



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TOPLUMSAL CİNSİYETİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNDEKİ
ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME SÜRECİNE YANSIMALARI

DOKTORA TEZİ

Zeynep UMUR ERKUŞ

Malatya - 2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TOPLUMSAL CİNSİYETİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNDEKİ
ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME SÜRECİNE YANSIMALARI

Zeynep UMUR ERKUŞ

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Toplumsal Cinsiyetin Okul Yöneticiliğindeki Örgütsel Sosyalleşme Sürecine Yansımaları** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Zeynep UMUR ERKUŞ

Ömer Erdem'e...



ÖNSÖZ

Okul yöneticiliğinde toplumsal cinsiyeti konu alan bir araştırma yapmaya, güncel söylemin kadın okul yöneticilerinin sayısının arttırılması gerektiğini öne çıkardığı halde onların gerçek sorunlarını gözden kaçırarak, kadın yöneticilerle ilgili algıyı çarpıtan bir niteliğe sahip olduğuna ilişkin gözlemlerim sonucunda yöneldim. Örgütsel sosyalleşme kavramını kuramsal bir çerçeve olarak kullandığım bu çalışmanın kadın okul yöneticileri ile ilgili kültürel ve akademik sorunların anlaşılmasına katkıda bulunmasını, güncel söylemlerin ötesine geçen derinlikli bir anlayış sağlamasını umuyorum.

Bir doktora tezi yazma birikimine sahip olmamda, eğitim hayatımın her kademesinde doğrudan ya da dolaylı olarak katkısı olan kıymetli hocalarıma teşekkür ederim. Ama özel olarak her zaman bana inanan ve destek olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez yazım sürecinde desteklerini esirgemeyen tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Ali KIŞ ve Doç. Dr. Emine DURMUŞ'a da teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma sınavında yaptıkları katkılardan dolayı Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ ve Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU'ya teşekkür ederim.

Tezimi yazarken maddi ve manevi destek sağlayan aileme, dostlarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ancak bilhassa ihtiyaç duyduğum her konuda yanımda olan eşim Yunus Bey'in, annem Müşerref Hanım'ın ve kayınvalidem Hatice Hanım'ın isimlerini buraya yazmayı onlara borç bilirim. Onlar benim tezime büyük katkısı olan kahramanlardır.

Zeynep UMUR ERKUŞ

ÖZET

TOPLUMSAL CİNSİYETİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNDEKİ ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME SÜRECİNE YANSIMALARI

UMUR – ERKUŞ, Zeynep

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN
Haziran, 2021, XI+242 sayfa

Bu araştırmanın amacı, toplumsal cinsiyetin okul yöneticiliğindeki örgütsel sosyalleşme sürecine yansımalarının incelenmesidir. Nitel yöntemle tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu’da bir il merkezinde Fen veya Anadolu Liselerinde görev yapmış üç kadın ve üç erkek okul yöneticisi ile Fen veya Anadolu Liselerinde çalışan üç kadın ve üç erkek öğretmen olmak üzere toplam on iki kişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla, okul yöneticileri ile yapılan yüz yüze iki oturum görüşme ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze bir oturum görüşme ile toplanmıştır. Verilerin analizinde eleştirel söylem analizi ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, içerik analizi bulguları, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin çoğunlukla informal ve tesadüfi yaşantılardan oluştuğunu göstermektedir. Başarılı bir sosyalleşmenin sonuçları açısından ulaşılan bulgular kararsız bir tablo oluşturmaktadır, başka bir deyişle örgütsel sosyalleşmenin başarılı olduğunu net olarak söylemek güçtür. İçerik analizi ve söylem analizi bulgularına göre toplumsal cinsiyetin, okul yöneticilerinin deneyimlerini biçimlendiren ve bu deneyimleri anlamlandırmada kullandıkları arka planı dolduran önemli bir etken olduğu görülmüştür. Bunun yanında örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği örgütsel ve toplumsal bağlamın atarkil, korku ve güce dayalı bir kültürel yapısının olduğuna işaret eden ipuçlarına rastlanmıştır. Bu kültürel zeminde kadın okul yöneticilerinin erkeklerden daha fazla zorlandığına, nesne konumuna itildiğine, dışlandığına işaret eden bulgular vardır.

Anahtar kelimeler: Örgütsel Sosyalleşme, Toplumsal Cinsiyet, Feminizm, Eleştirel Söylem Analizi, Kadın Okul Yöneticileri, Korku Kültürü, Ataerkil Kültür.

ABSTRACT

REFLECTIONS OF GENDER ON SCHOOL ADMINISTRATORS' ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION PROCESS

UMUR – ERKUŞ, Zeynep

PhD, İnönü University Institute of Educational Sciences
Department of Educational Management

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mahire ASLAN
June, 2021, XI+242 pages

The aim of this study is to examine the reflections of gender on school administrators' organizational socialization process. The participants of the qualitative study are twelve participants, three women and men school administrators and three women and men teachers, from Science and Anatolian High Schools in a province in Eastern Anatolia. The research data was collected with the help of semi-structured interview form. The interviews were face to face. Two sessions were with school administrators; one session was with teachers. Critical discourse analysis and content analysis methods were used in analyzing of data.

As a result of the research, content analysis findings indicate that school administrators' organizational socialization experiences are mostly informal and coincidental experiences. Findings regarding the results of successful socialization create an unstable picture. In other words, it is difficult to say clearly that organizational socialization is successful. According to the findings of content analysis and discourse analysis, it was seen that gender is an important factor that shapes the experiences of school administrators and fills the background which they use to make sense of these experiences. In addition, clues have been found indicating that the organizational and social context in which organizational socialization experiences take place has a cultural structure based on patriarchy, fear and power. On this cultural basis, there are findings indicating that female school administrators are forced more than men, excluded, pushed into an object position.

Keywords: Organizational Socialization, Gender, Feminism, Critical Discourse Analysis, Female School Administrators, Fear Culture, Patriarchal Culture

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	II
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Toplumsal Cinsiyet.....	8
2.1.1. Ataerkillik	10
2.1.2. Toplumsal cinsiyet rolleri.....	11
2.1.3. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, önyargıları ve cinsiyet ayrımcılığı	12
2.1.4. Cinsiyete dayalı iş bölümü, kamusal alan - özel alan ayırımı	13
2.1.5. Cinsiyet eşitliği / cinsiyet farklılığı.....	14
2.1.6. Cinsiyet kimliği / cinsel kimlik	17
2.2. Feminizm ve Feminist Kuramlar.....	17
2.2.1. Feminist kuramlar	18
2.2.1.1 Liberal feminizm.....	18
2.2.1.2 Radikal feminizm	20
2.2.1.3 Marksist feminizm.....	21
2.2.1.4. Sosyalist feminizm	22
2.2.1.5. Psikanalitik feminizm.....	23
2.2.1.6. Postmodern feminizm.....	24
2.2.2. Feminist kuramların örgüt ve yönetim araştırmalarındaki uygulamaları	24
2.3. Örgütsel Sosyalleşme	27
2.3.1. Sosyalleşme	27
2.3.2. Örgütsel sosyalleşme	29
2.3.2.1. Örgütsel sosyalleşme: Tanımı ve içeriği.....	30
2.3.2.2. Örgütsel sosyalleşmenin amacı ve önemi	32
2.3.2.3. Örgütsel sosyalleşmenin aşamaları.....	34
2.3.2.4. Sosyalleşme taktikleri.....	36
2.3.3. Örgütsel sosyalleşme ile ilişkili bazı kavramlar	38

2.3.3.1. Örgüt kültürü.....	38
2.3.3.2. Mesleki sosyalleşme	40
2.3.3.3. Bürokratik sosyalleşme.....	41
2.4. Okul Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet ve Örgütsel Sosyalleşme	41
2.4.1. Okul yöneticileri için örgütsel sosyalleşme süreci.....	41
2.4.2. Okul yönetiminde toplumsal cinsiyet	43
2.5. İlgili Araştırmalar	44
2.5.1. Okul yönetiminde toplumsal cinsiyet konusu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	44
2.5.2. Okul yönetiminde toplumsal cinsiyet konusu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	51
2.5.3. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	54
2.5.4. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesi ile ilgili yurt dışında yapılan Araştırmalar	56
3. YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırma Deseni.....	61
3.2. Epistemolojik Temeller	62
3.3. Çalışma Grubu	63
3.4. Görüşme Formunun Hazırlanması ve Verilerin Toplanması Süreci	64
3.5. Verilerin Analizi.....	66
3.5.1. İçerik analizi	66
3.5.2. Söylem analizi	69
3.5.2.1. Fairclough ‘un eleştirel söylem analizi modeli	72
3.5.2.2. Söylem analizinin araştırmadaki uygulaması.....	74
3.5.3. İçerik analizi ve söylem analizi arasındaki farklar	76
3.6. Araştırmacının Rolü	76
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	78
4. BULGULAR VE YORUM.....	80
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	80
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
4.2.1. İçerik analizi bulguları	111
4.2.2. Eleştirel söylem analizi bulguları	113
4.2.2.1. Tanımlama Aşaması	113
4.2.2.1.1. Y1 ^E kodlu okul yöneticisi ile yapılan görüşmenin analizi.....	114
4.2.2.1.2. Y2 ^E kodlu okul yöneticisi ile yapılan görüşmenin analizi	121
4.2.2.1.3. Y3 ^K kodlu okul yöneticisi ile yapılan görüşmenin analizi.....	126
4.2.2.1.4. Y4 ^K kodlu okul yöneticisi ile yapılan görüşmenin analizi.....	131

4.2.2.1.5. Y5 ^E kodlu okul yöneticisi ile yapılan görüşmenin analizi.....	141
4.2.2.1.6. Y6 ^K kodlu okul yöneticisi ile yapılan görüşmenin analizi.....	148
4.2.2.2. Yorumlama aşaması	155
4.2.2.2.1. Metinlerin üretim ve yorumlama süreci	155
4.2.2.2.2. Metinler arası bağlam.....	159
4.2.2.2.3. Söylemler arası bağlam	163
4.2.2.3. Açıklama aşaması.....	164
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	168
4.3.1. Katılımcıların genel olarak okul yöneticisi algıları	168
4.3.2. Katılımcıların okul yöneticiliğinde cinsiyet farkına ilişkin algıları	171
4.3.3. Katılımcıların genel olarak kadın ve erkek algıları.....	181
4.3.4. Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramı algıları	182
4.3.5. Katılımcıların feminizm kavramı algıları.....	183
4.3.6. Katılımcıların cinsiyet eşitliği kavramı algıları	186
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	193
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	193
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	195
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	203
5.1.2.1. İçerik analizi sonuçları.....	203
5.1.2.2. Eleştirel söylem analizi sonuçları.....	204
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	209
5.1. Öneriler.....	215
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler	215
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler	217
KAYNAKÇA.....	218
EKLER.....	237

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Başarılı ve başarısız örgütsel sosyalleşmenin sonuçları.....	34
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin genel bilgiler.....	64
Tablo 3.2. İçerik analizi ve söylem analizi arasındaki farklar.....	76
Tablo 4.1. Ön sosyalleşme aşamasına ilişkin görüşlerin içerik analizi sonuçları.....	81
Tablo 4.2. Karşılaşma aşamasına ilişkin görüşlerin içerik analizi sonuçları	90
Tablo 4.3. Karşılaşma aşamasına ilişkin görüşlerin içerik analizi sonuçları	98
Tablo 4.4. Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin görüşlerin içerik analizi bulguları	100
Tablo 4.5. Mesleki sosyalleşmeye ilişkin içerik analizi sonuçları	104
Tablo 4.6. Metinler arası bağlamda ortaya çıkan sonuçlar.....	163
Tablo 4.7. Katılımcıların genel olarak ve ideal olarak yönetici tarifleri.....	168
Tablo 4.8. Kadın yöneticilerin olumlu ve olumsuz özelliklerine ilişkin görüşler.....	172
Tablo 4.9. Cinsiyet farkı algısı ve ayrımcılık algısına ilişkin katılımcı görüşleri.....	175
Tablo 4.10. Örgütsel yapı ve işleyiş temasına ilişkin görüşler.....	179
Tablo 4.11. Katılımcıların genel olarak kadın ve erkek tarifleri.....	181
Tablo 4.12. Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramı algısı.....	182
Tablo 4.13. Katılımcıların feminizm kavramı algısı.....	183
Tablo 4.14. Katılımcıların feminist bir insanın özelliklerine ilişkin görüşleri.....	185
Tablo 4.15. Katılımcıların cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri	187

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Katılımcı kodlarının açıklaması.....	63
Şekil 3.2. İçerik analizi basamakları.....	68
Şekil 3.3. Söylemin üç boyutuna karşılık söylem analizinin üç aşaması.....	74
Şekil 3.4. Araştırmada yapılan söylem analizinin aşamaları.....	75
Şekil 4.1. Örgütsel sosyalleşme ile ilgili oluşan ana temalar.....	80
Şekil 4.2. Ön sosyalleşme aşamasında ortaya çıkan tema ve alt temalar.....	89
Şekil 4.3. Karşılaşma aşamasında ortaya çıkan tema ve alt temalar.....	97
Şekil 4.4. Değişim ve kazanım aşamasında ortaya çıkan tema ve alt temalar.....	100
Şekil 4.5. Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin tema ve alt temalar.....	103
Şekil 4.6. Mesleki sosyalleşme ile ilgili tema ve alt temalar.....	110
Şekil 4.7. Okul yöneticilerine ait farklı söylemler.....	163

1. GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problem durumu ortaya konarak önemi ifade edilmiş, araştırmanın amacı ve alt problemlerine yer verilmiş, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Kadınların ve erkeklerin toplumsal yaşamdaki rolleri, birbirleriyle ilişkileri, sosyal, psikolojik ve biyolojik özellikleri farklı bilim alanlarında, farklı toplumlarda, değişik zamanlarda, değişik boyutlarıyla ele alınmıştır. Hızla değişmekte olan dünya düzeni bilimden teknolojiye, devlet politikalarından günlük yaşam pratiklerine insan hayatının her alanını değişen söylemlerle yeniden inşa etmektedir. Çoğunlukla değişen söylemler kadının ve erkeğin toplumsal yaşamdaki yerini etkilemekte hatta kimi zaman kadınlara ve erkeklere dair konular değişimin yürütücü unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa sanayi devriminden sonraki sosyoekonomik dönüşümlerle ve bunu takip eden sosyokültürel yeniliklerle özel alan - kamusal alan ayırımının azalması sonucunda kadınların kamusal alanda daha görünür hale gelmesi, kadınların siyasal ve sosyal statülerinin değişmesi, etkisi bugünkü akademik çalışmalara ve günlük yaşam pratiklerine uzanan söylemlere kaynaklık etmektedir.

Kadınların ve erkeklerin toplumsal yaşamdaki rollerine ilişkin oluşturulan söylemlerden biri feminist söylemdir¹. Toplumsal cinsiyet kavramına da kaynaklık eden feminizm basit olarak kadınla ilgili sorun olarak gördüğü konulara hem kuramsal hem de uygulamalı çözümler getirme çabası olan bir kadın hareketi olarak ifade edilebilir. Buna rağmen, kadınlarla ilgili sorunların ve önerilen çözümlerin dayalı olduğu kuramsal bakış açıları farklı olduğu; ayrıca bu sorunlar ve üretilen çözüm önerileri toplumdan topluma çeşitlilik gösterdiği için feminizmin açık ve kapsayıcı bir tanımını yapmak güçtür. Nitekim Notz (2018), feminizmin durumsal olarak içinde farklı kavramları barındırdığını, tarihsel ve güncel farklı akımlar için üst bir kavram olduğunu; farklı ülkelerde, bölgelerde kuramsal alt yapılar da göz önünde bulundurulduğunda birbirinden farklı feminizmlerin

¹ Toplumsal cinsiyet, feminist literatürden doğmuş bir kavramdır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet kavramının tam olarak anlamını ortaya koymak, araştırmanın problemini etraflıca ele alabilmek için öncelikle feminist literatüre başvurmak gerekmektedir.

olduğunu ifade etmektedir. Literatürde liberal feminizm, radikal feminizm, Marksist feminizm, psikanalitik feminizm, sosyalist feminizm, varoluşçu feminizm, kültürel feminizm, post modern feminizm, siyahi feminizm, eko feminizm, İslami feminizm gibi farklı adlarla anılan çok sayıda feminist kurama rastlamak mümkündür (Çaha, 2017; Çetinel ve Ersoy Yılmaz, 2016; Demir, 2014; Donovan, 2016; Gaard, 2010; Gürhan, 2010; Jackson ve Jones, 1998; Notz, 2018). İçerdiği çeşitliliğe ve farklı anlayışlara rağmen tüm feminist kuramlar toplumsal hayatta kadın ve erkek arasında, kadını dezavantajlı hale getiren bir güç dengesizliği olduğunu varsayar, bu dengesizliğin kaynağını ve yarattığı sorunları kendi üslubunca izah eder ve çözümler önerir (Çaha, 2017; Çetinel ve Ersoy Yılmaz, 2016; Demir, 2014; Donovan, 2016; Ecevit ve Karkıner, 2011; Notz, 2018). Feminizmin 18 yüzyılda ortaya çıktığı düşünülmektedir (Donovan, 2016). Feminist kuramlar zaman içinde kadını merkeze alan çalışmalardan, toplumsal cinsiyeti merkeze alan çalışmalara doğru evrilmiştir. Yani denilebilir ki toplumsal cinsiyeti konu alan araştırmalar aslında feminist araştırmalara dâhildir (Ecevit ve Karkıner, 2011). Toplumsal cinsiyet kavramı ise akademik yazına 1970'lerden sonra girmiş ve özellikle 90'lı yıllardan sonra kullanımı yaygınlaşmış, biyolojik olarak kadın ve erkek olmaya yüklenen sosyokültürel anlamları sorgulayan, cinsiyetler arasındaki güç dengesizliğine dikkat çeken bir kavramdır (Ecevit ve Karkıner, 2011; Günindi Ersöz, 2016).

Feminist bakış açısı epistemolojik ve metodolojik tartışmaları da etkilemiştir. Feminist yaklaşım, yaygın olarak bilinen ve kullanılan temel araştırma yaklaşımlarından tamamen ayrı bir yöntemsel bakış açısı sunmaz. Temel araştırma gelenekleriyle etkileşim içinde olmakla birlikte araştırmalarda toplumsal cinsiyet farklılıklarına, kadınlara özgü deneyimlere dayalı bilgi üretimine özellikle önem veren, erkeklerin tekelinde ve erkeklerin düşünme biçimleriyle ürettikleri bilgiye eleştirel yaklaşan bir metodolojik çerçeve çizer. Bu anlamda, feminist araştırmalar, temel araştırma yaklaşımlarını da zenginleştirmektedir. Feminist araştırmalar eleştirel doğası ve kadın deneyimlerine odaklanması nedeniyle yorumlayıcı, eleştirel ve postmodern araştırma geleneklerine daha yakın görünmektedir. Bununla birlikte feminist araştırmacılar klasik pozitivist, ampirik yaklaşımları da kullanmaktadır. Feminist epistemolojinin en genel karakteristik özelliği, üretilen bilginin toplumsal bağlamdan, dolayısıyla toplumsal cinsiyetten bağımsız olmadığı varsayımdır (Tanesini, 2012). Bu varsayım, farklı toplumsal cinsiyet kimliği olan bireylerin sosyal gerçekliği algılama ve yorumlama açısından farklı olduğu

noktasına götürür. Bilimde bugüne kadar erkek egemen kültür içinde, erkeklerin tekelinde üretilen bilgiyi eleştirir. Kadınların deneyimlerinden hareketle, kadın bakışından inşa edilen sosyal gerçeği anlamaya çalışır. Başka bir deyişle sosyal yaşamın bilgisinin nasıl oluşturulduğu ve bu bilginin kadınların sosyal gerçekliği ile nasıl ilişkilendirildiğiyle ilgilenir (Tanesini, 2012; Öztan, 2016). Feminist bir duruşla araştırma yapmak demek basitçe “kadın” odaklı bir araştırma yapmak anlamına gelmemektedir. Feminist yöntem, kadınların kendi içindeki farklılıklarını ve kadının içinde bulunduğu toplumsal bağlamı da dikkate alan çok boyutlu bir bakış açısını gerektirmektedir (Tanesini, 2012; Öztan, 2016; Young ve Skrla, 2012).

Feminist söylemin etkilerini örgüt ve yönetim alanında yapılan araştırmalar üzerinde de görmek mümkündür. Liberal feminist bir bakış açısına sahip olan “cam tavan” çalışmaları bunun en tipik örneğidir. Cam tavan çalışmaları değişen dünya düzeninin kadınları kamusal alana nispeten çekmiş olmasına rağmen hala onları bu kamusal alanın yönetildiği pozisyonlara getirememiş olmasına dikkat çeker, bunun nedeninin ataerkil toplumsal yapı olduğunu ortaya koyar ve çözüm önerilerini tartışır. Benzer araştırmalar eğitim yönetimi alanında da yapılmaktadır (Çelikten, 2004; Estler, 1975). Bu çalışmalarda kadınların eğitim sistemi içinde öğretmen olarak erkeklerle sayıca neredeyse eşit, hatta bazı kademelerde erkeklerden daha fazla olmalarına rağmen okul yönetiminde kadınlara nadir rastlandığı ifade edilmektedir.

Kadın okul yöneticileri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde kadınların yönetimdeki yetersiz temsili (Can, 2008; Çelikten, 2004; Özer, 2016; Sağlam ve Bostancı, 2012), kadınların yönetici olmasının önündeki engeller (Ağıroğlu Bakır, Uğurlu, Köybaşı ve Özyazıcı 2017; Aksu, Çek ve Şenol, 2013; Çetin ve Atan, 2012; Ekren, 2014; Özkanlı, 2010; Tahtaloğlu, 2016), yönetici davranışlarında, liderlikte cinsiyetin önemi (Boydak Özcan ve Akpınar, 2002; Çelikten ve Yeni, 2004; Mert Şencan, İbicioğlu ve Karabekir, 2015; Selçuk, Yalçınkaya ve Uslu, 2013; Turan ve Ebicioğlu, 2002; Yıldırım, 2017), kadın yöneticilere yönelik tutum (Baştuğ ve Çelik, 2011) gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonucunda vurgulanan ortak sorunlar ise kadınların yönetim görevine gelmesinde bir cam tavanla karşı karşıya olması, üst yönetimin kadınların yöneticiliğine olumsuz bakışı, eş ve aile desteği alamama, velilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların cinsiyet algısı nedeniyle yönetim görevini etkili bir şekilde yerine getirememe, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri gereği (ev işleri çocuk bakımı vb.) okul yöneticiliğini tercih etmiyor olması biçiminde sıralanabilir.

Araştırma konuları ve sonuçları incelendiğinde literatürde daha çok liberal feminist bir bakış açısının hâkim olduğu söylenebilir. Cinsiyeti yalnızca bir değişken olarak ele alan, kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olmasını yeterli gören, kadınların çalışma hayatının her alanında olduğu gibi üst düzey yönetim görevlerinde de daha çok yer alması gerektiğini ifade eden liberal feminist teori, feminist kuramlar içindeki en eski kuramdır ve birçok yönden eleştirilmekte, kadınlarla ilgili sorunlara sadece dikkat çektiği, köklü çözümler üretmediği dile getirilmektedir (Çetinel ve Yılmaz, 2016; Demir, 2014). Nitekim kadın okul yöneticileri ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde liberal feminist bakış açısının getirdiği bu sınırlılığın araştırma bulgularının yorumuna yansıdığı, ataerkil kültürü genel hatlarıyla tarif ettiği, etkili çözüm önerileri sunmadığı ve kendini tekrar eden bir literatür oluşturduğu görülmektedir. Literatürdeki bu sınırlılığın nedenlerinden biri Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış araştırmaların herhangi bir kuramsal temele dayalı olarak yürütülmemiş, tamamen uygulamaya dayalı olarak yapılmış olması olabilir. Nitekim kadın eğitim yöneticilerini konu alan yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de yapılan araştırmalara benzer konuları içerdiği ancak bunun yanında ayrıca yurt dışında yapılan araştırmaların bir kısmında feminist kuramlara atıfta bulunulduğu (Ballard, 2010; Mokaba-Bernardo, 2016; Burns, 2008; Fullerton, 2001; Nakama, 2005), toplumsal cinsiyet (gender) kavramı odağında yürütüldüğü (Fecher, 2007; Fuller, 2014), hatta “feminist eğitim liderliği” (Burns, 2008; Fullerton, 2001; Strachan, 1999) ya da “cinsiyetli eğitim liderliği” (Chan, 2004; Fecher, 2007; Fuller, 2014) gibi şemsiye kavramlar altında ele alındığı görülmektedir.

Şu halde Türkiye literatürü açısından kadın okul yöneticileri ile ilgili örgütsel ve toplumsal bağlama ilişkin ayrıntıları dikkate alan, uygulamadaki sorunları teorik bir temele dayalı olarak açıklayacak bir araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öncelikle kadın okul yöneticileri ile ilgili araştırmaları teorik ve epistemolojik olarak, yurt dışında yapılan araştırmalarda olduğu gibi feminist alanyazınla ilişkilendirmenin gerekli olduğu söylenebilir. Bunun yanında, pratikte ifade edilen kadın eğitim yöneticilerinin göreve nasıl uyum sağladığı, kariyerlerinde ilerlerken ne tür engellerle karşılaştığı ve nasıl baş ettiği, bir cam tavanla karşı karşıya olup olmadığı, örgütün onların göreve uyum sağlaması ya da sağlayamaması bakımından nasıl bir etkisi olduğu vb. soruların cevabını örgütsel sosyalleşme kavramı altında bütünleştirmek mümkündür. Bu nedenle Türkiye eğitim sisteminde kadın okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini konu alan bir araştırma, bu konuda teorik bir alt yapı sağlayacaktır. Literatürde kadın okul

yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Sosyalleşme, genel olarak bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sürecini ifade eder (Doğan, 2012; Kağıtçıbaşı, 2017). Sosyalleşme süreci, sosyolojik açıdan toplumun kültürünün aktarılması, devamlılığı ve değişimi bakımından ele alınmaktadır. Psikolojik açıdan ise bireyin sosyal gelişimi, yani toplumca beklenen davranışları öğrenme sürecinde geçtiği aşamalar ve bu öğrenme sürecine katkıda bulunan kalıtsal ve çevresel etmenler inceleme konusu olmaktadır (Doğan, 2012; Kağıtçıbaşı, 2017). Yani sosyalleşme birey ve toplum arasındaki dinamik bir etkileşimin ürünü olarak ifade edilebilir. Örgütsel sosyalleşme en genel anlamıyla, sosyalleşmenin örgüt içinde gerçekleşen boyutudur. İşgörenin örgüt denen sosyal sisteme uyum davranışı ile ilgilenir. Örgütsel sosyalleşme birey örgüte girmeden önce başlayıp örgütteki çalışma hayatı boyunca devam eden uzun bir süreci kapsamaktadır. Örgütsel sosyalleşme sürecinde öğrenilen içerik; iş için gerekli olan beceriler kazanma, işle ilgili gerçekçi bir anlayış oluşturma, çalışma arkadaşlarıyla etkili bir sosyal etkileşim kurma, grup norm ve değerlerini benimseyerek gruba uyma, örgüt kültürünü, örgütün politikalarını, amaçlarını, değer ve normlarını içselleştirme şeklinde sıralanabilir (Balcı, 2003; Van Maanen ve Schein, 1979; Feldman, 1976).

