevgisi sayesinde hayatın sorumluluğunu üstlenen ve bir mahkûmdan bir eğitimciye dönüşmüş olan Carl Upchurch'un yaşamını etiketleme teorisi ve sembolik etkileşimcilik bağlamında çözümlemişlerdir. Bu çalışmada sapkın davranışın nasıl normal bir davranış olarak görülmeye başladığını, sapkın etiketi yiyen kişiler için normal davranış sergilemenin nasıl zor bir durum olduğunu göstermeye çalışmışlardır. Önemli diğerlerinin etkisi; aile, akran ya da arkadaş gruplarından alınan ya da hiss edilen destek ve eleştirilme aracılığıyla içselleştirilir. Uygun olmayan davranışlar da bu önemli diğerlerinden öğrenilir. Kronik ve Thomas'ın eserinde Upchurch (1996)'ün eserinde ailesi tarafından zencileştirildiğine inandığını, çünkü, tecavüz zanlısı bir amca, kendisini büyüten hayat kadını bir büyükanne ve yaşamını barlarda ve sokak dövüşlerinde geçiren bir babanın çocuğu

olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan orta tabakanın sahip olduğu değerler, anlamlar ve amaçlar açısından farklı bir ortamda büyümüştür. Bu durum okul yaşamını da yansıtmış ve okuldaki çevresi tarafından bir öğrenci olarak görülmekten ziyade bir uyuşturucu satıcısı şeklinde algılanmıştır.

Carlson (2012), hemşirelik eğitiminde, klinik uygulamalar esnasında öğrenme sürecini sembolik etkileşimci bakış açısıyla ele almış ve bu süreçte eğitici hemşireleri incelemiştir. Etnografik bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada veriler Kasım-Mayıs 2006 ile Mart-Eylül 2009 arasında katılımcı gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenmenin sağlanması için öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı bir ilişkinin kurulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun olması için de öncelikle öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak birbirlerinden beklentileri ve sorumluluklarını belirlemeleri gerekmektedir. Bu sayede ortak eylem ortaya çıkabilir. Burada sembolik etkileşimciliğin rol alma ve rol yapma kavramları görülür. Öğretmen, öğrenme için yeterli zaman verirse, güvene dayalı bir ilişki kurulur ve öğrenme deneyimi için destekleyici olarak algılanır. Bu durumda öğretmen, öğrenciler için önemli başkası haline gelir. Hemşireler, oldukça mesleki bir dil ve jargon kullanırlar. Öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerine karşılık verebilmesi için öncelikle bu dili bilmeleri gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilere bu dili öğretmesi gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sürecindeki tek sembol dil değildir. Örneğin ilaçların kilitli olduğu odaların anahtarları hemşirelerin arasında bir semboldür ve ortak bir anlam taşımaktadır. Bu açıdan her seferinde anahtarların anlamını açıklamak zorunda kalmamaktadırlar.

Sembolik açıdan örgütleri ele alan çalışmaların büyük çoğunluğu yönetim alanında yapılırsa da eğitim yönetimi alanında da bu tarz çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Örgütleri sembolik açıdan çözümlemeye çalışan bu çalışmalar oldukça farklılık sergilese de ortak noktalar örgütlerde sembollerin altında yatan derin anlamların bireyler tarafından nasıl oluşturulduğu ve bu anlamların çeşitli örgütsel davranışlarla ilişkisidir. Eğitim örgütlerinde de benzer sembollere rastlamak mümkündür.

Lahtero ve Risku (2012), Finlandiya bağlamında müdürlerin sembolik liderliği, okulun liderlik kültürü ve öğretmenlerin müdürün liderliğini nasıl yorumladığı hakkında teorik bir çerçeve sunmayı amaçlamışlardır. Liderlik kültürü, okul kültürünün bir

parçası olarak ele alınmıştır. Çalışmada liderlik; işlevsel, sözel ve maddi boyut şeklinde üç boyutta incelenmiştir. Liderliğin işlevsel boyutu, ritüeller ve seremoniler aracılığıyla; sözel boyutu, yöneticinin kullandığı mizah ve metaforlar, okulun tarihine dayalı olaylar, hikâyeler ve mitler aracılığıyla, maddi kültürü ise okulun dış çevresi, mimari yapısı, binaları, dekoru, logosu, okulun misyonu, kıyafet tarzları aracılığıyla açığa çıkarılmıştır. Çalışmada, okulun örgüt kültürü, üyelerin deneyimlerini yorumladığı ve bu doğrultuda eylemlerini yönlendirdiği yaygın semboller ve anlamlar ağı olarak açıklanmıştır. Çalışmada veriler, iki aşamalı olarak toplanmıştır. Öncelikle müdürün kullandığı işlevsel, sözel ve maddi artifaktların belirlenmesi amacıyla veriler, müdürle yapılan görüşmeler, müdürün öğretmenlere yolladığı e-mailler ve müdürün liderlik durumlarının gözlemlenmesiyle toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre müdürün işlevsel liderliğine yönelik iki seremoni ortaya çıkmıştır. Bunlar yılbaşı partisi ve aile gecesi seremonileridir. Ayrıca aylık personel toplantıları, Salı bilgilendirme oturumları, personelin özel günlerde yapılan ve öğrencilere yönelik olan ödüllendirmeler gözlenmiştir. Müdürün sözel liderliğine yönelik artifaktlar, okulun geçmişe yönelik anlattığı hikayeler, personele sesleniş tarzı, mizahı kullanma biçimi ve okulun vizyon ve misyonunu tekrarlaması olarak görülmüştür. Müdürün maddi liderliğine yönelik sergilediği artifaktlar ise kıyafetleri, arabası, park yeri, çalışma odası, okulun logosu, öğretmenler odası, okulun mimarisi, personelinin statü kazanmasını sağlayan ödül ve öğrencilerin kazandıkları madalyalardır. İkinci aşamada ise öğretmenlerle bu artifaktların onlar için anlamlarına ve müdürün liderliğine yönelik odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veriler, fenomenolojik analizle çözümlenmiş ve bu bağlamda liderlik kültürüne yönelik dört tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; saygı, topluluk, eşitlik ve mizahtır. Her bir temaya ait üç liderlik türüne yönelik sembollerin kullanıldığı görülmüştür. Bunun haricinde okulun genel liderlik kültürüyle ilişkili olmayan ve liderliğin işlevsel ve maddi boyutuna yönelik iki ana kategori daha tespit edilmiştir. Bunlar; işlevsizlik ve alan eksikliği olarak tespit edilmiştir. Çalışmada liderliğin işlevsel, sözel ve maddi boyutlarına değinilerek kullanılan artifaktlar belirlenmiştir. Ancak bu boyutların birbirinden ayrılmasının her zaman mümkün olmayacağı, bir arfadatın aynı anda işlevsel, sözel ve maddi sembol olabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda sembolik liderlik ve liderlik kültürünün; liderliğin işlevsel, sözel ve maddi liderlik sembollerinin birleşimi olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca sembolik boyutun sadece artifaktların gözlenmesiyle anlaşılammadığını bunun için üyelerin bu artifaktlara verdikleri anlamların incelenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Liderliğin sembolik boyutunun okulun liderlik kültürüyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Çünkü bu semboller, örgütün üyeleri tarafından paylaşılan anlamlarına göre üyelerin davranışlarına yön vermektedir. Yazarlar, okuldaki alt kültürlerle yönelik bir çalışmanın da yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Lahtero ve Risku (2014), Finlandiya’da bir okulun liderlik kültürünü ve alt kültürlerini sembolik etkileşimcilik bağlamında incelemiştir. Alt kültürleri öğretmenler açısından ele almıştır. Bu alt kültürler sınıf, matematik, genel bilgiler, resim, dil ve anadil öğretmenleri şeklinde altı grupta incelenmiştir. Araştırmada okulun liderlik kültürünün ne olduğu, ne tür alt kültürlerin bulunduğu ve bu alt kültürlerin liderlik kültüründen ne gibi farklılıklar içerdiği üzerine odaklanılmıştır. Çalışmada liderlik sembolik ve kültürel açıdan incelenmiştir. Fenomenolojik nitel örnek olay çalışması olan bu araştırmada iki aşamalı veri toplanmış öncelikle müdürle görüşmeler yapılmış, müdürün öğretmenlere yolladıkları e-mailler incelenmiş, liderlik durumları gözlenmiş, ardından öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Liderlik kültürü, okul kültürünün bir parçası olarak ele alınmıştır. Çalışmada liderlik sistemi, işlevsel, sözel ve maddi artifaktlar şeklinde dört alan incelenmiştir. Liderlik sistemi artifaktları, yönetim grubu, personel takımları, öğretmen toplantıları ve Salı bilgilendirme oturumlarıdır. İşlevsel artifaktlar, ritüeller, seremoniler ve Salı bilgilendirme toplantılarıdır. Sözel artifaktlar, yöneticinin anlattığı hikâyeler ve mizahi yönüdür. Maddi artifaktlar ise müdürün kıyafetleri, arabası, park yeri, ofisidir. Ayrıca okulun logosu, mimarisi, öğretmenler odası, öğretmenlere yönelik statü ödülü ve öğrencilerin yarışmalardan kazandıkları ödüller de maddi artifaktlar olarak ele alınmıştır.

Çalışma sonunda okulun liderlik kültürü eşitlik, topluluk, takdir etme, bilgi akışı ve mizah şeklinde beş tema altında özetlenmiştir. Okulun liderlik kültüründe eşitliğe önem verildiği birçok olayda görülmektedir. Örneğin, okulda bir yönetim grubu bulunmakta ve böylece karar verme sürecinde öğretmenlerin fikirleri alınmaktadır. Okul müdürü otoriter bir yönetici olarak davranmamakta ve kendisine ait herhangi bir imtiyazlı durum istememektedir. Dışsal statü sembolleriyle mevkisini belirtmemektedir. Örneğin, spor günlerinde diğer çalışanlar gibi spor kıyafetlerle okula gelmekte, arabasını kendi için ayrılan bir alana park etmemektedir. Liderlik kültürünün diğer bir teması olan topluluk üzerine okulda çeşitli faaliyetler yapılmaktadır. Örneğin Salı bilgilendirme oturumları ile hemen hemen tüm öğretmenler bir araya gelmekte, takım

çalışmalarıyla herkesin fikirlerini paylaşabilmesi sağlanmakta, herkesin göz teması kurup etkileşime geçebilmesine olanak veren okulun yemekhanesinde personel toplantıları yapılmakta, kutlamalar ve okulun tarihi hakkında bilgi edinmek için toplantılar ve festivaller yapılmakta, müdür öğretmenleri ödüllendirerek takdir göstermekte, okulun geçmişine yönelik hikâye anlatılmakta, öğrenciler tarafından tasarlanan okul tişörtlerinin üzerindeki resimler okulun resmi olmayan logoları olarak bütünleşmeyi sağlamaktadır. Okul müdürü festivallerde güzel şekilde giyinmekte ve organizasyonu yapanlara teşekkürlerini sunmaktadır. Müdür, bilgilendirme toplantılarına ve düzenlenen seremonilere vaktinde gelmekte ve veli gecelerinde öğretmenlere yol göstererek yaptıkları iyi işler için övgüler sunmaktadır. Öğretmenlere saygı duyduğunu ve değer verdiğini gösteren ifadelerle seslenmektedir. Öğrencilerin sportif etkinliklerde kazandıkları ödülleri odasında saklamaktadır, çünkü öğrencileri önemli görmekte ve onlara değer vermekte, kazanılan bu başarılarından gurur duymaktadır. Müdür, personele yönelik de ödül vermektedir. Bu ödülü kime vereceğine kendi karar vermekte ve ödülü alan kişi de topluluk içinde bir statüye erişmektedir. Okulda bilgi akışı sağlanmaktadır. Özellikle Salı oturumları haftalık bilgi akışını sağlamaktadır. Ayrıca yönetim grubu da takımların liderleri ve öğretmenler tarafından yönlendirilen istek, görüş ve fikirler hakkında tartışmaktadır. Öğretmenler odasındaki beyaz tahtaya yazılan notlar da önemli olaylar ve konuların hatırlanmasını sağlayarak bilgi akışına yardımcı olmaktadır. Müdürün karakter olarak neşeli olduğu ve şakalar yaptığı da görülmektedir. Özellikle toplantılarda öğretmenlerin uzun süre dinlemelerini sağlamak, havayı yumuşatmak ve çalışmayı eğlenceli hale getirmek için mizahı kullandığı görülmüştür.

Alt kültürlerin içinde ise sadece matematik öğretmenlerinin oluşturduğu alt kültürün farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu alt kültür diğer öğretmen gruplarının belirttiği artifaktların benzerlerini belirtmiş ancak bunların anlamlarına yönelik farklı düşünceler içermiş ve böylece diğer alt kültürlerden farklılaşmıştır. Matematik öğretmenlerinin oluşturduğu alt kültür, diğer alt kültüre nazaran okulun liderlik kültürünün daha zayıf olduğunu düşünmektedir. Örneğin diğer gruplar öğretmen toplantılarının bilgi akışı sağladığı düşünürken matematik öğretmenlerinin oluşturduğu alt kültürde öğretmenlerin yaptıkları toplantıların birliktelik sağlamadığı belirtilmiştir. Diğer gruplar çalışanlara verilen statü sağlayıcı ödülü özel hissetme olarak anlamlandırırken matematik öğretmenleri grubu bu ödüllendirmenin tahammül

edilebilir bir durum olduğunu belirtmiştir. Çalışmada sonunda, Finlandiya’da okulların birleşime yönelik yapılan reform sonucunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleriyle aynı ortamda altı yıldır çalıştığı belirtilmiştir. Çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin okulun liderlik kültürünü yorumlamasında farklılık çıkmamıştır. Katılımcı grupların artifaktlara yönelik benzer anlamlar yanında farklı anlamlar da ürettikleri görülmüştür. Bazı gruplar müdürün kıyafetlerini gündelik bulurken bazıları otoriter bulmuş, bazıları ise uygunsuz olarak değerlendirmiştir. Çalışmada liderlik üzerine Sergiovanni (2006) tarafından üretilen liderliğin beş alanına yönelik de bazı öneriler sunulmuş. Bu alanlar teknik, insani, eğitsel, sembolik ve kültürel olarak ayrıştırılmıştır. Ancak yazarlar, bu tarz bir ayrışmanın mümkün olmayacağını sembolik ve kültürel yorumlamanın diğer alanlar için de geçerli olduğunu belirtmişlerdir.

Peterson (1993), yüksek ya da düşük sözel yeteneği olan öğrencilerin okul deneyimlerindeki kritik olaylara bakış açılarını sembolik etkileşimci yaklaşımla çözümlenmiştir. Nitel şekilde tasarlanan bu çalışmada öğrencilerin okuldaki uygulama ve programları nasıl anlamlandırıldığı ortaya çıkarılmıştır. 34 öğrenciden toplanan veriler sembolik etkileşimciliğin etkileşim, anlam ve davranışlar temelinde çözümlenmiştir. Çalışmada etkileşim açısından öğrencilerin öğretmenleri, akranları ve sınıf ortamındaki rutinlerle etkileşimleri incelenmiştir. Anlamlar bağlamında özyeterlik, aidiyet duygusu, sıkıcı/zorlu bir yer olarak okul ve katı/esnek bir yer olarak okul dört tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sınıfta başarıya yönelik davranışları ise beş temada incelenmiştir. Bunlar; gerçek başarı, nitelikli başarı, alternatif başarı, başa çıkma ve boğun eğmedir. Çalışmada katılımcıların okula yönelik ilgi, dereceleme, sıkılma, davranış değişikliği, öğrenme türleri, hatalar ve herhangi bir şey şeklinde kültürel temalar da ortaya koyulmuştur.

Sosnouski (2003), okullarda görsel kültürü ikonoloji ve sembolizmi kullanarak incelemiştir. Bu bağlamda sınıf ortamı, müzeler, öğretmen eğitiminde kullanılan ders kitaplarında ulusal kimliğin oluşumuyla ilgili görseller ve anlatılar analiz edilmiştir. Çalışmada incelenen materyaller, iyi vatandaşlar yetiştirme ve vatanseverliğin ön plana çıktığını, bunun okullarda yansımalarının iyi ve kötü öğretmen ve öğrenci kavramsallaştırmaları olduğu, bunun yanı sıra ilerleme, gelişim, aile, bilim ve topluluk hissi gibi değerlerin vurgulandığı belirtilmiştir.

Reitzug ve Reeves (1990), yaptıkları çalışmada etkili bir müdürün, bir okulda paylaşılan anlam ve amaçların keşfedilmesi ve geliştirilmesinde etkisi olan sembolik liderliğin çeşitli yönlerini nasıl kullandığıyla ilgili zengin bir betimleme yapmayı amaç edinmişlerdir. Ayrıca kişisel gündeme erişmek için kültürü manipüle etme ile örgüt çalışanlarını yetkilendirmek için kültürü etkileme arasındaki ayrımı anlamayı sağlayan örnekleri göstermiştir. Çalışmanın verileri, öğretmenler, diğer çalışanlar ve müdürler yapılan görüşmeler, müdürün gözlenmesi, dokümanlar ve kayıt defterinin analiziyle elde edilmiştir. Bu çalışmada sembolik liderlik eylemler, dil, artifaktlar bağlamında analiz etmiştir. Okul müdürü, öğretmenleri ders işlemede seçtikleri yöntem konusunda özgür bırakmaktadır, önemli olanın öğrencinin iyi şekilde öğrenmesi olduğunu belirterek her öğretmeni anlatım tarzı anlamında serbest bırakmıştır. Bu okulda öğrencilere oldukça önem verilmekte ancak öğretmenlerin de değeri unutulmamaktadır. Okul müdürünün kullandığı sembolik biçimleri zaman kullanımı, kaynakların kullanımı, dil ve sembollerin kullanımı ve kullanılan dışsal semboller olarak dört tema altında incelemiştir. Müdür için zaman kavramı saygı ve ilgi temelinde anlam kazanmıştır. Kişi kendisine karşı saygılı ve ilgiliyse zamanını en önemli gördüğü konulara ayırır ve başkalarına bu bakış açısıyla bakıyorsa onların da zamanını boşa harcamaz. Bu bağlamda araştırmaya katılan müdürün zamanını kendisi için neyin önemli olduğunu belirlemeye ayırdığı tespit edilmiştir. Müdürün öğretmen ve öğrencilerin gelişimi için katkı sağlamaya zaman harcadığı, öğretmenlerin zamanlarını boşa harcamaması için bir zamanlama çizelgesi hazırladığı, öğretmenlerin ifadelerinde de müdürün zaman kullanımına dikkat ettiğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Müdürün, öğretmenleri gerekli kaynakları hayal etmeleri, dilek listeleri ve bağlı yazılarıyla gerekli kaynakları belirtmeleri ve kaynaklara erişme yollarını bulmaları konusunda teşvik ettiği görülmüştür. Müdürün, dili kullanmada bir usta olduğu, öğretmenlere sıklıkla olumlu destek veren sözcükler söylediği, iyi davranışları yücelttiği, öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk ettiği görülmüştür. Çalışmada sloganlar, logolar, şarkılar, kitaplar gibi diğer dış sembollerin gurur, benlik ve motivasyonun inşasında özel bir araç olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bu semboller, dil aracılığıyla okulda bazı değerleri kazandırmak için kullanılmıştır. Örneğin okulun sloganı olan “Carver: Çocukların Işıldadığı Yer” ve okulun logosu olan parlak güneş ışınlarının önünde gururla büyüyen bir at, gurur ve benlik gelişimini sağlamayı amaçlamıştır.

Kao (2005), Çinde üç lise müdürünün karakter eğitimindeki rollerini belirlemek, bu bağlamda kazandırılması düşünülen temel değer, erdem ve ilkeleri ortaya çıkarmak ve bu müdürlerin süreçte sergiledikleri sembolik ve kültürel liderlik uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmanın verileri, gözlem, görüşme ve dokümanlarla toplanmıştır. Üç müdürün verilerinden elde edilen birleştirilmiş bulgulara göre bir karakter eğitimcisi ve ahlaki bir örnek olarak müdür şeklinde iki ana tema ortaya çıkmıştır. Ayrıca vatanseverlik, öğrenmeyi sevmek, sorumluluklarına bağlı olmak, dürüstlük ve ataya saygı değerleri en önemli değerler olarak belirlenmiştir.

Ohlson (1997), bir lisede öğretmenlerin sergiledikleri sembolik davranışları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada formal ve informal öğretmen liderlerinin nasıl ve neden sembolik davranışlar sergiledikleri, bu davranışlara öğretmen ve yöneticilerin tepkileri, bu davranışların okul programının geliştirilmesi ve uygulanmasında etkisi araştırılmıştır. Sembolik davranış, alıcıları ya da gözlemcileri tarafından anlam ya da önem kazanan davranışlar olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada Sergiovanni'nin (1984) liderlik alanları kavramı, Blumer'in (1969) sembolik etkileşimcilik teorisi ve Reitzug ve Reeves (1992) tarafından geliştirilen müdürün sembolik davranışlarına yönelik çerçeve temel alınmıştır. Ayrıca okullara kültürel açıdan yaklaşılarak liderlik değerlendirilmiştir. Öğretmen liderliğinin sembolik yönünü araştıran bu çalışma, tekli durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmanın verileri anket, görüşmeler, formal ve informal toplantıların gözlemlenmesi ve dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen liderlerin eylemler, dil ve artifaktlar aracılığıyla sembolik davranışlar sergileyen dinamik liderler olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenler, meslektaşları tarafından anlayışlı ve risk alabilen bir takım kurucusu olarak görülmektedir. Hem program geliştirme hem personel geliştirme sürecinde aktiftirler ve meslektaşlarıyla nitelikli öğretim için iletişime geçmektedirler. Öğretmen liderlerin değerleri yansıttığı kabul edilen alanlarda sembolik davranışlar sergiledikleri ancak kendilerinin sembolik davranış sergilediklerinin farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Gallant (2014), sembolik etkileşimcilik yaklaşımından yükseköğretimde kadınların liderliğini incelemiştir. Bu bağlamda bir liderlik programına katılan yükseköğretim kurumunda liderlik pozisyonuna talip sekiz bayanla görüşmeler yapılmıştır. Bu bayanlar için lider ya da liderliğin hangi anlama geldiği, bu anlamın iş

yerindeki diğer kişiler ve kendi davranışlarına yönelik yorumlarını ve bir lider olarak kendileri hakkındaki düşüncelerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Katılımcılar için liderliğin sembolik anlamları; yetenek ya da kapasite, duyarlılık, ilham verme, yenilikçilik ve başarı olarak ortaya çıkmıştır. Kadın liderler erkeklerden büyük resmi görme, otoriter olma, daha az duygusallık, daha açık olma ve birbirlerinin gelişimini destekleme yönünden farklı görmektedirler. Örneğin kadınların daha duygusal olduğu belirtilmiştir. Ayrıca erkekler arasında birbirine yardım etmeye daha sık rastlandığına değinilmiştir.

Lynn (1995), halk eğitim merkezlerinde akademik personel şefi tarafından sergilenen sembolik liderlik davranışlarına yönelik algıyı ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada sembolik liderlik davranışlarını cinsiyet ve deneyim değişkenleri bağlamında incelemiştir. Çalışmanın verileri, anket ve görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmada örgütsel gerçekliğin lider ve takipçileri oluşturduğunu savunan sembolik teori, kadınlar tarafından sergilenen liderlik türlerini inceleyen feminist teori ve problem çözme davranışlarına yönelik ilişki deneyimlerini inceleyen usta/çırak teorisinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akademik personel şefleri ve senato başkanlarının % 73'ü şeflerin uygun sembolik liderlik davranışları sergilediğini düşünmektedir..

Ridenour, Demmitt ve Lindsey-North (1999), Katolik Marianist Liselerinde okul kültürünü çözümlenmiştir. Bu bağlamda 13 okulda 540 katılımcıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını öğrenciler, öğretmenler, veliler ve mezun öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların okul yaşamındaki deneyimleri ve okul yaşamını anlamlandırmaları temelinde gerçekleşen bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın bulguları öğrenci, öğretmen, veli ve mezunlar için ayrı ayrı sunulmuştur. Öğrenciler okul yaşamını beş boyutta anlamlandırmıştır. Bunlar; ilgi arayışı, ilgili ve zorlayıcı bir okul ethosu, aidiyet hissi, formal inanç yaşamları, görevler gibi hizmet deneyimleridir. Öğretmenlerin okuldaki yaşamlarının formal yapıdan etkilendiği ve bir aile hissine sahip oldukları görülmüştür. Veliler için öncelik akademik başarıdır, çocuklarının dini inanca sahip olmasını hem şimdi hem ömürleri boyunca değerli bulmaktadırlar, çocuklarının okulda başarının yanında yetenek, beceri ve ilgilerinin gelişmesini değerli görmektedir. Mezunlar okullarını iman dolu bir kültür olarak görmektedir, geriye dönüp baktıklarında okulu ideal bir aile olarak

düşünmektedir, okulda öğrencilerin bir bütün olarak geliştiğine diğer bir ifadeyle akıl, fizik ve ruhun birlikte geliştiğine dikkat çekmektedir. Çalışmadaki okulların kültürünün topluluk olma, biçimlendirilmiş bir inanç sistemi, bütüncül bir eğitim faktörleri temelinde oluştuğu görülmüştür. Okul kültürünün öğrenci ve öğretmenler tarafından gösterilen bağlılık ve sadakatin en önemli kanıtı olduğu belirtilmiştir.

Negiş-Işık (2010), başarılı bir okul kültürünü analiz etmiştir. Etnografik bir durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada OKS başarısı yüksek olan bir ilköğretim okulu incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcıların yazdıkları örgütsel hikâyeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulun başarısında okul kaynaklı değişkenlerden çok öğrenciyle ilgili değişkenlerin ve okulda sınava dönük yapılan çalışmaların etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okulun olumlu bir kültüre sahip olduğu belirlenmiştir. Okulda farklı görüşleri olan öğretmenler arasında olumlu ilişkiler, problem çözümünde ortak tavır ve liderlik vasıflarına sahip bir okul yöneticisinin var olması belirgin kültürel özellikler olarak tespit edilmiştir.

Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004), başarısı yüksek bir özel ortaokulun kültürünü incelediği çalışmada kültürünün en önemli özelliklerinden birinin üyeler arasında bir aile ilişkisinin bulunması olduğunu belirtmiştir. Okuldaki herkes, kendini büyük bir alenin parçası olarak görmekte ve okuluyla gurur duymaktadır. Okulda iyi tanımlanmış amaçlar bulunmaktadır. Okulun öncelikli amacı iyi akademik standartlar oluşturmak ve sürdürmektir. İkincil olarak her çocuğa kendi ilgi ve yetenekleri alanında potansiyellerini geliştirebilecekleri imkânları sağlamaktır. Okulda öğrenciler üniforma giymekte ve böylece tüm öğrencilerin sınıf, ırk, renk, din gibi yönlerden eşit statüde gözükmesi sağlanmaktadır. Okuldaki öne çıkan özelliklerden biri de öğretmenlerin bağlılıklarıdır. Okulda bazı öğretmenler, çalışma saatlerinden sonra gönüllü olarak okulda kalarak belli konularda zayıf kalan öğrencileri çalıştırmaktadır. Hatta üst gruptaki bazı öğrenciler de alt gruptakilere yardım etmek için kalmaktadır. Bu durum öğrenciler arasında güçlü bir bağ yaratmaktadır. Veliler, okulun gelişimiyle ilgilenmekte ve gerçekleştirilen faaliyetlere katılım göstermektedirler. Bu faaliyetlerden elde edilen gelirler, yeni bir tenis kortu yaptırma ya da okulda iletişim teknolojileri yatırımı yapma gibi finansal projelerde kullanılmaktadır. Okulda bazı ritüel ve gelenekler önemli yer tutmaktadır. Ödül törenleri, spor günleri, müzik günleri gibi

faaliyetler okulda güçlü bir kültür oluşumuna yardımcı olmaktadır. Ödül günleri, öğrencilerin sıkı çalışmanın değerini anlamalarına yardım etmekte ve bir motivasyon kaynağı olmaktadır. Akademik ve sportif başarıları olan öğrenciler ödüllendirilmekte ve veliler de bu günlere çağrılmaktadır. Müdür, öğretmenler ve veliler, okulun etkililiğini sağlamak adına işbirliği yapmakta ve bu durum bir aidiyet hissi yaratmaktadır. Disiplin bozucu bir durumda hemen ceza vermek yerine öğrencinin davranışını düzeltmesi yönünde bir şans verilmektedir. Müdür, personeli ve öğrencileri yapabileceklerinin en iyisini yapmaları için sürekli motive etmektedir. Okulda öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri, yaratıcı olmaları, kendileri için düşünme ve karar verme kapasitelerini geliştirmeleri izin veren yarışmacıdan ziyade işbirliğine dayanan bir kültür bulunmaktadır.

Cravey (2013), üniversite eğitiminde başarıyı hedefleyen bir ortaöğretim kurumu ve bu kurumda yaratılan kültürü incelemiştir. Öğrenci ve veliler tarafından bu okulun seçilme nedenleri üzerinde durulmuştur. Bu etnografik çalışmada odak grup görüşmesi, etnografik görüşmeler ve alan notları kullanılmış ve 28 öğrenciden toplanan veriler çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda okul kültürüne yönelik çeşitlilik, saygı, sorumluluk, güven, öğrenme ve ilgi temaları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, etnik köken ve ailelerinin eğitim düzeyleri açısından farklılık göstermektedir. Okulda herkesin birbirine saygı gösterdiği vurgulanmıştır. Öğrenciler ödev yapma, başkalarına yardım etme, sürekli katılım gösterme ve yardım talep etme gibi bazı sorumluluklara sahiptir. Öğrenciler, kamu okullarıyla karşılaştırıldığında hem duygusal hem fiziksel açıdan daha güvende hissetmektedir.

Şahin, Silman ve Özenli (2009), Türkiye, Yunanistan, Kuzey ve Güney Kıbrıs ülkelerinin başkentlerinde yer alan 4 kamu liselerinin örgüt kültürünü karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu bağlamda çalışmada imajlar, metaforlar, fiziksel kültür, değerler, inançlar, normlar, hikâyeler ve efsaneler, ödül sistemleri, ritüeller ve seremoniler, dil ve ifadeler incelenmiştir. Çalışmaya dört okuldan toplam 40 öğretmen, 12 yönetici katılmıştır. Nitel şekilde tasarlanan bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yazılı dokümanlar ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların çoğu okullarını, ikinci evleri olarak görmektedir. Ancak bazı ülkelerde okulların dezavantajlı yönleri de vurgulanmıştır. Örneğin, Kuzey ve Güney Kıbrıs'taki öğretmenler, standartların altında ham malzemesi olan bir fabrika ya da ailelerin çalışma çizelgesine

uyumlu bir kreş gibi bu dezavantajları betimleyen metaforları kullanmışlardır. Yunanistan'daki katılımcılar ise okullarının sahip olabilecekleri en iyi okul olmadığı yönünde görüşleri bulunmaktadır. Ancak Türkiye'deki katılımcılar daha çok olumlu yönleri öne çıkaran metaforlar kullanmışlardır. Fiziksel kültür bağlamında okul binalarıyla ilgili görüşlerde de farklılıklar vardır. Türkiye'de okul binalarının genellikle eski olduğu yönünde görüşler ağır basarken, Yunanistan'da konforlu ve yeni binalar olarak ele alınmıştır. Kuzey ve Güney Kıbrıs'ta ise binalara yönelik rahat yerler gibi olumlu görüşler varken monoton, hapishaneye benzer gibi olumsuz görüşler de ortaya çıkmıştır. Türk okullarında Atatürk'e ve ülkenin birlik ve beraberliğine verilen önem okullarda ve sınıflarda Atatürk portreleri, Atatürk'ün gençliğe Hitabesi gibi sembollerle öne çıkmıştır. Yunanistan ve Güney Kıbrıs'ta yer alan okullarda ise öğrencilerin yaratıcılığı ve yeteneği öne çıkaran boyamalar ve dini inançlarını sergileyen resimler bulunmaktadır. Tüm okullarda öğrencilerin toplum için faydalı bireyler olması değeri önemlidir. Yunanistan ve Güney Kıbrıs'ta disiplin ve saygı, eğitim sistemin temel değerleridir. Tüm okullarda ulusal günlerin kutlanması ve törenler önemli kabul edilmektedir. Kuzey Kıbrıs'ta ulusal günlerin kutlanması, öğrenci ve öğretmenlerin sosyalleşmesini sağlayan bir yöntem olarak algılanmaktadır. Yunanistan ve Güney Kıbrıs'ta personel arasında kullanılan dil daha dostça iken Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta bakanlık tarafından kullanılan baskı yönelimli dilin sınırları çerçevesinde öğretimsel bir söylem kullanılmaktadır. Kuzey Kıbrıs'ta yer alan okul, mit ve efsaneleri oldukça önemsemektedir. Ayrıca okulun eski öğrencileri, mevcut öğrencilere kariyer hikâyelerini anlatmak ve bu bağlamda bir rol model olmak için davet edilmektedir. Yunanistan'daki okulda da öğrencilerin yüksek standartlara erişmeleri için motive olmaları bağlamında eski öğretmen ve öğrencilerin hikâyelerinin anlatıldığı görülmüştür. Ancak Türkiye'deki okulda kültürün bu yönüne fazla ilgi gösterilmemektedir. Katılımcıların çoğunun okulda anlatılan hikâyeye, mit ve efsaneler duymadıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmadaki okullarda öğrenciler başarılarından dolayı sözel övgüler ya da yazılı sertifikalar almaktadır. Türkiye'de bunun yanında öğrencilere kitap gibi bazı küçük maddi ödüller de verilmektedir. Ancak etkili bir ödül sisteminin olmadığı belirtilmiştir.

Silman, Özmatyatlı, Birol ve Çağlar (2012), KKTC'deki okulların örgüt kültürünü anlamak için seçilen iki okulda imgeler, fiziki çevre, değerler, normlar, törenler, baskın dil, efsaneler ve ödül sistemleri gibi faktörleri kullanarak karşılaştırma yapılmıştır.

Veriler, görüşmeler, gözlemler ve yazılı kaynaklar aracılığıyla 6 yönetici ve 20 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda A okulundaki katılımcıların okullarıyla gurur duydukları ve aile ya da evi gibi gördükleri ortaya çıkmışken B Okulu katılımcıları daha olumsuz görüşler sunmuşlardır. B okulundaki katılımcılar öğrenci profili, okul binası, dış etmenler hakkında bazı olumsuzlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. A katılımcıları okullarının öğretime uygun ve binalarının çok iyi olduğunu belirtirken B katılımcıları binalarının yenilenmeye ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Her iki okulda da yüksek performans ve verimlilik değerleri desteklenmektedir. B okulunda işbirliği, disiplin ve öğrencilerin sosyalleşmesi de önemli değerlerdir. Her iki okulda da öğrencilerin milli değerlerini kaybetmeye başladığı ancak okulların bu değerleri ritüel ve törenlerle aşılama çabası ortaya çıkmıştır. Her iki okulda da genç neslin geleneksel değerleri artık önemsemediği, bu değerleri kaybetme riski taşıdıkları belirtilmiştir. A okulunda kullanılan dil ve klişeler incelendiğinde daha çok motive edici, eşitlik ve birliktelik mesajları veren ve öğrenci odaklı olduğu görülürken B okulunda ise talimat verici ve öğretmen odaklı bir dil kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ödül sistemleri incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin başarılarının sözlü teşekkürler ve yazılı sertifikalarla yapıldığı görülmektedir. Ancak tatminkâr bir ödül sisteminin olmadığı vurgulanmıştır.

Aslan, Özer ve Bakır-Ağiroğlu (2009), okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymuştur. Nitel şekilde tasarlanan bu çalışmanın verileri dört farklı okuldan 8 yönetici ve 16 öğretmenden görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi sonucunda katılımcıların okul kültüründe sevgi, saygı, hoşgörü ve güven gibi insani ilişkilere önem verildiği, değişime ve yeniliğe açık olduğu, kurum içinde adalete önem verildiği, köklü bir kurumsal geçmişin önemli olduğu yönünde görüşleri ortaya çıkmıştır. Ancak bunun yanında okul kültürüne ilişkin bazı olumsuz düşünceler de yer almaktadır. Örneğin okul dışından görevlendirmeye gelen öğretmenlerin okula adaptasyonun zor olması gibi bazı sorunlar yaşadıklarına değinilmiştir. Katılımcılar okulda güven, sevgi-saygı, iş birliği ve hedef birlikteliğini önemli değerler olarak sıralamışlardır. Bu değerlerin okulda personel, öğrenci ve velilere örgüt içi iletişim ve sosyalleşme süreciyle aktarıldığı belirtilmiş, bu açıdan okulda yapılan toplantıların faydalı olduğu söylenmiştir. Ayrıca okulun web sitesi gibi teknolojik imkânların da kültürün tanıtılmasında kullanıldığı görülmüştür. Okulda statü ve teşvik törenlerinin düzenlendiği ancak farklı gruplar arasında bütünleşmeyi

sağlayacak pilav günü, piknik gibi törenlerin fiziki imkânların yetersizliği, maddi durum ve personel sayısının fazlılığı gibi nedenlerle yapılamadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada yer alan üç okulda kullanılan armaların okulu temsil ettiği ve öğrencilerin okul içi ve dışı davranışları üzerinde bu armaların etkili olduğu belirtilmiştir.

Araştırmadaki okullarda hikâye, mit ve efsanelere fazla yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı örgüt içi hikâye ve efsanelerden habersiz olduklarını belirtmiştir. Yöneticiler ise okulun geçmişiyle ilgili bazı önemli olay ve kişilere değinmekte ancak bu konuda öğretmenleri bilgilendirme açısından yetersiz kalmaktadır.

Phelan, Davidson ve Cao (1991), öğrencilerinin okul yaşamlarını ele almış ve öğrencilerin dünyasından aile, okul ve akranlarıyla olan ilişkilerini analiz etmiştir. 4 farklı liseden 54 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Veriler, görüşme, sınıf gözlemleri, okul kayıtları, demografik ve tanımlayıcı materyaller, öğretmen görüşmeleriyle toplanmıştır. Araştırma sonunda 4 öğrenci tipini içeren bir model sunulmuştur. Bu modelde öğrencilerin, aileleri, akranları ve okullarıyla oluşturdukları sınırlar ve geçişler ele alınmıştır. Birinci tip öğrenciler, iki ebeveynli ve bağları kuvvetli ailelerden gelen ve uyumlu ve kolay geçişler yapan; ikinci tip öğrenciler, etnik köken, sosyo ekonomik statü, din gibi yönlerden farklılıklar içeren ailelerden gelen ancak geçişi başarılı şekilde yöneten; üçüncü tip öğrenciler farklı dünyalara sahip ailelerden gelen ve geçişi ancak belli koşullarda sağlayabilen; dördüncü tip öğrenciler ise aşılamayan ve başa çıkılamayan sınırları olan öğrencilerdir. Öğretmenlerin, böyle bir modelle ortaya koyulan çoklu dünyaların farkına varması, öğrencilerine daha bütüncül şekilde yaklaşmasını sağlayabilir.

Newbill ve Stubbs (1997), bir lisede öğrencilerin okul yaşamıyla ilgili anlam ve deneyimlerini analiz etmiştir. Etnografik nitel araştırma olan bu çalışmanın verileri 112 öğrenciyle odak grup görüşmeleri, sınıf gözlemleri, alan notları, arşiv kayıtları, öğrenci otobiyografileri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın verileri, sürekli karşılaştırmalı analiz ve içerik analiziyle çözümlenmiş ve öğrencilerin deneyimleri, öğrenciler, veliler, öğretmen ve yöneticiler şeklinde üç etkileşimsel alanla ilişkili olarak sunulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre bu kültürler arasında uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Okul kültürünün tüm öğrenciler için kolaylaştırıcı bir çevre yaratması gerektiği vurgulanmış ve bu kolaylaştırıcı öğrenme çevresinin özellikleri de kişisel farkındalık,

saygı ve takdir edilme, bireysel kabul, ilerleme, farklı öğretim stratejileri, diğer öğrencilerle etkileşim fırsatlarının artırılması olarak belirlenmiştir.

Kent (2006), okul kültürünün analizinde kullanılacak bir model geliştirmiş ve bu modeli bir okul üzerinde uygulamıştır. Model, içsel kültür, alt kültürler, liderlik ve kültür, dışsal kültür ve kültürel değişim şeklinde beş parçadan oluşan bir yapıya sahiptir. Öğrenciler ve bir yöneticiden görüşmeler ve anket yoluyla toplanan veriler, bu modele göre analiz edilmiştir.

Jurasaite-Harbison ve Rex (2010), öğretmenlerin informal öğrenmelerinde okul kültürünün etkisini araştırmıştır. Üç farklı ülkede üç okulda yapılan bu etnografik çalışmada gözlemler, görüşmeler, alan notları, video ve fotoğraflar, artefaktlar yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, okulun misyonu, gelenekler, mimari özellikler, örgütsel düzenlemeler ve mesleki ilişkiler şeklinde beş temada incelenmiştir. Okul kültüründe öğretmenlerin informal öğrenmelerinin ülkelerin tarihsel, politik, sosyal bağlarından etkilendiği görülmüştür. Örneğin Amerika’da Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın girişimi ve öğretmen yeterliliğinin değerlendirilmesi, öğrenci başarısına odaklanması öğretmenlerin işbirliğine dayalı bir kültür oluşturmasından ziyade ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelmesine neden olmaktadır. Litvanya’daki okulda ise toplumun ihtiyaçlarına yönelik akademik ve sosyal amaçlar bulunmaktadır. Öğretmenler, mesleki işbirliğine dayalı etkileşimler için fırsatlar sunan gelenekleri geliştirme ve sürdürme çabasıdadır. Litvanya ve Rusya’daki okullarda sınıflar tek bir kata yerleştirilmiştir, öğretmenler meslektaşlarıyla karşılaştığında durup sohbet edebilmekte hatta aralarda kahve içebilmektedir. Amerikan okullarında ise kanat şeklindeki yeni yapılaşma, sınıfları iki kata yerleştirmektedir. Bu durum, öğretmenler açısından da iletişimi zorlaştırmaktadır.

Jones (2005), yerel bir okul kültürünün çözümlemesi üzerinde durmuştur. Bu çalışmada Geertz (1973) ve Goffman (1974) tarafından vurgulanan kültürün etkileşimle görünür hale geldiği düşüncesinden yola çıkılmış ve sınıf içi etkileşimler, disiplin ve sosyalleşme süreçleri üzerinden analiz edilmiştir. Çalışmada gözlem, görüşme ve alan notlarından toplanan veriler analiz edilmiştir. Öncelikle sınıf içinde meydana gelen minor ve major disiplin suçları incelenmiş ve ardından etkileşimler kullanılarak uygun olan ve olmayan davranışlar belirlenmiştir. Araştırmacı okul kültürüyle ilgili kritik olayları gözlemlemiş ve okul yaşamına yön veren kültürel şemaları katılımcıların

ifadeleri ve eylemleri aracılığıyla tanımlamıştır. Araştırmada okul kültürüne yönelik seçim yapma, takım ve aile olma, sıkı çalışma, yüksek beklentiler ve bahanelerin kabul edilmeyişi, başkalarının yanlışlarından öğrenme, odaklanma şeklinde altı tema ortaya çıkmıştır. Örneğin ödevini yapmayan bir öğrenci için öğretmen, herkes yaparken onun yapmamasını adil olmayan bir davranış olarak değerlendirmiş ve bunu hem uygun olmayan hem de takıma karşı kötü bir davranış olarak ele almış, öğrencinin bahanesi sorulmamış, ödevini yapmamasını kendi seçimi olarak değerlendirilmiş, seçiminin sonuçlarına katlanması gerektiği vurgulanmış ve ona ek bir şans verilmemiş, bunun yerine ek ödev verilmiş, böylece daha sıkı çalışma değeri vurgulanmıştır.

Court (2006), dini eğitim veren bir okulun kültürünün nasıl araştırılması gerektiği üzerine çalışma yapmıştır. Okul kültürünün araştırılmasında sosyal bağlamda ortaya çıkan günlük eylem ve etkileşimlere odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Polanyi (1962) tarafından sağlıklı ve dinamik bir kültür yaratmak için toplumun sahip olması gereken 4 yöne ilişkin görüşü temel alarak okul kültürünü inançların paylaşılması, üyeliğin paylaşılması, ortaklık ve otoritenin kullanımı başlıklarıyla ve etnografik olarak nasıl incelebileceğini tartışmıştır.

Carroll, Fulmer, Sobel, Garrison-Wade, Aragon ve Coval (2011), desteğe ihtiyacı olan öğrenciler üzerinde okul kültürünün etkisini araştırmıştır. Etnografik şekilde tasarlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak artifaktlar, görüşmeler, gözlemler ve alan notları kullanılmıştır. Çalışmada Schein'in kültür modeli temel alınarak, artifaktlar, değerler ve varsayımlar/inançlar başlıkları altında bir analiz yapılmıştır. Çalışmada güçlü bir aile, ortaklık, birliktelik ve aidiyet değerlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu okulun kültüründe en derinde yatan varsayım ya da inançların da işbirliği, herkesin elinden gelenin en iyisini yapması, sahiplik ve aidiyet olduğu tespit edilmiştir.

Carroll, vd. (2011), artifakt olarak okulun misyon ve vizyon ifadelerini, sloganını, yerel gazetede okul hakkında çıkan yazıları, ödülleri incelemiştir. Okulun vizyon ve misyon ifadeleri, öğrenciler için olabilecek en iyi öğrenme fırsatlarını yaratma, öğrencilerin bilgi, beceri ve sorumluluklarını geliştirmesine yardım etme ve öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlama konularına değinmiştir. Ayrıca personelin mesleki gelişimine ve kaliteli eğitim için kaliteli personel yaratılmasına önem verilmiştir. Bunun yanı sıra eğitim sürecine velilerin ve diğer toplum üyelerinin katılımına vurgu yapılmıştır. Çalışmada okul gazetesi aracılığıyla okulun sloganının

yayıldığı görülmüştür. Bu sloganında okulun bir kuyruklu yıldız olması, okul ile toplum arasında güven, saygı, işbirliği ve iletişimin güçlendirilmesi, kendine ve başkalarına karşı sorumluluk alması, mükemmellik için çabalanması vurgulanmıştır. Öğrencilerin ve personelin okulun ismi ve logosunu taşıyan tşörtler giydiği görülmüştür. Sevgililer gününde öğrencilerin ve personelin her birinin isimlerinin kalp içine yazılarak ana koridorda asıldığı görülmüştür. Yerel gazetelerde okulun özel eğitim programıyla ilgili haberlerin yer aldığı, okulda yapılan birçok olayın çevredeki işletmeler ve kuruluşlar tarafından maddi destek aldığı belirtilmiştir. Okulda öğretmen ve öğrenci başarılarına dönük alınan ödüllerin bulunduğu bahsedilmiştir.

Brady (2008), okulların kültüründe okul büyüklüğü, bölümlere ayırma, zaman çizelgeleri gibi örgütsel yapılar, derslerin gruplandırılması gibi program dağıtma mekanizmaları, örgütün misyonu, çeşitli ritüeller ve seremoniler, gelenekler gibi parametrelerin önemli rol oynadığını belirtmiş ve okul topluluğunun, okul merkezli yöneticiler, mesleki öğretim kadrosu ve öğrencilerden oluştuğu ve bu kişilerin grup içi ve gruplararası ilişkilerinin, okul kültürü üzerinde önemli etki yarattığını belirtmiştir. Örneğin okul merkezli yöneticiler, kendi okullarının kültürlerini yaratma ve sürdürme sürecinde çok sayıda role sahiptir ve yöneticilerin eylemleri ve eylemsizliği öğrenci katılımı, akademik başarı ve öğretmen performansını etkilemektedir. Benzer biçimde öğretim kadrosu, sınıf içi ve dışı süreçlerde öğretmen-öğrenci ilişkileri aracılığıyla öğrencilerin kuruma ve sınıf içi öğrenme sürecine katılımında ve akademik başarılarında etkilidir. Ayrıca akran gruplarının katkısı da ihmal edilmemelidir.

Yerkes (1992), eğitim fakültesi personelinin liderliği etkileyen örgütsel bakış açıları ve davranışları arasındaki farklılaşmaları incelemiştir. Örgütsel bakış açıları için Bolman ve Deal (1984) tarafından önerilen politik, sembolik, insan kaynakları ve yapısal görüşler şeklindeki sınıflandırma kullanılmıştır. Araştırmada en yaygın örgütsel davranış türünün insan kaynakları çerçevesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Yanık (2011), okulöncesinde okul, sınıf ve akran kültürlerini betimlediği ve bunların birbiriyle etkileşimi incelediği bir etnografik çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada bir anaokulunda bulunan 20 öğrenci, sınıfın öğretmeni, sınıftaki stajyer, yemekhanedeki ve sınıftaki görevliler, müdürden veriler elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde katılımcı gözlem, görüşme, doküman analizi, araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okulun kültürü; okulun fiziksel özellikleri,

okulun programı, yapılan etkinlikler, yönetim, kurallar ve yaptırımlar gibi okulun fiziksel ve sosyal özellikleri, iletişimsizlik ve hiyerarşi gibi örtük kültürü, aileler ve domuz gribi gibi kültürü etkileyen dış faktörler ve lavabo, yemekhane gibi farklı mekânlarda kültürler başlıklarıyla incelenmiştir. Sınıf kültürü; sınıfın fiziksel özellikleri, yıldız sistemi, başkanlık sistemi gibi sınıfın öğretmeni ve uygulamaları ve stajyer gibi sınıfın gözcüsü başlıkları incelenmiştir. Akran kültürü ise akran ilişkileri, güç odaklı oyunlar ve akran kültürünü besleyen mekânlar olarak ele alınmıştır. Kültürlerin birbirleriyle etkileşimi incelendiğinde okul kültürünün sınıf kültürünü şekillendirdiği; sınıf kültürünün de akran kültürünü yönlendirdiği ancak akran kültürüyle sınıf kültürünün çatıştığı görülmüştür.

Çelik (2004), okul kültürünü örgütsel hikâyeler aracılığıyla çözümlenmiştir. Niteliksel yöntemle tasarlanan bu çalışmada Elazığ, Bingöl ve Tunceli illerindeki toplam 11 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden toplanan 158 hikâye analiz edilmiştir. Hikâyelerin analizleri sonucunda ilköğretim kurumlarında ortaöğretim kurumlarına göre daha olumlu bir okul kültürü bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, ortaöğretim kurumlarında branş öğretmenlerinin ve ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak bulunması, branş öğretmenlerinin dersini anlatıp okuldan gittikleri sınıf öğretmenlerinin daha fazla okulda bulunmak zorunda oldukları, örgütsel yapısı açısından ilköğretim kurumlarının informal iletişime daha uygun okullar olmaları ve böylece belli bir fiziki ortamı daha fazla paylaşma durumlarının, olumlu okul kültürünün oluşmasına daha fazla katkıda bulunmuş olabileceği belirtilmiştir.

Toplanan hikâyelerin konular bağlamında incelenmesinde ilköğretim okullarında sınıf yönetimi (%21.9), yönetici-öğretmen ilişkisi(%19.8), liderlik (%12.4), veli ile ilişkiler (%8.3), etik sorunlar(%8.3), yönetici-öğrenci ilişkisi(%7.3), öğretmen-yönetici çatışması(%4.2), takım çalışması(%4.2), sosyal ve törensel etkinlikler (%4.2), müfettiş-öğretmen ilişkisi (%4.2), öğrenci başarısını artırma (%3.1), öğrenciye ücretsiz kurs verme (%2.1), şeklinde 12 başlık altında toplandığı görülmüştür. Ortaöğretim okullarında yönetici-öğretmen ilişkisi(%58.1), liderlik (%3.2), etik sorunlar(%9.6), yönetici-öğrenci ilişkisi (%3.2), öğretmen-yönetici çatışması(%3.2), takım çalışması(%4.2), sosyal ve törensel etkinlikler (%6.5), müfettiş-öğretmen ilişkisi (%6.5), öğretmenler arasındaki ilişkiler (%6.5), toplantı yönetimi (%3.2)

şeklinde 9 başlık altında toplandığı görülmüştür. Görüldüğü gibi hikâyelerin konuları bağlamında ilköğretim ve ortaöğretim arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarındaki hikâyelerin yarısından fazlası yönetici-öğretmen ilişkilerine yönelik olumsuzluk içeren hikâyelerdir. Bu okullarda yönetici-öğretmen ilişkileri sağlıklı bir temele dayanmaktadır. Bu okullarda sınıf yönetimine ilişkin hikâyeler yer almamıştır.

