

Principalship in Building Shared Meanings in School

Okulda Ortak Anlamların İnşasında Müdürlük

Elif Aydoğdu¹, Mustafa Sever²

Abstract

This study focuses on the professional and personal experiences of school principals in the process of constructing maintaining or changing their culture. The goal is to reveal how principals make sense of interaction processes in the context of building a positive school culture. On the basis of the interaction process in the school, the construction of shared meanings and values were analyzed through expectations of behavior, elements of culture such as values, norms, ceremonies, stories, heroes, language and daily life practices were used. Phenomenological analysis was used. The study group included school principals based on the 1st level of TUIK regional classification. Principals was selected through maximum variation sampling. It was found that the meaningful processes of school principals in terms of time, place, role and success are very important in building the school culture.

Keywords: School principals, school culture, creation of meaning

Öz

Bu çalışmada okul müdürlerinin, kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ya da değiştirilmesi sürecinde mesleki ve kişisel deneyimleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın amacı müdürlerin, okul içindeki etkileşim süreçlerini, olumlu kültür oluşumu bağlamında nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarmaktır. Bu açıdan okuldaki etkileşim süreci temelinde ortak anlam ve değerlerin inşası, ortak davranış beklentileri, kültürünün değerler, normlar, törenler, hikâyeler, kahramanlar, dil gibi öğeleri ve bunlara yönelik günlük yaşam pratikleri aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye İstatistik Kurumu istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 1. Düzey sınıflamada ilgili bölgelerde yer alan iller temelinde maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilen okul müdürleri oluşturmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak toplanan veriler Fenomenolojik analiz ile çözümlenmiştir. Söz konusu çalışma sonunda okul müdürlerinin zaman, mekân, rol ve başarı açısından anlamlandırma süreçlerinin okul kültürünün inşasında rol oynadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: okul müdürü, okul kültürü, anlam oluşturma

Received: 11.11.2018 / Revision received: 21.01.2019 / Approved: 07.02.2019

1 Assist. Prof., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey, aydogduelf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0388-3887

2 Assoc. Prof., Ankara University, Ankara, Turkey, severmustafa@gmail.com, ORCID: 0000 0003 3777 0124

Atf için/Please cite as:

Aydoğdu, E., & Sever, M. (2020). Principalship in building shared meanings in school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 59-116. doi: 10.14527/kuey.2020.002

Introduction

There are two distinct traditions of organizational culture: Anthropology and Sociology. Sociological literature on organizational culture focused on myths, rituals, symbolic interactions, and ethnomethodology. Sociological study of organizational cultures usually take their intellectual roots from Durkheim, Weber, Toennies, Goffman, and Garfinkel. Others approach to the study of organizational cultures from a functionalist anthropological perspective (Ouchi & Wilkins, 1985). For example, Schein (2010) defines group culture as a model of basic shared assumptions of a group. Group members solve their problems of external adaptation and internal integration and thus teach new members how to perceive, think and feel in the right direction when faced with problems. Researchers (Bolman & Deal, 2013; Hatch, 1993; Simircich, 1983; Schultz, 1995) point out values, beliefs, norms and symbols shared in the organization and draw attention to the formation of common meaning. Commonly, culture can be defined as the basic assumptions, beliefs, values, norms, meanings, symbols shared among administrators, students, teachers and parents. Culture consists of the stable, underlying social meanings that shape beliefs and behavior over time” (Deal & Peterson, 1999, p. 6). A second strand of the anthropological tradition, focuses on the processes of meaning construction from the native’s point of view (Ouchi & Wilkins, 1985).

Organizations as negotiated orders and organizational culture among the major approaches to study organizations. Literature on organizations as negotiated orders, as it has been in the symbolic interactionists, focuses on communication and meaning (Fine, 1984). Research on organizational culture is a major thrust in organizational theory. Organizational culture also classified in different ways. Scholars introduce various aspects of culture and offer ways to expand the knowledge on organizational culture. While Harrison (1972) and Handy (1981), for example, talking about four types of culture power, like role, task and individual culture; Deal and Kennedy (2000) offer a classification of macho men, hard work and hard play, betting on the company, process culture. Cameron and Quin (2005) propose a different classification, a typology of entrepreneurial, collaborative, structured, and market-centered cultures. Researchers reflected different perspectives on the subject to the classification they constructed. Researchers emphasize the process of meaning construction in schools focus on how the meaning is created and reflected on the action rather than the levels or types of culture (Deal & Peterson, 1999). However, the majority of empirical research on organizational culture examined organizations as organizational configurations. Little research focused on the the role of leader in building cultures with empirical data.

Literature on school culture focused on teacher motivation (Acun & Güney, 2019; Çevik & Köse, 2017; Demirtaş, Aksoy, Balı & Çağlar, 2019), student achievement (Demirtaş, 2010a; Vislocky, 2005), organizational commitment (Raman, Ying & Khalid, 2015; Sezgin, 2010; Veeriah & Li, 2017), organizational health (Akbaba-Altun, 2001; Özdemir, 2012; Boyacı & Öz, 2017), principals' communication skills (Önsal, 2012; Yücel, 2003), administrators' styles of using power (Koşar & Çalık, 2011), and school administrators' leadership (Avcı, 2016; Şahin, 2005; Turan & Bektaş, 2013; Zembat, Adak-Özdemir, Sezer, Özdemir-Beceran & Biber, 2012). "How much an administration can influence culture?" is still a relevant question to ask (Firestone & Seashore Louis, 1999). These studies found relationships between school culture and a wide variety of variables. Thus, it may be inferred that administrators' leadership behaviors is among closely variables related to organizational culture.

One of the important variables that have an impact on organizational cultures is the school principals' leadership behaviors. Leadership is one of the most up-to-date issues in the construction, change, and maintenance of organizational cultures (Schein, 2010; Bolman & Deal; Bolman & Peterson, 1999). Thus, the cultural and symbolic leadership behaviors of principals during the construction, maintenance and change of culture in organizations occupy an important place in the literature (Masiki, 2011; Lahtero & Risku, 2012; Sergiovanni, 2001; Şişman & Turan, 2004). These studies focus on how school principals construct or analyze shared meanings with symbols such as ceremonies, stories, heroes, logos, myths, legends, language, and metaphors.

This study focuses on the professional and personal experiences of school principals in the process of constructing, maintaining or changing their school culture. The goal was to reveal how principals make sense of interaction processes in the context of positive culture building. In order to realize this goal, based on the interaction process in the school, the construction of shared meanings and values, expectations of shared behavior are addressed through by components such as values, norms, ceremonies, stories, heroes, language and daily life practices.

Method

This section includes descriptions of the research, participants, data collection tools and data analysis.

Research Design

Phenomenology is used as a qualitative research design in this study. The design has its empirical premises from Schutz, especially in terms of research practices. The phenomenological method of Schutz can be regarded as an effort to figure out details of daily life experiences (Goulding, 2002). This type of design involves analyzing meanings that people extract from their daily life

experiences. This study seeks to reveal what principals' experiences associated with "being a principal" means to them, or in other words, what daily exchanges mean to principals in the context of the process of constructing, maintaining or changing the school culture.

Sample

The study group consists of 15 principals holding office in Adana, Artvin, Balıkesir, Bartın, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kars, Kastamonu, Konya ve Mardin provinces. The group is a sub-sample of a larger project to understand being a school principal. The study group was selected through maximum variation sampling, which is a purposeful sampling strategy. The larger study was selected using 2nd level classification of geographical regions (Istanbul, Western Marmara, Western Anatolia, Central Anatolia, Western Karadeniz, Eastern Karadeniz, Northern Anatolia, Southeastern Anatolia) of TUIK, at least one province. The purpose of the maximum variation sampling method is to create a relatively small sample group and to reflect, at a maximum level, the diversity of individuals who may be involved in the problem subject to the study (Yıldırım & Şimşek, 2011). Eskişehir was where we piloted our interview forms while we collected data from other provinces we had just presented.

The mean age of participants was 45, ranging from 31 to 60. Three participants were female and 12 were male. 5 principals were in high schools, 4 were in middle schools, 4 were in primary schools, one was in preschool and one did not report. The principals' field of study was as follows: Classroom Teaching (7), Divinity (3), Math (2), Turkish Literature (1), Physical Education (1), and one did not report. One principal had master's degree and one principal had an associate degree while the rest of the principals (13) had undergraduate degrees. The mean teaching experience was 21, almost half of the principals had 19 years or more teaching experience and the experiences ranged from 8 to 35 years. Their mean experience in principalship was 9 years, with a minimum 1 year to up to 26 years.

Data Collection

The data of the study were collected by using the interviews which is the primary the qualitative research data collection techniques. Scholars who study organizations while focusing of various dimensions of organizations, especially cultural and symbolic aspects of organizations, use interviews as one of the main data collection strategies (Yıldırım & Şimşek, 2013). The data were collected in the 2014-2015 academic year and a semi-structured interview form was prepared by the researchers, which was used in data collection. The data were collected with the help of a team consisting of 25 faculty members, master's and doctoral students who had knowledge of the subject and who were completed their research methodology courses. This process was carried out under the control of the project coordinator and coordination was provided by telephone. The interviews

were conducted face-to-face manner and in an environment where school principals working and with appointments by the principals. In order to prevent any loss in the data collected from the school principals, the responses were recorded with a voice recorder and transcribed verbatim.

Data Collection Tools

In this study, a semi-structured interview form, which was obtained by transforming the interview questions used by Lortie (2009) into a suitable form for Turkish culture, was used for data collection. In the preparation of the interview form, firstly all the questions were translated and then the questions that did not fit the culture were extracted. Finally, with the participation of all researchers, the remaining questions were discussed within the framework of the budget and possibilities of the research, the questions that will serve the purpose of the research are kept. The interview form consisted of two parts. In the first part, questions related to demographic characteristics and in the second part questions related to the sub-problems of the research were included. After receiving expert opinions on the open-ended draft interview form, 3 school principals were interviewed to test the comprehensibility of the questions in the form.

Data analysis

The main purpose of a phenomenological research is to question the meanings that people draw from their experience. This is why meanings drawn from the experience is at the center rather than the experience itself (Cresswell, 2007). Although a specific data analysis method is not used in phenomenological researches; it is important to adopt a strategy in which matters can be analyzed, such as what the experience is, where it happened, how the subject handles it. For this purpose, in this research, the data were reduced to the level of experience in the first place. For example, deciding to become principal, an ordinary day at school, conflict resolution. During the analysis, firstly, the interviews transcribed were analyzed separately in order to capture the uniqueness and richness of the daily life experiences of the principals. Within the framework of the major research question, experience chunks were determined as a result of careful analysis of the interview transcripts. Readings were made to describe the central themes of each set of experiences (Strauss, 1987; Cresswell, 2007). This is a process very similar to descriptive coding because the purpose of the process is to describe what the experience is about. This has been done individually for each set of experiences. After the central themes were identified, explanatory structures for the experiences were created by asking them the main question of the research (What does this mean in terms of creating common meanings?). These are written in the form of open propositions. For example; common meanings can be established by establishing spatial relationships.

After propositions similar to the above were created individually for each set of experiences, they were read together and similar ones were combined. At

the same time, propositions around a particular issue are combined in the upper headings. These upper titles formed the themes of the research. This process was repeated for each transcript. These themes were constantly compared with the emerging patterns. Ultimately, themes were used as the main headings in the research report.

Results

When school culture is considered as a shared meaning building process among the members, it is seen that school principals build this process on the basis of time, place, success and role that interact with each other.

Making Sense of Time

Management, leadership and school culture

School principals emphasize two major points in regard to their duties. One of them is management and the other is leadership. It is seen that the experience plays an important role on shaping the perceptions of the principals. Participants, who are at the earlier years of the occupation, mentioned that they tend to devote much of their times either for the professional development or understanding, following and implementing the legislation. It is observed that they established a strong relationship between mastering the legislation and being a school principal in the earlier years. On the similar aisle, it is stated that they adopt a more oppressive and prescriptive forms of administration in the school in order to fully meet the requirements of the legislation and accordingly, the school culture appears as rigid and authoritarian. However, it can be said that the leadership has become a more central issue for them as they gain experience and take part in service training activities. The most frequently emphasized leadership features of principals are effective communication, patience, approaching events and people calmly, being fair and just, and giving value to people. For them, experience and leadership skills develop in compliance with each other and lead to a more moderate and warmer culture in the school. Thus, the time spent in occupation has an impact on the way of which principals make sense of their position. The principals emphasis on experience also reminds us that trust requires time to get to know others (teachers, personnel, and students) as well as others know you. The following principal reminds the saying that objects in the mirror are closer than they appear:

"The school principal should have a leadership qualification, an innate leadership, but you also learn some things, you definitely learn ... The incidents inform you, being more experienced, for example, my earlier days in the profession was very different ... First of all, I was getting angry when the bell rang and people are wandering around but now I don't say anything. Even if there is something wrong, I do not say anything that day, I wait and

say it the other day. In fact, in terms of sharing, I wish I did not say I wish I would say an hour later, half an hour later. But I'm not saying that now. I say a day later. In fact, when I look in the mirror, I sometimes say that I should have been calmer, I saw the consequences..." (Gaziantep3)

"School principal must be experienced. ... Experience is very important. It is necessary to manage, read, understand, interpret knowledge, and apply them to your own school in accordance with the conditions of your context, without harming them." (Gaziantep3)

"Experience teaches absolutely. Otherwise, you can not only learn by reading books or listening to others' experiences, no way. One needs to live through and its is also related to individual's character. I mean leadership or administration, one needs to have that capacity. Then, we will built through lived experiences, like building a house. Principalship is learned similarly." (Aksaray5)

The importance of experience is underlined by school principals boldly. The distinction they made between leadership and management actually adds a new dimension to the literature definitions. Leadership as a notion corresponds to a kind of problem solving skill or sort of capacity that derived from the experience in the narratives of our principals. It is a more common narrative that when they learn how to solve the problems they have faced for many years, they tend to identify themselves as leaders or locate themselves within the definitions of leadership, definition that was developed by themselves, though. The principal coded as Gaziantep3, for example, although he describes leadership as an innate trait, right after by expressing that *"The events inform you, being more experienced and for example my earlier days in the profession is very different. First of all, I was getting angry when the bell rang and people are wandering around but now I don't say anything."* he actually refers to the soundness of the bridge between leadership and experience. Such a view of leadership is very important because the common argument proposing that "leadership is not a position" is actually not safe enough in terms of its resonances in the field. In other words, it is frequently stated by our participants that the leadership position corresponds to a reality produced by the principal position itself and shaped by experience. While the time spent in the school principalship weakens the emphasis on the relationship established with the legislation or formal regulations, on the other hand, it brings management perspective to the importance of interpersonal relations closer. Because the experience enables school principals to become familiar with the problems encountered, problems turn to ordinary and to be solved more easily. This comfort and the self-confidence created together also enable managers to see themselves as leaders. As a matter of fact, it is understood that the principals were closer to the understanding of full implementation of the legislation in the early years of the profession, but as they gained experience, they thought that the occupation should be located on human relations. This situation is in fact closely related to transformation of the priorities of the domain they create. In

this context, in the meantime they stay as a school principal, they change their sense of what management is, which also reflects on their daily activities in school life. Here, the principals also mentioned the effects of postgraduate education in their field. Through postgraduate education, they think that they combine theory and practice. According to some, education and experience helped them to abandon conventional / traditional approaches in management, while qualifying them to develop an understanding in which inter-subjective collaboration is at the center.

"... If you ask me how my management skills before and after my graduate studies. Before, I am like, I am a principal, I run this school, there is only legislation and regulations but nothing else. I just execute regulations under these conditions, I adhere to it and continue... There was such an understanding of administration for me, but after starting the master's degree, management took a completely different dimension for me. The main thing is that I was a manager before that, but now I am a leader. I turned to this because I gained a lot of things during my the master's degree. My perspective on education has changed, I have seen books, I have read articles everything that will be made in the name of education is very precious for me." (Konya, 5)

Being a principal is often understood in reference to the absence of occupational formation in relation to the necessities of the position. The principalship is a position learned in the field and through experience. Because of this practice oriented feature, it seems that informal professional networks are developing naturally. Those who need these networks most are the new school principals. Communication is one of the most emphasized topics in the context of leadership among principals. Our findings seems to demonstrate this point. Principals used communication not only within school community but also larger community to improve administrative processes. In particular, they have their own information network where they consult professional matters. This information network usually includes colleagues and experienced administrators whom they trust in their ideas and thus solidarity with the profession is provided. This network is particularly used when exchanging ideas and advising on the implementation rules and regulations and the monitoring changes. This also shows that principals use an extended network of colleagues to consult.

"... The principal must always renew himself. Where he is stuck, he will take advantage of his friends, call, I will call them and say, 'Ahmet, a regulation came as follows, I ask you what you understand from that ... For example, the province / district ask me a lot because of my experience.'" (Gaziantep, 3)

"When I first started to work as a principal, I consulted my experienced friends about some technical issues and sought their advice every now and then. Sometimes lived experience in principalship and in education or regulations are important, I am a principal with 10 years of experience, you are with a two-year experience but... very important we shared our experiences

with each other. We got help from people who have really proven themselves in administration, they were friends who were experienced in their profession like an expert, they helped us in the early days, they were colleagues in nearby schools or in our group of friends, and we still meet with them...” (İstanbul1)

“Now let me confess something to you, I am not reading legislation right now, you know, I don’t look at it anymore. If there is a problem with the legislation, I am asking to my friend what he is doing, and I am doing so. You know why, the legislation changes from evening to night, there should not be such a thing... Until I get familiar with the legislation it changes.” (İstanbul, 13)

The complexity of the legislation and the need for its interpretation also lead to the need for experience. Frequent changes in legislation also triggers the behavior of “asking to a person who knows better”. The ability to interpret the legislation is perhaps one of the most important executive skills. It is also understood that the key motive here –asking someone- is related the anxiety of making something wrong. Because the interpretation itself is established temporally and turns into a specific strategy with long-term repetitions. This strategy gets closer to what is “right / risk free / suitable” as the time goes on. In this sense, what matters is not legislation itself, but its interpretation. Clearly, the number and frequency of interpretations increase over the years, enabling school principal with skills that make them mistakes less likely. Therefore, the need for the interpretation of someone with more experience can even pierce the thick walls of the bureaucratic hierarchy: “...For example, the province / district ask me a lot because of my experience.” (Gaziantep, 3)

Who are we? General outlook to the profession

School principals point out that time has not only changed the roles of teachers and principals, but also the roles of students and parents. Principals with different views have been identified. Principals think that students have improved both for the better and worse compared to the past. Most of the participating school principals reported that they did not choose teaching profession voluntarily or consciously. Although they did not choose teaching consciously or voluntarily, it is noteworthy that they love the profession over time.

“I never thought of being a teacher. I was thinking about being an engineer, or being a lawyer, I was doing sports I got physical education training. Then I took the university exams several times and when I could not get into professions I wanted, I said to myself that teaching is my destiny and I continued.” (Gaziantep, 1).

Now when you’re a teacher, you see some shortcomings. So you’re complaining, so I became a principal because I believe that I can fix things, so now instead of sitting and complaining, I said I should be the school principal and eliminate these complaints. So that’s why I’m a principal now. (İstanbul, 13).

"After I graduated from high school, first of all, I wanted to be an engineer and electronics engineer because I graduated from the department of electricity. In my second year, I decided to apply education department. Classroom teaching was my first choice. It was easier to be appointed as a teacher. So, my first choice was primary school teaching. I'm glad I've been a teacher. If I were an engineer, maybe I wouldn't find the pleasure I would get from students. We were only looking at the 'material' aspect of work. We are now affected both from 'material and emotional' aspects. The fact that our students call us, call us after years and remember us makes us feel emotional. (Adana, 5).

There is evidence that suggest principals make a distinction between work and private life. Principals claim that being a principal demands longer periods of time from their private life. They feel that they have to take time from their private life to spend more to school work. In addition to those principals who think that the professional lives is influenced, some principals think that their private lives are not affected by principalship.