Örgütsel sosyalleşme bir süreç olarak çeşitli araştırmacılar tarafından aşamalara bölünerek ifade edilmiştir (Feldman, 1981; Van Maanen ve Schein, 1979). Birçok araştırmacı örgütsel sosyalleşmeyi *ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım* olmak üzere üç aşamada ele almıştır (Feldman, 1976; Porter, Lawler ve Hackman, 1975; Van Maanen, 1975'den Akt. Feldman, 1981). Ön sosyalleşme, birey örgüte girmeden önceki yaşantılarını ifade eder; karşılaşma aşaması, bireyin örgüte girdikten sonra, gerçekte işin ve örgütün neye benzediğini algıladığı ve bu nedenle başlangıçtaki bazı beceri ve tutumlarının değiştiği aşamadır. Değişim ve kazanım aşaması ise nispeten uzun süren değişikliklerin gerçekleştiği, yeni gelenin iş için gerekli esas becerileri edindiği, yeni rolünde başarılı bir performans gösterdiği, çalışma grubunun değer ve normlarına tatmin edici düzeyde uyum sağladığı aşamadır. Karşılaşma aşamasının başlangıcının değişim ve kazanım aşamasının başlangıcından önce geldiği ancak aşamalar arasında süreklilik ve örtüşme olduğu varsayılmaktadır (Feldman, 1981). Sosyalleşme sürecinin başarılı olması neticesi ise işgörenin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi, örgütte

kalmaya devam etmesi, işe bağlılık, memnuniyet ve yüksek motivasyondur (Balcı, 2003; Feldman, 1981; Taormina, 1994; Van Maanen ve Schein, 1979).

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili verilen bu özet bilgilerin de gösterdiği üzere kadın yöneticileri konu alan araştırmaların dikkat çektiği pek çok nokta bu kavram altında bütünleştirilerek inceleme konusu yapılabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini toplumsal cinsiyet açısından ele alan bir araştırma yapmak hem kadın ve erkek deneyimleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak hem de kadın yöneticilerle ilgili araştırmalarda ortaya konan sorunların daha kapsamlı bir başlık altında ifade etmek açısından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bilindiği gibi sosyalleşme kavramı kültürle yakından ilişkili bir kavramdır (Çelik, 2000; Güçlü, 2014; Şişman, 2014). Kültür sosyalleşmenin içeriğini oluşturur ve sosyalleşme yoluyla aktarılır (Şişman, 2014). Bu nedenle kadın yöneticilerle ilgili sorunların özgün bağlamı içinde ele alınmasına katkıda bulunması açısından da örgütsel sosyalleşme kavramı ile konuyu ele almak anlamlı görünmektedir.

Buraya kadar özetlenen problem durumunda araştırmanın amacı aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, toplumsal cinsiyetin, Doğu Anadolu'da bir ilde Fen veya Anadolu liselerinde çalışmış olan okul yöneticilerinin, örgütsel sosyalleşme deneyimlerine yansımalarının, eleştirel söylem analizi yöntemi ile incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlerde belirtilen soruların yanıtı aranmıştır:

Alt problemler

1. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri arasında, onların toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak açıklanabilecek farklılıklar bulunmakta mıdır?
3. Örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği örgütsel bağlamın açıklayıcı unsurları olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin;
 - a. Genel olarak okul yöneticisi algıları nasıldır?
 - b. Okul yöneticiliğinde cinsiyet farkına ilişkin algıları nasıldır?
 - c. Genel olarak kadın ve erkek algıları nasıldır?
 - d. Toplumsal cinsiyet kavramı algıları nasıldır?
 - e. Feminizm kavramı algıları nasıldır?
 - f. Cinsiyet eşitliği kavramı algıları nasıldır?

Sınırlılıklar

Bu araştırmada edinilen bilgiler yalnızca araştırmanın katılımcıları olan Fen ve Anadolu Liselerinde çalışmış ya da çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerin araştırma sürecinde araştırmacı ile paylaştıkları görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır.

Bu araştırmada katılımcıların görüşlerini alan araştırmacı kadındır. Bu nedenle katılımcıların görüşlerini aktarıırken verdikleri bilgiler ve kullandıkları kelimeler araştırmacının cinsiyeti nedeniyle sınırlıdır. Başka bir deyişle araştırmayı yürüten kişi erkek olsa verilen bilgilerin içeriği ve görüşmelerde kullanılan üslup değişebilir.

Bu araştırmada edinilen bilgiler Türkiye eğitim sistemini çevreleyen Türkiye'ye özgü sosyokültürel yapı ve özede bu yapı içindeki Doğu Anadolu'daki bir ilde özgü koşullar ile sınırlı olup ancak bu bağlam içinde anlamlıdır ve genellenemez.

Bu araştırmanın verileri problem durumunda ifade edilmiş olan kuramlar kapsamında, bu kuramlarla sınırlı olarak toplanmıştır.

Varsayımlar

Bu araştırmada kadın ve erkek deneyimleri arasındaki farkın epistemolojik olarak, bilgi üretim sürecini de etkilediği varsayılmış ve araştırmadaki veri toplama ve analiz teknikleri bu varsayıma dayalı olarak oluşturulmuştur.

Tanımlar

Toplumsal cinsiyet: Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıkların yanında, kadınlık ve erkeklige toplum tarafından yüklenen sosyokültürel anlamları içeren cinsiyet kategorileridir.

Örgütsel Sosyalleşme: Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının, yönetim işiyle ilgili becerilerini geliştirdiği, görev yaptıkları okula özgü anlayış (normlar, değerler, davranışlar vb.) oluşturdukları ve bunları içselleştirdikleri, okulun yönetim ekibi, öğretmenler, diğer çalışanlar ve okulun üst yönetimi ile işlevsel bir sosyal etkileşim kurmayı öğrendikleri süreçtir.

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın probleminin teorik alt yapısını oluşturan kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet, feminist literatürde 1970'lerden sonra ortaya çıkmış ve özellikle 90'lı yıllardan sonra kullanımı yaygınlaşmış bir kavramdır. Bu nedenle toplumsal cinsiyetin anlamını feminist literatüre değinmeden izah etmek mümkün değildir. Sosyal bilimler içinde feminist çalışmalar zamanla kadın çalışmaları daha sonraları ise toplumsal cinsiyet çalışmaları olarak yer almaya başlamıştır (Ecevit ve Karkıner, 2011).

18. Yüzyılda ortaya çıktığı düşünülen feminizm (Donovan, 2016) en genel anlamıyla kadınla ilgili sorun olarak gördüğü konulara hem kuramsal hem de uygulamalı çözümler getirme çabası olan bir kadın hareketi olarak ifade edilebilir. Buna rağmen, kadınlarla ilgili sorunların ve önerilen çözümlerin dayalı olduğu kuramsal bakış açıları farklı olduğu; ayrıca bu sorunlar ve üretilen çözüm önerileri toplumdan topluma çeşitlilik gösterdiği için feminizmin açık ve kapsayıcı bir tanımını yapmak güçtür. İçerdiği çeşitliliğe ve farklı anlayışlara rağmen tüm feminist kuramlar toplumsal hayatta kadın ve erkek arasında, kadını dezavantajlı hale getiren bir güç dengesizliği olduğunu varsayar, bu dengesizliğin kaynağını ve yarattığı sorunları kendi üslubunca izah eder ve çözümler önerir (Çaha, 2017; Çetinel ve Ersoy Yılmaz, 2016; Demir, 2014; Donovan, 2016; Ecevit ve Karkıner, 2011; Notz, 2018). Toplumsal cinsiyet kavramı da benzer şekilde kadın ya da erkek olmaya toplumsal olarak yüklenen anlamlara feminist bir üslupla eleştirel bir yaklaşım getirmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı ile doğuştan sahip olunan biyolojik cinsiyet ve bu biyolojik cinsiyetle birlikte edinilen cinsiyet rolüne sosyokültürel olarak yüklenen anlamlar birbirinden ayrıştırılır. Feminist literatürde toplumsal cinsiyet kavramı ile kadın ya da erkek olmaya yüklenen sosyokültürel anlamlar sorgulanır, cinsiyetler arasındaki güç dengesizliğine dikkat çekilir (Ecevit ve Karkıner, 2011; Günindi Ersöz, 2016).

Biyolojik cinsiyetin İngilizce karşılığı “sex” sözcüğü ile ifade edilirken toplumsal cinsiyet için “gender” sözcüğü kullanılır. Bu ayrımı ilk kez Ann Oakley (1985) yapmıştır: “Cinsiyet kadın (female) ve erkek (male) arasındaki, genital organların farkı, üreme işlevlerinin farkı gibi biyolojik farklılıkları ifade eden bir kelimedir; toplumsal cinsiyet ise kültürle ilgilidir, kadınsı (feminine) ya da erkeksi (masculine) olarak sosyal sınıflandırmaya işaret eder.” Cinsiyet biyolojik olarak erkek ya da kadın olmak anlamında kullanılır, yani demografik bir kategoridir; toplumsal cinsiyet ise kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıklarla açıklanamayan, cinsiyete toplum tarafından yüklenen anlamları, toplumların bu iki cinsiyeti ayırt etme biçimlerini ifade etmektedir (Ecevit ve Karkıner, 2011; Günindi Ersöz, 2016).

Kadınlar ve erkekler arasındaki yaygın olarak kabul edilen farklılıkların (kadınların çocuk bakımından, ev işlerinden sorumlu olması, merhametli ve duygusal olması, erkeklerin aile için gelir sağlaması, mantıklı ve rekabetçi olması, kadınlara öğretmenlik, hemşirelik gibi mesleklerin, erkeklere yöneticilik, politikacılık, askerlik gibi mesleklerin yakıştırılması vb.) onların biyolojik özellikleri mi yoksa içinde yaşadıkları toplumun beklentileri nedeniyle mi olduğu temel sorunsalı toplumsal cinsiyet çalışmalarının çıkış noktasını oluşturmaktadır (Collin, 2015; Ecevit ve Karkıner, 2011; Saygılıgil, 2016).

Günümüzde kadınlar ve erkekler arasındaki sosyokültürel kaynaklı farklılıkları inceleyen çalışmaların artması nedeniyle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimleri arasında ayırım yapma tercihi de artmaktadır (Dökmen, 2018). Ancak literatürde bu terimlerin ayırt edilerek kullanımı konusunda bir kararlılık bulunmamaktadır. Bunun nedeni ise kadınlar ve erkekler arasındaki farklılığın kaynağının doğaları gereği mi, kültürel kaynaklı mı ya da her ikisi mi olduğu yönündeki farklı kabullerdir. “sex” ve “gender” kelimelerinin yalnızca sözlük anlamlarını takip etmek bile söz konusu karmaşık kullanıma ilişkin fikir vermektedir. Bu kelimelerin İngilizce açıklamalarına örneğin Oxford’un sözlüğünden (Oxford, 2020) bakıldığında; “sex” sözcüğünün birinci anlamının “erkek veya kadın olma durumu (the state of being male or female)” olarak ifade edildiği görülür. Ayrıca bu sözlükte “sex” kelimesinin eş anlamlısı olarak “gender” sözcüğüne işaret edilmiştir. Aynı sözlükte “gender” kelimesinin açıklaması ise “biyolojik farklılıklarla değil, özellikle toplumsal ve kültürel farklılıklarla ilişkilendirilen, kadın veya erkek olma durumu (the fact of being male or female, especially when considered with reference to social and cultural differences, not differences in biology)” olarak yer

almaktadır. Benzer şekilde Muehlenhard ve Peterson (2011) cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimlerinin kullanımını tarihsel olarak analiz ettikleri araştırmalarında, mevcut cinsiyet ve toplumsal cinsiyet tanımlarının çok çeşitli olduğunu, bazı yazarların bu terimleri birbirinin yerine kullandığını, bu terimleri ayırmayı tercih edenlerin çoğunun toplumsal cinsiyeti kültürel, cinsiyeti ise biyolojik olarak yorumladığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca yazarların yaptığı tanımlar arasında çok sayıda tutarsızlık olduğu, bazı durumlarda cinsiyet ve toplumsal cinsiyeti tanımlama ve ölçümleri arasında uyumsuzluk bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlar ve bu sonuçları cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayırımının zaman içinde anlamının ve öneminin azalacağı biçiminde yorumlamışlardır.

Toplumsal cinsiyet teriminin Türkçe kullanımına bakıldığında benzer bir kararsızlığı görmek mümkündür. Türkçe yazında da cinsiyet terimi zaman zaman toplumsal cinsiyet anlamında kullanılmaktadır (Dökmen, 2018). Ayrıca “sex” ve “gender” sözcüklerinin karşılığı olarak “cins” ve “cinsiyet” sözcüklerinin kullanıldığı da görölmektedir (Türköne, 1995). Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğünde ise cins sözcüğü “tür, çeşit; soy, kök, asıl; pek çok ortak özellikleri bulunan türler topluluğu” olarak cinsiyet sözcüğü ise “Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiyi ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik, seks” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2020).

Toplumsal cinsiyet kavramı ile ilişkili şu kavramların da açıklanması araştırmada kullanılan dilin anlaşılması açısından gereklidir:

2.1.1. Ataerkillik

Ataerkillik terimi feminist literatürde yer alan, neredeyse erkek egemenliği ya da kadınların ezilmesi ifadeleri ile eş anlamlı kullanılan; ancak daha kavramsal ve teorik bir terimdir. Erkeğin egemen olduğu ve kadının ezildiği toplumsal düzeni ya da sistemi ifade eden daha kapsayıcı bir anlamı vardır (Delphy, 2015). Ataerkillik, maddi temelli, erkekler arasında dayanışmaya dayalı, erkeklerin kadınlar üstünde tahakküm kurmasına imkan tanıyan, hiyerarşik toplumsal ilişkiler dizisidir (Hartmann, 2006). Terimin Türkçe akademik yazına “patriyarka” olarak da aktarıldığı görölmektedir (Delphy, 2015; Walby, 2016).

Erkek egemen düzen, tıpkı sınıfsal egemenlik ya da devlet egemenliği gibi güç ve rıza yoluyla yeniden üretilmektedir (Kandiyoti ve Bora, 2007). Sosyal yaşamın sadece belli alanlarında değil, siyasi, sosyal, ekonomik vs. erkeğin iktidar olduğu tüm

ideolojilerde ataerkil bir düzenin var olduğu söylenebilir. Ataerkillik, toplumsal düzende erkek egemenliğinin inşasını açıklayan, bu düzenin kurumlarını gösteren çarpıcı bir kavramdır. Ataerkil toplumlarda kadının rolü eril normlara göre belirlenir. Kadını annelik, çocuk bakımı gibi görevlerle özel alan içine yerleştirir ve denetler. Bu düzende kadının yaptığı işler değersizleştirilir, kadın ikincil konuma itilir (Günindi-Ersöz, 2016).

Ataerkilliğin tarihsel kökenlerinin Mezopotamya'ya kadar uzandığı bilirse de bu kavramı bir sorun olarak belirleyen, ataerkil düzenin bütün toplumsal kurumları ve yapıları derinden etkilediğini ortaya koyan feminist kuramcılar olmuştur (Günindi-Ersöz, 2016). Çok eski bir sözcük olan ataerkilliğe (patriyarka) günümüzde kullanılan anlamı kazandıran feminist kuramcılardır (Delphy, 2015).

2.1.2. Toplumsal cinsiyet rolleri

Bir sosyoloji terimi olan rol, bireyden sosyal yapıdaki pozisyonu içinde gerçekleştirmesi beklenen davranışları; o statünün getirdiği sorumlulukları yerine getirmeyi, ayrıcalık ve haklardan yararlanmayı ifade etmektedir. Roller, mesleki roller ve toplumsal roller olmak üzere ikiye ayrılabilir. Öğretmenlik, polislik, avukatlık, doktorluk birer mesleki rol iken, annelik, babalık, arkadaşlık, komşuluk birer toplumsal roldür. Bireyin sahip olduğu rol gereği nasıl davranması gerektiğine ilişkin kişisel bir algısı bulunduğu gibi toplumun da o rolün nasıl yerine getirilmesi gerektiğine ilişkin bir beklentisi, yani toplumsal normlar bulunmaktadır. Toplumsal düzen içinde şüphesiz ki her bireyin tek bir rolü bulunmamaktadır. Roller iç içe geçmiş karmaşık ilişkiler ağı oluşturmaktadır. Kişinin sahip olduğu rollerin gerektirdiği davranışlar zaman zaman birbirinin karşısı olup bireyin rol çatışması yaşamasına neden olabilir. Bireyin farklı rollerinin birleşimi onun genel rolünü meydana getirir, onun toplumda nasıl davranacağı ve toplumdan ne bekleyeceğini temsil eder. Rollerin bu birleşimi onun toplumsal kimliğini oluşturur. (Doğan, 2012; Robbins ve Judge, 2012).

Toplumsal cinsiyet rolü bireyin toplumsal rollerinden biridir. Kadın ya da erkek olarak ondan beklenen davranış kalıplarını, sahip olduğu sorumlulukları ve ayrıcalıkları, diğer rollerdeki kişilerle ilişkilerinin içeriğini belirler. Dökmen (2018), toplumsal cinsiyet rolleri teriminin geleneksel anlamda kadın ve erkek olma rolü, erkekliğin veya kadınlığın sosyal ortamda ifade edilişi anlamına geldiğini; cinsiyetin kültürel anlamlarını içerdiğini ifade etmiştir. Kadınlar ve erkekler arasında yaygın olarak kabul edilen; kadınların çocuk bakımından, ev işlerinden sorumlu olması, merhametli ve duygusal olması, erkeklerin

aile için gelir sağlaması, mantıklı ve rekabetçi olması, kadınlara öğretmenlik, hemşirelik gibi mesleklerin, erkeklere yöneticilik, politikacılık, askerlik gibi mesleklerin yakıştırılması vb. farklılıklar geleneksel rol beklentilerinden bazılarıdır. Şüphesiz ki kadın ve erkeklerden beklenen davranışlar toplumdan topluma hatta aynı toplumun farklı alt kültürlerinde değişiklik göstermektedir. Literatürde kadınlardan beklenen toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili davranışları ifade etmek için “kadınsı” ya da eş anlamlı olarak “feminen” veya “dişil”; erkeklerden beklenen toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili davranışları ifade etmek için ise “erkeksi” ya da eş anlamlı olarak “maskülen” veya “eril” sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Feminist literatürde genel olarak, toplumsal cinsiyet rol beklentilerinin gelenekselliği eleştiri konusu yapılmaktadır. Kadınlık rolünün, ataerkil toplumsal düzen içinde kadını ikincil konuma düşürdüğünün, kadının ezilmesine neden olduğunun ortaya konulduğu ve bununla birlikte bu geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin beklentilerin nasıl oluştuğu, nasıl yeniden üretildiği ve nasıl yıkılabileceğine ilişkin çeşitli kuramlar ortaya konulduğu görülmektedir.

Cinsiyetlerden birini diğerine üstün kılan düzen, bir takım kalıpyargılardan ve cinsiyet ayrımcılığından, cinsiyetçi tutumlardan beslenmektedir.

2.1.3. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, önyargıları ve cinsiyet ayrımcılığı

Kalıpyargı, toplumsal yapı içinde belli bir grubun üyelerine karşı yönelttiğimiz genel tutumumuzu ifade eder. O grubun üyeleri hakkında toplum içinde edindiğimiz genel bilgilerin bir özetidir. Genellikle hakkında az bilgi sahibi olduğumuz gruplar hakkında başkalarının fikirlerini, toplumda yaygın olan görüşleri kolay kabul etme eğiliminde olurken iyi tanıdığımız gruplar ya da kişiler hakkında kalıpyargı geliştirme ihtiyacı duymayız. İşlevsel olarak, kalıpyargılar, sosyal çevreye ilişkin algılarımızın belirginleşmesini sağlar, çevremizdeki farklı gruplara karşı olan tutum ve davranışlarımızı belirlemeye yardımcı olur ki böylelikle karşılaştığımız bir kimseyle ilgili yeniden bir öğrenme sürecinden geçmemiş oluruz. Ayrıca kalıpyargılar olumlu bir sosyal kimlik oluşturmak ve toplum tarafından onaylanmak gibi psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte kalıpyargıların doğru olmama ihtimali düşünülmeden, bir gruptaki bireylere karşı genellikle genel ve belirsiz tepkiler verilir. Ayrıca kişi içinde bulunduğu grubu olumlu diğerlerini olumsuz algılama eğiliminde olur. Bu nedenle özellikle hoşlanılmayan, çıkar çatışması yaşanan, rekabet edilen gruplara

karşı kolaylıkla kalıpyargı geliştirip bu doğrultuda davranılabilir. Yani kalıpyargılar sonuçta olumsuz tutumlar olan önyargıların oluşmasına ve ayrımcılık davranışlarına neden olabilir. Önyargı, bir grubun tüm üyelerine sadece içinde buldukları gruptan dolayı olumsuz bir tutum içinde olmayı ifade eder. Ayrımcılık ise sahip olunan olumsuz tutum nedeniyle olumsuz davranışlarda bulunmaktır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017; Dökmen, 2018).

Toplumsal yaşamda insanları belki en büyük iki kategoriye ayıran toplumsal cinsiyete ilişkin güçlü kalıpyargılar, önyargılar ve ayrımcı davranışlar bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerine dair beklentilerin oluşturduğu bu tutum ve davranışlar hem kadınlar hem de erkekler için sosyal, psikolojik, ekonomik açıdan çeşitli çatışmalara neden olmaktadır. Örneğin kariyer sahibi olmak için çaba gösteren bir kadın evlenip çocuk sahibi olma konusunda, eşi ve çocuklarıyla daha çok zaman geçiren bir erkek daha çok çalışmak ve kazanmak konusunda çelişkiler yaşayabilmektedir (Dökmen, 2018). Gerek kuramsal gerekse uygulamayla ilgili feminist literatürde kadınlarla ilgili olan önyargılar ve ayrımcılık eleştiri konusu yapılmaktadır. Ataerkil düzende kadına biçilen toplumsal cinsiyet rolleri ve bunun getirdiği ayrımcılığa karşı bir duruşla, ataerkil düzen içinde ya da o düzenin tamamen yıkılması yoluyla kadınların ikincil konumunun, nesne pozisyonunun değiştirilmesi hedeflenmektedir. Cinsiyete dayalı işbölümü, kamusal - özel alan ayırımı, cinsiyet eşitliği feminist tartışmalar içinde en eski olanlarıdır.

2.1.4. Cinsiyete dayalı iş bölümü, kamusal alan - özel alan ayırımı

Cinsiyete dayalı işbölümü, toplumsal hayattaki işbölümünün cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasını ifade eder. Bu iş bölümü tarihsel ve toplumsal olarak farklılık gösterebilir. Bununla birlikte birtakım değişmeyen ayırıcı özellikleri de bulunmaktadır. Cinsiyete dayalı işbölümü erkekleri üretim alanına (kamusal alana) kadınları ise yeniden üretim alanına (özel alana) yerleştirerek kadın ve erkek işlerini birbirinden ayırır. Ataerkil düzen içinde erkek işlerinin kadın işlerinden daha öncelikli ve değerli olduğu varsayılmaktadır. Kadınların özel alan içindeki emekleri değersizleştirilmektedir (Kergoat, 2015). Cinsiyete dayalı işbölümünün genellikle toplumsallaşma ile sürdürüldüğü ya da yeniden üretildiği ifade edilmektedir (Dökmen, 2018; Zaidman, 2015).

Cinsiyete dayalı işbölümü ile neredeyse birebir örtüşen kamusal alan - özel alan ayırımı siyasi düşünce içinde temel ve kaynağını antik Yunandan alan çok eski bir

ayırımıdır (Lamoureux, 2015). Ancak kamusal ve özel alan modern kapitalist toplumdaki anlamını sanayi devriminden sonra kazanmıştır. Sanayi devrimi ile birlikte kamusal - özel ayırımı daha keskin hale gelmiştir. Zira sanayi devrimi ile üretim alanı haneden işyerlerine kaymış böylelikle ev ve işyeri birbirinden ayrılmıştır. Sonuçta ev ve işyeri, kurumsal, ekonomik ve politik bir ayırım haline gelmiş ve cinsiyetlere göre farklılaşan bir düzen oluşturmuş, modern toplumsallaşmanın bir özelliği haline almıştır (Sancar, 2009). Öyle ki erkekle ilişkilendirilen girişkenlik, rekabet gibi aktif roller erkekleri iş dünyasında ve politikada daha etkin kılmaktayken kadınlara ilişkilendirilen duygusallık, şefkat, uysallık, edilgenlik gibi özellikler kadınları özel alanda çocuk yetiştirme görevine getirmektedir (Günindi - Ersöz, 2015). Görüldüğü gibi kamusal alan - özel alan ayırımı cinsiyetler arasındaki farklılığın doğallığı söyleminden beslenmekte kadınlığı anne rolü içinde eriterek özel alanda doğal kabul ettiği rolüne hapsedmektedir. Buna karşılık erkek de doğal olarak kamusal alanda, piyasada ve politikada söz sahibi olmaktadır (Lamoureux, 2015).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi cinsiyete dayalı işbölümü ifadesi, feminist literatürde toplumsal hayattaki kadın ve erkek rolleri arasındaki ayırımın kadını ikincil konuma ittiğine dikkat çekmek için kullanılmaktadır. Birçok feminist düşünce kadınların hukuksal eşitliği, oy hakkı, eğitim hakkı, emeğin ücretlendirilmesi, eşit işe eşit ücret, çocuk doğurma(ma) kararında özgürlük gibi taleplerle kadınları erkeklerle eşit konuma getirmeyi, kadınları kamusal alanda görünür kılmayı hedeflemektedir.

2.1.5. Cinsiyet eşitliği / cinsiyet farklılığı

Cinsiyet eşitliği veya farklılığı meselesine felsefe, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, siyaset, biyoloji gibi farklı bilim alanlarında cevaplar aranabilir. Şüphesiz ki “Kadınlara erkekler arasında farklılık var mıdır? Kadın erkek eşitliği mümkün müdür? Kadınlar ve erkekler arasındaki farklılığın kaynağı nedir?” gibi sorulara çok kapsamlı yanıtlar oluşturulabilir. Bu araştırmanın konusu bu türden soruların cevabını aramak olmadığından bu başlık altında cinsiyet farklılığı ve cinsiyet eşitliği konusundaki yaygın olarak tartışma konusu yapılan görüşlerin kısa bir özeti yer almaktadır.