Abawi (2013), okulda anlam yaratma sürecini ele aldığı çalışmasında okul kültürü ve okulda kullanılan dil arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çabalamıştır. Bu bağlamda Avustralya'daki üç farklı okulda vizyon, değerler ve eğitimsel ilkeleri yansıtan görsel ve sözel metaforlarla okula özgü anlamaların nasıl yaratıldığını incelemiştir. Fenomenolojik nitelikte olan bu çalışmanın verileri görüşme ve gözlemlerle toplanmıştır. Elde edilen veriler ise tasvir, eleme ve yorumlama şeklinde üç aşamadan geçirilmiştir. Kültür ve dil arasındaki sembiyotik ilişki çeşitli dilsel sunumlarla desteklenmiştir. Çalışmanın sonucunda eğitimsel ilkelerin ve okul vizyonunun görsel tasvirleri, uzun zamandır paylaşılan kültür ve uygulamalarıyla ilgili ortak anlayışını güçlendirmede ve sürdürmede önemli bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle okul yaşamında kullanılan metaforlar, imgeler gibi kültürel artifaktların, bağlama özgü olarak anlamlandırıldığını ve kültürü ve dili güçlendirebildiği tespit edilmiştir.

Lane (2001), bir lisede okul gelişimi bağlamında çıktı temelli bir eğitime geçiş sürecinde katılımcıların değişime yönelik anlam oluşturma süreçlerini incelemiştir. Bu örnek olay çalışmasında alan çalışması ve derinlemesine görüşmelerle veriler toplanarak katılımcıların yaşadıkları günlük yaşam deneyimleri incelenmiş ve üç farklı yönden anlam oluşumu ele alınmıştır. Bunlar; okulun rehberlik bölümünde yaşanan politik değişim, öğretimsel eylem planlama takımındaki eğitime yönelik değişim, resim öğretmenin yaşadığı değişimin nasıl anlamlandırıldığı ortaya koyulmuştur. Çalışma sonunda üyelerin değişim sürecinde formal, informal ve içsel seslere duyarlı bir dinleyici oldukları ortaya çıkmıştır. Değişim sürecinin gerektirdiği iletişim, yaratıcılık, yeni becerileri öğrenme ve liderlik rollerini kazanma gibi görevleri yerine getirdikleri görülmüştür. Değişime destekleyenler olduğu gibi olumsuz görenler de olmuştur.

Aune (2006), okul kültürü ve okul gelişim sürecinde zamanın anlamıyla ilgili inançları keşfetmeye çalışmıştır. Bu bağlamda artifaktlar ve görüşmeler aracılığıyla dört ilköğretim okulunda zamanla ilgili inançların altında yatan anlamların ne olduğu ve

bunların okul içinde nasıl ortaya çıktığı ve okullar arasında paylaşılma düzeylerini ortaya koymuştur. Yapılan kültürel analiz sonucunda okulların zamanla ilgili değerleri dört tema altında ele alınmıştır. Bunlar; zamana bakış açısı, zaman uzunluğu, zaman yönetimi ve isteğe bağlı yapılan kontrol zamanlarıdır. Zamanla ilgili inançlar, okul kültürü ve okulun kapasitesini arasındaki ilişkinin okul gelişimini sağlandığı belirtilmiştir. Okul içinde personelin zamansal inançları paylaştığı, okullar arasında ise çeşitli bu inançlarda farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Zamanla ilgili inançların okul gelişim sürecinde bir değişken olduğu belirtilmiştir. Federal, devlet ve yerel düzeyde yapılan politikaların okulun zamanla ilgili inançlarını etkileyebildiği vurgulanmıştır.

Bergstrom (2000), üç okulda okul çaplı bir değişimin sağlanmasında bireylerin eğitim ve öğretimle ilgili deneyimleri bağlamında okulun anlamlandırılma süreci, bir öğrenen topluluk oluşturmak için yapılan uygulamaları ve okulun ahlaki ve etik mirasını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada eleştirel hermenötik bir yaklaşım kullanılmış ve değişim sürecinde dil ve kültürün rolü üzerinde durulmuştur. Çalışmada üç okuldan toplanan çeşitli dokümanlar, görüşmeler ve alan notları analiz edilmiştir. Çalışma sonunda okuldaki değişim sürecinde kültür ve dilin etkisi üzerinde bir bilinç ve anlayış eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu anlayışı kazandırma da yeterli donanımı olmadığı belirtilmiştir. Okulda entelektüel karakter ve iletişim yeterliliğinden ziyade konu bilgisine yönelik bir akademik gelişim ön planda tutulmaktadır. Okul topluluğu zaman, mekân ve ilişkileri yeniden değerlendirirse öğrenme ve öğretme sürecinde bir canlanmanın yaşanacağı vurgulanmıştır. Okulda başarının sağlanması için uygulama temelli ve eyleme dayalı bir öğrenmenin olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca girişimci bir okul kültürünün eksikliğinden bahsedilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, verilerin analizi süreciyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Çalışmanın Deseni

Nitel araştırmanın kabul edilmiş ortak bir tanımı olmamakla birlikte alanyazında şemsiye bir kavram olarak kullanıldığından bahsedilmektedir. Nitel araştırmanın amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir (Merriam, 2013, s.14). Bu anlamların ortaya çıkarılma sürecinde kullanılan bazı desenler, modeller ya da türler bulunmaktadır. Nitel araştırma desenleri de çeşitli kaynaklara göre farklılıklar içermektedir. Creswell (2012), eğitim araştırmalarında kullanılan desenleri *deneysel, ilişkisel, tarama, gömülü teori, etnografik çalışma, öyküsel araştırma, karma yöntem ve eylem araştırmaları* desenleri olarak sekiz türde alarak bunların ilk üçünün nicel, sonraki üçünün nitel ve son ikisinin de hem nicel hem nitel desenlerin bir kombinasyonu olarak ele almaktadır. Merriam (2013) nitel araştırma türlerini *fenomenoloji, etnografi, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel araştırma* olarak ele alırken McMillan ve Schumacher (2006) ise nitel araştırma desenlerini *etkileşimsel olan ve etkileşimsel olmayan* şeklinde ikiye ayırmıştır. Etkileşimsel olan desenleri; *etnografi, fenomenoloji, durum çalışması, gömülü teori, eleştirel araştırmalar* olarak; etkileşimsel olmayan desenleri de *kavram analizi ve tarihsel analiz* olarak sıralamıştır. Bu bağlamda ilgili araştırmanın doğasına en uygun nitel araştırma desenleri incelenmiş ve etnografinin araştırmanın amacına yönelik kullanılabilir bir desen olduğuna karar verilmiştir. Çünkü bu araştırmada kültürel bağlamda oluşturulan çeşitli sembollerin bireyler için ne anlam ifade ettiği ve bu anlam temelinde ne gibi davranışların sergilenmesine yol açtığı açığa çıkartılmaya çalışılmaktadır. Nitel araştırma için sembolik etkileşimciliğin önemi, insan davranışının

anlaşılmasında temel olarak etkileşimi destekleyen semboller ve yorumlama süreçlerine belirgin şekilde yaptığı vurgudur (Patton, 2002, s. 113). Sembolik açıdan bir kültürün incelenmesinde nitel araştırma desenlerinden faydalanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Hatch (2002) etnografik yöntemi, belirli bir kültürü onun içinde yaşayanların bakış açılarıyla anlamaya çalışan yöntem olarak görmektedir. McMillan ve Schumacher (2006, s. 26) ise etnografiyi, belli bir kültürel ya da sosyal grup ya da sistemin betimlenmesi ve yorumlaması olarak tanımlamıştır. Katılımcıların neler düşündükleri, kullandıkları materyaller, inançlar ve eylemleri etnografyanın temel sorunlarını oluşturur. Bu açıdan yaklaşıldığında çalışmada bir okulun kültürünün incelenmesi ve bu bağlamda içinde bulunan insanlar tarafından ortaya konan eylemlerin anlamlandırılması ve yorumlamasına odaklanıldığı için etnografik desen tercih edilmiştir.

Etnografik yöntemde, belirli bir topluluğun, grubun, kurumun, oluşumun ya da durumun mümkün olabildiğinde bütüncül bir resmini elde etmede birçok yaklaşım birlikte kullanılır. Etnografik araştırmada bireyler ve ilgili kişilerle gözlem ve görüşmeler yapılarak onların günlük deneyimlerinin belgelendirilmesine veya resmedilmesine vurgu yapılır (Fraenkel ve Wallen, 2005, s. 511). Eğitim etnografaları, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin yaşamlarını deneyim, bakış açısı ve verdikleri yanıtlar bağlamında nadir ya da yaygın görülen örnekler olması açısından belgelerler (LeCompte, Preissle ve Tesch, 1993, s.28).

Yukarıda da değinildiği gibi etnografi, pek çok yöntemin oluşturduğu bir bütündür. Etnografik çalışmalar genellikle, araştırmacının, geniş bir zaman dilimi içinde insanların günlük yaşamına gizli veya açık bir biçimde katılması, orada neler olduğunu gözlemlemesi, söylenenleri dinlemesi, sorular sorması, bir diğer deyişle araştırmanın odağını oluşturan konulara ışık tutabilecek bütün verileri toplaması süreçlerini içerir (Hammersley ve Atkinson, 1995). Bu bağlamda ilgili araştırmada üyelerin etkileşiminden doğan okul kültürünün, onların bakış açılarından ortaya çıkarılması için katılımcı gözlem, görüşme, alan notları, dokümanlardan faydalanılmış ve toplanan veriler de bütüncül şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Aşağıda kullanılan veri toplama tekniklerine geçmeden önce çalışmanın katılımcıları hakkında bilgi verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde farklı örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Öncelikle kurumun seçimine karar verilmiştir. Bu seçimde ise ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada bir okulun kültürü ele alınacağı için okul seçiminde, okulun yeni kurulan bir okul olmamasına dikkat edilmiştir. Çünkü kültürün oluşumunun belli bir zaman gerektirdiğine yönelik çalışma bulguları bulunmaktadır. Benzer bir ölçüt de okul müdüründe aranmıştır. Birçok çalışmada okul kültürünün oluşturulma ve sürdürülmesinde müdürlerin etkin rolleri olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda okul müdürünün de okulda en az bir yıl müdürlük yapması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere sahip olan okullar içinde ise uygun örnekleme yöntemiyle seçim yapılmıştır. Uygun örnekleme, koşulların ne olduğuna bağlı olup zamana, paraya, yere, konumun kullanılabilirliğine ya da cevaplayanlara dayalı bir örneklem oluşturulmasıdır (Merriam, 2013, s. 78).

Etnografik araştırma uzun vadede olan ve araştırmacının çalışılan kurumda uzun zaman yer almasını gerektirdiğinden gönüllülüğün sağlanması da çalışmanın sürdürülmesi bağlamında önemli görülmüştür. Bu açıdan yaklaşıldığında söz konusu araştırmaya belirtilen örnekleme yöntemlerine uygun ve gönüllü katılımını da içeren, araştırmacının yaşadığı şehir merkezinde yer alan bir ilköğretim okulu dâhil edilmiştir. Böylece araştırmacının alana gidip gelmesi, maddi anlamdaki yeterliliklerini sağlaması konularında hız ve pratiklik kazanması mümkün olmuştur.

Bu çalışmada ilköğretim okulları gibi bir çoğulluk değil belli bir zaman içinde okulun kültürünün derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlandığından sadece bir okul çalışma grubu olarak ele alınmıştır. Bu okulda mümkün olan gözlemlerin yapılması ve alan notlarının alınması, dokümanların incelenmesine odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra söz konusu okulun müdürü, okulda görev yapan dokuz öğretmen, 25 öğrenci, bir güvenlik görevlisi, bir okul aile birliği üyesi, üç mezun öğrenci, üç meslek yüksekokulu öğrencisi, iki aday öğretmenle de görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada söz konusu kişilerin okul kültüründe yeri, sadece mesleki açıdan değil, bireysel yaşam ve uğraşlarının da etkisi de göz önüne alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. İnsan yaşamındaki bağlam ve karmaşık ilişkilere gösterilen

bu ilgi etnografik çalışmaları diğer sosyal bilim bakış açılarından farklılaştırmaktadır. Etnografik incelemeler, davranışın psikososyal ya da psikolojik yönünden ziyade daha çok sosyal yönü olan insanlar ve insan davranışlarıyla ilgilidir (Wolcott, 2003). Böylece okul üyeleri arasında sosyal olarak oluşturulan gerçekliklerin ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır.

3.3. Veri Toplanma Süreci

Etnografik araştırmanın esasını emik bakış açısı oluşturur. Bir etnografin gördüğü ve duyduğu davranış ve durumları anlayabilmesi için emik bakış açısına sahip olması önemli görülmektedir. Emik bakış açısı, çoklu gerçekliklerin farkında olunması ve kabul edilmesine dayanır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Bu bağlamda çalışmada, katılımcıların oluşturduğu sosyal gerçekliklerin keşfedilmesine çaba harcanmış, kişilerin farklı bakış açıları ortaya konarak olayları nasıl yorumladıkları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun için söz konusu okulda uzun bir zaman geçirilerek olay ve kişilerin detaylı analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Diğer taraftan etik bakış açısı da gerçekliğe dışsal objektif bakış açısıdır. Birçok etnografik araştırmacı verilerini her iki bakış açısıyla inceler. Diğer bir ifadeyle verilerini toplamaya emik bakış açısıyla başlayabilir, çalıştıkları şeyi en iyi şekilde anlamaya çalışır ve ardından daha objektif ve bilimsel analizlerle topladıklarını anlam kazandırabilirler (Fraenkel ve Wallen, 2005). Okul kültürünün sembolik açıdan incelenmesi, üyeler tarafından oluşturulan gerçekliklerin ortaya çıkarılmasını amaçlamakta, bu da araştırmada içeriden algılayış gerektirmekte ve bu durum da araştırmacıya emik bir bakış açısı kazandırmaktadır. Ayrıca araştırmacı, veri toplama, analiz ve rapor yazımı gibi bütün süreçlerinde etik anlamda ortaya çıkabilecek problemlerin göz ardı edilmeden ele alınması da sağlanmaya çalışılmıştır.

Fraenkel ve Wallen'a (2005) göre etnografik araştırmalarda veri toplama sürecinde kullanılan temel iki yöntem bulunmaktadır. Bunlar katılımcı gözlem ve görüşmedir. Sembolik yaklaşıma göre bir örgütün anlaşılması için araştırmacının başlangıçta bir olay dizisindeki anlamlar üzerinde yoğunlaşması ve sembolik konuşmayı temsil eden örüntüleri bulması; bunların davranış dizisi içindeki değer ve inançlarla

ilgisini belirlemesi gerekli görülmektedir. Bu tür bir örgütsel çözümleme araştırmasının, örgütteki bireylerin kendi yaşamlarını nasıl gördüklerini, açıkladıkları ve yorumladıklarını; bu anlayış, açıklama ve yorumların eylemlerle ilişkilerinin nasıl olduğu noktaları üzerinde yoğunlaşması gerektiği belirtilmiştir (Şişman, 1994). Louis (1983), örgütleri *kültür taşıyan sosyal çevreler* olarak görmekte, kültürel bakış açısını ayrıntılarıyla anlatarak kavramsal gelişimin sağlanabileceğine değinmekte ve bu bağlamda etnografi, katılımcı gözlem ya da örnek olay teknikleriyle yapılan çalışmaların bu gelişimi sağlamaya yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır (Turner, 1986). Bu bağlamda, söz konusu çalışmada etnografik araştırmanın doğasına uygun olan katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış, kilit aktör ve odak grup görüşmeleri, gözlem ve görüşmeler esnasında tutulan alan notları ve kuruma yönelik çeşitli dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bundan sonraki kısımda veri toplama teknikleri ve söz konusu süreç ayrıntılı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Katılımcı Gözlem

Gözlem yaparken davranışın olduğu gibi kaydedilmesi önemlidir (Merriam, 2013). Etnografik araştırmada temel veri toplama tekniklerinden biri katılımcı gözlemdir. Bu bağlamda, bu araştırma da özellikle araştırma başlangıcında alana birkaç gün aralıklarla gidilmiş, ilerleyen safhalarda ise alanda bulunma günü ve süresi sıklaştırılmış ve yaklaşık yedi aylık bir periyotta veriler toplanmıştır. Araştırma boyunca alanda geçirilen süreye örnek Ek-1’de yer almaktadır.

Katılımcı gözlem, aleni biçimde yapılabileceği gibi gizli biçimde de yapılabilir. Aleni katılımcı gözlem etnografik araştırmaların temel unsurudur. Araştırmacının kimliğinin bilinmediği gizli katılımcı gözlemlerde gerçek anlamda neler yaşandığıyla ilgili daha güvenilir gözlemler yapılsa da genellikle bu tarz gözlemin etik zemini tartışmalı görülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Bu bağlamda ilgili araştırma sürecinde araştırmacının ne amaçla orada bulunduğu hakkında gerekli görülen kişilere bilgi verilmiş ve aleni katılımcı gözlem türüyle araştırma devam ettirilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya ait resmi izin yazısı Ek 2’de yer almaktadır. Ayrıca çalışmada kurumda bulunan bireylere yönelik yapılan görüşmeler için bireysel izin belgeleri düzenlenmiştir. Bu belge örnekleri de Ek 3 ve Ek 4’te yer almaktadır.

Etnograflar, bir durum ya da oluşumla ilgili her şeyi gözlemlediklerinden dolayı örnekleme alma yoluna gitmezler. Fakat bir araştırmacının da her şeyi gözlemlemesi mümkün olmayıp araştırmacı tarafından sadece gözlemleyebileceği kısım ele alınır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Bu yönden söz konusu araştırmada kültürün oluşumuna yönelik her türlü sembolik ifade ve eylem gözlenmeye çalışılmıştır.

Gözlem, çalışılmakta olan konunun ilk başvuru kaynağıdır, ancak görüşme ve doküman analiziyle birleştirildiğinde incelenen olguya yönelik daha bütüncül bir yorum elde edilebilir (Meriam, 2013). Bu bağlamda araştırmacının verileri sadece katılımcı gözlemle değil, yarı yapılandırılmış görüşme, kilit aktör görüşmesi, odak grup görüşmeleri ve dokümanlar da toplanmıştır. Araştırmacının ileriki kısımlarında bu konular hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

3.3.1.1. Gözlemci Etkisi

Gözlemcinin varlığı, gözlenenlerin davranışlarında dikkate değer bir etki yaratır, buna gözlemci etkisi denilmektedir. Gözlemcinin kayıt altına aldığı verilerin önyargılarını ve bakış açısını yansıtmaması kaçınılmazdır. Gözlemci bu problemi aşmak adına katılımcılarla, varlığına alışmaları için uzun bir süre onlarla vakit geçirmesi gerekir (Fraenkel ve Wallen, 2005, s. 452). Bu yüzden söz konusu araştırmaya başlamadan önce, alana defalarca gidilmiş ve araştırma ile ilgili katılımcıların alışma süreci dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmayla ilgili veri toplama süreci boyunca gözlemciden kaynaklanan etkiler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı olarak araştırma sürecinde ortaya çıkan olaylarla ilgili kişisel tepkiler ve fikirler mümkün olduğunca açığa vurulmamaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı olarak amacın, kişileri ya da olayları değerlendirmek ve eleştirmekten ziyade gözlemlemek ve kaydetmek olduğu unutulmamaya çalışılmıştır.

Birçok araştırmacı, veriler toplanıncaya kadar katılımcıların çalışmanın amacını bilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yerine araştırmacı, çalışmanın başlangıcında katılımcılarla tanışmalı, çalışmanın sonuçlarının etkilenmemesi için çalışmanın amacıyla ilgili bilgi verilmeyeceğini söylemeli, veriler toplandıktan sonra bulgularını ilgili kişilere ifşa edebileceğini belirtmelidir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Bu

açıdan araştırmacı olarak orada bulunduğu ve okul kültürüyle ilgili çalışma yapıldığı haricinde çalışmanın içeriğine ilişkin daha fazla bilgi verilmemeye dikkat edilmiştir. Araştırma sürecinde bazı öğretmenler tarafından araştırmacının varlık nedeni ve etkisi hakkında endişeler ortaya çıktığı anlarda, bu kişilere daha detaylı açıklamalar yapılması gerekmiştir. Bazı üyeler araştırmacının varlığına daha çabuk alışmış ve diğerlerine göre araştırmacıya daha yakın davranmıştır. Hatta zaman içinde araştırmacının yokluğunun fark edilmeye başlandığı da görülmüştür. Örneğin gözlem sürecine birkaç gün ara verildiğinde ve ardından alana gidildiğinde bazı katılımcıların *“birkaç gündür seni göremedim, sizi göremedik bugünlerde, ben de müdür beye sizi soruyordum yoksunuz diye”* şeklinde ifadelerde buldukları olmuştur.

Nitel araştırmada, araştırmacı ile gözlenen arasında öznellik ve etkileşim kaçınılmazdır, karşılıklı dayanışma her ikisinin de davranışlarında farklılık yaratabilir. Burada önemli olan gözlem sürecinin gözleneni etkileyip etkilemediği değil, araştırmacının veriyi yorumlarken bu etkileri nasıl yorumladığıdır (Merriam, 2013, s. 120-121). Gözlemci etkisiyle ilgili bir başka konu, araştırmacı olarak bilgi alınan kişilerle olan ilişkilerin boyutu olmuştur. Uzun süre boyunca alanda olmak ve bireylerin yaşamının detaylarını öğrenmeye çalışmak, söz konusu kişilerle arkadaşlık boyutuna taşınma anlamına gelebilmektedir. Bu anlamda bir araştırmacı mı yoksa arkadaş mı olma konusu araştırmacının gidişatına dair zaman zaman araştırmacı açısından endişeler yaratmıştır. Çünkü araştırmacı olarak birlikte olduğunuz katılımcının görüşlerini objektif bir şekilde yazma sorumluluğu taşırsınız. Bu açıdan, katılımcılarla bir arkadaş olmaktan ziyade bir araştırmacı olarak orada bulunulduğuna dair algı oluşturmaya dikkat edilmiş ancak bazı üyelerle diğerlerine göre daha yoğun bir iletişim kurulması da engellenememiştir. Ayrıca araştırma sürecinde, araştırmacının uzun süre özellikle araştırmanın başlangıç aşamasında daha sık olarak okul müdürünün yanında görülüyor olması bazı öğretmenlerde bu bağlamda sorunlar yaşanabileceğinin farkına varılmasını sağlamıştır. Çünkü katılımcılar, araştırmacıyı okul müdürüyle arkadaş olarak görülebilir ve bu durumda ona söyleyecekleri herhangi bir şeyin müdüre taşınmasından endişe duyabilirlerdi. Bu bağlamda araştırma sürecinde bazen direkt bazen dolaylı olarak birkaç öğretmenin ifadesi işitilmiştir. Onlar açısından bu şekilde algılanma düşüncesi araştırmayı oldukça üzmüştür. Bu durum fark edildiği andan itibaren katılımcılarla güven inşa etme bağlamında iletişime geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca okul müdürünün de araştırmacının, araştırma süreci içinde kişiler arasında bilgi taşıma ve yayma değil,

bir araştırma bağlamında veri toplama adına orada bulunduğunu zaman zaman belirtmesi de bu bağlamda araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Buna ek olarak araştırma sürecinde araştırmacının da okul müdürünün üzerinde bir etkisi olmadığı varsayılmaz. Müdürün zaman zaman araştırmacıya esprili bir şekilde “*Şimdi bu konu hakkında bir şey diyecektim ama sen varsın diye söylemiyorum*” şeklinde ifadeleri olmuştur. Ancak müdür beyin, birçok katılımcıya göre oldukça doğal davranışlar sergilediğini görülmüş ve araştırma için istekli bir katılımcı olmuştur. Bu açıdan özellikle müdür ve bazı katılımcıların süreç boyunca detaylı şekilde bilgi vermeleri verilerin de detaylandırılmasında faydalı olmuştur.

3.3.1.2. Gözlemci Önyargısı

Gözlem süreci boyunca araştırmacının ilgili kurum ve kurumun üyelerine yönelik sahip olunan önyargıları, olaylar ve kişilere yönelik geçmiş deneyimlerin etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır. Buradaki önemli konulardan biri de gözlemci beklentileridir. Eğer gözlemci katılımcıların bazı özelliklerini biliyorsa, normal durumlarda sergilemediği belli davranış tipini göstermesi yönünde bir beklentiye girebilir. Böyle beklentiye yönelik durumda araştırmacının gözlemleri doğrulaması bakımından ses ve görüntü kayıtları alması faydalı olmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Araştırma süreci boyunca yaşanan olaylar ve etkinliklerin görüntüleri ve bazılarının video kayıtları alınmıştır. Böylelikle o esnada araştırmacının atladığı ya da beklentilerinden kaynaklanan yorumların bu şekilde teyidini yapma fırsatı yakalanmıştır. Ancak video kaydı araştırma süreci başlangıcında planlanandan daha az kullanılmaya karar verilmiştir. Çünkü bireylerin video kaydı altına alınması sergilenen davranışlardaki doğallığı azaltması bağlamında araştırma için bir engel olarak görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sürecinde özellikle törenler, ritüeller, seremoniler gibi sembollerin araştırmacı tarafından önemli bulunan kısımları video kaydına alınmıştır. Bazı törensel etkinlikler ses kaydına alınmış ancak bu durumda seslerin birbirine karışması ve oluşan gürültü dolayısıyla nitelikli bir veri toplanamayacağı düşünüldükten bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Ses kaydı özellikle bireysel yapılan görüşmelerde oldukça sık kullanılmıştır.

Alanda geçirilen süre içerisinde gözlemler üzerine kısa notlar alınmaya ve alandan ayrıldıktan sonra bu notlar daha ayrıntılı şekilde bilgisayar ortamında kaydedilmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak araştırmacının kendi duygu ve düşünceleri de görmezden gelinmemiştir. Bu bağlamda araştırma sürecinde alınan alan notlarının içinde araştırmacının kendi duygu ve düşüncelerinin de yer almasına önem verilmiştir.

3.3.2. Görüşme

Bu çalışmada da katılımcıların öncelikle araştırmacıyla yeterli düzeyde etkileşime girmeleri sağlanmış, ardından görüşmelere başlanmıştır. Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular ya da insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013, s. 86). Bu çalışmada bireylerin gözlemler esnasında sergiledikleri eylemlerin altında yatan anlamların ortaya çıkarılmasında görüşmelerden de faydalanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme türleri farklı kaynaklara göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Merriam (2013), görüşmeleri yapılandırılışlarına göre *tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler* olarak incelemiştir. Birçok çalışmada yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme birlikte kullanılabilir. Çalışmanın verileri toplanırken bireylerin büyük bir çoğunluğuyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Gruptaki bazı kişiler, grubun kültürü ve tarihiyle ilgili daha fazla bilgiye sahiptir. Bunlara, kilit aktörler denilir ve önemli bilgi kaynaklarıdır. Bunlar, diğerlerinin kaçırdığı günlük detaylarla olduğu kadar grubun geçmişiyle ve şu anıyla ilgili olanlar ve ilişkiler hakkında detaylı bilgi sağlayabilirler (Fraenkel ve Wallen, 2005, s. 456). Bu bağlamda araştırmanın sürdürüldüğü okulun geçmişiyle ilgili daha fazla bilgi elde etmek için, kurumda uzun süre çalışmış olan katılımcılar belirlenmiş ve bu kişilerle görüşmelerin yapılmasının daha detaylı bilgiye ulaşılması açısından faydalı olduğu düşünülmüştür.

Çalışmada yapılan görüşmelerde genellikle bireysel görüşmeler kullanılmış ancak söz konusu okulun mezun öğrencileri, okula seminere gelen yükseköğretim öğrencileri ve sistemde yapılan değişim dolayısıyla okul değişimi yapan bir grup

öğretmenle üç farklı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi sayesinde zamandan tasarruf edilmiştir. Ancak bu görüşmelerin bir kısmı süreç temelli ilerlemiştir. Örneğin mezun öğrencilerin okula şenlik ve törenlerde gelmesi durumunda bu kişilerden hızla bilgi almak için odak grup görüşmesine başvurulmuştur.

Çalışma sürecinde görüşme sorularının hazırlanması ve görüşmelerin yapılması esnasında da bazı noktalar dikkate alınmıştır. Bütün araştırmacılar evet-hayır cevabı alınacak sorulardan uzak dururlar. Evet-hayır cevapları, araştırmada hiçbir veri sağlamaz. İsteksiz, utangaç ve az konuşan katılımcılar bu tür soruların sorulmasını ister, böylelikle vereceği cevaplarla görüşmenin hemen bitmesi mümkün olur (Merriam, 2013, s. 97). Bu bağlamda araştırma sorularının hazırlanmasında açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Görüşme yapılan bireylere yönlendirici ve evet-hayır cevaplı sorular sorulmamaya dikkat edilmiştir. Ancak bazı durumlarda bu tarz sorular da sorulmuş bunun devamında açıklama gerektiren sondalar eklenerek görüşler derinleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde, diğer üyelerle yapılanlara göre iletişimin akışı daha çok araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Araştırma süreci boyunca yapılan görüşmelerde bazı ilkeler dikkate alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeci, katılımcının bilgisine karşı tarafsız olmalıdır. Katılımcı ne söylese söylesin, düşünceleri etîğe ne kadar aykırı olursa olsun araştırmacı başarılı bir görüşme için katılımcılıyla münakaşaya girmemelidir (Merriam, 2013, s. 103). Okul üyelerinin bireysel ve kültürel değerlerine saygıyla yaklaşmış, bireylerin fikirlerini açıklamalarında onları eleştirecek davranış ya da sözlerden kaçınılmış, sadece fikirlerini ortaya çıkarmalarına çaba harcanmıştır. Katılımcı, görüşmeci tarafından konu hakkındaki bilgisinden dolayı seçildiğine göre araştırmacı katılımcının alana önemli katkılar yapabileceğini, konuşmaya değer bir tecrübeye sahip olduğunu düşündürmeli ve kendini rahat hissetmesi sağlanmalıdır (Merriam, 2013, s.102). Bu açıdan görüşülen bireylere, söz konusu araştırma için katkı sağlayıcı önemli birer katılımcı oldukları hissettirilmiştir.

Görüşmelerin yapılması esnasında yaşanan sorunlardan biri görüşmenin yapılacağı yer olmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında, örneğin diğer öğrenciler bahçeye inmişken boş kalan sınıfta ilgili öğrenciyle görüşme yapılmaya çalışılmıştır. Ancak diğer öğrenciler tarafından görüşmelerin bazıları kesintiye uğramıştır. Kapıların açılıp kapanması, zil sesi, sandalye sesi, ayak sesleri,

koridorlardaki yankı sesleri, öğretmenlerin sessiz olun uyarıları gibi sesler yapılan görüşme kayıtlarında zaman zaman yer almıştır. Öğrencilerle görüşme yapmak için kullanılan diğer bir alan ise bahçedeki çardaktır. Burada da bahçede oynayan çocukların sesleri, dışarıdan geçen araç ve insanların sesleri, okul zil sesi zaman zaman sıkıntı yaratmıştır. Ancak araştırmacı, bu tarz kesintinin okulun her yerinde ve her zaman olacağını farkında olmuş ve mümkün olduğunca sessiz bir ortam sağlamak için çaba sarf etmiştir. Ayrıca görüşmeler esnasında kişilerin rahatsızlık duyabileceği durumlar mümkün olduğunda engellenmeye çalışılmıştır. Örneğin, bir öğrenciyle okul bahçesinde yapılan görüşme esnasında, arkadaşını gören ve merak ederek yanına gelen arkadaşları görüşmeyi dinlemek istemiştir. Ancak öğrencinin kendi görüş ve hislerini araştırmacı haricinde bir başkasının duymasını istememesi durumuyla bu kişiler o ortamdan nazikçe uzaklaştırılmaya çalışılmış, ardından görüşmeye devam edilmiştir.

Derinlemesine görüşmelerde katılımcıların yaşamlarıyla ilgili bilgiler ortaya çıkmaktadır. Böyle görüşmeler esnasında araştırmacı ile katılımcı arasında kurulan samimiyet, katılımcının kendi yaşamında geçen olayları açıklamasını sağlar ancak bu durum onları savunmasız bırakabilir. Bu açıdan katılımcının savunmasızlığının koruma altına alınması gerekir. Ayrıca görüşmeciler de araştırmanın doğası ve amacıyla ilgili katılımcıların bir kısmı tarafından yanlış anlaşılmamak için korunması gerekir. Bu yüzden görüşme yapılan kişilerden izin formunu imzalamaları istenmelidir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Bu bağlamda araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerden yazılı izinler alınmıştır. Görüşmeden yapılan alıntılarda öğrenciler için A; öğretmenler için B; müdür için C; okul aile birliği üyesi için D; mezunlar için M; aday öğretmenler için S; güvenlik görevlisi için G harfiyle kısaltmalar yapılmıştır. Ayrıca çalışmada metin içinde bahsi geçen katılımcılara takma isimler verilmiştir ancak bu okulla yakından ilgili olan okuyucuların bahsi geçenleri tanınması da mümkündür. Ayrıca araştırmanın yapıldığı yeri bilen kişi sayısını minimumda tutulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde yapılan görüşmelerin dökümleri ve alınan alan notları sadece araştırmacı tarafından yazılmış, böylece gizliliği sağlanmıştır.

Görüşme kayıtlarının kaydedilmesinde kullanılan yollardan en elverişlisi ses kayıt cihazıyla kaydedilmesidir. Bu çalışmada katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

3.3.3. Alan Notları

Alan notları adından da anlaşılacağı gibi araştırmacının alanda tuttuğu notlardır. Alan notları birçok şekilde olabilir; fakat en azından detaylı anlatım, tasvirler, doğrudan alıntılar ve gözlemcinin yorumlarını içerir (Merriam, 2013, s. 130). Etnograflar araştırmalarının nihai raporunu hazırlarken yoğun betimleme diye bilinen yöntemi kullanırlar. Alanda gördüklerini ve duyduklarını oldukça detaylı ve katılımcılardan geniş alıntılar yaparak açıklarlar. Böylelikle çalıştıkları kültürün resmini çizerek, raporu okuyan kişilerin ilgili durumu canlandırmaları amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Etnografik araştırma, bir kişiye üyesi olduğu bir toplum ya da grupta gerçekleşenleri tahmin etme ve yorumlama imkânı sunar. Okuyucular, kendilerini anlatılan okulda bir yöneticinin rolüne büründükleri düşündüklerinde bir personel, öğrenci, veli ile aniden karşılaştıklarında ya da bölgedeki diğer müdürlerle bir toplantı olduğu varsayıldığında nasıl davranmaları gerektiğini bilir hale gelecektir (Wolcott, 2003). Bu bağlamda söz konusu araştırmanın nihai raporu hazırlanırken alanda yaşanan olayları ve kişileri gözlerinde canlandırmalarına imkân verecek şekilde yazmaya özen gösterilmiştir.

Bu araştırma yürütülürken araştırmacı olarak karşılaşılan zorluklardan biri okulda bazı günlerin oldukça durgun geçmesi ve tekrarlar oluşturması anlamında araştırmacıda yaşanan bıkkınlık hissi yanında bazı günlerde oldukça fazla olayın hızlı şekilde gelişmesi sonucu not alma konusunda yaşanan zorluk olmuştur. Bu anlarda daha kısa notlar alınmaya ve bunlar en kısa zamanda hatırlanacak daha detaylı bilgiye dönüştürülmeye çabalanmıştır. Çünkü araştırma esnasında alınan notlarının, gözlem sürecinin bitiminden mümkün olduğunca çabuk yazıya geçirilmesi önerilmektedir (Merriam, 2013). Bu bağlamda araştırmacı, notlarını her zaman yanında taşıdığı defterine almış ancak bazı zamanlarda daha küçük bir not defterine ihtiyaç duyulduğu olmuştur. Böylece küçük bir not defteri taşıma, ipucu şeklinde notlar alınmasını sağlamış ve bu açıdan gelişen olayların hızına daha rahat erişilebilmiştir.

3.3.4. Doküman İncelemesi

Nitel araştırmalarda kullanılan dokümanlar konusunda da farklı yazarlar farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Örneğin, McMillan ve Schumacher (2006), üç tür

dokümandan söz etmiştir. Birincisi *kişisel dokümanlar*dır. Bunlar; bireylerin eylemlerini, deneyimlerini, inançları açıklayan günlükler, mektuplar, anekdot kayıtları gibi dokümanlardır. İkincisi *resmi dokümanlar*dır. Bunlar, sayıları ve türleri oldukça fazla olan dokümanlardır. Örneğin, iç yazışmalar, toplantı tutanakları, çalışma belgeleri, plan taslakları gibi. Üçüncüsü *nesnel*dir. Bunlar, semboller tarafından yaratılır ve sosyal süreç, anlam ve değerlerle ortaya çıkan somut varlıklardır. Örneğin logolar, okul takımının maskotları, posterler, ödüller gibi. Merriam (2013) ise araştırmalarda kullanılan dokümanları *kamu kayıtları, şahsi dokümanlar, popüler kültür evrakları, görsel dokümanlar, fiziki materyaller ya da artifaktlar ve araştırmacının ürettiği dokümanlar* başlıklarında ele almıştır.

Bu araştırmada artifakt ve doküman incelemesi bağlamında okulun stratejik planı, bazı yazışmaları, okulun brifing dosyası, logosu, okul internet sitesinden elde edilen veriler, basında çıkan haberler, maskotlar, eşyalar analiz sürecine alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından okulda yer alan sembollerine ait çekilen fotoğraflar da analiz sürecine dâhil edilmiştir.

3.3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, nicel ve nitel araştırmalarda farklı şekillerde sağlanır. Nitel araştırma literatüründe kullanılan inanılrlık, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları; nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Merriam, 2013, s. 201). Aşağıdaki kısımda araştırmanın iç geçerliği ya da inanırılığı, dış geçerliği ya da nakledilebilirliği ve güvenirliğinin nasıl sağlandığına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.3.5.1. İç Geçerlik / İnanılrlık

Bir çalışmanın iç geçerliğini artırmada beklide en çok bilinen ve uygulanan strateji *üçgenleme* tekniğidir (Merriam, 2013, s. 205). Patton'a (2002) göre üçgenleme ya da üçleme, bir araştırmada farklı birkaç tür yöntem ya da verinin birlikte kullanılmasıdır. Bu araştırmada da iç geçerlik için birden fazla veri toplama yöntemi

kullanılmıştır. Daha öncede bahsedildiği gibi araştırmanın verileri, gözlem, görüşme, alan notları ve dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir.

İç geçerliğin sağlanmasında bir yöntem de veri toplama sürecine *uygun ve yeterli katılımdır*. Veri toplama sürecine uygun ve yeterli zaman ayırma ayrıca incelenen olay ve olgu hakkındaki anlayışların çeşitliliğini arama ile desteklenmelidir (Merriam, 2013, s. 209). Fraenkel ve Wallen (2005), bireylerle birden fazla görüşme yapılmasını önermektedir. Böylece aynı bireye ait raporların zaman içinde tutarsız hale gelmesi, bu kişinin güvenilir bir bilgi kaynağı olmadığını ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda bazı katılımcılarla ikinci kez görüşme yapılmıştır.

İç geçerliğin sağlanmasında kullanılan stratejilerden biri de *araştırmacının duruşudur*. Araştırmacılar, gerçekleştirilen araştırmayla ilgili olarak kendi kişisel önyargı ve ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamak zorundadırlar (Merriam, 2013, s. 210). Bu açıdan daha önce gözlem ve görüşme başlıkları altında gözlemcinin etkisi, gözlemci önyargısı, görüşmelerin hazırlanması ve yapılması süreçlerinde araştırmacının süreçle ilgili durumuna yer verilmiştir. Bu yüzden bu kısımda aynı bilgilerin tekrarına girilmemiştir.

İç geçerliğin sağlanmasında kullanılan diğer bir strateji ise *uzman incelemesidir*. Bu durumu dış denetim olarak adlandıran Fraenkel ve Wallen (2005, s. 462), araştırma dışında bir kişiden araştırma raporunu incelemesi ve değerlendirmesini istemeyi önermektedir. Bir etnografin yaptığı en ciddi yanlış kendi kültürünün davranış standartlarını bir başka kültürüne benimsetmeye çalışmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2005, s. 514). Bu türden gözden geçirmeler, araştırma konusuna aşina olan ve ya tamamen bu konulara yeni olan bir meslektaş tarafından da yapılabilir. İyi bir uzman incelemesini mutlaka ham verilerin bir uzman meslektaş tarafından gözden geçirilmesini ve onlara dayanarak konulan bulguların makul ve mantıklı olup olmadıklarının denetlemesini de kapsamalıdır (Merriam, 2013, s. 200). Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan kodlar ve kategorilerin alanda doktora eğitimi alan iki uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca hazırlanan çalışma raporunun tümünün eğitim yönetimi ve okul kültürüyle ilgili çalışmaları olan eğitim bilimleri alanında bir profesör tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler bağlamında kod ve kategorilerin uyumu incelenmiş ve araştırmacı

tarafından gerekli görülenler üzerinde bazı değişimler yapılmıştır. Şekil 8’de araştırmanın kod ve kategorileri yer almaktadır.

3.3.5.2. Dış Geçerlik / Nakledilebilirlik

Dış geçerlik, bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Bu, söz konusu çalışma sonuçlarının ne kadar genellenebilir olduğu anlamına gelir (Merriam, 2013, s. 214). Nitel araştırmalarda genellenebilirlik kavramı yerine Lincoln ve Guba (1985) nakledilebilirlik; Patton (2002) ise değer biçmeler kavramını kullanmaktadır.

Nitel araştırmalarda genellenebilirlik hakkında en yaygın anlayış, çalışmayı okuyucu ve kullanıcı açısından düşünüp ele almaktır. Okuyucu veya kullanıcı genellenebilirliği, bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini o durumlardaki kişilere bırakmayı içerir (Merriam, 2013, s. 218). Okuyucunun bulgular hakkında detaylı bilgi edinmesi için olay, durum ya da kişiler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması gerekir. Burada akla Geertz (1973) tarafından ortaya konan *yoğun ya da zengin betimleme* kavramı gelmektedir. Nakledilebilirliğin sağlanması amacıyla günümüzde yapılan araştırmalarda bir strateji olarak kullanıldığı durumlarda zengin ve yoğun tanımlama, ortam ve katılımcıların tanımlanması kadar katılımcı görüşmelerinden, araştırma notlarından ve dokümanlardan yapılan *alıntılar* biçiminde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı tanımlanması anlamına da gelir (Merriam, 2013, s. 219). Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan olay veya durumların betimlemesinin yapılması yanında sık sık katılımcıların orijinal ifadelerinden örnekler verilmiştir.

3.3.5.3. Güvenirlilik / Tutarlılık

Merriam (2013), bir nitel araştırmacının tutarlılık ya da güvenirliliği sağlamak için kullandığı stratejilerin *üçgenleme*, *uzman incelemesi*, *araştırmacının konumu* ve *denetleme tekniği* olarak sıralamıştır. İç geçerlilik kısmında üçgenleme, uzman incelemesi ve araştırmacının konumuna yönelik bilgiler sunulduğu için burada tekrara

girilmemiştir. Nitel bir araştırma kapsamında uygulanan denetleme tekniği ise verilerin nasıl toplandığını ve kategorilerin nasıl oluşturulduğunu inceleme süresince kararların nasıl verildiğini detaylı bir şekilde ortaya koyar (Merriam, 2013, s. 214). Söz konusu araştırmanın verilerinin nasıl toplandığına yönelik buraya kadar olan kısım detaylı şekilde anlatılmıştır. Verilerin analizi kısmında da araştırmadan elde edilen bu verilerin kodlama ve kategorileştirilmesinin nasıl sağlandığı gösterilmiştir. Ayrıca uzman incelemesi üzerine olan kısımda da bu kategoriler bağlamında yapılan tartışmalar açıklanmıştır. Görüldüğü gibi sürecin detaylı bir biçimde okuyucuya sunulmasıyla araştırmada güvenilirlik ya da tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

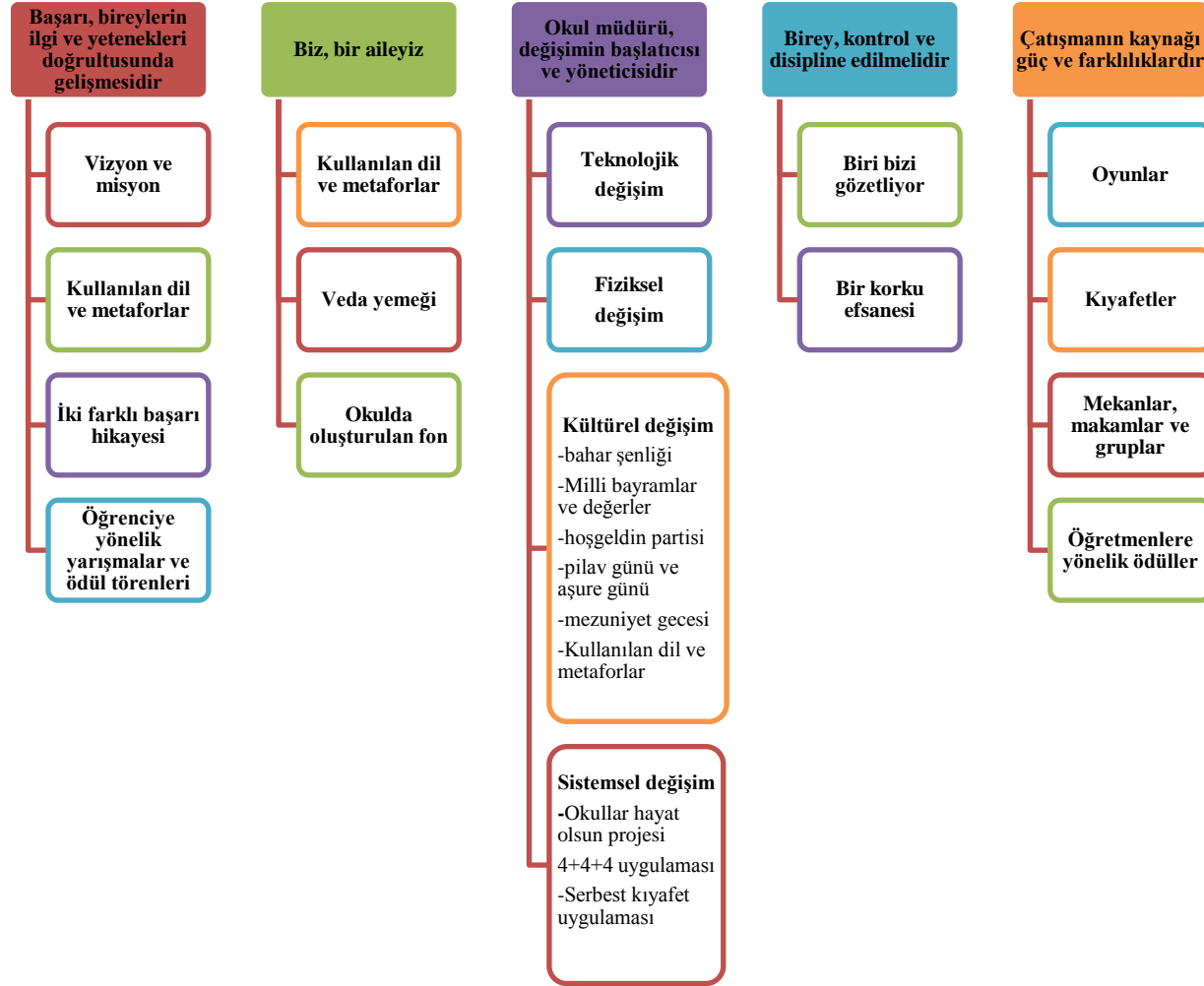
3.3.6. Verilerin Analizi

Nitel çalışmada veri analizinde en çok tercih edilen yol, veri analizinin veri toplamayla eş zamanlı olarak yapılmasıdır (Merriam, 2013). Bu açıdan araştırma sürecinde alanda geçirilen zamanda elde edilen bulgular devamlı olarak çözümlenmiştir. Bu çalışmada öncelikle süreç boyunca okul yaşamında görülen fiziksel, sözel ve işlevsel semboller tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışma sonunda ortaya çıkan fiziksel semboller; okulun konumu ve sosyo-kültürel çevresi, bina, bahçe ve diğer fiziksel mekânlar gibi mimari yapısı, müdürün odası, öğretmenler odası gibi çalışma mekanları, okulun koridorlarında ve çalışma mekanlarında asılı tablolar, okulda sergilenen ödüller ve madalyalar, vizyon ve misyon panoları, gazetelerde çıkan haberler, mekanların dekorları ve fiziksel eşyalar, üyelerin kıyafetleri ve okulda kurulan kamera sistemi olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sözel semboller, vizyon ve misyon ifadelerinin aktarılması, okul toplumunun üyelerinin kullandıkları dil ve metaforlar, okulda üyeler arasında anlatılan hikâye, efsane ve kahramanlardır. Bu çalışmada ortaya çıkan işlevsel semboller, öğrencilere yönelik yapılan yarışmalar ve ödül törenleri, öğretmenler için düzenlenen veda yemeği, okulda oluşturulan fon, milli bayramlarda düzenlenen kutlamalar, Bahar Şenliği, pılav ve aşure günü, mezuniyet töreni, öğrenciler arasındaki oyunlar, öğretmenlere yönelik ödül törenleridir. Ayrıca eğitim sisteminde var olan bazı uygulamalar da bu kısımda ele alınabilmektedir. Okulda 4+4+4 sistemine geçiş, serbest kıyafet uygulaması ve okullar hayat olsun projesi şeklindeki uygulamalar da işlevsel semboller olarak ele alınmıştır.

Alan notları, görüşmeler, gözlemler, dokümanlar gibi veri toplama araçlarıyla yukarıda bahsedilen sembollere yönelik elde edilen veriler üzerinde öncelikle kodlamalar yapılmıştır. *Kodlama*, verinizden çalışmanıza yönelik kesitler elde etmek için verinizin çeşitli açılarına sembolik kısaltmalar yapmaktan başka bir şey değildir. Bu kısaltmalar tek kelimededen, harflerden, sayılardan, sözcük gruplarından, renklerden ve bunların bileşiminden oluşabilir (Merriam, 2013, s. 165). Kodlamalardan sonra ise elde edilen kodlar daha üst düzey kodlamaya tabi tutulmaya çalışılmıştır. Çünkü veri parçalarına verilen kodlar, *kategori oluşturmaya* başlamanın bir yoludur. Bütün dökümler böyle çalıştıktan sonra kenardaki notlara ve yorumlara (kodlara) tekrar dönmek ve bu yorumları ve notları bir araya getirerek gruplandırmaya çalışmak gerekir (Merriam, 2013, s. 171). Bu işlem sonucunda belirli kategoriler elde edilmiştir. Merriam'e göre (2013, s. 179) kategori sayısı azaldıkça, daha yüksek seviyede soyutlanma sağlanmakta ve bulguları diğerleriyle paylaşmada kolaylıklar yaşanmaktadır. Bu bağlamda bulgular mümkün olduğunca az sayıda ve altındaki kodları temsil edecek düzeyde kategorilere ayrılmıştır. Cresswell (2007, s. 152; akt: Merriam, 2013, s. 179), araştırmanın veri analizinde 25-30 kategoriyle çalışmayı tercih ettiğini ve sonra bunları birleştirerek öyküsünü yazmak için kullanacağı 5-6 kategoriye indirerek çalıştığını belirtmiştir.