"I'm spending less time at home and with my child, affecting other work, you can't leave school. The glass was broken, how do I replace it by tomorrow, the inspector will come, Ahmet did not show up for the class, Ayşe got a sick leave, the teacher did not come..." (Gaziantep3)

"So I'm happy going home because I'm happy at this school, I was using a blood pressure medication when I was teaching, it was really bad. Principalship made me feel better, and I spend more of my time here. But I entered the profession later, after my daughter grew up and went to university. My wife is already working hard, I don't have to worry about not being able to take time home, I'm going home happy because I'm happy in school, If this school made me feel tense, I would be unhappy because I cannot separate school and home domains very well, I can't forget the events at home when I go to school and I can't leave the events in school when I go home. I'm not that professional, I live my feelings more intensely. "(İzmir2)

School type influence the principals' work. For example, principals in boarding schools have reported that they receive information constantly around the clock from their school and this has an impact on family life.

"Especially late in the night your phone rings "I wonder if something happened in the school" because you have responsibility for one hundred and seventy students and you are honorary father. It inevitably affects our family life. I would like to emphasize this in particular, if you have a stance that you want to do your job a little better, yes, I can say that your family is also doing some type of school principalship." (Mardin2)

Occupational barriers and possibilities

It is noteworthy to mention that time has created a change not only in daily life practices but also in professional evolution processes of school principals. They feel the effects of changes both in their duties and teaching profession in general. For example, it has been discovered that frequent policy changes in training and employment of school principals affect their perceptions about profession. Some of the principals state that constant changes in the education system and legislation affect their motivation negatively while performing their duties. In addition, they indicate that changes in criteria of appointment, rotations, oral exams generate uncertainties for the future and this uncertainty crafts psychological anxiety.

"A person who was appointed as a school principal could continue in that school as a principal, he could continue as a school principal if he did not have any problems with managing and if the person did not make a mistake to be dismissed from the post by a judicial or administrative investigation, it is not the case anymore. Every four years, all school principals and vice-principals have to take the exam and is reassigned. We know that essentially we are teachers, but at the moment it is a temporary assignment, but we have all kinds of responsibility. This is a problem for us, of course, prevents us from seeing ahead. I've been assigned to this school, it's been a year, and three years later, my chances of reappointment are very low. How? I'm going to take an interview, if I can get a high score, I'll ask to be appointed here, if someone with a higher score than me would not demand to be a principal here, I can only be assigned in that condition. If I get a low score, I do not have the chance to continue to be principal here again. When we think about principalship, four years is not a long time for a person to change things in a school. Education is a process; changing things require time. It may take a long time to change the functioning of the school and the culture of the school." (Kastamonu 4)

"The principalship should be turned into a profession. It is a duty, it is at the core of it, the principals or the people in higher positions, our supervisors or the minister see us as regular civil servants. We are standing as custodians at the moment. At the moment, I am at 4th year, last year, my 4th year is over, it is not important for me. For most principals it is. I mean, I should adopt place, let me manage properly, if I am not beneficial, then you can take me away from the jog. But If I am beneficial to the school I should stay as long as I want, not like 3-5 years." (Istanbul, 13)

The use of symbolic roles for leaders and cultural practices are important since these changes cannot succeed without cultural support. Changes need to take cultures into account.

Most of the principals mention that compared to the past, their perceptions about principalship have now changed and that they have lower levels of authority but they have more responsibilities. This raises concerns about losing of

power. For example, they raised concerns about their competencies in evaluating of teachers' performance and authority to use of the reward-punishment mechanisms. The issue of appointment of principals, which turns into a serious anxiety experienced by the them, appears in almost all the interviews. Principals state and imply that the system is not "fair" on the one hand, and on the other hand they complain about the possibility of being the potential victims of this injustice application in the selection processes. Their appointment to schools, especially for four years, is marked as a future uncertainty for some, and an insufficient time for others to realize what they are aiming for or want to achieve as a principal. Nevertheless, it is seen that none of the principals talked about the outcomes of this anxiety in the management practices. In other words, how it reflects on their current practices leaving after four years or changing their school? It is observed that the principals tend to compare their experiences with ones who did principalship in the previous years, although no clear data on this has been obtained.

One of the situations that arises in the interviews is related to the difficulties that principals have in establishing or sustaining their authority. Authority is not something standing on the air in a vacuum and waiting for someone to take it. On the contrary, the authority needs surfaces to hold on and has various forms and applications depending on the surface. It is frequently stated by the principals that these surfaces mostly disappeared over the years. Again, an expected result of this transformation is perceived as "losing power". The evaluation authority granted to principals is one of the main surfaces that authority is held. The "material / disciplinarian" authority established by the teacher by scoring a grade to the students in the classroom shows itself in the form of giving and recording a score for the teachers in case of principals. Important tool for both the principal and the teacher to sustain order and administration within the classroom or in the school are in this sense in relation to the material / disciplinarian authority.

"Currently, the new teacher appointment and placement regulations include a fifty evaluation form. Every year in June, school principals will make an assessment of all fifty items to all teachers in the school, if you ask me what will happen as a result of this... There is no registry [Principals would evaluate teachers in the past, t.n.]. Principal's evaluation is only considered in awarding the certificate of achievement. This means that principal's evaluation has no effect. When we evaluate teachers [in classroom], does it mean anything? Let's say can you reward a very successful teacher? No, I can't. There's absolutely no reward. I cannot give a certificate of achievement or a certificate of appreciation to a teacher, or even the Director of Provincial Education can't. Only the governor can provide this award... We cannot provide a reward for a teacher who makes a difference. (Kastamonu4)

The issue of rotation is one of the most controversial issues. For some, a serious obstacle to the realization of their plans, for others it is seen as a motivating factor to be "reassigned". Interestingly, there are narratives in terms of maintaining or deteriorating comfort they have as a principal in both perspectives.

"... A different regulation, a different law can turn all your plans upside down, so I do not have a very professional goal. Now I am the principal, but I am the school principal, but I look at the situation as if I will return to the teaching at any time tomorrow." (Artvin 1)

"I already know how teachers are perceiving the administration since I have been teachers for many years. When I passed to this side, I experienced the point of view of the teachers from the other side of the coin. There were principals who worked for 30 years or 40 years. But at the moment, we are assigned for four years, and this assignment can be re-assigned for another four years if one gets enough points at the end of these four years and you cannot stay in the same school after eight years. In other words, because I think that I have come here for a certain period of time, we make our plans, our programs, our strategic plans and everything accordingly. At least you know, we are spreading what can be achieved over time. Others, as it was in the past, there is no such comfort as I am here for life anyway, so this is a small factor that constantly motivates us ... " (Balıkesir, 1)

It is understood that the opinions and approaches of the principals regarding the management processes are shaped by their concerns about their professional future. It is stated that there is a critical attitude about issues such as appointment and displacement, and the current system does not meet expectations. On the other hand, this attitude is justified by the difficulties that would be experienced in issues such as creating a school culture, establishing authority, realizing plans. It is seen that professional experience is made more meaningful by referring to its temporal character rather than having a difference or diversity.

The role of school history in constructing culture

Time has an impact in the historical context of the school. Schools with a long history appear to be influential in building a set of values among their members. For example, the presence of notable personages, [former graduates] becomes a role model for future generations. This principal listens the echoes from school's history and tries to use it as a policy. The principal tends to use their school's achievements in the re-building culture.

"This school was established in 1972 ... Our school graduated many authors currently have an impact in Turkey, many academics ... When you look at these people, you see those people really left their mark on Turkey's journey. Not to mention dozens of engineers, dozens of doctors trained here. " (Mardin2)

School principals try to convey the values of the institution to other members through symbols; however, it is conceivable to state that school principals are not very effective in providing values. Many school principals lead the process because they are inexperienced and in their first years as a principal in their school. In other words, the principals are unable to use heroes and stories in constructing culture.

“...There were tables in the corridors on the walls, I packed and sent them, former art teacher noticed and was angry with me and expressed his sadness saying that they were our memories and they were our students’ work. Why did you have them removed?...” (Balıkesir1)

This principal needs to understand the power of the history and sometimes they need to uncover culture’s deeper history. Reading the existing culture is a first step towards building and changing a culture. Without experience and training, it is likely that a principal will not be able to uncover cultural elements.

Role Interpretation

Intra-school interactions and school culture

One of the most important components of school management is undoubtedly teachers. Interestingly, while some of the principals talk about how important their experience is in the principal position, they do not have the same view concerning the experience of teachers. One reason for this is the unwillingness of professionally qualified seniors or teachers who deserved their retirement in problem solving and participating in-school activities. School principals do not have any authority on neither forcing these teachers nor removing them from the system. The power used by school principals in their management processes loses ground in this sense. The classification of teachers depending on the forms of interaction they have with schools and students can be read as an output of this understanding. Some of them are defined as individuals who resist change, non-cooperative, cause problems, while others are described as teachers cooperative, participate in activities voluntarily, have high commitment and motivation, and have positive expectations of students.

“What I find most challenging is that when senior teachers use their seniority as a shield whenever they are expected to do something. These teachers use retirement as a curtain, a project, a shield. These teachers view their work with the understanding that if I can do it, I will retire if I cannot. This still continues” (Balıkesir1)

“If a teacher does not do his/her job once assigned as a teacher due to the state personnel regulations, you cannot disqualify that teacher and assign him out of the system. This is a big challenge.”(Erzurum5)

As can be clearly seen in the above narrative, the arguments about staying in the principalship position in a long term and taking the position under a guarantee, do not reflect on the views on the same issue in terms of teachers. The difficulty of removing teachers from the system are actually considered as a management problem. One of the important indicators of the evaluation of the school culture as a developer or positive is the absence of in-school classifications. The classification of teachers is the basis of how to share the power in the

school and who will stay out. One of the best indicators of this argument becomes even more concrete in the expression “disqualification” of the teacher.

Teacher discipline is another problem area for principals. The forms and frequency of disciplinary issues may vary from school to school. However, the issue of non-discipline is not described in an objective and static character. For some principals, discipline is meant through the personalities of teachers and their relationships with other teachers, while for others it is more closely related to failure to comply with basic tasks. Interestingly, almost all of the principals state that they are quite “flexible” and yet to tolerate are some of the main issues. There are those who express these situations as red lines, as they try to fix them all the time.

“For example, I do not want teacher absenteeism, I mean without an excuse. I don’t want his/her to be late for class. I think one minute is valuable, to be honest ... If there is a teacher in trouble, let me tell you, I will solve it. But I don’t want the teachers who are waiting in the stairs but who do not enter the classes, arbitrarily... There is no compensation for those wasted times.” (Gaziantep3)

“He said to me: ‘is this your justice?’, he didn’t like his teaching schedule. I am like yes this is my justice. My justice is to treat everyone equal. I think that after making sure that I stand behind what I said, maybe, I couldn’t do it by shouting, I did not do what he said, he saw on this subject that I will not give up, there is no other way either I will drive this camel or go from this land, he had to drive the camel. Because he couldn’t go.” (Izmir, 2)

Another dimension of disciplinarian problems reveals themselves in the form of exploitation. Perhaps the most difficult problems to solve can be considered under this category. When faced with such situations connected to professional ethics discussions on one side, it is seen that principals adopt different strategies. While some of them transfer the problem to a more solvable context before it turns into a crisis, others prefer to resist maintaining their current positions. Below is a striking narrative that emphasizes how management shows itself in these moments.

“Let me give an example; it may contribute to something. The staff brought me a doctor’s report indicating that there was surgery and, a neck hernia. I got the report. The report says that he cannot do in heavy work for a year. So I asked, what is heavy work? What is easy work? I said I’ll find a job for you. I’ll have you make copies, water the garden, etc. What do you consider as heavy work? Which ones you consider as easy? Tell me that I can do these things, I’m going to make you do them, and now he’s not responding. What he means is, don’t mess with me, let me go as I know. Okay, can’t you just open and close the school? Open the school anyway, the next day he comes to me and says, “I want to use my annual leave” I said that don’t take your annual leave, you have a report, just open and close the school, the other staff can take their annual leave so that they can work efficiently when the

school starts. He said, "No, I'm leaving." I said, "What are you going to do? He said, 'my uncle's son got a contract, we will paint a school building.'" I said, "this report won't let you paint." Your pain and aches increase when there is a work in this school. Your pains and aches decrease when there is no work in school? How will you solve this abusive situation? Will the provincial authorities solve this problem? Will the district authorities solve this problem? Will the Ministry authorities solve this problem?? Now managing these problems is an art."(Erzurum, 5)

Strengthening culture through conflict resolution

As mentioned above, there may be conflicts between components that have different expectations and needs at school. A significant part of these can be encountered as problems that need to be solved before the school principal. Teacher groups established on very different grounds such as union affiliations, citizenship ties, and branch partnerships may sometimes fall into conflict with others. In solving such conflicts, it is seen that some principals take proactive or preventive measures while some prefers to use intervention techniques after the incident occurs. However, every intervention by the manager does not necessarily mean that the problems will be solved.

"When you know a little about how to establish unity, things may get easier to solve. But when certain informal groups are formed among teachers, it is very difficult to solve it. I am trying to solve it, I attempted four times, both sides do not want the same class, they are teaching the same class. I give an example... all three are in 4th grade, but they never talk to each other. I can't solve this when they have not met for about 9 years, especially when it is a woman, men can be solved but it cannot be solved when it is a woman." (Balıkesir, 1)

One of the interesting findings here is the emphasis on the frequency of conflicts among women. The argument that conflicts between women are deeper and insolvable appears in different narratives. We do not have enough data on how gender plays a role in intra-school relations, and this topic is well beyond the boundaries of this research. On the other hand, narratives that will give clues that these narratives were established with prejudices are also encountered from time to time.

"This kind of incident happened this year, we have a lot of female teachers in the school, I sensed that there was a grouping between them the first day, called my teachers, I had a meeting immediately before the break and I said that you are the teachers of this school, we spend more time together than our family, school is the second home we have to be together and we have to keep relationships well. If this friction escalates, we will not have a nice atmosphere, in the future, these negative events will grow even more because I experienced in the past, I have gone thorough great troubles, and you will also experience if it goes on this way. This is our school, I spent 8 years

here, I told my teachers the same sentence I spent 8 years here. I've done everything I can to create this warm environment, I don't want this friendly environment to be broken down, I will do whatever it takes, I will not be with them and stand against whoever does this. Let's do something about it; I'm not asking you what the problem is, some of you are older, some of you are younger, young will be respectful, the elderly will forgive them, and I don't ask who at fault or ask what the problem is. I just said that we are in the same boat and we should keep our friendly school. The problems among the teachers were poured, we held a meeting that lasted three and a half hours and we solved the problems there. Very simple things may hurt people that this teacher who had caused this, the teacher was not aware at all. But once you approach with prejudice, you won't change. I found rapport with that teacher, I destroyed those prejudices. There was a warm atmosphere. We had dinner together with our teachers and the problem was solved." (Kars3)

Both two narratives above exemplify the intervention strategy. In order to keep school culture away from groupings, some principals take the preventive measurements.

"Our relationships within the school always highlight our human dimension, and I plan my relations with the employees at school accordingly and I can always expect success if we satisfy the employees, on the part of winning people. If our human relations do not come to the fore and we cannot establish good relations with those people, we cannot expect success from those people. I always try to establish a good human relationship and to be in their hearts and trust with teachers, students, and other staff. Building trust meant focusing them on success. (Kars3)

Making Sense of Success

The process of struggling with competitive culture

The social, economic and cultural background of the place where the school is located affects student quality. In addition, the school level and type are important. These variables are effective in making sense of success in school. It is observed that while academic success is important in some schools, in others skill acquisition and vocational acquisition or social development of the student are more prominent.

The education of students only towards academic success affects the development of the student in other fields negatively. However, academic success is an expectation of both students and parents as the education system is already established on this philosophy. On the other hand, as the parents have a tendency of comparing their kids with others, this lead to comparison of teachers with each other as well. In the same manner, parents could be too intrusive in some cases. Besides, principals mentioned that in such an environment it is really challenging to educate children towards gaining fundamental values.

"Parents' excessive interest is definitely damaging school environment because they are making extreme comparisons. When a student learns to read or a class activity is held in the lower classes, the parents make a comparison that an activity or a competition or an organization is planned in these classes, but why such organizations are not planned in another class, parents can make this comparison either on a classroom or school level, so it's hard to keep them in a stable balance, so principal's support to teacher against parents is very important, I support teachers. Normally, school, parents, students are like the sides of a triangle, but sometimes the school needs to be on the teacher's side and say the same thing to the parents" (Balıkesir1)

"In the past, school principals and educators had influence and authority, and now both teachers and school principals have completely lost authority. You know the influence, the influence is a valuable culture. This is a permanent culture. The basis of this culture is parent, student, teacher, environment and school management. Currently, the school principal is alone. The environment raises children, the family is irresponsible, the family views everything financially... show off, OK but I think that my child should be a doctor but I think there must be people who have material and moral values and who maintain the values of the country." (Gaziantep3)

In addition to the above mentioned effects, the parent profile has an important role in providing resources to the school. In this context, donations to the school, which is a subject of constant discussion, occupy an important area in the daily life activities of school principals.

A will to redefine success

Definitions of success are effective in the transition from the position of teaching to principal. It is understood that teachers aspire to the duty of principalship for reasons such as working with a student profile defined as unsuccessful, the desire to solve the problems they encounter in their professional life, meeting the need for change for success. One of the driving forces in this process is testing the potential of doing more while defining success. In this respect, it would be said that in the will to become a principals, there lies an aim to try oneself in the process of changing and transforming the school.

"I worked as an assistant principal for 5 years before. The assistant principal was an intensive administrative job. I started teaching again. After teaching for a year and a half, 'What can I do as a principal? How can I help to where I go? I wanted to be a principal considering this. I made changes where I went for a year. Currently, our school has achieved 100% success in 'TEOG' exams, compared to last year. We made the TUBİTAK 4006 project. We did this My Work project. When I became a principal, I felt that I was in education more. I saw that I had more to do as a principal than I could do as a teacher. In other words, to encourage teachers, to give them morale...." (Adana, 5)

"Now you see some shortcomings when you are teaching. So you complain, so I became the principal because I believe that I can fix some things, so instead of sitting and complaining now, let's be the principal of the school so we can eliminate these complaints. So that's why I am a principal. " (Istanbul, 13)

"... You are doing the things you have to do and things you are assigned to do. When you become principal, you prepare things and you determine the work to be done and you deal with everything. You are the ones who will analyze the events that will produce solutions for those coming from outside and those coming from inside. " (Istanbul, 5)

"I spent the first six years as a teacher and then I can say that I saw that some-things can be changed in your responsibility. I can also say that I felt that I had a leadership feature from some friend circles, and it was effective in this, of course, it made me happy to be able to influence people." (Bartın, 3).

As it is seen in these narratives, the process of deciding to be a principal is justified with the purposes that are relatively more in connection with the issue of social acceptance, such as solving the problems encountered, and expanding the area of influence. A weak relationship is established between being a principal and the use of power. However, a significant portion of our principals state that the most important problems for them after being a principal are due to situations associated with not being able to exercise their power emanated from being a principal. As a teacher, what are the areas that cannot be intervened and how they intervene in the position of principal can be considered as a new research topic.

Making Sense of Space

The power of existing together, not being together

The use of school spaces has an important role on the construction of school culture. School principals talk about a number of school spaces shared by teachers and students at school. These common spaces provide increased communication among school members.

Some principals point out that in some central large schools although the social, cultural, educational and economic capitals of parents and students are high, the perception of common space is still weak. They also state that the presence of alternative spaces outside the school reduces the frequency of communication within the school for students and teachers. It has been mentioned that physical facilities such as gymnasium, multi-purpose hall, school garden could become spaces where people come together for communication purposes while fostering symbolic meanings for making sense of being a school community. Principals organize various ceremonies, celebrations and kermis in order to increase communication at school and while ensuring social and cultural development.