Kadınlar ve erkekler arasındaki farklılığı açıklamaya çalışan teoriler genellikle iki kategoride ifade edilmektedir (Dökmen, 2018; Ecevit ve Karkıner, 2011; Günindi – Ersöz 2016; Ramazanoğlu, 1998). Birincisi cinsiyetler arasındaki farklılığın kaynağının kültürel

olduğu yönündedir. Bireyler sosyalleşme yoluyla biyolojik cinsiyete yüklenen kültürel anlamlara, toplumsal rol beklentilerine göre kadını ya da erkeksi davranışları öğrenirler (Dökmen, 2018; Ecevit ve Karkıner, 2011; Günindi – Ersöz 2016; Ramazanoğlu, 1998). Beauvoir (1993) bunu “kadın doğulmaz, kadın olunur” biçiminde ifade etmiştir. Bu teori, ırk, cinsiyet, fiziksel özellikler, dil gibi farklılıklardan bağımsız olarak bütün insanların aynı biçimde birey olduğunu varsayar. Bu nedenle kadınları ve erkekleri birbirinden farklı kılan özelliklerin bir önemi yoktur. Onları iki cinsiyet sınıfına ayıran toplumsal yapılandırmadır. Kadınların ve erkeklerin doğuştan getirdiği özgün niteliklerin erkeği kadına üstün kılan toplumsal, siyasal ya da sembolik sonuçları olamaz. Her ikisi de akıl sahibi bireylerdir ve aklın cinsiyeti yoktur (Collin, 2015). Bu görüşe dayanan feminist kuramlar mevcut toplumsal düzende kökten bir değişim olmadan, kadına ve erkeğe biçilen toplumsal rollerin dönüştürülmesini öngörmektedir (Çaha, 2017). Bu bağlamda kadınlara hukuksal eşitlik, oy hakkı, eğitim hakkı, emeğin ücretlendirilmesi, eşit işe eşit ücret, çocuk doğurma(ma) kararında özgürlük vb. sağlanarak kadınların kamusal alanda erkekle eşit konuma getirilmesi amaçlanmaktadır.

Diğer bir yaklaşım, cinsiyetler arasındaki farklılığının biyolojik kaynaklı olduğu varsayımına dayanır, kadın ve erkeğin doğal olarak, yaratılışları gereği birbirinden farklı olduğunu kabul eder. Bu kabul beraberinde kadın ve erkeğin toplumsal rollerinin de ayrıştırılmasını getirmektedir ki bu nedenle pek çok feminist kuram bu görüşü eleştirmektedir (Ecevit ve Karkıner, 2011; Günindi – Ersöz 2016). Bununla birlikte bazı kuramlar ise toplumsal hayatın kadınların erkeklerden farklı olduğu dikkatte alınarak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna göre kadınlar ve erkekler yaşadıkları ortak dünyaya birlikte katkıda bulunurlar ve zenginleştirirler. Ancak modern hayatın ataerkil düzeni bu ortak dünyayı erkeklerin mülkü haline getirmektedir. Erkek egemen dünya içinde kadınların saklı kalmış dehasını ortaya çıkaracak şekilde toplumsal kurumların yeniden düzenlenmesi gerektiği, kadınların varlığıyla erkek egemenliğinin kurduğu batı modernitesine özgü kurumlara alternatifler oluşturularak hiyerarşik olmayan bir düzen kurulması gerektiği önerilmektedir (Collin, 2015). Kadınların yardımseverlik, doğurganlık, doğaya yakınlık, nezaket gibi kendilerine has özelliklerinin özellikle öne çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Ramazanoğlu, 1998). Kadınlar ve erkeklerin farklı olduğunu savunan ve buna göre bir toplumsal dönüşüm öneren feminist kuramlar, kadın ve erkeğin eşitliğini, kamusal alanda kadının erkekle eşit haklara sahip olması gerektiğini savunan kuramları kadınları erkek merkezli ataerkil değerlerle

bütünleştirdiği ve kadınların erkeklere benzeyerek asimile olmasına neden olduğu konusunda eleştirmektedir. Farklılıkçı yaklaşıma göre, kamusal alanda herkese eşit haklar vermek bazı kesimleri mağdur etmektedir, adaletin temeli farklılıkları dikkate almaya ve farklı gruplara farklı haklar vermeye dayanmaktadır (Çaha, 2017).

Cinsiyet farklılıklarının kaynağının doğa ya da kültür kaynaklı olduğu bu düşüncelerin ötesinde postmodern düşünce her iki bakış açısına da şüpheyle yaklaşarak cinsiyet kategorisini reddeden bir duruş sergiler. Bu düşünceye göre kadınsı özellikleri biyolojik olarak erkek olan bir birey veya erkeksi özellikleri biyolojik olarak dişi olan bir birey benimseyebilir (Collin, 2015). Postmodern feministler, modern dünyanın, aydınlanma düşüncesinin temelindeki düalist bakış açısının kadın - erkek ikiliği yarattığını ortaya koymaktadır. Hiyerarşik düalist toplumsal yapı kadının ikincil bir konuma gelmesine yol açmaktadır. Bu nedenle postmodern feministler kadın - erkek ikiliğinin olmadığı bir kültür oluşturulması gerektiğini öne sürmektedir (Çaha, 2017).

Hare - Mustin ve Marecek (1990) cinsiyetlerin farkı ya da benzerliği konusundaki inançları, istatistiksel olarak alfa ve beta yanlılıklarına (tip1 ve tip2 hata) benzeterak açıklamışlardır. Cinsiyetler arasında karşılaştırma yaparken fark yokken fark olduğunu bulmak birinci tip hata, fark varken fark bulmamak ise ikinci tip hatadır. Kadın ve erkeğin birbirinden tamamen farklı olduğunu varsaydığımızda alfa yanlılığına düşebiliriz zira bu durumda kadın ve erkek arasındaki benzerlikleri göz ardı etmiş oluruz. Diğer taraftan kadın ve erkeği tamamen birbirine eşit, aynı kabul edersek beta yanlılığına düşebiliriz. Çünkü bu durumda kadın ve erkek arasındaki farklılıkları görmezden gelmiş oluruz. Alfa yanlılığı ataerkil düzenin sürdürülmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan beta yanlılığı cinsiyet eşitliğini sağlamak için kanıt oluşturmaktadır. Bununla beraber beta yanlılığı kadınlara özel ihtiyaçların görmezden gelinmesine neden olmaktadır.

Sonuç olarak cinsiyete dayalı karşılaştırmaya ilişkin görüşler ya da araştırmalar paradoksal bir görünüme sahiptir. Zira cinsiyetlerin karşılaştırılması konusu zıt kutuplu ve bir yönüyle politiktir. Cinsiyet eşitliği ya da farklılığının sosyal, politik, ekonomik, psikolojik çeşitli sonuçları vardır ve bu sonuçlar farklı toplumsal düzenleri öngörmektedir. Bu nedenle farklı düzenlerin taraftarları bu konudaki farklı görüşleri doğrulama eğiliminde olmaktadır.

2.1.6. Cinsiyet kimliği / Cinsel kimlik

“Kimlik” sosyal psikolojide kullanılan bir kavramdır ve bireyin “ben kimin?” sorusuna verdiği yanıt onun kimliği olarak ifade edilmektedir. Yani kimlik, bireyin kendisini sosyal olarak kendini nasıl konumlandırığını, nasıl tanımladığını ortaya koyar. Örneğin “ben kadınım”, “ben Türk’üm” gibi bir gruba aidiyetini ya da “ben zekiyim”, “ben güvenilirim” biçiminde kişinin kendisiyle ilgili algıladığı bir takım kişilik özelliklerini ifade eder (Dökmen, 2018; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017). Cinsiyet kimliği de bireyin kim olduğunu tanımlayan önemli bir boyuttur. Bireyin kendisini kadın ya da erkek olarak hissetmesini, kişiliğini buna göre oluşturmasını ve o cinsiyet rolünden beklenen davranışlar sergilemesini ifade eder. Cinsel kimlik cinsel yönelim anlamında kullanılmaktadır (Dökmen, 2018).

Feminist literatürde, kadının ezilmişliğini cinsel kimlik üzerinden açıklayan, biyolojik cinsiyeti ve bunun getirdiği cinsel rolleri reddeden, radikal kuramlar bulunmaktadır (örneğin radikal feminizm, Queer teori). Bu nedenle feminist literatürde cinsiyet kimliği ve cinsel kimlik ifadelerinin birbiriyle örtüşen anlamlarda kullanıldığı göze çarpmaktadır (Chanter, 2019; Saygılıgil, 2016). Dökmen (2018), literatürde cinsiyet kimliği ve cinsel kimlik terimlerinin kullanımında karışıklık bulunduğunu, bu karışıklığın “gender” sözcüğünü tam olarak karşılayan bir kelime olmadığından Türkçede daha fazla olduğunu ifade etmiş ve bu kavramların ayırt edilmesinin yararı olduğunu dile getirmiştir. Bu araştırmada da cinsiyet kimliği ve cinsel kimlik terimlerinin birbirinden farklı anlamları olduğu kabul edilmiş ve cinsel kimlik kapsamına giren kişilik özellikleri ve davranışlar kapsam dışı tutulmuştur.

2.2. Feminizm ve Feminist Kuramlar

18. yüzyılda ortaya çıktığı düşünölen (Donovan, 2016) feminizm, en genel anlamıyla kadımla ilgili sorun olarak gördüğu konulara hem kuramsal hem de uygulamalı çözümler getirme çabası olan bir kadın hareketi olarak ifade edilebilir. Buna rağmen, kadınlarla ilgili sorunların ve önerilen çözümlerin dayalı olduğu kuramsal bakış açıları farklı olduğu; ayrıca bu sorunlar ve üretilen çözüm önerileri toplumdan topluma çeşitlilik gösterdiği için feminizmin açık ve kapsayıcı bir tanımını yapmak güçtür. Nitekim Notz (2018), feminizmin durumsal olarak içinde farklı kavramları barındırdığını, tarihsel ve güncel farklı akımlar için üst bir kavram olduğunu; farklı ölkelerde, bölgelerde kuramsal alt yapılar da göz önünde bulundurulduğunda birbirinden farklı feminizmlerin olduğunu

ifade etmektedir. Literatürde liberal feminizm, radikal feminizm, Marksist feminizm, psikanalitik feminizm, sosyalist feminizm, varoluşçu feminizm, kültürel feminizm, post modern feminizm, siyahi feminizm, ekofeminizm, İslami feminizm gibi farklı adlarla anılan çok sayıda feminist kurama rastlamak mümkündür (Çaha, 2017; Çetinel ve Ersoy Yılmaz, 2016; Demir, 2014; Donovan, 2016; Gaard, 2010; Gürhan, 2010; Jackson ve Jones, 1998; Notz, 2018; Tong ve Botts, 2017). İçerdiği çeşitliliğe ve farklı anlayışlara rağmen tüm feminist kuramlar toplumsal hayatta kadın ve erkek arasında, kadını dezavantajlı hale getiren bir güç dengesizliği olduğunu varsayar, bu dengesizliğin kaynağını ve yarattığı sorunları kendi üslubunca izah eder ve çözümler önerir (Çaha, 2017; Çetinel ve Ersoy Yılmaz, 2016; Demir, 2014; Donovan, 2016; Ecevit ve Karkıner, 2011; Notz, 2018). Ancak kadın hareketlerinin tamamının feminist hareket olarak kabul edilmediğini hatırlatmak gerekmektedir. Başka bir ifadeyle kadın haklarını savunan her grup ya da birey kendisini feminist olarak tanımlamamaktadır.

2.2.1. Feminist Kuramlar

Toplumsal cinsiyet özünde feminist hareketlerin literatüre kazandırdığı bir kavramdır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet kavramının anlaşılması feminist hareketlerin ya da kadın hareketlerinin tarihi ve teorik olarak incelenmesini gerektirmektedir. Bu başlık altında feminist kuramlar ana hatlarıyla özetlenmiştir.

2.2.1.1 Liberal Feminizm

Pek çok ana akım feminist kuram geleneksel liberal feminist düşünceye tepki olarak ortaya çıkmıştır. O nedenle bu kuram feminist düşünceyi incelemek için güzel bir başlangıç noktasıdır (Tong ve Botts, 2017). Liberal feminist kuram, tarihsel olarak feminist düşünceye kaynaklık eden en eski kuramdır. Toplumsal düzende köklü bir değişimi değil var olan düzen içinde kadınların da erkeklerle eşit haklara sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla liberal feminist kuram aydınlanma felsefesinin, modernitenin ve liberalizmin öngördüğü toplumsal düzen içinde anlamlandırılmalıdır. Bu kuram genel olarak liberal ve modern dünyaya ait değerlerin sadece erkeklere özgü olmadığını, tıpkı erkekler gibi akıl sahibi bireyler olan kadınların da toplumsal hayatın her alanında erkeklerle eşit haklara sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle akıl sahibi bireyler olarak kadınlar da erkeklerle aynı eğitimi aldıklarında kamusal alana çıkıp erkeklerle aynı işleri yapabilir hale geleceklerdir. Toplumsal hayat kadın ve erkeğin eşitliğine dayalı olarak düzenlendiğinde kadınlar da yasalar önünde erkeklerle eşit

konuma gelebilecek, ekonomik özgürlük elde edebilecek, seçme ve seçilme hakkı ile toplumsal hayatta varlığını kabul ettirecektir. Yeniden düzenlenen modern dünyada kadınların da kamusal alanda erkeklerle eşit olarak var olabilmeleri ve aynı zamanda eş ve annelik rolünü yerine getirebilmeleri için onlara toplumsal cinsiyet adaletini sağlamak için özel haklar verilmeli, özel alandaki görevler erkekler tarafından paylaşılmalıdır (Demir, 2014; Donovan, 2016; Ecevit ve Karkıner, 2011).

Tarihsel olarak bakıldığında sanayi devrimi ile birlikte ev ve işyeri ayırımı büyümüş, kadın ve erkek arasındaki toplumsal cinsiyetten kaynaklanan işbölümü derinleşmeye başlamıştır. Daha önce tarım toplumunda üretime de katkıda bulunan kadın böylelikle ekonomik hayatın tamamen dışına itilmiş ve erkeğe bağımlı hale gelmiştir. Bu koşullarda liberal feminist hareketin, erkeğini işe gönderen, ev işlerinde hizmetçileri kullanan, erkek aracılığıyla saygınlık kazanan ancak karşılığında özgürlüğünü feda eden, kendi başına karar alamayan, düşünce kapasitelerini genişletemeyen orta sınıf burjuva kadınının özgürlük mücadelesi olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Arat, 2010). Liberal feminist kuramın temelleri Mary Wollstonecraft, Sarah Grimke, Frances Wright, Elizabeth Cady Stanton, Sojourner Truth, Susan B. Anthony, Harriet Taylor ve John Stuart Mill gibi düşünürlerin eserleri ile atılmıştır (Donovan, 2017; Tong ve Botts, 2017).

Liberal feminizmin 18. yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıktığı kabul edilmekte ve birinci dalga, ikinci dalga, üçüncü dalga biçiminde birkaç döneme ayrılarak incelenmektedir (Donovan, 2016; Tong ve Botts, 2017). Donovan (2016) özellikle birinci (18. yüzyıl sonlarından 20. yüzyıl başına kadar) ve ikinci dalga (1960'ların sonundan 1980'lerin başına kadar) ayırımının feminist tarihi ortaya koymakta işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte liberal feminist hareketlere Batı Avrupa'da 18. yüzyıldan önce de rastlanmaktadır (Donovan, 2016). Birinci dalga feminist hareket ile akıl sahibi birer insan olarak kadınların da erkeklerle eşit haklara sahip olması gerektiği savunulmuş, toplumsal hayatta bunun sağlanabilmesi için kadınların oy hakkı, kanun önünde eşitlik, mülkiyet hakkı, eğitim hakkı vb. konularda mücadele edilmiştir (Demir, 2014; Donovan, 2016). Bu hareket kadınların ekonomi ve bilim topluluğunun dışında kaldığından gerçek potansiyellerini gerçekleştiremediğini ortaya koymaktadır (Calás ve Smircich, 1996). 1970'lerde ortaya çıkan ikinci dalga hareket ile ise kadın ve erkeğin kültürel olarak edindikleri toplumsal cinsiyet rolüne ve bu rollerin yarattığı eşitsizliğe dikkat çekilmiş, toplumsal cinsiyet adaletinin sağlanması konusunda mücadele edilmiştir (Calás ve Smircich, 1996). Bu adaletin sağlanması adına kadınlara bir eş ve anne olarak çalışma

hayatında erkeklerden farklı haklar verilmesi, buna uygun hukuksal düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Tong ve Botts, 2017; Çaha, 2017).

Liberal feminist teori kadınların toplumsal hayattaki ikincil konumuna dikkat çekmiş, kadınların kamusal alandaki görünürlüğü arttırmış ve bir takım haklar elde etmesini sağlamış olmasının yanında bazı açılardan eleştirilmektedir. Öncelikle ataerkil toplumsal düzen, liberal feminist teorinin öngörülerini pratikte tam anlamıyla yerine getirmeyi zorlaştırmaktadır. Kamusal alana çektiği kadını bir anlamda erkekleştirmekte ve ataerkil düzenin erkeksi değerlerini yüceltmektedir. Ayrıca özel alanın yeniden düzenlenmesi ve erkeğin özel alandaki görevlere katılımı meselesine tam anlamıyla açıklık getirememektedir. Bu durum kadınların ev ve iş arasındaki rol çatışmasını arttırmaktadır. Liberal feminist teori kadınla ilgili dikkat çektiği sorunlara etkili çözümler önerememiştir. Ayrıca yalnızca orta sınıf beyaz kadının sorunları üzerinde durmuş, farklı ırk ve ekonomik sınıflardan kadınların sorunlarını gündemine almamıştır (Calás ve Smircich, 1996; Tong ve Botts, 2017). Liberal feminist kuram feminist düşüncenin geleneksel halidir. Diğer kuramların bu kuramın getirdiği düşüncelerin geliştirilmesi ya da değiştirilmesi noktasına odaklandığı görülmektedir

2.2.1.2 Radikal Feminizm

“Radikal” sözcüğü sosyal bilimlerde herhangi bir sosyal konuda var olan düzene tamamen karşı çıkan ve kökten değişimi isteyen, başka bir ifadeyle uzlaşma ya da reform yanlısı olmayan görüşleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Demir, 2014). Tarihsel olarak radikal feminist kuram liberal ve Marksist kuramlara kıyasla daha yenidir, 1960’ların sonlarında ortaya çıkmıştır. Bu dönem batıda, Vietnam savaşından sonra ortaya çıkan savaş karşıtlığı, çevreci ve anti nükleer hareketler, 68 öğrenci olayları gibi çeşitli radikal hareketlerin ortaya çıktığı döneme rastlamaktadır (Demir, 2014; Donovan, 2016; Ecevit ve Karkıner, 2011; Jaggar, 1983).

Feminist yaklaşımlar içinde uç bir noktada duran radikal feminizm kadınla ilgili sorunların çözümünün ancak kapitalist ataerkil toplumsal düzenin reformuyla yıkılması yoluyla gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda öncelikle kadının biyolojik cinsiyeti ile birlikte edindiği eş ve anne rolünde kökten değişimler yapılması gerektiğini ortaya koyarak aile ve evlilik kurumuna karşı çıkar. Kadınların çocuk sahibi olma ya da olmama konusunda özgür seçim yapabilme hakkı olduğunu, ayrıca annelik duygusunun bir kadın için olmazsa olmaz olmayıp toplumsallaşma sürecinde öğrenildiğine dikkat

çeker. Kadının ikincil konuma itilip erkek tarafından denetim altında olmasını meşrulaştıran bu rollerden kurtulması bir anlamda ataerkil düzenin sarsılması ve kadının kurtulması anlamına gelmektedir. Kadını ezen ataerkil düzen diğer feminist yaklaşımların öngördüğü gibi basit yeniliklerle, düzenlemelerle değişemeyecek kadar köklüdür. Öyle ki toplumda konuşulan dilden, bilime, edebiyata ve bütün toplumsal kurumlara ait örgütsel yapılara sirayet etmiştir. Bu nedenle değişiklik ancak radikal şekilde gerçekleşecektir (Calás ve Smircich, 1996; Demir, 2014; Donovan, 2016; Jaggar, 1983; Tong ve Botts, 2017). Radikal feministler kadın ve erkeğin biyolojik olarak farklı olduğunu yadsımaz ama bu farklılıklara yüklenen anlamları eleştirirler. Mesele kadının anne olma biyolojik potansiyelinin olması değil anne olmasının kontrol edilmesidir. Bazı radikal feministler erkekleri biyolojik özellikleri nedeniyle suçlar ve doğaları gereği saldırgan olduklarını iddia ederler. Bu saldırganlık nedeniyle kadına yöneltilen şiddetin eleştirisi bu kuramın feminist düşünceye dikkate değer katkılarından biridir (Ecevit ve Karkıner, 2011).

Tong ve Botts (2017) bir önceki paragrafta açıklanan radikal feminizmi “radikal özgürlükçü (radical - libertarian) feminizm” olarak adlandırır ve ayrıca “radikal kültürel feminizm” den söz eder. Radikal kültürel feminist düşünce toplumsal hayatın kadına atfedilen değerleri ön plana alarak yeniden düzenlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Buna göre kapitalist ataerkil düzenin değer kattığı rekabet, cesaret gibi erkeksi özelliklerin yerine merhamet, duygusallık gibi kadınsı değerlerin ön plana çıktığı hiyerarşik olmayan örgütsel yapıların olduğu kültürel bir dönüşüm gerçekleştirilmelidir (Tong ve Botts, 2017).

2.2.1.3 Marksist Feminizm

Marksist feminizm, doğrudan bir feminist teori olmaktan ziyade kadınların sorunlarını Marksist düşünce çerçevesinde açıklama ve çözümler üretme çabası olarak ifade edilebilir. Kadın erkek ilişkileri Marksist düşüncedeki sınıf analizi ile açıklanmaktadır. Buna göre kapitalist ataerkil düzende ekonomik gücü elinde bulunduran erkek sınıfı kadın sınıfını kontrol etmektedir. Kadınlar özel alan içinde maddi değeri olmayan, ücret alamadıkları işleri yapmaktadır. Bir şekilde kamusal alana çıkabilen kadınlar da ucuz işgücü olarak kullanılmaktadır. Böylelikle ücret alamadığı değersiz görülen ev işleri ve çocuk bakımı ile meşgul olan ya da kamusal alana çıkabilmişse bile her iki sorumluluğu da yerine getirmek zorunda olan kadın yabancılaşma duygusu yaşamaktadır. Bu teoriye göre kadınların kurtuluşu öncelikle kamusal alana çıkıp üretime

katkıda bulunmakla olacaktır. Ayrıca ev işleri ücretlendirilmeli veya toplumsallaştırılmalıdır - yani tıpkı eğitim hizmetinin okullarda yürütülmesi gibi temizlik, yemek çocuk bakımı gibi ev işlerinin de kamusal alanda gerçekleştirilmesi. (Calás ve Smircich, 1996; Donovan, 2014; Jaggar, 1983; Tong ve Botts, 2017).

Marksist feminizm, ev işlerinin ücret ödemeye degecek işler olduğuna inanan ve bunun için mücadele eden kadının işçi sınıfının bilincine benzer bir bilinç kazandığını ifade etmektedir. Bu bilinç yükseltme nosyonu ve cinsiyete dayalı işbölümüne dikkat çekmesi Marksizm'in feminizme yaptığı önemli katkılardandır. Bununla birlikte Marksizm farklı farklı sosyal koşullarda gelişmiş, başlangıçta kadından farklı odağı olan bir düşünce akımıdır. Her şeyden önce erkekler tarafından geliştirilmiş, erkeğin baskın olduğu bir düşünce sisteminin ürünüdür. Bu nedenle cinsiyeti bir sosyal sınıfa indirgeyerek ele alır, ayrıca cinsiyetin gerçekten bir sınıf olup olmadığını açıklama konusunda da kendisiyle çelişkiye düşer. Bunun yanında yalnızca kapitalist toplumda kadının ezilmişliğine dikkat çeker, kapitalizm öncesini ve farklı kültürleri olan toplumları ihmal eder, kadın erkek ilişkilerini yalnızca ekonomi odağında değerlendirir (Donovan, 2014).

2.2.1.4. Sosyalist Feminizm

Temelleri sosyalist düşünceye dayanan sosyalist feminizm, Marksist ve radikal feminizmin eleştirilmesi ve bu teorilere ait bazı görüşlerin sentezlenmesi yoluyla ortaya çıkmıştır. Sosyalist feministler Marksist feministlerin kadın sorununu yalnızca bir sınıf mücadelesine indirgeyerek küçültmesini radikal feministlerin ise kadın özgürlüğünü bütün sosyal sorunlardan öncelikli hale getirerek büyütmesini eleştirmektedir. Bununla birlikte Marksizm'in öne çıkardığı sınıf kavramını ve radikal feministlerin öne çıkardığı ataerkillik kavramını sentezleyerek kullanmaktadırlar. Buna göre ataerkil kapitalist düzen hem sosyal hem de ekonomik anlamda erkek sınıfının kadın sınıfı üzerinde tahakküm kurduğu toplumsal yapıyı ifade etmektedir. Bu noktada sosyalist feminizm, Marksist ve Radikal feminizme bir eleştiri daha getirerek yalnızca orta sınıf beyaz kadının sorunlarına değil söz konusu ataerkil toplumsal yapı içerisinde farklı kültürlerde yaşayan farklı kadınların sorunlarına da dikkat çekmektedir. Sosyalist feminizmin, feminist literatüre önemli katkılarında birisi kadınlar arasındaki farklılığa da dikkat çekmiş olmasıdır (Calás ve Smircich, 1996; Donovan, 2014; Jaggar, 1983; Tong ve Botts, 2017).

Sosyalist feminizm, cinsiyete dayalı işbölümünün sadece kamusal ve özel alan ayrımında değil, aynı zamanda kadının kamusal alana katılımı ile birlikte kamusal alanda

da sürdürüldüğüne dikkat çekmiştir. Özel alana hapsedilerek erkeğin tahakkümü altına alınan kadın benzer şekilde kamusal alanda da erkeklerin kendisine uygun gördüğü pozisyonlara sıkışmaktadır. İşler kadın işleri ve erkek işleri diye ayrılmakta, kadınlar genellikle daha alt pozisyonlarda çalıştırılmakta veya erkeklerle aynı işleri yapan kadınlar daha düşük ücret almaktadırlar. Aynı zamanda benzer bir adaletsiz dağılım farklı etnik kökene sahip kadınlar arasında da söz konusudur (Calás ve Smircich, 1996).