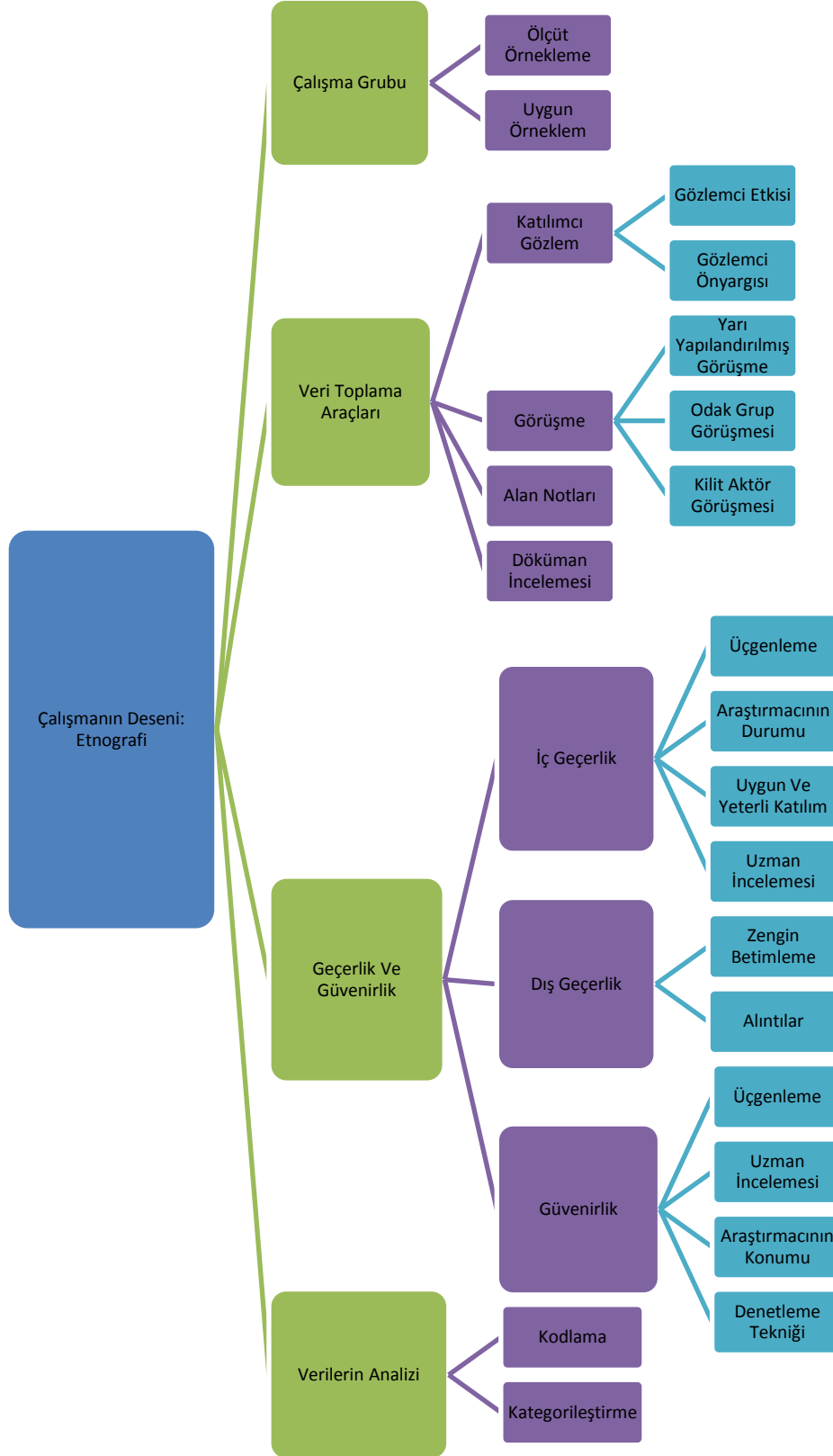
Söz konusu sembollere yönelik yapılan gözlemler, görüşmeler, toplanan dokümanlar ve alınan alan notlarının çözümlenmesi sonucu okul kültürüne yönelik beş kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; *başarı, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmesidir; biz bir aileyiz; okul müdürü değişimin başlatıcısı ve yöneticisidir; birey kontrol ve disipline edilmelidir; çatışmanın kaynağı güç ve farklılıklardır* şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Şekil 8'de çalışmadan elde edilen bu kodlar ve kategori gösterilmiştir.

Şekil 8. Çalışma Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler



Çalışmanın başındaki analiz stratejisi tümevarımsal nitelikte olup daha fazla veri toplama ve analize devam edildikçe bazı kategorilerin aynı kaldığı bazı kategorilerin uygun olmadığı görülmektedir. Doyum noktasına ulaşıldığında ise tündengelimsel bir şekilde düşünmesüreci başlamaktadır (Merriam, 2013). Çalışmada veri toplama süreci böyle bir döngüsel seyir izleyerek sonlandırılmıştır. Aşağıda yer alan Şekil 9'da, çalışmanın veri toplama sürecini anlatmaktadır.

Şekil 9. Çalışmanın Veri Toplama Süreci



IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmanın verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada yer alan okul kültüründe gözlenen fiziksel, sözel ve işlevsel sembollerin çözümlenmesiyle elde edilen kategoriler etrafında bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Böylece söz konusu semboller altında yatan anlamlar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

4.1. Başarı, Bireylerin İlgi ve Yetenekleri Doğrultusunda Gelişmesidir

Okulda, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve ahlaki olmak üzere çok yönlü gelişimine dayanan bir başarı anlayışı vurgulanmaktadır. Ancak okulda birçok sembol, öğrencilerin özellikle akademik yönden gelişimine vurgu yapmaktadır. Bunlar; okulun vizyon ve misyonu, okul yaşamında kullanılan dil ve metaforlar, hikaye ve kahramanlar, öğrencilere dönük hazırlanan yarışmalar ve ödül törenleridir.

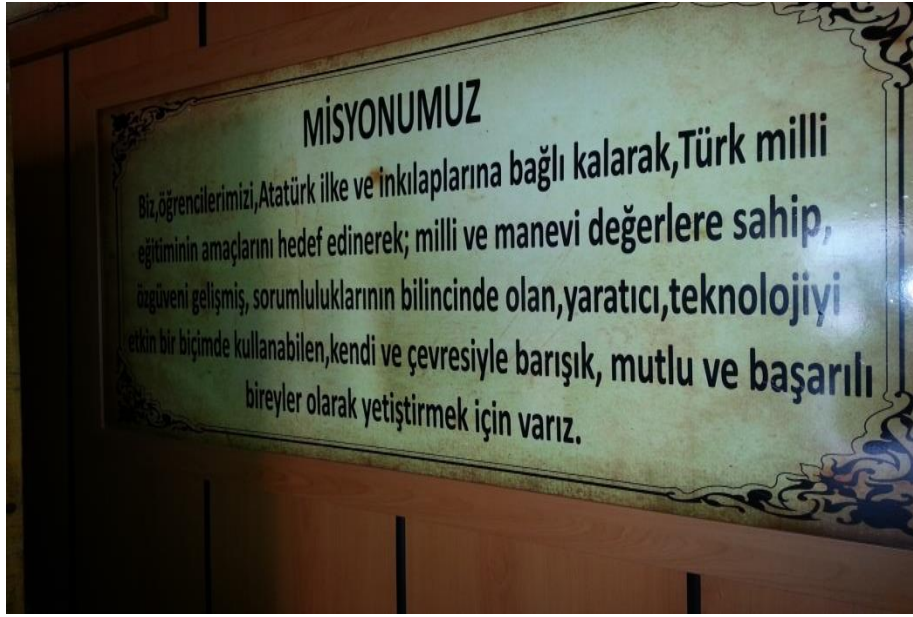
4.1.1. Okulun Vizyon ve Misyonun Kavramlaştırılması

Okuldaki başarı algısını yansıtan sembollerden biri, okul girişinde panonun arkasında yer alan vizyon ve misyon ifadeleridir. Aşağıdaki fotoğrafta görüldüğü gibi okulun vizyonu, “Eğitim ve öğretimde lider bir okul olmak” şeklinde belirlenmiştir.

Okul müdürü, yapılan görüşme esnasında gülümseyerek vizyonlarının biraz ütopyik olması gerektiğini belirtmiş ve misyonun daha somut maddelerden oluştuğunu şöyle anlatmıştır:

“Ya biz biraz Eskişehir’in dedik en iyi okulu olabilmek vizyonumuz. Çünkü ben daha önce bu vizyonla ilgili birkaç, 1997’den beri bu işlerle haşır neşir oluyorum, biraz uçuk olmalı yani. Biraz ütopyik olmalı yani, vizyon öyle düşünüyorum, yani en iyi okul olabilmek dedik, en iyi okul olmasak da ilk beşe girsek bizim için başarı tabii. Öyle dedik ama misyonda daha çok, daha elle

tutulur, daha göreve yönelik şeyler yazdık. Şu an tam olarak şimdi cümleleri tam olarak hatırlayamayacağım ama... Evet sitemizde var, stratejik planımızda da var” (C).



Burada okulun bölge okulları içinde lider konuma gelmesi vurgulansa da bu durum genellikle akademik olarak algılanmaktadır. Okulda görev yapan öğretmenlerden biri, vizyon ve misyon kavramlarının yazılı kaldığını, işlevsel olmadığını ve Türk kültürüne ait olmadığını düşünmekte; yazılan misyon ve vizyonun da açık bir ifade olmadığını, dolayısıyla karmaşıklık yarattığına değinmektedir:

“Bence biraz kavram olarak uzak bir kavram vizyon, misyon bence öyle. Yani çok anlaşılır bir kavram olduğunu düşünmüyorum... (lider okul olabilmek) Aslında liderlik genel anlamda bir ifade, hangi anlamda liderlik mesela, eğitim anlamında mı yoksa sosyallik anlamında mı, neye hitap ediyor. Biraz daha sanki

hani bizim şu anda bulunduğumuz ortamda bu daha çok eğitim olarak anlaşılıyor liderlik denildiği zaman, lider bir okul hani eğitim başarısı daha üst düzeyde olan bir okul gibi algılandığını düşünüyorum ben” (B9).

Okulda dönem başında yapılan toplantılarda okulun vizyon ve misyonunun tekrar hatırlatıldığı ve bu durumun yeni gelen üyelere duyurulması açısından önemli olduğunu belirten bir öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Dönem başında Eylül ayında öğretmenler kurul toplantısı oldu, bu Eylül ve ikinci dönemin başında yapılan öğretmenler kurul toplantısında müdürümüz, okul idaresi olarak bunlardan bahsediyor, lider okul olmak misyonumuzdan ve bununla beraber başarı özellikle eğitim başarısı açısından Eskişehir’de nerede bulunduğumuzla ilgili ve hani önümüzdeki yıllarda bu çitayı daha da yükseltmemiz gerektiğiyle ilgili pek çok konuşmalar yapılıyor ve dolayısıyla yeni gelen üyeler de bunlardan haberdar oluyorlar” (B9).

Öğrenci ve öğretmenlerin okul misyonuna ve vizyonuna ait düşünceleri incelendiğinde okulda özellikle akademik başarının sağlanmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden biri, okulun misyonunun başarı odaklı olduğunu şöyle dile getirmiştir:

“Bu okulun misyonu ee genellikle başarıyı daha da yükseltmek ee öğrencileri daha çok çalışıp iyi bir liseye yerleştirmek” (A19).

Bir öğretmen, öğrencilerin sosyal, kültürel ve ahlaki gelişiminin de önemli olduğunu belirttikten sonra onlardan akademik yönden başarılı olmaları yönünde bir beklentinin olduğunu belirtmiştir:

“Aynı zamanda da başarı bakımından da Eskişehir’de ve Türkiye’de sadece insan olmanın yanında bir de akademik olarak başarılı olmak istiyoruz misyonumuz bu” (B1).

Okulda öğrencilerin her yönden gelişiminin sağlanması şeklinde yaygın bir inanç olmasına rağmen sistemin getirdiği sınavlarda başarılı olabilmek, hiçbir zaman geri plana itilememektedir. Bu sınavlara hazırlık amacıyla okulda bazı sınavlar uygulanmakta ve bunlar değerlendirilmekte, sonuçları okulda duyurulmaktadır. Öğretmenlerden biri, bu sınavların öğrencilerin akademik gelişimiyle ilgili somut veriler sağlaması bakımından öneminden bahsetmektedir:

“Şöyle ki zaman zaman yine okulda yapılan deneme sınavlarının sonuçları hatırlatılır mesela. Bu da şu an bulunduğumuz yer ve hedeflediğimiz yerler ilgili aslında bence küçük bir not, hatırlatılıyor... Somut bir veri en azından bu hani

liderlik der ki okulun sosyal olması, ne bileyim öğrencilerin kültürel düzeyde çok yetişkin olması, somut veriler sağlamayabilir ama hani eğitim konusu hani hem gelen sınav sonuçları olsun, deneme sınavları sonuçları, genel yapılan SBS'ler olsun, bilgi yarışmaları olsun daha somut bilgi veriyor, somut bir veri oluşturuyor bizim için” (B9).

Yukarıda yer alan alıntıda akademik başarının önemi bir kez daha ortaya konulmuştur. Öğrenciler, iyi bir eğitim aldıklarında, iyi bir meslek sahibi olacaklarını düşünmektedirler. Bu bağlamda okul, geleceklerinin garantisi olarak algılanmaktadır.

“Hayatımın tamamı...Okulda okumazsak büyünce çok eziyet çekeceğiz, hem çok pişman olacağız, hayatımız kararacak. Ama okulda okursak hem çok rahat edeceğiz hem de yüksek maaş alacağız. Hayatımın tamamı bence okula bağlı” (A9).

“Önemli bir yer teşkil ediyor çünkü ee benim en büyük hayalim polis olmaktı. Bunun için çok eğitimden geçmeliyim. Önemli bir yer kaplıyor yaşamımda” (A19).

“Ya ben hani küçüklükten beri dış doktoru olmak istiyorum. Onun için okulu seviyorum yani diğer çocuklar gibi değilim. Yani akşamdan çantamı hazırlıyorum okula gelmek için yani öyle” (A6).

Söz konusu ifadeler, okulun misyonunun başarı odaklı olması yanında bazı temel becerilerin kazandırılması bağlamında da değerlendirilebilir. Okul, çocuğun geleceğinin bugünden inşa edildiği, temel yaşam becerilerinin öğretildiği, bireyin kendisini ifade etme ve ileride daha iyi bir yaşam sürdürmesi için gerekli yetenek ve becerileri kazandığı yerdir. Görüldüğü gibi öğrencilerden bazıları, geleceğinin garantisini okulda görmekte ve ileride iyi bir meslek kazanmak dolayısıyla iyi maaş almak için okumasının şart olduğunu belirtmektedir.

4.1.2. Kullanılan Dil ve Metaforlar

Okul yaşamında başarı oldukça önemli bulunmakta ve özellikle akademik başarı, öğrenciler tarafından ulaşılmak istenen bir konumda yer almaktadır. Örneğin öğrencilerden biri, okulun kendisi için ne anlam ifade ettiğini anlatırken kâğıt metaforunu kullanmıştır. Söz konusu öğrenci, okulu bilginin verildiği yer ve öğrencileri de bu bilgilerle donanık kişiler olarak gördüğünü şu şekilde anlatmıştır:

“Okul ilmin merkezi cahillerin evi gibidir çünkü okul bize onlarca bilgi verir, toplum kurallarını öğretir, ama öğrencilerin kimi buraya gelirken olduğu gibi beyaz kağıtla çıkar ama kimisi kağıdını boyayarak âlim olarak çıkar... Yani beyaz kâğıttan kastım, buraya gelirken bilgisiz oluyoruz ama kimileri bu tembel dediklerimiz hiçbir şey kazanmadan geri çıkarken bazıları da bilgilerini geliştiriyor, kâğıdını boyuyor” (A23).

Okulda her şeyin akademik başarıya odaklanmadığı ve öğrencinin hem derslerden nefes alması hem de sosyal gelişimini sağlaması için etkinlikler yapılması gerektiğini ve bu şekilde aslında akademik başarının da arttığını, bir veli şu şekilde anlatmıştır. Okul aile birliği üyesi olan bir velinin kuru fasulye metaforuyla anlatmaya çalıştığı durum, aslında okulda çocuğun akademik gelişiminin yanında sosyal gelişiminin sağlanması gerektiği yönündeki görüşünü açıklamaktadır:

“Ya çocuğun başarısını artırmak için genelde her şey de bir örnek vereyim size hani bir her gün kuru fasulye yerseniz sonunda bıkarırsınız hani gördüğünüzde istemezsiniz. Aynı şekilde hep test çözsün bu çocuk hani ne kadar başarılı olursa olsun belli bir noktadan sonra yapmak istemez yani bıkar çünkü bıkınca da başarısı düşer. Ama arada başka etkinlikler de olursa, arada başka şeylerde yerse başarısı daha çok artar”(D).

Bu velinin ağzından bu cümleler çıkarken gözünden yaşlar dökülmesi, çocukların bir şeyleri başardığını görmenin onda yarattığı gurur ve sevincin bir dışa vurumu olarak ele alınabilir. Çocuğunun daha iyi şekilde okuyabilmesi için bankacılık mesleğini bırakarak evde onunla ilgilenmeyi tercih eden bu velinin eğitime ve özellikle çocuğun bir bütün olarak gelişimine oldukça duyarlı olduğunu ve bu okuldaki etkinlikler sayesinde bu gelişimin izlerini görebildiğini şu sözlerinden anlamaktayız.

“Ya şimdi çocuğu bir etkinliğe gönderiyorsun sonunda tabi ki ne öğrendiğini veli olarak görmek isteriz. Bunları da mesela 23 Nisan da ya da yılsonunda sununca insan bir gururlanıyor ya yani küçücük bir çocuğun saz çalması bambaşka bir şey ya da bir tiyatro ya da bir sunu yapması çok bir başka yani onun yerini hiçbir şey tutamaz. Tamam okul başarı önemli ama çocuğun başka bir şeyler yapabildiğini görmek insanı çok gururlandırıyor” (D).

4.1.3. İki Farklı Başarı Hikâyesi

Okulda geçen sene bir öğrencinin fen lisesini kazandığı sürekli belirtilmektedir. Bu öğrenci, hemen hemen herkesin konuştuğu bir kahraman halini almıştır. Çünkü hem okul içinde hem okul çevresinde, merkeze pek de yakın olmayan ve daha önce böyle bir

başarı kazanmayan bir yer olarak, bu şekilde bir başarı kazanacağına dair inanç olmadığı hissedilmiştir. Ancak son yıllarda yaşanan hızlı değişimler, okul başarısına da yansımış ve bu öğrenci sayesinde birçok öğretmen ve öğrencinin başarıya yönelik inançları artmıştır. Bu durumu okula bu sene gelen bir öğretmenin şu ifadelerinde de görebilmekteyiz:

“İşte ben bir yıldır, fen lisesine gönderdiğimiz öğrenci varmış geçen sene, onun ismini çok fazla duyuyorum, evet onu bir yıldır duyuyorum, ben şey yapmadım kendisini, benim öğrencim değildi, ama geldiğimden bu yana fen lisesi çok büyük başarı tabi bizim için, onun ismini duyuyorum” (B9).

Okuldaki akademik yönden başarılı öğrencilerin hemen hemen herkes tarafından bilindiği görülmektedir. Öğretmenlerden biri, okulda her geçen gün akademik başarının arttığından ve mezun olan başarılı öğrencilerden şu şekilde bahsetmektedir:

“Bu okulun bir otuz yıllık falan bir geçmişi var zaten. Ama bizim okul yani şey bireysel olarak değil de okul olarak mesela her yıl üzerine koyuyor başarı, başarı bakımından. Mesela bu yıl uzun zamandır fen lisesine öğrenci vermemiştik, bu yıl mesela fen lisesine öğrenci verdik...seneye daha fazla hedefleniyor mesela” (B1).

Fen lisesini kazanan bu öğrenciyi, okuldaki güzel gelişmelerden biri olarak gören velinin ifadesi de şöyledir:

“Ee geçen sene mesela ilk defa bu okulda şey olmuş, fen, Fatih Fen Lisesini kazanan öğrencimiz olmuş. Orda da güzel gelişmeler var” (D).

Okuldaki öğrenciler de bu duruma sevinmekte ve başarılarının başka okullara da örnek olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Fen lisesi de çıktı geçen sene. Çıkmayan okullar tarafından takdir ediliyoruz” (A15).

Okulda sadece akademik başarının ön planda olduğunu görmüyoruz. Öğretmenlerden biri, başarının tek yönde olmayacağını ve her çocuğun farklı yönde ilgi ve yetenekleri olabileceğini okulda yaşanan şu hikâyeyle anlatmaktadır:

“Ya burada şöyle bir öğrencimiz, Kemal Bey’in öğrencisi vardı, anlatıyordu. Derslerin de başarısızdı ama herkesin tüm konularda başarılı olacak diye bir şartı yok, mesela bu çocuğun güzel sanatlar fakültesini okuyup ressam çıktığını söylüyordu yani... Evet okulda da çeşitli yerlerde bunun resimleri asılmıştı. İşte burada şunu örnek veriyoruz: herkes, her konuda başarılı olamayabilir, herkesin ilgi alanları farklıdır...matematikte başarısız olan bir çocuğu başarısız olarak

şey edemiyoruz. Ya bakıyorsun müzik konusunda başarılıdır, spor konusunda başarılıdır veya işte anlatılan öğrenci gibi resim konusunda başarılıdır” (B1).

Kemal Öğretmen söz konusu olan bu hikâyedeki öğrencisi için doğru şekilde bir yönlendirmeye başarıyı nasıl yakaladığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Hatta şu anda bir tane öğrencim şu bal mumu müzesi var ya o müzede 13-14 tane eseri olan bir öğrencim var. İlla açılışında bana telefon etti, gel şunları şunları ben yaptım... onlara daha dikkatli bakmamı istedi. O çocuk ben okuturken ilkokulda hep resimle uğraşır, mesela matematiği anlatıyordum, dönüyordum, kitabının arasında...resim yapardı, kitabı kapatıyordu, bakıyordum resim yapıyordu. İş gücü resim ama çok da güzel resim yapardı. Ortaokulu da burada okuduğundan bir matematikçi vardı, bizim müdür yardımcısı matematiğine giriyor, biraz matematiği düşük, dedim ya bunun öğretmen falan olacağı yok yani olsa olsa bir güzel sanatlara gider, resme, gel dedim aynen şunu, velisini ...odasında şunun bu matematiğine bir şeyler yapalım, şunu güzel sanatlara gönderelim, o da, tabi bu çok önemli yönlendirmek, doğrudan doğruya uyguladık ve matematik dersinden kurtardı, çocuk gitti güzel sanatlara, çünkü resmi çok güzel, kazanacak, güzel sanatlar akademisini, güzel sanatları bitirdikten sonra akademiye de bitirdi hem de birincilikle, ödül alarak. Ee ne oldu bize her geldiğimizde elimizi öpüyor, geliyor tebrik şey ediyor, bizimle şeyini paylaşıyor. Düşün, onun matematiğini zayıf vererek başka bir okula yönlendirmiş olsaydık, başka bir okulda okusaydı belki de okulu biterdi ilkokuldan sonra, orta liseden sonra hiçbir şey olamazdı, bir işçi olarak ama şimdi bir koskocaman ressam olarak karşımıza çıktı” (B2).

Kemal öğretmen, eskiden sınıf öğretmenliği yaptığı öğrencisinin peşini bırakmamış, onun durumunu izlemiş ve pek de başarılı sayılmadığı derslerinden geçmesine ve güzel sanatlar alanına gitmesine ön ayak olmuştur. Aslında konuşmasında *bundan öğretmen olmayacak* dediğinde klasik bir başarı beklentisi içinde olduğu akıllara gelse de Kemal öğretmen bu şekilde davranmamış tam tersine her çocuğun biricik olması bağlamında kendi yeteneği doğrultusunda yönlendirilmesi gerektiğini düşünmüş ve sonunda bir ressam olan öğrencisinden şu an her halinden gurur duyduğu belliydi. Öğrencisi de hocasının kendindeki değeri dolayısıyla onunla teması koparmamış ve hocasına da hiç unutamayacağı bir hediye vermiş. Kemal Hoca bu hediyeyi şu şekilde anlatmaktadır:

“Bir gün bir Atatürk’ün posterini kurşun kalem çalışmasıyla yaptı getirdi, verdi bana, evimde saklıyorum çok büyük, çok güzel yani diyeceğim yönlendirmekte çok önemli” (B2).

4.1.4. Öğrencilere Yönelik Yarışmalar ve Ödül Törenleri

Okulda bireylerin ilgi ve yetenekleri bağlamında gelişimine vurgu yapıldığını gösteren bir başka sembol de yarışmalar ve ödül törenleri olmuştur. Kutlanan bu törenlerde sanat, spor, bilgi gibi çok çeşitli alanlarda yetenekli öğrencilerin okulun tüm bireyleri önünde takdir edildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerde bir gurur ve övünç kaynağı olmakta ve onların motivasyonlarını etkilemektedir. Örneğin öğrencilerden bazıları;

“Mesela jimnastik konusunda, koşu yarışmalarında filan ödül geldiği oluyor, o zaman bütün okulun önünde ödülleri falan takdim ediliyor. Bazen resim yarışmasından falan ödül geliyor, onları veriyor, öyle. Ben gurur duyuyorum o ödülü alan kişi bizim okuldan çıktığı için ben gurur duyuyorum” (A2).

“Mesela resim yarışmasında ödül alanlar alıyor ya da sporda ya da koşu yarışlarında birincilikler oluyor. Orada aşırı mutlu oluyorum. Zaten bizim sınıfımızdan bir kişi aldığında aşırı mutlu oluyorum” (A4).

Öğrencilerin ödül törenlerinde birincilik alanlar için içten bir mutluluk duyduğu görülmektedir. Ancak özellikle kendi yakın çevrelerinden bir arkadaşının ödül alması onlar için iki kat mutluluk anlamına gelmektedir. Bu durum, genel anlamda öğrenciler arasında yakınlık-uzaklık ilişkilerinin, onların duygu ve eylemlerine de bir yansıması olarak ele alınabilir.



“Böyle resim yarışmasına katılmış kişilere ödülleri veriyorlar, sonra sporcular vardı. Geçen sene Emre diye biri vardı atletizm yarışmasında kazanmıştı yani kupalarını burada veriyorlar, madalyalarını burada veriyorlar... (Ben) katılım

belgesi aldım... Yani gurur duyuyorum açıkçası böyle herkesin önünde bir ben birinciymişim gibi, böyle gurur verici bir şey. Onun için de sevinirim ama kendim kazansam daha güzel olurdu” (A6) .

Okulda düzenlenen ödül törenlerinin sadece akademik başarıyı ön plana çıkaran bir anlayışa dayanmadığı görülmüştür. Resim, müzik, spor, edebiyat gibi birçok alanda başarılı olan öğrenciler, herkesin önünde onura edilmektedir. Bu durum öğrenciler için de bir övünç kaynağı olmaktadır. Ancak bazı öğrenciler arkadaşlarının ödül almasına sevinmesine rağmen ödül alanın da kendisinin olmasını istemektedir. Bu açıdan yapılan ödül törenlerinin öğrencinin kendisine yönelik bir özeleştiri ve motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir.



“Hım, resim yarışmasında götürmüştük. Resim yarışmamda ben çok becerikli değilim ama 5. Sınıfa, 6. Sınıfa gelince birinci dönem resimim çok iyi oldu. Şirin hocada çok beğendi. İlk defa bir resim yarışmasına götürdüm. Bundan çok mutluydum. Katılım belgesi aldım” (A5).

Bazı öğrenciler ise kendilerine yönelik yetenekleri açısından olumsuz fikirlere sahip olmasına rağmen öğretmenleri tarafından teşvik edildiği ve bu anlamda öğrencide bir farkındalık oluşturularak özgüveninin sağlandığı görülmektedir. Bu durum, öğrencinin eylemlerine de yansımış ve daha önce kendini başarılı görmediği bir alana yönelmiş, hatta bu alanda bir yarışmaya katılmıştır. Yarışmadan aldığı katılım belgesinin, çocuğun dünyasında oldukça mutluluk yarattığı görülmektedir. Öğretmenin öğrencileri cesaretlendirdiği şu ifadeden de anlaşılmaktadır:

“Resim yarışmaları oluyor, resimleri gönderiyoruz, okulda bu sene iki kez kupa aldık. Bir yedilerden biri sekizlerden. Adlarını unuttum arkadaşlarımızın. Şey geldi, katılım belgesi geldi. Resim hocası aslında katılım belgesi gelse bile bence

çok iyi dedi, en azından bir katılım belgesi gelsin dedi ama kupa almamız daha güzel olur ama yine de güzel olur dedi” (A12).

“Onunla kendimi bir tutuyorum bende yaparım diyorum ama olmuyor”(A7).



Bazı öğrenciler için ödül törenlerinin kendilerine yönelik benlik gelişimlerinde etkili olduğu da görülmektedir. Ödül alan bir öğrencinin kendisinden farklı olmadığını düşünmek istediğini, kendisinin de böyle bir başarı sergileyebileceğini düşünmesine rağmen olumlu bir netice alamaması öğrenci de hayal kırıklığı oluşturmaktadır. Benzer biçimde bir sorgulamaya başka bir öğrencinin şu ifadelerinde de rastlanmıştır.

“Aslında bana da verilmesini isterdim hem merak ediyorum ödülün ne olduğunu. İşte yani böyle şeylere katılmak da isterim bazen becerikli olmak lazım işte... Yok ya bazı konularda beceriksizim de bazı konularda becerikliyim ben de” (A8).

Öğrencinin bu ifadesi, kendinin hangi konularda yeterli olup olmadığını sorgulaması ve bu bağlamda bir karara varmasını sağlamaktadır.

“Spor müsabakalarına katılıyoruz... Atletizm, voleybol, futbol. Bunlara katılıyoruz. Proje var. Teknoloji tasarım dersinde yaptığımız maketleri gönderebiliyoruz yarışmalara, resim dersinde de. Matematikte ya da sözelde genellikle yarışmalar düzenleniyor. Bunlara gidiliyor bilgi yarışmaları... Ben

daha önce genellikle spor dalında katıldım... Voleybolda... Sabah İstiklal Marşı okunduktan sonra ya da normal sıraya geçtiğimizde duyuruluyor, hediye veriliyor... Okulumuzun böyle bir ödül alması yetenekli öğrencilerin olduğunu ifade ediyor... Genellikle bunu müdür bey falan veriyor, hediyeleri, tebrik ediyor”(A19).

Bu ifadede okulda sağlanan başarıların yönetim tarafından desteklendiği ve bu başarının örgütün tüm üyelerine duyurulduğu görülmektedir. Başarının tüm okula duyurulması, öğrencide önemsendiği hissini yaratmaktadır.

“(ödül) aldım... Yani çıktığım için mutlu oluyorum. Çünkü hiç önemsemekten yani okulun hiç önemsememesinden iyidir diyorum” (A22).

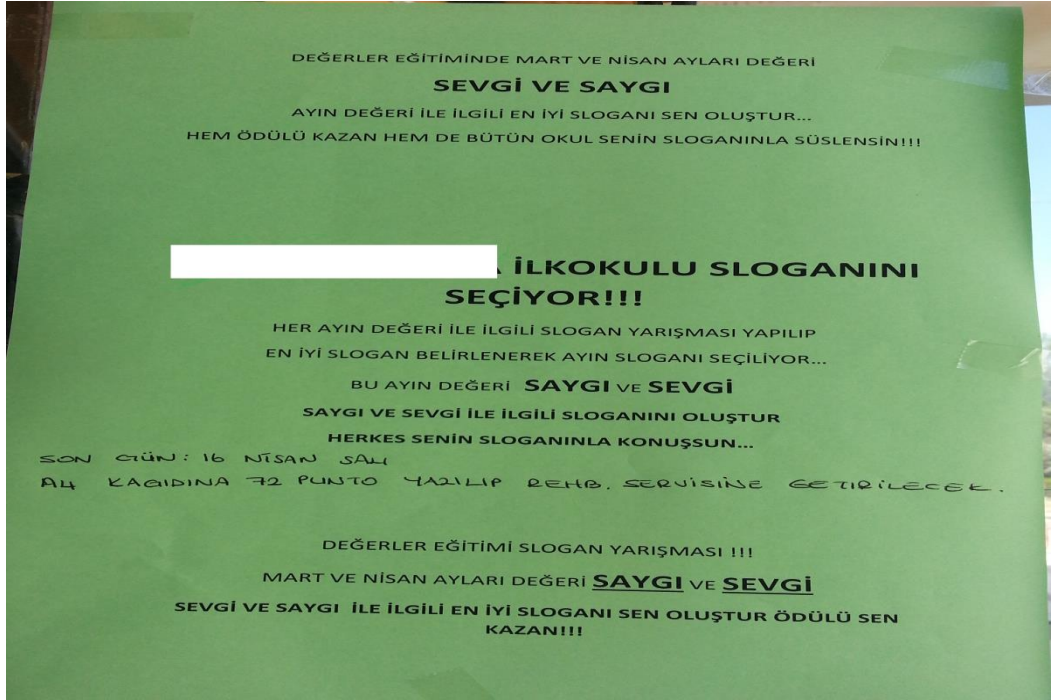


Okulda öğrencilerin ahlaki değerleri kazanması da önemli görülmektedir. Okul çapında her ay bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar başlatıldığı görülmüştür. Bu yüzden okulun giriş kısmındaki bir pano, değerler eğitimine ayrılmıştır. Bu panoda Şubat ayına yönelik değerler için bir slogan yarışması düzenlendiğini ve kazanana ödül verileceğini belirten bir duyuru asılmıştır.

Bu bağlamda okulun öğretmenlerinden biri söz konusu yarışmaya ait değerlendirmesini şöyle dile getirmiştir:

“Şöyle ki bence çok güzel işe yarayacak, en çok çocukları heyecanlandırıcı unsurlardan birisi, tabii orada bir ödül faktörü de var, en heyecanlandırıcı olan (gülüşmeler), en önemli unsurlardan birisi oluyor ee işe yarayacağını düşünüyorum, çocukların biraz çaba harcamaları, bunu biraz daha kavramaları değerleri, değerlerimizle ilgili, sevgi saygıyla ilgili biraz daha düşünmeleri, hayatlarını irdelemeleri, gönülden çok işe yarayacaktır. Bir de çocuklar böyle

eğlenceli şeyleri seviyorlar, işe yarıyor... Evet öğrenciler açısından düşündüğümüzde, öğrenciler evet o slogan yarışmasıyla ilgili şeyleri, afişleri görüyorlar ve sordukları şey ne zamana kadar, nasıl, nereye getireceğiz sorularından ziyade ödül olarak ne vereceksiniz? Bunu düşünüyorlar evet, ödül önemli ya... Öğrenci açısından düşündüğümüz zaman şimdi maddi ödüller daha somut ödüller, aynı zamanda öteki övünç kaynağı, beni seviyor, bana değer veriyor, bunlarla da birleştirilebiliyor aynı zamanda, işte beni değerli görmeseydi bana bu ödülü ya da hediye vermezdi gibi” (B9).



Öğretmen, yarışmadan ziyade verilen ödülün öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Ancak öğrencilerle bu konu hakkında yapılan görüşmeler esnasında benzer bir durum ortaya çıkmamıştır, birçok öğrencinin böyle bir yarışmadan haberi yoktur. Ayrıca okuldaki gözlemler sırasında da öğrencilerin bu panoya yönelik bir ilgisi olduğu görülmemiştir. Okuldaki öğrencilerin hiçbirinin bu yarışmaya katılmaması çok da ilgi görmediğinin kanıtıdır. Hatta bazı öğrencilerin bundan haberi bile olmamıştır. Bu konuda öğrencilerden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

“(Slogan yarışması) Bilmiyordum. Daha doğrusu panolara fazla bakmıyorum hani öğretmenimiz önerirse bakıyorum” (A25).

Aslında bu durum sadece öğrencilerin dikkatinden kaçmamış, başka kişilerin habersiz kaldıkları görülmüştür. Örneğin stajyer öğretmenlerden biri de değerlerin kazanımına yönelik pano hakkında şu sözleri söylemiştir:

“(değerler panosu) Ben girişe pek dikkat etmedim ama paylaşılyordur diye umuyorum, pek dikkatimi çekmedi” (S1).

Ancak öğretmenlerden bir diğeri, öğrencilerin tümünün bu değerleri kazandığını düşünmemekte ve hatta toplum olarak bu tarz değerlerin artık eskisi kadar önemsenmediğini belirtmektedir:

“Bence bir kısım kazandı ama çoğunun düşünmüyorum ben yani. Yavaş yavaş, genelde herhalde sadece bizim okulumuzda değil, genel olarak o tip değerleri kaybetmeye başladık” (B4).

Bir başka öğretmen ise değerlerin kazanımında ise sadece okulun etkili olamayacağını öğrencilerin arkadaşları, ailesi, yaşadığı çevresi gibi faktörlerin de etkili olduğu ve ortak bir çabanın gerektiğini belirtmiştir.

“Onların kazanımı tek taraflı olmuyordu yani sadece öğretmenler olmuyor, bunların çevreleri var, aileleri var, arkadaşları var” (B7).

Öğretmenlerden bir diğeri, bunun uzun bir zaman aldığını, değerleri öğrencilere anlatsalar bile bunun davranışa dönüştürülmesinin zor olduğunu ancak temellerinin okulda verildiğini ve kendilerinin iyi bir temel atmaya çalıştıklarını belirtmiştir:

“Bir süreç yani, bugün biz sevgiyi saygıyı anlattık, yarın çocuk sevgili saygılı olacak diye bir şey yok, o bir süreç, belki iki üç yıl içinde göstermeyecek bunu ama belki lisede bizim istediğimiz tipte bir öğrenci yetiştirmiş olacağız, anlatabiliyor muyum, onu belli zaman gösterir bence. Hani hemen ortaya çıkmaz o davranışlar ama temelini atmak için elimizden geleni yapıyoruz, çünkü bu sıralarda atılırsa temel inşallah gelecekte onlar bir birey, iyi bir vatandaş olarak yetiştiririz” (B8).

Öğretmenlerden biri, ödül törenlerinin hem veli hem öğrenciler önünde yapılmasının diğer kişiler için cesaret verici bir eylem olduğundan bahsetmiştir. Bu sayede başka bireyler, kendilerine örnek durum ve kişiler bulabilmekte ve o yönde bir ilerleme için kendilerini teşvik edebilmektedir. Ayrıca bu durum, okul çapında herkese duyurulacak şekilde yapılıncı ödül alan kişi için de değerli olma hissi uyandırmaktadır.

“Tabi şimdi özellikle şöyle yapıyoruz, velinin, öğrencinin toplu olduğu zamanlar, işte bir hafta sonu İstiklal Marşı yahut da bir hafta başında, bunu veli de görsün, öğrenciler de görsün, teşvik amacıyla daha da diğerlerine cesaret gelsin, diğerleri de onu almak için uğraşsın diye yapıyoruz ödül töreni, mutlaka törenlerimiz oluyor ya onu özellikle yapıyoruz ki veli görsün, öğrenci görsün, yoksa tek bir kişi gel öğretmenler odasında ya da idare odasından al şu plaket senin demiyoruz, yapıyoruz o törenleri, mutlaka yapıyoruz” (B2).

Görüldüğü gibi herhangi bir dalda başarı sağlayanların aldığı madalyalar ya da ödülleri, diğer öğrencilerin önünde verildiğinde izleyenler için bir motivasyon kaynağı olmaktadır. Ancak ifade de öğrencinin belirttiği gibi hırs yapmaya giden bu durum bazen bir yarış halini almaktadır.

“Atletizmde kazanılan, satrançta, teniste, futbolda, var ödül alanlarımız çok var... İyi bir derece sağlayanlara müdürümüz hem konuşma yapar, onlara madalyalar verir... Yani hırs uyandırıyor, bende almalyım, bende oraya çıkmalyım diye” (A21).

Okul velilerinden biri ise çeşitli dalda alınan madalyaların çocuk üzerinde hırs etkisi yarattığını ancak bunun daha çok ikinci kademe öğrencileri için geçerli olduğunu belirtmektedir:

“Tabi çocuklar özellikle sporda olduğu için, koşuydu çoğu madalyalarımız çoğu çocuk daha bir hırslandı hani bende gireceğim ben de koşacağım...” (D).

Öğretmenlerden biri okulda akademik başarıdan ziyade düzgün ahlaklı öğrencilerin yetiştirilmesi gerektiğine değinmektedir:

“Her şeyden her şeyden önce insan olması, düzgün bir vatandaş olması. Düzgün bir vatandaş olduktan sonra zaten gerisi gelir yani başarı da gelir zaten. Yani düzgün bir vatandaş olmadıktan sonra akademik olarak başarılı olsa da bir şeye yaramayacağını düşünüyorum. Önce insan, önce insan, insan odaklı olmamız gerekiyor, insan yetiştirmemiz gerekiyor... Ya şimdi, bizim okulda her şeyden önce bir kere öğrencilerimizi topluma yararlı insan olarak yetiştirme misyonumuz var” (B1).

Daha önce de belirtildiği gibi okula bazı günler eğitim fakültesinde okuyan ve öğretmenlik deneyimi kazanmak bağlamında yer alan aday öğretmenler gelmektedir. Bu kişilerden biriyle yapılan görüşmede okulda sosyal etkinliklere, seremoni ve törenlere oldukça fazla yer verildiğini ve bunların öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenci, bu tarz etkinliklerin öğrencilere olumlu bir okul algısı kazandırdığına ve bunlarında ileriki yaşamlarında etkili olacağına inanmaktadır.

“Etkinlik açısından baya zengin bir okul gibi geldi. Tiyatrolar olsun gittik, okula sihirbaz çağırdılar en son... Baya bir etkinlik, 23 Nisan çalışmaları, törenlerde güzeldi, 23 Nisana da gittim, bulundum o gün... Ben şöyle düşünüyorum. Öğrencilerin bu tip aktivitelere katılması kendilerini ifade etmelerine baya bir fayda sağlıyordur yani öyle umuyorum ben. Öğrenciler zaten birinci sınıf olduğu için bu tip etkinlikleri başta severlerse, yani bütün okul hayatı boyunca severek yaparlar ileride belki 19 Mayıs çalışmalarında ne bileyim belki bir sunuculuk falan tarzı biraz daha kendilerini sözel olarak ifade etmede faydası olur” (S1).

Özellikle öğretmenlerin etkinlik öncesi bilgilendirme yaptıklarını ve öğrencilerin sonrasında yaşarak öğrendiklerini belirten diğer stajyer öğretmen, bu durumun aslında bir sosyal yaşamın öğrenilmesi olduğunu dile getirmiştir:

“Kendi sınıfım açısından bakarsak zaten gitmeden önce Şener Hoca bilgilendirme yapıyor. Uzay evi ziyaretinden önce ne yapmamız gerektiğini bilerek gittiler oraya, tiyatrodan da öyle. Onların açısından bakarsak hem oyun olarak geliyor aslında bir de sosyal hayatı öğreniyorlar bu anlamda işte sinemaya gitmek, tiyatroya gitmek, dışarıda nasıl davranılır, otobüse taşıta nasıl binilir, dışarıda nasıl hareket edilir. Yolda da gözlemlerine göre hocalar bu anlamda işte çok, yolda nasıl yürünür, nereden yürünür, insanlara karşı nasıl davranılır. Bir nevi sosyal hayatı da öğreniyorlar bu şeyde, bu bağlamda. Tabii işin bir de kültürel yönü var. Tiyatro kültürü, sanat anlamında bir nevi birikimleri oluyor işte ilk yıllarda, ufak yıllarda” (S2).

Öğretmenlerden biri okul başarısının önemli olması yanında diğer önemli konularında tekrar altını çizmiştir:

“...birlikte çalışabilme becerisi, dostluk kurabilme, iletişim, güzel iletişim, olumlu yönde iletişim kurabilme, sevgi, saygı eee milli duyguları özellikle benimseme becerisi, milli duygular. Bunların şu an okulda denk geldiğimiz süreç içerisinde bunların evet bunların verilmeye çalışıldığını gözlemliyorum çocuklara... Okulun sanıyorum ki ilk önce ders başarısı tabii ki de önemli ama toplumsallaşması, öğrenci bazında toplumsallaşma, sosyalleşme, ee kendini ifade etme becerisi kazandırma, bunların daha çok benimsendiğini görüyorum okul olarak... özellikle sosyal yönü daha ağır” (B9).

Ödül törenleri, genellikle öğrenciler için olumlu gelişim sağlasa da bazı öğrencilerin ödülleri konusunda olumsuz fikirlere sahip olduğu da görülmüştür. Örneğin bu sene okula yakın bir başka okuldan gelen öğrenci ise ödül törenleriyle ilgili şu sözleri söylemiştir:

“Ee benim geldiğim okulda projeksiyon yoktu. Maddi sıkıntısı olarak da bayağı vardı. Hem, ben geldiğim okulda şampiyon olduğumda bana hediye almışlardı. Burada beşinci oldum hiçbir şey almadılar... Satrançta şampiyon olmuşum... Ee maddi olarak zenginiz, projeksiyona sahibiz, her türlü olanağımız var. Hiçbir şey almayınca insan kötü hissediyor bayağı” (A13).

Söz konusu öğrenci, maddi açıdan daha iyi olanaklara sahip bir okulda bulunduğunu düşünmüş ancak verilen ödülleri ya da bir ödül alamaması, kendini değersiz hissetmesine neden olmuştur.

Okul binasının içine doğru bir gezinti yapıldığında A blokta girişte sağ tarafta nöbetçi öğrencinin görev yaptığı masa ve sandalyenin yer aldığı görülmekteydi. Buranın

üst kısmında öğretmen ve yönetim kadrosunun resimlerinin olduğu tablo vardı. Bu kısmın karşısında okulda alınan ödül ve plaketlerin yer aldığı dolaplar bulunuyordu. Üzerinde ise iftihar tablosu vardı. Bu tabloda okul birinci, ikinci ve üçüncülerinin isimleri ve fotoğrafları bulunmaktaydı. Bu durum, okulda hem akademik anlamda hem de farklı sosyal alanlarda başarının önemsendiğinin bir işaretiydi.



4.2. Biz Bir Aileyiz

Okuldaki bireyler, kendilerini büyük bir ailenin üyesi olarak görmektedir. Okul yaşamının bu şekilde anlamlandırılmasına dair çıkarım sağlamaya yarayan birçok sembol bulunmaktadır. Bunlar; okulda kullanılan dil ve metaforlar, veda yemeği, mezunlar ve öğretmenler arasında oluşturulan fon olarak tespit edilmiştir.

4.2.1. Kullanılan Dil ve Metaforlar

Okul yaşamında eşit olma ve ilgi görme isteğinin baskın olduğu görülmüştür. Bu değerler etrafında toplanan insanlar da okullarını evleri gibi görmekte, birbirlerine anne, baba, kardeş, evlat sevgisiyle yaklaşmaktadır.

Nergis öğretmen, çocukları arasında buldukları tabaka, başarı düzeyi bakımından hiçbir ayırım yapmadığını belirtmektedir. Her birine eşit mesafede ve adaletli yaklaştığını şöyle anlatmaktadır:

“Zengin-fakir, Kürt, Çingene işte Arap bilmem öyle ayrımlarım yok, her biriyle eşit oranda ilgileniyorum, yani ders durumu kötü olan öğrencimle bile sevgi babındaki iletişimim aynı, dersi çok iyi olan, sınıfımın en iyisi olan öğrencimle aynı düzeydedir. Yani hiçbir öğrencim diyemez, şu öğrenci çok başarılı, öğretmenim ona çok vakit ayırıyor ama benim derslerim kötü, bana vakit ayırmıyor, hiçbir şekilde diyemez, yani eşit davranmak, adaletli davranmak” (B3).

Okulda saz kursu öğretmenin gösteriden önce yaptığı şu konuşmada kullandığı sevgi dolu ve ayırım gözetmeyen dil, her öğrencisini değerli bulduğu göstermektedir.

“Evet sevgili misafirler size bir sunu yapmaya çalıştık. 2011-2012, 2012-2013 sezonunu yaklaşık 60 tane-70 tane parçamız var, bu parçalardan 48 tanesini öğrendik. Kısa kısa da olsa bunları öğrencilerimize adapte etmeye çalıştık, o vurguları yapmaya çalıştık, hepsi öğrendiler. İçlerinden 14 tanesini size sunduk inşallah beğenmişsinizdir Şunu söyleyelim bu öğrenciler geleceğe ışık tutacaklar, hepsi çok güzel çalışıyorlar, hepsi aynı düzeyde, yani biri ne öğrendiyse 25'i de aynısını öğrendi, biz bunu burada görüyoruz, hepsi güzel bir şekilde çaldılar, size icra ettiler” (E).

Başka bir okuldan sınıf ortamını ve okul başarısını beğenmediği için ayrılan ve bu sene bu okula başlayan öğrenci öğretmenler açısından şu kıyaslamayı yaparak aslında okullar arasında başarılı olmak algısının nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymakta ve her öğrenciye eşit zaman ayrılmasına vurgu yapmaktadır:

“Yani orada öğretmenler, tek kişiyle ilgileniyorlardı başarılı olanlarla, burada herkesle ilgileniyorlar başarılı da olsa başarısız da olsa. Burada arkadaşlarım çok iyiler” (A9).

Öğrencilerin çoğu okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla kurduğu sıcak ilişki dolayısıyla okulunu kendi evi gibi görmektedir. Örneğin,

“Ben evim gibi görüyorum yani okulu. Yani öğretmenlerimle çok iyi anlaşıyorum zaten, arkadaşlarımla (A6). “(Okul) Ailem gibidir...çünkü ailem bana çok şeyi, yine de sevgiyi saygıyı öğretiyor. Okulda da aynı şeyleri öğreniyorum. Aynı şefkat burada da buluyorum” (A5).

Öğrencilerden biri, eski okulunun mevcudunun çok kalabalık olduğunu belirtmekte ve bu okulda ise kişi sayısının az olmasının kendilerine gösterilen ilgi süresinde bir artış sağladığına inanmaktadır:

“...öğretmenlerin bizle ilgilenme ihtimali daha yüksek çünkü (önceki okulumda) dersleri hep dolu olduğu için bizle hiç ilgilenmiyorlardı”(A22).

Öğrencilerden biri, eski okulunda öğretmenlerinden şikâyetçi olduğunu çünkü herkesle eşit derecede ilgilenmediklerini düşünmektedir. Bu okulda ise hem müdürün onlar için çaba göstermesi hem de öğretmenlerinin kendilerine sadece bilgi vermeyip ilgi göstermesi dolayısıyla kendini şanslı hissetmektedir:

“Orada öğretmenim çok rahatsızlık veriyordu, böyle kızılıyordu, o yüzden. Bu okulum çok güzel diğerine göre... Orada öğretmenim bir kişiyle ilgileniyor, burada herkesle ilgileniyorlar...Bazı okullara göre şanslı bir yer. Çünkü müdürümüz her şeyi yapmaya çalışıyor. Bazı öğretmenler derste ders işler hep, ama bizim öğretmenlerimizle bizle konuşuyor, sonra dersi anlatıyor, o yüzden kendimizi şanslı hissediyorum” (A9).

Okulda yardımseverliğin oldukça çok vurgulanan ve tüm üyelerce paylaşılan bir değer olduğu görülmektedir. Öğrencilerden biri öğretmenin yardımseverliğini şu hikâyeyle anlatmaktadır.

“Mesela ben bir anısını duymuştum o günden beri benim kahramanım oldu diyebilirim. Çok yardımsevermiş, bizim sınıfta Kırat diye bir çocuk var, galiba eline, parmağına bir şey sıkıştırmış, onu kurtarmak için adam Cuma namazından olmuş (gülüşmeler). Dinci sonuçta yani din öğretmeni” (A24).

Bu sözlerden görüldüğü gibi bir öğretmenin üstelik bir din öğretmenin Cuma namazını kaçırmak pahasına öğrencisinin derdini çözmeye çalışması öğrencinin hayatında oldukça önemli bir yer kazanmıştır.

Okulda öğretmenler ve veliler arasında da yakın ilişkiler gözlenmiştir. Örneğin, Nergis Öğretmen, velileriyle oldukça yakın bir ilişki kurmakta ve bu ilişkinin bu kadar güzel olmasının nedenini, kendi samimiyetine ve velilerle okulda bir öğretmen dışarıda bir arkadaş gibi iletişim kurmasına bağlamaktadır. Bu konuyu şu şekilde anlatmıştır:

“Tek bildiğim şey o, çok doğalım, vakit ayırıyorum, onlardan biri olmaya çalışıyorum, kendi sorunlarımı da anlatıyorum mesela bazı öğretmen vardır, kapalı kutu gibidir, her şeyi dinler ama kendisi hakkında hiçbir şeyi vermez, o zaman veli bir paylaşım yaptığını düşünmüyor, oysa ben eşimle kavga etsem, ya arkadaşım diyorum ya onlara, biz diyoruz ki onlara toplantıda, okul zamanı evet sorunlarınız varken çocuklarınızla ilgili öğretmenim ama şurada, dışarıda oturup sohbet ederken arkadaşınızım, ablanızım, kardeşinizim, o zaman beni farklı görmeyin, ya bunu diyorsam eğer o zaman veli ne bekliyor, sende onunla bir şeyler paylaş, hep iyi gününü mü, hep çocuklarını mı hayır mesela diyorum ki evime şunu aldım, ay bunu tattım ama hiç güzel olmadı yani pasta börekten de bahsediyorum, giysiden de bahsediyorum, yaşadığım kızımın yaşadığım bir probleminden de bahsediyorum yani onların içine bu şekilde giriyorum. Onlar da diyor ki aa bu farklı biri değil ya, bu da bak sorunlar yaşıyor, bu da bir anne, bak bununda çocuğuyla problemleri var, bu da bir eş, kocasıyla böyle problemler yaşıyor, işte o noktada benimle ... daha samimi ortam kurduklarını düşünüyorlar. Bunları da yaparken göstermelik yapmıyorum, yapmadığımı da anlıyorlar bence. İşte bağı böyle kuruyorum” (B3).