“For instance, there was a kermess in the school before, but it was always carried out outside the school, parents’ interest in the school was high and to turn this interest into an advantage, I got ideas from them and followed them. In each class, there is a lady as a parent representative and we call her a class mother. We have met with the class mothers 3-4 times and explained the projects that we can do, or we are about to do, inform them, get their ideas and support, and especially tried to realize them. We have achieved a great success. Especially about the kermess... We made a small kermess in our own school, in our own school garden, for our own members and parents coming from nearby air force housing, people from outside the neighborhood also came and we even divided the kermess into days, we planned a day for 1st and 2nd grades and a different day for 3rd and 4th grades. To give you a figure, we have collected close to 4,000 TL only twice in 2-3 hours in our own school. It was both a source of income and a good opportunity for a small meeting again...” (Balıkesir1)

Spaces of shared values

The use of school spaces operates with a similar logic to many of the issues mentioned so far. The use of the teachers’ room, the use of the gymnasiums or socializing places can be seen as nodes to which the school culture is connected. The place is not just a place for school staff only sheltering them, but it can turn into texts that symbolically tell them a lot about who they are there. For example, although the teachers’ room is set up to rest, sometimes they can turn into places where many teachers do not want to go or get tired, if there is a frequent gossip environment. Some of our principals also stated that a significant part of the problems in the school were “produced” in the teachers’ rooms. Principals underline the fact that in their narratives about the spaces in school that they are more their physical condition where people have the opportunity of being together and doing something together. In this way, the bonds between all the human components of the school are somehow strengthened. Therefore, the establishment of spaces is justified by their contribution to the positive development of the relations. Similarly, using shared spaces gives important clues about the physical condition of the spaces in the school and by whom and for what purpose they are used and how they contribute to school culture.

“Where I have been working so far, I have seen: school turns into a family home. Whether I want to be a principals or a teacher. What? Here, we eat the food together, I hire a woman to cook for us, we drink tea together, we do social activities during the lunch break; such as table tennis, volleyball.. I did this every school I work, and thank God nothing happened in any of our schools. After I left, our friends always say: when you left, our school get chaotic” So, there must be someone who would do it.” (Aksaray5)

“Of course, we have national holidays, ceremonies and they are indispensable for us, we also have kermis, we have döner (meatball) day. This year

we made our Newroz festival. We have champions in many sports, we have champions in poetry, an essay contest. One of our students came first in the essay contest organized by Agriculture Ministry. “ (Kars3)

Principal rooms in schools are also one of the important symbols of school culture in terms of their decoration, usage area. One of the principals who recently mentioned the existence of unions in education pointed out the groupings among teachers in this ground . He also stated that he was very careful not to use the calendars of unions in his room. Thus, he aimed at eliminating possible biases of teachers when they approaching him. In addition, it has been revealed that principals who adopt human relations as the major strategy in management foster the possibilities of communication through applying open door policy.

“Principalship position is open to manipulation because teachers try to include you their group. When you talk to a group othres complaint like you’re okay with them and you’re not interested in us. So my advice to other friends is that I don’t have a union calendar on my desk, because when someone comes in, he sees the union calendar on my wall or on my desk, and that person is prejudiced thinking that that he’s from that union. ”(Balikesir1)

It is stated that the physical changes made in the school are perceived positively by parents and community and help to increase school image. School principals think that these changes have an effect on matching the value given to physical space in individuals as a value given to school, education and individuals.

“For example, we removed the old iron door at the back of the entrance and made an automatic door, there was a vinyl door that cuts the cold-hot air but was about to collapse. When we removed all of them, renewed the corner of Atatürk, made the doors automatic and used LCD screen information technology in the entrance, a very different image emerged. The entrance in the other building was not used, it was an iron gate, we changed it. we had our school’s logo prepared and put the logo on the windows. It’s like we’re in a private school mood right now. So with a small touch, you can make a difference. The image was different from the outside, people are wtching it because it is also connected through the environment and there are many people use this road. We also installed the LCD panel that shows the time and degree, which attracts the attention of people passing by, especially at night.” (Balikesir1)

Conclusion, Discussion and Suggestions

Based on the findings of this study, a new conceptualization that explaining school principals’ process of building shared meanings in schools (See Figure 1). We used the accumulated knowledge of administrative and organizational theories (Bolman & Deal, 2013; Sergiovanni, 2001). Maslow’s hierarchy of needs and Herzberg’s motivation theories were also used. Administrative theories utilized include the technical skills of scientific management, human relations approach,

organizations as negotiated orders (political and/or core technology of education), and symbolic perspectives. Initially, school principals try to run schools by technical skills (the use of rules & regulations) alone. Soon, they discover that following regulations do not work and realize that human relations works running school to a certain extent. This process of realization may lead principals to prepare better physical conditions. As they already figured it out, they physical conditions in schools are relatively poor. This marks a new phase compared to the earlier one which can be qualified as toxic environment and this means a basic school culture. Possibly, this represents a more secure environment. Nevertheless, renewed physical conditions are likely to develop satisfaction, they will not likely motivate since they will work as hygiene factors not as motivators. An able principal with strong experience may carry the school to up to this level. At this stage, if school principal develop or use educational goals in addition to technical and human relations and if the conditions are relatively in equilibrium, the school may enter a new level. We name this level as a competent culture. Then, assuming other conditions are stable, if principal use his/her symbolic powers additionally to the skills s/he acquired earlier, school may reach a new level and we designate this level as a great school culture. At this point, things are in school going quite well and it may be recognized as a great school culture. However, the only component that is lacking in school is a moral compass. Briefly, there is a shared meaning system in place. However, all individuals may not be accepted as equals. Finally, as school principal continues to develop his/her (skills) powers to his/her abilities and experience with an appropriate training, s/he is likely to move school to the highest level, an excellent (near ideal) school culture. The advantage of a school in this level is to have a moral compass (ethics) that accepting all individuals (including students) as equals.

Our main assumption here is the environment is stable. This sequencing provided here is hierarchical and it is not possible to achieve a higher level without completing a previous one. It might also be possible to go back to the previous levels.

Our findings indicated that principals frequently use technical and human relations skills. Likewise, occasionally principals add up educational goals. Conversely, it is difficult to discern whether the principal or socio-economic status makes the difference. This is a limitation of the current study. Unfortunately, we were unable to find principals who created higher levels of shared meanings in this study group.

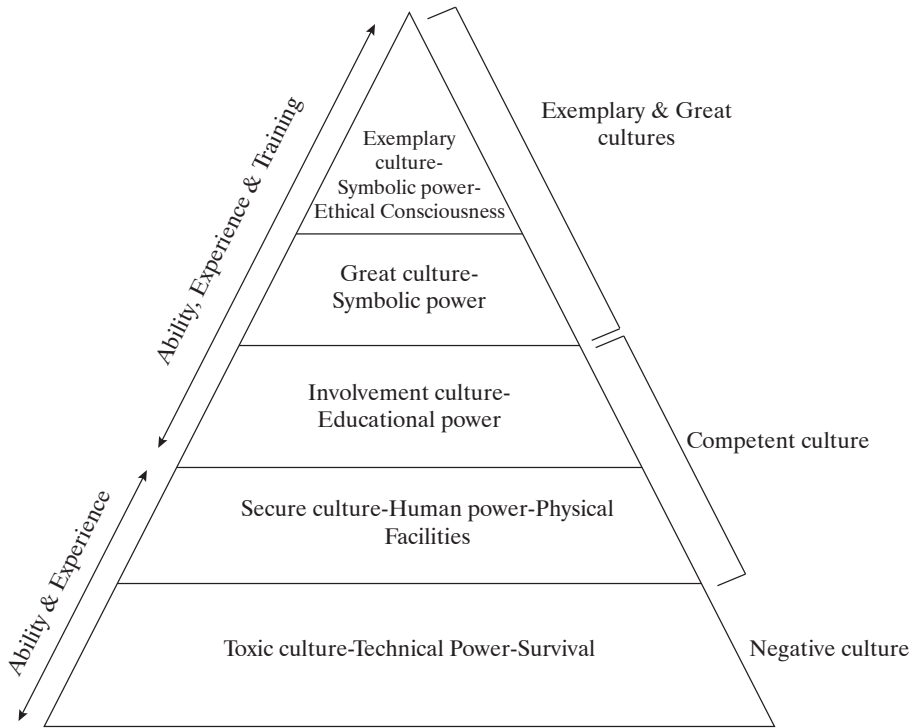


Figure 1. School Principals' Activities and Their Influence on School Culture

One of the most striking findings of the research is related to the making sense of experience by the school principals. On the one hand, the principals talk about how important the experience in the profession is in developing problem solving skills and having leadership qualifications, on the other hand, they do not use similar expressions about experienced teachers. With experience, it is understood that the relationship established with the legislation has weakened for managers, but the direction of the desire to establish a strong relationship has turned to human components. The emphasis on human relations in almost all of the narratives can be read as an indicator of this claim. It can be thought that the form of understanding produced by experience may also apply to teachers: a shift from the importance of legislation to the importance of human relations. Therefore, a teacher with reduced concern for legislation may fall into some form of bureaucratic weakness for the functioning of management processes. The narratives about teachers who have reached the retirement age or teachers with low performance form the basis of this argument. It can be said that the view of experience is a relative situation for managers: my experience vis-a-vis others'. The same holds true for issues such as professional performance and system retention. Principals state that the appointment of a four-year term is largely reflected in their management processes and personal motivations, but they of-

ten underscore that they need some kind of professional guarantee. They even express the lack of this guarantee as a fundamental future tension that could justify “not to do much”. The most important debate in which the personal and the public intertwine intersects precisely on this issue. In almost all of the narratives, there is no dominant argument suggesting that the principalship should depend on performance. On the other hand, They explain that the teachers who do not participate in intra-school processes, are not cooperative, close to retirement, etc. are the most challenging administrative problems because they cannot be removed from the system.

Another important finding related to experience can be seen in the narratives about the management-leadership dilemma. It is seen that managers define the problem of leadership as problem-solving skills that are filtered by experience. The practicality they gained in the principalship over the years has made them increasingly competent in solving existing problems. However, the issue of problem solving seems to be more closely related to a strategic framework developed for this. In other words, it is understood that the principals who have learned to solve various problems that they have faced at school for many years define this situation as a leadership skill. Leadership is reduced to some kind of practicality in this sense.. School principals cannot see symbolic elements as they focus on the “technical” aspect, emphasizing certain tasks that need to be fulfilled. Reading the history of the school does not necessitate a long history of the school. Long history is very useful for the repertoires of meaning in school. However, such reading is to see the meaning of incidents for school staff and reinterpret it. The principal should look for meaning in the behavior of the staff, like a detective here. On the other hand, having a vision is important because it enables the staff to look forward to the future with hope. Important routines and ceremonies in school life provide trust. Effective principals emphasize the “technical” aspects of the task as much as the “symbolic” one (Deal and Peterson, 1999). As the principals in this study tend to focus on the routine and technical aspects of the works; they are not successful in reinterpreting the environment of the school, making sense and interpreting the behavior of individuals, ensuring that they can look at the future with hope. It can be said that this situation is partly due to the lack of training about management. It is observed that school principals neglect symbolic aspects of the works by focusing only on the technical aspects of their duties. Creating or changing a positive culture at school requires symbolic leadership. It turns out that most of the principals in this study adapt to the existing situation.

When management theories are analyzed, it is seen that there is an emphasis on that culture is an important part of the organization associated with many variables. Organizational cultures are explained in different ways from different perspectives. Researchers who analyze organizations through the production of meaning usually try to read them as a symbolic system. For example, in attempt to uncover the meaning Schultz (1995) addresses the underlying meanings of different actions in organizations in the context of social formations and uses symbols such as the organization’s architecture, rituals, myths, stories. Accord-

ing to Bolman and Deal (2013), symbols are used to interpret and to shed light meanings and beliefs in organizations. Leaning on the fact that each institution has its own culture, the meanings of symbols may differ for individuals in the organization. In this study, school principals talk about people who have negative attitudes and thus create negative school culture (Deal & Peterson, 1999). This is a situation that can happen in any institution. However, in this study, it is seen that school principals do not have any strategy to deal with people who look at everything negatively (saboteurs, negaholics or other typologies).

In order to create strong school cultures; honesty, trust, open communication and dedication, values to create an academic culture, practices to improve education, a professional perspective based on personal experiences and a moral perspective are required (Besler, 2017).

In this study, it is seen that principals are trying to build common meanings on the basis of time, place, success and role in the construction of school culture. The experiences of school principals and their profession and the history of the school in which they work are influential in the formation of their perceptions and organization culture. In addition, the time spent by school principals on duty can change their managerial skills and styles. The time spent by school principals on the job is effective in changing their managerial skills and styles. At the beginning of their careers, the principals mostly concentrate on the follow-up and implementation of the rules and procedures, later it seems that they attach more importance to gaining leadership behavior. When approached from this point of view, it can be thought that the management approach of principals has changed from conventional understanding to human relations approach over time. This situation enforces a more moderate and warm culture in the school. The most frequently emphasized leadership characteristics of principal are to communicate effectively, to be patient, to approach events and people calmly, to be fair, and to give value to people. In a study by Turan, Yıldırım, and Aydoğdu (2012), it was revealed that school principals consider themselves mostly responsible from the human dimension. In the study conducted by Akbaba-Altun (2007), school principals have personal, managerial and leadership competencies and they see focusing on the human relations as the key for success, they adopt their schools like a home, create a warm atmosphere, communicate effectively with all stakeholders, devote themselves to school, and manage the school democratically. It was found that principals solve problems in a timely and effective manner. In the context of school life, Hultman (2001) states that the principals do not know what is going to happen and they just try to do right things and thus the additions to the activity experience affect their future actions. From this perspective, the place of experience in school principals' lives seems to be very important.

It is emphasized that the history of the institution and its heroes can be considered as an effective tool in building meaning on members. Because heroes are seen as role models that convey values in the organization (Bolman and Deal, 2013; Lunenburg and Ornstein, 2013). It turned out that the principals working

in institutions with a long history have tried to present successful individuals who graduated from these schools as a role model for students and thus to pass on success and values to new generations. However, in this study, it was found that this process did not work in a similar way in new institutions and new principals who just started work. When the principals in this study were asked to mention important people in the past of their school, they only briefly mentioned the previous principals of the school but did not state whether they made an effort to use them even positively.

Changes in educational policies have an impact on school culture. These changes sometimes limit what principals can do (Parylo, Zepeda & Bengtson, 2012). For example, changes made from the top, such as rotation, sometimes bring about negative effects on schools. In the study conducted by Aydoğdu-Özoğlu and Turan (2015), it was mentioned that changes made in the 4 + 4 + 4 system in schools had negative impacts in terms of culture and this has an impact on the loyalty of employees and students. In addition, school principals feel that they are limited management processes as they have high responsibilities but low powers. Such practices make principals feel that they are experiencing a loss of power in their duties. On the other hand, issues such as providing funding for school are serious problems in schools, while it is important how to use them (Reitzug & Reeves, 1992). For example, while providing funding to the school is a technical problem, the use of the funding provided for educational purposes will make it a symbolic one. This study shows that this subject is considered as a technical subject.

The making sense processes for the individuals are also very important for the principals in the school. In this context, how professional and social roles get understood is effective in the behaviors exhibited by principals in the administrative and educational process. Principals stated that in order to create a strong school culture, it is necessary to eliminate the groupings between the members of schools and the conflicts between different subcultures. It has been revealed that managers are more easily able to build a organizational culture with people who have positive perceptions about the profession and have a high level of dedication, collaboration, cooperation, solidarity, effective communication and support. Besides, principals have different interpretation processes as individuals and as members of a group. Principals refer to the distinction between private and professional lives. In this process, they points out that the time they allocated to the school is more than the time allocated to their private lives, and this is related to their dedication. In the study conducted by Akababa-Altun (2007), it was found that successful school principals regard their schools as a family while trying to create a warm school atmosphere. In this context, it has been understood that school principals have a style based on mutual understanding and respect, they dedicate themselves to their schools and even they cannot allocate enough time to their families while giving priority to the school.

In this study, it was revealed that most of the principals did not choose the teaching profession willingly or consciously. In the transition from teaching to

management, factors such as problem solving, success and the desire to change play a role. In the study conducted by Akababa-Altun (2007), it was determined that more than half of the successful principals were become principal unwillingly. In addition, it was emphasized in the study that it is not enough to be willing to be successful in the position of principal and success has a complex nature that cannot be handled with a single factor or variable. Organizational culture has an impact on organizational and professional identity and image (Bektaş, 2010; Hatch & Schultz, 1997). The repertoire of meaning created in the school affects the institutional and professional identity and image. How school success is perceived is especially effective in school functioning. The expectations of students and parents are shaped according to this perception of success; these expectations also affect the professional identity and image of the teacher and principal. In this respect, the competitive culture brought by the current system affects student negatively and parent expectations and the value system, and in this context, it also changes expectations from teacher and principal roles.

Similar remarks are found in other cultures. Standard forms of measurement affect teaching through the socio-economic level and this leads to a weakening of their own beliefs that teachers can make a difference over time. Belief building occurs on the basis of group and individual experiences, and is a reinterpretation of their past. Beliefs are very important at school and they represent core values (such as can learn-limited) on topics such as student capacity. In order to create these, the principal needs to act, because the behavior is stronger than words (Deal & Peterson, 1999). For beliefs, processes are as important as results (Reitzug & Reeves, 1992). If school principals care about the process as much as the results, they can create more positive beliefs about education in schools.

Spaces in the school are of great importance in the process of cultural formation. It is noteworthy to mention that shared spaces provide unity and solidarity among group members when they contain similar meanings. Having shared spaces strengthens communication by increasing contact in school. Hultman (2001) pointed out that with the spider metaphor in the network, the leader is at the center of the relationships in the school in the process of creating culture. In this study, it was determined that the principal opened all the resources and places in the school to the members,, applied an open door policy and was visible in this context. In this study, school principals try to create diversity in the use of these spaces. In these areas, they hold ceremonies, meetings, kermis, competitions, concerts while bringing together parents, teachers, principals, students, and sharing common values, and trying to use language as a good symbol in this transfer process. It was determined that the principal often preferred to be in contact with teachers and students by using communication channels. On the other hand, statements of school principals generally point to one-way communication with teachers. School principals do not mention the situations in which they are criticized. This raises the question of whether the communication available at these schools is really open. Bates (1984) states that in such cases, principals are able to intuitively express their own beliefs, do not have an intellectual approach.

It was also observed that a number of spaces and activities were used as a resource provider in schools. In addition, it was observed that the participants tried to use the spatial symbols to convey common values such as justice and equality in school life. Sergiovanni (2001) addresses this symbolic power in the context of going around the school, visiting classrooms, spending time with students, ceremonies, rituals and chairing meetings for a specific day, and being role models. In this context, it is seen that there is a kind of power that principals use in the process of culture formation and maintenance. On the other hand, when the motivation theories of Maslow and Herzberg (Adair, 2009) are considered together, when the development of physical structures cannot be associated with higher educational purposes, they can be considered as either basic needs or hygiene factors. In other words, the development of the physical structure can provide satisfaction, but may not motivate the school staff positively.

According to Sergiovanni (2001), for a school to become sufficient, the principal must use technical, human and educational tools together effectively. In order for the school to become perfect, the principal must use symbolic and cultural factors effectively. According to the findings of this study; it is seen that school principals are not able to use symbolic and cultural factors effectively in order to make their school sufficient, and they have difficulties even in technical issues.

In line with these results obtained in this study, the following suggestions can be made:

School principals have different meanings in different temporal periods related to their duties. In this respect, it is seen that these meanings affect daily life practices of principals and their leadership behaviors. Starting from the first years of school principals, it may be appropriate to conduct studies employing long-term observations that reveal the stages of development in this interpretation process and create models. Thus, detailed information can be obtained to be used in the content of programs for training principals or leaders.

The biggest problems faced by school principals in creating, maintaining and changing school culture are frequent policy changes. Studies can be designed to reveal the effects of sudden changes in the education system in terms of culture, institutional image and professional identity.

In this research, the information about daily life practices was discussed based on the symbols used by school principals in the context of creating or maintaining school culture. In the process of recognizing these symbols and constructing new meanings, studies that include case studies dealing with the issues that principals should pay attention to and that determine its effectiveness can be designed. This type of work can be particularly useful in the education of new school principals.