2.2.1.5. Psikanalitik Feminizm

Psikanalitik feminist teori Freud'un psikoseksüel kişilik gelişimi kuramına dayalı olarak açıklamaktadır. Freud'a göre 3 - 6 yaş civarında, oidipal dönemde kız çocuğunun anneye erkek çocuğunun ise babayla özdeşleşmesi ve bu özdeşimden önce yaşadıkları çelişki ve karmaşa kişilik gelişiminin bir parçası olarak cinsiyet kimliğinin oluştuğu dönemdir (Sardoğan ve Karahan, 2007). Freud'un kuramında kadının edilgenliği meşrulaştırılmakta, erkeğin cinsel organına sahip olmaması nedeniyle eksik olduğu ve kıskançlık yaşadığı, özdeşim sürecinin de bu eksiklik çerçevesinde tamamlandığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla Freud örtük biçimde kişilik gelişiminde babanın etkin rolü olduğunu, özdeşim sürecinde doğal olarak, yani biyolojik deterministik bir şekilde, kadının edilgen ve ikincil olarak yetiştiğini ortaya koymaktadır (Donovan, 2014).

Feminist yazında Freud'un kuramındaki kavramlar kullanılarak Freud'un görüşleri sert bir şekilde eleştirilmiş, kişilik gelişiminde kadınlık ve annelik ön plana çıkarılarak Freud'un kuramı feminizm lehine geliştirilmiştir. Feminist literatürde annenin ataerkil düzende ezilmişliğine rağmen kızlarının kişilik gelişiminde, onların öznelliklerinin oluşmasında psikolojik ve kültürel olarak yaptıkları olumlu etkiye dikkat çekilmiştir. Ayrıca kadınları, erkeklerde olan ve kendilerinin sahip olmadığı şeyin kıskançlığını yaşayan bireyler olarak düşünmeden, psikolojik olarak kişilik gelişiminde olumlu alternatif bir etkileri olduğunu vurgulamıştır. Örnek olarak Nancy Chodorow, çocuk bakımı ve eğitiminin erkeklerce paylaşımının cinsiyet rolüne bağlı güç dengesizliğini kırabileceğini savunmuştur. Zira böylelikle çocuk bakımını belli düzeyde üstlenen erkeklerin önemi azalacaktır. Chodorow'un bu düşüncesinin bugün Avrupa Birliğinin çocuk bakımı politikalarını yönlendirdiği bilinmektedir (Donovan, 2014; Ecevit ve Karkiner, 2011).

2.2.1.6. Postmodern Feminizm

Postmodern feminist kuram, bilim dünyasında çok sayıda çalışma alanını etkilemiş olan postmodern düşünceye dayalı olarak oluşturulmuştur. Postmodern feminist kuram kendisinden önceki kuramları kadın deneyimleri arasındaki farkı gözden kaçırdığı konusunda eleştirmektedir. Bu kuram farklı kadınların farklı deneyimleri olduğuna dikkat çekmekte ve onların çıkarları ile ilgili düşünmeye yönlendirmektedir. Bu görüşe göre, kadınların deneyimleri oldukça çeşitlidir bu nedenle ortak olarak kullanılan kadın kavramı aşırı genellemeler içerdiğinden yapısökümüne tabi tutmak gerekmektedir. Kadınların toplum içindeki konumları ve edindikleri deneyimler kültür, ırk, sınıf, ekonomi gibi çok sayıda değişkene bağlı olabilir. Bu nedenle farklı kadınların farklı toplumsal sorunlarını tespit edecek, bu sorunları özgün koşullarında yorumlama olanağı tanıyan farklı feminist bakış açıları, sürekli yeniden üretilmelidir. Sonuç olarak feminist kuramlar belli kalıpları değil farklılıkları içine alacak şekilde olmalıdır (Karagöz, 2010). Postmodern feminist görüşün içinde kadınların ezilişinin kurumsallaştırılmasından, toplumsal cinsiyetin kültürel olarak inşasındaki iktidar ilişkilerini göz önüne almaya doğru bir değişim bulunmaktadır (Berktay, 2013).

Bu görüşü savunanlar “kadın” kavramını reddeder. Ataerkil dil içinde yer alan “kadın” tanımının ve ataerkil kültür içinde kadının yer aldığı tüm konumların analiz edilerek yeniden yapılanmaya ihtiyacı olduğunu ifade etmektedirler. Ataerkil kültürün varsaydığı geleneksel ikilemin ötesinde düşünmeye ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle aslında kadını tanımlama çabası ontolojik açıdan yanlış ve politik olarak tepkiseldir. Postmodern feministler, farklılığı dikkate alarak, feminen metinleri maskülen metinlerle karşılaştırırlar ve kadınların olumsuz erkeklerin ise olumlu özelliklerle vurgulandığını ortaya çıkarırlar (Tong ve Botts, 2017). Kadını bu şekilde ele almak feminist kuramlara farklı bir yön vermektedir. Temelde feminsit düşüncenin herhangi bir kategoriye indirgenemeyeceğini ortaya koymaktadır (Oruç, 2012).

2.2.2. Feminist Kuramların Örgüt ve Yönetim Araştırmalarındaki Uygulamaları

Feminist düşünce akademik ve sosyal açıdan her alanı olduğu gibi örgüt ve yönetim alanını da etkilemiştir. Aşağıda farklı feminist kuramların örgüt ve yönetim alanına etkileri açıklanmıştır.

Liberal feminizm, özellikle ikinci dalga, örgüt ve yönetimle ilgili çalışmalara “yönetimde kadın” konusunda katkıda bulunmuştur. Bu kapsamda yapılan araştırmalar

içinde “cam tavan” çalışmaları yoğunluktadır (Calás ve Smircich, 1996). Bu teori aynı işi yapan kadın ve erkek çalışanlar arasındaki ücret farkını, cam tavan kavramıyla literatüre girmiş kadınların üst düzey pozisyonlara yükselmesi konusunda karşılaştığı engelleri gündeme getirmiştir. Bu bağlamda ücret, eğitim olanakları, performans değerlendirme, üst düzey görevlere yükselme vb. konularda kadınlara da erkeklerle eşit haklar verilerek ve örgütlerde çalışan kadın sayısı artırılarak çalışma ortamında kadınları dezavantajlı hale getiren eşitsizliğin ortadan kalkacağını savunmuşlardır (Irefin, Ifah ve Bwala, 2012). Örgütlerde cinsiyet eşitsizliğini liberal feminist açıdan ortaya koymaya çalışan araştırmaların epistemolojik açıdan pozitivist olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki bu konuda çalışan araştırmacılar daha çok nicel yöntemi tercih etmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak ise cinsiyeti yalnızca bir değişken olarak ele almışlar, örgüt çalışanlarını belirli özellikler açısından değerlendirirken onların cinsiyetlerine doğrudan vurgu yapmamışlardır. Dolayısıyla kadınla ilgili konular yalnızca kategorik bir değişkene indirgenmiştir (Irefin vd., 2012; Calás ve Smircich, 1996). Liberal feminist teori yönetimde kadın erkek eşitsizliğine dikkat çekmiş olmakla birlikte bu eşitsizliklerin çözümü için etkili yöntemler sunamamıştır (Çetinel ve Ersoy - Yılmaz, 2016).

Radikal feminist teorinin toplumsal yapıya ilişkin keskin eleştirileri ve kökten değişimi öngören çözüm önerileri örgütsel yapı ve işleyişlere de yansımıştır. Öncelikle ataerkil olduğunu varsaydıkları örgütsel alanda kadınların deneyimlerinin ön plana çıktığı kadın alanları oluşturmaya çalışmışlardır. Ayrıca erkeklere özgü meslekler gibi görülen marangozluk vb. mesleklere ait becerileri kadınlara da kazandırmak için çaba harcamışlardır (Calás ve Smircich, 1996). Liberallerin ufak tefek çözüm önerilerinin aksine örgüt ve yönetim analizlerinin merkezine dışıl bakış açısını koymuşlardır. Yani liderlik, yönetim vb. örgütsel konularda kadına özgü beceri ve deneyimleri kullanarak kadınsı çözümler üretmeye çalışmışlardır. Bu nedenle radikal feminist çalışmaların daha çok nitel yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların neticesinde de hiyerarşik olmayan, demokratik ve katılımcı örgütsel yapılar; hatta rekabet, saldırganlık gibi eril niteliklerin yerine ilişki odaklılık, empati gibi kadınsı değerlerin hakim olduğu lideri olmayan yapısız örgütler önermişlerdir (Erny, 2014; Irefin vd., 2012; Bendl, 2000; Calás ve Smircich, 1996). Önerdiği köktenci değişime rağmen radikal feminist düşüncenin örgütsel uygulamalarda, örgüt ve yönetim literatüründe geniş bir yeri bulunmamaktadır. Nitekim radikal feministlerin ataerkil olduğunu varsaydığı örgütsel düzen içinde böylesi fikirlere yer verilmemesi şartıdır (Calás ve Smircich, 1996).

Psikoloji kökenli bir kuram olan psikanalitik feminist kuram örgüt ve yönetim alanında daha çok örgütsel davranış konusundaki çalışmaları etkilemiştir. Kadınların örgüt içindeki rollerinin farklılığının kaynağının psikoseksüel gelişimlerdeki farklılığa dayalı olarak açıklamaktadır. Bu teorinin erken dönem çalışmaları kadınların örgüt içinde niçin başarısız olduğu konusuna odaklanmış ve bu başarısızlığı psikoseksüel gelişimlerdeki farklılığa, bir anlamda başarısızlığa, atıfta bulunarak açıklamıştır. Kadınların başarısını açıklarken ise, örneğin başarılı bir kadın yöneticinin babasıyla ilişkisinin sıradışı olmasına bağlamışlardır. Diğer taraftan bu teoriye göre daha sonra yapılan çalışmalarda bu bakış açısı terk edilerek kadınların oedipal dönemde yaşadıkları farklı gelişim süreciyle edindikleri farklı özelliklerin onları başarısız yapmadığı aksine çeşitli açılardan avantaj sağladığı biçiminde yorumlanmıştır. Örneğin kadınsı özelliklerin etkili bir liderlik için alternatif oluşturduğu; empati, duygusallık, ilişki odaklılık gibi kadınsı niteliklerin insan kaynakları açısından, yabancılaşma, sinizm gibi istenmeyen sonuçları azalttığı dile getirilmiştir. Psikanalitik kuram da tıpkı radikal kuram gibi cinsiyeti sadece bir değişken olarak ele almayıp kadınların farklılığını, özgünlüğünü örgütsel yaşamın merkezine almıştır (Calás ve Smircich, 2006; Irefin vd., 2012; Kark, 2004).

Marksist feminizm cinsiyete dayalı iş bölümünü gündeme taşımış ve kadının kapitalist düzende kolay işgücü olarak görülmesinin nedenlerine odaklanmıştır. Kadınların da üretime dahil olması gerektiğini güçlü bir şekilde ortaya koymasına rağmen bu teoriye örgüt ve yönetim literatüründe pek rastlanmamaktadır. Çünkü cinsiyeti bir sınıf analizine indirgeyerek ele almaktadır. Bununla birlikte bu kuram sosyalist feminist kurama yol göstermiştir (Oruç, 2012; Tong ve Botts, 2017).

Sosyalist feminist teorinin rehberlik ettiği örgütsel çalışmalar cinsiyete dayalı kalıpyargıların örgütsel yapı ve işleyişleri, örgüt kültürünü nasıl etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu kuramın yarattığı farkındalık sonucunda örgütlerdeki kadın işi - erkek işi ayrımının ve buna bağlı ücret ve performans değerlendirme konusundaki eşitsizliklerin cinsiyete ilişkin geleneksel varsayımlara dayalı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu kuramın dikkat çektiği bir diğer nokta örgüt kültürü içindeki semboller, değerler, imaj ve ideolojilerin de cinsiyete dayalı olarak kurulmuş olduğudur. Mesela yapılan araştırmalar kahramanların, ideal örgüt üyelerinin erkeksi değerlerle tarif edildiğini ortaya koymaktadır. Bu teori dikkat çektiği sorunların çözümü için özellikle cinsiyete dayalı geleneksel iş bölümünün ortadan kalması adına sosyal hayatta, hem evde hem de

işyerinde kadınların ve erkeklerin birbirinin yerine geçebilir olmasını önermektedir. Hem işyerinde hem de toplumsal yaşam içinde cinsiyet rollerinde yapılacak dönüşümler ile işyerinde cinsiyete dayalı kalıpyargılardan arınmış bir bakış açısıyla oluşturulan adil ücretlendirme sistemi ve performans değerlendirmesi söz konusu sorunların üstesinden gelebilecektir (Billing ve Alvesson, 1994; Calás ve Smircich, 1996; Kutanis ve Çetinel, 2016).

Postmodern feminist kuram, dil ve dil pratikleriyle oluşturulan sosyal gerçeklik içindeki güç dengesizliklerine dikkat çekerek örgüt ve yönetimle ilgili yazında cinsiyetin nasıl yazıldığına odaklanır. Böylelikle postmodern feminist teorinin rehberlik ettiği araştırmalarda metinlerin tekrar okunması (Bendl, 2008); bu metinlerin yapısökümünün yapılması (Benschop ve Doorewaard, 1998; Martin, 1990; Knights, 1997), örgütsel çalışmaları ve araştırmaları yeniden yorumlayarak geliştirme (Metcalf ve Linstead, 2003; ve Kelan, 2008) noktalarına odaklanıldığı görülmektedir. Bu şekilde yapılan çalışmalarla, örneğin, Weber'in cinsiyet konusuna tarafsız görünen ideal bürokrasi kuramı, Taylor'un ortaya koyduğu ideal örgüt çalışmasının özellikleri aslında erkeksi değerle örtülü olduğu göstermiştir (Bendl, 2008; Kelan, 2008). Postmodern kuramın rehberliğinde yapılan çalışmalar, metinlerin analizleri sonucunda örgüt ve yönetim literatürünün cinsiyet körü bir bakış açısıyla yazılmış olduğunu, bununla birlikte cinsiyetle ilgili söylemin cinsiyeti kadın olarak ele alan ve kadını da sorun olan bir obje olarak gösterdiğini ortaya koymuştur (Kelan, 2008; Calás ve Smircich, 1996).

2.3. Örgütsel Sosyalleşme

2.3.1. Sosyalleşme

İnsan düşünen, öğrenen, üreten, öğrendiklerini ve ürettiklerini çeşitli yollarla diğer insanlara aktarabilen bir canlıdır. Bu sebeple çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Hem çevreyi etkiler hem de çevreden etkilenir. Bu etkileşimde birey bir yandan davranışlarını içinde bulunduğu toplumun beklentilerine, değerlerine göre düzenlemeye çalışırken diğer yandan bireysel algısı, değerleri ve beklentileriyle çevresini şekillendirmeye çalışır. Sosyal çevre bireyin var oluşuna anlam katan hayati bir değişkendir. Öte yandan insan da sosyal ortamı yaratan temel unsurdur. Bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirmesi için sağlıklı bir sosyal ortamda bulunması gerekirken sağlıklı bir toplum da ancak sağlıklı üyelerin varlığıyla mümkündür. Bu sebeple her sosyal yapı çeşitli yollarla üyelerinin davranışlarını istendik yönde şekillendirme gayreti içindedir.

Buna karşılık insan da birlikte yaşamının gereği olarak davranışlarını bulunduğu grubun beklentileri yönünde düzenleme çabası gösterir. Bu uyum sosyalleşme kavramı ile açıklanabilir.

Sosyalleşme, genel olarak bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sürecini ifade eder (Doğan, 2012; Kağıtçıbaşı, 2017). Sosyalleşme süreci, sosyolojik açıdan toplumun kültürünün aktarılması, devamlılığı ve değişimi bakımından ele alınmaktadır. Psikolojik açıdan ise bireyin sosyal gelişimi, yani toplumca beklenen davranışları öğrenme sürecinde geçtiği aşamalar ve bu öğrenme sürecine katkıda bulunan kalıtsal ve çevresel etmenler inceleme konusu olmaktadır (Doğan, 2012; Kağıtçıbaşı, 2017). Nitekim sosyalleşmeye ilişkin yapılan çeşitli tanımlarda da bunu görmek mümkündür:

“Toplumsallaşma: Bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci, sosyalleşme” (TDK, 2020)

“Bireyin bir sosyal gruba katılıp o grupta geçerli olan sosyal normları, o grup içinde girişte ve ilerde alacağı rolleri, ulaşacağı sosyal mevkileri, bu rol ve yerlerin kendisinden beklediği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun kültürünü oluşturan değerleri, inançları öğrenip benimsemesidir.” (Ergun, 1994)

“Toplumun yeni ya da başka üyelerinin, toplumlarının yaşam biçimini öğrenme sürecine sosyalleşme denir” (Giddens, 2012)

“İnsanın, tecrübelerinin ışığında kişiliğinin doğal yapısı ile yaşadığı toplumun sosyo-kültürel öğelerini yaşamı sırasında içselleştirdiği ve insani kişiliğinin farkına vardığı, bunun yanı sıra anlamlı toplumsal görevlerle yaşamak zorunda olduğu toplumsal çevreye uyumu sağlayan bir süreçtir.” (Rocher, 1968’den Akt. Doğan, 2012)

“Bir kimsenin içinde birtakım işlevleri olabileceği belirli bir toplum ya da toplumsal kümenin tarzlarını öğrenmesi sürecidir” (Tezcan, 1995)

Sosyalleşme süreci insan için oldukça karmaşıktır. Birey çevresinde gerçekleşen olaylar ve kişilerin, içinde yer aldığı kültürel, sosyal, ekonomik koşulların, yasaların, törelerin, geleneklerin ve saymakla bitmeyecek çok sayıda olgunun etkisi altındadır. Tüm bu etkenlerin karmaşık etkileşimi neticesinde birey toplumsal hayat içinde bir kişi olarak belirir. Bu karmaşık etkenlerden oluşan bütün iki farklı insan için tamamen aynı olmayacağından hiç kimse diğerinin aynısı olmaz (Kağıtçıbaşı, 2017). Sosyalleşme birey ve toplumun dinamik etkileşimi ile meydana gelir. Sosyalleşme insan davranışlarını yalnızca değiştiren, denetleyen ya da sınırlayan bir süreç olmayıp aynı zamanda yapıcı ve aktif yönleri olan biçimleyici bir süreçtir (Tezcan, 1997).

Özünde bir öğrenme olayı (Balcı, 2003) olan sosyalleşme iletişim yoluyla gerçekleşir. Sosyalleştirici araç bütünüyle toplumdur. Yani toplum bir öğreticidir. Bu nedenle bireyin etkileşim içinde olduğu diğer bireyler ile gruplar sosyalleşmeyi sağlarlar. Bireylerin sosyalleşmesi aile, akran grupları, okul, dini, ekonomik ve siyasi kurumlar gibi çok sayıda sosyalleştirici araçla gerçekleşebilir. Sosyalleşmenin başladığı en küçük birim ailedir. Daha sonra okul ve akran grupları içinde sosyalleşme sürdürülür. Bunlara ek olarak kitle iletişim araçları, bireyin katıldığı sivil toplum örgütleri, bireyin geçimini sağlamak için çalıştığı ortam ve dış dünyadaki daha birçok değişken sosyalleşme sürecine etki eder (Tezcan, 1995).

Sosyalleşme kavramını ilk kez kullanan sosyolog Durkheim “Yetişkin kuşakların yetişmekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata alıştırması, ruhsal, zihni ve ahlâkî yönden yetiştirmesi” şeklinde bir eğitim tanımı yapmıştır (Akt. Ergun, 1994). İnsanların yaşadığı topluma uyum göstermeleri ile bu konuda ortaya koydukları her davranış biçimi sosyologlar için sosyalleşme, eğitim bilimciler için de bir çeşit eğitimidir. Bu anlamda sosyalleşme yani eğitim hayatın özüdür, kaçınılmaz bir etkinliktir (Doğan, 2012). Nitekim Ertürk’ün (1972) “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik yönde değişme meydana getirme süreci” olarak ifade ettiği eğitim tanımındaki “istendik yön” ifadesi de toplumun beklentilerine işaret etmektedir.

Sonuç olarak sosyalleşme kültürel, sosyal, antropolojik, ekonomik, politik, psikolojik, felsefi ve yönetsel yönleri olan, çok sayıda bilim dalının ilgi alanına giren karmaşık bir kavramdır (Balcı, 2003). Bireysel davranış kalıplarının oluşturulmasında ve değiştirilmesinde oldukça etkilidir. Sosyalleşme aracılığıyla sosyal kurallar, değerler, rol beklentileri öğrenilir ve sosyal hayata uyum kazanılır. Sosyalleşme bireyin kişilik gelişiminde kültürel faktörlerin analizinde kullanılan önemli bir kavram haline gelmiştir. Bu kavramın örgütsel yaşam içinde ele alınması örgütsel sosyalleşme kavramını ortaya çıkarmıştır (Kartal, 2007).

2.3.2. Örgütsel Sosyalleşme

Toplumun işleyişini şekillendiren temel araçlar örgütlerdir (Can, 2002). İnsanın yaşamı boyunca, bütün toplumsal birimlerde devam eden sosyalleşme örgüt içinde de üyelerin çalışma yaşamları boyunca sürmektedir. Klasik bir bakış açısıyla üyelerin örgüt kültürüne uyumu örgütün etkili işleyişi için hayati öneme sahiptir. Bu nedenle yönetim alanında örgütsel sosyalleşmeyi çeşitli boyutlarıyla ele alan geniş bir literatür oluşmuştur. Bu bilgi birikimi içinde örgütsel sosyalleşme sırasında ne öğrenildiğine, örgütsel

sosyalleşme sürecinin nasıl bir süreç olduğuna ve hangi aşamalardan oluştuğuna, başarılı bir sosyalleşme için örgütlerin ve bireylerin nasıl bir yol izlemesi gerektiğine, başarılı bir sosyalleşmenin örgütsel çıktılarının neler olduğuna ilişkin soruların yanıtlarını bulmak mümkündür. Bu başlık altında örgütsel sosyalleşmeye ilişkin genel literatürünün bir özetine yer verilmiştir.

2.3.2.1. Örgütsel sosyalleşme: Tanımı ve İçeriği

Örgütsel sosyalleşme en genel olarak sosyalleşmenin örgüt içinde gerçekleşen boyutu veya işgörenin örgüte uyum süreci olarak ifade edilebilir. Bu genel vurguyu içeriyor olmakla birlikte, literatürde örgütsel sosyalleşmenin farklı yönlerini öne çıkaran çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmiştir:

“Bir örgüte yeni katılan ya da aynı örgütte farklı bir işe geçen işgörenlerin, kendilerinden beklenen tutum, değer ve davranışları öğrenme sürecidir” (Can, 2002).

“Örgütsel sosyalleşme, işgörenlerin örgütün işlevsel ve toplumsal çevresinde başkalarınca kendileri için yapılandırılmış örgütsel ortama uyum sürecidir” (Fisher, 1986).

“Örgütün kurallarını öğrenme, telkin edilme ve eğitilme, bir örgüte veya bazı alt örgüt birimlerinde nelerin önemli olduğunu öğretme sürecine örgütsel sosyalleşme denir” (Schein, 1975).

“Örgütsel sosyalleşme, örgüte bir üye olarak katılım için gerek duyulan bilgi, davranış ve tutumun bireysel kazanım ile meydana geldiği süreçtir” (Van Maanen ve Schein, 1979).

“Örgütsel sosyalleşme, daha iyi bir rol performansı gösterebilmek için, bireyin örgütsel değer ve normlara uyması ve öğrenmesi sürecidir” (Blumberg, 1980).

“Örgütsel sosyalleşme örgütsel ve bireysel tutum ve değerleri uzlaştırma sürecidir” (Çelik, 2002).

Plunkett ve Attner örgütsel sosyalleşmeyi, yeni işgörenlerin örgütün değerlerini, normlarını, politikalarını, prosedürlerini ve örgütün kendilerinden beklentilerini yani örgütle ilgili kritik ipuçlarını öğrendikleri bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Plunkett ve Attner, 1992).

Örgütsel sosyalleşme, bireyin örgütün üyesi olarak yer almak için ihtiyaç duyduğu tutum, davranış ve bilgiyi edinme sürecidir (Morrison, 2002).

Başka bir tanıma göre örgütsel sosyalleşme, insanların yeni bir işe ve örgütsel rollerine uyum yaptıkları temel bir süreçtir. Örgütsel sosyalleşme bir bireyin bir örgütteki özel bir rolüne uyum sağlaması için öğrenme, içerik ve süreci ile ilgilidir (Chao vd,1994).

Örgütsel sosyalleşme ipuçlarını öğrenme, doktrine etme ve yetiştirme, örgütte ya da bir alt birimde önemli olanları işgörenlere öğretme işlemidir (Balcı, 2003: 12).

Görüldüğü üzere bu tanımların ortak olarak vurguladığı nokta örgütsel sosyalleşmenin bir uyum ya da öğrenme-öğretme süreci olduğudur. Ayrıca örgütsel sosyalleşmenin örgütte yeni gelen veya aynı örgüt içinde farklı bir göreve gelen işgörenleri kapsadığı belirtilmiştir. Sosyalleşme sürecinde öğrenilmesi gereken, işin nasıl yapılacağı, örgütteki rolün gerektirdiği tutum ve davranışlar, örgütün değerleri, kültürü, politikaları, amaçları gibi örgüte ait her çeşit ayrıntıdır. Bunun yanında bazı tanımlar bireyi edilgen bir öğrenci olarak değerlendirirken bazıları sosyalleşmenin bireysel kazanım ile sağlanacağını vurgulamıştır. Nitekim örgütsel sosyalleşme konusunda yapılan ilk çalışmalar işgörenlerin sosyalleştirilmesi için örgütün sergilediği davranışlar üzerine yoğunlaşırken daha sonraki çalışmalar yeni gelen bireylerin örgütsel sosyalleşme konusunda aktif bir katılımcı olduğunu ifade etmektedir (Finkelstein, Kulas ve Dages, 2003). Esasen bu tartışmanın temelinde iki farklı bakış açısı vardır: Fonksiyonalist ve diyalektik yaklaşımlar. Fonksiyonalist bakış açısı bireyi sosyalleşme sürecinde pasif bir nesne olarak görür. Bu yaklaşım, sosyalleşmenin bireyi topluma uydurduğunu varsayar. Diyalektik bakış açısı ise sosyalleşme sürecinin daha karmaşık olduğunu varsayar. Bu yaklaşıma göre birey, içinde yer aldığı topluma yaratıcı katkıları olan, çözüm üretmek için araştırma ve paylaşma potansiyeline sahip olan bir üyesidir (Cheng ve Pang, 1997; Zeichner ve Tabachnick, 1985).