Nergis Öğretmen, öğretmenler odasına yaptırılan dolaplar hakkında konuşurken eskiden bir dolabının olmadığı ve bazı öğretmenlerin iki dolabı olmasına rağmen paylaşımına geçmediklerini, şimdi ise bir dolap sahibi olduğunu belirtmiştir. Ancak aslında bu dolaba çok da ihtiyacı olmadığı şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Dolaplar yenilendi, mesela ben üç yıl boyunca dolapsızdım, sonradan gelen ben olduğum için bana dolap verilememişti, bazı öğretmen arkadaşlarım iki dolap kullanıyordu bunun yanında ama çıkarıp da ben bunu boşaltayım diyen olmamıştı, ben de dolapsız idare etmişim. Bu sene işte müdür bey dolap yaptıınca bana da bir dolap verildi. Şimdi de inatla orada işte ne koysam diye uğraşıyorum, işte ıslak mendil, bilmem tuvalet kağıdımı filan koyuyorum, ama en azından bir değerli oldum böyle sanki, bir dolap bile beni değerli kıldı gibi hissettim” (B3).

Görüldüğü gibi dolabın işlevinden öte sahip olduğu gerçek anlamının burada ben de varım, ben değerliyim mesajı olduğu görülmektedir.

Okul müdürü, çocuklara karşı dostane davrandığını belirtmiştir. Okulda geçirilen günlerden birinde merdivenleri çıkmakta zorlanan bir çocuğun müdür amca bana yardım et dercesine seslenişi bu durumu ortaya koymuştur. Müdür bey, bu olayı şu şekilde anlatmıştır:

“(Otoriter dil) kullanmıyorum çok dost evet kesinlikle mesela elinden tutup çıkarıyorum merdiveni mesela hatta geçen bir veli dedi ki bizim okula gelsene sen dedi, ...niye dedim. Ya bizim müdürü çok sert siz güler yüzlü hâlbuki bende çok güler yüzlü değilim ama işte davranışta gösteriyorum onu. Mesela çocuk

çıkamıyor mesela çekiyorlar eteğimi müdür sen misin diye bu derece yakın hissediyorlar kendilerini” (C).

Sınıf öğretmenlerinden biri, mezun ettiği öğrenciler hakkında konuşurken oldukça duygusallaşmıştır. Bu öğretmenin mezun ettiği öğrenciler, okulun ikinci kademesine devam etmektedir. Teneffüslerde eski öğrencileriyle sık sık iletişim kuran Erkan öğretmenin öğrencilerine duyduğu bu sevginin karşılıklı olduğunu anlattığı şu anısı ortaya koymuştur:

“Bir gün ben anlatmıyorum da bir arkadaş anlattı bana. Ben okulun bahçesinden giderken, benim sesim biraz gür çıkar ya, sınıfta duyulmuş, çocuk iç geçirerek öğretmenim demiş, ne oldu oğlum demiş, öğretmenimin sesini duydum demiş, ya demiş duyduysan ne oldu öğretmenin burada, ama şimdi bizi okutmuyor, ee demiş işte oğlum okulumuzda, çok mu seviyorsun, evet demiş çok seviyorum, onun demiş oğlum bile demesi içten oğlum demesi bile demiş çocuğun anne babası, anne baba ayrı, onun içten bir oğlum demesi bile çok farklıydı demiş, çocuk derste başlamış hüüngür hüüngür ağlamaya benim sesimi duyunca yani” (B1).

Öğrencilerden biri, müdürün disiplin sağlamaya çalıştığına ancak oldukça da anlayışlı olduğuna değinmekte olup kafasında var olan klasik kalıba uymadığına sevindiği görülmüştür:

“Ben müdürü okulu çevirip, disiplendiriyor yani o anlamda... Onunla iletişimimiz iyi yani her şeyi ona söyleyebiliyoruz, iletebiliyoruz. O da anlayışla karşılıyor. Bence diğerlerinden farklı bir müdür. Klasik müdürler böyle yapmaz çünkü. Yani bu müdür anlayışla dinliyor. Ya ben eski okulumda hiçbir zaman müdüre gittiğimi bilmem çünkü hiç anlayışla dinlemezdik biz okulda, sonra hiç etkinlikler yapılmazdı, etkinlikler yapılıyor. Bilmiyorum ben bu müdür daha çok sevdim hep bu yönünden dolayı” (A14).

Okulun bulunduğu semtte birkaç tane daha okul yer almaktadır. Bu durum, okulların birbiriyle kıyaslanmasına yol açmaktadır. Öğrencilerden biri, çevresinden birinin okulu hakkında olumsuz sözler söylemesine olan tepkisini şu şekilde anlattığı görülmüştür:

“Mesela ben ananemlerin evine gittiğim zaman orada hiç kimse bu okulu beğenmiyor, hep diğer okula falan gönderiyorlar. Ama işte onlar öyle dediklerinde ben çok üzülüyorum, ondan sonra onlara hep şey yapıyorum, kızıyorum zaten kendi içimde de, onlara da söylüyorum da... Mesela derslerini, öğretmenlerini beğenmiyorlar ama bence diğer okuldaki öğretmenler bundan daha kötü” (A4).

Bu tarz bir görüşü savunan başka bir öğrenci için de okul genellikle her türlü imkânı olan ve güzel bir okul olarak düşünülmemekte ancak bazı başarısız öğrenci velileri bu durumu çocuklarında değil de çevrede arıyor anlamında bir savunmaya geçmiştir:

“Genelde okul çok iyi diyorlar bu okul. Herkes buraya aldirmek istiyor onlar söyleniyor. Bazıları öğretmeni sevmiyor, veliler olabilir çocuğu başarısız olan, o yüzden onlar diyor hep genelde. Ya okulun her şeyi olmasını beğeniyorlar, öğretmenlerin iyi olmasını seviyorlar, onlar işte. Okulun imkânlarını seviyorlar” (A9).

Okulu kendi evi gibi sahiplenmiş olan Kemal öğretmen zaman zaman okul zarar görmesin diye tartışmalara girmekte hatta canını tehlikeye atabilmektedir. Okulun bahçesindeki ağaçları zamanında öğrencilerle birlikte ettikleri için ayrı bir yeri vardır Kemal öğretmen için. Tam 25 yıl sonra şu an hem okulun üyeleri hem çevredekiler için zevkle vakit geçirilen bir ormanlık halini alan bu yerin oluşumunda da zaman zaman kötü olaylar da meydana gelmiştir. Bunlardan biri yaklaşık 15 yıl önce o ormanlık alanda çıkan yangındır. Bu olayı sanki o anı yedinden yaşıyormuşçasına şöyle anlatmıştır:

“Okulun anahtarı bende olması gerekiyor yaz-kış, her zaman. Çünkü yangın oluyor, ilk, evimde burada olduğu için ilk koşan ben oluyorum, gerçekten mesela hiç unutmam, bundan on-on beş, on yıldan fazla oluyor, Temmuz’un 10’u, saat beş, bak saatine kadar hatırlarım hiç unutmam çünkü ağaçlar bambaşka benim o şeyimde, bir baktım, otobüsten indim durakta, bir baktım aşağıdan duman çıkıyor, saat akşamın beşi, okulu açtım, paspası ıslattım, şuradan iniyorum ağaçlığa, çalılığa doğru, okulun bahçesi duvar olmadığı için açıldı, yoldan geçen izmariti atıyor, çalılar tutuşup yanıyor, bir baktım yangın geliyor ağaçlara doğru, çalılar yanıyor, itfaiyeye telefon ettim, itfaiye geldi, o zaman diyorum ya duvar olmadığı için serbest, geldi, girdi, attı hortumunu, su yok... Susuz, gerçekten bak susuz geldi itfaiye, o da benim gibi bir paspas aldı, paspasla söndürmeye çalışıyor, ben itfaiyeyi tekrar aradım, çünkü yangını söndüremiyoruz, rüzgâr getiriyor, ee dedim böyle böyle, orada itfaiye var ya dedi...geldim yanımdakine telefonu verdim bak dedim sen buradasın diye adam gelmiyor, itfaiye var diyor burada, dedim ya susuz gelmiş, susuz sen ne diyorsun, neyse bu telefon etti, şimdi utanıyor, söyleyemiyor, paspası almış, söndürmeye çalışıyor. Deki böyle böyle, yok. Sonra onları gazeteye verdim, Sakarya gazetesine vermiştim, oranın müdürü de benim hemşerimmiş, onunla bir karşılaştık, ya hoca, dedim arkadaşım ben dedim dağın başında o ağaçları yetiştirirken neler çektim, gerçekten diyorum gece saat ikide, üçte, hortumu atardım, suyu bağlardım, ağaçları sulardım ki ağaçlar büyüsün” (B2).

Kemal Öğretmen, okulu kendi evi gibi sahiplenmiş bir insan. Özellikle okulla ilgili bir durum olduğunda ilk koşma koşma gelen kişidir. Evi de okula yakın olduğu için

okulun anahtarlarının kendinde olduğunu ve alarm çalarsa gece gündüz dinlemeden hemen oraya gittiğini şöyle anlatmaktadır:

“Diyorum ya bu okul benim evim. Çünkü gerçekten öyle ki mesela yıllarca çok zaman okulun hizmetlisinden önce gelip açardım, halen de öyle, okulun sürekli anahtarı bende olur her iki binanın, yaz-kış, gece-gündüz anahtarlar bende. Hatta geçen bir akşam alarm mı çaldı ya bir şey oldu, anahtarım açmadı bir türlü, haydi kaldık, Hasan’ı ara, müdürü ara derken anahtar olması lazım alarmı kesip işi yapmak için, anahtarım düşmüş mü ne olmuşsa şey olmuş... açmıyor hee. Geçen Mert Bey’e dedim, böyle böyle anahtar yok, hemen şu anahtarı bana vermiş, hemen yaptırıp birini ona vereceğim birini kendime” (B2).

Okulda yaşananların okula bir aidiyet duygusu kazandırdığını öğrencilerden birinin şu sözlerinden anlamaktayız:

“Çok yakın hissediyorum. Öğretmenlerimi çok seviyorum. Bu okul öbür okullardan başka. Öbür okullara gidince kendimi tek başıma hissediyorum. Bu okul bana farklı geliyor” (A5).

Çalışmada yapılan gözlemler esnasında özellikle okulda yapılan törenler ve seremonilere mezun öğrencilerden de katılımlar olduğu dikkat çekmiştir. Mezun öğrencilerden biri okula gelme nedenini şöyle açıklamaktadır:

“Yani bütün her şeyimiz burada geçti sonuçta. Bütün böyle yaşamımızın yarısından çoğu bu okulda geçti. Bütün kişiliğimizi bile oturtan bu okul” (M2).

Kemal Öğretmen, okulun en kıdemli öğretmeni ve mahallenin de en eskilerinden biri olduğu için mezun öğrencilerinin büyüdüğü, çoluk çocuğa karıştığı ve şimdi onların çocuklarına sıra geldiğini belirtmiştir. Ayrıca mezun öğrencilerle her zaman irtibata geçtiğine ve özellikle törenler, şenlikler, kutlamalar vasıtasıyla bir araya geldiklerine değinmiş, mezunlarında okul için önemli bir unsur olduğunu, onlarında ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alındığını belirtmiştir.

“Burada şimdi öyle oldu ki okuttuğum çocukların çocuklarını okutuyorum, o vaziyete geldi ki şu anda sınıfımda bir öğrenci var, onun annesini okutmuşum, annesi şu anda Anadolu Üniversitesi’nde görevli çocuğumu okutuyorum, 25 yıl az değil yani... Öyle buradan mezun olanlar etkinlikler olsun yahut da başka zamanlar, fırsat buldukları zaman geliyorlar, genelde işte eski öğretmenlerimizden kim kaldı, okulda ne değişiklik var diye merak ediyorlar, geliyorlar, içten bir duygu, iyi, bağlar kopmamış, yani buradan bitti işim diyip de gitmiyorlar, sürekli gelebiliyorlar mesela bir eğlencemiz olsa hepsi gelir, işte onlara da yer veririz, onları yine ön planda tutarak ne isterlerse isteklerini yerine getirmeye çalışırız, aynı mahallede olduğumuz için, bağlar kopmamış

yani bağları koparmayacaksın zaten çünkü onları elinden tuttun mu yürüteceksin devam ettikleri kadar hep birlikte” (B2).

4.2.2. Veda Yemeği

Eğitim sisteminde yürüluğe giren 4+4+4 uygulaması sonucunda okulun ikinci kademesinde bulunan öğrenci ve öğretmenlerin bir sonraki yıl civardaki başka bir okula gitmesi kesinleşmişti. O okulun birinci kademesinde bulunan öğrenci ve öğretmenler de bu okula gelmesi gerekiyordu. Okul müdürü, seminer döneminde yaşanan öğretmen tranferleri bağlamında, okuldan ayrılan öğretmenler ve yeni gelen öğretmenleri bir araya getirecek bir veda yemeği organizasyonu planlamıştı. Ayrıca okuldan ayrılan öğretmenler için de plaketler hazırlamıştı. Okulda dokuz yılını geçiren ve bu dönüşüm dolayısıyla giden öğretmenlerden biri olan Tufan Hoca, yaşanan okul değişimi dolayısıyla okuldan ayrılan öğretmenler için yaptırılan plaketlerin müdür bey tarafından öğretmenler odasında herkesin önünde verilmesi ve ayrılan ve yeni gelen öğretmenlerin hep birlikte olduğu bir yemek organizasyonunun düzenlenmesi bağlamında şu sözleri söylemektedir:

“Onura ediyor bizi, hala orayla bağlantımız olduğunu hissettiriyor, demek ki bizi unutmamışlar, bizi hatırlıyorlar, güzel oluyor, hoş oluyor yani” (B4).

Okulda ülke çapında yapılan eğitim reformlarından biri olan 4+4+4 sistemine geçiş süreci bağlamında ikinci kademe öğrencilerinin başka bir okula geçmesi, o okuldakilerin de bu okula gelmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmen kadrosunda da bir değişim meydana gelmişti. Bu durumda okula toplu şekilde bir öğretmen geçişi yaşanmış ayrıca bazı öğretmenlerde diğer okula uğurlanmıştı. Bu durum karşısında yeni gelen üyelerin eski üyelerle kaynaştırılması için okul bahçesinde bir yemek organizasyonu yapılmıştı. Okulun önceki öğretmenlerinden biri, yeni gelen üyelerle kaynaşma sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yeni gelen arkadaşlara da tanışma yemeği verdi müdür bey burada yine bahçemizde, beraber oturduk yine, tanışma yemeği oldu. Şimdi genel kurulda da beni, (eski müdür) öyle istemişti benden hani hoca hanım geldi, kendini tanıtсын diye, kalkıp ayağa genel kurulda tanıtılmıştım kendimi, biliyorum belki müdür

beyde aynı şeyi yeni gelen arkadaşlara şey yapar ya da tanıştık diye bunu pas geçebilir, seminerler döneminde tanıştık diye” (B3).

Okula gelen yeni ve okuldan ayrılan öğretmenler için müdür beyin rehberliğinde hazırlanan yemeğin okul üyeleri arasında güzel bir tanışma ve kaynaşma sağladığını bir öğretmen şu şekilde dile getirmiştir:

“Bizi, gelenlerin kaynaştırılması, gidenleri uğurlamak için bir yemek verdi müdür bey, güzel oldu, gelenler daha da yakınlaştı, çünkü ne olursa olsun insan yeni girdiği bir ortamda bir yabancılik çeker, biz mesela küçük çocuklara diyoruz, okula gelirken ağlıyorlar, anne ve babadan ayrılıyorlar, geniş bir topluma karşı ne yapar, gariplik çeker, bunlarda öyle, büyükler, büyük olsa bile ortama uyum sağlaması için bazı şeyleri uzaktan uzağa gözlemesi gerekiyor, gözlüyor” (B2).

4.2.3. Okulda Oluşturulan Fon

Çalışmada yapılan gözlemler esnasında öğretmenler arasında eğitimsel konularda bir dayanışma olduğu ancak okul yaşamı dışında paylaşımların ise minimum düzeyde tutulduğu anlaşılmıştır. Okuldaki stajyer öğretmen, öğretmenler arasında eğitim konularında büyük bir dayanışma olduğunu şöyle anlatmaktadır:

“Valla öğretmenler sıradan yani. Paylaşım derken sonuçta iş arkadaşılar. Ama tabi okulda sınıfların ders konusunda yönetirken, ne yapacaklarıyla ilgili birbirleriyle iletişimler kuvvetli tabi o konuda en basitinden dün okuma bayramıyla ilgili bir toplantı yaptılar bende dışarıda 5-10 dakika kulak misafiri oldum onlara. Yani birbirlerine yardımcı oluyorlar hemen ortak bir şey yapıldığı zaman...Paylaşımçı bir ortam var evet. Birbirlerinin etkinliklerine yardımcı oluyorlar, yüklerini hafifletiyorlar ortak bir şey yaptıkları için” (S1).

Müdür bey, yapılan görüşmeler esnasında öğretmenler arasında doğum, evlenme, sünnet, ev alma gibi durumlarda birlik içinde olduklarını belirttiği ancak dışarıda bu birlikteliğin pek bulunmadığını belirtmiştir. Buna rağmen Kemal öğretmen bu durumun dışarıda da devam ettiğini vurgulamaktadır. Okulda bu tarz etkinlikler için bir fon oluşturulmasını da bir dayanışma olarak ele almaktadır:

“Genelde oluyor mesela bir düğün işleri olsun, hayır işleri olsun, sünnetler olsun, herkes gitmeye çalışır, bir arkadaşın mesela okulda olmasa bile okulda eşi var, doğum yapmış ziyaretine gider, hastanede yatıyor ziyaretine giderler bu var, mutlaka ama mutlaka çünkü bir de fon oluşturulmuş mesela bu fonu başka

yerde, başka okullarda pek duymam, ama bizim okulda böyle bir fon var işte doğum yapan, işte ev alana, sünnet olana hayırlı olsun gidiliyor, az evvel anlattım sözün başında da işte bir çiçek, geçen hafta Yavuz Bey'in eşi doğum yapmış, ona çiçek götürdüler, bir şey götürdüler, bu fondan karşılanıyor yani okulun katkısıyla falan değil, öğretmenlerin aydan aya kesilen, toplanan paradan yapılan bir iş. Bu nedir, gönül birliği, iş birliği işte”(B2).

Öğretmenlerden birinin aşağıdaki ifadesi okuldaki öğretmenler arasında bir dayanışma ve samimiyet olduğunu göstermektedir.

“...bir şeyleri var öğretmen arkadaşların fonları diye şey yapayım, tabir edeyim. İşte fona her ay belirli bir para veriliyor ve giden arkadaşta, doğum yapana, işte hastalanana, hastaneye yatana, ev alana bu tür küçük küçük hediyeler götürülüyor. İsteyen kişi katılıyor buna giderken, evleri ziyaret ediliyor” (B3).

4.3.Okul Müdürü Değişimin Başlatıcısı ve Yöneticisidir

Okulda, özellikle son üç yılda, büyük değişimlerin yaşandığı yapılan bütün görüşmelerde dile getirilmiştir. Bu değişimlerin başlatıcı gücünün ise okul müdürü olduğu anlaşılmaktadır. Okulda öncelikle fiziksel ve teknolojik bir dönüşüm yaşanmış ve bu durum okul üyelerinin yaşamına da yansımıştır. Diğer bir ifadeyle teknolojik ve fiziksel değişim kültürel bir değişimi de getirmiştir. Okulda yaşanan değişimler özellikle öğrenci ve velilerin dikkatini çekmiş; bu durum okulun kimlik ve imajına olumlu katkı sağlamıştır. Bu sayede okul, öğrenci ve velilerin bulunmaktan keyif aldığı bir yer olma özelliği kazanmıştır. Ancak değişimlerin her zaman olumlu etkisi olmadığı da görülmüştür. Özellikle sisteme dönük yapılan ülke çaplı değişimlerin, okul kültürünün dönüşüm sürecinde zaman zaman olumsuz etki yarattığı ortaya çıkmıştır.

4.3.1. Teknolojik Değişim

Okula ilk atandığı zamanı anlatan müdür bey, okulun mevcut durumunu değerlendirmiş ve ardından gerekli değişim ve yeniliklerin yapılmasına girişmiştir. Daha önce okula teknolojinin getirilmemiş olması müdür beyi oldukça şaşırtmış ve bu konuda girişim yapılmamasını pasiflik olarak nitelendirmiştir. Ayrıca kendisinin ilk

gelir gelmez yaptığı işlerden birinin bu olduğunu belirterek velinin bu konu hakkındaki düşüncelerini de değiştirdiğini şöyle anlatmıştır:

“Bu nasıl sunulmamış hayret ediyorum, biraz arkadaşlar pasif kalmışlar bu konuda, ben ilk geldiğim yıl hemen velileri topladım, aldım her sınıfa bilgisayar, projeksiyon ve internet bağlantısı. Ha bunlar zannediyor ki ha hocam bizim evimizde var. Dedim sizin evinizde bilgisayar olması bize ne katkı sağlayacak. Biz ders aracı olarak mesela, ders aracı olarak bilgisayarı kullanmak istiyoruz yoksa herkes bilgisayarı biliyor, bu mouse, bu klavye, bunu bilmeyen kalmadı artık ama ders aracı olarak daha fonksiyonel kullanımından bahsediyorum ben, ikna oldular veliler yaptık, ilk yıl, 2010 yılının ilk üç ay dört ay içinde zaten bitirdik, her sınıfa bilgisayar, projeksiyon aldık yani” (C).

Okula ilk geldiği zamanı anlatan Nergis öğretmen, okulun imkânlarının iyi olmadığını ve bu duruma çok şaşırdığını belirtmiştir. Çünkü daha önce çalıştığı yerlerde eğitim-öğretim için gerekli gördüğü teknolojiler varken burada bunları bulamayınca bu duruma velileriyle çözüm aramaya çalışmış ve sınıfını teknolojiyle donatmıştır. Ancak diğer sınıflar yönetimin desteği olmadığı için bu geçişi yapamamıştır. Fakat yönetim değişip yeni müdürün gelmesiyle teknoloji konusunda kendisiyle benzer görüşe sahip olduğunu düşündüğü Mert Bey’in desteğiyle tüm sınıfların benzer imkânlara sahip olacağını şu şekilde anlatmaktadır:

“...okula geldiğimde çok çıplak bir okul buldum, nasıl çıplak, hiçbir şey yoktu...Ben dedim...kaynaklarım var, vedlerim var, slaytlarım var ve projeksiyon olmadan ders işlemem. O yüzden mesela soru bankalarım var, soru yansıtılabilmek adına. İstiyorum bunu dedim, bu benim olmazsa olmazım. Veliye gerekli açıklamayı yaptıktan sonra velilerim bunu kabul etti, alalım diye karar aldık, tam parasını toplayacağım sırada, fiyat araştırması yaptı sınıf annelerim, fiyat araştırmasından sonra işte tam karar alacağız, son bir toplantı yapacağımız zaman velimin biri bunu hediye olarak bana almak istediğini söyledi. İşte projeksiyonumu, bilgisayarımı artı akıllı tahta aldı fakat akıllı tahtayı hem kullanmayı ben bilmiyordum hem de okulda hiç böyle bir teknoloji olmadığı için o zamanki Güray Bey’in ricası üzerine laboratuara hediye ettik sınıfça, laboratuara kondu, ben hiç kullanmadım, ee ve benle beraber bizim aldığımızı görünce, diğer sınıf, zümremde aynı kararı çıkarttı velilerinden, onlarda alalım dedi ve ilk bu okula bilgisayarı, projeksiyonu biz getirdik. Ondan sonrasında Güray Bey’e bazı velilerin teklifleri oldu, ikinci ve üçüncü sınıf velileri okul aile birliği toplantısında işte şey yapalım dediler, birinci sınıflar almış, ikilere ve üçlere de alalım, işte katkı payı veriyoruz o kadar işte hani sizler biraz destek olsanız, biraz da biz dediler, diğer sınıflara da alınsa fakat Güray Bey’in mantığı şuydu, işte şimdiye kadar projeksiyon mu ders işledi de çocuklarımız bir yerlere geldi gibi bir mantık güdünce olay kapandı fakat Gürey Bey’in tayininin çıkıp da işte Mert Bey’in okulumuza tayin edilmesinden sonra ki Mert Bey’i de geldiğinde en az benim kadar şoktaydı, o da bu zaman gelmiş böyle bir kesimde olan bir okulun, memur kesimin yoğunlukta olduğu bir okulun

bu kadar çıplak kalmasını o da yadırgadı. O hemen bütün sınıflara zaten birer laptop sipariş etti, artı projeksiyon sipariş edildi, bütün okullar aynı, bütün sınıflar aynı yıl içerisinde bu imkanlara sahip oldu” (B3).

Nergis öğretmen, veli toplantısında teknolojiyi kullanması hakkında müdür beyle ararında geçen şu anıyı anlatmıştır:

“İlk Mert Bey geldikten sonra, ilk toplantıma girdim, müdür bey öğretmenler çok tanışmıyoruz yani geldi kendini tanıttı, arkadaşlar veli toplantılarınızı bitirin dedi, işte toplantılara beni de davet ederseniz katılmaya çalışacağım dedi ve toplantıyı yapacağım gün müdür beye çıktım, hocam toplantımı başlatacağım birazdan, dinlemek isterseniz buyurun diye, müdür bey geldi, ilk tepkisi şu oldu oo, ben şimdi veliye ait projeksiyonda bir görsel hazırlamıştım, veli toplantısı gündem maddelerim oradaydı, işte veliye böyle hoş, güzel sözler, bazı şeylerim vardı öğüt verici çocukların eğitimiyle ilgili filan, müdür bey açtı kapıyı, girdi sınıfa, projeksiyonu gördü, bir gülümsedi, bak buradan dedim ki bu adam önem veriyor yani bu değerimi bilecek” (B3).

Görüldüğü gibi Mert Bey’in toplantıya girdiğinde sunu yapılmadığını görmesi üzerine gülümsemesi Nergis öğretmen de bu konuya duyarlı olduğu yönünde izlenim yaratmış ve bu açıdan ortak bir değer etrafında onları birleştirmiştir.

Okullarında yaşanan değişimi fark eden öğrenciler, bu duruma oldukça sevinmişlerdir. Ayrıca bu şekilde daha kaliteli bir eğitim aldıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerden biri, yeni gelen okul müdürüyle birlikte okulu daha fazla sevmeye başladığını şöyle anlatmıştır:

“Geçmişte okulu fazla sevmiyordum çünkü eski müdürümüz biraz şeydi yani okulla fazla ilgilenmiyordu. Bu yeni müdür gelince okulu daha fazla sevmeye başladım, daha güzel gidip geliyorum, öyle” (A5).

“Okulumdan memnunum. Aslında önceden bu kadar yenilikler yoktu hıhı işte son iki sene içinde daha çok yenilik yapılmaya başladı... Sanırım müdürden kaynaklanıyor bu... Akıllı tahtalar geldi tabi bizim sınıflarımıza gelmedi ama... Bilgisayarlar geldi, projeksiyonlar geldi...Altılara falan geldi. Projeksiyon, laptop geldi...” (A19).

Okulda yapılan yenilikler ve değişimlerin, eğitimin kalitesini artırdığına inanan öğrenci şunları söylemiştir:

“Yani daha güzel şeyler yapılabiliyor...yenilikler oluyor yani... Hıhı evet, bilgisayar filan yoktu şimdi var... Daha iyi eğitim görüyoruz bu yenilikler sayesinde” (A20).

Teknolojinin, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenme sağladığı yönünde görüşler de ortaya çıkmıştır. Örneğin stajyer öğretmen, teknolojinin sunduğu görsellik sayesinde öğrencilerin konuları daha iyi kavradığını ve daha kalıcı öğrenme yaptıklarını düşünmektedir:

“Teknolojinin tabii ki ben katkısına sonuna kadar inanıyorum. Şöyle bir şey var zaten ilk birinci sınıfa girdiğimiz için yabancı kelimeler ve kavramlar anlamında hocamızın uyguladığı bir yöntem var. Bilmediği bir kelimeyi projeksiyondan bir resmi yansıtarak atıyorum bir jet, jet uçağı bilmiyorlardı. Kavram olarak veriyor hoca bir de görsel olarak yansıttığı zaman daha etkili oluyor, bu basit bir örnek bir de şöyle bir şey var. 4-5 sene önce zaten interaktif bir eğitim MEB tarafından destekleniyor, kendi özel kuruluşların kendi CD leri var. Hocalar bunu tahtaya yansıttığı zaman dersin bir nevi özet ve daha renkli cicili bicili onların yaşına daha uygun bir şekilde olduğu için daha anlamlı ve kalıcı olduğunu düşünüyorum ben bu dersin” (S2).

Okulun öğrenmenin kalıcı olmasına önem verildiği ve görsel anlatımlarla daha kalıcı öğrenme sağlandığı yönündeki inancı koridorlara da yansımıştır. Her iki binanın koridorlarındaki duvarlarda tarihte rol oynamış padişahların vedüşünürlerin resimleri ve bilgilerini içeren tablolar asılmıştı. Bu durum, geçmişe ait tarihi bilgilerin görsel olarak öğrencilere aktarılmasında kullanılmaya çabalanmıştı. Müdür bey, bu nesli Z kuşağı olarak nitelendirmişti ve görselliğin bu kuşakta önemli rol oynadığını düşünmekteydi.

Erkan öğretmen okulda son yıllarda yapılan teknolojik değişimler hakkında şu sözleri söylemiştir:

“Okulumuz daha eğitim öğretime daha müsait bir hale getirildi...Teknolojiyle donatıldı, bilgisayarın sınıfa konması, projeksiyon cihazlarının sınıfa konması sayesinde daha dersi çeşitli şekilde işliyoruz hem görsel olarak, hem anlatım olarak hem yaparak yaşayarak öğretiyoruz, ya çeşitliliğimiz arttı” (B1).

Okul müdürü, derslerde teknolojiden faydalanılması gerektiğini ve böylece daha nitelikli ders işlendiğini, bunun da başarıya yansıdığını hatta velinin okula algısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

“Çok, olmaz olur mu mesela şöyle ders işliyor öğretmen mesela animasyonlar var. Normalde laboratuarda işleyemeyeceğiniz şeyler var. Bunları yansıtıyor öğretmen mesela kemiği anlatıyorsunuz anlatıyorsunuz ne kadar anlatabilirsiniz yani tamam kemik iskelet yapısı her laboratuarda da yok. Ama bunu mesela şeyden gösteriyor. Çocuk bisiklet sürüyor, animasyonda merceği getiriyor mesela iskelet yapısını gösteriyor, çekiyor merceği kas yapısını gösteriyor, bunu çocuk izliyor yani. Görsel öğrenmeyi biliyorsunuz tabii çok etkili, bundan velilerin memnuniyeti arttı tabii. Okulun başarısı da yükseldi zaten bizim genel

olarak öğrenci akademik başarı benden öncede düşük değildi burada yani. İyiydi akademik başarısı buranın, kötü değildi yani ama bu daha da yükseldi mesela” (C).

Okul aile birliğinden bir veli, çocuğunu kaydettiği sene okula bu müdürün atanmasını da bir şans olarak görmektedir. Çünkü müdürler birlikte gelen değişimleri olumlu bulmaktadır. Özellikle okulun teknolojiyle donatılmasını hem öğrencilerin derse ilgisini çeken hem de öğrenmeyi kolaylaştıran bir adım olarak görmektedir.

“Aynı dönemde bu müdürün buraya atanması bizim için büyük şans oldu. Çünkü sonrasında çevrede bu okulun imajı daha da bir gelişti müdürün sayesinde... Tabii artık okula da çok şey yapıldı biz geldiğimizde burada ne bilgisayar vardı, ne projeksiyon vardı, hiçbir şey yoktu yani... Projeksiyon yapıldı... Her sınıfta var. Laptoplar geldi... Bir de harfleri yeni öğreniyorlar, normal kâğıttan öğrenmek başka, bilgisayardan sesli öğrenmek daha bir başka, daha bir şanslı hissettiler kendilerini bir de teknoloji çocukları ya görsele daha meraklı oldukları için ne bileyim daha güze, ilginç geldi onlara” (D).

Okulda teknolojinin bir öğretim aracı olarak ele alınması, öğretmenlere de fayda sağlamaktadır. Kemal öğretmen, teknolojinin bazen öğretmenin kurtarıcısı olarak işe koşulabildiğiyle ilgili yaşadığını bir olayı şöyle anlatmaktadır:

“İşte bu teknolojiyi hızlı bir şekilde herkese, ya çocukları öyle şimdi oldu ki ben mesela geçen sene miydi bir hastalandım ses telleri, ya öğretmenlerin en büyük problemi, imamlarla öğretmenlerde oluyormuş bu ses telleri ... ses tellerinin bozukluğu sürekli konuştukları için, işte vaiz ediyorlar imamlar, öğretmen sürekli konuş, üç gün dedi rapor veriyorum hiç konuşmayacaksın, ben dedim konuşsam da dersi işlerim, rapor istemedim, nasıl yapacaksın, ee merak etti yani nasıl ders işleyeceksin, konuşamıyorsun, konuşmak da yasak, konuşmayacaksın dedi. Dedim bilgisayarım var, açıyorum bilgisayarı, oradan konum var, hayat bilgisi, hayat bilgisi, bugün nedir çevremizi tanıyalım, aç oradan konu anlatsın, konu anlattıktan sonra da öğrencilere sorularını cevaplandırırısın, istersen test yap, istersen yani bir de şu var, çocuklar ee sınıf mevcutları az olduğu şeye çok alışık, tahtaya her dakika çıkabiliyorlar, çünkü 20 kişilik bir sınıfta 40 dakika ders var, bir kişiye iki dakika düşüyor, mecbur çıkacak ne yapacak, her derste, bunun yanında bilgisayarı kullanma, bilgisayardaki problem çözme, işte konuyu anlatıyoruz, dinliyorlar, ondan sonra da o konulardaki alıştırmaları çözerken çocuk kendi gidiyor, doğru hangisi işaretliyor, bir de sesli oluyor, çok güzel, aferin diye o da çocuğu teşvik ediyor yahut bilemedi mi bu konuyu bir daha düşünmelisin, çocuk düşünüyor, bunu yaptım yanlış ama dur bir deneyeyim, bir daha yapmaya çalışayım, o şekilde çocuklara üç gün ders anlattım, bu neden oldu teknolojiden” (B2).

Okul müdürü, zaman zaman derslere girerek öğretmenleri değerlendirmektedir. Okulda bir gün müdür bey, dersini dinlediği bir öğretmeni teneffüste yanına davet etmiş, dersin etkiliği üzerine konuşma yapmıştır. Bu esnada da derste teknoloji

kullanımına oldukça önem verilmesi gerektiğini ve bunun öğrencinin anlamasına ve öğrendiklerinin kalıcı olmasına yaradığını vurguladığı görülmüştür. Benzer bir durum öğrencinin şu sözlerinde de ifade edilmiştir:

“(Müdür) yeri geldiğinde dersleri soruyor ya da projeksiyon kullanımıyla ilgili işte o tarz öğretmenlerle ilgili geribildirim falan alıyor bizden.” (A22).

Görüldüğü gibi müdürü bey, okula teknolojiyi getirmeyi sağladıktan sonra, teknolojinin dersler de öğretmenler tarafından etkili şekilde kullanılıp kullanılmadığına da oldukça önem verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerden biri, dönüşüm sonrası gittiği okulun teknolojik donanımının, çalışma kapsamındaki bu okula göre daha düşük düzeyde kaldığından bahsetmekte ve bu durumun eğitim-öğretim faaliyetlerinde zorlanmalarına neden olduğuna değinmektedir. Teknolojinin büyük katkısı olduğunu düşünmesine rağmen her şeyin ona bağlanamayacağını da vurguladığı görülmektedir:

“Yani ders anlatımında çok iyi bir kaynak internet, bilgisayar kullanılması. Ne bileyim daha çok öğrenciye ulaşabiliyorsun hem görsel, hem işitsel. Birçok öğrenciye ulaşmış oluyorsunuz. Öğrenciyi motive etmiş oluyorsunuz. Pekiştireçler çok iyi oluyor, konuyu pekiştirmiş oluyorsunuz aynı zamanda, uygulama yapabiliyorsunuz. Yani buraya gelince ne bileyim büyük bir boşluğunu yaşadık onun, eski yönteme dönüş var, hani yine çalışma kâğıtlarını falan uyguluyorsunuz ama bir şeyler havada kalyormuş gibi geliyor. Artık oradaki sisteme alışmışız. İki yıldan beri var herhalde orada internet ve bilgisayar... Üç yıl mı olmuş. Yani onun rahatlığına alıştıktan sonra burası zorladı beni. Tabii ki hem öğretmen yorulmuyor eskisi kadar, eski sistemdeki gibi, öğrenci ön planda, öğrencinin faaliyeti, etkinliği ön planda, daha iyiydi, daha olumlu sonuçlar elde ediyorduk. Başarı da beraberinde geliyor. Tabi her şeyi internete, bilgisayara bağlamamak gerekiyor” (B8).

Benzer bir düşünceyi başka bir öğretmen dile getirmiş ve teknolojinin bir araç olduğunu ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde özellikle zaman ve görsellik açısından olumlu etkileri olduğundan bahsetmiştir:

“O bir araç, bir artı yani özellikle benim dersimde mesela üç boyutlu şekillerin tahtaya çizimi çok zor ya da çok zaman alıcı, ya da bir derste ancak bir grafik çizebiliyorum, onun üstünde tartışabiliyoruz ama internet olduğu zaman derste beş tane grafik gösterebiliyorum ya da üç boyutlu cisimleri döndürebiliyorum yapıları. Çok büyük artıları vardı, onun eksikliğini bende yaşadım yani birçok şeyi göremedi çocuklar burada” (B6).

4.3.2. Fiziksel Değişim

Araştırma kapsamında ele alınan bu okul, 1986-1987 eğitim-öğretim yılında beş yıllık eğitim veren bir okul olarak açılmış, 1994-1995 eğitim-öğretim yılında ise sekiz yıllık eğitime geçmiştir. Bu şekilde eğitime geçmesiyle okula bir bina daha eklenmiştir. Şu an iki bina olarak hizmet vermektedir. Mevcut okul müdürü görevine 2010 yılı Eylül ayında başlamıştır. Okulda ikili öğretim yapılmaktadır. Sabahçı grup 07:30-12:25 arasında altı ders; öğleci grup ise 12:40-17:35 arasında altı ders olarak öğrenim görmektedir.

Söz konusu okul binası A ve B blok olarak iki tanedir. İdari birimler, A Bloкта bulunmaktadır. Okulda on üç adet derslik, bir laboratuvar, bir kütüphane, bir iş atölyesi, ambar ve arşiv olarak kullanılan bir depo, bir kantin, bir spor odası, bir adet çok amaçlı salon, iki idareci odası, bir memur odası, bir adet hizmetli odası, bir adet formatör öğretmen odası ve bir adet de Bilişim Teknolojileri sınıfı yer almaktadır. Okul bahçesinin alanı 13165 m² olup A Blok 481,250 m² ve B Blok 229,500 m², toplam bina alanı 700,750 m²'dir. Okulun oldukça büyük bir bahçesi bulunmaktadır. Bahçede öğrenciler için spor alanları, oyun alanları, tören yapılan alan, ormanlık bir alan bulunmaktadır. Okulun bahçesinin oldukça büyük bir ağaçlık alana sahip olması hem öğrenciler, hem çalışanlar tarafından çok beğenilmektedir.

Kemal Öğretmen, okul bahçesinin böyle güzel, yeşillikler içinde olmasının öğrenciler için alternatif bir yer anlamına geldiğine değinmekte, zaman zaman öğretim faaliyetlerini burada yapan öğrencilerin rahat ve huzurlu bir alanda olmaktan keyif aldıklarını belirtmektedir.

“Çocuklar için daha güzel, mesela bir ağaçların altında bir kitap okumak bambaşka bir duygu, ağaçların altında bir resim yapmak bambaşka bir duygu, havalar güzel oldukça çocuklar oradan faydalanıyor. İçeride dört duvardan sıkıldığında dışarıda daha güzel şeylerle ağaçların altında, kuşların sesinde, bir kitap okumak, bir resim yapmak daha bambaşka bir şey” (B2).

Okulda daha önce dediğim gibi iki bina yer almaktaydı. Bunlardan biri A blok diğeri B blok olarak adlandırılmıştı. B blok, okul ilk yapıldığında var olan bloktu ve ardından A blok olarak adlandırılan bina inşa edilmişti. Her ikisi de iki kattan oluşmaktaydı. Okulun en kıdemli öğretmeni, 25 yıl içinde okulun yaşadığı fiziki gelişimi şöyle özetlemişti:

“Fiziki anlamda çok büyük yenilikler oldu, özellikle son 3 senede ee çok büyük değişiklikler izledim. Çünkü ben burada diyorum ya 25 sene önce burada çevre bomboştu, ev filan yoktu, bir tek bina vardı ki öğretmenler odası sizi indirdim gördünüz aşağıdaki öğretmenler bodrumda, sobalı, kalorifer yok, çok az öğrencisi olan, beş sınıflı bir okuldu ilk etapta. Beş sınıfın, beş tane zaten derslik var, mecbur öğretmenler odası yok zaten onu da bodrum katta, kömürlüğün yanında bir yer, soba kurmuş, orada öğretmenler olarak görev yapmayı sürdürdük. Sonra ikinci, 94’de ikinci bina yapılıırken...” (B2).

Kemal öğretmen, B bloğun ilk yapıldığında beş sınıf ve bodrum kattan oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmenler odasının da o zaman bodrum olduğundan söz etmiştir. Bir başka zaman yaptığımız görüşme esnasında o dönemde soba yaktıklarını ama şimdi burada bir öğretmenin belki de beş dakika bile durmak istemediğini söylerken kendi döneminde yetişen öğretmen okulu öğretmenlerinin bu işe başka türlü bir gönül verdiğini vurgulamıştı.

Okulun fiziksel gelişiminde bir adım olan ikinci binanın yapılmasının ardından ısıtma sistemi de değişmiş, okula ikinci kademe öğrencileri dâhil olmuştu. Okulun fiziksel şartlarının yeterli düzeyde olması aslında başka bir alanda da avantaj sağlamıştı. Örneğin okulun bir konferans salonu olması, seminer vermek isteyen bazı kişilerin bu okulu seçmesine vesile olmuştu. Bir meslek yüksekokulundan bazı öğrencilerin sağlık semineri vermek için bu okula gelmeleri bunun bir kanıtıydı.

Kemal Öğretmen, yıllarca okulun stratejik planı, OGYE, kalite grubu gibi çalışmalarında yer almış ve yapılan planların ne gibi maddi ve manevi kaynaklar gerektirdiğini bilmektedir. Yapılacak işler için sözler verilip zaman zaman bunların tutulmadığına şahit olmuştur. Ancak şu anki müdürün yönetim anlayışını oldukça beğenmekte ve işini iyi yaptığını vurgulamaktadır. Çünkü uzun yıllardır yapılamayan ya da ağır seyir izleyen birçok iş kısa sürede bitivermiştir ve bunu bir yönetim beceri olarak gördüğünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Bunun yanında okuldaki yenilikler, değişiklikler, fiziki değişiklikler çok önemli. Ben yıllarca hemen hemen 15 sene, bir zamanlar adı toplam kalite olan, ondan sonra okul gelişim projesi olan, onların temsilcisiydim okul temsilcisi. Aynı okulda da olduğum için sürekli bizi seçerlerdi. İşte toplam kalite semineri var, yok okul geliştirme semineri var, yok OGYE semineri var, o seminerlerde de sürekli biz bulunduk. Oradan aldığımız şeyler okulda uygulamaya çalışırken işte maddi imkânsızlıklar olsun, bilmem ne olsun, bir sürü araç gereç olsun, okulun teknolojiye uyum sağlaması olsun, sorunlar oluyordu ama son üç senede işte idare de çok önemli çünkü idarenin de biraz bu şeye katkısı olması gerekiyor ki yani önder o, siz ne dersiniz diyin şunu şunu şunu yapın diye, he denir ondan

sonra yok para yoktur, yok Milli Eğitim'den şunu alamadım, yok bu olmadı, denilen yerinde kalır ama biraz cesaret, biraz işi bilmek, ee çok büyük değişiklikler yaptı. Mesela bizde badana boya, her yıl işin yoktu, bir milyar iki milyar badana boya parası. Hadi boyayı Milli Eğitim'den alırsın ama boyacıyı mecbur tutuyorsun, salonları boyatıyorduk ama bu müdür geldikten sonra ne oldu, boya işi bitti, ahşap yaptı, şimdi öyle güzel ki ne boya gerekiyor ne bir şey, sil tertemiz bitti gitti, sonra mesela aşağıda çok amaçlı bir salonumuz var ama hiçbir yaratamıyoruz çünkü spor salonu diye yapılmış ilk etapta, spor salonu yapılmış, önüne duş kabinler yapılmış ve duş kabin bağlantısı yok, duş alacak çocuk, su nereye gidecek, yok... Öyle bir şey vardı sonra duş kabinleri söktük, onları kaldırdık, orayı spor salonu, çok amaçlı salon koyduk, spor salonunda ama oranın bir düzene girmesi gerekiyor, sandalyeler, rahat bir sandalye, oturması mesela programlar yapmaya çalışıyoruz, plastik sandalye yahut da çocukların sıralarında oturtturup velileri izleme, evet bu şekilde bunu değiştirerek çok güzel bir salona kavuşturdu. Çok amaçlı salon, gerçekten çok amaçlı ve düzgün bir salon olarak ortaya çıktı. Onun peşinde aşağıdaki yapılacak işte arşiv vardı, bir arşivimiz yemin ediyorum sana o arşivin arkasında adam kaybolsa bulamazdı. Arşivi düzene soktu, sonra spor salonu, kütüphane diye bir yer var, orayı düzene soktu. Diyeceğim yani idare çok önemli, idare biraz cesaretli olacak, idare biraz işi bilecek” (B2).

Okulda yapılan yenilikler, öğrenci tarafından tamamen müdürün yeteneği olarak algılanmaktadır.

“Bence hani müdür olmasa okul yönetimi olmazdı, okuldaki gelişimler olmazdı yani müdür olmasaydı yenilikler olmazdı okulda” (A25).

Öğrencilerin hemen hemen hepsi, önceki yaşantılarıyla kıyaslama yaparak bu müdürün oldukça yenilikçi, okul için çabalayan biri olduğunu belirtmektedir:

“Müdür, geçen sene geldi. Okulu değiştirdi bence bu parklar falan hiç yoktu okulda, sonra okul değişti, çok güzel bir okul oldu bence. Daha da çok şey yapacakmış zaten, öyle” (A7).

“İşte ... üç yıl öncesine kadar, üç yıl herhalde. Böyle park yoktu, ne bileyim bu pota hani sahalar falan çok şeydi. Ondan sonra o kadar değişik şey ki o zaman bu okul ne kadar eski bir okul derdim ama sonra şey diyorlar hani baktığında müdür bey geldi işte park yaptırdı, şey yaptırdı bahçeleri filan yaptıracakmıştı o şeyler vardı... okulda bayağı değişiklik oldu. Ondan sonra şeyler ahşapla kaplandı öyle yani... Okulumuz güzelleşiyor hani ben böyle bir okulda okuyorum” (A16).

Okul müdürünün bu yenilikçi yapısı, öğrencinin oldukça hoşuna gitmekte ve okulu bu duruma getirdiği için müdüre minnet duymaktadır:

“Müdürü görünce böyle ona teşekkürlerimi iletmek istiyorum çünkü okulu yeniledi... Konferans salonunu yeniledi, sonra küçük sınıflar için şey yaptı sonra böyle... Çardak kurdu...” (A10).

Bir başka öğrencide benzer şeyleri vurgulamakta ve bir öğretmen olarak da iyi işler çıkarttığına inanmaktadır.

“Yani ben okula geldiğimde sanırım müdür de yeni gelmişti. Önceki müdüre kıyasla bu müdür çok çok iyiymiş duyduğuma göre. Okulu geliştirmek istiyor, sürekli başka şeyler yapıyor. Yani böyle öğrencilere çok şeyler yapıyor” (A6).

Görüldüğü gibi okul müdürü elde edilen bu başarının sürekliliğinin sağlanması gerektiğini ve bu durumun da kendisine büyük bir sorumluluk yüklediğini belirtmektedir.

“İçini zaten dolaştıktan sonra içinin çok eski olduğunu, artık köhneleştiğini, ya belli bir zaman sonra artık her şey eskiyor, eşya da eskiyor. Bu eski tabii insanlarda, insanları da rutinleştiriyor, vasatlaştırıyor yani bir dinamizm olmuyor bana göre. İşte onlar çok dikkatimi çekti, sıralar, sınıflar, kapılar, badana, sanki böyle soğuk bir askeri bina gibiydi yani. Onların hepsi zaten bir yere not ediyorum şunlar şunlar değişecek. Kapı mesela, ilk girişte kapıda binanın girişi çok önemli. Çok insanı, hani derler ya ilk intiba çok önemli diye. İlk girdiğimde mesela çok olumsuz bir şey vardı, iç içe iki kapı, kapılar çok eski. Ondan sonra bir köhne eşya koymuşlar, kanepeler, evlerinden eşya değiştiren memurlar getirmiş okula koymuş. Düşünün okula giriyorsunuz o köhne kanepeler sizi karşılıyor, o okul hakkında sizde uyanacak şeyi düşünün yani. Okulun imajını olumsuz etkileyen bir durum yani, onların hepsini not ettim zaten” (C).

Görüldüğü gibi okul müdürü, okulun içini dolaştığında oldukça köhne görmüş ve bu köhneliğin insanlara da yansımından bahsetmiştir. Bu yüzden bu eskiliğin ve bakımsızlığın okulun imajını zedelediğini düşünmüştür. İlk geldiği andan itibaren değişimi hedeflediği aldığı yapılacaklar listesinden anlaşılmaktadır.

Okulun önünden geçen ana caddede tramvay çalışması yapılmaktadır. Bu sebeple bu yön trafiğe kapalı olup, çalışma makineleri ve ekiplerinin bulunduğu bir alan haline almıştır. Okula gelenlerin bir kısmı, öncelikle çalışma yapılan bu kazı alanından geçmektedir. Buraya okula geçiş için küçük bir köprü yapılmıştır. Genellikle öğrenci ve veliler bu köprüyü kullanmaktadır. Ancak bu durum, okulda öğrencilerin güvenliği açısından önlem alınması gereken bir durum olarak algılanmış ve yönetimce olaya müdahale edilmiştir. Müdür, okula ara sokağa açılan ikinci bir kapı yapılmasını sağlamıştır. Müdür Mert Bey, bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

“Şimdi atanmayı öğrendikten sonra sonucu, bir arkadaşla, tanıyan bir arkadaşla geldim. Şurada bir sokak var, şu sokağı çıkmaz sokak olarak algıladım ilk görünüşte görsel olarak çünkü ağaçlar falan kapatmış böyle bakımsız. Bir kapı var, ben okula başka bir kapı aradım yani dedim bir kapı olması lazım, bir giriş kapısı. Oysa kapı, bu kapı ve caddeye açılıyor, çok şaşırmıştım zaten ve binayı arkadan görüyorsunuz, binayı göremezsiniz, oysa çok güzel bir bahçesi var, çok güzel bir okul yani ilk işim ilk ikinci üçüncü gün zaten o kapıyı... olduğu kapıyı açtım ben, bu kapıyı da kapattık” (C).