One limitation of this study is that data are collected only from school principals. By collecting data from teachers, students, parents and other staff, similar studies can help us to understand the process of creating meaning at school settings.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgüt kültürü literatüründe temelde iki farklı gelenek bulunmaktadır: Antropoloji ve sosyoloji. Örgüt kültürüne odaklanan sosyoloji literatürü mit, ritüel, sembolik etkileşim ve etnometodolojiye odaklanmaktadır. Örgütlerin sosyolojik açıdan incelenmesi entelektüel kökenlerini Durkheim, Weber, Tönnies, Goffman ve Garfinkel gibi sosyologlardan alır. Diğer örgüt kültürü çalışmaları işlevsel antropolojik bir yaklaşıma dayalıdır (Ouchi ve Wilkins, 1985). Örneğin, Schein (2010) grup kültürünü bir grubun paylaştığı temel varsayımların bir modeli olarak görür. Grup üyeleri dışsal uyum ve içsel bütünleşme yoluyla sorunlarını çözer ve böylece yeni üyelere bu tür problemlerle karşılaştıklarında doğru yönde algılama, düşünme ve hissetmeyi öğretir. Araştırmacılar (Bolman ve Deal, 2013; Hatch, 1993; Simircich, 1983; Schultz, 1995), örgütte paylaşılan değerler, inançlar, normlar, sembollerini ele almakta ve ortak anlam oluşumuna dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda okullarda da kültür, “yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler, veliler arasında paylaşılan paylaştığı temel varsayımlar, inançlar, değerler, normlar, anlamlar, semboller sistemi olarak tanımlanabilmektedir. “Kültür görelili olarak durağan, inançları ve davranışları zaman içinde değiştiren derin sosyal anlamlardır” (Deal ve Peterson, 1999, s.6). Antropolojik geleneğin ikinci akımı anlam oluşturma süreçlerini orada yaşayan yerleşik bireylerin bakış açısıyla ele alır (Ouchi ve Wilkins, 1985)

Örgütler müzakere edilen düzenlemelerdir ve örgüt kültürü örgüt çalışmalarının temel konularından biridir. Alanyazında örgütler sembolik etkileşimcilerde olduğu gibi, müzakere edilen düzenler (negotiated orders) olarak ele alınmaktadır, iletişim ve anlama odaklanmaktadır (Fine, 1984). Örgüt kültürü araştırmaları örgüt teorisinde önemli bir yer tutmaktadır. Örgüt kültürü farklı biçimlerde sınıflanmaktadır. Araştırmacılar kültürün farklı yönlerine odaklanmakta ve örgüt kültürü konusunda bilgileri genişletmektedirler. Örneğin Harrison (1972) ve Handy (1981) güç, rol, görev ve birey kültürü şeklinde dört kültür türünden bahsederken; Deal ve Kennedy (2000), maço erkek, çok çalış ve sert oyna, şirketin üzerine bahse gir, süreç kültürü biçiminde bir sınıflamayı sunmakta ve Cameron ve Quin (2005) ise girişimci, işbirliğine dayalı, yapılaşmış, pazar merkezli kültür şeklinde bir tipolojiyi önermektedir. Görüldüğü gibi her araştırmacı konuya farklı açılardan bakmış ve bu bakış açılarını yaptıkları sınıflamalarına yansıtmıştır. Okulda anlam oluşum sürecine vurgu yapan araştırmacılar ise, kültürün düzeyleri ya da tipleri yerine, daha çok anlamın nasıl oluştuğu ve bunun davranışlara nasıl yansıdığı konularına yoğunlaşmaktadırlar (Deal ve Petersen, 2009). Ancak, örgüt kültürü konusunda veriye dayalı araştırmaların büyük bir kısmı örgütleri yapısal düzenlemeler olarak ele almaktadırlar. Az sayıda araştırma veriye dayalı olarak liderin kültür inşa sürecini ele almaktadır.

Eğitim kurumlarının kültürleri üzerine üretilen alanyazın incelendiğinde okul kültürünün ğretmen motivasyonu (Acun ve Güney, 2019; evik ve Köse, 2017; Demirtaş, Aksoy, Balı ve ağlar, 2019), ğrenci başarısı (Demirtaş, 2010a; Vislocky, 2005), rgtsel bağlılık (Raman, Ying ve Khalid, 2015; Sezgin, 2010; Veeriah ve Li, 2017), rgtsel sağlık (zdemir, 2012), müdürlerin iletişim becerileri (nsal, 2012; Yücel, 2003), yöneticilerin güç kullanma stilleri (Koşar ve alık, 2011), okul müdürlerinin liderliği (Avcı, 2016; şahin, 2005; Turan ve Bektaş, 2013; Zembat, Adak zdemir, Sezer, zdemir Beceren ve Biber, 2012) gibi birçok değişkenle ilişkisi olduğu saptanmıştır. “Yönetim kültürü ne kadar etkili?” sorusu hala sorulması gereken geçerli bir sorudur (Firestone ve Seashore Louis, 1999). Grldğu gibi örgüt kültürleri ile ilişkili önemli değişkenlerden biri yöneticilerin liderlik davranışlarını sergileme durumudur.

Örgüt kültürlerinin oluşturulması, değiştirilmesi ve sürdürülmesi süreçlerinde özellikle liderlik güncelliğini koruyan konulardandır. Bu bağlamda literatürde örgütlerde kültürün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesi sürecinde yöneticilerin sergiledikleri kültürel ve sembolik liderlik davranışları göreli olarak güncelliğini korumaktadır (Schein, 2010; Bolman ve Deal, 2013; Deal ve Peterson, 1999). Buna göre, okul müdürlerinin örgütlerde kültürü oluşturma, sürdürme ve değiştirmesi gibi sembolik liderlik davranışlarına (Masiki, 2011; Lahtero ve Risku, 2012; Sergiovanni, 2001; şişman ve Turan, 2004) odaklanan çalışmalara rastlanmakla birlikte bu çalışmaların çok azı veriye dayalıdır. Bu çalışmalarda kurumda yöneticilerin, törenler, hikâyeler, kahramanlar, logolar, mitler, efsaneler, dil ve mecazlar gibi bazı sembollerle ortak anlamları nasıl oluşturdukları ya da çözümledikleri üzerine durulmaktadır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin, kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ya da değiştirilmesi sürecinde mesleki ve kişisel deneyimleri üzerinde durulmuştur. Müdürlerin, okul içindeki etkileşim süreçlerini, olumlu kültür oluşumu bağlamında nasıl anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılmaya amaçlanmıştır. Bu açıdan okuldaki etkileşim süreci temelinde ortak anlam ve değerlerin inşası, ortak davranış beklentileri, kültürünün değerler, normlar, törenler, hikâyeler, kahramanlar, dil gibi ögeleri ve bunlara yönelik günlük yaşam pratikleri aracılığıyla çözümlenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Desen özellikle araştırma pratikleri konusundaki öncüllerini Schutz’dan almaktadır. Schutz’un fenomenolojik yöntemi, gündelik yaşam deneyimlerinin ayrıntılarını anlamaya yönelik bir çaba olarak görülebilir (Goulding,

2002). Bu çalışmada; okul müdürlerinin “müdür olmak” ile ilişkilendirilmiş deneyimlerinin okul kültürün oluşturulma, sürdürülme ya da değiştirilme süreçleri bağlamında ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Türkiye’de müdür olmayı inceleyen büyük çaplı bir projenin belirlenen küçük bir çalışma grubu ve okul kültürü ile ilişkili bölümüne dayanmaktadır. Bu projenin ana çalışma grubunu Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 2. Düzey sınıflamayı oluşturan 12 alt bölge temel alınarak seçilmişken, bu çalışmada 1. Düzey sınıflamaya (İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) uygun bir seçim gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ilgili bölgelerde yer alan iller (İstanbul, Balıkesir, İzmir, Eskişehir, Konya, Adana, Aksaray, Kastamonu, Artvin, Erzurum, Tunceli, Gaziantep) temelinde maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilen 15 okul müdürü çalışma grubunu oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışmada görüşme sorularının testinde pilot uygulamada Eskişehir ili seçilmiştir ve diğer bölgeler bazında İstanbul ilinden Avrupa ve Anadolu olmak üzere ve diğer her ilden birer tane seçilen okul müdürleriyle ana uygulama yapılmıştır.

Katılımcıların ortalama yaşı 45’tir ve 31 ile 60 yaş arasında değişmektedir. Müdürlerin 12’si erken, 3’ü kadındır. Katılımcıların 5’i lisede, 4’ü ortaokulda, 4’ü ilkokulda, 1’i okul öncesinde görev yaparken birinin okulu belirtilmemiştir. Okul müdürlerinin mezun oldukları alanlara göre dağılımı şöyledir: Sınıf öğretmeni (7), İlahiyat (3), Matematik (2), Türk Dili (1), Beden Eğitimi (1) ve bir katılımcı alanını belirtmemiştir. Katılımcıların biri yüksek lisans derecesine sahip iken, bir müdür de önlisans mezunudur, diğer müdürler (13) lisans derecesine sahiptirler. Katılımcıların ortalama öğretmenlik deneyimi 21 yıldır ve öğretmenlerin yarısı 19 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Öğretmenlik deneyimleri 8 ile 35 yıl arasında değişmektedir. Müdürlük deneyimleri ortalama 9 yıldır, en düşük 1 yıl ile en yüksek 26 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Örgüt çalışmalarında örgüt bilimciler örgütlerin değişik yönlerini ve özellikle de örgütlerin kültürel ve sembolik boyutlarını çalışırken görüşmeyi, temel veri toplama araçlarından biri olarak kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Araştırmada veriler 2014-2015 öğretim yılında toplanmış ve verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışma Türkiye’de müdür olmayı inceleyen kapsamlı bir projenin okul kültürü ile ilgili bölümüne dayan-

maktadır. Proje kapsamında veriler, öğretim üyeleri, konuya ilişkin bilgisi olan ve araştırma yöntemleri dersini almış olan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluşan 25 kişilik bir ekip yardımıyla toplanmıştır. Bu süreç, proje yürütücüsünün kontrolü altında gerçekleşmiş ve koordinasyon telefon aracılığıyla sağlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup, okul müdürlerinin çalıştıkları bir ortamda ve uygun oldukları zaman içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncesinde okul müdürlerinden randevu alınmıştır. Görüşme ortamının sessiz olmasına dikkat edilmiş ve okul müdürünün kendini görüşme esnasında rahat hissetmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Okul müdürlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanan verilerde herhangi bir kaybın önüne geçebilmek için görüşme sorularına verilen yanıtlar yazılı-sözlü izin alınarak hem ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve yazılı bir metne dönüştürülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla, Lortie (2009) tarafından kullanılan görüşme sorularının temel alınıp Türk kültürüne uygun bir hale dönüştürülmesiyle elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında, öncelikle bütün soruların çevirileri yapılmış olup, daha sonra kültüre uymayan sorular çıkarılmıştır. Nihai olarak ise, bütün araştırmacıların katılımıyla geriye kalan sorular üzerinden tartışma yapılmış; araştırmanın bütçesi ile olanakları çerçevesinde, araştırmanın amacına en çok hizmet edecek olan sorular tutulmuş; araştırmanın amacıyla ilgisi olmayan sorular çıkarılmıştır. Elde edilen görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda demografik özelliklere ilişkin sorular, ikinci kısımda ise araştırmanın alt problemleriyle ilgili sorular yer almıştır. Açık uçlu maddeden oluşan taslak görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini sınamak için 3 okul müdürüyle görüşme yapılarak, bu görüşmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

Fenomenolojik bir araştırmanın en temel amacı, insanların deneyimlerinden çıkardıkları anlamları sorgulamaktır. Merkezde bu nedenle deneyimden çok bunların kişide bıraktıklarıdır (Cresswell, 2007). Fenomenolojik (görüngübilimsel) araştırmalarda spesifik bir veri analizi yöntemi kullanılmamakla birlikte; deneyimin ne olduğu, nerede nasıl gerçekleştiği, öznenin bunu nasıl ele aldığı gibi konuların analiz edilebileceği bir stratejinin benimsenmesi önemlidir. Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada, ilk etapta veriler deneyim öbekleri seviyesine indirgenmiştir. Örneğin, müdür olmaya karar verme, okulda sıradan bir gün, çatışma çözümü gibi. Analiz esnasında ilk olarak, yazıya dökülen görüşmeler müdürlerin günlük yaşam deneyimlerinin benzersizliğini ve zenginliğini yakalamak amacıyla ayrı ayrı analiz edilmiştir. Temel araştırma sorusu çerçevesinde deneyim öbekleri görüşme dökümünün dikkatlice analizi sonucu belirlenmiştir. Her bir deneyim öbeğinin merkezi temalarını betimlemeye yönelik okumaları yapıl-

mıştır (Strauss, 1987; Cresswell, 2007). Bu, betimleyici kodlamaya çok benzer bir süreçtir çünkü sürecin amacı deneyimin ne hakkında olduğunu betimlemektir. Bu, her deneyim öbeği için tek tek yapılmıştır. Merkezi temalar belirlendikten sonra, bunlara araştırmanın ana sorusu sorularak (Bu ortak anlamlar yaratmak bağlamında ne anlama gelmektedir?) deneyimlere ilişkin açıklayıcı yapılar oluşturulmuştur. Bunlar açık önermeler biçiminde yazılmıştır. Örneğin; ortak anlamlar mekânsal ilişkilerin kurulmasıyla kurulabilir.

Yukarıdakine benzer önermeler her bir deneyim öbeği için tek tek oluşturulduktan sonra, bunlar bir araya getirilerek, benzer olanlar birleştirilmiştir. Aynı zamanda, belirli bir meselenin etrafındaki önermeler üst başlıklarda bir araya getirilmiştir. Bu üst başlıklar araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Bu süreç her bir transkript için tekrar edilmiştir. Bu temalar ortaya çıkmakta olan örüntülerle birlikte düşünülerek, sürekli karşılaştırılmıştır. Nihai olarak, temalar araştırma raporunda ana başlıklar olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Okul kültürünün ortak anlam inşa süreci olarak ele alındığı bu çalışmada müdürlerinin süreci zaman, mekân, başarı ve rol temelleri üzerine kurdukları görülmüştür.

Zamanın Anlamlandırılması

Yöneticilik, liderlik ikilemi ve okul kültürü

Okul müdürleri görevlerine ilişkin bakış açılarında iki noktaya vurgu yapmaktadır. Bunlardan biri yöneticilik, diğeri ise liderliktir. Deneyimin, müdürlerin görev algılarını şekillendirmede önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Özellikle okul müdürlüğünde başlangıç aşamasında olan katılımcıların kendilerini iyi bir yönetici olarak yetiştirmeye çalıştıkları ve zamanlarının büyük kısmını mevzuatı anlama, takip etme ve uygulamaya ayırdığı anlaşılmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında mevzuatı bilmek ile yönetici olmak arasında güçlü bir ilişki kurdukları görülmektedir. Bu bağlamda, mevzuatın gereklerini tam olarak yerine getirebilmek için okulda daha baskıcı ve kuralcı bir yönetim biçimi benimsedikleri ve buna bağlı olarak okul kültürünün katı ve sert bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Ancak müdürlükte deneyim kazandıkça ve buna yönelik eğitim aldıkça aslında liderlik meselesinin onlar için daha merkezi bir konuya dönüştüğü söylenebilir. Müdürlerin en sık vurguladıkları liderlik özellikleri ise etkili iletişim kurmak, sabırlı olmak, olaylara ve kişilere karşı sakin yaklaşmak, adaletli olmak, insana değer vermektir. Müdürlere göre, deneyim ve buna bağlı olarak gelişen liderlik becerileri, okulda daha ılımlı ve sıcak bir kültür oluşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda görevde geçirilen süre göreve ilişkin anlamlandırma sürecinde etkili olmaktadır.

“[Okul müdürü] Mutlaka deneyimli olmalı. ...Deneyim çok önemli. Bilgi beceriyi yönetmek, okumak, anlamak, yorumlamak bunları incitmeden, incitilmeden kendi okuluna bölgeneye, okuluna göre uygulayabilmek, kabul olması lazım.” (Gaziantep, 3)

“Okul müdürü(nün) kesin liderlik vasfı olacak, doğuştan gelen bir liderlik ama bazı şeyleri de öğreniyorsun, mutlaka öğreniyorsun... Olaylar sana bilgi veriyor, daha tecrübeli olmak ile mesela ilk günkü müdürlüğüm benim çok farklı... İlk önce kıızıyordum mesela diyelim ki zil çaldı ne diyorsun, ama şimdi demiyorum. Yanlış olsa bile o gün değil, bir gün sonra diyorum. Hatta paylaşmak açısından söylüyorum keşke demeseydim, bir saat sonra yarım saat sonra deseydim. Ama şimdi öyle demiyorum. Bir gün sonra diyorum. Hatta aynaya bakınca bazen daha sakın olsaydım diyorum, onun semeresini gördüm... (Gaziantep, 3)

“Mutlaka tecrübeler öğretiyor. Yoksa öteki türlü bir şeyler yani okunularak ya da bir şeylerin gidip nasıl diyeyim kulaktan dolma bir şeylerle öğrenemezsiniz kesinlikle. Yaşayarak ya da birazda insanın karakteriyle ilgili olacak. Yani karakterimizde liderlik özelliği olsun, yöneticilik özeliği olsun mutlaka o kapasiteye sahip olacaksınız ki sonradan yaşayarak öğrendiklerimizin üzerine koyarak bir şey gibi ev gibi inşa ederek o şekilde müdürlük öğrenilir.” (Aksaray, 5)

Deneyimin altı okul müdürleri tarafından kalın biçimde çizilmektedir. Liderlik ve yöneticilik ayrımı aslında literatür tanımlamalarına yeni bir boyut katmaktadır. Liderlik müdürlerimizin anlatılarında deneyim sonucunda ortaya çıkan bir çeşit sorun çözme becerisi ya da kapasitesine karşılık gelmektedir. Uzun yıllar boyunca karşılaştıkları sorunları nasıl çözeceklerini öğrendiklerinde kendilerini lider olarak tanımlamaları ya da tanımın içine kendilerini yerleştirmeleri daha sık görülen bir anlatıdır. Gaziantep3 olarak kodlanan müdür, örneğin, liderliği bir taraftan doğuştan gelen bir özellik olduğunu ifade etse de hemen arkasından, ... Olaylar sana bilgi veriyor, daha tecrübeli olmak ile mesela ilk günkü müdürlüğüm benim çok farklı... İlk önce kıızıyordum mesela diyelim ki zil çaldı ne diyorsun, ama şimdi demiyorum” diyerek, liderlik ve deneyim arasındaki köprünün sağlamlığına gönderme yapmaktadır. Liderliğe bu bakış oldukça önemlidir, çünkü “liderlik bir pozisyon değildir” önermesinin, aslında alandaki karşılıkları bakımında yeterince güvenli olmadığını düşündürmektedir. Bir başka deyişle, liderliği, yöneticilik pozisyonunun kendisinin ürettiği ve deneyimle birlikte şekillenen bir gerçekliğe karşılık geldiği, katılımcılarımız tarafından sıklıkla ifade edilmektedir. Okul müdürlüğünde geçirilen zaman bir taraftan mevzuat ile kurulan ilişkiye yapılan vurguyu zayıflatırken diğer taraftan yöneticiliği kişilerarası ilişkilerin önemine yakınlaştırmaktadır. Çünkü deneyim okul müdürleri için karşılaşılan sorunların tanıdık hale gelmesine ya da sıradanlaşmasına ve buna bağlı olarak daha kolay çözülebilmesine olanak tanımaktadır. Bu konfor ve beraberinde üretilen özgüven müdürlerin kendilerini lider olarak görmelerine de olanak tanımaktadır. Nitekim müdürler mesleğin ilk yıllarında mevzuatı eksiksiz uygulama anlayışına daha yakinken,

deneyim kazandıkça işlerin daha çok insan ilişkilerine dayalı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durum aslında, kendileri için yarattıkları alanın önceliklerinin doğal olarak dönüşmesiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okulda müdür olarak geçirdikleri zaman, yönetim süreçlerini anlamlandırmalarını değiştirmekte ve bu da okul yaşamındaki günlük davranışlarını etkilemektedir. Bu aşamada müdürlerin, alanına yönelik lisansüstü eğitim almalarının etkilerinden de bahsettikleri görülmektedir. Böylece kuram ve uygulamayı birleştirdiklerini düşünmektedirler. Kimilerine göre, eğitim ve deneyim, yönetimde konvansiyonel/geleneksel yaklaşımları terk ederek, öznelerarası işbirliğinin merkeze alındığı bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlamıştır.