Örgütsel sosyalleşme iki yönlüdür, birey için öğrenmeyi örgüt için öğretmeyi içerir (Feldman, 1980). Kişi örgüte uyum sağlamaya çalışırken örgüt uyumun gerçekleşmesi için baskı oluşturur (Yüksel, 1997). Başka bir açıdan bakıldığında ise sosyalleşmenin bir yönüyle kültürlemeyi başka bir yönüyle bireyselleşmeyi içerdiği söylenebilir. Bireyselleşme, yeni üyelerin örgüt içindeki rollerini bireyselleştirme çabasıdır, kültürleme ise yeni üyelerin sosyal beceri ve bilgileri kazanmalarını sağlama sürecidir (Hartley, 1992).

Örgütsel sosyalleşme eski davranış, değer ve tutumların terk edilip yenilerinin kazanıldığı değişimi hem de örgütsel amaçların, bu amaçların gerçekleşmesi için gereken sorumlulukların, örgütsel değer ve normların öğrenilmesini içerir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001). Örgütsel sosyalleşme sürecinde öğrenilen içerik yalnızca yeni rollerin gereklilikleriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda geçmiş iş tecrübelerini, diğer işgörenlerin taklit edildiği bir süreci ve değişimi de içine almaktadır (Fogarty ve Dirsmith, 2001).

Örgütsel sosyalleşme doğası itibariyle sürekli devam eden bir süreci ifade eder. Sosyalleşme süreci birey henüz örgüt içine girmeden başlar. Birey örgüte girdiğinde süreç yoğunlaşır, ancak burada bitmez. Çalışan örgüt içinde yeni bir göreve getirildiğinde, terfi ettiğinde ya da başka bir örgüte geçtiğinde de devam eder (Porter, Lawler ve Hackman, 1975).

Çalık (2003) örgütsel sosyalleşmenin tanımını farklı örgütsel yaklaşımlar açısından şu şekilde ifade etmiştir:

“Klâsik anlamda örgütsel sosyalleşme, işgörenlerin maksimum etkililik için uygun bir şekilde eğitilmelerinin sağlanmasıdır. İnsan ilişkileri açısından örgütsel sosyalleşme, işgörenlerin yüksek iş doyumuna ulaşmaları ve ihtiyaçlarını karşılamaları ihtimalini maksimuma ulaştırmak için bir yöntemdir. İnsan kaynakları açısından örgütsel sosyalleşme, işgörenlerin katkılarını, yetkilendirme ve kaliteyi artırma yoluyla maksimuma ulaşmanın bir yoludur. Sistem yaklaşımı açısından örgütsel sosyalleşme, sistemin dışından sistemin içine bir geçiş sürecidir. Kültürel açıdan örgütsel sosyalleşme, örgütsel kültürün değer ve normlarının iletildiği bir süreçtir. Postmodern açıdan sosyalleşme, bir adaptasyon ve sınırlara nüfuz edebilme sürecidir.”

2.3.2.2. Örgütsel sosyalleşmenin amacı ve önemi

Örgütsel sosyalleşmenin sağlanmasında temel amaç, işgörenlerin örgütün etkili bir üyesi olması için bireysel ve örgütsel çıkarların birleştirilmesidir. Unutulmamalıdır ki örgütler sosyal sistemlerdir. Bu sistemin temel unsuru olan bireyler de özgün varlıklardır. Göreve yeni başlayan her çalışan, daha önceki bireysel ve görevsel deneyimleri aracılığıyla kazandığı tutumları ve beklentileri ile örgüte katılır ki bunlar yeni görevin gerekleri ile uyumlu ya da uyumsuz olabilir (Can, 1999; Çalık, 2006). Örgütsel sosyalleşme örgüt dışındakilerin örgüt içinden biri olabilmeleri için ön koşul niteliğindedir. Sosyalleşme, örgüte yeni katılan üyesinin “diğerlerinin gördüğü gibi görebilmek için” algısını değiştirdiği bir süreçtir (Balcı, 2003).

Örgütsel sosyalleşmenin diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir: Örgütsel sosyalleşme ile birey için gereklerini, yani hangi araçları kullanacağını, hangi başarı değerlendirme ölçütlerine göre çalışacağını, hangi yeteneklerini ve bilgilerini kullanacağını öğrenir. Sosyalleşme süreci örgütteki bireyler arasında sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlar. Örgüt içinde farklı konularda uzmanlık gerektiren işleri kimlerin yaptığını, informal liderlerin kimler olduğunu öğreterek örgüt içi güç odaklarını tanıtır. Örgütün ortak dilini, kullanılan terimleri, kısaltmaları vs. öğretir. Bu süreçte örgütün amaç ve değerleri öğrenilir. Örgütsel sosyalleşme ile örgütün tarihi, örgüte özgü hikayeler, özel günler gelenekler öğrenilir (İshakoğlu, 1998).

Van Maanen (1990)'a göre örgütsel sosyalleşme şu varsayımlara dayanmaktadır:

- 1) Örgütün yeni üyeleri başlangıçta az ya da çok bir miktar kaygı sahibidir. Sosyalleşme sürecinde görevlerini nasıl yapacaklarını öğrendiklerinden kaygıları azalacaktır.
- 2) Sosyalleşme sırasında ast ve üst düzeydeki diğer çalışanlar yeni gelene gerektiği zaman klavuzluk eder ve gerçek örgütsel yaşam içindeki doğru yanlış, olumlu olumsuz davranışların neler olduğunu öğretir.
- 3) Göreve yeni başlayan çalışanların örgütün etkisizliğine neden olma potansiyeli vardır ve bu nedenle onların sosyalleştirilmesi örgütsel etkililiğin artırılması için zorunludur.

Örgütsel sosyalleşme hem örgüt hem de işgören açısından önemli bir süreçtir. Yeni işgörenler yüksek düzeyde beklentilerle örgüte gelebilirler ve karşılanmayan beklentiler işgücü devrine, işgörenlerin olumsuz davranış ve tutumlar sergilemelerine neden olabilir. Çalışanları seçme ve işe başlama süreçleri örgütler için yüksek maliyete neden olur. Örgütsel sosyalleşme işgören beklentileri ile örgütün amaçlarının uyumunu sağlayarak, işe ilişkin gerçekçi beklentilerin geliştirilmesini sağlar, işgörenin olumlu davranış ve tutumlar edinmesine, iş tatmini sağlamasına yardımcı olur, maaliyeti düşürür (Cooper-Thomas ve Anderson, 2006; Yüksel, 1997). Yeni işgörenlerin ilk birkaç ay içerisinde geçirdikleri sosyalleşme yaşantılarının etkisi kalıcı ve uzun sürelidir. Bu bakımdan sosyalleşme etkisi hızlı ve sonuçları uzun süreli olduğu için de önemlidir (Ostroff ve Kozlowski, 1992). İşgören açısından bir örgüte katılmak, bu örgütte bir kariyere başlamak ve ilerlemek, örgütün uyguladığı sosyalleşme programlarına ve kendisinin bu programlardaki başarısı ile ilgilidir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001). Sosyalleşme sürecinde yeni işgörenin kaygıları azalır ve işte başarısız olma korkusu giderilir. Etkili bir sosyalleştirme eğitimi sağlanmadığında yeni işgören öğrenmek için en

yakındaki yöneticisi ya da diğer çalışma arkadaşlarına soru sorar ve onların zaman kaybetmesine neden olur. Sosyalleştirme bu zaman kaybını azaltılmasını sağlar (Yüksel, 1997). Başarılı ve başarısız bir sosyalleşmenin sonuçları aşağıdaki Tablo 2.1’de özetlenmiştir:

Tablo 2.1: Başarılı ve Başarısız Örgütsel Sosyalleşmenin Sonuçları

Başarılı Sosyalleşme Sonuçları	Başarısız Sosyalleşme Sonuçları
Rol açıklığı	Rol belirsizliği, çatışma
İş doyumu	İş doyumsuzluğu
Kültürü anlama	Kültürü anlayamama
Yüksek motivasyon	Düşük motivasyon
Örgütsel bağlılık	Bağlılık eksikliği
Yüksek düzeyde işe sarılma	Düşük düzeyde işe sarılma
İşe devam etme	Devamsızlık, işten ayrılma
Yüksek performans	Düşük performans
Kültürü anlama	Kültürü anlayamama
Değerleri içselleştirme	Değerleri reddetme

Kaynak: Hellriegel, D., Slocum, J.W. & Woodman, R.W. (1986). Organizational behavior. (4th edition). St. Paul: Wes

Alanyazındaki örgütsel sosyalleşme araştırmalarının örgütsel sosyalleşmeye ilişkin üç temel sorunun yanıtını aradığı söylenebilir: “Örgütsel sosyalleşme süreci hangi aşamalardan oluşur?”, “Örgütsel sosyalleşmenin gerçekleşmesi için hangi yol ve yöntemler kullanılmaktadır?”, “Örgütsel sosyalleşme sürecinde neler öğrenilmektedir?”. Bazı araştırmalar örgütsel sosyalleşmenin içeriğine odaklanmış, sosyalleşmenin hangi boyutlarda gerçekleştiğini açıklamaya çalışmıştır (Chao vd.1994; Taormina 1994; Morrison, 1993; Ostroff ve Kozlowski 1992). Bazıları örgütsel sosyalleşmeyi süreç olarak değerlendirmiş, bu süreci çeşitli aşamalara ayırmaya çalışmıştır (Feldman, 1976; Buchanan, 1974; Wanous, 1980; Sacks ve Ashforh, 1997). Bazı araştırmalar ise birey ve örgüt açısından kullanılan sosyalleşme/sosyalleştirme taktikleri üzerinde durmuştur (Hartley, 1992; Jones, 1986; Van Maanen ve Schein, 1979; Sacks ve Ashforh, 1997).

2.3.2.3. Örgütsel Sosyalleşmenin Aşamaları

Literatürde örgütsel sosyalleşme sürecinin bir takım aşamalara ayrılarak incelendiği görülmektedir. Feldman örgütsel sosyalleşmenin üç aşamadan oluştuğu bir model önermiştir. Buna göre örgütsel sosyalleşme ön sosyalleşme (anticipatory socialization), uyum /karşılaşma (accommodation/ encounter), rol yönetimi/ değişim ve kazanım (role management/ change and acquisition) aşamalarından oluşur (Feldman 1976; 1981).

Ön sosyalleşme aşaması, işgörenin örgüte girmeden önceki öğrenmelerini kapsamaktadır. Bu aşamada işgören işle ilgili beklentilerini oluşturur ve o işte çalışıp çalışmama kararını verir (Feldman 1976). Bireyin beklentilerini önceki deneyimleri; eğitimi, okudukları, medyadan, aileden ve arkadaşlarından öğrendikleri, o örgüt çalışanlarıyla kurduğu temaslar, katıldığı iş mülakatları vs. şekillendirebilir (Asforth, Sluss ve Harrison 2007; Hartley, 1992). Bu aşamada gerçekleşen başarılı bir sosyalleşmeden sonra birey örgütün amaç ve değerleri, işin gerektirdiği sorumluluklar hakkında gerçekçi beklentiler geliştirir. Ayrıca sahip olduğu becerilerin işin gerektirdiği becerilerle uygunluğunu, kişisel ihtiyaç ve değerlerinin örgütün değerleri ile ve örgütün karşılayabileceği ihtiyaçları ile uygunluğunu sağlar (Feldman, 1981). Aksi halde iş hakkında gerçekçi beklentileri olmayan, yetenekleri ve değerleri işe ve örgüte uymayan bireylerin işe alınması, düşük üretim, tatminsizlik problemlerinin ortaya çıkmasına yol açar. Bu bakımdan personel seçme işine özen gösterilmelidir (Can, 2002).

İkinci aşama uyum veya karşılaşma aşaması olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada işgören örgüt içindedir, örgütsel gerçeklik ile karşı karşıyadır. Bu süreçte örgütün bir üyesi olabilmek için çeşitli davranışlar sergiler. Karşılaşma aşamasında işgören işiyle ilgili görevleri ve rol tanımını öğrenir, kişiler arası ilişkiler kurar ve grup normlarını öğrenir. İş yaşamı ve özel yaşamı arasındaki çatışmalar ile örgüt içinde kendi grubu ve diğer gruplar arasındaki çatışmalarla baş etmeyi öğrenir (Feldman, 1981). Bu aşama başarıyla sonuçlanırsa, örgüte yeni gelen çalışan zaman içinde amirleri tarafından benimsendiğini, görevini gerektiği gibi yerine getirdiğini ve yeterli olduğunu hissedecektir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001).

Üçüncü aşama ise rol yönetimi (Feldman, 1976) ya da değişim ve kazanım aşamasıdır (Feldman, 1981). Bu aşamada göreceli olarak uzun süren veya kalıcı değişimler meydana gelir. Yeni çalışan işinde yetkinleşir, örgüt içindeki rolünü başarılı şekilde yerine getirir, grup normlarına, değerlerine uyum sağlar (Feldman, 1981). Bu aşamada dışardan biri olan yeni çalışan içerden biri olmaya başlar. Bu aşama aylar, yıllar süren boylamsal bir gelişmeyi ifade eder. Sonunda, hiç gerçekleşmeyecek ideal bir noktada stabilizasyonun olması beklenir (Balcı, 2003). Üçüncü süreçte örgütsel sosyalleşmenin üç temel görevini ifade eden üç süreç değişkeni vardır: Görevde uzmanlaşma, rol tanımının netleşmesi, grup normlarına, değerlerine uyum (Feldman, 1981).

2.3.2.4. Sosyalleşme Taktikleri

Sosyalleşmenin gerçekleşmesi için örgütlerin ve bireylerin izlediği bir takım yollar vardır. Alanyazında bu kavram örgütsel sosyalleşme taktikleri veya stratejileri olarak ifade edilmiştir.

Sosyalleşmenin örgütsel taktikleri. Sosyalleşmenin örgütsel taktikleri yeni gelenlerin deneyimlerinin, örgütün diğer üyeleri tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Bu taktikler tamamen örgüte bağlı olarak yürütülür (Balcı, 2003). Van Maanen ve Schein bu konuda iki kutuplu altı adet örgütsel sosyalleşme taktiği öne sürmüştür (Van Maanen ve Schein, 1979): (1) Kolektife karşı bireysel, (2) Formale karşı informal, (3) Ardışığa karşı rastgele, (4) Sabite karşı değişken, (5) Seriyeye karşı ayırık, (6) Atamaya karşı yoksun bırakma.

Kolektif sosyalleşme aynı süreçten geçmekte olan bir grup yeni işgörenin aynı anda aynı deneyimden geçmesini sağlamayı ifade eder. Aday memurların katıldığı temel eğitim, askerlerin katıldığı acemi birlikleri buna örnek gösterilebilir. Bireysel sosyalleşme ise yeni işgörenin diğerlerinden ayrı olarak, bireysel ve özgün deneyimler elde edecek şekilde sosyalleşmesini sağlamaktır. Çıraklık eğitimi buna örnek verilebilir. Formal sosyalleşme sürecinde yeni işgörenler örgütteki diğer işgörenlerden ayrı bir şekilde, kendisi için uygun hale getirilmiş ortamlarda sosyalleşirler. Polis akademilerinde, meslek okullarında gerçekleşen sosyalleşme süreci buna örnek verilebilir. Bunun karşıtı olan informal sosyalleşme sürecinde ise yeni gelen diğerlerinden ayrılmaz ve onun için katı sosyalleşme programları oluşturulmaz, deneyip yanılarak işi öğrenmesi beklenir. Ardışık sosyalleşme yeni gelenin işindeki rolünü öğrenirken geçeceği aşamaların belli olduğu, rastgele sosyalleşme ise bu aşamaların olmadığı ya da değişken olduğu süreci ifade eder. Örneğin akademisyen olmak için çeşitli aşamalardan geçmek gerekirken bir kurumda genel müdür olmak için her zaman belirgin aşamaların tamamlanması beklenmez. Sabit sosyalleşmede belli bir aşamanın ne zaman tamamlanacağı konusunda işgören bilgilendirilirken değişken sosyalleşmede bu konuda açıkça bilgi verilmez. Seri sosyalleşme örgütteki deneyimli işgörenlerin yeni gelenlere rol model olmak yoluyla onların sosyalleşmesini sağlamalarını ifade ederken, ayırık sosyalleşme süreci yeni gelenin önceden rol modellerle karşılaşmadan işine uyum sağlaması anlamına gelir. Atama sürecinde örgüt, yeni işgörende önceden bazı özelliklerin bulunmasını önemser ve aslında onu değiştirmeden o özellikleriyle örgüte kabul eder. Tersine, yoksun bırakma sürecinde ise örgüt yeni işgörenin birtakım özelliklerini terk etmesini bekler.

Sosyalleşmenin bireysel taktikleri. Yeni işgörenler, örgütün sosyalleştirme girişimleri karşısında pasif bir duruş sergilemezler; en azından direnme gösterirler. Saks ve Ashforth (1997)'e göre bireysel sosyalleşme bilgi edinme, özdenetim, ilişki kurma gibi bireyin proaktif olduğu etkinlikleri içerir (Saks and Ashforth, 1997). Örgütün sosyalleştirmesine tepki olarak bireylerin başvurduğu üç taktikten söz edilebilir (Hartley, 1992): (1) Anlamlandırma (sense-making), (2) Rol oluşturma, (3) Bilgi edinme.

Anlamlandırma; yeni gelenin örgütte yaşadığı sürprize karşı gösterdiği mantıksal tepki olarak ifade edilebilir (Louis, 1980'den Akt. Hartley, 1992). Anlamlandırma çembersel bir süreçtir, zira birey henüz bir problemi çözmüşken ardından yeni bir sürprizle karşılaşabilir. Sürprizin en büyük sebebi gerçeklik şokudur. Gerçeklik şoku bireyin gerçekçi olmayan beklentileri sebebiyle yaşanır. Araştırmacılar, sosyalleşme sürecine yardımcı olmak için bireylere anlamlandırma stratejileri kullanmasını önerir. Bireyler kendi öz-değerlendirmelerini tam olarak iletmeyi ve potansiyel iş pozisyonunu doğru tanımlamayı öğrenmelidir. Ayrıca iş arkadaşları ve amirleriyle nasıl anlaşacaklarını keşfetmeli, iş bağlamındaki durumsal normları ve nelerin ödüllendirildiğini çözmelidir (Hartley, 1992).

Rol oluşturma, bireylerin örgütün sosyalleştirme baskısına ilişkin tepki olarak oluşturduğu rolleri içerir. Bireyler, örgütün uyguladığı sosyalleştirme girişimlerine tepki olarak üç tür role bürünürler (Van Maanen ve Schein, 1979): Birinci, örgütün tüm değerlerini ve normlarını kabul eden koruyucu- uyumcu birey rolü; ikinci, örgütün önemli değerlerini kabul edip diğerlerini reddeden yaratıcı birey rolü; sonuncu ise örgütün tüm değer ve normlarını reddeden isyancı birey rolü. Örgütlerin daha ziyade yaratıcı birey rolünü kazandırmayı istedikleri açıktır. Yeni gelenlerin hem uyumlu hem de yaratıcı olmaları çağdaş iş başarmanın gereğidir (Balcı, 2003).

Bilgi edinme ise yeni işgörenin örgütü anlamak için başkalarından bilgi sağlama çabasını vurgular. Bilgi sağlama bireyin sosyalleşmesini kontrol etmede önemli bir yaklaşımdır. Yeni gelene ulaşan bilgi resmi mesaj, dedikodu, ast-üst veya iş grubu mesajlarını içerebilir. Birey bu mesajları süzüp işler (Hartley, 1992).

Özetle, örgütsel sosyalleşme en genel anlamıyla, sosyalleşmenin örgüt içinde gerçekleşen boyutudur. İşgörenin örgüt denen sosyal sisteme uyum davranışı ile ilgilendir. Örgütsel sosyalleşme birey örgüte girmeden önce başlayıp örgütteki çalışma hayatı boyunca devam eden uzun bir süreci kapsamaktadır. Örgütsel sosyalleşme sürecinde

öğrenilen içerik; iş için gerekli olan beceriler kazanma, işle ilgili gerçekçi bir anlayış oluşturma, çalışma arkadaşlarıyla etkili bir sosyal etkileşim kurma, grup norm ve değerlerini benimseyerek gruba uyma, örgüt kültürünü, örgütün politikalarını, amaçlarını, değer ve normlarını içselleştirme şeklinde sıralanabilir (Balcı, 2003; Van Maanen ve Schein, 1979; Feldman, 1976).

Örgütsel sosyalleşme bir süreç olarak çeşitli araştırmacılar tarafından aşamalara bölünerek ifade edilmiştir (Feldman, 1981; Van Maanen ve Schein, 1979). Birçok araştırmacı örgütsel sosyalleşmeyi ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım olmak üzere üç aşamada ele almıştır (Feldman, 1976; Porter, Lawler, & Hackman, 1975; Van Maanen, 1975'den Akt. Feldman, 1981). Ön sosyalleşme, birey örgüte girmeden önceki yaşantılarını ifade eder; karşılaşma aşaması, bireyin örgüte girdikten sonra, gerçekte işin ve örgütün neye benzediğini algıladığı ve bu nedenle başlangıçtaki bazı beceri ve tutumlarının değiştiği aşamadır. Değişim ve kazanım aşaması ise nispeten uzun süren değişikliklerin gerçekleştiği, yeni gelenin iş için gerekli esas becerileri edindiği, yeni rolünde başarılı bir performans gösterdiği, çalışma grubunun değer ve normlarına tatmin edici düzeyde uyum sağladığı aşamadır. Karşılaşma aşamasının başlangıcı değişim ve kazanım aşamasının başlangıcından önce gelir fakat aşamalar arasında süreklilik ve örtüşme olduğu varsayılır (Feldman, 1981). Sosyalleşme sürecinin başarılı olması neticesi ise işgörenin rol görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi, örgütte kalmaya devam etmesi, işe bağlılık, memnuniyet ve yüksek motivasyondur (Balcı, 2003; Feldman, 1981; Taormina, 1994; Van Maanen ve Schein, 1979).

2.3.3. Örgütsel sosyalleşme ile ilişkili bazı kavramlar

Bu başlık altında, örgüt ve yönetim literatüründe örgütsel sosyalleşme ile yakından ilişkili, birbirini tamamlayan hatta zaman zaman birbirinin yerine kullanılan bazı kavramlar açıklanmıştır:

2.3.3.1. Örgüt kültürü

Kültür veya örgüt kültürü kavramını açıklamak için oluşturulmuş oldukça geniş bir literatüre ulaşmak mümkündür (Çelik, 2000; Doğan, 2012; Güçlü, 2014; Sargut, 2015; Şişman, 2014). Bu başlık altında yalnızca örgüt kültürünün örgütsel sosyalleşme ile niçin ve nasıl ilişkili olduğuna değinilmiştir.

Kültür, sosyal bilimlerin farklı dallarının ilgi alanına giren, ortak bir araştırma konusudur. Ancak esas itibariyle, kültürel antropolojinin temel konusunu teşkil etmektedir (Şişman, 2014). Antropolojide kültürün değişmez bir tanımı olmayıp kültürü farklı yönlerden açıklayan çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür (Hoy ve Miskel, 2015). Örneğin kültürle ilgili ilk bilimsel tanımı verdiği kabul edilen İngiliz antropologu Tylor, kültürü şu şekilde tanımlar: “Bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek vb. yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür” (Akt. Güvenç, 1991).

Antropoloji, psikoloji, sosyoloji gibi çok sayıda farklı disiplin tarafından incelenen ve tartışma konusu olan kültür (Hatch, 1993), örgüt ve yönetim alanı açısından da önemli bir olgu olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda 1940 ve 1950’li yıllarda farklı disiplinlerden çok sayıda araştırmacının iş örgütlerindeki gelenekleri ve alışkanlıkları araştırma konusu yaptığı görülmektedir (Hatch, 1993). Örgüt kültürü olarak kavramsallaştırılmamış olsa da Hawthorne araştırmaları informal örgütlerin işlevini ortaya çıkarmıştır. Böylelikle örgütün rasyonel bir yapıdan ibaret olmadığı, bununla birlikte duyguların, değerlerin, sosyal kuralların yer aldığı ilişkileri içeren kurumsal yapısının olduğu gösterilmiştir. (Hoy ve Miskel, 2015). Kültür kavramının tanımlarındaki çeşitliliğe benzer şekilde örgüt kültürü kavramı için de çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Mesela “bir örgütün temelinde yatan değer ve inançlarını işgörenlerine aktaran sistemler, seremoniler ve mitler” (Ouchi,1981’den Akt. Hoy ve Miskel, 2015) örgüt kültürüne ilişkin tanımlardan biridir. Ayrıca başka tanımlarda örgüt kültürünün, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve üyelerince paylaşılan (Mintzberg, 1983), örgütteki çalışanların ve grupların davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olan (Schwartz ve Davis, 1981) beklentiler ve inanç sistemleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Örgüt kültürü, bazı araştırmacılarca (Hoy ve Miskel, 2015: Çelik, 2000) ise, örgütte yer alan temel inanç ve değerler ile bu inanç ve değerleri işgörelere ileten sembollerin ve ritüellerin tümü olarak ifade edilmiştir. Genel bir ifade ile örgüt kültürü, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılan tutumlar, değerler, varsayımlar, inançlar, normlar, duygular, birtakım faaliyetler ve etkileşimler ile beklentilerden oluşan bir sistem olarak tanımlanabilir (Aslan, Özer ve Ağıroğlu Bakır, 2009).

Örgütsel sosyalleşme örgüt üyelerinin örgüt kültürünü öğrendiği süreçtir. Bu süreç örgüt kültürünün korunması, değişimi ve aktarımı açısından aracılık eder. Başka bir

deyişle örgütsel sosyalleşmenin içeriğini ve sürecinin işleyişini örgüt kültürü belirlemektedir (Şişman, 2014).

Bu araştırmada örgüt kültürü açısından benzerliği sağlamak adına katılımcıların benzer özellikteki okullardan seçilmesine özen gösterilmiştir.

2.3.3.2. Mesleki sosyalleşme

Örgütlerde sosyalleşme, örgütsel ve mesleki olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Mesleki sosyalleşme, bireyin mesleğine ait değerleri, normları ve ahlak kurallarını öğrendiği süreci ifade eder. Bu durum daha çok iş yaşamı öncesinde, okullarda ve mesleğe hazırlık sürecinde söz konusudur. Örgüte ve mesleğe girişte uyarılma ve hazırlık eğitimleriyle mesleksi sosyalleşme ve örgütsel sosyalleşme süreci devam eder. Bu sürecin sonunda bireyin, mesleğin ve örgütün kültürünü içselleştirmesi beklenir. Örgütsel sosyalleşme ise mesleki sosyalleşmeden ayrı olarak bir örgütteki ortak kültüre uyum süreci biçiminde ifade edilebilir. (Şişman, 2014). Yeni bir mesleğe giren bireyler aynı zamanda yeni bir sosyal gruba da girmektedir (Van Maanen, 1976). Bu nedenle örgütsel sosyalleşme zaman zaman mesleki sosyalleşme sürecini olumsuz etkileyebilir, örgütsel koşullar mesleki ideallerle çelişebilir (Guy, 1985).