Görüldüğü gibi okul müdürünün okula atanıp ilk geldiği gün okulun bir çıkmaz sokakta yer aldığını düşündüğü, böyle bir kapı dolayısıyla okul binasının arkasının gelenleri karşıladığı ve okulun güzelliği görülemediğini belirtmiş ve tam caddeye bakan bir kapıyı öğrencinin güvenliği açısından da sakıncalı görmüştür. Okul müdürü Mert Bey, bu cümleleri kurduğunda adeta daha önce böyle bir şey nasıl düşünülmemiş der gibidir, çünkü okula ilk geldiğinde dikkatini ona göre bu çok tehlikeli olan durum çekmiştir. Okul müdürü, bu kararıyla, okulda kişilerin güvenliğinin sağlanmasına oldukça önem verdiğini göstermiştir. Ayrıca okul müdürünün bu durumu hem güvenlik hem de estetik açısından düzeltilmesi gereken bir durum olarak algıladığı görülmektedir. Çıkmaz sokak metaforuyla anlatmaya çalıştığı durum, aslında müdürün okulun kültürünü oluşturmaya çalışması hakkında ipucu sunmaktadır. Okulu daha görünür, estetik ve etkili hale getirme hedefi olduğunu ortaya koymuştur.

Okul aile birliği üyesi, okulun şu anki mevcut duruma gelmesinde müdürün çok büyük bir payı olduğu düşünmekte ve hatta okulun varlığını müdürün varlığına bağlamaktadır.

“Ya okul diyince ilk benim şu anda aklıma gelen müdürümüz yani. Müdürle bu okul birbirine hani koparılamaz. O olmazsa sanki okul, böyle olmazdı yani bence. Bu müdürümüz olmasaydı biz bu durumda olmazdık diye düşünüyorum” (D).

Okulda yaşanan bu fiziksel değişim, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde etkili olmuştur. Öğrenciler, yaptıkları etkinlikleri sunacakları farklı mekânlara saip olmuştur. Velilerden biri, okulun konferans salonu aracılığıyla öğrencilerin kendilerini program dışı etkinliklerle farklı şekillerde ifade edebilecek olanağa sahip olduğunu şöyle dile getirmiştir:

“Yenilikler içinde bir de aşağıdaki salonumuzda yapıldı... Çok amaçlı. Eskiden sıraları götürürdük sınıftaki sıraları şimdi koltuklar olunca...Sinema

seyredebiliyorlar, kendi yaptıkları etkinlikleri sergileyebiliyorlar, gösteri yapabiliyorlar, çok daha bir başka oldu” (D).

Meslek yüksekokulundan gelen öğrencilerden biri, daha önce bu okulda okumuştur. Kendi zamanındaki hali ile şimdiki halini kıyaslayan bu öğrenci, okulda gelişmeler olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde anlatmıştır:

“Benim zamanımda ..daha farklıydı yani gelişimi olmuş, benim zamanımda da iyi bir okuldu yani ben memnundum, 8 yılımı geçirdim, şu anda da gelişme olmuş, güzel yani... Konferans salonunda değişiklikler olmuş mesela...Salon vardı, sıralar değişti, tekli sıralar... ama sandalye şeklindeydi. Yine çok etkinliği olan bir okuldu daha öncesinde, yani ben çok fazla oyunda yer aldım bu okul sayesinde. Sahnede biraz değişiklikler olmuş, ışıklandırması farklı olmuş, projeksiyon bu şekilde değildi, o değişmiş, bu şekilde” (S3).

Yapılan değişimlerin etkisinin ortaya çıkmasıyla da okul birçok kazanç sağlamaya başlamıştır. Örneğin okuldaki değişimlerin olumlu yönde olması velileri oldukça etkilemiş ve bu değişim için velilerin desteği sağlanmıştır.

“Bizim Türk milletinde şu, yapılan işi gördükten sonra destek olunur ama verilen veriliyor fakat ortada bir şey görmediler mi olmuyor, yani nereye gitti, niye gitti, sen ... diye suya verdik, su aldık, elektriğe gitti, telefona gitti ama yine de bir şeyler görmek istiyor, o bir şeyleri de idare göstermesi gerekiyor ve onu da gösterdi gerçekten ben diyorum 25 senedir buradayım diye, bu altı, altıncı müdür oluyor, müdürle çalıştım, ee biraz cesaretli, biraz girişken, biraz tuttuğunu koparan dediğimiz şeyden ve yapılan işi gören veliler de daha çok destek oldu, daha çok” (B2).

4.3.3. Kültürel Değişim

Görüldüğü gibi okula yapılan her yatırımın veli de büyük bir coşku uyandırdığı, velilerin çocukları için daha fazla çaba gösterme isteğine büründüklerini ortaya çıkmaktadır. Okul müdürünün okulda yarattığı değişimlerin velide etkisinin olduğuna değinmekte olan Kemal Öğretmen, ayrıca veli desteğiyle okulda birçok ilklerin de yaşandığını şöyle anlatmaktadır:

“Ondan sonra okulumuzda olmayan, ya çok ilkler yaşadık, işte bir mezuniyet gecesi düzenlemek, bir pilav gecesi düzenlemek, bir kermes düzenlemek, hep ilkler” (B2).

4.3.3.1. Bahar Şenliği

Okulda yapılan fiziksel ve teknolojik değişimlerin öğrenci ve velinin ilgisini çekmesiyle olumlu bir okul imajı inşa edilmiş, üyelerin okula bağlılığı artmıştır. Bu değişimlerin başlatıcısı olan Mert Bey, okulda kültürel bir değişime de öncülük etmiştir. Okulda ulusal bayramların kutlanması, belirli gün ve haftalarda yapılan törenler haricinde bazı özel seremoniler de dikkat çekmektedir. Bunlar okuldaki pilav günü, aşure günü, mezuniyet gecesi, bahar şenliğidir. Bu seremonileri içinde özellikle bahar şenliği okulda tüm bireyler tarafından dört gözle beklenen ve oldukça heyecan verici bir hal almıştır.

Bahar şenliği, her yıl Mayıs ayında öğrenci, öğretmen ve velilerin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu şenlikte her sınıf bir stand açmakta, öğrenci ve veliler buradan sorumlu olmaktadır. Standlarda velilerin ürettikleri yiyecek, giyecek, süs eşyaları, takılar, oyuncaklar gibi bazı eşyalar satışa çıkartılmakta ve buradan elde edilen gelir okula bağışlanmaktadır. Okulda bir de çekiliş yapılmakta ve bu çekiliş için biletler satışa çıkarılmaktadır. Ayrıca şenlikte öğrencilerin hazırladıkları gösteriler sergilenmektedir. Okuldaki maddi kaynağın, yine okul imkânlarının geliştirilmesi için harcandığını düşünen veliler, bu şenlik için oldukça istekli davranmaktadır. Öğretmenlerden biri elde edilen katkıların yine okul ve öğrencilerin eğitimine yönelik kullanıldığını şöyle ifade etmektedir:

“Bunların faydası işte teknoloji, ödev olsun mesela şu an bütün sınıflar bilgisayar, projektörle donatılmış, ee nasıl olacak, Milli Eğitim’den alamazsın yok zaten, bir tebeşir parası doğru düzgün, ee nerde, velinin desteği, velinin desteğinin de olması için bu etkinlikler oluyor mesela bir şenlik dediğimiz bir düzenleme, veliler çadırlarda herkes evinden getirdiğini, yani bir herhangi bir ek ücret katmadan getirip burada satarak parasının okula bırakılması, okula büyük bir gelir sağlıyor. Bu gelirden okula yönlendiriliyor, ne oluyor, dediğim gibi sınıflar teknolojiyle donatılıyor” (B2).

“Bizim Mayıs ayında şenliklerimiz oluyor. Bu şenliklerde işte çeşitli oyunlar falan oynanıyor. Herkes satış yapıyor, her sınıfın bir yiyeceği oluyor, onu satıyorlar” (A19).

“Bizim okulumuzda şenliğimiz var... Asıl en büyük şeyimiz bu. Bunu yapıyoruz her sene Mayıs ayında. Bu sene yine düşünüyoruz yani güzel şenliğimiz çok güzel oluyor, çok verimli geçiyor, veli katılımı çok üst düzey oluyor. Bir gün akşama kadar sürüyor, ekonomik olarak getirisi de çok iyi okulumuza ya velilerimiz gönüllü pastalar, börekler, şunlar, bunlar yapıyorlar mesela, onları satıyorlar, onun gelirini okula bağışlıyorlar. Sanatçı falan getiriyoruz işte

öğrencilerin yıl içinde yaptığı gösterilerden orada sergi, hoş gidenler yeniden bir sergileniyor, eğlence türü şeyler yapılıyor” (C).

Okul müdürünün yukarıdaki ifadesinden de anlaşıldığı gibi şenliğin okul içinde önemli bir yeri olduğu, hem çevreyle ilişki hem de okula bir kaynak kapısı olarak görüldüğü bunun yanı sıra okulu bir eğlence merkezi haline getirdiği görülmektedir. Benzer görüşü sunan okul aile birliği üyesi, okula yapılan bağışların yerinde kullanıldığını gören velilerin daha fazla yardım etmeye istekli olduklarını ancak tersi durumda bu bağışların biteceğini düşünmektedir.

“Ya şimdi hani para toplamak çok zor... Ama paranın nereye gittiğini görebiliyorsa veli ki görülüyor yani şey yapıyor, veriyor ama görülmeseydi eğer daha zor olacağını tahmin ediyorum... Çünkü sonucunu gördükleri için bundan önceki hani arkasından konuşmak gibi olmasın da bundan önceki müdürümüz de toplamış ama çok az şey gözle görülen çok az şey olmuş. O yüzden ilk sene velilerden toplamak daha da zordu. Çünkü tamam toplayacak da ne yapacak soru işareti vardı ama sonrasında yapılan şeyleri gördükçe veli daha memnun olup kendi de şey yaptı, destek verdi. Yine problem çıkaranlar var, mesela artık mezun olacağım ne gereği var diyenler de var hani son seneleri olan kişiler de var ama yani onların yanında verenler daha çoğunlukta” (D).

Öğretmenlerden biri özellikle şenliğin okulun çevreye tanıtılmasında çok önemli olduğuna değinmiştir.

“Törenler güzel oluyor, reklam amaçlı da oluyor, bir mezuniyettir, başarıdır, şenliktir güzel oluyor artı veliyi okula bağlama açısından güzel oluyor onlar mesela bir şenlik olayı veli olaya sahip çıkıyor sahipleniyor, öyle bir faydası olduğunu düşünüyorum ben” (B4).

Öğrencilerden biri okulda yapılan şenlik ve kutlamaların velilerin birbiriyle kaynaşmasını sağladığını ve dayanışmayı artırdığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Bence bu tür kutlamalar yapılması iyi oluyor. En azından velilerimiz biraz okulu tanıyor, hani okulda görevlendirme yapılıyor. Daha çok bu tür şenlikler bir dayanışma bence, dayanışmayı gösteriyor” (A25).

Okul mezunlarının, eskiden okulda şenliğin olmadığına, okulun buna hazırlanmadığına ve genellikle sıradan kutlamalar yapıldığına vurgu yaptığı ve Mert Müdür ile birlikte bu durumun değiştiğini belirten ifadeleri şunlardır:

“Mert Hocadan önce mesela şenlikler filan olmazdı. Şenlikler kutlanıyor. Ne bileyim okul süsleniyor. Okul süslenmezdi. Ya ne bileyim daha böyle klasik bir şiir o kadar yani, bir şey yapmazlardı. Şimdi daha çok uzun sürüyor ve daha çok şenlik olmuş oluyor” (M1). “Okul çok değişti... Sosyal etkinlikler arttı, törenler

daha çok süs, eğlenceli geçmeye başladı, gösterişli oldu. Öyle yani eski hocamız, tabi eski müdürümüzde biraz daha şey vardı bu daha iyi” (M3).

Okulun müdürü hakkında hem öğrenci, hem öğretmen, hem velilerle yapılan görüşmelerin hemen hemen hepsinde vurgulanan ve öne çıkan özelliğinin yenilikçi olması ve okulda değişimi iyi yönetmesidir. Bu konuda öğrenciler, okul müdürünün atanmasından itibaren geçen süre içinde meydana gelen değişimleri fark etmekte ve bu durumun kendilerinin oldukça lehine olduğunun farkında bulunmakta, bu açıdan müdüre yönelik olumlu bir algı geliştirmektedirler.

“Son üç sene de çok çok şeylerle karşılaştım, 25 yıl diyorum ya mesela bu son üç yılda yapılan işler on yılda yapmak istenen, bir müdür derse ben bunu on yılda dağıtacak yapacağım diye, üç yılda yapıldı ve bitti. Yapılacak bir şey kalmadı ki biz mesela toplam kalite diyorum ya, ben yıllardır toplam kaliteciyim yani eğitim öğretimin başarılı olabilmesi için ortamın fiziki, fiziki ortamın olsun, teknolojinin olsun, sağlanması için seminerler alıyoruz, onları gelip okulda uygulamaya çalışıyoruz. On beş senedir bu işteyim, son üç yıldaki kadar böyle hızlı bir gelişme olması ha ondan önce hiçbir şey yapılmadı mı, yapıldı, yapıldı tabi buraya her gelen bir şeyler yapıyor ama bir de on yıllık işi iki yılda yapıp bitirmek var, başka bir şey, o bambaşka bir şey, o bir cesaret işi, o bir işi bilir işi, istemek, iletişim kurmak yani çok şey” (B2).

Bu söylenenlerden anlaşıldığı üzere Kemal Öğretmen, bu değişimden çok mutlu olmakta ve özellikle şimdiki müdüre hayranlığını sunmaktadır. Ona göre müdür, işinin ehli bir insandır.

Okul müdürü, okulunun büyük bir değişim geçirdiğini ve bunun olumlu yönde olduğunu, aslında bu değişimin önemli kaynaklarından birinin kendisi olduğunu ima ederek ve bunu başkalarının da tasdik edeceğini belirterek bu durumdan memnuniyetini ortaya koymaktadır. Müdür, okulda başlattığı değişim rüzgârının bir efsaneye dönüştüğünün de farkındadır. Ayrıca bu olumlu değişimlerin okul imajına da yansıtıldığını, daha arzu edilebilir ve tanınır bir yer olarak okulu dönüştürdüğünü şu sözlerinden anlamaktayız:

“Evet şimdi okula önce bir, şimdi bunu benim söylemem bilmiyorum ne kadar sık, değil ama okulumuzun son yıllarda çok olumlu bir imajı var. Bunu sizde deneyebilirsiniz mesela sorabilirsiniz işte okulu mesela şöyle anlatıyor veliler. İşte bir kitapçıya gittim hangi okul, işte şu okul. Ooo o okul çok gelişti, işte çok, özellikle zaten diyorlar ya reklam üründedir. Ürün iyi oldu mu zaten kendi reklamını yapar yani, sizin reklam yapmanıza gerek yok, kurum da öyle. Mesela bu yenilikler evlerde, günlerde, işyerlerinde konuşuluyor yani ee veli şimdi şaşıyor, diyor ki e hocam biz şimdiye kadar ne yaptık yani, keşke beş on sene

önce gelseydiniz buraya. Ya bunlar tabii ki söylene söylene efsaneye dönüşüyor yani belki yapmadığınız şeyler de yapıyormuş gibi söylenmeye başlıyor. Okul için ben şimdiye kadar olumsuz bir şey duymadım yani. Ama olmaz mı olabilir yani insan çünkü sonuçta herkesi memnun edemeyebilirsiniz yani, memnun olmayanlar da vardır yani. Ama genel olarak anketlerde filan çok yüksek çıkıyor veli memnuniyeti, çok yüksek yani, çok çok üst düzeyde. Bu da bizi sevindiriyor tabii bu sefer de size ağır bir sorumluluk da yüklüyor. Yani bu beklentiyi sürdürülebilir hale getirmeniz lazım, o da çok kötü yani bizi sıkıyor tabii” (C).

4.3.3.2. Ulusal Bayramlar

Okul müdürü, okula verdiği değeri görüntü itibariyle de yansıtmaya önem vermektedir. Çünkü bu durumun öğrencide olumlu bir algı yarattığı fikrine sahiptir. Örneğin, törenlerde okulu dışarıdan bir organizasyon şirketi aracılığıyla süsletmektedir. Bu durumun tabii ki maddi açıdan bir bedeli olmaktadır ancak bunun onun gözünde oldukça önemsiz olduğunu ve asıl önemli olanın öğrenciye okulu sevdirmek, onda okula dönük olumlu yaşantılar bırakmak olduğunu şu ifadeleriyle görüyoruz:

“Mesela 23 Nisan’da okulu süslettiririz yani o kadar albenili oluyor ki okul çocuklar şiir okurken kendilerinden geçiyor. Ya öyle olmalı bir o hatıra da kalacak bir o şiir. Sınıfta gördüğün dersleri unutacaksın işte onu sağlamaya çalışıyoruz mesela. Çok bir şey de değil, tutmuyor yani ama çocuk, veli de çok mutlu oluyor” (C).

Ayrıca bu ifadede okul müdürü tarafından çocukların sadece bilgiyi alan ve derse girip çıkma sorumluluğu olan bireyler olarak algılanmadığını, okulu sevmenin ve severek öğrenmenin daha kalıcı olduğunu vurguladığı görülmektedir.

Öğretmenlerden biri, öğrencilerin, düzenlenen tören ve seremonilerde daha çok fiziksel enerjinin boşaltımına yönelik etkinlikleri ilgi çekici bulduklarına ve şiir, konuşma gibi etkinliklerden sıkıldıklarına değinmiştir.

“Sportif faaliyetler (eğleniyorlar)...Tek düze, söze dayalı anlatımlardan pek hoşlanmadıklarını düşünüyorum” (B9).

Öğretmenlerden biri ise törenlerinde kendi içinde ayırımına dikkat çekmekte ve özellikle belirli gün ve haftalarda yapılan anma, hatırlama amaçlı törenlerin kutlanmasının sıradan olduğuna ve öğrencide bıkkınlık yarattığına değinmektedir. Ancak şenlik, ödül törenleri, mezuniyet gibi törenleri ise daha farklı, eğlenceli ve öğrenci ve veli açısından ilgi çekici bulmaktadır.

“Şeyden falan ayırmak lazım törenleri mesela belirli gün ve haftaların kutlanması o kadar şey olmuyor, istediğimiz şekilde kutlanmıyor, sanki böyle şey gibi zorlama... Öğrenciler dinlemiyor falan. Biraz sıkıntı oluyor. O şekilde bahçeye toplamak, öğrencilere dinlettirmeye çalışmak, sıkıntı oluyor” (B4).

“Tören tören ee kültürü de yaratılmalı, o da önemli yani. Törenlerin sıkıcı olmaması mesela gereksiz şeyleri atın diyorum bazen diyorum mesela çok berbat oldu bu tören arkadaşlara. Komisyonlara veriyoruz genelde bunları. Hiç olmadı ya diyorum çünkü nereden anlıyorum izleyicilere bakıyorum... Ama mesela izleyici sayısı, sessiz dinleme oranı yükseldiği zaman o tören amacına, onları da tebrik ediyorum yani. Ya bir önemli bir şey tören yapma, tören oluşturma, geliştirme, sunma çok önemli... Yalnız belirli gün ve haftalar biraz farklı bir şekilde belki kutlanabilir bilemiyorum yani. Burada nasıl bilmiyorum da... Çocukları böyle dışarı çıkarıp, sıraya dizip, birkaç kişi, dinlemiyor yani, tören olmuyor, o farklı bir şekilde belki kutlanabilir ama diğerleri olumlu tabii yani.” (C) .

Okul müdürü, törenlerin bir kültür oluşturmada oldukça önemli bir yeri olduğunu düşündüğü ve bu düşüncesinin de eylemlerine yansıdığı görülmektedir. Ayrıca müdür, törenlerin sıradan ve alışlagelmiş biçimde kutlanmasına karşı çıkmaktadır. Bu durumu ise töreni izleyenler açısından ele alarak değerlendirdiği, ilgi uyandırmayan törenlerin ise tekrarlanmaması adına düzenleyen kişilerle eleştirisini yaptığını belirtmektedir.

“Her şeyden önce bu törenlerin olması, yani iyi kutlanması okul bakımından, çeşitli arkadaşların yapmış olduğu etkinlikler bakımından iyi kutlanması, halk oyunları, şiirler, oyunlar, gösteriler, skeçler falan, velilerin okula olan ilgisini daha da artırıyor. Bilmiyorum bayramda da buradaydınız herhalde, evet buradaydınız, kalabalığı gördünüz, eğer burada doğru düzgün bir iş olmazsa, kuru kuru bir tören olmuş olsa kimse katılmaz. Bizim burada bir şenlik havası içinde kutlanıyor e tabii ki bizimde bu velilerin katılması bizi mutlu ediyor. Biz de sonuçta bu törenler için bir hazırlık yapıyoruz, bu hazırlıkları yaptığımız zaman bunu sergiliyoruz, çocuklarımızın da bu hazırlıklarını sergilemesinden tabii ki mutluluk duyuyoruz yani” (B1) .

Bir başka öğretmende yapılan törenlere hem öğrencilerin hem öğretmenlerin emek harcadığından ve oldukça detaylı ve güzel bir iş çıkarttıklarından bahsetmektedir. Bu durumun ilgi yarattığı ve dolayısıyla velide de karşılığını bulduğunu düşünmektedir.

Erkan öğretmeni, okulun tarihine baktığında her gelen müdürün okula bir şeyler kazandırdığına değinmekte ve özellikle son yıllarda okulun büyük değişim geçirdiğini belirtmektedir. Yaşanan değişimlerin olumlu yönde olması velilerin de okula yönelik ilgisini artırdığını şöyle anlatmaktadır:

“Şöyle diyelim her gelen üstüne koydu diyelim. Mert Beyin de gelmesiyle okul, öbür müdürler zamanında da yapılan şeyler var, Mert Bey üstüne daha da fazla koydu, her şeyin ben olumlu yönde değiştiğini düşünüyorum. Okulun çevresinin daha da değiştiğini düşünüyorum zaten bu dışarıdan gözlemleyenler tarafından özellikle bu mahalleler, mahalledeki vatandaşlarımız, velilerimiz tarafından bu zaten hemen fark ediliyor zaten. Zaten bu değişiklik de velilerin okula olan ilgisini, katkısını artırıyor zaten, işte görüyorsunuz mezuniyet olsun, okulda bayramlar olsun, bayramlar olsun diğer zamanlar olsun” (B1).

Okulda kutlanan Milli bayramlarda öğrencilere bazı milli değerlerin aktarılmasına çalışılmaktadır. Ancak okulda popüler kültürün etkisi gözlenmiştir. Özellikle bazı öğrencilerin isimlerini kısaltarak ya da bir biçimde başka şekillere sokarak birbirlerine hitap ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra popüler dizilerdeki ve yarışmalardaki karakterleri kendi özellikleriyle birleştirerek lakap olarak kullanmaktadırlar:

“Ya da dizilerdeki isimlerle takıyoruz. Diyet Hanife, süslü Nermin. Kötü anlamda lakap takınca diyenler oluyor ama genellikle biz çok kötü anlamda takmıyoruz.” (A5).

“Valla survivordaki isimleri taktık birbirimize falan. Bana Duygu taktılar neden bilmiyorum... Ben hırslıyım o yüzden... Şaka amaçlı. Her zaman söylediğimizde gülüyorlar mesela, şaka anlamında” (A18).

Öğretmenlerden biri, okulda yapılan törensel etkinliklerde seçilen oyunlar, gösteriler ve müziklerde de kültürel değerlerimize uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmiş ancak popüler kültürün de etkilerini yok saymamıştır. Bu bağlamda, okuldaki törenlerin ve burada seçilen öğelerin eski ve yeni arasında bir köprü vazifesi görmesi gerektiğini şu sözlerle ifade edilmiştir:

“Çocuklara örf, adet, gelenek, göreneklerini kazandırmak için dikkat edilir yani, ya şu müziği veyahut da hiç anlamadığın bir şeyle çocuğun kafasını yoracağıma tabi geçmişle günümüzü karıştırarak orta yolu bulup, daha ılımlı, daha olumlu, çocuklara da, velilere de çünkü öyle bir şeyle karşılaşırsınız veli bu ne der, diye bilir ne bileyim çocuk..., çok aşırıya kaçmayacak şekilde günün önde çıkan müzikleri de dinlenebiliyor, kullanılabilir, yapıyoruz mesela bu sene bir neydi, neşeyi vardı böyle... (Gam gam style) Evet mesela onu bile çocuk istedi mi yapıyoruz ama o var diye, günün şeyi diye, hep ondan değil, geçmişimizden gelen, günümüzde ailelerin örf adetlerine uygun şekilde dikkat etmeye çalışıyoruz oyunlarımıza. Çünkü günümüze aktarmamız gerekiyor, biz nereden öğreneceğiz, uygulaya uygulaya, yoksa her şeyimizi unuturuz, tamamıyla yabancılaştık mı geçmişte olan dedelerimizle, babalarımızla kopukluk olur, onun için bağlantıyı sürdürmek çok önemli. Orası biraz hep şey oluyor tabi dikkat

ediliyor ama kesinlikle bu olmayacak diye bir şey yok, çocuk isterse oluyor ama... onun yanında ötekini de, sen zaten kesin bir şey koyarsan bu sefer de başarılı olamazsın. Çünkü illa şu olacak dedin mi onu sevdirecek yapamazsın ama ikisini de uygulayarak devam ettirebilirsin öyle kesin kurallarımız yok yani, şu şu olacak, şu şu olmayacak diye yok” (B2).

Görüldüğü gibi seçilen müziklerin de törenlerde ve kutlamalarda önemli olduğu belirtilmiştir. Okul müdürü, milli bir bayram kutlamasında dans gösterisi hazırlayan öğrencilerin, şarkılarını seçerken popüler kültürden etkilenmemeleri gerektiğini belirtmiş ve bu özel güne uygun bir Türkçe şarkıyla gösterilerini kurgulamalarını istemiştir. Ancak öğrencilerin önerdiği yabancı şarkıyı ise dilerlerse şenlikte kullanabileceklerini belirtmiştir.

4.3.3.3. Hoşgeldin Partisi

Okul müdürü, birinci sınıfların ilk kez okulla karşılaştığı günü güzel bir anı olarak bırakmak ve okulu sevdirmek adına yaptıklarını şu şekilde anlatmaktadır:

“Mesela size şeyi söyleyeyim mesela birlere, ana sınıflarına bir hafta önce açıldı. Mesela onları biz şöyle karşıladık, iki tane palyaço getirdik, bizim kültürde yok ama bu jenerasyon artık yeni bir jenerasyon. Mesela balonlar yaptırдық, meyve suları, pasta, çörek yaptırдық, okulu süsledik. Şimdi çocuk evden okula gidiyorum düşüncesiyle onun gözünde ne var şimdi soğuk bina yerine çok güzel süslenmiş bir yer. Mesela canlı müzik verdik koridora, bahçeye. Çocukları öyle karşıladık. Palyaço karşıladı çocukları mesela her gelenle, her geleni gruba kattı mesela. Topluca öyle ders mers sınıfa sokma yok yani. Öyle karşıladık yani ve bu ikinci sene. Geçen senede böyle, önceki sene de böyle, böyle karşıladık yani mesela şimdiki birlerin hepsi okulu seviyor yani. Çok böyle problem çıkaran çocuk yüzde bir bile değil yani onu aştık o karşılamayla, çok etkili oldu çocuk açısından. Ya çocuk dünyasından bakmak lazım bazı şeylere tabi. Öyle baktık yani, onun çok faydasını gördük yani” (C).

Görüldüğü gibi bu ve benzeri çalışmalarla çocuklar, okul korkusu yaşamamış ve okul, severek geldikleri bir yer halini almıştır.

4.3.3.4. Pilav ve Aşure Günü

Okulda düzenlenen seremonilerden biri de aşure günüdür. Bu gün için özellikle okul aile birliği üyeleri ve ilk kademe velileri hazırlık yapmaktadır. Okulda aşure dağıtımını sağlanmakta, üyeler hep birlikte güzel vakit geçirmektedir. Okulda yapılan bu seremoni medyada da yer almıştır.

Okulda düzenlenen bir başka seremoni de pilav günüdür. Okulun bahçesine getirilen pilav dağıtımını için sabahçı grubun çıkışı ve öğleci grubun girişi seçilmiş ve böylece öğretmen ve öğrencilerin bir arada olması sağlanmıştır. Pilavını alan öğrenciler bahçede yemeklerini yemişler ve bu esnada birlikte vakit geçirmişlerdir. Ancak okulda düzenlenen bu günün bazı öğrenciler tarafından anlamlandırılmasında farklılıklar dikkat çekmektedir. Örneğin düzenlenen pilav günü etkinliği için bir öğrenci şöyle demiştir:

“Evet güzeldi. Ben pek anlamadım onu neden yaptıklarını, ölü mü öldü ama verdiler yine güzel” (A24) .

Bu durum öğrencide Türk kültüründe genellikle ölü evinde cenaze sonrası verilen yemeklerin çağrışımını yapmıştır. Bu bağlamda okul kültürünün oluşumunda aslında öğrencinin kendi kültürel geçmişini de aktardığı dikkat çekmektedir.

4.3.3.5. Mezuniyet Gecesi

Okulda sekizinci sınıfların mezun olması konusu ele alınmıştır. Müdür bey, mezun öğrenciler için bir tören düzenlenmesini istemektedir. Bu törene velilerin de katılımını beklenmektedir. Böylece öğrencilerin bu güzel günü, aileleri ve arkadaşlarıyla paylaşması sağlanacaktır. Mezuniyet gecesinin yapılması için çeşitli mekânları araştıran müdür bey, öğretmen arkadaşlarıyla yaptığı fikir alışverişi sonunda okulda bu geceyi düzenlemenin daha uygun olacağına karar vermiştir. Okulu bu geceye hazırlamak için sahne kurulumu, gecenin sunumu, öğrenciler içinden akademik başarıda ilk üçe giren öğrencilere verilecek ödüller gibi konular ele alınmıştır. Mezuniyet gecesinesnasında yapılan gözlemlerde okulda büyük bir kalabalık olduğu görülmüştür. Okul bahçesinde yapılan mezuniyet töreninde verilen ikramların başında müdür bey, okuldan bir

öğretmen ve benim yaptığımız sohbet esnasında bir çevre sakini yanımıza gelerek müdür beye bu tarz etkinliklerle yaptığı için içten teşekkürlerini sunmuştur. Okulda okuyan bir çocuğu olmamasına rağmen bu etkinlikleri takip ettiğini belirtmiştir. Müdür beyin sayesinde mahalleye canlılık geldiğini belirtmiştir. Aynı durumu oradaki öğretmen yaptığımız görüşmede şu sözlerle anlatmıştır:

“Okulumuzun gerçekten çevre okullar içinde söz edilen, parmakla gösterilen bu okul ki son üç yılda çok çok değişiklikler oldu. Hatta geçen de velinin biri, bir gecemiz vardı, mezuniyet gecesi, velinin biri geldi, biz müdür beyle duruyoruz, aynen şunu dedi müdür beye, dedi siz geldiniz geleli mahallede bir canlılık var, değişiklik var, işte müzik duymaları, hiç öğrencisi bile yok, gelmiş mesela, düşün ne oluyor, ne var, geliyor... Yani mahallede etkinlik göze batıyor ve etkinliğin iyi bir şekilde yapılması, sonuçlanması memnun ediyor yani” (B2).

Mezuniyet gecesi, öğrencilerin oldukça mutlu olduğu ve ailelerinin onları izlemekten keyif aldığı gözlenmiştir. Öğrenci hayatında bir okuldan mezun olup başka bir okula gitmenin önemli olduğu görülmüştür. Ancak bu süreçte bazı öğrencilerin ise mezun olduğu okuldan ziyade gideceği okul zihinlerini meşgul etmektedir. Örneğin mezuniyet törenine katılımı ilgili bilgiler alınırken öğrencilerden biri şu ifadeyi kullanmıştır:

“(Mezuniyet töreni) olacak ben kararsızım gitsem mi gitmesem mi diye. Babam git diyor kep falan atarsın. Ben evde de atarım diyorum. İyi liseyi kazansam evde de atarım. Zaten 12 Temmuzda ramazana denk geliyor, ya mutluluk olacak ya kavga olacak, ya hüznün olacak ya da sevinç olacak. O benim elimde de iki hafta kaldı hiçbir şey yapamıyorum” (A13).

Yukarıdaki gibi görüş sunan son sınıf öğrencisinin okulda yapılacak mezuniyet törenine katılıp katılmama konusunda kararsız kaldığını ancak yapılan görüşmede bunun için pek de istekli olmadığı gözlenmiştir. Öğrencinin kafasını meşgul eden asıl konu mezun olacağı okul değil, öğrenimine devam edeceği okuldur. Bu bağlamda öğrenci için 12 Temmuz tam bir dönüm noktası halini almıştır. Yaşadığı sınav stresi dolayısıyla mezuniyet törenini umursamamakta hatta sınava hazırlanma konusunda da hiç bir şey yapmadığına değinerek stresin getirdiği bir tükenmişlik yaşamaktadır. Bu durum, sınavın öğrenci psikolojisinde yarattığı etkiyi gözler önüne koymakta, öğrencilerin okul yaşamına ait güzel olayları doyasıya yaşamasını engellemektedir.

4.3.3.6. Kullanılan Dil ve Metaforlar

Okula yapılan her yatırımın veli tarafından geri dönüşü olduğu görülmektedir. Özellikle toplumun okula olan inancı artmakta ve bu sayede de okula ilgi artmaktadır. Okul müdürü, devlet ve özel okul algısına değinerek, toplum nezdinde son yıllarda oluşturulan devlet okulunun özel okullardan daha niteliksiz olması gibi bir imajın yıkılması için çabaladığını da belirten şu ifadeleri söylemiştir:

“Ya bu işte okulun, okulu odak noktasına koyarsanız okulun etkililiği, etkili okul dediğimiz şey gerçekleşiyor, okula olan inanç artıyor, bu inanç arttığı zaman zaten sizin sınıflarda verdiğiniz başarı da artıyor. İnanmaya başlıyor okul hani 7/24 çalışmaya başlıyor. Okulun imajını artırıyor en önemli şey o. Şimdi şöyle bir beklenti var, toplumda da öyle bir algı da var. Devlet okullarında bir şey yok, gönderebiliyorsan gönder özel okullara çocuğunu yoksa devlet okulunda işte bunu yıkıyoruz yani mesela şeyi kestik, merkez okullara akımı kestik yani. Kayıt buraya geliyorlar...şimdi. Bunları mesela bir senede kestik burada eskiden bir şube açılıyormuş burada birinci sınıf bu sene altı şube açtık. Ya bu ilkokul dönüşümüyle ilgili onun da etkisi var ama on yedi kişilik bir sınıflar açılıyormuş burada geçen sene elli kişi bir önceki sene elli kişi başvurdu kırk kişi de ana sınıfına doksan kişi. Bir anda katılımı çoğalttık yani bu nedir okula olan inanç. İnanç yükseldiği zaman destekte geliyor kendiliğinden. Öğrencinin de velinin de evde birebir aile oturduğu zaman okul hakkında olumlu. Bu insanı etkiliyor zaten. Etkilediğiniz zaman okulun size vermek istediği mesajları alması da kolaylaşıyor, bu yönden çok önemli veliyi katmak” (C).

Okulun, aynı bir özel okul havasına büründüğü diğer üyelerle yapan görüşmelerde de zaman zaman ortaya çıkmıştır. Bu açıdan müdürün, okulu aslında iyi çözümlendiği, kendi algısının aslında öğrenciler ve öğretmenler de yansıdığını görmekteyiz

“Bu okul, özel okul gibi. Yani hiç devlet okuluna benzemiyor... Ya benim geldiğim okullar biraz daha fakirdi böyle ne bileyim okulun rengi birazcık daha silikti, ne bileyim yıkıktı böyle değişikti. Bu okul daha yeni gibi görünüyor, yeni yapılmış gibi.”

“Başarı yönünden de zaten bizim okul Eskişehir’de başarılı okullar sıralamasındaydı. Son yapılan SBS ‘de de özel okulları çıkardığımız zaman okulumuz üçüncü sırada” (B1).

Yukarıdaki ifade öğretmenin kendi okulunu sıralamaya sokarken özel okulların çıkarılması gerektiği düşüncenin altında devlet okulları ne yaparsa yapsın özel okulları başarı yönünden geçemez varsayımının yattığını söylenebilir. Görüldüğü gibi okulun fiziki görünümü, olanakları ve başarısının gün geçtikçe yükselmesi, okulun adeta bir

özel okul havasına büründüğünü göstermiştir. Okulda özel okul algısının doğmasına neden olan bir etmen de rutinlikten çıkıp değişim ve yeniliklere odaklanmasıdır. Okulda güvenlik görevlisinin devlet ve özel sektör kıyaslaması, bu rutinliğin bir ifadesidir.

“Çok farklı yani alışveriş merkeziyle buraları karşılaştırdığımda farklı yani. Tamam toplumsal alan yine toplumsal alandır yani AVM’ler olsun, çarşı içi olsun, okul olsun bu değişmez ama yani AVM’lerde yani daha bir disiplin söz konusudur yani. Çünkü bir iş yapılır mesela AVM’nin içerisinde ya da bir mağazada herhangi bir iş yapılır, iç kısımda mesela devriye sırasında mecbur hani yani haberleşmek zorundasındır. Bir mağaza senden habersiz o işe kalkışamaz yani...AVM’de mağazaların içinde çalışma olursa güvenlik olarak bizim bilmemiz lazım... Çalışma hakkında bir raporlama tutulur, o raporlama sonucunda da AVM’nin yönetimine bilgi verilir. AVM’nin yönetiminin bilgisi dâhilinde bu çalışma gerçekleşir. AVM’nin içindeki mağazalar haricinde...Yönetimin onayı gelmedikçe bize bir yetki verilmez yani o mağazalar için... Hani yani bilgi vermediği bir çalışma olursa nasıl bir şey olur sonuçları AVM’lerde bir mağaza için. O zaman raporlama ve hakkında tutanak tutarız yani. Mesela AVM içinde, AVM’ler genelde günümüzde yani sabah dokuzdan akşam ondur. Gecedен sonrasını demiyorum mesela. Sabah dokuz akşam on mesela ama yani onu akşam 21, dokuzu 5 geçe bile kapanan bir mağaza olsun hakkında hemen bir raporlama, tutanak tutup AVM yönetime bilgi verilmesi uygundur yani mecbur. Çünkü herkes yani orada on, on dedi mi kapanış saati... Buraya döndüğümüzde devletin okulu olduğu için hani belli bir düzenleme var yani... Zamanlama açısından aynı mesela... Ama erken çıksanız burada öyle fazla bir sıkıntı olmaz, izin alıp erken çıkabilirsiniz burada. Burası yani devletin okulu yani, devlette fazla böyle bir sıkıntı olmaz ama özel sektörde bir hata yaptın mı çok göze batır yani” (G).

Görüldüğü gibi okulun güvenlik görevlisi, daha önce AVM’lerde güvenlik görevlisi olarak çalışmıştır. Bu yüzden önceki çalıştığı yerler ile okulu kıyaslama yapmaktadır. Aslında söylediği sözler de devlet ve özel sektör arasında kıyaslama yaptığı görülmekte olup devlet işinin daha rahat olduğunu diğerinin ise daha disiplinli ve hata kaldırmaz olduğunu düşündüğünü anlamaktayız.

Müdür bey, okulun geçmişine yönelik fazla değişimin yaşanmadığını belirtmiş ve bu rutinliğin kırılması gerektiğini düşünmüştür. Bu bağlamda okulda tayin istemeye teşvik, okulun çevreye açılarak hareket kazanması gibi bazı çabalara girişmiştir.

“Ben mesela bunların hayatını alt üst ettim okulun. Yani o kadar düzenlerini alt üst ettim ki ben mesela okul birkaç kişi yani beş altı da sınıf öğretmeni, beş altı tane branş öğretmeni kendi kendilerine bir dünya kurmuşlar burada. Ben bunların hepsini yıktım yani bu okulun şimdi bir trafiği var, geleni, gideni, okul

açıldı yani topluma, kabuğunu kırdı yani okul, dışarıya açıldı. Bu dışarıyla iletişim de mutlaka bir ivme kazandırdı her açıdan.... Ya bunlar, taşları yerinden oynattık yani o anlamda. Bu tabii öğretmenlerde biraz şey her şeye olmaz şeyi var mesela, her yaptığınız şeye, hocam. Değişime aşırı direnç var, korku var, bu böyle olursa ne olur diye, oysa şimdi gittikçe görüyorlar, hayat daha da kolaylaşıyor aslında. Keşke daha önce sahip olsaydık bunlara diye düşünceler var” (C).

Görüldüğü gibi müdür beyin olayı anlatırken kullandığı hayatlarını alt üst ettim, taşlar yerinden oynadı ifadeleri, aslında yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından öncelikle olumlu algılanmadığının ve değişime direnç gösterildiğinin bir kanıtıdır. Ancak zaman içinde bu durumun olumlu yönde seyir izlediği de anlaşılmaktadır.

Okul müdürü, okulun bulunduğu çevrenin ilçe ve il arasında bir geçiş yeri olduğunu belirtmiştir. Bir şekilde buraya gelen öğretmenler genellikle tayinlerini başka yere istememekte ve uzun yıllar bu okulda çalışmaktadır. Bu durum, okula bir aidiyet kazandırmış olmasına rağmen bazı kötü yanlar da barındırmaktadır. Bu şekilde bir sahiplenmenin uzun yıllarca olması, okula bir rutinlik getirmiştir. Müdür, bu konuda okulu sanki evlerinin bir odası şeklindeki benzetmesiyle yapmıştır:

“Burası şöyle şimdi uzun yıllar çalışıyorlar burada. E şimdi insanlarda şey çok önemli aidiyet. Bir yere bağlanıyor insan ister istemez. Mesela burası şey köyden ilçeye, ilçeden il. İle geldiği zaman burası bir adım. Buraya geliyorlar ilk tayin olarak fakat gelmişler buraya gitmemişler yani. Öyle bir bağlılıkları da var buraya, mesela çoğu beş yılı geçmiştir yani öğretmenlerin. On yıl çalışan var, yirmi yıl çalışan var burada. Tayin falan isteyen bir iki öğretmen vardı tayin isteyen onlar da evine yakın olduğu için. Diğerleri falan da tayin istemiyor. Böyle kuruma, kuruma mı diyeyim artık, evleri de burada. Beni bir tür endişeye sevk eden de o. Hani evlerinin bir odası gibi okul. Öğlen falan gidiyor yemeğini yiyiyor, geliyor, sanki bir odadan çıkmış bir odaya girmiş. Biraz öyle diyorum ben tayin isteyin başka yerde de çalışın yani...aynı yoldan yani, aşırı rutinlik var yani” (C).

4.3.4. Sistemsel Değişim

4.3.4.1. Okullar Hayat Olsun Projesi

Okul müdürünün, okul-veli işbirliğine oldukça önem verdiği ve okulu velilere açık bir alan algıladığı görülmektedir. Aslında bu durumun bakanlık çaplı bir projeden de beslendiğini ancak proje öncesinde de okulda velilere yönelik çok çeşitli faaliyetler düzenlediklerini belirtmiştir. Okullar Hayat Olsun Projesi, okulun çeşitli alanlarının eğitim-öğretim saatleri dışında çevrenin hizmetine açılmasını sağlayan ve yetişkinlerin hayat boyu öğrenmesine odaklanan bir çalışmadır.

Okul müdürü, bu uygulama sayesinde çalışmayan anne, babalar için okulda açılan kursların kişisel gelişim sağladığını, velilerin vakitlerini daha iyi kullanmalarını sağladığını belirtmektedir.

“Şimdi velilere, bu okullar hayat olsun projesiyle resmileşti, esasında ondan öncede başlamıştık biz okula mesela okul devletin bir kurumu. Ya bu kurumun neden, anneler evde boş boş oturuyor mesela çocuğu okula veriyor niçin evde ölü zaman geçirsin mesela geçen sene, önceki sene bilgisayar kursuyla başladık, sonraki sene saz kursu yaptık velilere, öğrencilere ve velilere. Bu sene mesela bunu daha da detaylandırdık. Eğer proje okulu olursak buna şunları da katacağız, konferanslar, seminerler, şu an okulda mesela velilere yönelik plates, İngilizce ve bilgisayar kursu projeleri var, İngilizce başladı, diğer ikisi de başlayacak okulda. Onun dışında eğer proje olursa zaten bir koordinatör de olacak. Odunpazarı Belediyesiyle beraber İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bakanlık koordinatör olacak bu da şeyi sağlayacak Bakanlıkla iletişimi okul pilot okul olacak yani” (C).

Söz konusu proje ile okuldabirçok kurs açılmış ve açılan bu kurslar da velilerin ilgisini çekmiştir. Okulda hemen her yerde bir grup veliyle karşılaşılmaktadır. Velinin okul içinde bulunması, hem onların örgütsel kimlik kazanmalarını sağlamış hem de okulun imajına katkı sağlamıştır.

4.3.4.2. Eğitim Sisteminde 4+4+4 Uygulaması

Okulun bulunduğu çevre genellikle güvenlik, eğitim, maliye ve sağlık alanında memur olarak çalışan ailelerden oluşmaktaydı. Ayrıca göçmen nüfusu olan bir kesim de yer almaktaydı. Bu okulun öğrenci profili ve eğitim kalitesinin çevre okullardan bazı

öğrencilerin bu okula geçiş yapmasına neden olduğu görülmektedir. Öğrencilerden biri bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Ben 7. Sınıfın 2. Döneminde geldim. Yani 1,5 sene oldu. Ben başka okuldan geldim...bizim sınıfın çok kötü huyları vardı, hiç ders dinlememek, dinletmemek gibi o yüzden bende bu okulu (seçtim)... Evet burada ortam farklı, daha dersi dinliyorlar, yani derse daha adapte oluyorlar” (A14).

Aynı okuldan benzer sebeple gelen bir başka öğrenci de durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Arkadaş ortamı... Şey orada öğretmenler iyi değildi onun için buraya geçtim...Bizim sınıfta birazcık ergenlik olunca, ergenlik dönemine girince çıldirdılar, babamda buraya gönderdi.” (A13).

Ayrıca okula stajyer öğretmen olarak gelen öğrenci de okulun sosyo-ekonomik çevresi hakkında şu yorumu dile getirmiştir:

“Aileler genelde orta gelirli olduğu için o taraflarda eğitim kalitesi biraz yüksek bir okul gibi duruyor gözümde yani.” (S1)

Okul müdürü de bu okula tayininin çıkma aşamasında, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin etkili olduğunu belirtmiştir. Müdür Mert Bey, rotasyon dolayısıyla bu okula geldiğini ve seçim yaparken aslında biraz zorunluluk biraz da önceden yaptığı araştırmanın etkili olduğunu belirtmiştir. Bu okulu seçme nedenlerinden diğeri ise hedeflerini gerçekleştirebileceği bir okul ortamının olmasıdır.

“Valla zorunlu seçtik. Bu okulu sadece bir iki arkadaşla sordum, bir de ziyarete gelmişim. Ya şey olarak söylediler, sosyo-kültürel yapının iyi olduğunu. Ben de şöyle bir yer arıyordum, uğraşabileceğim, geliştirebileceğim bir okul. Sosyo-ekonomik durumu da biraz daha öbür okula göre iyiydi. Biraz bilerek, zorunlukların içinde seçmek zorunda olduğum bir okul yani çünkü rotasyona tabiydim. Ama benim hedeflerim var yani onları gerçekleştirebileceğim bir yer olması benim yazmama bir etken oldu yani” (C).

Okul müdürü, her okulda farklı bir kültür olduğuna değinmiş ancak çevrelerindeki okullara göre kendilerine gelen öğrenci ve veli profilinin daha iyi olduğunu belirtmiştir:

“Mesela şurada başka bir okul var, şurada diğeri var ya gidip bir denemek için götüreceğim sizi yani...Bir oranın koridoruna, bahçesine bak bir de bizimkilere bakın yani. Bu farkı net bir şekilde işte kurum kültürünü burada görürsünüz yani ama şu da var bizim öğrenci, veli profili, sosyo-kültürel yapımız onlardan farklı

yalnız. Bizim hazırbulunuşluk düzeyimiz onlara göre biraz daha iyi yani... Okula gelen öğrencimiz iyi geliyor yani bu da bizim için bir şans tabi. Onların o şanssızlığı var o arkadaşlara da haksızlık etmemek lazım tabi evet” (C).

Çocuğunu bu okula kayıt yaptırmadan önce araştırma yaptığını söyleyen bir veli, merkezdeki bir okulu birinci sınıf öğrencisinin ulaşım açısından zorlanacağını düşünerek seçmediğini, bu okulu seçmesinin bir nedenin de okulun sosyo-ekonomik çevresinden gelen olumlu imajı olduğunu şu şekilde anlatmaktadır:

“Araştırarak girdik biz çünkü ee aslında ben göçmen evlerinden buraya geliyorum benim zamanımda yan tarafa mı, çarşıya mı yoksa buraya mı diye üç seçeneğim vardı. Birinci sınıfa başlıyor çarşıya gitmektense, yanımdaki okula da gitmesini istemediğim için burayı seçtim artı buranın ee oturanları diyeyim daha çok memur, daha hani... memur çocukları olduğu için daha oturaklı diye düşündüğüm için buraya verdim” (D).

Okulun veli profilinin genelde memur ailelerden oluşması, çocuklarının da okuyup bir iş sahibi olmasında etkili görülmektedir. Çünkü bir fabrikatörün çocuğuna iş yeri açma şansı gibi şansları yoktur. Bu yüzden eğitimi önemsemektedirler.

“Bir de çevremizdeki velilerde şöyle bir şey var, başka bir çıkar yolu yok, işte fabrikatör çocuk fabrikada çalışıyor veyahut da geçerli şey, okuyacak, çünkü kendi memurdur, memur olacak başka yok işte öğretmendir, polistir, genelde bu çevrenin velileri o profilde. Onun için de çocuklarının eğitim öğretimi için hiçbir şeyden geri kalmazlar. Yeter ki şunu yapacağım de işte kaynak kitap alacağım tamam, ne istiyorsan, yeter ki çocuğun eğitim öğretimi en iyi şekilde olsun ama bunu da görüyorlar, bunun farkına varıyorlar, nasıl varıyorlar işte başka bir mahalde oturan akrabasının çocuğuyla aynı sınıfa giden çocuğuyla karşılaştırıyorlar, genelde yaparlar yani. Aa bakıyorlar ki bu aradaki fark çok, niye, bu her türlü teknoloji vermiş, bu her türlü kaynak sunulmuş, onun başarısı ister istemez olacak yani veli çok önemli” (B2).

Velilerin civardaki okullar içinde bu okulu seçmelerinin altında okulun kalitesinin yattığını düşünen bir öğretmen bunu şöyle ifade etmektedir:

“Burası daha çok bilinçli velilerin olduğu bir muhit, bölge bence, bana göre öyle. Zaten okulu tercih etmelerinde mesela kimileri bölgede başka bir okulu tercih etmeleri münasipken onlara daha uygunken burayı tercih ediyorlar. Demek ki bunun altında da olumlu bir izlenim yaratılmış olması yatıyor diye düşünüyorum ben” (B9).