“... [Y]üksek lisans yapmadan önceki idareciliğim ve yüksek lisans yaptıktan sonraki idareciliğim diye niye diyeceksiniz çünkü yüksek lisans yapmadan önce bakış açım, burası bir okul burayı ben yönetirim, kanun ve yönetmelikler vardır bunun dışında da başka hiçbir şey yoktur... Burası okul bunu bu şartlarda yürütürüm, benim bir yönetmeliğim var ona bağlı kalır ve devam ederim... Böyle bir idarecilik anlayışı vardı ama yüksek lisansta başladıktan sonra, benim için idarecilik bambaşka bir boyut aldı işin özü şu, ondan önce müdürdüm, şimdi liderim. Buna döndüm çünkü yüksek lisansta çok şeyler kazandım. Eğitime bakış açım değişti, okuduğum kitaplar, okuduğum makaleler, işte eğitim adına yapılacak her görüşü benim için fikri değerlendirmeye bir değer olarak gördüm.” (Konya, 5)

Müdür olmak çoğu zaman pozisyona ilişkin bir formasyonun yokluğu ile anlamlandırılmaktadır. Müdürlük, alanda ve yaşanarak öğrenilen bir pozisyonudur. Buna bağlı olarak, informal mesleki ağların doğal olarak geliştiği anlaşılmaktadır. Bu ağlara en çok ihtiyaç duyanlar da yeni başlayan okul müdürleridir.

“...müdür her zaman kendini yenilemek zorundadır. Müdür takıldığı yerde arkadaşlarından yararlanır; arar; ben ararım, “ya Ahmet bey şöyle bir yönetmelik geldi, buradan ne anlıyorsun diye” sorarım... Mesela il/ilçe benim bu yaşımla ve tecrübemle bana çok sorarlar.” (Gaziantep, 3)

“...idareciliğe ilk başladığımız yıllarda, bazı teknik konularda bizden daha tecrübeli deneyimli arkadaşlarımızdan danıştık, (fikir) aldık zaman zaman. Bazen yönetimdeki tecrübeye dayalı ve eğitim ile ilgili ya da mevzuat ile ilgili “yaşanmışlık”(önemlidir), ben 10 yıllık bir müdürüm siz iki yıllık bir müdürsünüz ama...çok önemli birbirimize bazı tecrübelerimizi paylaştık. İdarecilikte gerçekten kendini kanıtlamış insanlardan yardım aldık, bunlar belki de mesleklerinde adeta bir bilirkşi gibi tecrübeli arkadaşlardı, ilk zamanlarda bize yardımları oldu, yakın çevre okullar ya da arkadaşlar noktasında meslektaşlarımızdılar halen de görüşürüz...” (İstanbul1)

“Şimdi sana bir şeyi itiraf edeyim ben şu anda mevzuat okumuyorum, biliyor musun, bakmıyorum mevzuata bir sorun mu var, soruyorum arkadaş sen ne yapıyorsun, bende öyle yapıyorum. Neden biliyor musun akşamdan sabaha mevzuat değişiyor böyle bir şey olmaz ya... E okuyacağım vakıf olacağım, olana kadar o mevzuat değişmiştir, başka mevzuat gelmiştir.” (İstanbul, 13)

Mevzuat'ın karmaşıklığı ve yoruma duyulan ihtiyaç, deneyime duyulan ihtiyacı da ortaya çıkarmaktadır. Mevzuatın sık değişimi de “bir bilene sorma” davranışının sıklaşmasına neden olmaktadır. Mevzuatı yorumlayabilme becerisi belki de en önemli yönetici becerilerinden biri olarak düşünülebilir. Buradaki anahtar yönlendiricinin bir çeşit yanlış yapma kaygısı olduğu da anlaşılmaktadır. Çünkü, yorumun kendisi de tarihsel olarak kurularak, uzun süreli tekrarlarla belirli bir yorum stratejisine dönüşmektedir. Bu strateji “doğru/risksiz/uygun” olana zaman geçtikçe daha yakınlaştırmaktadır. Bu anlamda, önemli olan aslında mevzuat değil, yorumdur. Daha açık bir anlatımla, yapılan yorumlamaların sayısı ve sıklığı yıllar içinde arttıkça, hata yapma olasılığı da düşmektedir. Bu nedenle, daha fazla deneyime sahip birinin yorumuna duyulan ihtiyaç, bürokratik hiyerarşinin kalın duvarlarını dahi delebilmektedir: “...Mesela il/ilçe benim bu yaşımla ve tecrübemle bana çok sorarlar.” (Gaziantep, 3)

Biz kimiz? Mesleğe genel bakış

Okul müdürleri, zamanın sadece öğretmen ve müdür rollerinde değil öğrenci ve veli rollerinde de değişim yarattığına değinmektedir. Öğrencilerin geçmişe yönelik daha iyi ya da daha kötü gelişim sergilediğini düşünen farklı görüşlere sahip müdürler bulunmaktadır.

Bu çalışmada katılımcı olan okul müdürlerinin büyük bir kısmının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmediği ya da bilinçli yollardan gelmediği görülmüştür. Her ne kadar meslek seçiminde isteklilik olmasa da sonraki süreçlerde ise mesleği sevdikleri dikkat çekmektedir.

“Öğretmen olmayı hiç düşünmüyordum meslek lisesi mezunuyum. Mühendis olmayı düşünüyordum, ya da avukat olmayı, sporculuğumdan dolayı beden eğitimi aldım. Sonra birkaç kez üniversite sınavlarına girdim istediğim yerleri kazanamayınca öğretmenlik benim kaderimmiş dedim ve devam ettim.” (Gaziantep1).

Şimdi öğretmenken bazı eksikleri görüyorsun. Yani şikâyet ediyorsun yani bazı şeyleri düzeltebileceğime inandığım için müdür oldum yani şimdi oturup şikâyet etmek yerine o zaman dedik ki bizde okul müdürü olalım bu şikâyetleri ortadan kaldıralım. Yani müdür olma sebebim budur. (İstanbul, 13).

“Ben liseyi bitirdikten sonra, öncelikle mühendis, elektrik bölümünü bitirdiğim için elektrik elektronik mühendisi olmak istedim. Hatta ilk yıl, elektronik mühendisliği tercihlerimi yaptım...İkinci yılmda öğretmenliği yazdık. Sınıf öğretmenliği ilk tercihimdi. Atanması kolaydı. O yüzden ilk tercihim olan sınıf öğretmenliğini yazdım... İyi ki de öğretmen olmuşum diyorum. Mühendis olsam belki öğrencilerden alacağım zevki bulamayacaktım. Sadece ‘maddi’ yönden önce bakıyorduk. Şu an da ‘maddi ve manevi’ olarak etkileniyoruz. Öğrencilerimizin bizi araması, bizleri yıllar sonra aramaları, hatırlaması bizi duygulandırıyor.” (Adana, 5).

Yukarıdaki seçim süreci yanında okul müdürlerinin kendilerine yönelik algılarının şekillenmesinde iş ve özel yaşam ayrımı dikkat çekmekte ve müdür olmanın özel yaşamlarına ayrılan vakit açısından etkisine değinmektedir. Müdürlüğün bireysel vakitlerinden fedakârlık yapmalarını gerektirdiği yoğun olarak ifade edilmektedir. Okul müdürlerinin mesleki hayatlarının özel hayatlarını da etkilediğini düşünenler yanında okul müdürlerinin mesleki hayatlarının özel hayatlarını etkilemediğini belirtenler de bulunmaktadır.

“Evimi aksatıyorum, çocuğumu aksatıyorum, diğer işlerini aksatıyor, ayrılamıyorsun okuldan. Okulun camı kırıldı, yarın nasıl yapacağım, müfettiş gelecek, Ahmet derse girmede, Ayşe raporlu, öğretmen gelmedi...” (Gaziantep, 3)

“Yani ben bu okulda mutlu olduğum için eve mutlu gidiyorum, ben o kötü bir zamanda öğretmenlik yaptığım tansiyon ilacı bile kullanıyordum o kadar kötü bir dönemdeydim Müdürlük daha iyi geldi daha mutlu ve vaktimin daha çoğunu burada harcıyorum, ama ben mesleğe daha geç başladığım için kızım büyüdü üniversiteye başladı, eşim zaten yoğun çalışıyor hani zaten eve vakit ayıramıyorum tüh diyecek bir durumum yok açıkçası burada mutlu olduğum için eve de mutlu gidiyorum, burası gerseydi beni, hiç çekilmezdi o zaman çünkü ben çok iyi ayırt edemiyorum, evdekini buraya buradakini eve götürüyorum. O kadar profesyonel değilim, duygularımı daha yoğun yaşıyorum.” (İzmir, 2)

Bu süreçte müdürün çalıştığı kurumun türü de etkili olmaktadır. Örneğin pansiyonu olan okullarda müdürlük yapanlar hemen hemen her saat okula yönelik haber alabildiğini ve bunun da aile hayatına etkisi olduğunu belirtmiştir.

“Özellikle gecenin geç vakitlerinde telefonunuz çaldığında “acaba pansiyonda bir şey mi oldu” diye düşünüyorsunuz, çünkü neticede yüz yetmiş kişiden sorumluluğunuz var ve bunun bir nevi fahri babalığını yapıyorsunuz. İster istemez aile hayatımıza da etkide bulunuyor. Bunu özellikle vurgulamak istiyorum, hele işinizi biraz da daha iyi yapmak istediğinize dair bir duruşa sahipseniz, evet, bir nevi aileniz de okul müdürlüğü yapıyor diyebilirim.” (Mardin, 2)

Mesleki engeller ve olasılıklar

Zamanın sadece günlük yaşam pratiklerinde değil mesleki evrim süreçlerinde de değişim yarattığı dikkat çekmektedir. Müdürler hem kendi görevlerine hem de öğretmenlik mesleğine yönelik değişimlerin okul yaşamı üzerinde etkisini hissetmektedir. Örneğin, okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve istihdamı bağlamında çok sık yapılan politika değişikliklerinin göreve yönelik algıyı etkilediği ortaya çıkmıştır. Müdürlerin bir kısmı, eğitim sisteminde ve mevzuatta sürekli olarak yapılan değişikliklerin görevlerini yerine getirirken motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca yapılan atamalarda kriterlerin değişimi, rotasyon uygulaması, sözlü sınavlar gibi değişimlerin geleceğe yönelik belirsizlik yarattığı ve bu belirsizliğin onlarda tedirginlik oluşturduğuna işaret etmektedir.

“Eskiden okul müdürlüğüne atanan bir kişi sürekli okul müdürü olarak devam edebiliyorken, yöneticilikte herhangi bir sıkıntısı yoksa adli idari soruşturmayla herhangi bir üzerinden yöneticilik görevi alınacak bir pozisyonu yoksa okul müdürü olarak devam edebiliyordu, ama şu anda öyle bir durum yok. Dört yılda bir bütün okul müdürleri, müdür yardımcıları sınava girip yeniden atanmak zorunda. Asli görev zaten her zaman öğretmenlikti, ama şu anda bu görev görevlendirme olarak yürüyor, ama her türlü sorumluluk yine üzerimizde. Bu tabii bizim için problem, ileriye görememe açısından sıkıntı. Ben bu okula atandım, bir yıl oldu, üç sene sonra benim bu okula tekrar atanma şansım çok düşük. Nasıl düşük? Mülakata gireceğim, eğer yüksek puan alabilirsem burayı yazacağım, benden daha yüksek puanlı birisi burayı yazmadıysa ancak o şekilde atanabileceğim. Eğer mülakatta zaten direkt düşük puan verilirse tekrar buranın yöneticiliğine devam etme şansım yok. Okul müdürlüğünü düşündüğümüz zaman dört yıl bir kişi için, bir okulda bir şeyleri değiştirebilmek için çok uzun bir süre değil. Eğitim bir süreç işi, zaman alan durumlar olabiliyor. Okulun işleyişini, okulun kültürünü değiştirmek için uzun bir süreye ihtiyaç olabiliyor.” (Kastamonu 4)

“Müdürlük bir makam haline getirilmeli, müdürlük bir görev halidir işin temelinde o var, müdürler veyahut da üstteki adamlar bizim amirimiz veya bakan bizleri bir diğer memur gibi görüyorlar, müdürlük bir kişiliği oluşması lazım veyahut da müdür bir okul kültürünün oluşturulması lazım, okul kültürü oluşmuyor yani. Şu anda emanetçi gibi duruyoruz. Şu anda ben 4 sene, geçen sene 4. senem bitti yav bende hiç bakmıyorum ona. Çoğu müdür bakacaktır. Yani ben burayı sahiplenmeliyim, beni denetlesin hakkıyla denetlesin faydalı olmuyorsam alsın, faydalı olduğum bir kurumda müdür öyle 3-5 sene değil kalmalı yani, kalsın yani 10 sene kalmak istiyorsa kalsın yani.” (İstanbul, 13)

Müdürlerin yaşadığı ciddi bir gerginliğe dönüşen yönetici atama ve görevlendirme meselesi, hemen tüm görüşmelerde karşımıza çıkmaktadır. Müdürler bir taraftan sistemin “adil” işlemediğini ifade ve ima ederken, bir taraftan da bu adaletsizliğin muhtemel kurbanları olma ihtimalinden yakınmaktadırlar. Özellikle dört yıllıkına okullara atanmaları, kimileri için geleceğe ilişkin bir belirsizlik, kimileri içinse hedeflediklerini ya da müdür olarak gerçekleştirmek istediklerini hayata geçirmek için yetersiz bir süre olarak işaretlenmektedir. Yine de yaşadıkları bu kaygının müdürlük uygulamalarındaki çıktıları hakkında hiçbir müdürün konuşmadığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla, dört yıl sonra görevden ayrılmaları ya da bulundukları okullardan başka okullara gitmeleri mevcut pratiklerine nasıl yansımaktadır? Her ne kadar buna ilişkin belirgin verilere ulaşılamamışsa da müdürlerin önceki yıllardaki müdürlikle kendilerinininkini kıyaslama eğiliminde oldukları izlenmektedir.

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan durumlardan biri de müdürlerin otoritelerini kurmak ya da idare ettirmek konusunda yaşadıkları sıkıntılarla ilişkilidir. Otorite vakum içinde havada duran ve birinin onu alması için bekleyen bir şey

değildir. Aksine, otorite tutunacak yüzeylere ihtiyaç duyar ve yüzeye bağlı olarak çeşitli formları ve uygulamaları bulunmaktadır. Bu yüzeylerin yıllar içinde ortadan kaybolduğu müdürler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Yine bu durumun doğal bir sonucu “gücü kaybetmek” olarak algılanmaktadır. Müdürlere tanınan denetim yetkisi özellikle otoritenin tutunduğu ana yüzeylerden biridir. Öğretmenin sınıf içinde öğrencilere not vererek kurduğu “materyal/disipline edici” otorite, müdürler için de öğretmenlere sicil notu verme ve ödüllendirme biçiminde kendini göstermektedir. Hem müdür hem de öğretmenin sınıf içi ya da okul içi düzen ve idareyi sağlayabilmelerinin önemli araçları, bu anlamda, materyal/disipline edici otorite ile ilişkidir.

“Şu anda en son öğretmen atama ve yerleştirme yönetmeliğinde de bir elli maddelik bir şey koydular. Okul müdürleri her sene Haziran ayında okullardaki bütün öğretmenlere bu elli madde üzerinden bir değerlendirme yapacak, ama bunun sonucunda ne olacak dersiniz... Sicil de yok. Yönetmelikte sadece başarı belgesi verilmesinde bu okul müdürünün puanladığı o elli madde göz önünde bulundurulur diye bir şey var. Herhangi bir karşılığı da yok. Bizim teftiş ettiğimizde bir karşılığı var mı? Diyelim ki çok başarılı bir öğretmene ödüllendirme, taltif yapabiliyor musun? Hayır, yapamıyorum. Kesinlikle bunun bir karşılığı yok. Bir öğretmenime ben başarı belgesi ya da teşekkür belgesi veremiyorum ya da Milli Eğitim Müdürü dahi bunu veremiyor. Direkt vali üzerinden olması gerekiyor... Fark yaratan bir öğretmenimizi biz ön plana çıkaramıyoruz.” (Kastamonu, 4)

Rotasyon meselesi en tartışmalı konulardan biridir. Kimileri için bu planların gerçekleştirilmesinin önünde ciddi bir engel diğerleri içinse “yeniden atana-bilmek” için müdürleri motive edici bir etken olarak görülebilmektedir. İlginç biçimde her iki bakış açısının için de konforun devam ettirilmesi ya da bozulması bağlamında anlatılar bulunmaktadır.

“...farklı bir yönetmelik, farklı bir kanun madde sizin tüm planlarınızı alt üst edebiliyorlar, o yüzden yani çok bir ileriye dönük mesleki olarak çok bir hedefim yok. Şu an müdürüm ama okul müdürüyüm ama yarınki bir gün her an için öğretmenliğe dönecekmiş gibi bakıyorum olaya hep, hatta ne iş yapıyorsunuz diye sorduklarında öğretmenim diyorum yani.” (Artvin, 1)

“Öğretmenlerin gözü ile idareye nasıl bakıldığını daha önce uzun yıllar öğretmen olduğumuz için zaten biliyoruz. Bu tarafa geçince madalyonun diğer tarafından da bakınca da öğretmenlere bakış açısını deneyimlemiş olduk bu açıdan da, iki tarafta aslında daha önceden müdürlük kadrolu bir unvan gibi iken, şuan da ikinci görev kapsamında ve daha önceki müdürler 30 yıl veya 40 yıl görev yapan müdürler vardı. Ama şu anda en sonki sistemde dört yıllığına görevlendiriliyor ve bu görevlendirme bu dört yılsonunda eğer yeterli puan alırsa, tekrar bir dört yıl daha görevlendirilebiliyor ve sekiz yıldan sonra aynı okulda kalma imkânınız yok. Yani buraya en azından belli bir süre için geldiğimizi düşündüğümüz için de ona göre planımızı, programımızı stratejik planlarımızı her şeyimizi ona göre yapıyoruz. En azından hani, neler

başarılabilir sürece yayıyoruz. Diğerleri eskiden olduğu gibi, işte nasıl olsa ömür boyu artık buradayım gibi öyle bir rahatlık söz konusu değil, bu yüzden de bu bizi sürekli motive eden küçük de olsa bir etken...” (Balıkesir, 1)

Müdürlerin yönetim süreçlerine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını mesleki geleceklerine dair kaygılarının şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Özellikle atama ve yer değiştirme gibi konular hakkında sıkça eleştirel bir tavır alındığını ve mevcut sistemin beklentileri karşılamadığı ifade edilmektedir. Diğer taraftan, bu tutum okul kültürü oluşturma, otoriteyi tesis etme, planları gerçekleştirme gibi konularda yaşanacak zorluklarla gerekçelendirilmektedir. Mesleki deneyimin bu anlamda farklılık ya da çeşitlilik içermekten daha çok zamansal karakterine gönderme yapılarak anlamlandırıldığı görülmektedir.

Okulun tarihinin kültür oluşumunda rolü

Zamanın okulun tarihi bağlamında etkisi bulunmaktadır. Köklü geçmişe sahip okulların, üyeler arasında bir takım değerlerin inşasında etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, okuldan mezun olmuş ünlü kişilerin varlığı, gelecek nesiller için bir rol model olmaktadır. Okul müdürleri, kültürün inşasında bu kişilerin başarılarını kullanmaktadır.

“1972’lerde kurulan bir okul...Bugün Türkiye’ye yön veren birçok yazar, birçok akademisyen yetiştirmiş bir okulumuz var... Bu insanlara baktığınızda Türkiye’nin serüveninde gerçekten iz bırakmış insanlar. O noktada onlarca mühendis, onlarca doktoru şu an saymıyorum bile.” (Mardin, 2)

Okul müdürleri kurumda yerleştirmek istediği değerleri, çeşitli sembollerle diğer üyelere aktarmaya çalışmaktadır ancak bu konuda okul müdürlerinin çok etkin rol oynadığını söylemek mümkün değildir. Birçok okul müdürü hem görevlerinde tecrübesiz hem de kurumda ilk yıllarını geçirdikleri için ilgili süreçte yer alamamaktadır. Diğer bir ifadeyle kültür oluşumunda müdürlerin kahramanlardan ve hikâyelerden yeterince yararlanmadığı görülmüştür.