Literatürde, bir mesleğin üyesi olmak, mesleğe uyum sağlamak için onun değerlerinin, normlarının ve davranışlarının öğrenildiği, mesleğe aidiyet hissini ve profesyonelliği sürdürme çabasının olduğu süreci ve bütün bunların gerçekleştiği sosyal bir bağlamı ve etkileşimi içine alacak anlamında kullanılan mesleki sosyalleşme kavramı, pratik olarak birçok noktada örgütsel sosyalleşme süreçleriyle kesişmektedir. Bu nedenle mesleki sosyalleşme kavramının örtük olarak örgütsel sosyalleşmenin bir parçası olarak ele alındığı araştırmalara rastlamak mümkündür (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, 1994; Erdoğan, 2012; Feldman, 1981; Morrison, 1993; Taormina, 2004). Buna karşılık özellikle bir meslekte profesyonel olarak gelişmeyi sağlayan sosyal etkileşime ve eğitim süreçlerine odaklanan araştırmalarda örgütsel sosyalleşmeden ayrı olarak ele alındığı dikkat çekmektedir (Guy 1985; Hart, 1992; Schein, 1986; Van Maanen, 1976). Benzer şekilde okul yöneticilerinin sosyalleşme sürecinin özellikle hizmet öncesi kısmına odaklanan yurt dışında yapılan araştırmalarda da örgütsel ve mesleki sosyalleşme ayrımı yapılmıştır (Brody, Vissa ve Weathers, 2010: 615; Crow, 2006: 311; Duncan ve Stock, 2010: 298; Hart, 1991: 452; Hart, 1992: 12; Heck, 1995: 32; Normore, 2004: 112; Steny, 2013:2). Ancak bilindiği gibi Türkiye Eğitim Sisteminde okul yöneticiliği profesyonel bir

meslek olarak görülmemektedir. Bu nedenle okul yöneticileri hizmet öncesinde profesyonel bir eğitim almamakta, yöneticiler sistem içindeki öğretmenler arasından seçilmekte ve görevlendirilmektedir. Bu nedenle, bu araştırma açısından mesleki sosyalleşmenin örgütsel sosyalleşmeden ayrı olarak ele alınması gerekli görünmemektedir. Bu çalışmada örgütsel ve mesleki sosyalleşmenin açık bir ayrımı yapılmamıştır. Mesleki sosyalleşmeye ilişkin yaşantıların da bir yönüyle örgütsel sosyalleşme sürecini etkilediği ve bu nedenle mesleki sosyalleşmenin örgütsel sosyalleşme sürecinin bir parçası olduğu varsayılmıştır.

2.3.3.3. Bürokratik sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme ile iç içe kullanılan kavramlardan biri de bürokratik sosyalleşmedir. Bürokratik sosyalleşme yeni gelenin örgüte uyumunun çeşitli bürokratik prosedürler ve mekanizmalar aracılığıyla sağlanmasını ifade eder (Hoy ve Rees, 1977). Başka bir ifadeyle bürokratik sosyalleşme, bireyin ussal bürokratik bir örgütte yasa ve yönetmelikler aracılığıyla uyumunun sağlanması anlamına gelir (Burgaz, Koçal ve Büyükgöze, 2013; Ottekin - Demirbolat, 2011). Bu araştırma açısından, literatürde az sayıda çalışmada rastlanan bu kavramın örgütsel sosyalleşme sürecinin bir parçası olduğu varsayılmıştır. Diğer bir deyişle örgütsel sosyalleşme bireylerin, aynı zamanda örgüt içindeki rol ve davranışları, ilişkileri, örgütsel yapı ve işleyişi düzenleyen bürokratik düzene de uyumunu gerektirdiği varsayılmıştır.

2.4. Okul Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet ve Örgütsel Sosyalleşme

2.4.1. Okul yöneticileri için örgütsel sosyalleşme süreci

Örgütsel sosyalleşmeye ilişkin yukarıda özetlenen temel bilgiler okul yöneticilerinin sosyalleşme sürecini de kapsamaktadır. Ancak bu araştırmanın konusu gereği Türkiye Eğitim Sistemi içinde okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesinin mevcut yasal metinler ve ilgili araştırmalardan edinilen bilgiler çerçevesinde ana hatlarıyla ortaya konmasına ihtiyaç vardır.

Ön sosyalleşme aşaması bilindiği gibi mesleğe girişten önceki süreçleri içermektedir. Bu süreç çoğunlukla mesleki sosyalleşme ile ilgili olup yurt dışında yapılan araştırmalarda meslek öncesi eğitime dikkat çekildiği görülmektedir (Bengston, 2014; Brody, Vissa ve Weathers 2010; Shoho ve Barnett, 2010). Oysa Türkiye Eğitim Sistemi içinde meslekte esas olan öğretmenliktir ilkesi gereği eğitim yöneticiliği profesyonel bir

meslek olarak görülmemektedir (Cemaloğlu, 2005; Şimşek, 2002; Özdemir, 2012). Ancak ön sosyalleşme aşaması literatürde hizmet öncesi verilen eğitim konusuna odaklanıyor olmakla birlikte aynı zamanda hizmet öncesindeki informal yaşantıları ve örgütlerin yeni üyeleri seçme süreçlerini de içermektedir. Türkiye Eğitim Sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili süreçler yönetici atama yönetmelikleri ile düzenlenmiştir. Yönetici atama yönetmelikleri incelendiğinde bu sürecin örgüt tarafından çoğunlukla tesadüfi yaşantılara bırakıldığı, liyakatin önemli olmadığı görülebilir (Umur ve Demirtaş, 2016). Buna rağmen 2021 tarihli, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, okul yöneticilerinin seçilmesinde bakanlık tarafından verilen eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmayı öngörmektedir (Resmi Gazete; 2021). Türkiye Eğitim Sisteminde okul yöneticiliğine ilişkin bu bakış açısı uygulama düzeyinde yapılan araştırmaların içeriğine de yön vermektedir. Öyle ki okul yöneticiliği ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların içinde örgütsel sosyalleşmeyi konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar, 2012; Demirkart, 2015; Kartal, 2009; Kartal, 2003; Vural, 2015). Bu araştırmalar içinde yurt dışında yapılan araştırmalarda olduğu gibi özellikle ön sosyalleşmeyi ya da mesleki sosyalleşmeyi konu alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bununla tutarlı olarak, ön sosyalleşme aşaması kapsamında değerlendirilebilecek, okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesini konu alan araştırmalarda daha çok yurt dışındaki uygulamaların ortaya konup karşılaştırıldığı, Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi sürecinin bir standardı olmadığı, okul yöneticilerinin profesyonel bir yetiştirme sürecinden geçmediği ifade edilmektedir (Akın, 2012; Cemaloğlu, 2005; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Süngü, 2012; Öztürk ve Akkuş, 2020; Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinin karşılaşma ile değişim ve kazanım aşamalarını ortaya koymayı sağlayacak bilgiler oldukça sınırlıdır. Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar (2012)’nin çalışmalarında, sosyalleşmenin daha çok gayri resmi yollarla, kesintili ve bireysel olarak gerçekleştiği ortaya konmuştur. Bu bilgiyle tutarlı olarak örgütün örgütsel sosyalleşme aşamalarını düzenleyen açık bir politikasının olmadığı görülmektedir. Ayrıca bilindiği gibi mevcut uygulama (Resmi Gazete, 2021) okul yöneticilerinin bir okulda en çok sekiz yıl çalışmasını öngörmektedir. Dolayısıyla teorik olarak bir okul için örgütsel sosyalleşme sürecinin aşamalarını bu sekiz yıl içinde düşünmek gerekmektedir. Diğer taraftan örgütsel sosyalleşme görev alınan her bir okul

için yeniden başlamakta ve önceki görev yerinde edinilen deneyimler yeni görev yeri için örgütsel sosyalleşmenin ön sosyalleşme aşamasını oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının tüm okullarının merkeze bağlı olduğu ve örgütsel sosyalleşmenin genellikle informal ve tesadüfi süreçlerle yürüdüğü göz önüne alındığında, okul yöneticileri için örgütsel sosyalleşme sürecinin başarısının benzer bir eğitim kademesinde, benzer çevresel koşullara sahip okullardaki yöneticilik kıdeminin artmasına bağlı olduğu varsayılabilir.

2.4.2. Okul yönetiminde toplumsal cinsiyet

Okul yönetiminde toplumsal cinsiyet konusunu ilgili araştırmalar odağında incelendiğinde; kadın eğitim yöneticilerini konu alan, Türkiye’de yapılmış araştırmaların kadınların yönetimdeki yetersiz temsili (Can, 2008; Çelikten, 2004; Özer, 2016; Sağlam ve Bostancı, 2012), kadınların yönetici olmasının önündeki engeller (Ağiroğlu Bakır, Uğurlu, Köybaşı ve Özyazıcı 2017; Aksu, Çek ve Şenol, 2013; Çetin ve Atan, 2012; Ekren, 2014; Özkanlı, 2010; Tahtaloğlu, 2016), yönetici davranışlarında, liderlikte cinsiyetin önemi (Boydak Özan ve Akpınar, 2002; Çelikten ve Yeni, 2004; Mert Şencan, İbicioğlu ve Karabekir, 2015; Selçuk, Yalçınkaya ve Uslu, 2013; Turan ve Ebicioğlu, 2002; Yıldırım, 2017), kadın yöneticilere yönelik tutum (Baştuğ ve Çelik, 2011) gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonucunda vurgulanan ortak sorunlar ise kadınların yönetim görevine gelmesinde bir cam tavanla karşı karşıya olması, üst yönetimin kadınların yöneticiliğine olumsuz bakışı, eş ve aile desteği alamama, velilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların cinsiyet algısı nedeniyle yönetim görevini etkili bir şekilde yerine getirememesi, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri gereği (ev işleri çocuk bakımı vb.) okul yöneticiliğini tercih etmiyor olması biçiminde sıralanabilir.

Kadın okul yöneticileri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de yapılan araştırmalara benzer konuları içerdiği ancak bunun yanında ayrıca yurt dışında yapılan araştırmaların bir kısmında feminist kuramlara atıfta bulunduğu (Ballard, 2010; Mokaba-Bernardo, 2016; Burns, 2008; Fullerton, 2001; Nakama, 2005), toplumsal cinsiyet (gender) kavramı odağında yürütüldüğü (Fecher, 2007; Fuller, 2014), hatta “feminist eğitim liderliği” (Burns, 2008; Fullerton, 2001; Strachan, 1999) ya da “cinsiyetli eğitim liderliği” (Chan, 2004; Fecher, 2007; Fuller, 2014) gibi üst çalışma alanları ya da kavramlar altında ele alındığı görülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın temel odağını oluşturan toplumsal cinsiyet ve örgütsel sosyalleşmeye ilişkin ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Toplumsal cinsiyet ile ilgili alanyazın feminist literatürle ortak olduğundan feminizm ile ilgili araştırmalar da bu kapsamda ele alınmıştır.

2.5.1. Okul Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Konusu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım ve Tekin-Bozkurt (2020) “Yıldırma Kavramına İlişkin Kadın Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında yıldırma davranışları ve süreçleriyle alakalı kapsamlı bir araştırma yapmış ayrıca konuyla ilgili anlayış ortaya koymak adına eğitim kurumlarında yönetici kademesinde bulunan kadın okul yöneticilerinin yıldırma kavramıyla alakalı görüşlerini belirlemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaya 20 kadın okul yöneticisi katılmıştır. Çalışma sonucunda kadın yöneticilerin yıldırma iş hayatının bir parçası gibi gördüğü ve bu konudaki tecrübelerini büyük ölçüde cinsiyete dayalı anlamlandırıldığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, remi veya gayri resmi seçeneklerle savaşıma ve sosyal desteğe başvurmanın yıldırma ile mücadele sürecinde başta gelen faktörler olduğu neticesine varılmıştır. Kadın yöneticiler yıldırmanın engellenmesi için bireyin psikolojik açıdan desteklenmesine ve gelişimsel desteklere işaret etmişlerdir.

Ercoşkun ve Yıldırım (2020) “Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında kadın öğretmenlerin yöneticiliğe karşı tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. 241 kadın öğretmenin katıldığı çalışma betimsel tarama yöntemiyle yapılmış ve verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, kadın öğretmenlerin büyük bir kısmının 1-5 yıl mesleki hizmet yaptığı, öğretmenlik mesleğini severek yaptığı ve yöneticilik kademesi için eğitime almalarına ihtiyaç duydukları bulgularına varılmıştır. Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin yönetimle alakalı kurumsal değerleri iyi kavraması gerektiğini savunmuştur. Buna ek olarak kadın öğretmenler, okul yönetiminin okulla alakalı vereceği kararlarda öğrenci ve öğretmenleri dikkate alarak aynı fikirde buluşmaları gerektiğini belirtmiştir.

Tüzel-işeri ve Çalık (2019) “Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Kurumsal Kariyer Engelleri ve Bunları Aşmaya Yönelik Çözüm Yolları” isimli çalışmalarında

kadın okul yöneticilerinin maruz kaldıkları kariyer zorluklarını ve okul yöneticisi kadınların bakış açıları dikkate alınarak önlerine çıkan kariyer engellerinin üstesinden gelmek için hangi çözümlere yöneldiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaya 10 kadın okul müdürü katılmıştır. Çalışma neticesinde kadın okul müdürlerinin üst mercilerle ayrıca özellikle kadın öğretmenlerle bir takım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu problemleri çözmek için ise karşılıklı konuşmayla mahkeme koridorlarına kadar uzanan bir sürece yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı müdürlerin tamamı, kadınların Milli Eğitim Bakanlığı içerisinde yönetim kademelerinde bulunma oranlarının az olduğunu ifade etmiştir. Bu problemin ise yalnızca kadınların gayretleri ve ısrarcı tutumları neticesinde bertaraf edilebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların neredeyse hepsi, Milli Eğitim Bakanlığı'nda kadınların okul yöneticiliğine atanması aşamasında kadına lehine pozitif ayrımcılık olmamakta, aksine erkeklere yönelik pozitif ayrımcılık olduğunu ifade etmiştir.

Yıldırım ve Çelikten (2019) “Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin okullarda kadın yöneticilere karşı gözlemledikleri dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu, uzmanlık alanı, medeni hali, mezun olduğu eğitim kurumu, öğretmenin kadın yönetici ile çalıştığı zaman faktörlerine göre istatistiksel açıdan önemli bir değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmaya 289 öğretmen katılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17.0 programı kullanılarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri incelenmiş, ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, fark testlerinde t testi, varyans analizi, Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin görüşlerine göre kadın yöneticiler çoğunlukla dönüşümcü liderlik özelliğini taşımaktadır. Hizmet yılı az ve genç yaşta olan öğretmenler, kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıdığını belirtirken, hizmet yılı çok ve orta yaşta olan öğretmenler, kadın yöneticilerin etkileşimci liderlik özelliklerini taşıdığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kadın yöneticilerde gördükleri liderlik özelliklerinin değişik parametrelerden etkilendiği gözlemlenmiştir.

Ağroğlu-Bakır vd. (2017) “Kadın Okul Yöneticileri Üzerine Nitel Bir Araştırma” isimli çalışmalarında Milli Eğitim bakanlığı bünyesinde bulunan okullarda görevli kadın yöneticilerle görüşerek; kadın liderlere karşı kültürel algıya dair görüşlerini kendi ifadelerini kullanarak betimlemiştir. Çalışma kültür analizi deseninden faydalanılan nitel

bir araştırma dır. 12 kadın yöneticinin katıldığı çalışma üç yarı yapılandırılmış soru yardımıyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş; temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadınların yönetici pozisyonunda bulunmasına ailesinin, yakın arkadaşlarının ve toplumun genellikle olumsuz bir tutumla yaklaştığı belirlenmiştir.

Alican ve elik (2017) “Orta Öğretimde Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Taleplerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” isimli çalışmalarında öğretmen ve yöneticilerin fikirleri dikkate alınarak, liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonunda bulunmalarını etkileyen parametreler incelenmiştir. 133 kadın 207 erkek toplam 340 kişi çalışmaya katılmıştır. Çalışma ‘Kadınların Okul Yöneticiliği Taleplerinde Rol Oynayan Faktörler’ ölçeği ve özel bilgi formu yardımıyla yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ortalama ve standart sapma değerleri, bağımsız t testi ve tek yönlü anova istatistiklerinden faydalanılmıştır. Çalışma neticesinde, kadın öğretmenlerin sayısının fazla olmasına rağmen kadın yöneticilerin sayısının az olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılanların yaş grupları dikkate alındığında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların medeni durumları dikkate alındığında; evli katılımcılar, kişisel etkenleri kadınların yöneticilik talepleri üzerinde, bekar katılımcılara göre daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Özer (2016) “Okulda Cinsiyet Rollerini: Öğretmen ve Yöneticilerin Durumu” isimli çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin gördüğü şekilde okuldaki cinsiyet algısını ortaya koymayı ve bu algılar yardımıyla kadınların okul idaresinde çok az görev almasının altında bulunan sebepleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma resmi okullarda görev yapan 71 erkek ve 111 kadın öğretmen ve yöneticiyle yürütölmüştür. Nicel yöntemle yürütölen çalışmada katılımcılar görevlerinde cinsiyetle alakalı anket doldürmüştur. Analizler neticesinde öğretmenlerin meslekteki tecrübeleri ile yönetici pozisyonlarına yönelik cinsiyet algıları arasında anlamlı bir bağımlılık tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde meslekteki tecrübesi artan öğretmenlerin yönetici cinsiyetiyle alakalı daha eşitlikçi tutuma varma olasılıklarının da arttığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler kadınların daha iyi yöneticilik yapabileceğini bekleyen öğretmenlerin yarıdan fazlasının bu durumun altında yatan sebep olarak kadın yöneticilerin halkla ilişkilerde daha etkili olmalarını gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bu alışma, öğretmenlerin genellikle yönetici cinsiyetiyle alakalı eşitlikçi bir tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmasına rağmen kadın

öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına atanmalarında orantılı bir temsil olmadığını da belirtmektedir.

Ekren (2014) “Eğitim Yönetiminde Kadın: Cam Tavana Medya Etkisi: Sinop’ta Bir Uygulama” isimli çalışmasında ortada herhangi bir engel olmamasına karşın eğitim kurumlarının idarelerinde kadınların cam tavan sendromu yaşamalarında medyanın etkisi incelemiştir. Çalışmada yazar kendine özgü bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmaya katılan 150 öğretmenin medyada kadınların temsil edilmesi açısından toplumsal duyarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcılar medyanın kadınların cinsel taraflarını ön plana alarak onları reklam malzemesi yapmasından vazgeçilmesi, kadınların medyanın zararlı etkilerinden korunmak için veya medyayı kendilerine yararlı bir biçimde kullanmaları için eğitilmeleri, medyada kadınların varlığını ve gücünü arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca medyada ataerkil toplumun şartlarına destek verildiği ve kadına yönelik şiddetin gazetelerin ikinci sayfasında yer verilmesinin kadına şiddetin dikkate alınmadığını gösterdiğini belirtmişlerdir. Medyada eğitilmiş düzeyi düşük olan kadın için şiddetin günlük yaşamın bir parçası olarak gösterildiğini ve televizyonda kadınla alakalı programlarda çoğunlukla kadına karşı şiddetin konu alındığını belirtmişlerdir.

Aksu, Çek ve Şenol (2013) “Kadınların Müdür Olmalarının Önündeki Cam Tavan ve Cam Tavanı Aşma Stratejileri’ne İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri” isimli çalışmasında İlköğretim Okulu Müdürlerinin, kadınların yönetici olmalarının karşısındaki cam tavanı gözler önüne seren faktörlere ve cam tavanı geçme stratejileriyle alakalı görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmaya İlköğretim okullarında çalışan 4 kadın ve 6 erkek yönetici katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 10 yöneticiyle ortalama bir buçuk saatlik görüşmelerden toplam 15 saatlik görüşme yapılmıştır. Çalışmanın verileri içerik analiziyle incelenmiş ve boyutlar bu bağlamda meydana getirilmiştir. Katılımcılara göre genel olarak toplumsal önyargılar ve ailedeki sorumluluklar kadınların yönetici pozisyonlarında bulunmalarında engel oluşturduğunu düşünmektedirler. Kadın yöneticilerin yarısı yönetim pozisyonlarında ilerlemelerinde fırsat eşitliği olduğunu düşünmesine rağmen, erkek müdürlerin çoğu fırsat eşitliğinin olduğunu düşünmektedirler.

Selçuk, Yalçınkaya ve Coşkun-Uslu (2013) “Kadın Okul Müdürlerinin Takım Liderliği Rollerini Sergileme Düzeyinin ve Bu Rollere Verilen Önem Derecesinin

İncelenmesi” isimli çalışmalarında kadın okul yöneticilerinin müdür yardımcıları ve öğretmenler açısından liderlik rollerini gösterme düzeyini ve bu rollerin önem kademesini incelemiştir. Çalışmaya müdürleri kadın olan 30 ilköğretim okulunda çalışan müdür yardımcıları ve öğretmenler katılmıştır. Toplamda 424 öğretmen ve 48 müdür yardımcısının anketleri çalışmaya katılmıştır. Çalışma neticelerine genel olarak bakıldığında okullarda resmiyette takım çalışması temelinde bir iş bölümü olmamasına rağmen kadın okul yöneticilerinin lider olarak takım üyeleri olan müdür yardımcıları ve öğretmenlere yönelik liderlik rollerini gösterdiği belirlenmiştir. Fakat kadın okul yöneticisinin bu davranışları sergileme tekrarı müdür yardımcıları ve öğretmenlerin arzu ettiği seviyenin altında kalmıştır.

Çetin ve Atan (2012) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin Cam Tavana İlişkin Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavana ve kadınların idarede yükselme seviyelerine ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya 120 kadın yönetici anket aracılığıyla katılmıştır. Çalışmanın neticesinde, ilköğretim okullarında çalışan kadın okul yöneticilerinin Cam Tavanla alakalı algıları fark testlerinin verilerine göre; alt boyutlarda önemli farklılık ortaya çıkardığı; aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın yöneticilerde “Cam Tavan” algısının kadın yöneticilerin kariyer arzularını ve girişimlerini kötü etkileyecek seviyede düşük olduğu belirlenmiştir.

Çiçek-Sağlam ve Bostancı (2012) “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Örgütleri Yönetim Pozisyonlarında Kadınların Temsil Edilme Düzeyine Yönelik Yönetici Görüşleri” isimli çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve yerel teşkilatlarında idari kademelerinde kadınların bulunma durumunu ortaya çıkararak, kadınların idari kademelerde az sayıda bulunmasının sebepleri ve yönetici pozisyonlarına gelme sırasında karşılaştıkları problemleri belirleyerek çözüm bulmayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak kadınların Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve yerel teşkilatları idari kademelerinde bulunma durumuna yönelik istatistiki bulgular değerlendirilmiştir. Daha sonra 32 yöneticiye açık uçlu sorular yöneltilmiş ve cevaplar değerlendirilmiştir. Araştırma verilerine göre, eğitim yönetiminde kadınlar düşük seviyede temsil edilmiştir. Özellikle üst idari pozisyonlara doğru çıkıldıkça kadınların idari kademelerde yer bulamadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada, kadınların idari kademelere gelme aşamasında hukuksal bir engel bulunmamasına rağmen, aile içerisindeki görev ve sorumluluklarının yoğunluğu, kadının

toplumsal statüsüyle alakalı geleneksel bakış açısı ve toplumun erkek öncelikli yapısının kadını idari görev almaktan alıkoyduğu neticesine varılmıştır.

Özbek-Baştuğ ve Çelik (2011) “İlköğretimde Öğretmen, Müdür ve Müfettişlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları” isimli çalışmasında ilköğretimde çalışan öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere karşı tutumları araştırmıştır. Veri toplamada ölçekten faydalanılmıştır. Buna ek olarak, öğretmen, müdür ve müfettişlerin demografik karakteristiklerini belirlemek amacıyla bir anket yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini toplam 737 öğretmen, müdür, müdür yardımcısı ve müfettiş meydana getirmiştir. İlköğretimde görev yapan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin kadın yöneticilere karşı tutumları betimsel istatistikler yardımıyla araştırılmış ve kadın yöneticilere karşı tutumlarının cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş, hizmet verilen kurum ve pozisyon parametrelerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışma sonuçları kadın yöneticilere karşı tutumların cinsiyet parametresine göre değiştiğini; statü, çalışılan kurum, eğitim düzeyi ve yaş parametrelerine göre ise değişmediği ortaya çıkmıştır.

Boydak-Özan (2009) “Okul Yöneticiliğinde Cam Tavan Sendromunun Yaşanmadığı Bir Ada Örneği: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti” isimli çalışmasında cam tavan sendromunun olmadığı Kuzey Kıbrıs’ta ilkokul kurumlarında bulunan kadın yöneticilerin liderlik özellikleri incelenmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin liderlik karakteristiklerini ölçen 37 maddelik likert çeşidinde bir anket kullanılmıştır. Ankete Kuzey Kıbrıs’ın Girne, Lefkoşa, Lefke, Gazimagusa ve Güzelyurt ilçelerinde toplam 217 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine, hizmet yıllarına ve branşlarına göre okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle alakalı bakış açılarında değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Sağlanan istatistik verilere göre, Kuzey Kıbrıs’ta ilkokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetine, hizmet yılına ve branşına göre okul yöneticilerin liderlik özellikleriyle alakalı görüşlerinde mantıklı farklılık gözlenmemiştir. Her üç veride de adada çalışan kadın okul yöneticilerin liderlik özelliklerini çoğunlukla sağladıkları belirlenmiştir.

Can (2008) “Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında eğitim örgütlerinde çalışanların fikirlerine göre, yönetimde cinsiyet faktörü önemli olup olmadığı ve beklentilere uygun yönetici davranışlarının ne olduğu araştırılmıştır. Çalışmaya 40 bayan ve 75 erkek yönetici ve yönetici aday öğretmen olmak üzere toplam 115 kişi katılmıştır. Katılımcıların büyük

çoğunluğu yöneticilikte cinsiyet faktörünün önem teşkil etmediğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların bayan yöneticilerle de çalışabileceklerini ifade ettikten sonra belirttikleri yöneticilik davranışları, yöneticilerde bulunması gereken ancak her zaman yapılamayan durumları ortaya çıkarmıştır.