Görüldüğü gibi okulun bulunduğu fiziksel ve sosyo kültürel çevre, hem okul çalışanları hem de veliler açısından önemli bir etmen olarak görülmektedir. Bu durumun farkında olan okul müdürü, elindeki kaynakları kullanarak okulun çevre açısından

olumlu algılanmasına ağırlık vereceğini belirtmiştir. Böylece okul çapında yukarıda ifade edilen fiziksel ve teknolojik yenilikler yapılmaya başlanmıştır. Ancak zaman zaman eğitim sistemini içeren bazı politikaların devreye girmesi okulda var olan bu kültürün değişmesine neden olmaktadır. Bunlardan biri de 4+4+4 uygulamasıdır. Okul sisteminde ülke çapında yapılan değişim, okula kayıt bölgelerinde değişim yaratmakta ve bu da okulun veli profilini etkilemektedir. Ayrıca okulda yaşanan değişimlerin her zaman olumlu sonuçları da olmamaktadır. Öğretmenlerden biri, okulun vizyon ve misyonunun 4 yıllık yapılan planlarda belirlendiğini ancak ülke çapında eğitim politikalarında oluşan hızlı değişimlerin, uzun süreli planların uygulanmasında sıkıntı yarattığını şu şekilde anlatmaktadır:

“...şimdi misyonunu, vizyonunu belirliyorsun ama öyle bir hızlı değişimlere uğruyorsun ki bazen, mesela biz 4 yıllık bir projemiz vardı, hazırlamıştık, bu 4 yıl içerisinde kısa sürede, orta sürede ve uzun sürede yapılacak işler diye planlamıştık, kitap halinde çıkarmıştık, vizyonumuzu, misyonumuzu belirlemiştik, işte bu 4+4+4 hepsini birden yok etti. Mesela bizim 2014’e göre bir planımız var, 2013 bitti, bir senemiz çıktı, nasıl çıktı orada birçok şey var, işte çevre okullarında en iyi olmak, işte fen liselerine şunu kazandırmak yahut da Anadolu liselerine bu kadar öğrenci sokabilmek diye birçok hedefler koymuştuk, bitti hedef 2013’te, niye ortaokul kalktı, bitti, ilkokul dörde kadar geldi, dörtte de öyle bir hedef yok, Anadolu, fen lisesi diye bir şey yok, hızlı bir değişimden dolayı bazı koyduğun hedefleri yerde kesebiliyorsun, yeni, mesela biz yeniden yeni bir planlama yapacağız. Hatta Çarşamba günü bu, gündem maddesi olarak alınmış, çünkü biz diyorum ya 4 yıllık bir çalışmayı bütün öğretmen arkadaşlar almıştı...Biz mesela her üç ayda bir rapor alırdık, neler yaptınız, maddeler var, bir öğretmen iki kişi, üç kişi bir arkadaş olmuşlar, bir konuyu almışlar, işte diyelim ki bahçenin düzenlenmesini, üç kişi almış, onlar bahçede neler yaptınız, önce o yapacaklarını bir maddeler haline getirmişler mi, getirmişler, o getirdikleri konuları yapıp yapmadıklarının raporunu veriyor, işte şu şu işler yapıldı, işte şu şöyle sebepten dolayı kaldı. Şimdi yeniden o şeyi düzenlememiz gerekecek ki 2013’ten itibaren tekrar yeni bir planlama yapacağız. Öyle gözüküyor çünkü koptu, 4+4+4 kopardı. Hedefleri de, misyonu da, vizyonu da işte vizyonumuz vardı, hala şimdi o geçerli olabilir çünkü şu var, çevrede yine en iyi okul olmak, yine tercih edilecek okul olmak, o devam eder ama başarı konusunda işte fen lisesine şu kadar öğrenci, Anadolu lisesine şu kadar öğrenci vereceğim diye o şeyler bitti” (B2).

Bu değişimle birçok kişi, okula sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük bir veli profili katıldığı düşünülmektedir. Stajyer öğretmenlerden biri, okulun yapılan değişimle sosyo-ekonomik çevresinin değiştiğini ve bu durumunda eğitime bakış açısıyla ilgili bazı sorunlar çıkardığını belirtmektedir:

“Okulun 4+4+4 sistemine geçmesinden dolayı aşağıdaki bir okul bu tarafa bağlanmış. Ondan da biraz kültürel bir karmaşa var. Öncesinde mahallenin bu tarafından daha elit insanlar da varken alt kesimlerden gelenlerle böyle ufak bir çatışma yaşanabiliyor çünkü alttaki bir sınıfta bunu yaşadım. Onlar okula karşı yapılan şeylerde biraz daha böyle önyargılar. Veliler, işte bu sosyal etkinliklerde izin verilmiyor veya ne gerek olduğunu söylüyorlar ama benim sınıfım açısından bakarsak okula karşı olumlu bir bakışları var ve geliştirdiğine inanıyorlar bu tip şeylerin. Tabi ailelerin eğitim boyutuyla alakalı” (S2).

Bu konuda okul müdürünün de benzer görüşü olduğu görülmekte olup diğer okuldan gelen bazı öğrencilerin kendi okulundakilerden gelişimsel olarak bazı farklılıkları olduğunu belirtmektedir.

“Şimdi orta düzeyde esnaf ve memur ve site genelde site. Şimdi kayıt alanımız genişledi ilkokul olunca...bayağı bir sınıflarda farklı öğrenciler başladı yani, farklı kültürler, farklı davranışlar mesela akademik olarak başka mahalleden aldık bir öğrenci, çocuk okuyamaz değil, ikinci sınıfta mesela, okuma-yazma yok yani. Biraz önceki derste gördün. Bizdekiler çok rahat yani. Onlar var yani. Onları düzeltereğiz işimiz bu” (C).

Erkan öğretmen yeni gelen veli profiline daha çok göçmenlerden oluştuğuna, bunların eğitime bakış açılarının yüksek olduğuna ancak ekonomik bakımdan belki biraz düşük kalabileceklerine yönelik olan farklı bir bakışı dikkat çekmektedir:

“Şimdi bizim tabi bu yıl 4+4+4 ile beraber sınırlarımızın değişmesiyle birlikte veli profili de değişti. Özellikle göçmen konutlarımızdan geliyorlar bunların şeyinde eğitiminde sıkıntı yok, bunlar Bulgar, Slav göçmeni olduğu için zaten orada zamanında büyüyenler en azından bir lise mezunu, kendileri okudukları için çocuklarını da okutuyorlar ama genellikle liseye kadar okumuşlar ama hepsi, karı koca çalışmaya şey ediyorlar, çalışıyorlar, çünkü asgari ücretle çalışan insanlar, ancak iki tane asgari ücret aldıklarında 1500 lira falan yapıyor, ona rağmen ekonomik durumları iki kişi çalışmasına rağmen ekonomik bakımdan zayıf olduğunu düşünüyorum ama eğitim bakımından hiç de fena değil, bizim mahallenin eğitim düzeyinin altında değil, belki de üzerinde bile olabilirler, genellikle lise mezunular... Eğitime bakış açıları Eskişehir zaten genellikle olumlu yönde, mahallemizde de olumlu yönde, veli eğitimi, çocuklarının okumasını istiyorlar, imkânlarını seferber ediyorlar imkânlar ölçüsünde, o konuda sıkıntımız yok yani eğitime olumlu yönde bakıyorlar” (B1).

Okulunu çok seven öğrencilerden biri, okulların ayrımı dolayısıyla oldukça üzülmemektedir:

“Çok güzel bence okulum ben okullar ayrıldığını duyunca, ayrılacağımı duyunca çok üzülüyorum. Hani buraya alıştım gitmek istemiyorum” (A18).

Görüldüğü gibi aslında öğrencinin bahsettiği şey yaşadığı kişilerin ve koşulların değişiminin onun hislerinde ve davranışlarında yarattığı değişimdir. Burada yaşanan değişiklik ise bizi her okulun farklı kültürü olduğuna götürebilir.

Eğitimde 2012-1013 döneminde uygulamaya koyulan oniki yıllık zorunlu eğitim uygulamasından dolayı okulunu değiştiren öğretmenlerden biri, eski okulunda tam dokuz yıl geçirmenin verdiği bir aitlik duygusundan bahsetmekte ve okulun her köşesinde bir anısı olduğunu duygulanarak dile getirmektedir. Okulların birbirinden farklı olduklarını dile getirerek her okulun kendine has işleyişi ve özellikleri olduğunu vurgulamıştır. Ancak zamanla bu okula da alışacağını belirtmektedir:

“Şimdi o okul bizim için bayağı bir şeyler ifade ediyor, uzun yıllar orada kaldığım için dokuz yıl kaldık, yani okul diyince akla o okul geliyordu bizde, başka yer gelmiyordu, o yüzden önemli yani oradan ayrılınca tabii bayağı bir üzüldük, hüznünlendik yani, devamlı alıştığımız bir okul, arkadaş ortamı alıştığımız bir ortamdı, ne bileyim hani okulun artık her tarafını biliyorsun, her tarafıyla ne bileyim belki orada bir anın geçmiş falan dolayısıyla ayrılmak zor geldi yani ama buraya da alışacağız, hayat böyle... Değişiyor tabii ne bileyim oradaki ortam farklıydı, burası farklı. Ne bileyim oradaki işleyiş farklıydı, burası farklı, değişebiliyor yani okuldan okula, burada biraz farklı hissettim” (B4).

Hatta öğretmenlerden biri bu zorunlu sebep olmasaydı okuldan hiç kimsenin ayrılmak istemeyeceğini düşünmekte ve kendi çocuklarının da o okulda okumasını istediğini belirtmektedir:

“Yani bizim için zorunlu bir ayrılıktı, mecbur kaldığımız için ayrıldık, herhalde böyle bir mecburiyet olmasaydı hiçbirimiz ayrılmazdık, orada kalırdık büyük bir olasılıkla. Bir daha da öyle bir okulda çalışabileceğime açıkçası ben pek ihtimal vermiyorum, buraya da geldik. Her şeyiyle oturmuş bir okuldu, her şey çok yerli yerindeydi. Hatta biz uzun vade de kendi çocuklarımızı da orada okutmayı planlıyorduk ama işte olmadı” (B6).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında bu okuldan başka okula geçmek isteyip istemediklerini sorduğumda hemen hemen hepsinin okullarını sevdikleri ve bırakmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumu öğretmenlerde gözlemlemiş ve öğrencilerin bu konuda memnuniyetsizliğini için şu ifadeleri kullanmışlardır:

“...şimdi oradan ayrılmayı, başka bir okula geçmeyi pek düşünmüyorlar öğrenciler, seviyorlar okulu, orada demek ki mutlular yani” (B4); “Buraya gelmekten çok memnun değiller işin açıkçası” (B6); “Gelmek için ellerinden geleni yapıyorlar” (B8).

Görüldüğü gibi uygulamada yapılan değişimler öğretmenleri ve öğrencileri oldukça etkilemiştir. Seminer döneminde ülke çapında uygulamaya geçen 4+4+4 sistemiyle birlikte öğretmenlerin yerleri değişmiştir. Okulun ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin çoğu diğer bir okula geçmiştir. O okulda geçirdikleri zaman içinde Tufan öğretmenin oldukça sıkıntılı anlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Tufan öğretmen, şimdiki okulda bayan öğretmen sayısının çok fazla olması ve sadece üç erkek öğretmen olması dolayısıyla öğretmenler odasına girerken çekindiğini belirtmesi ve derslerin başlamasıyla belki bu duruma daha çabuk alışacağını düşünmesi şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

“Öğretmenler odasına gidemiyorum... benim ortamım orası... Şu an ben burada mesela şu an çok rahatsızım... Okulların açılmasını istiyorum, açılın, dersler başlasın, biraz ısınayım, yoksa öbür türlü odaya bazen girmek mümkün olmuyor, bayanlar zaten her tarafa oturmuşlar falan, bir de yabancı bir ortam, rahat bir şekilde olmuyor...Burada kendimi paspas gibi hissediyorum (gülüşmeler)... Dün işte gittim mesela bir nefes aldım mesela” (B4).

Tufan öğretmen, eski okuluna aidiyet kazanmış biri olarak yeni geldiği bu okulda kendini değersiz hissetmektedir. Üyelerin okula olan bağlılığını yapılan görüşmeler ortaya çıkartmıştır.

4.3.4.3. Serbest Kıyafet Uygulaması

2012-2013 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim sisteminde yapılan bir değişiklikte kılık kıyafet yönetmeliği olmuştur. Bu yönetmelikte okullarda öğrencilerin giydikleri üniformalar istenirse serbest kıyafete çevrilebileceği duyurulmuştur. Bu bağlamda okul müdürü, serbest kıyafet konusuna olumlu bakmış ve uygulamayı başlatmıştır. Ülke çapında bazı okullar bunu uygulamaya sokarken bazılarının sokmadığı görülmüş ve kamuoyunda da bu konu sıklıkla konuşulmuştur. Serbest kıyafet uygulamasına geçilmesini onaylayan müdür bey, bir öğrenci tarafından değişime destek veren özgürlükte ve ileri görüşlü olarak algılanmaktadır.

“İyi bir yönetici olduğumu düşünüyorum, mesela diğer müdürler serbest giyimi falan birçok şeyi okulda yasaklıyorlar ama bizim müdürümüz iyi hım ileri görüşlü diyelim, öyle bir müdür, iyi bir yönetici olduğumu düşünüyorum” (A2) .

Serbest kıyafetin, güvenlik anlamında sıkıntı oluşturduğunu belirten güvenlik görevlisi kimin öğrenci olup olmadığını anlamakta zorluk çektiğine değinmiştir. Ancak okul müdürü bu konuda farklı bir görüşe sahiptir. Serbest kıyafetin getirdiği bu durumun hangi çocuğun okulun öğrencisi olup olmadığını anlamakta zorluk yaratabileceğini kabul eden müdür bey, aslında bunu öğrencinin davranışından anlamamız gerektiğini belirtmekte ve kendi okulunun öğrencilerinin bu özelliğe sahip olduğunu düşünmektedir.

“Bu yeni bir şey getirecek tabi şimdiye kadar kıyafet vardı sokakta gördüğümüz zaman bizim öğrencimiz diyorduk, şimdi bunu davranışta dememiz, diyeceğiz artık. Bu çocuk bizim öğrencimiz ya onu bizim öğrencilere diyebiliriz aslında, bir yere gittikleri zaman görüyoruz gerçekten, bir yere gidip geldikleri zaman veya dışarıdan bir satıcı şu bu geldiği zaman diyor” (C).

Okul müdürü, söz konusu bu uygulamaya olumlu bakmış ve yürürlüğe sokmuş olmasına rağmen yılsonunda veliler üzerinde yapılan ankette uygulamanın olumlu karşılanmadığı görülmüştür. Bu bağlamda anket sonuçları dikkate alınmış ve uygulamanın sonlandırılmasına karar verilmiştir.

4.4.Birey, Kontrol ve Disipline Edilmelidir

Okul, bir yönüyle öğrencilerin kontrol edilmeye çalışıldığı, farklı disiplin ve şiddet olaylarının yaşadığı bir alandır.

4.4.1. Biri Bizi Gözetliyor

Okulda daha önce bahsedildiği gibi oldukça etkin kullanılan bir kamera sistemi vardır. Okuldaki kamera sistemiyle ilgili de değişik yorumlar yapılmaktadır. Bazı kişiler bunun olumlu yanları yanında olumsuz yanları da olduğunu düşünmektedir. Kamera sisteminin kötü bir olay olduğunda çözümlenmesi için kanıt sunabilmesinin iyi olduğuna değinen öğrenci şunları söylemiştir:

“Şu anlamda önemli kameranın olması, çünkü kameralar olduğunda, herhangi bir olay olduğunda mesela nerede, ne zaman, nasıl olmuş gibi hareket edebilir

ya da hani kötü niyetli insanlar filan geldiğinde hani görülür, bir şekilde bence baya bir hani daha iyi” (S3).

“Kamera olması iyi, koridorlarda olmalı ama sınıf ortamında olmamalı zaten de yok... Koridorlarda hani herhangi bir olay olsa kanıt olarak” (S1).

Okul müdürünün odasında hemen masasının karşısında yer alan televizyonda kamera sisteminin takılı olduğu ve bu sistemin hemen hemen her zaman açık bulunduğu görülmüştür. Müdür bey, parçalı ekran halindeki bu görüntüden okulun koridorları, girişi, bahçesi gibi birçok alanda olup biteni izlemektedir. Hatta görüşme esnasında da konuşma arasında kamerada olan biten olayları izlemekte ve oradan da örnekler vermektedir.

“Mesela şu an yerli malı haftası var, her gün bir sınıf kutluyor bunu çocuklarıyla beraber, veliler bakın şimdi kamerada da bir sınıfta veliler yaptı bitirdiler yani mesela sabah bir sınıfta vardı, Cuma günü birkaç sınıf yaptı. Bu tür şeyler yapmaya çalışıyoruz” (C).

Ancak diğer bir öğrenci ise kameraların öğrencilerin başına bir şey gelmemesi ve güvenliği sağlamak adına koyulduğunu ancak birinin izlendiğini hissetmesinin de rahatsız edici olduğunu vurgulamaktadır:

“Aslında çocukları evet izlemek önemli bu yaşlarda, bir yandan da onların yerine kendinizi koyunca böyle her an izlendiklerini bilmeleri kötü bir şey diye düşünüyorum” (S6).



Benzer bir görüşü diğer öğrenci de sunmuş ve bu durumun doğallığı bozabileceğine değinmiştir:

“Tamamen güvenlik amaçlı ama küçük de olsa bir çocuğun her hareketinin çekilmesi ne kadar doğru, orası biraz soru işareti ama yani yine de onların çok rahatsız olabileceğinin bilincinde midir bilmiyorum... Yani aslında rahatsız edici olabilir yani tamam güvenlik önemli ama her dakikanın, yani sonuçta burada yaşıyordun ve bu senin iş hayatın ve sürekli izlendiğini bilmek müdür bey tarafından ya da başkası tarafından hareketlerini, yapacağın şeyi belki doğal olamıyorsun yani onu da etkileyebilir bu şekilde” (S4).

Okula kurulan kamera sisteminin öğretmenler üzerinde öncelikle gözetlenme hissi yarattığı ve bu bağlamda da kendilerine yönelik olumsuz ve güvensiz bir ortamın oluştuğunu düşüncelerine rağmen zamanla bu duruma alıştıklarını ve bu sistemin olumlu yönlerini de düşündükleri şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

“Başta garip gelmişti.” (B5); “Ya ilk gördüğümüzde garip ama sonra çok normal” (B6); “Biri bizi gözetliyor evinde gibiyiz... Koridorlar da varmış... Biraz şey gibi algılamıştır belki, bize güvenilmiyor mu falan, güvensizlik falan olarak algılanmış olabilir ama daha sonra alıştık ya normal bir kamera yani... şey açısından hani nöbetçi arkadaş bazen ikinci katta olabiliyor, oraları ikisi birden gözlemlemesi zor olabiliyor, o yönden herhangi bir olay olduğunda kim ne yaptı, hangi öğrenci ne yaptı, çok güzel görebiliyorsun” (B4).

Görüldüğü gibi öğretmenin kullandığı “biri bizi gözetliyor evi” metaforu, üzerlerinde izlenmenin verdiği bir rahatsızlığın olduğunu göstermektedir. Kamera sisteminin görüş alanı konusunda da bazı hassas noktalar vardır. Özellikle öğretmenlerin öncelikle bahçeyi çeken bir sistem olduğunu düşünmeleri ama sonra koridorları da çektiğini anlamaları bunun kanıtıdır. Hatta bu kameraların sınıfı çekme durumunun olması halinde tepki göstereceklerini belirten bir öğretmen bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıflara konsaydı mesela çok tepki olurdu, rahatsız olurduk, koridorlara alıştık bir süre sonra. Bir de tek taraflı düşünmüyorsunuz öğrenciyi de görüyor sonuçta orada, o da var” (B8).

Okulun iki bina olmasının bazı dezavantajlarından bahseden öğrenci, kendi sınıflarının idarenin olduğu diğer binada olmasının disiplin açısından daha iyi olabileceğini belirtmiştir:

“Yani biz o tarafta olsak daha iyi olurdu. Çünkü müdür beyin odası da o tarafta biz boş derslerde burada çok kolay gürültü yapabiliyoruz açıkçası. Ama orada müdür beyin odası olduğu için gürültü yapamazdık. Bir de öğretmenler odası var. Öğretmenler anında gelebilirdi. Ama oradayken değişiyor. Mesela öğretmenlerin geldiğini görüyoruz hemen susuyoruz” (A23).

Okulda güvenlik görevlisinin daha çok okula giriş çıkışlarda düzen sağlamaya yönelik çalıştığı hemen hemen tüm üyelerce belirtilmiştir. Görevlinin kendisi de okula gelen ve öğretmenlerle görüşmek isteyen kişilerin neden, ne zaman, kiminle görüştüğünün kaydını tuttuğunu söylemiştir:

“Hangi öğretmenle görüşeceklerse zaten biz hani kimi zaman, ilk başlarda demiş olduğum gibi daha öncede dedim, bilmiyorduk hani ne için kim geliyor, kim çıkıyor, son zamanlarda bildiğim için gelen gidenlerin mümkün olduğunca kaydını tutuyorum ben. Kim geliyor, hangi öğretmenle görüşüyor, ne maksatla olsun, kaydını tutuyoruz, saat kaçta girmiş, saat kaçta çıkmış yani o maksatla görüşme kayıtları da oluyor yani elimizde yani bulunan” (G).

Güvenlik görevlisi, okulda yapılan toplantı, etkinlik, seminer gibi faaliyetlerin kendisine bildirilmesi gerektiğini, aksi durumda bu etkinliğe gelen kişileri doğru şekilde yönlendiremediğini anlatmıştır. Tabi bu durumun veli gözünde okulun ve kendisinin imajını zedelediğine değinmiştir:

“Yani öğretmenlerle problemse aslında hani şöyle bir şeydir yani mesela toplantılar olur sınıflarda, mesela velilerden gelenler olur mesela, sorarlar velilerimiz, ben toplantı için geldim şu sınıfın nerede olacak toplantı. Mesela öğretmenimizin hani bize bir bilgi verilmediyse toplantı kaçınıcı sınıfta, hangi yere yönlendireceğimiz hakkında o gibi durumlarda hakikaten sıkıntı yaşadığım oluyor. Çünkü hani burada gelen veliler bize soruyor yani biz yönlendiriyoruz. Bizim haberimiz olsa daha iyi yani elimizden gelen imkânı sağlarız yani kolayca ondan dolayı biraz sıkıntı yaşadığım oluyor yani. Kimi öğretmenlerimiz var yani onlar hani tamam yani birkaç öğretmenimiz söylüyordu yani bana. Hani toplantı saatlerini, şu saatte toplantı olacak, şuraya yönlendirin, edin maksatlı yani. Ama ben birkaç günlerde yani başıma çok geldi, toplantı konusu sık sık geliyordu yani. Veliler gelip soruyordu, ben yönlendiremiyordum bilmediğim için yani. Onların gözünde güvenlik olarak ters tepki oluyor tabi hani... Onların düşüncesine göre biz belki de habersiz gibi geliyoruz. Bize diyecekler ki gelen dışarıdan gelen veli bilmez tabi nasıl yani. Öyle bir tepki oluyor, velinin gözünde yaratılıyor kimi zaman. Ondandır sıkıntı oluyor yani kimi zaman” (G).

Okulda önceden güvenlik uygulamasının olmadığını ve ilk uygulama başladığında tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu uygulamayla birlikte yaşanan şu problemleri aştıklarına sevinmişlerdir:

“İlk başta belki bir iki tepkiler oldu ama daha sonra herhangi biri bizimle iletişime geçmek istedikleri zaman işte görüşme günlerimiz vardı, o gün gelip görüşebiliyordu çok rahat, öbür türlü de çok aşırı oluyordu yani sınıfın içine giriyor, her şeye müdahale ediyor falan problem oluyordu... Herkes alışmıştı ama o sisteme, öğrenciler alışmıştı, veliler alışmıştı, biz alışmıştık, gerçekten güzeldi yani, böyle çok müdahale.” (B5).

Görüldüğü gibi öğretmenler, sınıf içinde öğretim zamanının bölünmesi yönündeki sorunun kalkmasıyla daha kaliteli eğitim verebildiğini anlatmıştır. Bu konuya katılan bir başka öğretmende benzer görüşler sunmuştur:

“Kapıyı çalıp anahtar istiyordu öğrenciden dersin ortasında, anahtar veriyordu, beslenmesini getiriyordu, çocuk dosyasını unutmuş onu getirdim hocam diyordu dersin ortasında” (B8).

4.4.2. Bir Korku Efsanesi

“Mesela Mert Bey geleceği zaman kendisinden önce şeyler geldi, korkunçtu, çok ezer, çok serttir, işte çok çalıştırır, canınızdan bezdirir diye hayır aslında Mert Bey’in yapmaya çalıştığı şey her öğretmenin, her okul ortamında gerçekleşmesi gerekli olan şeyler yani ekstra şeyler değil aslında. Bunları bence her okul müdürü kendi okulu için uygulamalı, her müdür ee kendi öğretmeninden bunları istemeli” (B3).

Nergis Öğretmen, efsaneler hakkında konuşurken Mert Bey’in bir efsane olduğuna değinmiştir. Müdür bey, okula atandığında gelmeden önce çalışma prensipleriyle ilgili birçok haber gelmiştir. Ancak Nergis öğretmen müdür beyin ilkelerinin aslında herkes tarafından benimsenmesi gerektiğini belirterek bunu oldukça doğal karşılamaktadır. Ancak bu durum, başka öğretmenler için oldukça korkutucu gelmiştir. Okul müdürünün yönetim anlayışının, kontrol edici ve denetleyici olması bazı yönetsel uygulamalarını etkilemektedir. Örneğin, okul müdürünün en hassas olduğu nokta izin alınmasıdır. Bu konu, okuldaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de zaman zaman dile getirilmiştir. Müdür bey, izin almayı ancak gereksiz izin almayı, çocuğun öğrenmesinden çalma olarak görmektedir. Bu konudaki hassasiyetinin öğretmenler tarafından bilindiğini ve bir de onların fikrini alınması gerektiğini gülümseyerek şöyle anlatmaktadır:

“Ama bir konuda çok hassasım yani onu söyleyeyim. Öğretmenin gereksiz izni konusunda çok şey, bunu da net bir şekilde gösteriyorum yani. Sizin bu dersi aksatmanız bu çocukların, çünkü bizde müfredat var ve aşamalılık ilkesi var. Bir konu atlandığı zaman çocuklar kopuyor ondan sonra diğer konuları da öğrenmekte zorluk çekiyor. Burada mümkün olduğunca, hastalık olunca tabii ki yapacak bir şey yok. Lüzumsuz işte eniştemin ablasının düğünü var, buna çok sinirleniyorum ve sinirlendiğimi de hani tavırlarımla göstermeye çalışıyorum yani bu gereksiz bir izin, bu çocukları olumsuz yönde etkiliyor diyorum yani

bunları gizlemeyeceğim yani. Ama öbür türlü izin konusunda çok destek oluyorum. Tabi bir de onları dinlemenizde fayda var” (C).

Dönem sonunda başka bir okula geçen öğretmenlerden biri, Mert Bey’le arasında oluşan problemlerin kaynağının izin olduğuna değinmiştir:

“Tek sıkıntı, izin konusunda belki yaşıyorduk hepimiz hani izin konusu... İzinizi onun yüziine de, yani O da biliyor, O da farkında, tek sıkıntımız izindi. Mesela burada o konuda çok rahat ettik” (B6).

Mert Bey, yeni geldiğinde iletişim problemleri yaşadıklarını belirten öğretmenlerden biri, herkesin birbirini tanıdıkça bunun değiştiğini belirtmiştir. Hatta bir yönetici olarak kendisine beş yıldız verilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yönetim olarak iyi, okul güzel, sıkıntı yok yani yönetimde bazen işte şey de sıkıntı olabiliyor. Müdür beyle öğretmenler arasında bazen sıkıntı olabiliyor, iletişim bozuklukları falan olabiliyor, genel olarak baktığımızda iyi. Mert Bey ilk geldiğinde tabi o şekilde az buçuk iletişim bozukluğu falan olmuştu ama daha sonra tanıdıkça şey yaptık yani, alıştık yani, o bize alıştı, biz alıştık. O aradaki şeyi, iletişimsizliği attık yani bir sıkıntımız yoktu, belki arada bir yani, olabilir... Belli konularda şeyleri vardı, Mert Bey’in prensipleri vardı haklı olarak... Ama yönetim açısından beş üzerinden beş yıldız alır yani Mert Bey, sıkıntı yok yani o anlamda” (B4).

4.5.Çatışmanın Kaynağı Güç ve Farklılıklardır

Okullar, farklı açılardan çıkarların çatıştığı, farklı görüş ve düşüncelerin müzakereye açıldığı yerler olarak da ifade edilebilir.

4.5.1. Oyunlar

Okulda teneffüslerde en çok oynanan oyunlardan biri voleyboldur. Bu oyun bazen topun bulunması, filenin kullanımı gibi açılardan bir güç yarışına dönmektedir. Öğrencilerden biri, bu konuda eğer topu bulabilirlerse, fileyi kapmaya gittiklerini, başka sınıflarında oynamak istediklerinden dolayı bir yer yarışına girdiklerini ve sonunda çok küçük bir alanda oynamak zorunda kaldıklarını üzümlere anlatmıştır:

“Diğer teneffüs genelde voleybol topu bulabilirsek yedilerden sekizlerden bize kalırsa alıyoruz, oynuyoruz. Şey beden hocası çıkartıyor (topu), beden eğitimi öğretmeni. Nöbetçinin masasının altına koyuyor, oradan alıyoruz. Genellikle de alıyorlar mesela biz aldığımızda da filenin yarısını alıyorlar zaten. Kayın kayın diyorlar ufacıcık yerde oynamak zorunda kalıyoruz. Öyle de oynayamadığımızdan dolayı sıkıla sıkıla oyun oynuyoruz o zaman da hiç güzel olmuyor yani çok kötü oluyor aslında” (A12).

“Kızım da mesela her teneffüs şey yapıyorlarmış, kale kapmaca. Hangi sınıf kaparsa o oynuyormuş o teneffüs futbol” (D).

Görüldüğü gibi aslında bahçede kimin hangi oyunu oynayacağı bir tür güç oyununa dönebilmektedir. Okulun genelde ikinci kademe öğrencileri bahçedeki voleybol, basketbol ya da futbol sahalarını kullanırken küçük öğrencilerin ise parkta vakit geçirdiği gözlenmiştir. Sınıf düzeyine bağlı güç türü, kimin, nerede, hangi oyunu oynayacağını belirlemektedir.

4.5.2. Kıyafetler

Öğrenciler arasında kıyafetin sosyo-ekonomik düzeyin bir göstergesi halini aldığı ve bu durumda bazı öğrenciler arasında bir ekonomik çatışmaya döndüğü bir öğrencinin şu sözlerinden anlıyoruz:

“Bazıları ayrımcılık yapıyorlar şimdi. Şimdi adidas giydin ben niye giyemiyorum. Öyle saçma konularla şey yapıyorlar. Serbest kıyafet bence iyi olmadı. Şimdi alamayan var, hani fakir durumda. Hani bizim kimisi de gösteriş yapıyor böyle podyuma çıkarmış gibi. İyi olmuyor bence. Kavga çıkartıyorlar genelde böyle. Sen işte adidas giydin sanki ben giyemem, beni niye kışkırtıyorsun falan diye kavga çıkartıyorlar” (A1).

Okuldaki serbest kıyafet konusuna sıcak bakmayan bir başka öğrencinin sözlerinde zenginlik-fakirlik ayrımını görmekteyiz:

“Aslında yasaklanan şeyleri yine yapıyorlar, pek iyi bulmadım aslında, hem ne giyeceğim falan diyorlar bazıları işte fakir kıyafetler giymiş diye düşünüyor olabilir. Bence eski uygulama daha iyiydi. Ben bu uygulamayı pek sevmedim çünkü arkasından dedikodular falan ediyorlar o yüzden yani” (A8).

Okuldaki törende dans gösterisi hazırlayan grubun teneffüslerde birlikte provalar yaptığı, güzel bir iş çıkartmak için oldukça çabaladıkları ancak zaman zaman ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir.

“(Yarın şenlik var) Evet. Bizim de dans provamız var bugün. Sekiz kişiyiz dans ediyoruz. Ya çok heyecanlıyım. Bazılarının kıyafetlerinde sorun çıktı. Aslında aldık kıyafetleri, üstte sorun çıktı, çirkin falan dediler bazıları. Bazılarının annesi çok açık giyinmesine kızıyorlar. O yüzden dolayı sorun çıktı. Biz de bundan dolayı kıyafetlerimizi değiştirdik. Tekimiz, iki kişi yarasa kol giyecek yüzücü atletinin üzerine, biz yüzücü atleti giyeceğiz bazılarımız, sekiz kişiyiz altı kişi evet altı kişi yüzücü atleti giyecek, iki kişi yarasa kol giyecek” (A12).

Giyim-kuşam konusunda öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden gelen kültürel etkiler bu aşamada farklılıklara neden olsa da bu durum küçük bir çatışma oluşturmuş ancak farklılıklara gösterilen saygı sayesinde bu durum sorun olmaktan çıkmıştır.

Okuldaki öğretmenlerden biri, serbest kıyafetin ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerini ortaya çıkardığını ve bu durumunda öğrencilerin davranışlarına etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kıyafet konusunun velileri zorlayabileceğine değinmiştir:

“Valla ben baştan itibaren, eskisi gibi bir siyah önlük bir yakalık yok zaten, kıyafetlerimizi kendimiz seçiyoruz, serbest kıyafet değil de okulun belirleyeceği bir kıyafet olması yönünde benim şeyimde isteğimde, tabi bu bana bağlı bir şey değil ama nedeni de ben bir çocuğuma bir etek, bir polar, iki tane penye aldım, üç sene bunlarla okudu çocuk. Şimdi çocuklar birbirlerini bu kılık kıyafet konusunda, diğer konularda da çocuklar birbirlerini ezebiliyorlar. Şimdi ben velilerden şikâyet alıyorum artık çocuk onu beğenmiyor, bunu beğenmiyor, kıyafet istiyor falan, velilerimizin özellikle 4+4+4 ile eğitim bölgemizin sınırlarımızın değişmesiyle beraber ekonomik durumu daha zayıf velilerin çocukları okulumuza gelmeye başladı. Bu kılık kıyafet konusunda zorlanabilirler. Ama işte bir kıyafet aldığı zaman, bir iki de bir kıyafet, üç dörtte bir kıyafet desek bile iki defa kıyafet almakla sorunu çözecekler gibi görünüyor”(B1).

Okul müdürü, gündemde olan serbest kıyafet tartışmaları üzerine şu sözleri söylemiştir:

“Şimdi şunu söylüyorum ben elbette çocukları belli kalıpların içine sokmak doğru değil yani. Serbest kıyafet. Şimdi diyor ki fakirlik. Fakirliği siz kantinde nasıl örteceksiniz. Tamam sınıfta örttünüz kantinde örtemiyorsunuz yani. Önemli olan o, fakiri de öbürünün ayarına getirebilmek, onu yapabiliyor musunuz asıl problem orada yani. Ben taraftarım serbest kıyafete karşı değilim. Öğrencilere zaten Şubat tatilinde bende düşünüyorum yani çünkü başladılar artık bakanın açıklamalarıyla beraber delmeye başladılar onu, farklı pantolonlar, farklı şeyler en iyisi dedik ki biz genel olarak, yönetmeliğe uygun olarak şeyi koyalım, neler giyilemez, ona göre onun dışındakileri çocuklar giysin yani”(C).

Okul müdürü, öğrencileri bir kalıba sokmanın hoş olmadığını belirtmektedir. Bu yüzden serbest kıyafete geçilmesi taraftarıdır. Ancak bu konuda var olan eşitsizlik ve öğrencilerin ekonomik seviyelerindeki değişikliğin kıyafete yansması durumunu ise farklı bir açıdan değerlendirmiştir. Ona göre kıyafette eşitlik olsa da var olan bir eşitsizlik durumu söz konusuysa bu başka alanlarda da çıkmaktadır. Eşitsizliğin kıyafete yansmasından korkmak yerine var olan eşitsizliğin giderilmesine odaklanmak gerektiğini düşünmektedir.

4.5.3. Mekânlar, Makamlar ve Gruplar

Okulda mekânların yorumlanması, bireylerin anlam dünyasının aydınlatılmasına yardımcı olabilmektedir. Örneğin öğretmenler odası incelendiğinde odanın fazla büyük sayılmadığı söylenebilir. Odanın ortasında bir masa, etrafında sandalyeler bulunmakta ve sağ tarafta her öğretmene ait dolaplar bulunmaktadır. Masanın üzerinde duyuruların ve resmi yazıların olduğu imza dosyası ve nöbet defteri bulunmaktadır. Genellikle her gün öğlene doğru gazeteler gelmektedir. Masada üç farklı gazete yer almakta, öğretmenler tarafından teneffüslerde sıklıkla incelenmekte ve zaman zaman çıkan haberler üzerine yorumlar yapılmaktadır. Öğretmenler odasının bir duvarında ise pano yer almaktadır. Öğretmenler duyurularını, nöbet çizelgelerini, etkinlik takvimlerini, rehberlikle ilgili yapılacak faaliyetleri genellikle bu panoya asmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu pano öğretmenler arasında bir bilgi akışı sağlama aracı haline almıştır. Ayrıca panonun bir kısmı da dışarıdan gelen afişler için kullanılmaktadır. Burada çeşitli sendikalara ya da derneklere ait afişler göze çarpmaktadır. Masanın üstündeki farklı gazete türlerinden ve panolardaki afişlerden anlaşıldığı kadarıyla okulda farklı dünya görüşüne sahip öğretmenler bir arada yaşamaktadır.

Masanın üzerinde genellikle teneffüslere yakın zamanlarda hizmetliler tarafından termosla getirilen çay ve bardaklar yer almaktadır. Ayrıca zaman zaman eğitimle ilgili dergilerde masaya bırakılmaktadır. Dolapların karşı duvarında ise öğretmenlerin kıyafetlerini astığı bir giysi dolabı, bunun yanında bir raf ve telefon bulunmaktadır. Bu duvarla diğer duvarın kesiştiği alanda ise oldukça sık kullanılan bilgisayar ve fotokopi makinesi yer almaktadır. Özellikle öğleden sonraki birinci kademe grupları arasında öğrenciler için öğretmenler hazırladıkları notları

çoğaltılmaktadır. Okulun fiziki imkânları genellikle tüm üyeler tarafından yeterli görülmesine rağmen bazı eksiklik ya da yetersizliklere dikkat çeken kişiler de bulunmaktadır. Nergis Öğretmen için okulun fiziki imkânları bazı konularda yetersiz kalmaktadır. Örneğin, öğretmenler odasındaki fotokopi makinesinin bir tane olması zaman zaman sorun teşkil etmektedir:

“Şimdi binanın iki ayrı bina olması bir dezavantaj. Yani ben zil çalıyor, bu binadan ana binaya gidene kadar bir vakit geçiyor, gidiyorum bir bakıyorum fotokopi makinesinde birileri bir şeyler çekiyor, ee orada bekliyorsunuz beklerken zil çalıyor, yani bir yudum çay bile içemiyorsunuz fotokopi sırım kaçacak diye, yetersiz bence sayı olarak yetersiz bence bu binada da olmalı, iki bina varsa bu binanın öğretmenleri bu binanınkini kullanmalı, o binadakiler onu kullanmalı...Mesela ben sınav kâğıtlarımı çoğu zaman ya hizmetimize rica ettim ki onun görevi değil aslında ya da okul çıkışı herkes dağıldıktan sonra, okul kapanmadan önce, Hasan'a rica ettim, geç kapat okulu, benim fotokopilerim var yarına diye, gece beşten sonra çektim fotokopilerimi, koydum dolabıma, sırası geldikçe kullandım” (B3).

Görüldüğü gibi okul binasının iki tane olması ve her ikisinde benzer imkânların bulunmaması eşitsizlik bağlamında ele alınmış ve bu durumda bazı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Okul müdürü, öğretmenler üzerinde müdür odasının bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Onlarla bu odanın dışında yaptığı sohbetlerle başka yerde yaptıkları arasında rahatlık açısından fark olduğunu şu şekilde anlatmaktadır:

“Öğretmenlerle şu var, şimdi bu odaya girdiği zaman, mesela öğretmenler odasına girip konuştuğun zaman çok daha rahat oluyorlar, bu odaya girdiği zaman otomatikman bir makam şeyi başlıyor, bu insanların doğasında var, onu yıkamıyorsunuz yani. Hocam işte şu oldu böyle oldu daha rahat anlatamıyor yani ama ben onu elimden geldiğince rahat, mutlaka otur diyorum yani, oturtuyorum ee derdini dinlemeye çalışıyorum, çözmeye çalışıyorum, birçok seferinde de çözmüşüzdür yani” (C).

Müdür, küçük işlerle yorulmaması gereken bir kişi olarak görülmektedir. Başka bir öğrenci de müdürle olan ilişkisinin daha resmi olduğunu ve her sıkıntısını hemen gidip müdüre anlatmadığını, müdüre gitmek yerine öğretmenlerine veya rehber öğretmenine gittiğini belirtmektedir.

“Müdür....Ya iyi bir insan, iletişimimiz pek yok, konuşmuyoruz. (sorun olduğunda) Önce rehber hocama. Müdüre pek sıkıntı anlatmıyoruz” (A21).

Okul müdürü, ikinci kademe öğrencilerin derslerine de girmektedir. Bu yüzden öğrenciler, müdürü derste bir öğretmen, dışarıda ise bir yönetici olarak gördükleri için ona farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Öğrencilerden biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Müdür, yani okulun sahibi bazen sahibi ne bileyim o da bir öğretmenimizin bizim bazen işte ondan sonra müdür tabi biraz da üstün öğretmenlerden” (A8).

Görüldüğü gibi müdürü bir öğretmen olarak gören öğrenci, aslında bu konuda kafa karışıklığı yaşamaktadır. Onun öğretmen olmasına rağmen farklı bir durumu olduğuna dikkat çekmekte, öğretmenlerden daha üst seviyede olduğunu belirtmektedir. Buna benzer bir görüşü dile getiren başka bir öğrenci ise müdürün sahip olduğunu makam dolayısıyla saygı gösterilmesi gereken bir kişi olduğunu düşündüğü görülmektedir:

“Müdür biraz daha üst makam olduğu için saygı duymak gerekiyor onun için... (iletişim) daha resmi oluyor.” (A20).

Öğretmenlerle müdür arasındaki ilişkinin resmi şekilde olduğu şu iki öğretmenin ifadelerinde görülmektedir.

“Çok fazla işimiz olmadığı sürece idari odalarda bulunmuyorduk.” (B8); “Daha çok öğrenci-öğretmen arasında iletişim vardı, idareyle işimiz olduğunda” (B4).

Okula bu sene gelen rehber öğretmen Feyza Hanım, okulda en zevk aldığı anların hep birlikte oldukları anlar olduğuna değinmekte ancak bu durumların çok sık olmadığından dolayı da üzülmemekte olduğunu şu sözlerinden anlıyoruz:

“Ya kendi açımdan düşünürsem bir öğretmen olarak bende okuldaki bir arada iletişim halinde bulunduğumuz zamanlardan daha çok keyif alıyorum ama herkesin işini gücünü halledip de hemen ortamdaki uzaklaşma durumu beni inanılmaz şekilde sıkıyor, geriyor. Hani ben birazda okulu çalışmaktan ziyade paylaşım merkezi olarak görüyorum, ben öyle görüyorum, diğerleri bu konuda ne düşünür bilmiyorum ama benim bir öğretmen olarak hoşuma giden noktalar buralar, daha çok iletişim, daha çok paylaşım, daha çok ne yapabiliriz fikri önemli... Yani öğretmenler açısından (birlikteliğin olduğunu) pek zannetmiyorum” (B9).

Okula yeni atanan öğretmenlerle ilgili sohbet esnasında müdür bey şu sözleri söylemiştir:

“Şimdi tabi genelde yaz tatilinde geliyorlar diğer öğretmenlerin olmadığı vakit. Meslektaşlarının olmadığı, bir okul müdürü, müdür yardımcısı, bir hizmetliyle karşılaşıyorlar okul hakkında onları çok etkileyecek... Okul açılınca arkadaşları tanıştırıyoruz Mesela öğretmenler kurulunda tanıştırıyoruz. Kendisini tanımasına fırsat veriyoruz. Mümkün olduğunca da arkadaşlara şey yapıyoruz, gelen arkadaşla ilgilenmesi gerektiği konusunda. Kendisine birkaç kişi şey yapıyor, genellikle yeni gelenler yeni gelenlerle ilk şeyde hani orta noktaları var ya ikisi de yeni geldi, öyle bir şey kuruyorlar, zamanla tabi kurum içinde kaynaşıyorlar” (C).

Yeni atanan öğretmenlerin, ilk önce, yönetim ve hizmet sınıfındaki görevlilerle tanıştığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin, diğer meslektaşlarıyla tanıştırıldığı ve onların yeni gelenlere yardımcı olması bağlamında ellerinden geleni yapmasının istendiği görülmektedir. Ancak yeni gelenlerin kendi aralarında bir grup halini almasının doğal bir süreç olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca var olan öğretmenler arasında da siyasi bazı küçük gruplar olduğuna değinen müdür bey, bu durumun bazen ortak iş yapma konusunda sıkıntılar yarattığına değinmiştir.

“Olumsuz olaylar da oluyor şimdi küçük kurumlarda ve çok büyük kurumlar yapı olarak birbirine çok benziyor, çok büyüklerle çok küçükler. Şimdi küçük yerlerde küçük topluluklar ille oluşuyor yani. Gruplaşma oluyor. Bir de evler burada ya belli şey mesela bir şey de öğretmenler gününde yemeğe gidemedik yani. Bir akşam yemeğine gidelim dedik mesela bu yok, bu kültür yok yani hemen işte olumsuz. Şunu yap ya böyle... İstemiyor akşam yemeğine gitmeyi. Ya bu biraz görüşlerle de alakalı. Ee akşam yemeği fikri biraz bazı arkadaşlara ters geliyor mesela. Ya siyasi görüşleri de etkiliyor mesela biri diyor ki ben içki içerim diyor, öbürü biz... Evet gitmeyiz diyor bu şekilde yoksa bir şey yok aralarında yani. Bizde burada düzenliyoruz yemekleri mesela bu öğretmenler gününde aile birliğiyle biz yemek düzenledik kütüphanede öğretmenlerimize. Velilerimiz tatlı filan yaptı, biz bir şey söyledik, o şekilde devam ettik yani ama o kültür yok burada mesela birlikte gidip eğlenme kültürü yok. Onu sağlamakta biraz zor yani belli kalıplar var, o kalıpları geçemiyorsunuz. Eşi izin vermiyor veya eşiyse beraber, eşi katılmıyor, eşinden çekiniyor veya dediğime etkenler” (C).

Ailevi durumu, siyasi görüşü, hayata bakışı gibi birçok nedenden ötürü okul dışı faaliyetlerde ortak bir noktada buluşamadığını gören müdür bey, bu durumu okul içinde etkinlikler düzenleyerek aştığına değinmiştir. Ancak evlenme, çocuğu olma, ev alma gibi bazı özel ve istisnai durumlarda kurum dışında da öğretmenlerin birlikte vakit geçirdiğini belirtmiştir.

“O orada bir sıkıntı yaratıyor ama birbirlerine gidiyorlar mesela yeni geldi bir öğretmen ona hepsi komple ziyarete gidiyor hoşgeldine. Ev alana hediye alınıyor. Aramızda mesela günler var mesela. Altın günleri var mesela veya belli

her ay bir öğretmene veriliyor. Bu yönlerden var dayanışma bizim tek şeyimiz o yemeğe gidemiyoruz dışarıda bir yere, piknik yapıyoruz ama pikniği de burada yapıyoruz, on yedi dönüm bahçemiz var... Okul içinde bir yer olduğu zaman sorun olmuyor... Dışarıda olmuyor... Dışarıyı istemiyorlar. Çocuğu olana gidiyorlar mesela hep beraber topluca, bir hediye alınıyor, ziyarete gidiyor, ev alana gidiliyor, çocuğu evlenene gidiliyor... Bizde bu var. Belki de. Eğlence yok yani o maalesef yok yani” (C).

Durum bir kutlama ya da eğlence halini aldığına ise kurum dışında yapılan etkinliklere katılımın olmadığı vurgulanmıştır. Mert Bey’in ifade ettiği okul dışında öğretmenlerin vakit geçirmek istemediği görüşüne paralel bir görüşte üzülen Erkan öğretmenden gelmiştir:

“Maalesef velilerime gittiğim oluyor, birkaç arkadaşına da gittim de okul arkadaşlarımla vakit geçiremiyoruz... Okul dışında geçirmiyoruz yani” (B1).

Nergis öğretmenin teneffüslerde pek fazla öğretmenler odasına girmediğini gözlemlediğim için bunun sebebini sorduğumda şunları söylemişti:

“Girmiyorum yani resmi evrak haricinde hiç girmiyorum... Bu tamamen sigaranın kölesi olduğum için. Girmemezliğimin sebebi o, hani arkadaşlarımla olan şeyden kaynaklanmıyor, iletişimden ya da mantıksız gelen...:Çünkü mantıksız bile gelse ben tezimi savunmayı severim. Arkadaşlarımla varsa hatalarını ifade etmeyi severim. Çünkü insanlar birbirini eleştirmeli, eleştiriye açık olmalı ki, bu toplumda bir gelişme sağlanabilsin, insanlar yol kat edebilsin. Onunla ilgili değil, tamamen sigarayla alakalı benim sorunum. Onun yanında beni seven öğretmen arkadaşlarım benim yanıma geliyor (gülüşmeler)... Sigara içmeyenler bile geliyor bazen” (B3).

Odaya girmemesinin nedenini sigara içmesi olarak belirten Nergis öğretmen sonrasında ise şu sözleri eklemiştir:

“Ya tabi fikir ayrılıkları var, ve bunları öyle bir şey ki bu fikirler şey, her iki taraf içinde hararetli tartışmacıları var bu fikirlerin, onu gözlemledim şey olarak... Evet, siyasi, siyasi bir konu konuşuluyorsa o ee şey, dersle ilgili, eğitim açısından olursa daha bütünleşilebiliyor, daha ortak fikirler üzerinde konuşulabiliyor...Kızılmayacak şeyler için kızılıyor, bağırılmayacak şeyler için bağırılıyor, birbirlerini kırıyorlar ya böyle olunca soğuk bir ortam oluşuyor, güven yok oluyor yani...Yani o gruplaşma var mı, evet var, üç kişi orada, dört kişi orada, beş kişi orada, böyle ortamları sevmediğim için de öğretmenler odasından uzak kalmayı yeğlerim ve bu genelde bayan öğretmenler arasında olan bir şey, erkekler için bu var diyemem size” (B3).

Görüldüğü gibi okulda öğretmenler odasında özellikle bayan öğretmenler arasında gruplaşmalar olduğu ve bu durumun soğuk ve tedirgin bir ortam oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Nergis öğretmenin okulda hoşlanmadığı durumlardan birinin insanların birbirinin arkasından konuşması olduğu görülüyor. Bu bağlamda öğretmenler arasında kurulan ilişkileri samimiyetsiz buluyor ve müdür beyle olan ilişkisinde bu tarz bir yaklaşım olmadığını, en sık çatışma yaşadığı kişi olmasına rağmen en dürüst ilişkiyi kurduklarını şöyle anlatmaktadır:

“Benim öğretmen arkadaşlarım içinde en çok rahatsız olduğum şey, arkadan konuşma ya. Yani idarecinle olan ilişkisinde bile git dobra dobra savun fikirlerini, ben onu yapıyorum yani ben öğretmen arkadaşına gidip de müdür bey şöyle yaptı, müdür bey böyle yaptı diye yakınacağıma, gidip müdür beyle direkt kozumu paylaşıyorum. Müsait misiniz hocam, müsaittim, sizinle biraz konuşmak istiyorum diyorum ve onunla konuşuyorum, kavga da edeceksem, hakkımı da savunacaksam ya da ona kendisini ifade etme ya da benim kendimi ona ifade etme olanağı sağlayacaksam, orada yüz yüze sağlıyorum. Müdür beyin karşısında tamam tamam diyorlar, ondan sonra arkasından bunu kimse yapmıyor, bunu yapmak zorunda mıyız, gene iş çıkardı, ya bunları demeyin o zaman yani. İşte bu iletişimi sahte kılıyor, bence en çok benimle kavga ediyor ama en dürüst ilişkisi de benimle müdür beyin diye düşünüyorum ben açıkçası, en dürüst ilişkiyi ben kurdum diye düşünüyorum” (B3).

Nergis Öğretmen, müdür beyle oldukça çok tartıştığını ama bu tartışmaları kesinlikle olumsuz görmediğini, bunların yeni fikirleri ortada çıkartmada ya da var olanların anlaşılmasında yararlı bir araç olduğunu belirttiği görülmektedir.

“Okulda öğretmen ilişkileri açısından da düşünecek olursak, işin içine giriyor mu bilmiyorum ama burada daha iyi ortam, daha sıcak, buraya o yüzden daha çabuk alıştım arkadaş ortamına...orada gruplaşmalar var” (B8).

Bu konuya katılan bir başka öğretmen de bunun nedenleri şu şekilde açıklamaktadır:

“Orada biraz mesafeliydi... Şöyle bir etkisi de olabilir. Şimdi oradaki öğretmenler arasında yaş farkı çok fazlaydı, onun etkisi de olabilir, genelde bizim yaşlarımız burada yakın, yani o yüzden onun etkisi olabilir, hep genç öğretmenler, yeni göreve başlayanlar, orada çünkü gerçekten yaş farkı çok fazlaydı, hani emekliliği gelmiş öğretmenler, genelde yaş farkıyla alakalı olabilir. Burada biraz daha sıcak arkadaş ilişkisi” (B5).