“...Koridor aralarında ortaokul öğrencilerin yapmış olduğu tablolar vardı asılı duran ben bunları paketleyip kaldırtım yolladım, daha önceden buranın resim öğretmeni bunu görüp bize veryansın etti, hatta yüksek derecede üzüntülerini bildirdi, bunlar bizim anılarımız ve öğrencilerimizin tablolarıydı neden bunları kaldırttınız...” (Balıkesir, 1)

Bu müdürün ifadeleri okul müdürlerinin okulun tarihini okuma bilgilerine sahip olmadıklarını göstermektedir.

Rollerin Anlamlandırılması

Okul içi etkileşim biçimleri ve okul kültürü

Okul yönetiminin en önemli bileşenlerinden biri de şüphesiz öğretmenlerdir. İlginç biçimde okul müdürlerinin bir bölümü, müdürlükte deneyiminin ne kadar önemli olduğundan bahsederken, öğretmenlikteki deneyim konusunda

aynı bakışa sahip değiller. Bunun bir nedeni olarak, mesleki olarak kıdemli ya da emekliliğini hak etmiş öğretmenlerin, sorun çözme konusundaki isteksizlikleri gösterilmektedir. Okul müdürleri, onları zorlayamadıkları gibi sistemden çıkarılmaları için de herhangi bir etkiye sahip değiller. Okul müdürlerinin, yönetim süreçlerinde kullandıkları güç bu anlamda yine zeminini kaybetmektedir. Öğretmenlerin okul ve öğrencilerle kurdukları etkileşim biçimlerine bağlı olarak sınıflandırılmaları bu anlayışını bir çıktısı olarak okunabilir. Bir kısmı, değişime direnç gösteren, iş birliği yapmayan, sorun çıkaran bireyler olarak tanımlarken diğerleri işbirliği yapan, etkinliklere gönüllü katılan, yüksek bağlılık ve motivasyona sahip, öğrenciye yönelik olumlu beklentileri olan öğretmenler olarak betimlenmektedir.

“En çok zorlandığım şey de bu mesleki yönden ilerlemiş öğretmenlerin en küçük problemde zaten benim emekliliğim geldi, zaten emekliliğime kavuşmuş durumdayım gibi emeklilik kelimesini kullanarak onu bir perde olarak bir proje olarak, kalkan olarak gösterip de ben eğer yapabileceksem yaparım, eğer yapamayacaksam da emekli olurum gibi bir anlayışla işlerine bakmaları beni en çok zorlayan bu oldu. Halen de devam ediyor bu” (Balıkesir, 1)

“...[D]evletin personel sistemi yani bir öğretmen atadığınız zaman bunu orada bu işi yapamıyorsa bunu orada diskalifiye edemiyorsunuz, sistemin dışına atamıyorsunuz. Bunun büyük bir zorluğu var.” (Erzurum, 5)

Yukarıdaki anlatıda da açık biçimde görüleceği gibi, müdürlerin bir taraftan müdürlüğün kendisinin uzun süreli ve garanti altına alınması gereken bir pozisyon olmasına ilişkin argümanların tam aksi öğretmenler için üretilmektedir. Öğretmenlerin sistemin dışına çıkarılmasına ilişkin zorluklar aslında yönetsel bir problem olarak ele alınmaktadır. Okul kültürünün geliştirici ya da olumlu olarak değerlendirilebilmesinin önemli göstergelerinden biri okul içi sınıflandırmaların yokluğudur. Öğretmenlerin sınıflandırılması bir taraftan okulda gücün nasıl paylaşılacağı diğer taraftan kimlerin dışarıda kalacağını da zeminin oluşturur. Bu argümanın en iyi göstergelerinden biri öğretmenin “diskalifiye edilmesi” ifadesinde daha da somutlaşmaktadır.

Öğretmen disiplinsizliği, müdürler için diğer bir sorun alanını oluşturmaktadır. Disiplinsizliğin ortaya çıkış biçimleri ve sıklığı okuldan okula değişebilmektedir. Ancak, disiplinsizlik meselesi, nesnel ve statik bir karakterde tariflenmemektedir. Bazı müdürler için disiplinsizlik, öğretmenlerin kişilikleri ve diğer öğretmenlerle kurdukları ilişkiler üzerinden anlamlandırılırken, diğerleri için temel görevlere riayet etmemeye daha yakından ilişkilidir. İlginç biçimde müdürlerin neredeyse tamamı oldukça “esnek” olduklarını ve buna rağmen tahammül edemediklerini bazı ana meseleler olduğunu ifade etmektedir. Bu durumları kırmızı çizgiler olarak da ifade edenler bulunmaktadır, sürekli düzeltmeye çalıştıkları olarak da.

“Yani bir öğretmenin mesela devamsızlık yapmasını istemiyorum, keyfi yapmasını istemiyorum. Derse geç girmesini istemiyorum. Bir dakikanın emek olduğunu düşünürüm açık konuşmak gerekirse... Sıkıntısı olan öğretmen

otursun, kalksın, hocam sıkıntım var desin, onu telafi ederim. Ama merdiven başında girmeyen öğretmenleri, keyfi alanı hani... Onların telafisi yok.”(Gaziantep3)

“O bana senin adaletin bu mu dedi, ders programını beğenmedi, benim adaletim budur, benim adaletim herkese eşit olmak bence bu söylediğim şeyin arkasında durduğuma emin olduktan sonra için belki de, bağırarak da yaptıramadı, yap dediğini yapmadım yani, o konuda gördü ki ben bundan vazgeçmeyeceğim, başka yolu yok ya bu deveyi güdeceğim ya da bu diyardan gideceğim dedi, deveyi gütmek zorunda kaldı. Gidemediği için.” (İzmir, 2)

Disiplinsizliğin bir başka boyutu da suiistimaller biçiminde müdürlerin karşısında çıkmaktadır. Çözülmesi belki de en güç sorunlar bu kategori altında değerlendirilebilir. Mesleki etik tartışmalarına bir kenarından bağlanan bu tip durumlarla karşılaştıklarında müdürlerin farklı stratejiler benimsedikleri görülmektedir. Kimileri krize dönüşmeden önce problemi daha çözülebilir bir bağlama transfer ederken, kimileri de mevcut pozisyonlarını korumakta direnmeyi tercih edebilmektedir. Yöneticiliğin kendini gösterdiği asıl bu anlarda gösterdiğine vurgu yapılan aşağıda çarpıcı bir anlatı bulunmaktadır.

“Bir örnek vereyim; belki bir şeye katkı sağlar. Personel bana rapor getirdi, dedi ki ameliyat oldu, gerçekten de ağrısı, sızısı vardı, boyun fıtığından. Raporunu aldım, raporda diyor ki bir yıl süre ile ağır işlerde çalıştırılmaz. Ben de sordum dedim ki ağır iş nedir? Hafif iş nedir? Ben seninle ilgili iş bulurum dedim yani. Fotokopi çektiririm, bahçeyi sulattırırım, vs. sen hangi işi ağır sayıyorsun? Hangi işi hafif sayıyorsun? Bana de ki şunları yapabilirim, ben onları yaptıracağım, şimdi pek cevap vermiyor. Demek istediği bana pek çok karışma, beni boşa çıkartın. Tamam ya okulu da açıp, kapatamaz mısın? Okulu açarsın neyse bir gün sonra bana geldi diyor ki ‘hocam diyor ben yıllık izne ayrılacağım’ dedim sen ayrılma yıllık iznine nasılsa sen iskartaya çıkmışsın, okulu aç, kapat diğerlerini izne ayıralım okul açıldığında verimli çalışsınlar. Yok ben de ayrılacağım. ‘Ne yapacaksın’ dedi ki ‘işte amcamın oğlu bir bina tutmuş, yağlı boya okul binası onu boyayacağız’ dedi, dedim ki bu rapor senin boyama yapmana izin vermiyor. Şimdi bakın okulun işine gelince niye senin ağrın, sızın artıyor da, okulun işi olmayınca bu ağrılar, sızılar geçiyor. Şimdi bu istismar aracı yapılan hususu nasıl çözeceksiniz şimdi? İl mi çözecek? İlçe mi çözecek? Bakanlık mı çözecek? Şimdi işte bunları yönetme bir sanattır.” (Erzurum, 5)

“O bana senin adaletin bu mu dedi, ders programını beğenmedi, benim adaletim budur, benim adaletim herkese eşit olmak bence bu söylediğim şeyin arkasında durduğuma emin olduktan sonra için belki de, bağırarak da yaptıramadı, yap dediğini yapmadım yani, o konuda gördü ki ben bundan vazgeçmeyeceğim, başka yolu yok ya bu deveyi güdeceğim ya da bu diyardan gideceğim dedi, deveyi gütmek zorunda kaldı. Gidemediği için.” (İzmir, 2)

Çatışma çözümü aracılığıyla kültürün güçlendirilmesi

Yukarıda bahsedildiği gibi okulda farklı beklenti ve ihtiyaçları olan bileşenler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Bunların önemli bir bölümü okul yöneticisinin karşısına çözülmesi gereken sorunlar olarak çıkabilmektedir. Sendikal yakınlıklar, hemşehrilik bağları, branş ortaklığı gibi çok farklı zeminlerde kurulan öğretmen grupları, zaman zaman diğerleriyle anlaşmazlıklara düşebilmektedir. Bunların çözümünde kimi müdürlerin pro-aktif ya da önleyici tedbirler aldığı, kimilerinin ise olay ortaya çıktıktan sonra müdahale edici teknikler kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Yine de müdürün her müdahalesi sorunların çözüleceği anlamına gelmemektedir.

“Hani birlik kısmında birazcık haberi olduğu zaman daha rahat daha kolay çözülebiliyo bazı şeyler. Ama öğretmenler arasında belli imformal gruplar oluştuğu zaman onu çözmek çok zor. Zümre içinde uzun yıllar birbirleriyle konuşmayan öğretmenlerimiz var. Çözmeye çalışıyorum, dört defa girişim yaptım iki tarafta istemiyo aynı zümreler aynı sınıfı okutuyolar. Örnek veriyorum... üçü de 4.sınıfı okutuyo ama, birbirleriyle, bitanesiyle hiç görüşmüyolar mesala. Yaklaşık 9 yıldan beri görüşmediklerini söyleyince çözmiyorum bu işi özellikle bayan olunca, erkekler çözülebilir ama bayan olunca çözülemiyö bu işler.” (Balıkesir, 1)

Burada ilginç olan bulgulardan biri çatışmaların kadınların arasında yaşanma olasılığının sıklığına dair yapılan vurgudur. Kadınlar arasındaki çatışmaların daha derin ve çözülemez olduğu argümanı daha farklı anlatılarda da karşımıza çıkmaktadır. Okul içi ilişkilerde cinsiyetin nasıl bir rol oynadığına ilişkin elimizde hem yeterli veri bulunmamaktadır hem de bu konu araştırmanın sınırlarının oldukça ötesinde bulunmaktadır. Diğer taraftan, bu anlatıların önyargılarla kurulduğuna dair ipucu verecek anlatılarla da zaman zaman karşılaşılmaktadır.

“Bu tür bir olay bu sene başımıza geldi okulda fazlasiyla bayan öğretmen çalıştırıyoruz, çalıştırıyoruz demeyelim bayan öğretmenimiz var, aralarında bir gruplaşma olduğunu sezdim ilk gün, baktım olmuyor bu biraz daha böyle kopacak, çünkü geçmiş yıllarda ben kendim yaşadığımdan dolayı böyle bir problem okula hiç severek gitmiyordum onu da gördüğümünden ötürü bu böyle olmaz dedim hemen müdahale etmem lazım öğretmenlerimi çağırdım hemen bir toplantı sıcaklığına aradan zaman geçmeden; arkadaşlar siz bu okulun öğretmenlerisiniz, biz ailemizden çok burada beraberiz, burası bizim ikinci yuvamız burada hep birlikte olmamız gerekiyor ve aramızdaki muhabbeti çok iyi tutmamız gerekiyor. Eğer siz bu şekilde sürtüşmeniz olursa sıcak bir ortam oluşmayacak ve ilerleyen süreçte bu olaylar daha da büyüyecek, çünkü geçmişte benim başıma geldi, ben büyük sıkıntılar yaşadım, sizler de yaşayacaksınız. Bu okul aynı zamanda bizim okulumuz, ben buraya 8 yılımı verdim, hocalarıma aynen kurduğum cümle 8 yılımı verdim. Bu sıcak ortamı oluşturmak için elimden gelen her şeyi yaptım, bu sıcak ortamın bozulmamasını da istiyorum, bozan arkadaşımız kendi aralarında değil de karşılarında beni görürler ona göre. Öyle bir şey yapalım ki; sizler de

kiminiz yaşı büyük kiminizin yaşı küçük, küçük olan, küçüklüğünü bilecek, büyük olandan onu bağışlayacak hatanın kimde olduğunu sormuyorum ya da aranızdaki problemin ne olduğunu da sormuyorum. Sadece aynı ortamdayız ve aynı şekilde bu ortamı sıcak tutmaya çalışmamız gerekir şeklinde konuştum. Öğretmenlerim arasındaki sorunlar orada döküldü dile, üç saat, üç buçuk saati bulan bir toplantı yaptık sorunları orada çözdük. Öyle basit olaylar insanların zoruna gitmiş ki, insanlar ya bu hoca böyle yapmış hâlbuki yapan hocamız o olayın hiç farkında bile değil. Ama insan bir kere ön yargıyla yaklaşıyor ya onu kazandıktan sonra değiştiremiyorsun toplantıyla bu ön yargıları yıktım. Arada sıcak bir ortam oluştu. Beraber oradan çıkıp akşamına beraber bir yemek yedik hocalarımız ile ve tamamen olay kapandı.” (Kars, 3)

Yukarıdaki iki anlatı da sorun çözmeye müdahale etme stratejisini örneklemektedir. Okul kültürünü gruplaşmadan uzaklaştırmak için bazı önleyici tedbirler alan müdürler de bulunmaktadır.

“Okul içerisindeki ilişkilerimiz her zaman insanı boyutumuzu ön plana çıkararak ben okuldaki çalışanlarla ilişkilerimi planlıyorum ve ben her zaman insanı kazanma tarafıyla, eğer çalışanları memnun ettiğimiz takdirde onlardan başarı bekleyebiliriz. Eğer insani ilişkilerimiz ön plana çıkmaz ve o insanlarla olumlu ilişkiler kuramadıktan sonra iyi bir iletişim yakalayamadıktan sonra o insanlardan başarı beklememiz mümkün değil. Ben her zaman öğretmenlerim olsun, öğrencilerim olsun, diğer çalışan personelimiz olsun, her zaman iyi bir insan ilişkisi kurup onların gönlüne girebilmek ve güven verebilmek en önemli şey. Güven kazandırabilmek onları başarıya odaklamaktır aslında işimiz.” (Kars3)

Başarının Anlamlandırılması

Yarışmacı kültürün getirdikleriyle mücadele süreci

Okulun bulunduğu bölgenin sosyal, ekonomik, kültürel arka planı öğrenci niteliğini etkilemektedir. Bunun yanı sıra okul kademesi ve türü de önemli olmaktadır. Bu değişkenler okulda başarının anlamlandırılmasında etkili olmaktadır. Bazı okullarda akademik başarının, bazılarında beceri kazanımı ve meslek kazanımının, bazılarında ise öğrencinin sosyal gelişiminin daha ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin sadece akademik başarı odaklı yetiştirilmesi ise öğrencinin diğer alanlardaki gelişimi de olumsuz etkilemektedir. Ancak sınav merkezli eğitim sisteminin etkisi bağlamında akademik başarı hem öğrencinin hem velinin beklentisidir. Velilerin ise öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanması ve dolayısıyla öğretmenlerin de birbirleriyle kıyaslanmasında rol oynadıkları, hatta velilerin zaman zaman aşırı müdahaleci davrandıkları yönünde görüşler sunulmuştur. Ayrıca böyle bir yarışmacı kültürde temel değerlerin kazandırılmasının zorluğuna ve değerlerin değişimine de değinilmiştir.

“Velilerin aşırı ilgisi kesinlikle zarar verici bu ortama, çünkü aşırı derecede kıyaslama yapıyor. Bir öğrenci okumaya geçtiğinde veya bir sınıf bir şey olduğunda küçük sınıflarda orda şöyle bir etkinlik veya şöyle bir yarışma ya da şu oldu burada bu niye yok diye bunu sınıf bazında da yapıyorlar gelip okul bazında da yapabiliyorlar, onları frenleyip belli bir dengede tutmak zor, o yüzden idarede öğretmen işlevliği çok önemli veliye karşı, bunu karşı olarak gözetiyorum. Normalde, okul, veli, öğrenci bir üçgendir aslında ama bazen işte okulda öğretmen birlikte olup da veliye de karşı aynı şeyleri söylemesi gerekebiliyor.” (Balıkesir1)

Yukarıdaki etkilerin yanı sıra okula kaynak sağlama açısından veli profilinin önemli yeri bulunmaktadır. Bu bağlamda sürekli bir tartışma konusu olan okula yapılan bağışlar, okul müdürlerinin günlük yaşamında önemli bir alan işgal etmektedir.

Başarıyı yeniden tanımlama isteği

Öğretmenlikten müdürlüğe geçiş sürecinde başarı tanımlamaları etkili olmaktadır. Öğretmenlerin başarısız diye tanımlanan bir öğrenci profiliyle çalışması, meslek yaşamında gördüğü aksaklıklara çözüm getirme isteği, başarıya dönük değişim ihtiyacını karşılama gibi nedenlerle müdürlük görevine talip oldukları anlaşılmaktadır. Bu süreçteki itici güçlerden biri de başarıyı tanımlarken daha fazla şey yapabilme potansiyelini sınamaktadır. Bu açıdan müdürlük yapma isteğinde okulu değiştirme ve dönüştürme sürecinde kendini denemek yatmaktadır.

“Daha önce 5 yıl müdür yardımcılığı yaptım. Müdür yardımcılığı yoğun bir idari işti. Tekrar öğretmenliğe geçtim. Bir buçuk yıl kadar öğretmenlik yaptıktan sonra ‘Müdür olarak ne yapabilirim? Gideceğim yere ne kazandırabilirim? Bunu düşünerek müdür olmak istedim. Gittiğim yerde değişiklikler yaptım bir yıldır. Şu an okulumuz ‘TEOG’ sınavlarında da %100 başarı sağladı, geçen yıla göre. TUBİTAK 4006 projesini yaptık. Bu Benim Eserim projesini yaptık. Müdür olunca eğitimin daha çok içinde olduğumu hissettim. Bir öğretmen olarak yapabileceklerimden çok müdür olarak yapabileceklerimin daha fazla olduğunu gördüm. Yani öğretmenleri teşvik edebilmek, onlara moral vermek....” (Adana, 5)

“Şimdi öğretmenken bazı eksikleri görüyorsun. Yani şikayet ediyorsun yani bazı şeyleri düzeltebileceğime inandığım için müdür oldum yani şimdi oturup şikayet etmek yerine o zaman dedik ki bizde okul müdürü olalım bu şikayetleri ortadan kaldıralım. Yani müdür olma sebebim budur.” (İstanbul, 13)

“...[M]üdür yardımcısı söylenenle önünüzdeki yapmanız gereken işleri yapıyorsunuz. Müdür olduğunuz zaman siz bir şeyleri hazırlayıp siz yapılacak işleri belirleyip siz her şeyle muhatap oluyorsunuz. Dışarıdan gelenlere içeriden gelenlere karşıda çözüm üretecek olayları çözümleyecek olan sizsiniz.” (İstanbul, 5)

“Tabi ilk altı yılını öğretmen olarak geçirdim daha sonra yetki kullanmak ve bir şeylerin sizin sorumluluğunuzda değişebileceğini görmek, fark etmek etkili oldu diyebilirim. Birde liderlik özelliğimin olduğunu bazı çevrelerimden duyumsadığım da bunda etkili oldu diyebilirim, insanları etkileyebilmek beni mutlu etti tabii ki.” (Bartın, 3).

Bu anlatılarda görüldüğü gibi müdür olmaya karar verme süreci, karşılaşılan problemlerin çözülmesi, etki alanını genişletmek gibi görece daha sosyal kabul görece amaçlarla gerekçelendirilmektedir. Müdür olmak ile gücün kullanımı arasında zayıf bir ilişki kurulmaktadır. Ancak, müdürlerimizin önemli bir bölümü müdür olduktan sonra onlar için en önemli problemlerin müdür olmaktan kaynaklanan yetkilerini kullanamamakla ilişkili durumlardan kaynaklandığını belirtmektedir. Öğretmen olarak müdahale edilemeyecek alanların neler olduğu, müdürlükte bunlara nasıl müdahale ettikleri ise yeni bir araştırma konusu olarak düşünülebilir.