Çelikten ve Yeni (2004) “Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında kadın ve erkek yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin algılarına göre liderlik, etkileme ve güdüleme biçimleri üzerinde durulmuştur. Çalışma yöneticilik ve liderlik davranışları açısından eğitim örgütlerindeki kadın ve erkek yöneticileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma bulguları görüşme metoduyla sağlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda kadın ve erkek yöneticilerde, liderlikten ziyade yöneticilik davranışları ön plana çıkmıştır. Kadınlar daha demokratik ve hiyerarşik davranışlar sergilemiştir. Kadınlarda yöneticilik, erkeklerde liderlik davranışları daha belirgin görülmüştür. Erkek yöneticilerin kadınlar hakkındaki görüşleri çalışmak istemezler, kariyerlerine erkekler sadık değillerdir, yeteri kadar sert ve dayanıklı değillerdir, uzun veya mesai zamanları haricinde çalışmak istemezler, karar veremezler veya karar verme kapasiteleri yoktur, çok duygusaldırlar ve sayısal yetenekleri yoktur şeklinde olmuştur. Erkek yöneticilerin pozitif önyargıları ise; insanlarla iyi geçinirler, duygusal ve şefkatlidirler, yaratıcıdırlar, çok çalışırlar şeklinde belirlenmiştir.

Boydak-Özan ve Akpınar (2002) “Okul Yönetiminde Kadın Yöneticilerin Başarısı” isimli çalışmalarında İlköğretim Okulu kadın yöneticilerin yönetimdeki başarılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma ilköğretim okulu öğretmenleriyle görüşme yapılarak ilerlemiştir. Bulgular, çalışmaya katılan 193 öğretmenden anket aracılığıyla sağlanmıştır. Çalışmada, kadın ile erkek yöneticilerin yönetimdeki başarıları dikkate alındığında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, hizmet yılı ve yöneticilik tecrübesine göre okul müdürüyle alakalı görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Turan ve Ebiçlioğlu (2002) “Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet değişkenleri bakımından inceleyerek, kadın ve erkek okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ne miktarda değiştiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 16 kadın, 26 erkek okul yöneticisi ile 474 öğretmen katılmıştır.

Çalışmada araştırmacıların geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Çalışma verileri, önceki çalışmalarla benzer şekilde farklı cinsiyetteki okul yöneticilerinin liderlik davranışları bakımından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kadın ve erkek okul müdürlerinin aktif liderlik özellikleri bulunma derecelerinin ortalamanın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelikten (2001) “Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği” isimli çalışmasında Kayseri devlet okullarında çalışan kadın okul müdürlerinin sayısının düşük olmasının nedenlerini araştırmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda eğitim yönetimi haricinde diğer disiplinlerde kadın yönetici sayılarında artışlar görülmüştür. Çalışmada 10 görüşme sorusu önceden belirlenen 48 kadın okul müdürüne yöneltilmiştir. Çalışmada katılımcıların kişisel görüş ve deneyimlerinden yola çıkılmıştır. Çalışma neticesinde kadın okul müdürlerinin özgüven, sosyal çevreden destek alamama ve iş-aile arasında tercihte bulunamama gibi kararsızlıklardan dolayı yöneticiliği canı gönülden yapamadıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak kadın okul yöneticileri ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların kadınların yönetimdeki yetersiz temsili (Can, 2008; Çelikten, 2004; Özer, 2016; Sağlam ve Bostancı, 2012), kadınların yönetici olmasının önündeki engeller (Ağiroğlu Bakır, Uğurlu, Köybaşı ve Özyazıcı 2017; Aksu, Çek ve Şenol, 2013; Çetin ve Atan, 2012; Ekren, 2014; Özkanlı, 2010; Tahtaloğlu, 2016), yönetici davranışlarında, liderlikte cinsiyetin önemi (Boydak Özkan ve Akpınar, 2002; Çelikten ve Yeni, 2004; Mert Şencan, İbicioğlu ve Karabekir, 2015; Selçuk, Yalçınkaya ve Uslu, 2013; Turan ve Ebicioğlu, 2002; Yıldırım, 2017), kadın yöneticilere yönelik tutum (Baştuğ ve Çelik, 2011) gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonucunda vurgulanan ortak sorunlar ise kadınların yönetim görevine gelmesinde bir cam tavanla karşı karşıya olması, üst yönetimin kadınların yöneticiliğine olumsuz bakışı, eş ve aile desteği alamama, velilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların cinsiyet algısı nedeniyle yönetim görevini etkili bir şekilde yerine getirememesi, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri gereği (ev işleri çocuk bakımı vb.) okul yöneticiliğini tercih etmiyor olması biçiminde sıralanabilir.

2.5.2. Okul Yönetiminde Toplumsal Cinsiyet Konusu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yapılan alanyazın taraması ile okul yönetiminde cinsiyet konusu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmaların oldukça geniş kapsamlı bir konu yelpazesine sahip olduğu

görülmüştür. Ana hatlarıyla incelendiğinde, Türkiye’de yapılan araştırmalara benzer konuların ele aldığı görülmekle birlikte ayrıca yurt dışında yapılan araştırmaların bir kısmında feminist kuramlara atıfta bulunulduğu (Ballard, 2010; Mokaba-Bernardo, 2016; Burns, 2008; Fullerton, 2001; Nakama, 2005), toplumsal cinsiyet (gender) kavramı odağında yürütüldüğü (Fecher, 2007; Fuller, 2014), hatta “feminist eğitim liderliği” (Burns, 2008; Fullerton, 2001; Strachan, 1999) ya da “cinsiyetli eğitim liderliği” (Chan, 2004; Fecher, 2007; Fuller, 2014) gibi şemsiye kavramlar altında ele alındığı görülmüştür. Ancak bu araştırmaların bulgularına bu başlık altında ayrıntılı olarak yer verilmemiştir. Çünkü kültürel fark nedeniyle sonuçlar Türkiye eğitim sistemi açısından karşılaştırılabilir değildir. Aşağıda, yöntemi bu doktora tezi çalışması ile benzer olan bazı araştırmalar özetlenmiştir.

Vella (2020), “Liderlik ve kadınlar: Malta’daki kıdemli kadın eğitim liderlerinin hikayeleri” başlıklı araştırmasında, Malta’daki cinsiyet eşitliğine ilişkin yasalar Avrupa Birliğine uyumlu olmasına rağmen, Katolik kilisesi tarafından şekillendirilen geleneksel inanç ve değerlerin sosyal yaşam içinde kadınların ikinci plana atıldığını vurgulayarak, kadın eğitim liderlerinin bu konudaki algı ve deneyimleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada yapılandırmacı ve yorumlayıcı bir anlayış benimsendiği anlatı analizi kullanılmıştır. 2017 – 2018 yılları arasında Malta’da çalışan sekiz kıdemli kadın eğitim lideri ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda kadın liderlerin kadın olmalarına özgü zorluklarla karşılaştıkları ortaya konmuştur. Bulgulara dayalı olarak örgütlerde aile dostu önlemlerin alınması gerektiği, lider kadınlar ve lider olmak isteyenler için profesyonel gelişim programları düzenlenmesi, sağlıklı meslektaş ilişkileri kurmaya rehberlik eden eğitimlerin verilmesi önerilmiştir.

Reggio (2013), “Eğitim liderliği ders kitaplarında feminist teorisinin uygulanması: gelişimsel bir analiz” başlıklı çalışmasında, 1956’dan 2013’e kadar yayınlanan sekiz eğitimsel liderlik ders kitabından oluşan bir örnekleme kadınlara nasıl muamele edildiğinin feminist açıdan analizini yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda son zamanlardaki kitaplarda çok odaklı bir liderlik anlayışına doğru gelişim olduğu halde daha eski kitaplarda toplumsal cinsiyet farkındalığı bulunduğu görülmüştür.

Ballard (2010), “Kamu okulu sistemlerinde kadınların eğitim yöneticiliği deneyimleri: Bir feminist yaşam tarihi yaklaşımı” başlıklı doktora tezinde hangi yaşam deneyimlerinin devlet okullarında eğitim lideri olmaya katkıda bulunduğu, liderlik

kariyeri yolunda kadınların hangi zorluklarla karşılaştığı ve nasıl başettiği araştırılmıştır. Araştırmada dört kadın okul yöneticisi ile en az üç oturum görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam deneyimlerinin eğitim lideri olma kararında önemli bir rolü olduğu, her bir katılımcının eğitim liderliği sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştığı, cinsiyetin katılımcıların eğitim liderliği rolünde önemli bir değişken olduğu görülmüştür.

Burns (2008), “Alberta devlet okulu sisteminde feminist eğitim liderliği: Liderlik olanakları ve zorlukları” başlıklı doktora tezinde, Alberta devlet okulu sisteminde feminist eğitim liderliğinin hem akademisyenler hem de okul yöneticileri içindeki temsilcilerinin anlayışlarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu bağlamda Alberta devlet okulu sisteminde feminist eğitim liderliğinin doğası ve olanakları hakkında benimsenen anlayışın ne olduğu ve feminist eğitim liderliğinin Searle (1995) tarafından tarif edilen arka planı (okulların resmi yazılı kurallarından, politikalarından öte baskın olan kültürel ve sosyal normlara göre biçimlendirildiği varsayımı) nasıl açıkladığı araştırılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemini kullanarak 6 yönetici ve 6 akademisyenle görüşme yapılmıştır. Veri analizinde eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her biri çeşitli ortak yönere ve farklılıklara sahip üç baskın söylem ortaya çıkmıştır.

Fecher (2007), “Cinsiyetli eğitim liderliği: Algılar ve güçler” başlıklı doktora tezinde cinsiyetin ortaokul yöneticilerinin kariyer yollarını ve deneyimlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Üç kadın okul yöneticisinin katıldığı araştırma durum çalışması biçiminde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin eğitim liderliğini etkilediği görülmüştür. Bu çalışma, bireylerin bilinçaltı değerlerinden farklı kamusal değerleri öne sürdükleri kamusal benlik ve özel benlik, rol tanımı ve personel ile yönetim arasındaki eylemlerin cinsiyetin birbirlerine karşı davranışlarını etkilemesine izin verdiği karşılıklılık, idari ekip için güçlü bir model haline gelen cinsiyet tartışması için değerli bir araç olarak işbirliğine dayalı sorgulama olmak üzere üç ana konuda fikir geliştirmeye katkıda bulunmuştur.

Nakama (2005), “Liderlik, güç ve işbirliği: Kadın eğitim liderlerinin deneyimlerinin feminist bakış açısından açıklanması” başlıklı doktora tezinde, Hawai’i eğitim kurumlarındaki kadınların eğitim liderliği deneyimleri içinde liderlik, güç ve işbirliği kavramlarını araştırmayı amaçlamıştır. Nitel olarak tasarlanmış olan araştırmada doküman inceleme, görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda

katılımcıların hem gücü hem de liderliği kurumlar genelinde ve kurumsal sınırların ötesinde, hiyerarşik olmayan kavramlar olarak yeniden kavramsallaştırdığı görülmüştür. Kadın liderlerin güç ve liderliği yönetilen insanlarla güçlendirici ilişkiler veya etkileşimlerin geliştirilmesi yoluyla paylaşılan süreçler olarak ifade etmişlerdir.

Fullerton (2001), “Devlet okullarında kadınların liderliği: Feminist bir eğitim liderliği modeline doğru” başlıklı doktora tezinde kadın okul yöneticileri ile ilgili; eğitim anlayışı, liderlik stili ve kadın yöneticilerin pratiklerinden oluşan liderlik bağlamı hakkında derinliğine bilgi ve anlayış sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Washinton eyaletinin altı farklı eğitim bölgesinden altı farklı kadın okul yöneticisidir. Görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda değer kalıplarının aile, geçmiş, mentorluk, eğitim, ilişkiler ve kariyer kalıpları açısından çeşitlilik gösterdiği, kadınların kendilerini öncelikle işbirlikçi liderler olarak gördüğü, kişisel ve mesleki değerler arasında çeşitli şekillerde çatışma meydana geldiği, Liderlik, insanlarla bağlantı kurmak, insanlarla çalışmak ve en önemlisi iyi iletişim kurmak ve iyi insan becerilerine sahip olmak anlamına geldiği raporlanmıştır.

2.5.3. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşmesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demirkart (2015), yüksek lisans tezinde, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemeyi ve okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme puanlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evreni İstanbul Sultanbeyli ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileridir. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve 101 okul yöneticisinin katılımı sağlanmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada Kartal (2003)’ün doktora tezinde geliştirmiş olduğu, iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında oluşan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre yöneticilerin her bir boyutta sosyalleşmeleri yüksek düzeydedir, ayrıca bağlılık boyutundan alınan ortalama puan diğer boyutlardan daha yüksek bulunmuştur. Yapılan karşılaştırma testleri sonuçlarına göre; yaşlı yöneticilerin sosyalleşme düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek, 10 yıl ve daha fazla yöneticilik kıdemi olanların bağlılık ve motivasyon puanları anlamlı düzeyde daha yüksek hesaplanmışken, buna karşılık cinsiyet (11 kadın 90 erkek), çalışılmakta olunan okuldaki hizmet süresi, çalışılan okul sayısı, medeni durum, öğrenim durumu değişkenlerine göre sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Vural, (2015), yüksek lisans tezinde, ilkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemeyi ve sosyalleşme puanlarının görev unvanı, cinsiyet, branş kıdem ve okul türüne göre farkını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde, nicel olan bu araştırmanın örneklemini İzmir'in Karşıyaka, Bornova ve Menemen ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda görevli 11 okul müdürü, 26 müdür yardımcısı ve 452 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem tesadüfi olarak belirlenmiştir. Veri toplamak için Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen, kişiler arası ilişkiler, örgüt tarihi ve dili, mesleki yeterlik, amaç ve değerlere uyum, politika olmak üzere beş boyuttan oluşan örgütsel sosyalleşme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sosyalleşme düzeyleri ayrıca raporlanmamıştır. Görev unvanına göre yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre ise gruplar arasında, kişiler arası ilişkiler boyutunda anlamlı fark bulunmazken, diğer boyutlarda okul müdürleri ve öğretmenler arasında okul müdürleri lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar (2012), araştırmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarına göre örgütsel sosyalleşme, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve bunların ilişkileri ile örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık kavramlarının örgütsel sosyalleşmeyi yordama düzeyini incelemiştir. Karma desenin kullanıldığı araştırmanın nicel kısmında örgütsel sosyalleşme örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık ölçekleri ile Ankara ili merkez ilçelerinde çalışan 580 okul müdüründen veri toplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda örgütsel özdeşleşmenin, örgütsel sosyalleşmenin yalnızca örgüte ilişkin anlayış boyutunu düşük düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, örgütsel özdeşleşme ve sosyalleşme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında, ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme taktik ve stratejilerini belirlemek üzere görüşme yapılmıştır. Buna göre yöneticilerin gayri resmi yollarla, kesintili ve bireysel olarak sosyalleştiği, okulun sosyal grupları ile özdeşleştikleri, ilave rol davranışları gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu bulgulara göre, literatürde örgütsel sosyalleşme, özdeşleşme ve vatandaşlığın ardışık olarak gerçekleştiği bilgisine de dayalı olarak, bakanlığın yöneticilerin sosyalleşmesi adına ciddi programlar geliştirmesi ile örgüt iklimini geliştirmek için düzenli etkinlikler yapılması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Kartal (2009), Türkiye'de resmi ortaöğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmelerini konu alan bir araştırma yapmıştır. Tarama türünde nicel bir araştırma

olan bu çalışmada yazar tarafından doktora tezinde geliştirilen iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarından oluşan, örgütsel sosyalleşme ölçeği ile veri toplanmıştır. Araştırma Ankara'nın merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan toplam 226 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kıdem 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü olmak üzere gruplandırılmış ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin kıdemleri arttıkça sosyalleşme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak göreve yeni gelen yöneticilerin örgüt geçişine uyumları için, sosyalleşme düzeylerinin yükselmesi için çeşitli kursların gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Kartal (2003)'ün, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini incelediği doktora tezinde nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmacı kendi geliştirdiği, iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarından oluşan, örgütsel sosyalleşme ölçeği ile Ankara'daki ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemiştir. Ayrıca görev unvanı, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre grupların puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların örgütsel sosyalleşme düzeyleri kabullenme boyutunda orta düzeyde diğer boyutlarda büyük ölçüde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin bulgulara ayrıca yer verilmemiştir. Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre sosyalleşmenin yalnızca iş doyumu boyutunda yöneticiler lehine anlamlı fark olduğu; cinsiyete göre hiçbir boyutta gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Görüldüğü gibi yurt içinde okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Türkiye eğitim sistemi açısından, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini daha net ortaya koyabilmek için uygulamaya dönük daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Buna rağmen mevcut araştırma bulguları, okul yöneticilerinin sosyalleşme düzeylerinin kıdem arttıkça arttığını, sosyalleşmenin daha çok bireysel çabalarla gerçekleştiğini, hizmet öncesinde ve hizmet sürecinde profesyonel eğitim verilmediğini ortaya koymaktadır.

2.5.4. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşmesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rogers (2020), "Sorunlardan kaçınma: Örgütsel sosyalleşme araştırmalarının feminist ve azınlık perspektiflerinden bir eleştirisi" başlıklı araştırmasında, 2007 – 2018

yılları arasında yayınlanmış örgütsel sosyalleşme konulu, ProQuest ve Google Scholar’da taranan, 38 makaleyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; etkili bir sosyalleşmenin yeni işgörenler ve örgütler için çok önemli olduğu, örgütlerin eskisinden daha karmaşık hale geldiği, örgütlerin sosyalleşme süreçlerini baskın gruplara göre düzenlediği ve farklılıkların göz ardı edilmesinden kaynaklanan eşitsizliklere yol açtığı, yeni işgörenlerin bireysel özelliklerinin sosyalleşmeye nasıl tepki verdiklerini belirlediği, kadınlar ile ırksal ve etnik azınlıkların sosyalleşme sürecinde engellerle karşılaşmaya devam ettiği, beyaz erkeklere göre daha az objektif kariyer başarısı elde ettiği ifade edilmiştir. Özel olarak kadınların ve azınlıkların sosyalleşme deneyimlerini ortaya koyacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu; nitel, boylamsal ve sonuç temelli araştırmalara ihtiyaç olduğu; araştırmacıların ayrıca teorik bakış açıları ve önyargıları konusunda şeffaf olmaları ve bulgularını eleştirel gerçekçiliğe dayandırmaları gerektiği önerilmiştir.

Oleszewski, Shoho ve Barnett (2012), müdür yardımcılarının gelişimini konu alan bir literatür taraması yapmışlardır. Doktora tezlerini, dergileri, kitap ya da kitap bölümlerini, bildiri metinlerini, mesleki yayın ve kuruluşların makalelerini içeren geniş kapsamlı bir tarama yapılmış, ulaşılan kaynaklar ayrıntılı olarak incelenmiş ve ortak temaları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, müdür yardımcılığının okul başarısı için sayısız görevi gerektiren kritik bir konum olduğu halde açık bir iş tanımının olmadığı, literatürde yeterince yer verilmediği ve araştırma konusu yapılmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, çalışmada müdür yardımcılığının çeşitleri, müdür yardımcılarının rolleri ve sorumlulukları, eğitimleri ve sosyalleşmeleri ilgili araştırmaların bulgularına dayalı olarak analiz edilmiştir. Literatürde müdürler için önceden belirlenmiş kariyer gelişim aşamaları (giriş öncesi, karşılaşma, uyum ve sosyalleşme) olduğu halde bu aşamaların müdür yardımcıları için geçerli olmadığı, müdür yardımcılığının farklı bir görev olduğu, müdür yardımcılarının belirli bir üniversite ya da mesleki eğitim sürecinden geçmediği bu nedenle gayri resmi olarak sosyalleştikleri ifade edilmiştir. Yazarlar, müdür yardımcılığı rolünün yeniden yapılandırılmasını ve eğitimleri, mesleki gelişimleri, müdürlüğe geçişleri konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini önermişlerdir.

Brody, Vissa ve Weathers (2010) “Okul liderlerinin profesyonel sosyalleşmesi: odaklı gözlemin katkısı” başlıklı araştırmalarında Pennsylvania üniversitesindeki bir liderlik programının, hizmet öncesi liderlik öğrencilerinin rollerini kavramlaştırma ve kimlik gelişimlerini kolaylaştırmak için rehberli bir araştırma deneyimi olan odaklı

gözlemi nasıl kullandığını incelemişlerdir. Odaklı gözlemler fakültenin, liderlik programının mevcut ya da eski öğrencilerinin, okul ve bölge liderlerinin, seçilip ziyaret edilen okullardaki ve bölgelerdeki eğitim politikaları ve uygulamalarının eleştirel bir incelemesini içermektedir. Çalışmada odaklı gözlem yapan mevcut ve eski öğrenciler ile okul ve bölge personelinden elde edilen nitel veriler kullanılarak bu odaklı gözlemlerin profesyonel sosyalleşmeyi nasıl kolaylaştırdığı ve öğrencilerin değişim liderliği kimliğini içselleştirmelerini nasıl teşvik ettiği araştırılmıştır.

Grodzki (2011), “Rol Kimliği: Örgütsel Sosyalleşmenin Kesişiminde yeni müdür ve müdür yardımcılarının bireysel algıları” başlıklı araştırmasında orta büyüklükteki bir Kanada okul bölgesinde çalışan okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme, duygular ve öz yeterlik algısının yöneticilerin rol kimliklerini geliştirmedeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bulgular, yöneticilerin yaşadığı resmi ve gayri resmi sosyalleşme süreçlerini, yöneticilerin sosyalleşmelerini nasıl anladıklarını ve bu süreçlerin rol kimlikleri ve sonrasında uygulamalarını nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Yöneticilerin örgütsel sosyalleşmesini göz önüne almak için yeni bir model sunulmuştur.

Duncan ve Stock (2010) “Kırsal okul liderlerine koçluk ve mentorluk: Neye ihtiyaçları var?” başlıklı araştırmalarında ABD'nin Wyoming okul bölgelerinde uygulanan ana mentorluk, koçluk programlarının türlerini ve kıdemi farklı müdürler tarafından algılanan ihtiyaç alanlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin mesleki sosyalleşme, veriye dayalı karar verme ve öğretimsel liderlik alanında ve örgütsel sosyalleşme alanında, zor öğretim üyeleriyle çalışma ve zor ebeveynlerle çalışma konularında rehberliğe ihtiyaç duyduğu rapor edilmiştir.

Crow (2006), “Amerika Birleşik Devletlerinde göreve yeni başlayan yöneticiler ve karmaşa: Sosyalleşme perspektifi” başlıklı araştırmalarında Amerikada okul müdürlüğünün öğrenilmesi ve uygulanması için daha karmaşık bir çalışma ortamı yaratan post-endüstriyel çalışmanın özelliklerini belirleyerek, yöneticilerin sosyalleşmesine ilişkin literatüre ve uygulamaya katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. İşin değişen doğası hakkındaki son literatüre dayanarak, bu karmaşıklık özelliklerini göreve yeni başlayan okul müdürlerinin sosyalleşmesinin bileşenlerine uyguladıkları bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda sanayi sonrası toplumda çalışmanın doğası ve bilgi toplumu, teknoloji, demografik değişiklikler ve kamu hesap verebilirliği dâhil eğitimdeki değişimler ABD okul müdürlerinin karmaşıklığını arttırdığı, bu özelliklerin, temel

sosyalleşme sürecinin başlangıçtaki içeriğini, kaynaklarını, yöntemlerini ve sonuçlarını anlamak ve değiştirmek için önemli bir kavramsal ve normatif temel sağladığı raporlanmıştır.

Morford (2002), “İşin gereklerini öğrenmek veya kaybetmek: Örgütsel sosyalleşmenin köy liselerinde görev yapan yeni müdürler üzerindeki etkileri” başlıklı fenomenolojik araştırmasında 10 yeni okul müdürü ile okullarındaki zorlu normlara uyumları hakkındaki düşüncelerine ilişkin sorular içeren görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin okulla ve görevle ilgili fikir sahibi olarak göreve başladığı, sonra okullarındaki mevcut normlara uyma veya bunlara meydan okuma kararlarının bağlamsal değişkenler, belirli problem durumları ve okullarındaki ve topluluklarındaki diğer bireyler ve gruplar tarafından belirlendiği ifade edilmiştir. Ayrıca okul müdürleri kırsal toplum kültür ve politikasını içerden öğrenenlerin avantajlarını ve dezavantajlarını, dışardan öğrenenlerin dezavantajlarını ortaya koymuşlardır. Katılımcılardan sekizinin okul geliştirme sorunlarıyla ilgilenmeye zamanları olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Ki bu sekiz katılımcı iki yıl sonra diğer okullardaki idari pozisyonlara geçmişlerdir.

Cline ve Necochea (2000) “Sosyalleşme paradoksu: Eğitim liderleri için bir mücadele” başlıklı çalışmalarında, değişen dünyada değişen eğitsel ihtiyaçlar için eğitim örgütlerinin yöneticilerinin mevcut düzeni sürdüreceği şekilde sosyalleşiyor olmalarının bir çelişki olarak ortaya koymuşlar ve bu nedenle eğitim liderleri için uygulanan sistemleri ve yapıları tartışarak değişime olan ihtiyaçlarını göstermişlerdir.