Yine bu konu ile ilgili görüşlerini dile getiren bir başka öğretmen okul içinde gruplaşmalar olduğu, kişilerin birbirlerinin arkasından konuşulduğunu, bu ve benzeri durumlardan olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Şimdiki ortamın daha iyi olduğuna dair görüşleri şunlardır:

“Burada kesinlikle ortam daha güzel, hani son dönemler artık okula gitmek istemediğimiz ya her şey çok güzeldi ama böyle çekememezlik, arkadan konuşmalar çok daha fazlaydı ama hani ben de buraya daha çabuk adapte oldum, hani buraya daha isteyerek geliyorum ama zaman zaman hani oraya gitmek istemediğim günler oldu yani” (B6).

Stajyer öğretmenlerden biri, öğretmenler arasında müdürü iki farklı şekilde algılayan grup olduğunu düşünmektedir. Ona göre bir grup müdürün her istediklerini yapmaya çabalayan biri olduğunu düşünürken diğer grup ise görüntüde böyle olduğuna inanmaktadır. Ancak bu stajyerin kendisi müdürü oldukça çaba harcayan bir kişi olarak gördüğüne değinmektedir:

“Ee birinci sınıf hocalarına bakarsak genelde onlarla vakit geçiyorum şey var bir şeyler için birkaç kişinin gözünde böyle söz verip sonra da başka muadili bir şey yapmaya çalışan bir müdür imajı var ama benim hocalarıma baktığım zaman Şener hoca ve birkaç hoca daha var böyle ne söylese yapmaya çalışan bir müdür imajı var. Böyle ikilem var ama bana göre sanırım benim hocalarımla söylediği şey daha baskın geliyor. Çünkü bir şey için çabalıyor evet” (S2).

Görüldüğü gibi, okulda mekanlar ve makamlar, ilişkilerin yönü veniteliğini etkilemektedir. Örneğin müdür odası ve müdür makamı, ilişkilere resmiyet kazandırırken, öğretmenler odası ve öğretmenler arasındaki cinsiyet, kıdem, dünya görüşü gibi farklılıklarda ilişkiler de sorun oluşturabilmektedir. Benzer sorunlar zaman zaman öğrenciler arasında da ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arasında kurulan ilişkilerde de farklı görüşe sahip olma, başarı düzeyi ve yetenekler, çatışmanın kaynağı olarak tespit edilmiştir. Örneğin altıncı sınıfların dersinde bulunduğum günlerden birinde okula bu sene gelen bir kız öğrencinin diğer kız öğrenciler tarafından grup etkinliğinde sorun yaşadığını görülmüştür. Bu öğrenci, diğer kız öğrencilerle aynı görüşe sahip olmaması dolayısıyla eleştirilmiştir. Bu duruma olan üzünlüğü dolayısıyla erkek öğrenciler onu kendi gruplarına dâhil edebileceklerini belirtmiştir. Bu öğrenciyle yapılan görüşme sırasında da öğrenci söz konusu iletişime değinmiştir. Ayrıca ablasının da aynı okulda olması dolayısıyla teneffüslerde onunla birlikte vakit geçirdiklerini ve bu sayede fazla yalnızlık çekmediğini belirtmiştir. Ancak kendi sınıfında ise bazı arkadaşlarıyla arasında problem olduğu şu şekilde anlatmıştır:

“Ablam var. İşte aynı okulda olduğumuz için ablamla da geziyorum falan çekinmiyorum... Oradaki arkadaşlarım, buradaki arkadaşlarımı pekiyi fazla da tanımıyorum ama oradaki arkadaşlarımla daha iyi. Buradaki birkaç kızla iyi geçinemiyorum da” (A8).

Okulda öğrencilerin arkadaşlıklarını bozan nedenlerden biri de alınan notlar ve bundan dolayı yapılan kıskançlıklar olarak görülmektedir:

“Aslında arkadaşlarımızla bazen, şu sıralar aramız bozuldu. Bilmiyorum aslında nedense bilmiyorum notlardan dolayı. Teki arkadaşımız bize küsüyor, bizi dışlıyor, olmadık yere iftira atıyor üstümüze, ondan dolayı küslükler oluşuyor... Yok, arkadaşımız aslında birisini kıskanıyor, onun kötü yerlerini arıyor, açığa çıkartmaya çalışıyor... Evet arkadaşlarımızla ilişkilerimiz bozuluyor çünkü arkadaşımızın teki onun kötü huylarını ortaya çıkartmaya kalkışıyor, yaptığı kötü şeyleri ortaya çıkartmaya kalkışıyor. Arkadaşlarımıza yayıyor” (A12).

Okuldaki öğrencilerden biri, futbol oyununa alınmadığını, aslında pek de iyi futbol oynayamadığını itiraf ederek açıklamıştır. Ancak bunun asıl sebebinin derslerdeki başarının kıskanılması olduğunu belirtmektedir:

“Futbol oynuyordum, şimdi bıraktım kabul etmiyorlar. Etmesinler zaten (oynamamı) Evet beğenmiyorlar... Hm futbolda kötüyümdür doğrudur ama derslerdeki başarımla arkadaşlarımı kıskandırıyor olmalı... Ya ben onlarla iyi ilişki kurmaya, iletişim, iyi iletişim kurmaya çalışıyorum ama onlarda bazen kötülüyorlar, bazen dinlemiyorlar, bazen dalga geçiyorlar” (A13).

Okula bu sene gelen bu öğrencinin aslında okula gelmek istemediğini görüyoruz. Ayrıca okulda yalnızlık çektiğini ama bu durumun kendi isteği gibi olduğunu belirtmektedir:

“Okula hiç gelmek istemedim... Tek. Yapayalnız, tek olmak bazen iyidir, ders çalışırsın. Performans ödevlerinde hocalar grup olsun ister, hiç kimse olmaz, ben kendim yaparım... Kendim yaparsam da güzel yaparım” (A13).

Okulda sene başında öğrenciler arasındaki gruplaşma rehberlik öğretmenin de dikkatini çekmiş ve bu konuda çocukları uyarmıştır. Bu durumun etkisini bir öğrenci şu şekilde anlatmaktadır:

“Hani en başta, yılın başında grup içindeydik, gruplaştık. Daha sonra Feyza hoca konuşunca öyle artık hepimiz iyiyiz” (A15).

Görüldüğü gibi okul yaşamında bazı gruplaşmalarda bireysel ilgi, yetenekler, düşünceler, sınıfsal farklılıklar çatışmalara neden olmaktadır. Bireyler, bu olumsuz

durumda kendisi savunmaya geçme, yalnız kalma, bir gruba ait olma gibi farklı davranışlara yönelmiştir. Ancak öğrenciler arasında yaşanan bu gruplaşmalar, okul çapında istenen bir durum olarak algılanmadığından rehberlik öğretmenin müdahalesi devreye girmiştir. Ayrıca öğrenciler arasında görülen gruplaşmaların öğretmenler arasında da olduğunu ortaya çıkmıştır.

4.5.4. Öğretmenlere Yönelik Ödüller

Okul müdürü, iş yerinde çalışan kişinin zamanla aslında kendi reklamını yaptığını ve çevre tarafından da tanınmaya başladığını belirtmektedir. Çalışan öğretmenin okula da artışı olduğuna değinmektedir. Ayrıca kendisi de çalışanla çalışmayan arasında ayırım olması gerektiğine inanmakta ve bu kişileri desteklemektedir. Ancak topluluk içinde bu şekilde sivrilen kişilerinde göze battığını ve istenmediğini de belirtmektedir. Bu yüzden özellikle bu kişileri takdir etmektedir:

“Ya şöyle mesela okula katma değer yaratan öğretmenler var mesela. Şu okulu talep ettiren öğretmenler var. Mesela bir öğretmenimiz demin konuştuğumuz öğretmen, seneye birinci sınıf okutacak. Şimdiden bir sürü insan bu öğretmene verecek, okula katkı sağlıyor, ya okuldaki dediğim o kazlar var ya bir kanat katıyor okula yani böyle tabii ki kendisi de kamuoyu da bunu destekliyor. Çevrede bunun bilincine varıyor yani başarılı öğretmen kendisini gösteriyor yani. Önleyemezsiniz siz onun kendini göstermesini, öbürleri de önleyemez. Ama şey oluyor yani bizde vasatlığın ortaya çıkması çok önemli bizde. Aman biri ileriye geçmesin, biri huzurumuzu bozmasın anlayışı var tabii. Ama ben okul, kurumdaki yönetici olarak ben onları destekliyorum tabii, açık bir şekilde destekliyorum. Belirgin bir şekilde, diğerlerinin onurunu kırmadan ama çok çalışana hiçbir şey yok zaten bir takdir şeyim var yani, onu da göstermek gerekiyor çünkü daha da verimi yükseliyor yani, tabii çalışmalarını için” (C).

Benzer bir rekabet ortamının öğretmenler arasında da ortaya çıktığını Nergis öğretmen, müdür bey tarafından teşekkürle ödüllendirildiği anı anlatmakta ancak yaşadığı olumsuz tepki dolayısıyla anlatırken biraz sinirlenmiş ve üzülmüştür. Okulda yaptığı çalışmalarını başarı bulan ve ödüllendirmek isteyen müdür beyin teşekkür yazısı, diğer öğretmenler için alay konusu olmuş ve bu durum kendisini oldukça yaralamıştır:

“Mesela ilk teşekkür belgesi aldım, müdürün adamı diye adımla çıkarttı öğretmen arkadaşlarım...müdür beyle daha yeni tanışmışım yani aradan iki ay filan geçmiş, adam çalışmalarımı görmüş, işte sınıfıma geldi, denetledi filan işte

yaptıklarımı gördü, e velilerin söylevleri oldu, bir de başka yerden duyumları olduğu zaman bana teşekkür belgesi vermiş, aslında o belirli bir noktadan başlayıp sonra hak eden arkadaşlara sırayla veririm mantığını güttü büyük ihtimal. Belgeyi aldım, yırtmak istedim biliyor musunuz yani öğretmenler odasında müdürün adamısın sen, o müdürün adamı, ne yaptın ki, birbirlerine laf atıyorlar işte... nereye koydum hakikaten bilmiyorum, hatırlamıyorum bile yani... Evet bu oluyor, ha zaman içerisinde tabi ilk yıllarda bunu yaşadım, sonrasında zaten olay geliştikçe herkes kendini belli ediyor rengini belli ediyor, kim çalışıyor, kim işe koşuyor, kim çekinik duruyor” (B3).

Görüldüğü gibi Nergis Öğretmen maddi bir ödüllendirme değil, manevi ödül beklentisi içerisinde. Onun için bir teşekkürün birçok maddi ödülünden daha önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aksi durumda yani sürekli çalışıp takdir edilmemek ancak yapılacak işlerde en önce ismi geçmenin kendisine kullanılmışlık hissi yarattığını belirtmektedir.

“Ha diyorum ki çalışmam boşa geçmedi, şimdi öğrencim fark ediyor değerimi, sıra neye geliyor velime, velimde fark ediyor görüyorsun, sıra neye geliyor işte idarecine geliyor, öğretmen arkadaşına geliyor, bunlardan biri eksik olduğunda ya diyorsun ki bir yerde hata var, bu sefer ne düşünüyorsunuz biliyor musunuz ya kimse takdir etmiyor ama iş yüküne geldi mi herkes sana işi yüklüyor, kullanıldığını hissetmeye başlıyorsun, o kullanılmışlık hissi, ee insanı en aciz bırakan his bence, çok kötü yapıyor. O yüzden de evet çok takdir ediyorum, çok çalışmalarımı desteklediğin düşünüyorum, başka bir müdür olsa önemsemezdi bile diye düşünüyorum, okula çok büyük katkıları oldu eğitim adına çok büyük gelişmeler sağladığını düşünüyorum” (B3).

Okuldaki öğretmenlerden biri, denetim sisteminden kaynaklı bazı olumsuzlukların olduğunu belirtmekte ve bu şekilde de kendisine ve kendi gibi bu işe emek verenlerin haklarının yendiğini hissetmektedir. Bu durum ise onlarda geçici bir motivasyon düşüşü yaratmaktadır:

“Ya şimdi şöyle bir şey var, ben okulda seyretmiyorum ama şey gözlemlemiyorum ama bazen olur, yani bazen bir iltifat edilecektir, bir övgü yapılacaktır, ya burada çalışana değil de kaytarana yapıldığı zaman ya diyorum benim için teftiş notunun önemi yok ama okula ara sıra uğrayanla kendini bu işe verenler, veren bir kişi ondan daha düşük bir not aldığı zaman, bir dersle değerlendirildiği zaman, orda da insana bak 98 aldım, 100 aldım neyse dediği zaman insanın morali ister istemez bozuluyor yani” (B1).

Okul müdürü, okul içinde maddi ödüle dayalı bir performans sistemi olmadığını ancak manevi şekilde bazı ödüllendirmelere başvurarak çalışanlarına destek verdiği ve onları performanslarından ötürü övdüğünü; ancak çalışan ve çalışmayan öğretmeni ayırmayan bir sistemden dolayı da rahatsız olduğunu şu şekilde belirtmektedir:

“Şimdi ödül-ceza sistemi biliyorsun bizim maddi olarak bir ödül sistemimiz yok maalesef. Yani şeyde başarı belgesi var, üstün başarı belgesi var, başka bir şey yok yani. Onları da teklif ediyorsunuz ilçe milli eğitim müdürümüz uygun görürse, kaymakamımız uygun görürse veriyor ama biz şunu yapıyoruz ben kendi adıma, çünkü kendim de yaşadığım için, ya başarılı öğretmeni elimden geldiğince tebrik ediyorum ve diyorum ki ben senin bu çalışmalarının farkındayım diyorum ve seni tebrik ediyorum. Ya onu onure ediyorum yani. O bile insanları çok mutlu ediyor. Hocam diyor sizin bunun farkında olmanız benim için yeterli diyor. Ben farkındayım diyorum, ben senin bu çalış, daha önce mesela belki de benim dikkat etmediğimi zannettiği daha önceki çalışmalar bunların hepsini koyuyorum önüme. Şu şu çalışmaları yaptınız, şu şu çalışmalar, bunların hepsinde çok çok başarılı buldum gayretlerinizi çok takdir ediyoruz, bunların hepsini söylüyorum yani. En azından ha ben yapıyorum bunları ama birileri de görüyor demelerini istiyorum. Öbür türlü başarı tamamen şeye bağlı yani üst kurumun takdirine bağlı yani bir tür şeye göre memurları şey yapmasak iyi olur da gerçekten öyle yani, gerçek çalışanın bir ödül sistemimiz yok maalesef yani. Aynı ek dersi alıyor çok çalışan öğretmenle çalışmayan aynı ek dersi, aynı maaşı alıyor. Çok acı verici bir şey yani”(C).

Görüldüğü gibi okulda yönetim tarafından verilen performansına dönük maddi ve manevi ödüllerin, çalışanların motivasyonunu etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu durumun farkında olan okul müdürü de işini iyi yapan öğretmenlere övgüler sunmakta ve zaman zaman teşekkür belgesi gibi ödüller vermektedir. Ancak verilen ödüller, her öğretmen tarafından farklı algılanmaktadır. Ödülü alan öğretmen, müdürün çalışmalarını takdir ettiğini düşünürken; bazı meslektaşları tarafından müdürün adamı şeklinde etiketlenmesinden dolayı üzüntü duymuştur.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okul kültürü, bireylerin içinde yaşadıkları okul ortamında oluşturulan anlamlar üzerine inşa edilen bir fenomen olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, okulda görülen fiziksel, sözel ve işlevsel sembollerin anlam dünyasında biçimlendirildiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada okulda, bina, bahçe ve diğer fiziksel mekânlar gibi okulun mimari yapısı, konumu ve sosyo-kültürel çevresi, müdürün odası, öğretmenler odası gibi çalışma mekanları, okulun koridorlarında ve çalışma mekanlarında asılı tablolar, okulda sergilenen ödüller ve madalyalar, vizyon ve misyon ifadeleri, gazetelerde okul hakkında çıkan haberler, mekanların dekorları ve fiziksel eşyalar, okul toplumunun üyelerinin kıyafetleri ve okulda kurulan kamera sistemi gibi fiziksel sembollerin olduğu görülmüştür. Çalışmada ortaya çıkan sözel semboller ise vizyon ve misyon ifadelerinin aktarılması, okul üyelerinin kullandıkları dil ve metaforlar, okulda üyeler arasında anlatılan hikâye, efsane ve kahramanlardır. Okul yaşamında ortaya çıkan işlevsel semboller ise öğrencilere yönelik yapılan yarışmalar ve ödül törenleri, öğretmenler için düzenlenen veda yemeği, okulda oluşturulan fon, milli bayramlarda düzenlenen kutlamalar, bahar şenliği, pilav ve aşure günü, mezuniyet gecesi, öğrenciler arasında oynanan oyunlar, öğretmenlere yönelik verilen ödüller olarak tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim sisteminde 4+4+4 sisteme geçiş, serbest kıyafet uygulaması ve okullar hayat olsun projesi şeklindeki uygulamalar da işlevsel semboller içinde değerlendirilmiştir.

Bireylerin davranışlarının temelinde, bu sembellere yüklenen anlamların temel dayanak noktası olduğu görülmektedir. Sembolik etkileşimcilik açısından grup yaşamı, nesnelerin tekrar tekrar inşa edildiği, onaylandığı, dönüştürüldüğü ve vazgeçildiği bir süreçtir (Blumer, 1969). Bu bakış açısında bireyler arasında sembellere anlam verme

sürecine vurgu yapılır. Bu bağlamda, bir grubun kültürünü anlamak için kültürün en derininde yatan anlamlar olan paylaşılan varsayımlar ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır (Schein, 2010). Diğer bir ifadeyle okulun kültürel sistemini anlamak için örgüt üyelerinin tepkilerini, yorumlarını ve eylemlerini ve bu eylem, duygu ve düşüncelerin ortak şekilde nasıl paylaşıldığını anlamak gerekir (Rafaeli ve Worline, 1999).

Araştırma kapsamındaki sembollerin çözümlenmesi sonucunda okul kültürüne yönelik beş kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; *başarı, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmesidir; biz bir aileyiz; okul müdürü değişimin başlatıcısı ve yöneticisidir, birey kontrol ve disipline edilmelidir; çatışmanın kaynağı güç ve farklılıklardır* şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu okulda başarının, bireyin ilgi ve yeteneği doğrultusunda gelişmesi olarak anlamlandırıldığı görülmüştür. Okulda akademik başarı ön planda tutulsa da bireyin ahlaki, sosyal ve kültürel alanlarda gelişimine yönelik çok sayıda etkinlik de yapılmaktadır. Ridenour, Demmitt ve Lindsey-North (1999), dini eğitim ağırlıklı bir lisenin okul kültürünü çözümlediği çalışmada; okul yaşamındaki deneyimlerin, insanın bir bütün olduğuna vurgu yaptığı ve yaşamın akademik, fiziksel, duygusal ve ruhsal boyutların gelişmesine önem verildiğini göstermektedir. Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004), başarılı bir okulun kültüründe her çocuğa kendi ilgi ve yetenekleri alanında potansiyellerini geliştirebilecekleri imkânları sağlamasının önemli bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmalarda vurgulanan bireyin çok yönlü gelişiminin sağlanması, bu çalışma kapsamında elde edilen bulgularda da ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamındaki okulda vizyon ve misyon ifadelerinde akademik başarı ön plana çıksa da okulda öğrencilerin sosyal, sanatsal ve sportif alanlarda da gelişimi üzerinde durulmaktadır. Okul yaşamında bireylere anlatılan iki başarı hikâyesi de bu niteliklere dikkat çekmiştir. Ayrıca üyeler arasında kullanılan dil çözümlendiğinde de başarının sadece matematik, fen, Türkçe gibi alanlarda sahip olunan bir başarı olarak görülmediği ortaya çıkmıştır. Okulda ve şehir çapında düzenlenen bilgi, spor, resim gibi alanlarda çeşitli yarışmalara katılım sağlanmakta ve buralardan elde edilen ödül, kupa ve madalyalarla ilgili okulda ödül törenleri düzenlenerek başarı paylaşılmaktadır.

Bu çalışmada okulda yapılan yarışmaların ve ödül törenlerinin söz konusu konuyla ilgili bir ipucu sunduğu görülmüştür. Yapılan ödül törenlerinde çeşitli sportif, sanatsal, akademik başarısı olan öğrenciler ödüllendirilmektedir. Bu ödül törenlerinin

öğrenciler ve çevrede bir övünç, gurur ve motivasyon kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır. Birey bu törenler sayesinde kendisiyle etkileşime girmektedir. Bu etkileşim, sosyal bir mahiyette olup diğer bir ifadeyle bireyin, bir birey olarak kendini açıkladığı ve ayrıca tepki verdiği bir iletişim biçimidir (Blumer, 1969). Bu ödül törenlerinde öğrencilerin kendisine yönelik değerlendirme yaptığı ortaya çıkmıştır. Örneğin öğrenciler, daha fazla çalışarak “ben de kazanabilirim, bu konuda yeteneklerim yeterli değil” gibi kendiyle bir etkileşim sürecine girerek bireysel benliğini oluşturmaktadır. Ayrıca ödülü alan kişi bu birey için, önemli başkası haline gelmekte ve bireyin kendine yönelik planlamalar yapmasında etkisi olmaktadır. Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004) tarafından yapılan çalışmada ödül törenleri, spor günleri, müzik günleri gibi faaliyetlerin okulda güçlü bir kültür oluşumuna yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ödül günleri, öğrencilerin çok çalışmanın değerini anlamalarına yardım etmekte ve bir motivasyon kaynağı olmaktadır. Lahtero ve Risku (2014), tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin sportif etkinliklerde kazandıkları ödülleri müdür, odasında saklamaktadır, çünkü öğrencileri önemli görmekte ve onlara değer vermekte, kazanılan bu başarılarından gurur duymaktadır. Söz konusu çalışmada müdür, personele yönelik de ödülleri vermektedir. Bu ödülü kime vereceğine kendi karar vermekte ve ödülü alan kişi de topluluk içinde yüksek bir statüye erişmektedir. Bu çalışmada, öğrenciler arasındaki ödülleri gurur ve motivasyon sağlarken öğretmenler arasında verilen ödülleri bazı öğretmenler için benzer bir anlam taşımamıştır. Çünkü ödülü alan öğretmen, “müdürün adamı” etiketini yemiştir ve bu durum onun motivasyonunda düşüşe, meslektaşlar arasındaki ilişkisini sınırlandırmasına neden olmuştur. Lahtero ve Risku (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler arasında alt kültürlerin içinde ise sadece matematik öğretmenlerinin oluşturduğu alt kültürün farklılık gösterdiği; matematik öğretmenlerinin verilen statü sağlayıcı ödülü özel değil tahammül edilebilir bir durum olarak tanımladığı belirtilmiştir. Bu çalışmada söz konusu öğretmenin böyle bir etiketlenmeye maruz kalmasının sebebi de öğretmenler arasında oluşan alt kültürlerden birine ait olmamasından kaynaklanmış olabilir. Ancak öğretmenler arasında eğitim sisteminde performans sisteminin değerlendirilmesinde sıkıntılar olduğu ve ödüllendirmenin performansa dayalı olması gerektiği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Okullarda yapılan ödüllendirmelerin belli kriterlere dayanmaması, değerlendirme sisteminde uzun vadeli ve ayrıntılı bir sürecin izlenmemesi eleştirilmiştir. Bu çalışmada sadece öğretmenler değil okul müdürü de ödül-ceza sistemine yönelik eleştiriler sunmuş ve etkili bir ödül sisteminin olmayışından dolayı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Şahin,

Silman ve Özenli (2009), ve Silman, Özmatyatlı, Birol ve Çağlar (2012) tarafınan yapılan araştırmalarda da okulda bireyelere yönelik tatminkâr bir ödül sisteminin olmadığını vurgulanmıştır.

Şahin, Silman ve Özenli (2009), Türkiye, Yunanistan, Kuzey ve Güney Kıbrıs ülkelerinin başkentlerinde yer alan dört kamu lisesinin örgüt kültürünü karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada; Kuzey Kıbrıs'ta yer alan okulun mit ve efsaneleri oldukça önemsendiğini ve okulun eski öğrencilerinin, mevcut öğrencilere kariyer hikâyelerini anlatmak ve bu bağlamda bir rol model olmak için davet edildiği belirtilmiştir. Yunanistan'daki okulda da öğrencilerin yüksek standartlara erişmeleri için motive olmaları bağlamında eski öğretmen ve öğrencilerin hikâyelerinin anlatıldığı ancak Türkiye'deki okulda kültürün bu yönüne fazla ilgi gösterilmediği belirtilmiştir. Benzer şekilde Aslan, Özer ve Bakır-Ağiroğlu (2009), tarafından yapılan araştırmadaki okullarda hikâye, mit ve efsanelere fazla yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı örgüt içi hikâye ve efsanelerden habersiz olduklarını belirtmiştir. Kuyumcu (2007) ve Uzun (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise okullarda hikâyelerin personele ve ailelere aktarıldığı, böylece motivasyon sağlandığı ve okul kültürünün anlaşılması ve kültüre uyum sağlanmasında faydalı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum bu araştırma kapsamında ele alınan okulda da gözlenmiştir. Okulda hikâye ve kahramanların sık kullanıldığı söylenememekle birlikte okul içinde birkaç hikâyenin neredeyse bütün üyeler tarafından bilindiği de dikkat çekmektedir.

Okulda akademik başarı hakkında sıklıkla anlatılan bir hikâye, okulun ilk kez geçen sene fen lisesini kazanan öğrencisidir. Bu öğrenci, hemen hemen tüm öğrencilerin dilinde dolanan bir kahraman halini almıştır. Kahramanlar, örgütteki değerleri sürdürür, rol model olur, örgütü diğer örgütlere karşı temsil eder, örgütteki kişileri motive eden performans standartlarını oluşturur. (Lunenburg ve Ornstein, 2008). Diğer bir ifadeyle kahramanlar, insanların hayran oldukları ve taklit ettikleri rol modellerdir (Bolman ve Deal, 2013). Örgüt kahramanları, örgüt kültürüne katkıda bulunan, çalışanlar üzerinde motive edici etkisi olan ve örgüt kültürünü dışarıya karşı temsil eden kişilerdir (Kozlu, 1986). Bu öğrencinin isminin hem okul içinde hem de dışarıdaki kişilerce sürekli vurgulanması aslında okulda akademik başarının ne derece önemli olduğunun da bir göstergesidir. Çünkü bu başarı çevrede duyulduktan sonra birçok velinin çocuğunu bu okulda okutmak istediği de görülmüştür. Ancak okulda sadece başarı akademik olarak

önemsememektedir. Ayrıca okulda anlatılan ressam olan öğrenciye ait hikâye, öğretmenler arasında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu hikâye, klasik başarı anlayışına dayanan bir algıyı yıkmış ve bir öğrencinin doğru yönlendirmeyle nasıl başarılı bir ressam haline geldiğini göstermiştir. Okulda akademik anlamda geri kalan öğrenciler için açılan kurslar, onların hem akademik hem sosyal gelişiminde etkili olmuştur. Bu durum, okulda tüm öğrencilere değer verildiğini de göstermiştir. Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004) tarafından yapılan çalışmada da okulda bazı öğretmenler, çalışma saatlerinden sonra gönüllü olarak okulda kalarak belli konularda zayıf kalan öğrencileri çalıştırmaktadır. Hatta üst gruptaki bazı öğrenciler de alt gruptakilere yardım etmek için kalmaktadır. Bu durum öğrenciler arasında güçlü bir bağ ve öğretmenlerin adanmışlıkları olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin, çeşitli törenlerde ve toplantılarda, yönetsel süreçlerde öğrenciye yönelik kullandığı dilin ise genellikle olumlu ifadeler içerdiği, öğrenciyi değerli ve biricik gören sözcüklerin seçildiği göze çarpmıştır. Bu dil içinde egemen olan benzetmeler, metaforlar, jargon, örgüt içinde bireylerin birbirlerine, olaylara, eylemlere kısaca dünyaya bakışlarında tutumlarını derinden etkiler (Şişman, 2002). Mead'e (1934) göre, anlamlı sembollerini değerlendirmemize imkân tanıyan şey dilin kendisidir. Dil sayesinde iletişim kurar, başkalarının rollerini alabilir, kendimizi ifade edebilir ve zihnimize her türlü düşünme aktivitesini gerçekleştirebiliriz. Abawi (2013), okulda anlam oluşturma sürecinde kullanılan metaforlar, imgeler gibi kültürel artefaktların, bağlama özgü olarak anlamlandırıldığını ve kültürü ve dili güçlendirebildiğini tespit etmiştir. Araştırma kapsamındaki okulda, öğretmenlerin öğrencileri kendi çocukları gibi gördükleri, öğrencilerinde öğretmenleriyle samimi ilişkiler kurdukları ve onları bir ana-baba gibi gördükleri ortaya çıkmıştır. Okul yaşamından bahsederken üyelerin kullandıkları aile, ev, anne, baba, kardeş, evlat metaforları, okulda yaşamının sevgi, saygı, ilgi, paylaşma gibi değerler etrafında şekillendiğini göstermiştir. Okul bütün üyelerinin birbirlerine sevgi, saygı, ilgi, eşitlik, adalet, yardımlaşma ve dayanışma gibi değerler üzerine kurulduğu büyük bir aile olarak görülmektedir. Dyer (1982) tarafından yapılan çalışmada; etkili örgütlerde herkes kendini söz konusu toplumun bir üyesi olarak görmektedir. Çalışanlar arasında farklılıklardan ziyade benzerlikler vurgulanmaktadır. Üyeler birbirlerini kardeş gibi görmektedir. Ridenour, Demmitt ve Lindsey-North (1999) tarafından yapılan bir çalışmada da okullarda derin bir topluluk ve aile duygusu aşılandığı, öğrenciler ve

mezunların öğretmenlerin kendilerine ilgi gösterdiklerini ve zaman ayırdıkları, ideal bir aile gibi olduklarını belirttiği görülmüş ve okulun anlamının sıklıkla derin sadakat duyguları olarak açıklandığı tespit edilmiştir. Carroll, vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada; okul kültürünün çözümlenmesiyle güçlü bir aile, ortaklık, birliktelik ve aidiyet değerlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004), başarısı yüksek bir okulun kültürünü incelediği çalışmasında okul kültürünün en önemli özelliklerinden birinin üyeler arasında bir aile ilişkisinin bulunması olduğunu belirtmiştir. Okuldaki herkes, kendini büyük bir alenin parçası olarak görmekte ve okuluyla gurur duymaktadır. Şahin, Silman ve Özenli (2009), Türkiye, Yunanistan, Kuzey ve Güney Kıbrıs ülkelerinin başkentlerinde yer alan dört kamu liselerinin örgüt kültürünü karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada; katılımcıların çoğunun okullarını, ikinci evleri olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Okulda bireylerin geliştirdikleri benlik ve kimlik algısının sosyal nesnelere yorumlanmasında önemli olduğu görülmüştür. Örneğin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin birbirlerine ve kendilerine yönelik anlam dünyaları onların hangi değerler etrafında ne tür davranışlar sergilediklerinde etkili olmaktadır. Örneğin, Kronik ve Thomas (2008)'ın eserindeki karakter olan Upchurch, ailesi tarafından zencileştirildiğine inanmakta, çünkü tecavüz zanlısı bir amca, kendisini büyüten hayat kadını bir büyükanne ve yaşamını barlarda ve sokak dövüşlerinde geçiren bir babanın çocuğu olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan orta tabakanın sahip olduğu değerler, anlamlar ve amaçlar açısından farklı bir ortamda büyümüştür. Bu durum okul yaşamını da yansıtmış ve okuldaki çevresi tarafından bir öğrenci olarak görülmekten ziyade bir uyuşturucu satıcısı şeklinde algılanmıştır. Carlson (2012), sembolik etkileşimciliğin rol alma ve rol yapma kavramları kullanarak öğretmenin, öğrenme için yeterli zaman vermesi, güvene dayalı bir ilişki kurması ve öğrenme deneyimi için destekleyici olmasının, öğrenciler için önemli başkası haline geldiğini belirtmiştir. Chatham-Carpenter (2006), sembolik etkileşimcilik de vurgulanan diğer kişilerle ya da nesnelere etkileşimimizin kimlik oluşumunda ve gelecekteki sosyal eylemlerimizde etki yaptığını tespit etmiştir. Görüldüğü gibi bireylerin bulunduğu çevrede girdikleri etkileşim onların kendilerine yönelik geliştirilen kimliklerin oluşumunda etkili olmaktadır. Okul ortamında güven, ilgi, saygı, sevgi değerlerinin bulunduğu bir ortamda öğrencilerin kimlik gelişiminin de olumlu olacağı düşünülebilir.

Çalışmanın yürütüldüğü okulun yeniliklere açık ve değişim odaklı olduğu görülmüştür. Bu değişim de ise okul müdürünün çok büyük payı bulunmaktadır. Okul müdürü, bu okula ilk geldiği günden beri fiziksel, teknolojik ve kültürel anlamda değişimlerin öncüsü olmuştur. Okula ilk geldiğinde mevcut durum üzerine değerlendirme yapan müdür, okulda gerekli değişimleri tespit edip hemen uygulamaya geçmiştir. Okulda var olan rutinliğin yıkılmasına çabalayan müdür, ilk önce değişime dirençle karşılaştı da kısa sürede değişimin getirdiği sonuçların olumlu yönde olması üyeler tarafından direnç gösterimi ortadan kaldırmıştır. Okulda yapılan fiziksel ve teknolojik değişimler, okul kültüründe de bir değişim yaratmıştır. Okulda bilgisayar ve projeksiyonun her sınıfa bir öğrenme aracı olarak sokulmasına önem verilmiş, bu sayede öğrencilerin daha kalıcı ve nitelikli öğrenme gerçekleştirdiği düşünülmüştür. Bunun yanı sıra müdür, okulda eğitim-öğretim ve sosyal gelişim açısından gerekli olanaklara sahip olması için yoğun bir çaba başlatmıştır. Okulun badana yapılması, eskiyen eşyalarının değiştirilmesi, yıkık ya da kırık kısımların onarılması, konferans salonu, arşiv, spor odası gibi alanların işlevsel hale getirilmesi gibi değişimler yapılmıştır. Yapılan bu değişimler, öğrenci ve velilerde karşılığını bulmuştur. Bu fiziksel ve teknolojik değişimler, velilerin okula yardımlarında artış sağlamış, öğrenciler için okul daha ilgi çekici ve cazip bir yer halini almıştır. Okulda, fiziksel ve teknolojik dönüşümün getirdiği kültürel bir dönüşüm de yaşanmıştır. Özellikle okul müdürü, bu değişimi olumlu yönde yönetmiştir. Okulda kutlanan milli bayramlar ve anma törenleri haricinde bahar şenliği, pilav günü, aşure günü, mezuniyet gecesi gibi seremoniler yapılmasını sağlamıştır. Okulun bu kendine özgü seremonileri sayesinde, öğrenci, öğretmen, veliler arasında bir paylaşım ve dayanışma kültürü inşa edilmiş, okulun çevredeki imajı yükselmiş, bireylerin okula bağlılığı artmıştır.

Okulda milli değerlerin kazanılması sürecinde çeşitli törenler ve kutlamaların etkili olduğu görülmüştür. Bütün okullarda kutlanan belirli gün haftalar gibi anma ve kutlama amaçlı törenler, okulda vatanseverlik, tarihi yeniden canlandırma, millî duyguları açığa çıkarma gibi işlemlere sahiptir. Sosnouski (2003), okullarda görsel kültürü ikonoloji ve sembolizmi kullanarak incelediği çalışmada; iyi vatandaşlar yetiştirme ve vatanseverliğin ön plana çıktığını, bunun okullarda yansımalarının iyi ve kötü öğretmen ve öğrenci kavramsılaştırmaları olduğu, bunun yanı sıra ilerleme, gelişim, aile, bilim ve topluluk hissi gibi değerlerin vurgulandığı belirtilmiştir. Kao (2005) tarafından yapılan çalışmada da Çinde üç lise müdürünün karakter eğitimindeki

rollerini belirlenmiş ve çalışmada vatanseverlik, öğrenmeyi sevmek, sorumluluklarına bağlı olmak, dürüstlük ve ataya saygı değerleri en önemli değerler olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında okulda da söz konusu törenlerle milli ve evrensel değerler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak zaman zaman öğretmenler, millî ve insani değerlerin kaybedilmeye başladığını ifade etmişlerdir. Silman, Özmatyatlı, Birol ve Çağlar (2012), KKTC'deki okulların örgüt kültürünü anlamak için seçilen iki okulda da öğrencilerin millî değerlerini kaybetmeye başladığı ancak okulların bu değerleri ritüel ve törenlerle aşılama çalıştığı ortaya çıkmıştır. Her iki okulda da genç neslin geleneksel değerleri artık önemsemediği, bu değerleri kaybetme riski taşıdıkları belirtilmiştir.

Araştırma kapsamındaki bu okulda yerel ve popüler kültürün de etkilerine rastlanmıştır. Okulda öğrenciler popüler kültürde yer alan bazı müzikleri dinlemek istemekte ve birbirlerine popüler dizi ve yarışmalardaki karakterlerin isimleriyle hitap etmektedirler. Ancak okulda yerel ve popüler kültürün kaynaştırılmasına çalışılmaktadır. Bu bağlamda özellikle millî törenlerde ve kutlamalarda Türk kültürünü yansıtan müzikler tercih edilmekte, popüler kültür öğeleri de eğlence amaçlı bazı etkinliklerde kullanılmaktadır. Özgan, Arslan ve Kara'nın (2014) araştırma bulgularına göre popüler kültürün öğrenciler üzerinde, olumsuz ve olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Popüler kültürün öğrenciler üzerinde; toplumsal ve ahlaki problemler, değer değişimi, tüketim alışkanlığı, yabancı kültür özentisi, derse ilgisizlik, Türkçeyi kullanımda değişim, olumsuz rol model, saldırgan davranışlar, marka takıntısı, kimlik karmaşası, zaman israfı, madde bağımlılığı, televizyon bağımlılığı gibi olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Popüler kültürün öğrenciler üzerinde; kişisel bakıma önem verme, iletişim becerisini artırma, derse ilgi çekme, sosyalleşme, bilgiye ulaşma kolaylığı, teknolojiyi kullanma becerisini artırma, fikirlerini rahatça ifade etme ve benzeri olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda okulda popüler kültür ve yerel kültürün dengeli halde kullanımının olumlu bir durum olduğu düşünülebilir.

Bahar şenliği, okulda yardımlaşma ve dayanışmanın temelinde hazırlanmakta, çalışanların ve çevrenin oldukça ilgisini çekmektedir. Şenlik süresince katılımcıların eğlenceli vakit geçirdiği ve sosyalleştiği görülmektedir. Bu şenlik, okula hem maddi hem manevi destek sağlama da önemli bir etmen olmuştur. Buradan elde edilen

bağışlarla okulun eğitim ve öğretim için gerekli kaynakları temin edilmekte, okulda planlanan değişimlere kaynak sağlanmış olmaktadır. Bu tarz bir kullanım amacı velinin okula manevi desteğini de getirmiştir. Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004) tarafından yapılan çalışmada; velilerin, okulun gelişimiyle ilgilendiği ve gerçekleştirilen faaliyetlere katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu faaliyetlerden elde edilen gelirler, yeni bir tenis kortu yaptırma ya da okulda iletişim teknolojileri yatırımı yapma gibi finansal projelerde kullanılmaktadır. Lane'e (2001) göre toplumun okula destek verdiği, velilerin oldukça ilgili ve destekleyici davrandığı ve velilerin güçlü desteği sayesinde okulun, istekleri ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabildiği tespit edilmiştir. Seremonilerin dengeleme, güven verme, sosyalleştirme ve mesaj aktarma şeklinde rolleri bulunmaktadır (Bolman ve Deal, 2013). Bu tür etkinlikler, bazı ortak değerlerin üyeler tarafından paylaşılması, örgütsel bütünleşmenin sağlanması yönünden önemlidir (Şişman, 2002, s. 99-100). Trice ve Beyer (1984), tören ve seremonileri kullanarak kültür bağlamında paylaşılan anlamların ortaya çıkarılacağına değinmiştir. Her tören şeklinin belirgin sosyal sonucu ve muhtemel örtük sonuçları vardır. Bu çalışmada bütün bireyler tarafından ortak anlam yüklenen bahar şenliği, sosyalleşme ve bütünleşme gibi sosyal sonuç ortaya koysa da okula kaynak sağlama sorununun alternatif bir çözümü haline de gelmiştir.

Trice, Belasco ve Alutto (1969), örgütsel davranışın anlaşılmasında seremonilerin üç kullanım alanından bahsetmişlerdir. Bunlar; yeni gelen üyelerin sosyalleşme sürecinde mevcut algıların değiştirilmesi, rollerle ilgili beklentileri açığa çıkartması ve böylece çalışanların örgütsel kimlik kazanmalarını sağlamasıdır. Okula söz konusu müdürün gelmesiyle birlikte okul çapında yaşanan fiziksel, teknolojik ve kültürel dönüşümler olumlu olarak algılanmakta ve bu bağlamda müdür, değişimlerin başlatıcısı ve yöneticisi olarak görülmektedir. Masiki (2011), akademik görsel kimliğin oluşumu, gelişimi, yönetimi ve değişimini etkili sembolik liderliğin bileşenleri olarak ele almış ve bu şekilde kurumun zamanı ve parasının korunacağı, kurumun içsel ve dışsal örgütsel kimliğinin gelişeceği ve ortak bir kimlik ve ün kazanılacağı vurgulanmıştır. Hatch ve Schultz (1997), örgütün kültürünün, kimliği ya da imajla ilişkisine değinmişlerdir. Örgütsel kimlik, üyelerin örgütleriyle ilgili sahip olduğu algı, duygu ve düşünceleri içerirken; örgütsel imaj, dış müşteriler tarafından örgüte yönelik algıları içermektedir. Örgütsel kimlik, yöneticiler kadar üyeler arasındaki etkileşimden ortaya çıkar. Örgütsel imaj, üyeler ile dış müşteriler arasındaki günlük etkileşimlerden etkilenir. Grunig

(1993), sembolik liderlik ve örgütsel imaj arasındaki ilişki olduğunu ve önemli liderlerin, örgütün imajının tanımlanmasına ve örgütte benimsenmesine yardımcı olduğuna değinmiştir. Barge, Downs ve Johnson (1989), liderler tarafından sergilenen etkili sembolik eylemin, bireylerde yüksek düzeyde kimlik kazanımı, eylemin arzu edilebilirliğine yönelik algıda artış ve onaylanma sürecine olan ihtiyaçta azalma sağladığını belirtmişlerdir. Bir grup yeni oluştuğunda ve bir görev ya da sorunla karşılaştığında, grubun yapacağı ortak bir eylem olmadığı için sorunun çözümü gruptaki bazı kişilerin neyin işe yarayacağı ya da yaramayacağı, neyin doğru ya da yanlış olduğuyla ilgili varsayımlarına dayanır. Grubu ikna edebilen bu bireyler, ileride grubun lideri olacak kişilerdir. Eğer lider grubu önerdiği eyleme ikna ederse ve bu öneri başarıyla sonuçlanırsa bu değer öncelikle paylaşılan değer ya da inanca ve sonunda paylaşılan varsayıma dönüşür (Schein, 2010, p. 25-26). Bu bağlamda okul müdürü, okuldaki rutinliği kırarak hemen çeşitli değişimlere başlamıştır. Söz konusu değişimler, öğretmenler tarafından öncelikle anlaşılmasa da zaman içinde yapılan değişimlerin eğitim-öğretimin kalitesini artırması, veli desteğini sağlaması, öğrencilerin çalışma isteğinde artışa neden olması ve okulda barışın artmasıyla olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bu olumlu sonuçlar bağlamında, okuldaki üyelerin değişime yönelik anlamlandırması da değişmiştir. Sembolleştirme, nesnelere, kelimelere ve eylemlere kültürel bağlamda anlamların yaratılması; yorumlama ise mevcut deneyimler ve önceden oluşturulmuş kültürel varsayımlar aracılığıyla sembollerin yeniden yaratılması ve temel varsayımların gözden geçirilerek düzeltilmesini sağlar (Hatch, 1993). Değişim süreci de okul üyelerinin müdür sembolüne yönelik düşüncelerini etkilemiştir. Okulda birçok kişi, müdürü değişim yöneticisi olarak görmekte, klasik müdür anlayışına sahip olmadığını ifade etmektedir. Müdürün bu tavrının cesaret ve risk almaya ilişkili olduğunu da belirtilmiş, bu durum diğer öğretmenleri de değişim konusunda teşvik etmiştir. Ohlson (1997), bir lisede öğretmenlerin sergiledikleri sembolik davranışları incelediği çalışmada öğretmen liderlerin eylemler, dil ve artifaktlar aracılığıyla sembolik davranışlar sergileyen dinamik liderler olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenler, meslektaşları tarafından anlayışlı ve risk alabilen bir takım kurucusu olarak görülmektedir. Bu çalışmada da müdürün sahip olduğu bu özellikler onu lider yapmıştır. Kuyumcu (2007) ve Uzun (2008) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin, yöneticilerini birer sembol yöneticisi ve kültürel lider olarak gördüğü, yöneticisi ve yöneticilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi yakından takip ettikleri ifade edilmiştir.

Okul müdürünün, okulda misyon ve vizyon cümlelerini toplantılarda vurgulaması, mevcut ve yeni gelen üyelere bunları hatırlatması, okulda tören ve seremonileri etkin şekilde planlayıp belirlenen amaçlar bağlamında kullanması, okulun estetik ve nitelik açısından gelişimi sağlamak için tüm imkanlarını işe koşması ve bu bağlamda velinin okula maddi ve manevi desteğini sağlaması, çalışanların ve öğrencilerin takdir ihtiyaçlarını ödül törenleriyle karşılamaya çalışması diğer bir ifadeyle sembolik ve kültürel liderliği işe koşması okulun çevre tarafından olumlu bir imaj kazanmasına, çalışanların okula bağlılığının artmasına, motivasyonun yükselmesine etki etmiştir. Negiş-Işık (2010), başarılı bir okul kültürünü analiz ettiği çalışmada okulda farklı görüşleri olan öğretmenler arasında olumlu ilişkiler, problem çözümünde ortak tavır ve liderlik vasıflarına sahip bir okul yöneticisinin var olması belirgin kültürel özellikler olarak tespit edilmiştir. Sergiovanni'ye göre (2001) sembolik liderliğin en önemli yönü, okula bir amaç kazandırmak olup çalışanlara neyin önemli olduğu yönünde bir kavrayış ve neyin değerli bulunduğu yönünde işaretler sağlamak için çaba sarf edilir. Böylece çalışanlar, istedikleri düzen ve yönlendirme duygusuna sahip olur, örgütlerine yönelik motivasyon ve bağlılıkları artar. Kültürel güç, okula eşsiz bir kimlik kazandıran değerler, inançlar ve kültürel akımları tanımlamak, kuvvetlendirmek ve açıklamaktır. Bu liderler, okulun amaç ve vizyonunu açıklarlar, yeni üyelerin sosyalleşme süreçleriyle ilgilenirler, hikâyeler anlatırlar, mit, gelenek ve inançları vurgularlar, bir sembol sistemi sergilerler, kültüre uygun davrananları ödüllendirirler. Axelsson, Kullén-Engström ve Edgren (2000), İsveç devlet hastanelerinde gözlenen sembolik liderliği gözlemlediği çalışmasında; planlama, düzenleme, kontrol gibi genel liderlik özelliklerine vurgu yapan yönetim boyutu ve rehber, ilham kaynağı ve vizyoner olma gibi sembolik liderlik boyutu davranışlarını belirlemiştir. Lahtero ve Risku (2012), sembolik liderliği ele aldıkları çalışmada, liderliğin işlevsel boyutunu, ritüeller ve seremoniler aracılığıyla; sözel boyutunu, yöneticinin kullandığı mizah ve metaforlar, okulun tarihine dayalı olaylar, hikâyeler ve mitler aracılığıyla, maddi kültürü ise okulun dış çevresi, mimari yapısı, binaları, dekoru, logosu, okulun misyonu, kıyafet tarzları aracılığıyla açığa çıkartmıştır. Çalışmada, okulun kültürü, üyelerin deneyimlerini yorumladığı ve bu doğrultuda eylemlerini yönlendirdiği yaygın semboller ve anlamlar ağı olarak açıklanmıştır. Ancak bu boyutların birbirinden ayrılmasının her zaman mümkün olmayacağı, bir arfikatın aynı anda işlevsel, sözel ve maddi sembol olabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda sembolik liderlik ve liderlik kültürünün; liderliğin işlevsel, sözel ve maddi liderlik sembollerinin birleşimi olarak ele alınması gerektiği

belirtilmiştir. Yapılan bu tanımlar, araştırma kapsamındaki müdürün sembolik bir lider olarak görülebileceğini göstermektedir.

Okulda değişimler, istenilen yönde yapılmakta ancak zamanla ülkenin eğitim politikalarında yaşanan bazı değişikliklerin okula yansması, okulda bir belirsizlik ve kaygı durumu da oluşturmaktadır. Bu durumda okul müdürünün değişimi iyi yönettiği ve çalışanlar arasında da kaygıyı azalttığı görülmüştür. Örneğin, okulda üyeler arasında yaşanan en büyük değişimlerden biri 4+4+4 sistemine geçiş olmuştur. Bu değişim okulda hoş karşılanmamıştır. Çünkü bu değişimler birlikte çalışanların ve öğrencilerin ikinci kademesindekiler, civardaki başka bir okula geçmek zorunda bırakılmıştır. Ancak örgütlerine yönelik duydukları aidiyet hissi ve bağlılıkları onlarda bu geçişten dolayı memnuniyetsizlik oluşturmuştur. Örgütlerde yaşanan ani, beklenmedik değişimler ya da fark edilemeyen yavaş değişimler, örgütün yapısal ve kültürel boyutları arasındaki ilişkiyi bozabilir ve bir uyumsuzluk meydana gelebilir. Bu iki sistem arasındaki gerilimin sonuçları, örgütteki anlam ve sembol sistemlerinin doğasına ve dayanıklılığına bağlı olarak kronik bir durgunluk, ayrışma, geçici bir etkililik kaybı, örgütün yıkımı ya da kültürel bir devrim gibi sonuçlar doğurabilir (Allaire ve Firsirotu, 1984). Bu değişimle birlikte okul müdürü, değişime yönelik hemen harekete geçmiş ve çeşitli sembollerini kullanarak okulunda var olan kültürün devam ettirilebilmesini sağlamıştır. Okul müdürü, giden personele yönelik veda toplantısı yaparak, onlara katkılarından dolayı teşekkür ederek uğurlamış ve eski ve yeni üyelerin bütünleşmesini sağlamak amacıyla bir veda yemeği düzenlemiştir. Yeni gelen üyelere örgütünü tanıtmış, temel değerlerini anlatmıştır. Bu durum yeni üyelerin sosyalleşmesinde etkili olmuştur. Bu sayede eski ve yeni üyeler arasında kaynaşma da sağlanmıştır. Böylelikle kültür, bir örgütü bir arada tutan, insanları birleştiren ve örgütün arzu edilen amaçlara ulaşmasına yardım eden bir süper yapıştırıcı görevini görmüştür (Bolman ve Deal, 2013).

Okulun sahip olduğu mekânlar, bireyler tarafından anlamlandırılmaktadır. Örneğin okulun büyük ve ağaçlık bir alana sahip olduğu gözlenmiştir. Bu alan okuldaki üyeler tarafından alternatif bir öğrenme alanı ve bir sosyalleşme mekânı olarak ele alınmaktadır. Havanın güzel olduğu günlerde bu alandaki banklarda öğrencilerle dersler işlenmekte, okulda herhangi bir toplantı ya da kutlama yapılacağına bireylerin buluşma alanı olarak kullanılmakta ve okul sonrasında ise veliler ve öğretmenler tarafından bir piknik alanı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca okul binasının mimari özellikleri de

bireylerin anlam dünyasının şekillenmesinde etkisi gözlenmiştir. Örneğin binanın iki ayrı bina olması ve her ikisinin de eşit özelliklere sahip olmaması bireyler de eşit olmadıkları ya da değerli görülmedikleri bağlamında bir inanç doğurmaktadır. Bunun yanı sıra bu şekilde iki bina halinde eğitim gören öğrenciler ve öğretmenlerin birbirleriyle kurdukları iletişim sıklığı azalmaktadır. Jurasait-Harbison ve Rex (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin informal öğrenmelerinde okul kültürünün etkisini üç farklı ülkede araştırmıştır ve Litvanya ve Rusya'daki okullarda sınıflar tek bir kata yerleştirildiği, öğretmenler meslektaşlarıyla karşılaştığında durup sohbet edebildiği ve hatta aralarda kahve içebildiğine değinilmiştir. Ancak Amerikan okullarında ise kanat şeklindeki yeni yapılaşmanın, sınıfları iki kata yerleştirdiği ve bu durumun, öğretmenler açısından da iletişimi zorlaştırdığı tespit edilmiştir.