Mekânın Anlamlandırılması

Bir arada durmanın değil bir arada olmanın gücü

Okul mekânlarının kullanım biçimlerinin okul kültürünün inşasında önemli yeri bulunmaktadır. Okul müdürleri okulda öğretmen ve öğrencilerin ortak paylaşıtları bir takım alanlardan bahsetmektedir. Bu ortak mekânlar, bireyler arası iletişimin artmasını sağlamaktadır.

“Kültür sosyal faaliyetler azdı, dünyada da olması gereken, onun için işte bahçeyi tanzim ettik, alttaki salonumuz yok, oraya bir salon kuruyoruz, o salon olursa kültür sosyal faaliyetlerde daha çok sık yapıyor, daha çok kaynaşma oluyor. Veli kaynaşması, yönetim kaynaşması, öğretmen kaynaşması, il/ilçe ile diyaloglar daha çok artar.” (Gaziantep3)

Bazı müdürler, merkezi ve büyük okullarda veli ve öğrencinin sosyal, kültürel, eğitsel ve ekonomik özelliklerinin yüksek seviye olmasına rağmen ortak mekân algısının zayıf olduğuna dikkat çekmektedirler. Ayrıca öğrenci ve öğretmen için okul dışında alternatif mekânların varlığının okul içi iletişimin sıklığını azalttığını belirtmektedirler.

Spor salonu, çok amaçlı salon, okul bahçesi gibi fiziki imkânların hem üyelerin bir araya gelip paylaşımında bulunabileceği hem de kaynak sağlayıcı alternatif alanlar olarak anlamlandırdıkları tespit edilmiştir. Müdürler okulda iletişimi artırmak, sosyal ve kültürel gelişimi sağlamak için çeşitli törenler, kutlamalar ve kermesler yapmaktadır.

“Mesela okulda daha önce bir kermes yapılmış ama... Bu kermes hep dışarıda yapılmaya çalışılmış, velilerimiz çok fazla ilgili okuluna, bunu avantaja çevirmek için de böyle konularda istişare ederek özellikle ben şunu kullandım. Her sınıfta bir veli temsilcisi olarak bir bayan var sınıf annesi diyoruz bazen biz bu uygulamada sınıf anneleri ile 3-4 defa sık sık toplantı yapıp,

yapabileceğimiz veya yaptığımız, yapmak üzere olduğumuz projeleri onlara açıklayıp, küçük bir onları bilgilendirip fikirlerini alarak, desteklerini de alarak özellikle bu uygulamaları yapmaya çalıştık. Çok büyük bir başarı elde ettik. Özellikle kermes konusunda. Kendi okulumuzda kendi bahçemizde kendimize ve buradaki hava lojmanlarına yönelik küçük bir kermes oldu, dışarıdan halkımız da geldi. Bunu hatta böldük biz. 1 ve 2.sınıflara bir gün, 3 ve 4 lere farklı bir gün yaparak. Rakam vermek gerekirse 4.000 TL ye yakın bir para topladık sadece kendi okulumuzda 2-3 saat içinde iki defa da. Hem gelir kaynağı oldu hem de küçük, halkla tekrar bir buluşma için güzel bir fırsat oldu...” (Balikesir1)

Ortak değerlerin mekânları

Okul mekânlarının kullanımı şimdiye kadar bahsedilen pek çok meseleyle benzer bir mantıkla işlemektedir. Öğretmen odasının kullanımı, spor salonlarının kullanımı ya da sosyalleşme mekânları okul kültürünü bağlandığı düğümler olarak görülebilir. Mekân sadece okul personeli için içinde bulundukları onların üzerini örten bir yer değil, onlara kim olarak orada olduklarına dair çok şeyi sembolik biçimde anlatan metinlere dönüşebilmektedir. Örneğin, her ne kadar öğretmenlerin dinlenmeleri amacıyla kurulsalar da bazen öğretmenler odası, eğer yaygın bir dedikodu ortamı varsa, pek çok öğretmenin gitmek istemediği ya da yoruldukları mekânlara dönüşebilmektedir. Müdürlerimizden bazıları da okul içi sorunların önemli bir bölümünün öğretmenler odalarında “üretildiğini” ifade etmektedir. Müdürler mekâna ilişkin anlatılarında, mekanların yer ve özelliklerinden daha çok birlikte olmanın, birlikte bir şeyler yapmanın altını çizmektedir. Bu sayede okulun tüm insan bileşenleri arasındaki bağlarda bir şekilde güçlendirilmektedir. Dolayısıyla, mekânların kurulmaları da ilişkilerin olumlu gelişmesine yaptıkları katkılar üzerinden gerekçelendirilmektedir. Benzer biçimde, okuldaki mekânların fiziksel durumları ve kimler tarafından ne amaçla kullanıldığı, okul kültürünün fonksiyonu hakkında önemli ipuçları vermektedir.

“Şimdiye kadar görev yaptığım yerlerde şunu gördüm: okul bir aile yuvasına dönüşür. İster idareci olayım istersem öğretmen olayım. Nedir? İşte yemeği beraber yeriz hep beraber yemek yaptırılır bir bayan tutarım, efendim çayı beraber içeriz, efendim işte öğlen aralarında okulda mutlaka sosyal faaliyet yaparız; masa tenisi olabilir, voleybol olabilir. Bunu her gittiğimizde uyguladık ve hiçbir okulumuzda Allah şükür böyle bir şey olmadı. Haa biz ayrıldıktan sonra hep şunu söyledi arkadaşlarımız: Başkanım sen gittin bizim okul karıştı yani mutlaka abilik yapacak birisi olması lazım.” Aksaray5

“Tabi ki bize milli bayramlar, törenler zaten olmazsa olmazlarımız, bunun dışında kermeslerimiz oluyor, döner günümüz var daha doğrusu köfte günü veya döner günü yapıyoruz. Nevruz şenliğimiz yaptık bu sene. Birçok spor dalında birinciliğimiz var, derecelerimiz var, şiiir, kompozisyon Türkiye birinciliğimiz var mesela Tarım bakanlığımızın yapmış olduğu bir kompozisyon yarışmasında öğrencimiz birincisi oldu.” (Kars3)

Okullarda m¼d¼r odaları da hem dekorasyon hem de kullanım alanı ve biçimi bağlamında önemli sembollerden biridir. Son zamanlarda eğitimde sendikaların varlığına değinen ve öğretmenler arasında bu bağlamda gruplaşmalara dikkat çeken m¼d¼rlerden biri, sendikalara yönelik takvimleri odasında kullanmamaya dikkat ettiğini belirtmiştir. Böylece öğretmenler açısından önyargılı yaklaşılma korkusunu ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. Bunun yanı sıra yönetimde insan ilişkilerini benimseyen m¼d¼rlerin açık kapı politikası uygulayarak iletişim sağladıkları ortaya çıkmıştır.

“...manip¼le edilmeye çok yakın bir makam öğretmenler gruplaştıkları herkes kendi grubuna dâhil ediyor. Bir grupta konuştuğunda işte siz onlarla iysiniz bizimle ilgilenmiyorsunuz gibi farklı şikâyetler söz konusu o yüzden... O yüzden diğer arkadaşlara da tavsiyemdir mutlaka, ben masamda sendika ile ilgili takvim bulundurmam, geldiğı zaman çünkü dışarıdan birisi sendika takvimini gör¼yor duvarda ya da masamda o bu sendikadan diye bir önyargıyla başlıyor.” (Balıkesir1)

Okulda yapılan fiziki değışimlerin, veli ve çevre açısından olumlu algılandığı ve okul imajının yükselmesini sağladığı belirtilmektedir. Okul m¼d¼rleri, bu değışimlerin bireylerde fiziki mekâna verilen değerin okula, eğitime, bireylere verilen bir değer olarak eşleştirmelerinde etkisi bulunduğunu düşünmektedir.

“Mesela arkada girişte biz ne yaptık otomatik kapıdan girdik, eski demir kapıydı onlar, yıkılmak üzere arada bir tane daha pimapen vardı soğuk sıcak havayı keselim diye. Biz hepsini kaldırıp, Atatürk köşesini yenileyip, kapıları otomatik yapıp, girişi bile LCD ekran bilgilendirme teknoloji de kullandığımız zaman çok farklı bir görüntü çıktı. Diğer binada ki giriş kullanılmıyor, orası da demir kapıydı. Orayı da değıştirdik. Okulumuzun logosunu hazırlatmıştık logoyu da camlara koyunca sanki bir kolej havasındayız şu anda. Yani küçük bir dokunuşla çok farklı şeyler gösterebiliyor. Dışarıdan görüntü farklı insanlar sırf bu işlerle ilgili, yoldan çok fazla gelip geçen var, çevre yoluyla da bağlantılı olduğı için o yüzden. Binamızın dış tarafına ben LCD saat, LCD panoda saat alıp saati ve dereceyi gösteren saati de şuan da taktık, özellikle geceleri geçerken çok belli oluyor.” (Balıkesir1)

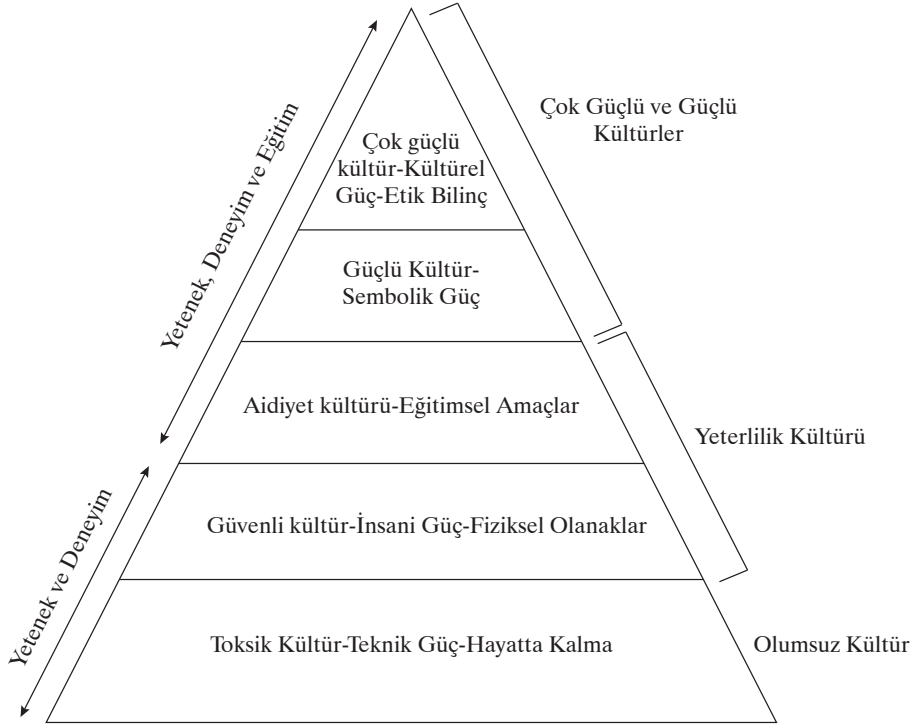
Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de okul m¼d¼rü görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan bulgulardan yararlanılarak, okul m¼d¼rlerinin okulda ortak anlamlar oluşturma sürecini açıklayan bir kavramsallaştırma yapılmıştır (Bakınız Şekil 1). Kavramsallaştırmada, yönetim ve örgüt teorilerinin birikimi (Bolman ve Deal, 2013; Sergiovanni, 2001) ve Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile Herzberg’in motivasyon teorilerinden de yararlanılmıştır. Yönetim teorileri bilimsel yönetimin getirdiğı teknik yeterlikler, insani ilişkiler yaklaşımı, müzakere edilen düzenlemeler (negotiated order-politik veya eğitimsel güç) ile sembolik güçlerdir. M¼d¼rler okulu başlangıçta sadece teknik olarak nitelenen rutin işleri (mevzuatı

uygulama) yerine getirerek yönetmeye çalıştıklarında, okuldaki bireylerin hedefi hayatta kalma olacaktır.

Zaman içinde deneyim kazanarak bu rutin işleri öğrenen ve insanları teknik becerilerle yönetemeyeceklerini anlayan okul yöneticileri, insan ilişkilerini keşfetmektedir. Bu keşif süreci, onları okuldaki işleri insanlar için daha iyi bir ortam hazırlamak amacıyla, görünen fiziki şartların geliştirilmesine yönlendirebilir. Okuların fiziki koşulları çok iyi durumda olmadığından, buna ihtiyaç da bulunmaktadır. Bu durumda muhtemelen ilk aşamaya göre daha güvenli bir ortam oluşabilir. Bu asgari düzeyde bir okul kültürü anlamına gelebilir. Eğer okul müdürü, teknik becerilere sahip, insani ilişkileri iyi kullanmay başladyısa ve bunlara eğitimsel olarak amaçları ekleyebiliyorsa; bu durumda okul yeni bir aşamaya geçmiş kabul edilebilir. Bu aşamada okul kültürünün yeterli bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul müdürü bu yeterlikleri kazandıktan sonra, sembolik güçleri kullanmaya başlayabilirse, okul kültürünü bir üst düzeye, çok iyi kültür olarak adlandırılan seviyeye çıkarabilir. Burada dikkat edilecek nokta, paylaşılan ve insanların kabul ettiği bir kültür olmakla birlikte, moral düzen açısından bazı eksiklikler bulunabilir. Kısaca, bu düzeyde okul kültürü ortak fayda için paylaşılmaktadır ama okuldaki tüm bireyler eşit düzeyde kabul edilmeyebilmektedir. Bu durumdaki bir okulun çok iyi bir kültüre sahip olduğu ifade edilebilir. Son olarak, eğer okul müdürü okulda tüm bireyler (öğrenciler dahil) eşitliğe dayalı etik bir düzen temelinde bir kültür oluşturduğunda, bu en üst düzeyde bir okul kültürü anlamına gelebilecektir. Bu düzeye ulaşabilen çok az sayıda okul bulunabilir. Okul müdürünün çok iyi ve oldukça iyi (ideale çok yakın) bir okul kültürü oluşturabilmesi için; belli yeteneklere sahip, deneyim kazanmış ve iyi bir eğitim almış olması gerektiği ileri sürülebilir.



Şekil 1. Okul Müdürlerinin Davranışları ve Okulda Anlam İnşası Süreci

Yukarıda açıklanan bu süreç hiyerarşıktır ve bir aşama tamamlanmadan diğerine geçilmesi çok zordur. Geçiş süreleri daha kısa olabilir ancak bu esnada daha önce deride bırakıldığı düşünölen aşamalara geri dönüşler de söz konusu olabilir.

Bu çalışma grubundaki okullarda anlam oluşturma sürecinde yoğun olarak teknik ve insani güçlerin kullanıldığı görölmektedir. Bunlara ek olarak, eğitimsel amaçların da kısmen bir güç olarak kullanıldığı okullar bulunmaktadır. Ancak, bunun müdürün etkisinden mi yoksa ailelerin düzeyi vb. gibi çevre etkilerinden kaynaklandığını bu çalışma kapsamında belirlemek mümkün değildir. Bu çalışmada, çok iyi veya mükemmel anlam oluşturmaya başarabilen okul müdürleri ve dolayısıyla okullara rastlanılmamıştır.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, deneyimin okul müdürleri tarafından anlamlandırılmasıyla ilişkilidir. Müdürler bir taraftan, müdürlük mesleğinde deneyimin sorun çözme becerilerinin gelişmesi ve liderlik vasıflarına sahip olmada ne denli önemli olduğundan bahsederken, diğer taraftan deneyimli öğretmenlerle ilgili benzer ifadeler kullanmamaktadır. Deneyimle beraber mevzuatla kurulan ilişkinin müdürler açısından zayıfladığı ve fakat güçlü ilişki kurma isteğinin yönünün insan bileşenlerine yöneldiğı anlaşılmaktadır. Anlatıların ta-

mamına yakınında insan ilişkilerine yapılan vurgu bunun bir göstergesi olarak okunabilir. Deneyimin ürettiği anlayış biçiminin öğretmenler için de geçerli olabileceği düşünülebilir: mevzuatın öneminden insani ilişkilerin önemine doğru bir kayma. Dolayısıyla, mevzuatla ilgili kaygıları azalmış bir öğretmen, yönetim süreçlerinin işleyişi için bir çeşit bürokratik zaaf durumuna düşebilir. Emeklilik yaşını doldurmuş öğretmenlere söz geçirememek ya da performansı düşük öğretmenleri mecburen sistemde tutma zorunluluğuna dair anlatılar bu argümanın temellerini oluşturmaktadır. Deneyime bakışın müdürler açısından göreceli bir durum olduğu söylenebilir: benim deneyimime karşı diğerlerinin ki. Aynı durum, mesleki performans ve sistemde kalma meseleleri için de benzer biçimde işlemektedir. Müdürler, dört yıllık süreyle atanmanın, yönetim süreçlerine ve kişisel motivasyonlarına büyük oranda olumsuz yansıdığını ifade ederken, kendileri için bir çeşit mesleki garantiye ihtiyaç duyduklarını sıklıkla belirtmektedir. Hatta bu garantinin olmayışını “çok bir şey yapmamaya” gerekçe oluşturabilecek temel bir gelecek gerginliği olarak ifade etmektedirler. Kişisel olanla, kamusal olanın içiçe geçtiği en önemli tartışma tam da bu meselede kesişmektedir. Anlatıların hemen hiçbirinde, müdürlüğün performansa bağlı olması gerektiği konusunda baskın bir argüman bulunmamaktadır. Diğer taraftan, okul içi süreçlere katılmayan, işbirliğine kapalı, emekliliği gelmiş vb. olumsuz özelliklere sahip olduğunu düşündükleri öğretmenlerin sistemden çıkarılamadığı için onları en çok zorlayan yönetsel problemler olduğunu anlatmaktadırlar.

Deneyim ile bağlantılı bir diğer önemli bulgu, yöneticilik-liderlik ikilemine ilişkin anlatılarda görülmektedir. Müdürlerin liderlik meselesini deneyimin süzgecinden geçmiş sorun çözme becerileri olarak tanımladıkları görülmektedir. Yıllar içinde müdürlükte kazandıkları pratiklik onları mevcut sorunların çözümünde giderek daha yetkin kılmıştır. Ancak, sorun çözme meselesi buna ilişkin geliştirilen stratejik bir çerçeve ile daha yakından ilişki gibi görünmektedir. Daha farklı bir ifadeyle, uzun yıllar boyunca okulda karşılaştıkları çeşitli sorunları çözmeyi öğrenen müdürlerin, bu durumu liderlik becerisi olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Liderlik bu anlamda bir çeşit pratikliğe indirgenmektedir.

Okul müdürleri yerine getirilmesi gerekli belirli görevleri vurgulayarak, daha çok “teknik” yöne odaklandığından, sembolik öğeleri görememektedirler. Okulun tarihini okuyabilmek, okulun uzun bir tarihinin olmasını zorunlu kılmaz. Uzun tarih okulda anlam dünyası için çok yararlıdır. Ancak, bu tür bir okuma olayların okul personeli için anlamını görebilmek ve bunu yeniden yorumlayabilmektir. Okul müdürü burada bir dedektif gibi, personelin davranışında anlamı aramalıdır. Diğer yandan, vizyon sahibi olmak önemlidir çünkü bu personelin geleceğe umutla bakabilmesini sağlar. Okul hayatındaki önemli rutinler ve törenler güvenirliliği sağlar. Etkili müdürler görevin “teknik” yönleri kadar “sembolik” yönlerinde de vurgu yaparlar (Deal ve Peterson, 1999). Bu çalışmadaki müdürler işlerin rutin ve teknik sayılabilecek yönlerine odaklanarak; okulun çevresinin yeniden yorumlanması, bireylerin davranışlarının anlamlandırılması ve yorumlanmasının, geleceğe umutla bakabilmelerini sağlanmasını sağlamakta başarılı olamamaktadırlar. Bu durumun kısmen yöneticilik eğitimi almamalarından

da kaynaklandığı söylenebilir. Okul müdürlerinin görevlerinin teknik yanlarına odaklanarak, sembolik yönlerini ihmal ettikleri görölmektedir. Okulda olumlu bir kültürün oluşturulması veya değıştirilmesi sembolik bir liderlik gerektirir. Bu çalışmadaki müdürlerin büyük bir kısmının var olan duruma uyum sağladığı ortaya çıkmaktadır.