Okulda bireyler arası ilişkiler, özellikle yönetim boyutu anlamında, bazı farklılaşmalardan bulunmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler, müdürle olan ilişkilerinde hiyerarşiye dayalı bir yol izlemektedir. İpek (1999) ve Terzi'nin (1999) yapmış oldukları araştırmalarda devlet liselerinde en başat kültürel yönelim güç kültürü çıkmıştır. Nitekim Hofstede (1980)'nin araştırma sonuçlarına göre Türk toplumu yüksek düzeyde güç mesafesinin olduğu toplumlar arasındadır. Araştırmadaki öğrenciler okul müdürünü, öğretmenlerin üstünde bir makam sahibi kişi olarak görmekte ve ilişkilerinde öğretmenlerden sonra yöneticiyi koymaktadırlar. Okul müdürünün odası, öğretmen ve öğrenciler için bir güç simgesi haline gelmiştir ve buraya giren bireylerin davranışları bu temelde yönlendirdiği görülmüştür. İnsanın doğasına ilişkin geliştirilen sayılılar, yöneticinin örgütsel davranışını etkilediği gibi örgütsel kültürü de etkilemektedir (Çelik, 2009). Müdürün yönetim anlayışının kontrol ve disipline edici olması da insan ilişkilerinde etkili olmuştur. Okulda kişiler arası ilişkileri güvensizlik ve disiplin temelinde etkileyen kamera sistemi, güvenlik görevlisi, nöbetçilik uygulaması gibi durumlar bulunmaktadır. Bu şekilde bir sıkı denetim bazen rahatsız edici algılanmaktadır. Teyyar-Uğurlu (2009), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, rollerini yerine getirirken kişisel özerkliğe sahip olmak istemektedir. Sürekli kontrol altında olmak, öğretmenlerin rollerini oynarken gösterdikleri performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmenler, kontrol altında tutulmaktan hoşlanmamaktadır. Şahin-Fırat'a göre (2010) öğretmenler okul müdürüne göre daha fazla bireysel zevk ve isteklerine düşkündür, düşünce ve eylemlerinde bağımsız olmayı diğer bir ifadeyle özerk olmayı istemektedirler. Dyer (1982) tarafından

yapılan çalışmada da örgütteki aşırı kuralcılığın çalışanları korkuttuğu, yaratıcılığı ve girişkenliği bastırıldığı düşünülmektedir. Bu durum da çalışanların özerklik istediği varsayımını açığa çıkartmıştır. Ayrıca okulda öğretmenlerin izin alması, yönetim tarafından oldukça rahatsız edici bir durum olarak görülmekte ve öğrenme zamanından çalma olarak anlamlandırılmaktadır. Bu durum bütün çalışanlar tarafından bilinmekte, bazı öğretmenler açısından sorun olarak algılansa da söz konusu duruma boyun eğilmektedir. Reitzug ve Reeves (1990), müdür için zaman kavramının saygı ve ilgi temelinde anlam kazandığına, kişinin kendisine karşı saygılı ve ilgiliyse zamanını en önemli gördüğü konulara ayırması ve başkalarına bu bakış açısıyla bakıyorsa onlarında da zamanını boşa harcaması gerektiğini belirtmiştir. Zamandan çalma müdürlerin anlam dünyasında yer eden bir kavramdır. Öğretmenlerin çalışması ve derslerine devam bağlılığı okulda bir norm haline getirilmiştir. Normlar, yaptırımlarla güçlenir; kişiler normlara sadık kaldıklarında ödüllendirilir, grubun kültürel normlarını çiğnediklerinde ise dışlanır ya da cezalandırılır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu duruma maruz kalmak istemeyen öğretmenler, yasal haklarını kullanma konusuna tedbirli şekilde yaklaşmaktadırlar. Okul müdürünün bu sert ve disipline dayalı yönetim anlayışı çalıştığı diğer kurumlardan söz konusu okula önceden ulaşmış ve bir efsane halini almıştır. Efsaneler, örgütsel yaşamda sosyal ve kişisel kimliği oluşturan inanç, ahlak, ritüel ve kuralları belirler (Bates, 2001). Müdürün, çalışma yaşamına dair oluşturduğu bu inançlar ve değerler, onun yönetsel uygulamalarına yansımıştır. Bu bağlamda bazı çalışanlar, ilk etapta müdüre yönelik farklı algılayışlar geliştirmiştir. Bazı öğretmenler ise bu durumun mesleğe adanmışlık ve çalışkanlık olarak ele almıştır. Öğretmenlerin bireysel ve mesleki değerlerinin, yönetimle bağdaşması söz konusu durumda paralel bir algı oluşmasına ve benzer eylemlerin sergilenme isteğini ortaya çıkarmıştır. Değerlerin anlamlı hale gelebilmesi için kişinin yaşamla ilgili belli ilkeleri ve değerlerinin olması gerekir. Kişisel değerler, yaşama bir anlam kattığı sürece örgütsel değerlerin içselleştirilmesi mümkün olabilir. Öğretmenin kişisel değerleriyle okulun örgütsel değerleri arasında bir bütünlük sağlanamazsa, okul yaşamı bir anlam ifade etmez (Çelik, 2009).

Örgüt kültürünün oluşturulmasında, örgüt kurucularının büyük rol oynamakta ve kültürün paylaşılması ve pekiştirilmesinde insan kaynakları uygulamaları önemli olmaktadır (Güçlü, 2003). Okulda öğrenciler ve öğretmen arasında zaman zaman güç ve bireysel farklılıkların çatışmalara yol açtığı görülmektedir. Örgütsel yaşamı sembolik

bir süreç olarak tanımlayan Morgan (1985), örgütsel sembolizm çalışmalarının güç ve ideoloji anlayışımız arasındaki yakın ilişkinin açıklanmasında kullanılabileceğini belirtmiştir. Smircich ve Morgan (1982), liderlik sürecini analiz ettikleri çalışmalarında örgütlerin doğasının hiyerarşik bir fenomen olduğunu ve güç ilişkilerinin gerçekliğin yaratılmasında belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenler arasında okulun eğitim ve öğretimsel amaçlarına erişmesi bağlamında okul içi etkinliklerde yardımlaşma ve dayanışmanın olduğu ancak okul dışında ya da diğer konularda ise daha özerk olmak istedikleri görülmüştür. Öğretmenler arasında farklı dünya görüşüne sahip olunması, öğretmenlik mesleğini sergileme biçimleri ve adanmışlık düzeyleri, branşları, yaşları, cinsiyetleri, okuldaki kıdemleri gibi açılardan bazı farklılıklar gruplaşmalara neden olmakta ancak bu gruplaşmaların öğrencilerin eğitim-öğretim hayatı üzerinde etkili olmamasına dikkat gösterilmektedir. Örneğin, okula başka okullardan gelen öğretmenler, yönetim tarafından kültürle bütünleşememek bağlamında eleştirilmektedir. Bu kişiler, yabancı olarak algılanmıştır. Dyer (1982) tarafından yapılan çalışmada da şirkette sözleşmeli çalışanlar “marslılar” olarak algılanmaktadır. Aslan, Özer ve Bakır-Ağiroğlu (2009), okul dışından görevlendirmeye gelen öğretmenlerin okula adaptasyonun zor olması gibi bazı sorunlar yaşadıklarına değinilmişlerdir. Ayrıca okulun, küçük bir örgüt olması da öğretmenler arasındaki paylaşımı etkilemektedir. Okulda sınıf öğretmenleri arasında zümre çalışmaları ve çeşitli etkinlik planlamalarında ortaklık yapılması söz konusu iken branş öğretmenleri bu anlamda yalnız kalmaktadır. Diğer bir ifadeyle ilköğretim ilk kademesindeki öğretmenler arasında mesleki işbirliği daha fazladır. Çelik’in (2004) okul kültürünü örgütsel hikâyeler aracılığıyla çözümlendiği çalışmada ilköğretim kurumlarında ortaöğretim kurumlarına göre daha olumlu bir okul kültürü bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, ortaöğretim kurumlarında branş öğretmenlerinin ve ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak bulunması, branş öğretmenlerinin dersini anlatıp okuldan gittikleri sınıf öğretmenlerinin daha fazla okulda bulunmak zorunda oldukları, örgütsel yapısı açısından ilköğretim kurumlarının informal iletişime daha uygun okullar olmaları ve böylece belli bir fiziki ortamı daha fazla paylaşma durumlarının, olumlu okul kültürünün oluşmasına daha fazla katkıda bulunmuş olabileceği belirtilmiştir.

Okul içinde yaşanan bazı çatışma ve gruplaşmaların alt kültürler bağlamında ortaya çıktığı görülmüştür. Okulda özellikle öğrenciler arasında sınıf düzeyi ve cinsiyet, öğretmenler arasında branş ve cinsiyet bağlamında bazı gruplaşmalara rastlanmıştır.

Van Maanen ve Barley (1983), örgütlerde farklı alt kültürlerin biçimlenmesinde parçalama, dışarıdan alma, teknolojik yenilik, ideolojik ayırım, karşı kültür ve mesleki filtreler şeklinde altı temel kaynaktan bahsetmektedirler. Örneğin teknolojik yenilik, dışarıdan alma ve parçalama yapısal bir kırılma yaratır ve dolayısıyla birbiriyle çelişen inançlar ve yorumlama şemalarının doğmasına neden olabilir. Bu durumda birbiriyle rekabet eden ideolojilere sahip alt kültürler doğabilir. Öğrenciler arasında da bireysel yetenekleri, ilgileri, sosyo-ekonomik düzeyleri bağlamında bazı gruplaşmaların olduğu görülmüştür. Bu gruplaşmaların öğrencilerin kıyafetlerinde ve oyunlarına yansıdığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin seçtikleri kıyafetlerin sosyo ekonomik göstergenin bir işareti olarak algılandığı söylenebilir. Ajaheb-Jahangeer ve Jahangeer (2004), tarafından yapılan çalışmada okulda öğrencilerin üniforma giymesinin birçok yönden eşit statüde gözükmesi sağladığı belirtilmiştir. Bu çatışma ve gruplaşmaların ise alt kültürleri doğurduğu ancak istenmeyen bir durum olarak öğretmenler tarafından müdahale edildiği görülmektedir. Schultz (1995), kurum kültüründe oluşacak alt kültürlerin varlığına işaret ederek bütünleşmiş kültürlerde, semboller arasındaki geniş kapsamlı ortak örüntüler olurken bunun tersine parçalanmış kültürlerde ise birçok bireysel ya da yerel dünya görüşü ya da etosun bulunabileceğini savunmuştur. Ancak söz konusu okulda küçük gruplaşmalar bağlamında yaratılan alt kültürlerin varlığı inkâr edilememesine rağmen genel olarak belirlenen söz konusu temalar etrafında bütüncül bir kültürün yaratıldığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmada okul kültürü, üyeler tarafından oluşturulan anlamlar üzerine inşa edilen bir fenomen olarak ele alınmış ve okulda görülen bazı fiziksel, sözel ve işlevsel semboller çözümlenmiştir. Okul kültürünün oluşturulması ve yeniden inşa edilmesinde müdürünün oldukça etkili bir rolü oynadığı görülmüştür. Okullarda özellikle kültürün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde önemli rollere sahip yöneticilerin söz konusu sembollerin farkına varması, bunlar altında yatan anlamları açığa çıkartması önemlidir.

Bu yüzden mevcut ya da yeni yetişen yöneticilerin okul kültüründe sembollerin önemini fark edecek ve uygulamada işe koşabilecek düzeyde yetiştirilmelerine yönelik eğitim politikaları geliştirilebilir.

Araştırma kapsamındaki okulda başarının, bireylerin ilgi ve yetenekleri bağlamında gelişimi olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Okulda başarı sadece akademik yönde değil, sosyal, sanatsal, sportif ve ahlaki açılardan da gelişim olarak ele alındığı görülmüştür. Okulda bu doğrultuda öğrencilere çeşitli hikâyelerin anlatıldığı, yarışmaların düzenlendiği ve ödül törenlerinin yapıldığı görülmektedir. Okullardaki ödül törenlerinin bireylerin kimlik gelişimi, motivasyonu, bağlılığı gibi konularda oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okullarda ödül törenlerinin, başarının duyurulması ve paylaşımı açısından sıklıkla ve etkili bir şekilde yapılması önerilebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkileri sevgi, saygı, eşitlik, değer görme ve ilgi görme değerleri temelinde kurulmaktadır. Üyeler, kendilerini büyük bir ailenin parçası olarak görmekte ve bu durum, kuruma aidiyet hissetmelerini sağlamaktadır. Birbirlerine yönelik anne, baba, evlat gibi metaforların sıklıkla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Okullardaki ilişkilerin temelinde yatan değerler, bireylerin davranışlarını da etkilemektedir. Bu değerler temelinde öğrenci ve öğretmenler arasında samimi ilişkiler kurulmakta, okulda herkes birbirine güvenmekte ve paylaşımına önem vermektedirler. Çalışanlar arasında eğitim-öğretim faaliyetlerinde, doğum, ölüm, evlenme gibi özel durumlarda bir dayanışma olduğu görülmektedir. Yönetim tarafından düzenlenen veda yemeğinde, çalışanlara verilen plaketler onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamıştır. Bu bağlamda okullarda, yöneticiler tarafından okul kültürünü oluşturan temel değerler belirlenerek, buna yönelik yemek, kutlama, tören gibi faaliyetler düzenlenmesinin kültüre olumlu katkı yapabileceği düşünülebilir.

Araştırmada Türk eğitim sisteminde performansa dayalı bir ödül sisteminin olmaması, öğretmenlere “müdürün adamı” şeklinde etiket yapıştırılmasına neden olmuştur. Bu açıdan okullarda söz konusu olumsuz durumlara mahal vermeyen etkili, adil ve objektif bir ödül-ceza mekanizmasının oluşturulması sağlanmalıdır.

Araştırmada okullarda yaşanan değişimlerin okulların kültürlerinde etkili olduğu ancak değişimin iki türü ortaya çıkmıştır. Bunlar; istenen değişim ve mecburi değişim

olarak ele alınabilir. Okulda okul müdürünün değişimde bir tetikleyici olduğu ve sonrasında da kültürel değişimi yönettiği görülmüştür. Müdürün değişimi yönetirken de törenler, şenlikler, yemekler, toplantılar gibi çeşitli sembolleri işe koştugu gözlenmiştir. İlgili sembollerin, değişimi yönetmede etkili bir araç olarak kullanılabilmesi söylenebilir. Ancak okuldaki değişimler her zaman istenen yönde olmayabilir. Örneğin 4+4+4 sisteme geçişle birlikte okulda personel ve öğrenci değişiminin olması, okulların kültürel değişim yaşamasına neden olmuştur. Ancak bir anda yaşanan bu tarz değişimlerle daha yavaş ilerleyen kültürel değişimlerle zaman zaman uyumlu hale gelemeyebilmekte ve çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu bağlamda eğitim politikalarının planlanması ve uygulanması aşamasında okulların kültürlerinin de uzun ve detaylı bir şekilde düşünülerek değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada, okullarda yaşanan çatışmaların kaynaklarının güç ilişkileri ve bireysel farklılıklardan kaynaklandığı görülmüştür. Türkiye’de eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı, öğretmen ve öğrencilerin okul müdürleriyle kurduğu iletişimi resmileştirmektedir. Bu durumda da iletişimin sıklığı azalmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sadece sistemin getirdiği makam gücünü kullanmak yerine farklı güç kaynaklarını da devreye sokması önerilebilir.

Öğretmenler ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimde sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, dünya görüşü, yaş gibi faktörler devreye girmektedir. Bireysel farklılıklara saygı gösterilmediği ya da bunların kabul edilmediği durumlarda okul içinde çeşitli grupların oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda okullarda bireysel farklılıklara yönelik hoşgörü ve saygıyı temel alan ortamların oluşturulmasına çalışılmalıdır. Okul müdürleri, öğretmen, öğrenci ve velileri bir araya getirecek ve ortak amaç doğrultusunda hareket etmelerini sağlayacak çeşitli tören ve toplantıların düzenlenişi ve kutlanışında söz konusu bireysel ve kültürel çeşitlilikleri de göz önüne alarak planlamalar yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada okul kültürü, bazı fiziksel, sözel ve işlevsel semboller aracılığıyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında söz konusu sembollerin farklı

biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak sembollerin bu şekilde sınıflandırılmasında bazı zorluklar tespit edilmiştir. Örneğin okulda vizyon ve misyon panoları, birer fiziksel sembol olarak ele alınırken, çeşitli toplantılarda, törenlerde ve kutlamalarda vizyon ve misyonun aktarıldığı ve bu bağlamda sözel sembol olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde okulda düzenlenen törenler işlevsel semboller olarak ele alınmışken bu törenlerde kullanılan dil ise sözel sembol olarak ele alınabilir. Bu bağlamda sınıflandırma oldukça sıkıntılı bir süreci içermektedir. Ancak bu çalışmada sembollerin sınıflandırılmasından ziyade altında yatan anlamlar ön planda tutulmuştur. Bu bağlamda sembollerin sınıflandırılma sürecini temel alan ve bir tipoloji geliştirmeye odaklanan çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada, bir ilköğretim okulunun kültürü, semboller aracılığıyla çözümlenmeye ve irdelenmeye çalışılmıştır. Benzer çalışmalar farklı tür ve düzeylerdeki okullarda yapılabilir.

Bu çalışmada okula bütüncül bir şekilde yaklaşmış ve gözlenebilen tüm semboller analiz edilmiştir. Ancak okulun ve okul kültürünün daha derin yapılarına ait veri toplanmasını sağlamak adına okullarda öğretmenler odası, müdür odası, sınıflar gibi alanlara ve alt kültürlere yönelik analizler yapılabilir.

Bu araştırmada bir okulun kültürü, bazı sembollerin analizi yoluyla çözümlenmiştir. Söz konusu okulda öğrenciler ve öğretmenler arasında bazı alt grupların oluşturduğu, ancak okulun ortak bir kültür etrafında birleştiği görülmüştür. Ancak bazen okullarda farklı alt kültürlerin baskın hale gelebildiği de gözden kaçmamalıdır. Bu bağlamda okullarda oluşan alt kültürlerin sembolik açıdan incelenmesine yönelik araştırmalar tasarlanabilir.

Bu araştırma, bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, aynı anda birkaç farklı ilköğretim okulunu temel alarak karşılaştırmalı şekilde yapılabilir. Ancak bu süreçte her okulun kültürü birbirinden farklı olduğu için bu tarz çözümlenmelerde karşılaştırma yapmak güç olabilir.

Söz konusu araştırma gerçekleştirilirken uygulamaya konulan zorunlu eğitime geçiş sürecinin okulun kültüründe de değişim yarattığı görülmüştür. Ülke çapında

eğitim sisteminde yapılan değişimlerin okul kùltùrlerini nasıl etkilediği yönünde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abawi, L. (2013). School meaning systems: The symbiotic nature of culture and 'language-in-use'. *Improving Schools*, 16(2), 89-106.
doi:10.1177/1365480213492407
- Addi-Raccah, A. (2005). Gender, ethnicity, and school principalship in Israel: comparing two organizational cultures. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 217-239. doi:10.1080/13603110500075255
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies (03055698)*, 33(3), 285-297. doi:10.1080/03055690701423085
- Aidla, A., & Vadi, M. (2007). Relationships between Organizational Culture and Performance in Estonian Schools with Regard to Their Size and Location. *Baltic Journal Of Economics*, 7(1), 3-17.
- Ajaheb-Jahangeer, S., & Jahangeer, A. (2004). School Culture in a Private Secondary Institution in Mauritius. *International Education Journal*, 5(2), 247-254.
- Aksan, N., Kısac, B., Aydın, M ve Demirbüken, S. (2009). Symbolic interaction theory. World Conference on Educational Sciences, *Procedia Social and Behavioral Sciences I*, 902–904. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.160
- Alemdar, M., & Köker, N. (2013). Öğrencilerin okul kültürü algısı üzerine amprik bir araştırma: Ege üniversitesi iletişim fakültesi örneği. (Turkish). *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 230-261.
- Alkan, E. (2008). *Meslek liselerinde okul kültürünün çok boyutlu olarak incelenmesi (Ümraniye ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt

kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472.

Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226. doi:10.1177/017084068400500301

Altıntop, M. Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.

Marland, H., Pill, A., Rea, T., & Arthur, L. (2010). School culture and postgraduate professional development: Delineating the 'enabling school'. *Professional Development in Education*, 36(3), 471-489. doi:10.1080/19415250903126043

Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aslan, M., Özer, N. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.

Aune, B. L. (2007). *Time and school culture: The meaning of temporal beliefs in the context of school improvement* (Order No. 3249486). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304842011). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304842011?accountid=16716>.

Axelsson, KullénEngström, & Edgren. (2000). Management vs symbolic leadership and

- hospitals in transition—a swedish example. *Journal of Nursing Management*, 8(3), 167-173. doi:10.1046/j.1365-2834.2000.00168.x
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Balay, R., Kaya, A. & Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *C.Ü. İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 14,(2). 123-132.
- Barge, J. K., Downs, C. W., & Johnson, K. M. (1989). An analysis of effective and ineffective leader conversation. *Management Communication Quarterly*, 2(3), 357-386. doi:10.1177/0893318989002003004
- Barley, S. R. (1983). Semiotics and the study of occupational and organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 393-413.
- Barnes, K., Brynard, S., & de Wet, C. (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal Of Education*, 32(1), 69-82.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies (03055698)*, 37(3), 365-369. doi:10.1080/03055698.2010.506342
- Barr, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal Of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250. doi:10.3200/GNTP.168.3.231-250

- Barr, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 751-772.
- Bates, R. (1982). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi [Towards a critical practice of educational administration] (Çev: S. Turan ve M. Şişman, 2001). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 573-592.
- Bergstrom, K. E. (2000). *Rediscovering the meaning of school: Culture, community, and learning* (Order No. 9970476). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304680131). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304680131?accountid=16716>
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Bikmoradi, A., Brommels, M., Shoghli, A., Zavareh, D., & Masiello, I. (2009). Organizational Culture, Values, and Routines in Iranian Medical Schools. *Higher Education: The International Journal Of Higher Education And Educational Planning*, 57(4), 417-427.
- Bilgin, E. (2009). *Okul yöneticilerinin, okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Blumer, H. (1962). *Symbolic interactionism; perspective and method*. NJ: Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1973). A note on symbolic interactionism. *American Sociological Review*, 38(6), 797-798.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (Çev: A. Aypay ve A. Tanrıoğen). Ankara: Seçkin.

- Boydak-Özan, M., & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- Brady, P. (2008). Working towards a model of secondary school culture. *Canadian Journal of Educational Administration And Policy*, 73, 1-26.
- Burnier, D. (2005). Making it meaning full: Postmodern public administration and symbolic interactionism. *Administrative Theory & Praxis*, 27(3), 498-516.
- Burton, R. J. F. (2004). Seeing through the 'Good farmer's' eyes: Towards developing an understanding of the social symbolic value of 'Productivist' behaviour. *Sociologia Ruralis*, 44(2), 195-215. doi:10.1111/j.1467-9523.2004.00270.x
- Can, Y. (2005). Toplumsal yapı ve değişme kuramlarını paradigma temelli bir sınıflandırma denemesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 1-11.
- Carlson, E. (2012). Precepting and aymbolic interactionism- a theoretical look at preceptorship during clinical practice. *Journal of Advanced Nursing*, 69(2), 457-464. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2012.06047.x
- Carroll, D., Fulmer, C., Sobel, D., Garrison-Wade, D., Aragon, L., & Coval, L. (2011). School culture for students with significant support needs: belonging is not enough. *International Journal of Special Education*, 26(2), 120-127.
- Chatham-Carpenter, A. (2006). Internal Self-Esteem: God a Symbolic Interactionism's "Significant Other"? *Journal Of Communication & Religion*, 29(1), 103-126.
- Chen, I., & Chen, C. (2011). *Constructing the model of leadership orientations affecting on school organizational culture*. doi:10.1109/ICCASE.2011.5997880
- Conteh, J., & Kawashima, Y. (2008). Diversity in Family Involvement in Children's Learning in English Primary Schools: Culture, Language and Identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 113-125.

- Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 117-140.
- Cottingham, A. H., Suchman, A. L., Litzelman, D. K., Frankel, R. M., Mossbarger, D. L., Williamson, P. R., . . . Inui, T. S. (2008). Enhancing the informal curriculum of a medical school: A case study in organizational culture change. *Journal of General Internal Medicine*, 23(6), 715-722. doi:10.1007/s11606-008-0543-y
- Court, D. (2006). How shall we study religious school culture? *Religious Education*, 101(2), 233-241. doi:10.1080/00344080600640228.
- Cowley, K. S., Voelkel, S., Finch, N. L., Meehan, M. L., & Appalachia Educational Lab., C. V. (2005). Perceptions Of School Culture (POSC) User Manual and Technical Report. *Appalachia Educational Laboratory At Edvantia*.
- Coyle, H. (2008). School Culture Benchmarks: Bridges and Barriers to Successful Bullying Prevention Program Implementation. *Journal Of School Violence*, 7(2), 105-122. doi:10.1300/J202v07n02_07
- Cravey, I. (2013). It's Different Here! The Early College: A New Secondary School Culture. *Community College Journal Of Research & Practice*, 37(9), 691-703. doi:10.1080/10668926.2013.774895
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Culbertson, J. (1983). Theory in educationaladministration: Echoes from critical thinkers. *EducationalResearcher*, 12(10), 15-22.
- Çakiroglu, U., Akkan, Y., & Guven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1043-1048.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları*

ile zorbalık eğilimi ve zorbalıkla başetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Çelik, V. (2004). Örgütsel hikâyeler ve okul kültürünün analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çelik, M. (2008). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki, Fatih ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik Sönmez, H. (2005). Okul müdürlerinin okul kültürü oluşturulmasın, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü (Van ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çimen, M. A. (2009). *Polis meslek yüksekokullarında örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Coşkun Uslu, A. (2010). Öğretim elemanı algılarına göre örgüt kültürü: Ege üniversitesi örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dandridge, T. C., Mitroff, I., & Joyce, W. F. (1980). Organizational symbolism: A topic to expand organizational analysis. *The Academy of Management Review*, 5(1), 77-82.
- Dandridge, T. C. (1986). Ceremony as an integration of work and play. *Organization Studies*, 7(2), 159-170. doi:10.1177/017084068600700205.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 601-620.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes &*

- promisses* (2th. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dedeoğlu, A. Ö. (2002). Tüketici davranışları alanında kalitatif araştırmaların önemi ve multidisipliner yaklaşımlar. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 17(2), 75-92.
- Demirkol, A. Y., & Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25.
- Demirtaş, Z. (2010a). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208.
- Demirtaş, Z. (2010b). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim Ve Bilim*, 35(158), 3.
- Dennis, A., & Martin, P. J. (2007). Symbolic interactionism and the concept of social structure. *Sociological Focus*, 40(3), 287.
- Denzin, N. K. (1969). Symbolic interactionism and ethnomethodology: A proposed synthesis. *American Sociological Review*, 34 (6), 922-934.
- Dingwall, R. (2001). Notes toward an intellectual history of symbolic interactionism. *Symbolic Interaction*, 24(2), 237-242. doi:10.1525/si.2001.24.2.237
- Doğan, S. (2010). *Okul müdürlerinin okul kültürünü gerçekteşirme düzeyleri (İstanbul-Kağıthane ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, M. (2010). *Güvercinlik teknik ve endüstri meslek lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dyer, (1982). *Culture in organizations: a case study and analysis*. Working paper, 12Massachusetts Institute of Technology, Sloan School of Management (1982), pp. 79–82.
- Ekmekyapar, M. (2013). *Ortaokul yöneticilerinin değerlere göre yönetim uygulamaları*

- ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Elçiçek, Z. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinde sosyal paylaşım sitelerini kullanma durumunun okul kültürüne katkısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Erdem, F. ve Özen-İşbaşı, J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 33-57.
- Erdem, R., Adıgüzel, O., & Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 73-88.
- Erdinç Çimen, Ş. (2010). *Final okullarında çalışan öğretmenlerin okulun kültürü tipine ilişkin görüşleri- Samsun, Bursa, İstanbul, Florya Final Okulları Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ergül, E. B. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ve iş değerleri arasındaki ilişki (Üsküdar İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erol, M. (2003). Toplumun tabakalı ve olasılıklı yapısı. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 27-58.
- Ersarı, G. (2008). *Meslek liselerinde yaratıcı okul kültürü oluşturmada meslek dersi öğretmenlerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Evered, R. (1980). *The language of organizations: The case of the Navy*. Naval Postgraduate School Monterey Ca.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.
- Eyüpoğlu, Ö. (2006). *Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fletcher, A., Bonell, C., & Rhodes, T. (2009). New counter school cultures: female students' drug use at a high achieving secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 549-562.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Prometheus books.
- Foster, W. (1989). The administrator as a transformative intellectual. *Peabody Journal of Education*, 66(3), 5-18. doi:10.1080/01619568909538646
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frost, P. J. (1985). Special issue on organizational symbolism. *Journal of Management*, 11(2), 5-9.
- Gaffney, M., McCormack, J., Higgins, N., & Taylor, N. (2004). Improving school

- culture: What we learnt from three primary schools. *Kairaranga*, 5(2), 36-43.
- Gallant, A. (2014). Symbolic interactions and the development of women leaders in higher education. *Gender, Work & Organization*, 21(3), 203-216.
doi:10.1111/gwao.12030
- Galván, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 346-353.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretation of cultures*, 3-30. New York: Basic Books.
- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri (Elazığ ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gökalp, Z. (2005). *Hars ve medeniyet*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Greenfield, T. & Ribbins, P. (1993) *Greenfield on educational administration*. London:Routledge.
- Griffin, R. W., Skivington, K. D. & Moorhead, G. (1987). 'Symbolic and international [sic] perspectives on leadership: An integrative framework', *Human Relations*, 40, 199–218.
- Grunig, L. A. (1993). Image and symbolic leadership: Using focus group research to bridge the gaps. *Journal of Public Relations Research*, 5(2), 95-125.
doi:10.1207/s1532754xjpr0502_04
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competingparadigms in qualitativeresearch, in *Handbook of qualitativeresearch* (Eds: N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln). LA: Sage.
- Güçlü, N., & Sotitofski, K. (2011). Vlor (Arnavutluk) ve Ankara illerindeki liselerin örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-28.

- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Gümüşeli, A., & Eryılmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons In Education*, 59(2), 13-26.
- Güngör, Ö. (2013). Sosyolojik bir teori olarak sembolik etkileşimciliğin ontolojik temelleri ve din olgusu. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 57-91.
- Hammad, W. (2010). Teachers' perceptions of school culture as a barrier to shared decision-making (SDM) in Egypt's secondary schools. *Compare: A Journal Of Comparative & International Education*, 40(1), 97-110. doi:10.1080/03057920903374432
- Hammersley, M.& Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Practices and principles* (2th ed.). New York: Routledge.
- Hartley, K. C. (1993). *Socialization by way of symbolic interactionism and culture theory: A communication perspective* (Order No. 9412443). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304054008). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304054008?accountid=16716>
- Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of management review*, 18(4), 657-693.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, NY:State University of New York Press.
- Hatch, M., & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365. doi:10.1108/eb060636
- Howard, J. K. (2010). The Relationship between School Culture and the School Library Program: Four Case Studies. *School Library Media Research*, 13.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama

- (Çev Ed: S, Turan). Ankara: Nobel.
- İtıl, N. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(3), 411-442.
- İpek, C., & Topsakal, C. (2009). Genel ve Mesleki-Teknik Lise Öğrencilerinin Örgütsel Kültür Alguları: Kosova Örneği. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 53.
- İpek, C. (2010). Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkish primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 371-385.
- James, C. & Connolly, M. (2009). An analysis of the relationship between the organizational culture and the performance of staff work groups in schools and the development of an explanatory model. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 389-407. doi:10.1080/13603120902980804
- Jones, S. (2005). Locating School Culture in Everyday Interactions. *Conference Papers American Sociological Association*, 1-20.
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching & Teacher Education*, 26(2), 267-277. doi:10.1016/j.tate.2009.03.012
- Kantek, F., & Baykal, U. (2009). Organizational culture in nursing schools in Turkey: faculty members' perspectives. *International Nursing Review*, 56(3), 306-312. doi:10.1111/j.1466-7657.2009.00721.x
- Kaplan, Y. (2007). *Eğitim geçmişi farklı olan beden eğitimi ve spor yüksekokullarında*

örgüt kültürü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü : Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1357-1405.

Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: Okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karaoğlan, N. (2006). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının okul kültürü düzeylerinin saptanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Kaya, H. (2009). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisi (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kent, P. (2006). Finding the Missing Jigsaw Pieces: a new model for analysing school culture. *Management In Education*, 20(3), 24-30.

Khan, M., & Afzal, H. (2011). High level of education builds up strong relationship between organizational culture and organization performance in Pakistan. *International Journal Of Human Resource Management*, 22(7), 1387-1400. doi:10.1080/09585192.2011.561955

Kılıç-Sönmez, K. (2013). *Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin örgüt kültürü oluşturulmasındaki etkilerinin incelenmesi (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Kitchenham, A. D. (2009). School Cultures, Teachers, and Technology Transformation. *Canadian Journal Of Learning And Technology*, 35(2),
- Knauff, W. (2006). Herbert blumer's theory of collective definition and the battle over same-sex marriage: An analysis of the struggle to control the meaning of marriage in america from a symbolic interaction perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 14(3), 19-43. doi:10.1300/J137v14n03_02
- Knutson, K. A., Miranda, A. O., & Washell, C. (2005). The Connection Between School Culture and Leadership Social Interest in Learning Organizations. *Journal Of Individual Psychology*, 61(1), 25-36.
- Koçak Turhanoğlu, F. A. (2011). “Aile ve İlişkiler Ağı”. Eds. Aytül Kasapoğlu, & Nadide Karkıner. Aile Sosyolojisi, 186-211. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kolatan, R. (2008). *Okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde eğitim yöneticilerinin rolü nedir?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, A., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(37).
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Koşar, D., & Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 603-627.

- Kowalski, T. J., & Reitzug, U. C. (1993). *Contemporary school administration: An introduction*. Longman.
- Kozlu, C. M. (1986). *Kurumsal kültür*. İstanbul: Defne Yayıncılık.
- Köksal, K. (2007). *Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Köle, F. (2011). Mersin üniversitesi kadın akademisyenlerinin örgütlerindeki cinsiyet kültürüne yönelik algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Köse, E. (2003). İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kronick, R., & Thomas, D. A. (2008). Prisoner Citizen: Carl Upchurch, Labeling Theory, and Symbolic Interactionism. *Journal Of Progressive Human Services*, 19(2), 112-124. doi:10.1080/10428230802475406
- Kuhn, S. T. (2008). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (8.bs.) (Çev: N. Kuyaş). İstanbul: Kırmızı.
- Kuwabara, T. & Yamaguchi, K., (2007). An introduction to the sociological perspective of symbolic interactionism: Herbert Blumer's perspective revisited. *Journal of Economics and Sociology Kagoshima University*, 67, 1-9.
- Kuyumcu, M. (2007). İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği (Elazığ ili örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Lahtero, T., & Risku, M. (2012). Symbolic leadership and leadership culture in one unified comprehensive school in finland. *School Leadership & Management*, 32(5), 523-535. doi:10.1080/13632434.2012.724669
- Lahtero, T. J., & Risku, M. (2014). Symbolic leadership culture and its subcultures in

- one unified comprehensive school in finland. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 560-577. doi:10.1108/IJEM-03-2013-0036
- Lal, İ. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Lane, B. A. (2001). *The construction of personal meaning in the transformation of a school's culture: Three journeys along the pathway of school improvement* (Order No. 9996649). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304697005). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304697005?accountid=16716>
- LeCompte, M. D., Preissle, J. & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Akademik Press.
- Lee, K. (2006). Online learning in primary schools: designing for school culture change. *Educational Media International*, 43(2), 91-106. doi:10.1080/09523980500237807
- Lee, C. M. (2009). The planning, implementation and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan. *Journal of Moral Education*, 38(2), 165-184.
- Lesisko, L. J., Wright, R. J., & O'Hern, B. (2010). The Effect of School Building Renovation/Construction on School Culture. *Online Submission*.
- Longmore, M. (1998). Symbolic interactionism and the study of sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1), 44-57. doi:10.1080/00224499809551916
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration* (5th. ed.). Belmont: Wadsworth.
- Lynn, M. (1995). Symbolic leadership in community colleges (Order No. 9610420).

Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304160098).
Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/304160098?accountid=16716>

- MacQuarrie, C., Murnaghan, D., & MacLellan, D. (2008). Physical activity in intermediate schools: The interplay of school culture, adolescent challenges, and athletic elitism. *Qualitative Report, 13*(2), 262-277.
- Masiki, T. (2011). Academic visual identity (AVI): An act of symbolic leadership. *Journal of Marketing for Higher Education, 21*(1), 85-105.
doi:10.1080/08841241.2011.569591
- Maxcy, S. J. (1991). *Educational Leadership: A Critical Pragmatic Perspective*. Critical Studies in Education and Culture Series. Greenwood Publishing Group, Inc., 88 Post Road West, PO Box 5007, Westport, CT 06881-9990 (ISBN-0-89789-259-3, paperback: \$16.95; ISBN-89789-258-5, hardback).
- McMillan, J. S., & Schumacher, J. S.(2006). *Research in education: A conceptual introduction*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (Vol. 1). London: University of Chicago press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Trans. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miharty. (2013). The influence of organizational culture on job satisfaction towards improving the Quality of education in University of Riau. *Asian Social Science, 9*(12), 60-68. doi:10.5539/ass.v9n12p60
- Miravet, L. M., & García, O. M. (2013). The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 26*(10), 1373-1386.
- Mirsky, L. (2007). SaferSanerSchools: Transforming school cultures with restorative practices. *Reclaiming Children & Youth, 16*(2), 5-12.

- Mitroff, I. I. & Kilmann R. H. (1975). Stories managers tell: A new tool for organizational problem solving. *Management Review*.
- Moller, S., & Stearns, E. (2011). Collective Pedagogical School Culture and Academic Engagement: Differences by Race/Ethnicity and Socio-Economic Status. *Conference Papers -- American Sociological Association*, 1238.
- Moree, D. (2013). Teachers and school culture in the Czech Republic before and after 1989. *Curriculum Journal*, 24(4), 586-608. doi:10.1080/09585176.2013.831770
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzlesolving in organizationtheory. *AdministrativeScienceQuarterly*, 25(4), 605-622.
- Morgan, G. (1985). Spinning on symbolism: Some developmental issues in organizational symbolism. *Journal of Management*, 11(2), 29-29. doi:10.1177/014920638501100204
- Morrione, T. J. (1988). Herbert G. Blumer (1900–1987): A Legacy of Concepts, Criticisms, and Contributions. *Symbolic Interaction*, 11(1), 1-12.
- Msila, V. (2011). Changing and Leading School Culture: The School Principal's Role in the Implementation and Adoption of Information Technology. *International Journal Of Technology, Knowledge & Society*, 7(2), 119-131.
- Murat, G., & Açıkgöz, B. (2007). Yöneticilerin örgüt kültürü algılamalarına ilişkin bir analiz. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5).
- Mutlu, B. (2008). *İstanbul ortaöğretim okullarında okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Narsap, H. (2006). *Genel ve mesleki liselerde örgüt kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Negiş-Işık (2010). *Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum*

- çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Newbill, S. L., & Stubbs, J. P. (1997). Interactive spheres of influence: A high school culture. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, March 24-28,1997).
- Ngang, T. K. (2011). The Effect of Transformational Leadership on School Culture in Male'Primary Schools Maldives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2575-2580.
- Oğulluk, H. (2010). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü (Tokat ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Oğuz, E., & Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 89.
- Ohlson, E. A. (1997). The symbolic nature of teacher leadership (Order No. 9807013). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304374585). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304374585?accountid=16716>
- Ouchi, W. (1981). Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge. *Business Horizons*, 24(6), 82-83.
- Önal, H. İ., & Ekici, S. (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi. *Bilgi Dünyası*, 13(1), 138-164.
- Önsal, A. (2012). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özarpınar, Y. (2012). *İslam medeniyeti ve Türk kültürü* (5. bs.). İstanbul: Ötüken.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.

- Özgan, H., Arslan, M. C. ve Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 469-484.
- Özkan, Y. (2007). İlk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürü algılamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support For Learning*, 25(4), 179-186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
- Pao-Cheng, L., & Pei-Kuan, L. (2011). Organizational culture from the perceptive of technology education human resources. doi:10.1109/APBITM.2011.5996342
- Pascale, R. T. & Athos, A. G. (1982). *The art of japanese management: Applications for american executives*. Nevv York: VVarner.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th. ed.). London: Sage.
- Perez-Felkner, L. (2008). How school culture affects latinosaurs' college pathways. *Conference Papers -- American Sociological Association*, 1.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search ofexcellence*. New York.
- Peterson, J. E. D. (1993). *How verbally gifted students describe and interpret critical incidents in their school experiences: A symbolic interaction study* (Order No. 9406089). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304046621). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304046621?accountid=16716>
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570-581.
- Phelan, P., Davidson, A. L. & Cao H. T. (1991). *Students' multiple worlds: Negotiating*

the boundaries of family, peer, and school cultures. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching School of Education. CERAS Building, Stanford University, Stanford.

- Pol, M., Hlouskova, L., Novotny, P., & Zounek, J. (2003). Whom rests today's czech school culture on? Paper presented at the *Annual International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) Conference* (11th, Leiden, The Netherlands, Jun 27-Jul 1).
- Pongsiri, J., Chantachon, S., & Phaengsoi, K. (2013). A Development Model of Organizational Culture Management Systems for Private Schools in the Isan Region of Thailand. *Asian Social Science*, 9(10), 56.
- Popper, K. (1998). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (Çev: İ. Aka ve İ. Turan). İstanbul: YKY.
- Puddephatt, A. (2009). The search for meaning: Revisiting herbert blumer's interpretation of G.H. mead. *The American Sociologist*, 40(1/2), 89-105.
doi:10.1007/s12108-009-9067-0
- Pulat, İ (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Rafaeli, A. & Worline, M. (1999). Symbols in Organizational Culture. Chapter submitted for the *Handbook of Organizational Culture and Climate*.
- Ramsey, J., & Institute for Higher Education, P. (2008). *Creating a high school culture of college-going: The case of washington state achievers*. Issue Brief. Institute For Higher Education Policy.
- Reitzug, U., & Reeves, J. (1990). Symbolic leadership exhibited by an effective

- principal in an exemplary elementary school. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (Available from ERIC, EA022274)
- Ridenour, C. S., Demmitt, A., & Lindsey-North, J. L. (1999). The experience and meaning of a marianist education today: a national high school study of mission and school culture. *Catholic Education: A Journal Of Inquiry & Practice*, 2(4), 410-428.
- Ritzer, G. (2013). *Sosyoloji kuramları* (Çev: H. Hülür) (8.bs.). Ankara: De ki Basım Yayım Ltd. Şti.
- Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131(4), 782-790.
- Roby, D. E. (2010). Analysis of Teacher Leader Perceptions of School Culture. *Culture & Religion Review Journal*, 3, 92-96.
- Ruçlar; K. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki:Sakarya Üniversitesi örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Sakin, A. (2000).Okul yöneticisinin *sembolikliderlik* davranışları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Sayılan; F. ve Özkazanç, A. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons.
- Schultz, M. (1995). *On studying organizational cultures: Diagnosis and understanding*. Walter de Gruyter.
- Seki, H. Ö. (2004). Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn &

Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street,
Needham Heights, MA 02494.

- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 557-583.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Silman, F. Özmatyatlı, İ. Ö. Birol, C. & Çağlar, M. (2012). KKTC liselerinde örgüt kültürü: Karşılaştırmalı bir örnek olay incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 356-366.
- Simitçioğlu, Y. (2009). *Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar* (Bayrampaşa ilçesi örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Slater, R. (1994). Symbolic educational-leadership and democracy in America. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 97-101.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257-273.
- Sosnouski, A. L. (2003). *Visualizing normality: Iconology and symbolism in united states schools* (Order No. 3101442). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305283374). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305283374?accountid=16716>
- Sönmez, M. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(45), 85.

- Spitzer, B. A. (2004). *Public school teacher use of instructional technology from an organizational culture perspective: An explanatory case study of two middle schools* (Order No. 3138318). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305078787). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305078787?accountid=16716>
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal Of Special Needs Education*, 27(2), 185-199. doi:10.1080/08856257.2011.645588
- Süzer, E. (2010). Genel lise, anadolu lisesi ve meslek liselerinde örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Şahin, S. (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-395.
- Şahin, S. (2010). Okul Kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1920-1927.
- Şahin, A., Silman, F., & Özenli, İ. (2009). A comparison on school cultures of Turkey, Greece, North and South Cyprus. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23).
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şahin-Fırat, N. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana

- getirdiği katkı ve sınırlılıklar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.
- Şimşek, Y., & Altinkurt, Y. (2010). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 187, 372.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki İlişki (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şimşek, A. (2014). *Okul yöneticilerinin örgüt kültürü algısı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şimşek, H. (1997). "Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 95-109.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.
- Şişman, M.(2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.
- Şişman, M. ve Küçük, M. (2011). *Okul törenleri: Ritüel yeri olarak okul*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (1993). İlkokullarda örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma) (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. (1995) Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 79-94.
- Şişman, M. (1996) Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 451-464.

- Şişman, M. (1998) Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 3(16), 395-422.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 96-117.
- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Terzi, A. R. (1999). Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği). (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Teyyar-Uğurlu , C. (2009). The significance of school culture in elementary schools in terms of organizational development. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009), 1003–1007. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.179
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi* (12. bs.). Ankara: Şafak Matbaası.
- Tezcan, F. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü* (Muğla il merkezi örneği). Muğla Üniversitesi.
- Tezci, E. (2011). Turkish primary school teachers' perceptions of school culture regarding ICT integration. *Educational Technology Research & Development*, 59(3), 429-443. doi:10.1007/s11423-011-9205-6
- Timor, T., & Burton, N. (2006). School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in

Tel-Aviv, Israel. *International Journal Of Inclusive Education*, 10(6), 495-510.
doi:10.1080/13603110500224721

Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *The Academy of Management Review*, 9(4), 653-669.

Trice, H., J. Belasco, and J. Alluto (1969). The role of ceremonials in organizational behavior. *Industrial and Labor Relations Review*, 23: 40–50.

Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.

Troman, G., Jeffrey, B., & Walford, G. (2005). *Methodological issues and practices in ethnography*. Jai Press.

Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.

Turner, B. A. (1986). Sociological aspects of organizational symbolism. *Organization Studies*, 7(2), 101-115. doi:10.1177/017084068600700202

Uysal-Arpağuş, A. (2011). Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Uzun, G. (2008). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Van Maanen, J., & Barley, S. (1983). *Cultural organization: Fragments of a theory* (No. TR-25-ONR). Alfred P Sloan School Of Management Cambridge.

Vandenberghe, R., & Staessens, K. (1991). Vision as a Core Component in School Culture. *Symposium: Professional Culture in Schools: Types and Processes*.

- Vatanartıran, S. (2008). *The perceptions of teachers and administrators on the relationship between some non-curricular school factors and the potential success of the new basic education curriculum* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Vural, E. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Williams, M. (2003). School Culture, Academic Achievement and the Social Construction of Blackness. Conference Papers -- *American Sociological Association*, 1-21. doi:asa_proceeding_9955.PDF
- Wolcott, H. F. (2003). *The man in the principal's office: An ethnography* (Updateded.). Lanham: Altamira.
- Yağmurlu, A. (1997). Örgüt kültürü: Tanımlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52(01).
- Yalazan, A. (2006). *Genel liselerde yaratıcı örgüt kültürü oluşturmada okul yöneticilerinin rollerinin değerlendirilmesi* (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yau Ho P., W. (2010). Kindergarten teachers' perceived school culture and well-being: a comparison of non-profit-making and profit-making kindergartens. *Early Child Development & Care*, 180(3), 271-278. doi:10.1080/03004430701769019
- Yerkes, D. (1992). *Towards an Understanding of Organizational Culture in Schools of Education: Implications for Leadership Development*.
- Yeşilyurt, E. (2009). okul kültürünün öğrenci başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 195-214.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. İçinde *Okul kültürü* (Ed: N. Güçlü). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, S. (2010). Türk aile örüntülerindeki değişimlerin açıklanmasında farklı sosyoloji teorilerinin faydalı olabilecek yönleri. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4(8), 67-82.
- Yılmaz, S. (2011). *İlköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel metafor algıları (Kastamonu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları (Şırnak ili İdil ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yüksel (2009), *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zounek, J. (2004). ICT and Czech school culture-towards the pre-research phase of a research project. Paper presented at *the European Conference on Educational Research*, Faculty of Education, Rethymnon Campus, University of Crete (22-25 September).

EKLER

Ek 1: Alanda Geçirilen Zamana Ait Çizelgeden Örnekler

Gün	Zaman	Saat	Alan notu sayfası	Olaylar
18.12.2012	14:00-16:00	2 saat	5 sayfa	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen performansının değerlendirilmesi • Öğrenci yaralanması • Kamera kaydı
25.12.2012	12:30-15:30	3 saat	6 sayfa	<ul style="list-style-type: none"> • Giriş ritüeli • Sağlık konferansı • Tuvaletlerin yapımı ve maddi boyutu • Müdür-öğrenci iletişimi
27.12.2012	08:00-12:30	4,5 saat	5 sayfa	<ul style="list-style-type: none"> • Müdürün bir branş öğretmeniyle derste teknoloji kullanımı üzerine sohbeti • Özel eğitim gerektiren öğrenciler • Merdiven bakımı

Ek 2: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.26.20.02.605.01 ()/
Konu : Uygulama İzni 442

15.10.2012- 16524

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 05.10.2012 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.302.08.01/3281-6425 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzin ve Uygulamaya ait 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelge.

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Programı öğrencisi Elif AYDOĞDU'nun "Sembolik Açından Okul Kültürünün Çözümlemesi: Etnografik Bir Çalışma" konulu tez çalışması kapsamında ilimizde bulunan ek listedeki ilköğretim okunda uygulanması istenen izin talebi incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen uygulama ve araştırma yapılması istenen ilimiz Sivrihisar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ek listede bulunan Nasrettin Hoca İlköğretim okulu'nda 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı içinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanması ilgi (b) genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğünde takdirlerinize arz ederim.

O L U R

10/2012

~~Günhan YAZAR~~

Vali a.

Vali Yardımcısı

Erdoğan AYATA
Millî Eğitim Müdürü

Ek 3: Öğrenci Görüşmeleri İçin İzin Formu

Sayın Veli,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisiyim. Sembolik açıdan okul kültürünün çözümlenmesi üzerine olan doktora tezim kapsamında yürüttüğüm çalışmamda sizin ve velisi olduğunuz öğrencinizin desteğine ihtiyaç duymaktayım. Bu bağlamda velisi bulunduğunuz öğrenci ile çalışma kapsamında yapacağım görüşme için izninizi talep etmekteyim. Çalışmada öğrencinin ismi kullanılmayacak ve katılımcılara kod adları verilecektir. Ayrıca çalışmada etik ilkelere bağlı kalınacak ve elde edilen veriler kesinlikle başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkürlerimi sunarım.

Elif Aydoğdu Özoğlu

--/--/----

İzin veriyorum
Velinin Adı Soyadı
İmza

İzin veriyorum
Öğrencinin Adı Soyadı
İmza

Ek 4: Katılımcı Görüşmeleri İçin İzin Formu

Sayın Katılımcı,
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisiyim. Sembolik açıdan okul kültürünün çözümlenmesi üzerine olan doktora tezim kapsamında yürüttüğüm çalışmamda sizin desteğinize ihtiyaç duymaktayım. Bu bağlamda söz konusu çalışma kapsamında yapacağım görüşme kaydı için izninizi talep etmekteyim. Çalışmada gerçek isimler kullanılmayacak ve katılımcılara kod adları verilecektir. Ayrıca çalışmada etik ilkelere bağlı kalınacak ve elde edilen veriler kesinlikle başka bir amaç için kullanılmayacaktır. İlgili ve desteğiniz için teşekkürlerimi sunarım.

Elif Aydoğdu Özoğlu

--/--/----

İzin veriyorum

Ad-Soyad

İmza