Yönetim kuramları incelendiğinde kültürün örgütün birçok değışkeniyle ilişkili önemli bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Örgüt kültürleri ise farklı bakış açılarından farklı şekillerde ele alınarak açıklanmaktadır. Örgütleri anlam üretimi üzerinden çözümleyen araştırmacılar genellikle onları bir sembol sistemi olarak ele alarak okumaya çalışmaktadır. Örneğin Schultz (1995), örgütlerde farklı eylemlerin altında yatan anlamları, sosyal oluşumları bağlamında ele almakta ve örgütün mimarisi, ritüelleri, mitleri, hikâyeleri gibi sembolleri anlamın açığa çıkarılmasında kullanmaktadır. Bolman ve Deal'e (2013) göre, semboller, örgütlerde anlamlar ve inançların yorumlanması ve aydınlatılmasında kullanılmaktadır. Her kurumun kendine özgü kültürleri olduğundan yola çıkıldığında söz konusu bir takım sembollerin de örgütteki bireyler açısından anlamları farklılaşabilir. Bu çalışmada okul müdürleri okul kültürünü olumsuz hale getiren negatif insanlardan bahsetmektedirler (Deal ve Peterson, 1999). Bu her kurumda olabilecek bir durumdur. Ancak, bu çalışmada okul müdürlerinin her şeye olumsuz bakan kişilerle (sabotajcılar, negatifter veya başka tipolojiler) bahsetmek bir stratejilerinin olmadığı görölmektedir.

Güçlü okul kültürlerinin oluşturulabilmesi için dürüstlük, güven, açık iletişim ve adanma ile, akademik kültür oluşturabilme değerler, eğitimi geliştirecek uygulamalar, kişisel deneyimlere dayalı profesyonel bakış açısı ve ahlaki bir bakış açısı gereklidir (Besler, 2017).

Bu çalışmada okul kültürünü oluşumunda müdürlerin zaman, mekân, başarı ve rol temelleri üzerine ortak anlamlar inşa etmeye çalıştığı görölmektedir. Okul müdürlerinin ve meslekteki tecrübeleri ve çalıştıkları okulun tarihi, görev algılarının ve kurum kültürünün oluşumunda etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin görevde geçirdiği zaman, onların yönetsel becerileri ve tarzlarını değıştirebilmektedir. Okul müdürlerinin görevde geçirdiği zaman, onların yönetsel becerileri ve tarzlarının değışiminde etkili olmaktadır. Görev yıllarının başında daha çok kural ve prosedürlerin takibi ve uygulanmasına yoğunlaşan müdürler, sonraki süreçlerde liderlik davranışlarını kazanmaya önem vermektedirler. Bu açıdan yaklaşıldığında müdürlerin yönetsel yaklaşımının zamanla klasik anlayıştan insan ilişkileri yaklaşımına doğru değıştiği düşünülebilir. Bu durum ise okulda daha ılımlı ve sıcak bir kültürü yerleştirmektedir. Müdürlerin en sık vurguladıkları liderlik özellikleri ise etkili iletişim kurmak, sabırlı olmak, olaylara ve kişilere karşı sakin yaklaşmak, adaletli olmak, insana değer vermektir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin kendilerini çoğunlukla insan boyutuyla ilgili sorumlu gördükleri ortaya çıkmıştır. Akbaba-Altun (2007) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin kişisel, yönetsel ve liderlik yeterliklerine sahip olduğu ve başarının anahtarını insan ilişkisi-

lerine odaklanmak da gördükleri, okullarını evi gibi benimseyerek sıcak atmosfer yarattıkları, tüm paydaşlarla etkili iletişim kurdukları, kendilerini okula adadıkları, okulu demokratik şekilde yönettikleri, problemleri zamanında ve etkili şekilde çözdükleri ortaya çıkmıştır. Okul yaşamı bağlamında Hultman (2001), müdürlerin ne olacağını bilmediği sadece denediğini ve doğru şeyleri yapamaya çalıştıklarını umduklarını bu açıdan etkinlik deneyimine yapılan eklemelerin gelecekteki eylemlerini etkilediğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında deneyimin okul müdürlerinin yaşamlarında yeri oldukça önemli görülmektedir. Daha

Kurumun tarihinin ve kahramanlarının ise üyelerin üzerinde anlam inşasında etkili bir araç olarak ele alınabileceği vurgulanmaktadır. Çünkü kahramanlar, örgütteki değerleri aktaran rol modeller olarak görülmektedir (Bolman ve Deal, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Köklü geçmişi olan kurumlarda çalışan müdürlerin, bu okullardan mezun başarılı bireyleri, öğrenciler için bir rol model olarak sunma ve böylece başarı ve değerleri yeni nesillere aktarmaya çalıştığı ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmada yeni kurumlarda ve kurumda yöneticiliğe yeni başlayan müdürlerde bu sürecin benzer bir biçimde işlemediği de tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki müdürlerden okulun geçmişinde önemli kişilerden bahsetmeleri istendiğinde, sadece okulun kendilerinden önceki müdürlerine kısaca değinmişler ancak bunları bile olumlu yönde kullanmak için bir çaba gösterdiklerini ifade etmemişlerdir.

Eğitim politikalarında yapılan değişimlerin okul kültürü üzerinde etkileri bulunmaktadır. Bu değişimler, zaman zaman müdürlerin yapabileceklerini sınırlandırmaktadır (Parylo, Zepeda & Bengtson, 2012). Örneğin, rotasyon gibi tepeden yapılan değişimler okul çapında bazen olumsuz etkiler açığa çıkartmaktadır. Aydoğdu-Özoğlu ve Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada da okullarda 4+4+4 sistemine yönelik değişimlerin kültürel açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğuna ve bunun da çalışanların ve öğrencilerin bağlılıklarına etkisi olduğuna değinilmiştir. Ayrıca okul müdürleri sorumluluklarının fazla ama yetkilerinin az olması konusunda yönetim süreçlerinde sergileyecekleri davranışlarda sınırlandırıldıklarını hissetmektedir. Bu tarz uygulamalar müdürlerin görevlerine yönelik güç kaybı yaşadıklarını hissettirmektedir. Diğer yandan, okula kaynak sağlama gibi konular okullarda ciddi bir sorun olmakla birlikte, bunların nasıl kullanılacağı önemlidir (Reitzug ve Reeves, 1992). Örneğin, okula kaynak sağlama teknik bir sorun iken, sağlanan kaynağın eğitimsel amaçlarla kullanılması bunu sembolik bir hale dönüştürecektir. Bu çalışmada bu konunun teknik bir konu olarak ele alındığını göstermektedir.

Okulda müdürler açısından bireye yönelik anlamlandırma süreçleri de oldukça önemlidir. Bu bağlamda mesleki ve sosyal rollerin nasıl anlamlandırıldığı, müdürlerin yönetsel ve eğitsel süreçte sergiledikleri davranışlarda etkili olmaktadır. Müdürler, güçlü kültür oluşturmak için okul yaşamında üyeler arasında yaşanan gruplaşmalar ve farklı alt kültürler arasındaki çatışmaları ortadan kaldırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Müdürlerin mesleğe yönelik algıları olumlu ve adanmışlığı yüksek personelle yardımlaşma, işbirliği yapma, dayanışma, etkili

iletişim kurma, destekleme gibi özelliklere sahip bir kurum kültürünü daha kolay inşa ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra müdürlerin, kendilerini birey olarak ve bir grubun üyesi olarak farklı anlamlandırma süreçleri bulunmaktadır. Müdürler, özel ve meslek yaşamları ayrımına değinmektedir. Bu süreçte okula ayrılan sürenin özel yaşamlarına ayrılan süreden fazla olduğuna dikkat çekmekte ve bu durumu adanmışlıklarıyla ilişkilendirmektedir. Bazı katılımcıların okul yaşamlarında kendilerini bir ailenin ebeveyni olarak anlamlandığı tespit edilmiştir. Akababa-Altun (2007) tarafından yapılan çalışmada da başarılı okul müdürlerinin sıcak bir okul atmosferi oluşturmaya çalışırken okullarını bir aile olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin karşılıklı anlayış ve saygı temelli bir tarza sahip oldukları, kendilerini okullarına adadıkları ve hatta ailelerine yeterince zaman ayıramadıklarını ve önceliği okula verdikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışmada müdürlerin büyük kısmının öğretmenlik mesleğini isteyerek ya da bilinçli bir şekilde seçmediği ortaya çıkartmıştır. Öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sürecinde ise sorun çözme, başarıya ulaşma ve değişim yapma isteği gibi etmenler rol oynamaktadır. Akababa-Altun (2007) tarafından yapılan çalışmada ise başarılı müdürlerin yarısından fazlasının istemeyerek müdür olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada müdürlük görevinde başarılı olmak için sadece istekli olmanın yeterli olmadığı ve başarının tek bir faktör ya da değişkenle ele alınamayan karmaşık bir doğaya sahip olduğu vurgulanmıştır.

Örgüt kültürünün örgütsel ve mesleki kimlik ve imaj üzerinde etkisi bulunmaktadır (Bektaş, 2010; Hatch ve Schultz, 1997). Okulda oluşturulan anlam dünyası kurum ve meslek kimliğine ve imajına tesir etmektedir. Okulda başarının nasıl algılandığında özellikle okul işleyişinde etkili olmaktadır. Öğrenci ve velinin beklentileri bu başarı algısına göre şekillenmekte; bu beklentiler müdür ve öğretmenin mesleki kimliği ve imajına da tesir etmektedir. Bu açıdan mevcut sistemin getirdiği yarışmacı kültür öğrenci ve veli beklentilerini ve değer sistemini olumsuz etkilemekte ve bu bağlamda öğretmen ve müdür rollerine yönelik beklentileri de değiştirmektedir. Diğer kültürlerde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Standart ölçme biçimleri öğretimi sosyo-ekonomik düzey aracılığıyla etkilemekte ve bu zamanla öğretmenlerin fark oluşturabilecekleri konusunda kendi inançlarının zayıflamasına yol açmaktadır. İnanç oluşturma grup ve birey yaşanmışlık deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkar ve bunların geçmişinin yeniden yorumlanmasıdır. İnançlar okulda çok önemlidir ve öğrenci kapasitesi gibi konularda temel değerleri (öğrenebilir-sınırlı gibi) temsil ederler. Bunları oluşturabilmek için müdürün harekete geçmesi gerekmektedir çünkü davranışlar kelimelerden daha güçlüdür (Deal ve Peterson, 1999). İnançlar için sadece sonuçlar değil süreçler de en az sonuçlar kadar önemlidir (Reitzug ve Reeves, 1992). Okul müdürleri süreci de sonuçlar kadar önemsedikleri takdirde, okullarda eğitime ilişkin daha olumlu inançlar oluşturabilirler.

Okulda mekânların kültür oluşumu sürecinde önemi büyüktür. Ortak mekânların benzer anlamları içerdiğinde grup üyeleri arasında birliktelik ve be-

raberlik sağladığı dikkat çekmektedir. Ortak mekânların olması, okulda paylaşımı artırarak iletişimi kuvvetlendirmektedir. Hultman (2001), ağdaki örümcek metaforuyla liderin kültürün oluşturulma sürecinde okuldaki ilişkilerin merkezinde yer aldığına dikkat çekmiştir. Söz konusu çalışmada okul müdürünün okuldaki tüm kaynakları ve mekânları üyelerin kullanımına açtığı, açık kapı politikası uyguladığı ve bu bağlamda görünür olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada okul müdürleri, bu mekânların kullanımında çeşitlilik yaratmaya çalışmaktadır. Bu alanlarda törenler, toplantılar, kermesler, yarışmalar, dinletiler yapmakta ve veli, öğretmen, yönetici, öğrenciyi bir araya getirerek ortak değerleri aktarmakta, bu aktarım sürecinde ise dili iyi bir sembol olarak kullanmaya çalışmaktadırlar. Okul müdürünün sıklıkla iletişim kanallarını kullanarak öğretmen ve öğrencilerle temas halinde olmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer yandan, okul müdürlerinin ifadeleri genellikle öğretmenlerle kurulan tek yönlü iletişime işaret etmektedir. Okul müdürleri kendilerinin eleştirildikleri durumlardan bahsetmemektedirler. Bu durum bu okullarda var olan iletişimin gerçekten açık olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bates (1984) böyle durumlarda yöneticilerin entelektüel bir yaklaşımı değil, kendi inançlarını sezgisel olarak ifade edebildiklerini belirtmektedir.

Okullarda bir takım mekânların ve etkinliklerin kaynak sağlayıcı olarak kullanıldığı da görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcıların mekânsal sembolleri okul yaşamında adalet, eşitlik gibi ortak değerleri aktarım için kullanmaya çalıştığı görülmüştür. Sergiovanni (2001), sembolik gücü okulda dolaşma, sınıf ziyaretleri yapma, öğrencilerle birlikte vakit geçirme, seremoni, ritüel ve belirli güne yönelik toplantılara başkanlık etme, rol model olma konuları bağlamında ele almaktadır. Bu bağlamda okullara kültürün oluşumu ve sürdürülmesi sürecinde müdürlerin başvurduğu bir güç çeşidi olduğu görülmektedir. Buna karşılık, Maslow'un ve Herzberg'in (Adair, 2009) motivasyon kuramları birlikte düşünüldüğünde, fiziki yapıların geliştirilmesi daha üst eğitimsel amaçlarla ilişkilendirilemediğinde, ya temel ihtiyaçların karşılanması veya hijyen faktörleri olarak ele alınabilir. Yani, fiziki yapının geliştirilmesi memnuniyet sağlayabilir ama okul personelini olumlu yönde güdülemeyebilir.

Sergiovanni'ye göre (2001), bir okulun yeterli hale gelmesi için müdürün teknik, insani ve eğitimsel araçları etkili kullanması gerekir. Okulun mükemmel hale gelmesi için ise, müdürün sembolik ve kültürel faktörleri etkili kullanması gerekir. Bu çalışma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin okullarını yeterli hale getirebilmeleri için sembolik ve kültürel faktörleri etkili kullanamadıkları, teknik konularda bile zorlandıkları görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Okul müdürleri, görevlerine ilişkin farklı zamansal dönemlerde farklı anlamlara sahip olmaktadır. Bu açıdan söz konusu anlamların yönetici ve liderlik davranışlarına ait günlük yaşam pratiklerini etkilediği görülmektedir. Okul müdürlerinin ilk yıllarından başlayarak bu anlamlandırma sürecindeki gelişim aşamalarını ortaya koyan ve buna yönelik süreci modelleyen uzun vadeli gözlemlere

dayalı çalışmaların yapılması uygun olabilir. Böylece yönetici ya da lider yetiştirmeye dönük programların içeriğinde kullanılacak detaylı bilgiler elde edilebilir.

Okul müdürlerinin, okul kültürünü oluşturma, sürdürme ve değiştirme sürecin yaşadığı en büyük sorunlar sık sık yapılan politika değişiklikleridir. Eğitim sisteminde aniden yapılan değişimlerin okulların kültürü, kurumsal imajı ve mesleki kimliği açısından ne gibi etkiler yarattığı ortaya koyan çalışmalar tasarlanabilir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması ya da sürdürülmesi bağlamında kullandıkları sembollerden yola çıkılarak günlük yaşam pratiklerine dair bilgiler ele alınmıştır. Bu sembollerin fark edilmesi ve yeni anlamların inşası sürecinde müdürlerin dikkat etmesi gereken noktaları uygulamalı biçimde ele alan örnek olay tasarımlarını içeren ve bunun etkililiği belirleyen çalışmalar desenlenebilir. Bu tarz çalışmalar özellikle okula yeni atanan müdürlerin eğitiminde faydalı olabilir.

Bu çalışmanın bir sınırlılığı verilerin sadece okul müdürlerinden toplanmasıdır. Okulda öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel den de veri toplanarak benzer çalışmaların yapılması, okulda anlam oluşturma sürecini daha sağlıklı anlamamızı sağlayabilir.

References

- Acun, K. ve Güney, S. (2019). Örgüt kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi: Bahçelievlerdeki liselerde bir uygulama. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 122-132.
- Adair, J. (2009). *Effective motivation: How to get best from everyone*. London: Pan Macmillan.
- Akbaba-Altun, S. (2001). Örgüt sağlığı. Nobel Yayınları. Ankara
- Akbaba-Altun, S. (2007). Harmonious texture of cultural values and democracy: Patterns of success, in Saran Donahoo, Richard C. Hunter (ed.) *Teaching Leaders to Lead Teachers* (Advances in Educational Administration, Volume 10). Emerald Group Publishing Limited, 77 – 97.
- Avcı, A. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin örgüt kültürüne etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4780-4807. doi:10.14687/jhs.v13i3.4160.
- Aydoğdu-Özoğlu, E. ve Turan, S. (2015). Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 275-318.
- Bates, R. J. (1984). Towards a critical practice in educational administration. In T. J. Sergiovanni & T. E. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture*. Champaign;University of Illinois Press.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayı örnekleminde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1, 5-18.
- Besler, Amy L., (2017). A Qualitative Study of the Positive Transformation of Public High School Cultures as Perceived by Administrators, Teachers, and Classified Staff Members. *Dissertations*. 127.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (Çev. A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin.

- Boyacı A. & Öz, Y. (2017). Örgütsel sağlık. Özdemir S. & Cemaloğlu N. (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetim*. (S. 449). Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2005). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: ossey-Bass.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (2000). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Boston: Da Capo.
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O. ve Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 1-39.
- Demirtaş, Z. (2010a). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 1-13.
- Demirtaş, Z. (2010b). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Fine, G. A. (1984). Negotiated orders and organizational cultures, *Ann. Rev. Sociol.*, 10: 239-62.
- Firestone, W. A. & Sheashore-Louis, K. (1999). Schools as cultures. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research on educational educational administration* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business, and market researchers*. London: Sage Publications.
- 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
- Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of management review*, 18(4), 657-693.
- Handy, C. (1981). *Understanding organizations* (2nd. Ed.). London: Hazell Watson & Viney.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50(23), 119-128.
- Hultman, G. (2001) Leading cultures: a study of 'acting in context' and the creation of meaning in school leaders' work activities. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 137-148, DOI: 10.1080/13603120110035059
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Lahtero, T., & Risku, M. (2012). Symbolic leadership and leadership culture in one unified comprehensive school in Finland. *School Leadership & Management*, 32(5), 523-535.
- Lortie, D. C. (2009). *School principal: Managing in public*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman) . Ankara: Nobel.
- Masiki, T. (2011). Academic visual identity (AVI): An act of symbolic leadership. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 85-105.

- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kül türü arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Parylo, O., Zepeda, S. J. & Bengston, E. (2012). Principals' experiences of being evaluated: a phenomenological study. *Educ. Asse. Eval. Acc.* 24: 215-238.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Raman, A., Ying, L. T. & Khalid, R. (2015). The relationship between culture and organizational commitment among chinese primary school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 93-100.
- Reitzug, U. C., & Reeves, J. E. (1992). "Miss Lincoln doesn't teach here": A descriptive Narrative and conceptual analysis of a principal's symbolic leadership behavior. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 185-219.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Saldana, J (2011). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Schultz, M. (1994) *On studying organizational cultures: Diagnosis and understanding*. Berlin: DeGruyter.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn& Bacon.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 96-117.
- Turan, S. Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turan, S. ve Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Ouchi, W. G. & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Ann. Rev. Sociol.* 11: 457-83.
- Vislocky, K. (2005). The relationship between school culture and student achievement in Middle Schools. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Florida: USA
- Veeriah, J. & Li, S. Y. (2017). The impact of school culture on teachers' organizational commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 5, 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Bs.)*. Ankara: Seçkin.
- Yücel, Ş. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kül türü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zembat, R., Adak Özdemir, A., Sezer, T., Özdemir Beceren, B. ve Biber, K. (2012). The relationship between preschool administrators' leadership styles and school culture. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0544, 7(2), 798-811.