Heck (1995), “Örgütsel ve profesyonel sosyalleşme: Yeni yöneticilerin performansına etkisi” başlıklı araştırmasında, ilkökul ve ortaokullardaki müdür yardımcılarının iş performanslarının değerlendirilmesinde etkili olabilecek sosyalleşmeye ilişkin faktörlerden oluşan bir model oluşturmuş ve test etmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan çalışmada bireysel ve örgütsel etkenler, örgütsel sosyalleşme ve profesyonel sosyalleşme olmak üzere üç ana değişken kullanılmıştır. Sonuç olarak kurulan teorik model doğrulanmıştır. Örgütsel sosyalleşme yönetsel performansı doğrudan etkilemektedir. Buna karşılık profesyonel sosyalleşme yönetsel performans üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Sosyalleşmeden bağımsız olarak araştırmadaki kadınlar erkeklerden daha etkili olarak derecelendirilmişlerdir. Gözlemlenen performanstaki değişimin çoğunun büyük olasılıkla bireysel farklılıklardan

kaynaklandığı, yönetsel performans değerlendirilirken bireyin meslekte ve belirli bir okulda nasıl sosyalleştiğini dikkate almanın önemli olduğu ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde görüldüğü gibi daha çok Amerika kaynaklı araştırmalarda, kendi eğitim sistemleri içindeki okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarına dayalı olarak yöneticilerin sosyalleşmesi irdelenmiştir. Bu nedenle araştırmacıların örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi ayrı ayrı inceleme eğiliminde olduğu, yöneticilerin hizmet öncesi eğitimlerine özel programların inceleme konusu yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu sebepten bu araştırmaların sonuçları okul yöneticiliğinin profesyonelliğine ilişkin hala açık bir politikası olmayan Türkiye eğitim sistemi açısından karşılaştırılabilir değildir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, epistemolojik temeller, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, araştırmacı rolü, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Toplumsal cinsiyetin okul yöneticiliğindeki örgütsel sosyalleşme sürecine yansımalarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma **nitel** olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yapma tercihi bu çalışmada birkaç yönden yararlı görünmektedir. Birinci olarak, örgütsel sosyalleşme süreci içinde kadın ve erkek deneyimlerine dikkat çekildiğinden bu deneyimleri ortaya çıkarmak için nitel yöntem daha uygundur. İkinci olarak nitel yöntem deneyimlerin gerçekleştiği bağlamı kendi özgün koşullarına uygun olarak ortaya koyma imkanı vermektedir. Son olarak örgütsel sosyalleşmeyi konu alan araştırmalarda genellikle nicel yöntemlerin tercih edilmesi, araştırma sonuçlarının çelişkili olması, daha çok Batı'ya özgü bağlamda bilgi edinilmesi ve diğer kültürlerde yeterli çalışmaların bulunmaması ve bütün bu durumların literatürde zaman zaman eleştiri konusu yapılması (Araza, Aslan, Bulut, 2013) nitel araştırma yapmanın uygun bir tercih olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın tasarımı, daha çok **fenomenolojiye** yakın görünmektedir.² Fenomenoloji, bir fenomene ilişkin yaşanmış deneyimin anlamı, yapısı ve özüne odaklanır (Patton, 2014). Bu nedenle bu deneyimi doğrudan yaşamış az sayıda kişiyle derinlemesine görüşmeler yapmayı gerektirir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

² Literatürde nitel araştırmalar için çeşitli desenlerden söz edilmektedir. Nitel araştırma üzerine yazılmış yöntem kitapları öncelikle bu araştırmaların temelinde yer alan felsefi görüşlere yer verir ve ardından çok sayıda çalışmayı inceleyerek adlandırdıkları araştırma desenlerini tanıtır ve araştırmacılara veri toplama, analiz ve raporlama gibi çeşitli aşamalarda yol gösterecek bir takım önerilerde bulunurlar. Ancak yaptıkları çıkarımlar ve sundukları önerilerle birlikte araştırmacılara nicel yöntemlerde olduğu gibi açık seçik bir yol haritası çizmezler. Bir bakıma bu belirsizlik nitel araştırmanın doğası gereğidir. Her bir çalışma, nitel araştırma gelenegi içinde ancak kendi özgün koşullarına göre yapılandırılır. Çalışmanın kendi özgün koşullarını belirlemek adına, literatürde önerilen araştırma desenlerinden bir ya da bir kaçına uygun yollar izlenebilir, yeni yollar eklenebilir veya desenlerin önerilerinin bazılarında ödün verilebilir. **Bu nedenle araştırma deseni adlandırılırken kesin bir ifade kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Zira araştırma deseni fenomenolojiye yakın olmakla birlikte eksiksiz bir şekilde, literatürde tanımlanmış olan fenomenoloji desenini karşılamayabilir.** (Ayrıntılı bilgi için bakınız: Patton, 2014, Miles ve Huberman, 2015, Merriam, 2013).

3.2. Epistemolojik Temeller

Bu çalışmanın, araştırma deseni, kullanılan veri analizi yöntemleri, bulguların sunumu ve yorumunu yönlendiren epistemolojik temelleri **yorumlayıcı, eleştirel** ve **feminist** epistemolojilere dayanmaktadır.

Bu çalışmada örgütsel sosyalleşme gerçeği katılımcıların bireysel algılarına göre ortaya konulduğundan epistemolojik olarak **yorumlayıcı** bir anlayış benimsenmiştir. Zira yorumlayıcı bakış açısı gerçekliğin bireylerin öznel algılarıyla ve birbirleriyle etkileşimleriyle yapılandırıldığını varsayar. Yorumlayıcı bir çalışmada hedef bu öznel algı ve deneyimlerin keşfedilmesidir. Ayrıca bu bakış açısı değerden bağımsız tamamen objektif bir araştırma gerçekleştirmenin imkanını sorgular ve çalışmacılara kendi bakış açısı ve duyguları üstüne düşünmeyi önerir (Neuman, 2014).

Bu çalışmada katılımcıların bireysel algılarına dayalı olarak oluşturdukları gerçekliğin yanında, bu gerçekliğin örgütsel ve toplumsal bağlam içinde ne anlama geldiği ve nasıl biçimlendirildiği de incelenmiş olduğundan **eleştirel** bir anlayış benimsenmiştir. Eleştirel sosyal bilim paradigması, yorumlayıcı anlayışın öznel algılara dayalı incelemesini kullanmakla birlikte, bunun ötesinde inceleme konusu olan algıların sosyokültürel bağlamda yapay olarak nasıl biçimlendirildiğine, bu algıları biçimlendiren güç odaklarının neler olduğuna ve bu güç odaklarının biçimlendirdiği sınırlı ve hatta çarpıtılmış gerçekliğe alternatif olarak toplumsal düzende ne gibi dönüşüm ve değişimlerin sağlanabileceğine eleştirel bir açıklama getirmektedir (Neuman, 2014).

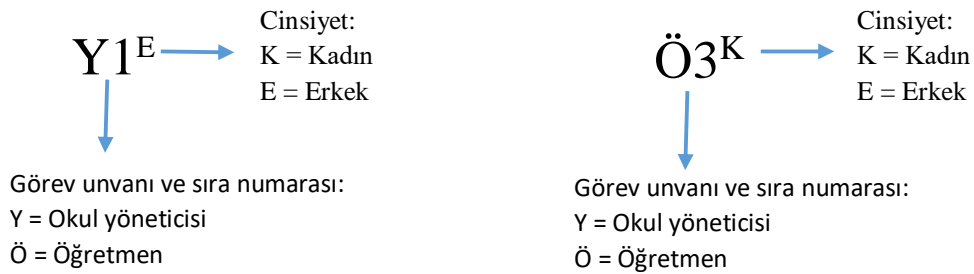
Bu araştırma incelenen algı ve deneyimleri etkileyen bir unsur olarak toplumsal cinsiyet rolü, başka bir deyişle kadın ya da erkek olmanın bu algı ve deneyimleri nasıl etkilediği, ulaşılan sonuçların ataerkil toplumsal yapı içindeki eleştirel değerlendirmeleri de yapılmış olduğundan bu araştırma epistemolojik açıdan **feminist** bir çalışmadır. Feminist epistemolojinin en genel karakteristik özelliği, üretilen bilginin toplumsal bağlamdan, dolayısıyla toplumsal cinsiyetten bağımsız olmadığı varsayımdır (Tanesini, 2012). Bu varsayım, farklı toplumsal cinsiyet kimliği olan bireylerin sosyal gerçekliği algılama ve yorumlama açısından farklı olduğu noktasına götürür. Bilimde bugüne kadar erkek egemen kültür içinde, erkeklerin tekelinde üretilen bilgiyi eleştirir. Kadınların deneyimlerinden hareketle, kadın bakışından inşa edilen sosyal gerçeği anlamaya çalışır (Tanesini, 2012; Öztan, 2016). Feminist bir duruşla araştırma yapmak demek basitçe “kadın” odaklı bir araştırma yapmak anlamına gelmemektedir. Feminist yöntem,

kadınların kendi içindeki farklılıklarını ve kadının içinde bulunduğu toplumsal bağlamı da dikkate alan çok boyutlu bir bakış açısını gerektirmektedir (Tanesini, 2012; Öztan, 2016; Young ve Skrla, 2012). Bilgi üretim sürecinde toplumsal cinsiyeti dikkate almanın yanında, feminist epistemoloji yaygın olarak bilinen ve kullanılan temel araştırma yaklaşımlarından tamamen ayrı bir yöntemsel bakış açısı sunmaz. Temel araştırma gelenekleriyle etkileşim içindedir ve toplumsal cinsiyet farkına dikkat çekmesi yönüyle temel araştırma geleneklerini zenginleştirir.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu’da bir il merkezindeki Fen veya Anadolu liselerinde çalışmış ya da çalışmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden araştırmaya gönüllü katılanlar oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın katılımcılarının Fen veya Anadolu lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerle sınırlandırılmış, diğer öğretim kademeleri ve meslek liselerinde çalışanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çünkü yapılan ön incelemeler sonucunda eğitim örgütlerinde kadın okul müdürlerine; öğretmenleri genellikle kadın olan okul öncesi eğitim kurumları, öğrencileri kadın olan kız meslek liseleri ile öğretmen sayısı sınırlı olan ve genellikle öğretmenin müdür yetkili olduğu köylerdeki ilkokullarda daha çok rastlandığı görülmüştür³. Bu açıdan bakıldığında fen veya Anadolu liselerinde kadınların okul müdürü olması daha nadir gözlenen bir durumdur. Bu nedenle araştırmayı bu kurumlarla sınırlamak daha anlamlı görünmektedir. Ayrıca araştırmaya öğretmenlerin de dahil edilmesinin nedeni veri çeşitlenmesi sağlamak; örgütsel sosyalleşme deneyimlerini biçimlendiren kültürel bağlama ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden farklı ipuçları elde etmektir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgilerin özeti Tablo 3.1’de verilmiştir. Ayrıca katılımcıların nasıl kodlandığı ile ilgili açıklama Şekil 3.1’de yer almaktadır.



Şekil 3.1: Katılımcı kodlarının açıklaması

³ Araştırmanın yürütüldüğü ildeki okulların web sayfalarından 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında toplanan bilgilere göre.

Tablo 3.1

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin genel bilgiler

Kod	Görev unvanı	Okul müdürlüğü kıdemi	O. Müdür yardımcılığı kıdemi	Öğretmenlik kıdemi	Cinsiyeti
Y1 ^E	Okul müdürü	6	12	23	Erkek
Y2 ^E	Okul müdürü	6	10	27	Erkek
Y3 ^K	Müdür yardımcısı	0	1	13	Kadın
Y4 ^K	Okul müdürü	5	0	25	Kadın
Y5 ^E	Müdür yardımcısı	0	7	14	Erkek
Y6 ^K	Okul müdürü	2	4	21	Kadın
Ö1 ^E	Öğretmen	-	1	19	Erkek
Ö2 ^E	Öğretmen	-	1	25	Erkek
Ö3 ^K	Öğretmen	-	-	8	Kadın
Ö4 ^K	Öğretmen	-	-	16	Kadın
Ö5 ^K	Öğretmen	-	-	27	Kadın
Ö6 ^E	Öğretmen	-	-	6	Erkek

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda altı okul yöneticisi ve altı öğretmen olmak üzere toplam on iki katılımcı bulunmaktadır. Şekil 3.1’de açıklandığı üzere, katılımcılar görev unvanları ve cinsiyetleri belli olacak şekilde kodlanmıştır. Çalışma grubunda iki müdür yardımcısı ile dört okul müdürü olmak üzere üç kadın ve üç erkek okul yöneticisi yer almaktadır. Okul yöneticilerinin müdür yardımcılığı kıdemleri 0 – 12 yıl, okul müdürlüğü kıdemleri 2 – 6 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya üç kadın ve üç erkek olmak üzere altı öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri 6 – 27 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılar arasında farklı branşlardan, lisansüstü eğitimi olan olmayan, evli, bekâr, çocuğu olan olmayan, eşi çalışan çalışmayan olmak üzere olabildiğince çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır (Maksimum çeşitlilik örnekleme çalışılan konu ile ilgili olası farklı boyutların ortaya konması, her durumun özgün yönlerinin ayrıntılı biçimde tanımlanması ve bu boyutlar arasındaki ortak ya da farklı yönlerin ortaya çıkarılması amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)). Ancak çalışmanın bir il merkezinde yürütülmüş olması nedeniyle katılımcıların kimlik bilgilerinin tahmin edilmesi ihtimaline karşılık bu bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmemiştir.

3.4. Görüşme Formunun Hazırlanması ve Verilerin Toplanması Süreci

Bu araştırmanın temel veri kaynağını okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Bu görüşmelerin gerçekleştirilmesi için okul

yöneticileri ve öğretmenler için olmak üzere iki adet yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur (Ek 2 ve Ek 3).

Görüşme formunda okul yöneticilerine sorulacak olan, örgütsel sosyalleşme ile ilgili sorular oluşturulurken literatürdeki örgütsel sosyalleşmeyi aşamalara bölerek ele alan ve örgütsel sosyalleşme süreci ve sonuçlarını içine alan modellerden biri (Feldman, 1981) kullanılmıştır. Bu modele göre, örgütsel sosyalleşme ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama yeni üyenin örgüte katılmadan önceki tüm öğrenmelerini kapsar. İkinci aşama, yeni üyenin örgütün gerçekte neye benzediğini gördüğü, başlangıçtaki bazı değer, beceri ve tutumlarının değişebildiği karşılaşma aşamasıdır. Diğerlerine nispeten daha uzun süren üçüncü aşama ise yeni gelenin iş için gerekli esas becerileri edindiği, yeni rolünde başarılı performans gösterdiği, çalışma grubunun değer ve normlarına tatmin edici düzeyde uyum sağladığı değişim ve kazanım aşamasıdır. Karşılaşma aşamasının başlangıcının değişim ve kazanım aşamasının başlangıcından önce geldiği ancak aşamalar arasında bir süreklilik ve örtüşme olduğu varsayılmaktadır. Bu modele göre örgütsel sosyalleşmenin davranışsal sonuçları rol görevlerini güvenilir bir biçimde yerine getirmek, örgütte kalmak ve rol özelliklerinin ötesine geçen kurumsal hedeflere ulaşmak için kendiliğinden yenilik ve işbirliği yapmaktır. Örgütsel sosyalleşmenin duyuşsal sonuçları ise genel olarak işten memnun olmak, içsel iş motivasyonu ve işe bağlılıktır. Oluşturulan soru formunda özetlenen bu model dikkate alınmış olmakla birlikte sorulan sorularla hedeflenen katılımcının örgütsel sosyalleşme düzeyini ölçmek değil, örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı deneyimleri keşfetmek ve betimlemektir. Ayrıca, hem kadınlara hem de erkeklere öncelikle cinsiyet farkına dikkat çekmeden, yalnızca yöneticilik deneyimlerine odaklanan örgütsel sosyalleşme ile ilgili sorular sorulup deneyimlerin karşılaştırılması, kadın ve erkek katılımcıların söylemlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Görüşme formunda yer alan diğer sorular ise hem okul yöneticilerine hem de öğretmenlere yönelik hazırlanmış olan örgütsel ve sosyokültürel bağlama ilişkin sorulardır. Bu sorular genel olarak yönetici, öğretmen, kadın, erkek, okul yöneticiliğinde cinsiyet farkı ile toplumsal cinsiyet, cinsiyet eşitliği ve feminizm kavramları ile ilgili katılımcıların genel olarak görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

Oluşturulan görüşme formlarındaki sorular öncelikle araştırmannın katılımcı grubu dışından bir kadın ve bir erkek okul yöneticisi ile görüşme yapılarak, soruların

anlaşılabilirliği, araştırmanın amacına uygunluğu, görüşme süresi açısından test edilmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra soruların bazıları çıkarılmış, bazıları yeniden düzenlenmiş ve bazı soruların sıralaması değiştirilmiştir.

Pilot uygulamadan sonra uzmanlardan görüş alınmıştır (Ek 1). Bu amaçla eğitim bilimleri alanından beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda revize edilen görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci oturum ortalama 79 dakika, ikinci oturum ortalama 46 dakika sürmüştür. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler kendi odalarında önceden kararlaştırılan zamanda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler tek oturum halinde yapılmış ve ortalama 44 dakika sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler okulun öğretmenler odasında veya okulun görüşme için uygun bir bölümünde (derslik, kütüphane vb.) yapılmıştır. Görüşme sürecinde izin veren katılımcıların ses kaydı alınmıştır. Araştırmaya katılan toplam altı okul yöneticisinden beşi, altı öğretmenden ise dördü ses kaydına müsaade etmiş, bir okul yöneticisi ve iki öğretmen ise ses kaydı yapmaya müsaade etmemiştir. Ses kaydına müsaade etmeyen katılımcılar ile yapılan görüşmeler sesi yazıya çeviren bir program ve bunun yanında kâğıt kalemle not tutularak katılımcının ifadeleri değiştirilmeden yazılı hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

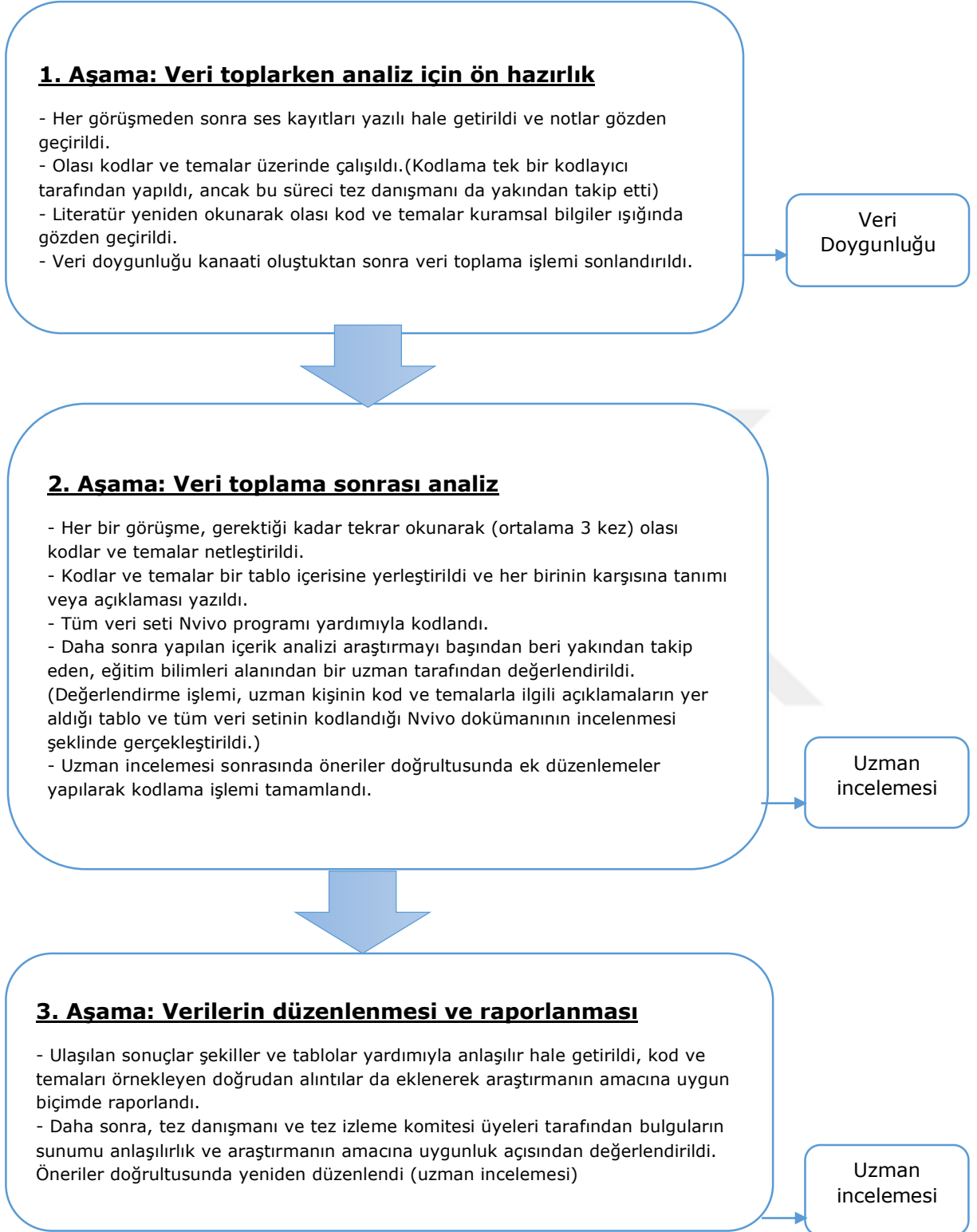
Bu araştırmada verilerin analizine içerik analizi ve söylem analizi yöntemi rehberlik etmektedir. Bu başlık altında bu yöntemleri tanıtan özet bilgiler ile araştırmanın veri analizi basamaklarına ilişkin detaylar yer almaktadır.

3.5.1. İçerik analizi

Yapılan görüşmeler öncelikle içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton (2014)’a göre ise içerik analizi, “hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirgeme ve anlamlandırma çabası”dır. Nitel araştırma yöntemlerini anlatan kimi kaynaklarda ise doğrudan içerik analizi olarak

adlandırılmamış olsa da benzer şekilde ifade edilmiş olduğu görülmektedir (Creswell, 2013; Merriam, 2013; Neuman, 2014). İçerik analizi elimizdeki nitel veriler içinde araştırma sorularının cevaplarını nasıl arayacağımız, karmaşık veri yığınlarını nasıl araştırma odağında yorumlayabileceğimizle ilgili süreci dzenleyebileceğimiz öneriler içermektedir.

Nitel bir araştırmanın veri analizi basamaklarını Creswell (2013) birbiriyle bağlantılı ve eşzamanlı yürüyen aşamalar olarak; verileri hazırlama ve organize etme, verileri kodlama ve kodları bir araya getirerek temalara indirgeme, verileri şekiller, tablolar ya da bir tartışma biçiminde sunma olarak özetlemiştir. Nitel veri analizini açıklayan kaynakların hemen hepsinde bu temel aşamalar farklı detaylarla vurgulanmaktadır (Glesne, 2013; Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2015; Neuman, 2014; Patton, 2014). Bu kaynaklarda özellikle, verilerin kodlanması ve temalara (ya da kategori olarak da ifade edilmektedir) indirgenmesi süreci geniş yer tutmaktadır. Nitel veri analizine ilişkin kaynaklardaki öneriler dikkate alınarak bu araştırmada veri analizi yapılırken şekil 3.2’de verilen şu aşamalar takip edilmiştir:



Şekil 3.2: İçerik analizi basamakları

3.5.2. Söylem Analizi

Bu başlık altında veri analizinde kullanılan bir diğer yöntem olan söylem analizi yöntemi ve buna kaynaklık eden söylem kuramı hakkında temel bilgilere yer verilmiştir.

Söylem kuramı. “Söylem” sözcüğü Türk dil kurumu sözlüğünde “söyleyiş, söyleniş, telaffuz; kalıplaşmış, klişeleşmiş söz; bir veya birçok cümleden oluşan, başı ve sonu olan bildiri, tez (TDK, 2020)” biçiminde ifade edilmiş olsa da akademik yazında söylenen veya yazılan şey olmanın ötesinde geniş bir anlamda kullanılmaktadır. Söylem, sözlü ya da yazılı olarak ifade edilen bir cümlenin daha üst boyutudur, cümle ötesi bir birimdir. Yani söylemin anlamı onu oluşturan cümle ya da cümlelerin anlamından daha fazlasını ifade etmektedir (Günay, 2018). Literatürde söylemin anlamının çeşitli boyutlarda tarif edildiği görülmektedir (Günay, 2018; Kocaman, 2003; Sözen, 2017). Söylem sosyal yaşamın birçok yönünü ilgilendiren sosyoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset vb. çok sayıda alanla ilişkili, disiplinler arası düzeyde açıklanan bir kavramdır. Söylemin anlamı, kurumsal ve sosyal pratikler içinde inşa edilir. Yani kimin, nerede, neyi, nasıl söylediği önemlidir. Böylelikle belli bir bağlam içinde kişiler arasında sözlü ya da sözsüz biçimlerde anlam alışverişi yapılır. Ancak bu anlam her koşulda açık seçik olmayıp, farklı kişilerin zihinsel süreçlerini etkileyen farklı söylemlerin etkisiyle oluşmuş karmaşık ve değişken bağlamlarla ilişkili olabilir ve bu nedenle söylem yoluyla inşa edilen dünya şeffaf bir dünya olmayıp belirsiz ve daima açılması gereken bir dünyadır. (Büyükkantarcıoğlu, 2006; Günay, 2018; Gür, 2013; Sözen, 2017). Bu nedenle söylemle ilgili araştırma yapmak toplum, birey ve sosyal gerçeklik ile ilgili bir bilgi edinme yoludur (Sözen, 2017).

Bilim sosyolojisi, bilim psikolojisi ve antropolojisi alanlarında yapılan çalışmalara dayalı olarak söylem teorileri, bilimsel bilgi de dâhil olmak üzere üretilen her bilgi türünün söylemlere dayalı olduğunu, söylemler tarafından biçimlendirildiğini iddia eder. Buna göre, bilimsel bilgidaki mutlak objektifliği sorgular. Objektif bilgi savının kendisi dahi var olan söylemlerden bir söylemdir. Bilimsel bilgi toplumdan, dolayısıyla toplumdaki söylemlerin inşa ettiği gerçekten bağımsız değildir (Sözen, 2017).

Yorumlayıcı ve eleştirel bir arka planı olan söylem kavramı ile sosyal gerçekliğin dil ve dil pratikleriyle nasıl inşa edildiği üzerinde durulurken birey ve toplum arasındaki dinamik etkileşime dikkat çekilir. Mikro düzeyde birey toplumdaki çeşitli söylemlerin

oluşumuna yani toplumsal gerçekliğin inşasına katkıda bulunurken makro düzeyde toplumda var olan söylemler de bireyi etkilemekte ve onun zihninde gerçekliğin inşasına katkıda bulunmaktadır. Böylelikle birey içinde yaşadığı toplumdaki söylemlerin, zihninde inşa edilen gerçeklik nedeniyle çok sayıda dilsel alternatif içinden seçtiği semboller ve kelimelerle, bir yansıtıcısı durumundadır (Büyükkantarcıoğlu, 2006; Gür, 2013; Günay, 2018; Sözen, 2017). Toplumda var olan söylemlerin her biri aynı oranda görünür değildir. Söylemler hiyerarşik olarak yapılanmışlardır. Bu nedenle toplumda gücü elinde bulunduranlar egemen söylemleri oluşturur, değiştirir ve yönlendirirler. Böylelikle sahip oldukları gücün hâkimiyetini sürdürmelerine imkân tanıyan toplumsal gerçekliği inşa ederler (Büyükkantarcıoğlu, 2006; Foucault, 2015; Foucault, 2019; Günay, 2018; Gür, 2013; Sözen, 2017).

Söylem analizi yukarıda ana hatlarıyla açıklanmaya çalışılan söylem kuramına dayalı, dilbilimde geliştirilmiş ancak daha sonra disiplinler arası bir nitelik kazanmış nitel bir analiz tekniğidir. Söylem analizinde temel vurgu, dil aracılığıyla ne yapıldığı, yapılmak istendiği, söylenenlerin ne amaçla, kim tarafından, hangi bağlamda söylendiği ve bu yolla zihinlerde nasıl bir gerçek inşa edildiği üzerinedir. **Eleştirel söylem analizinde** ek olarak inşa edilen, ya da inşa edilmek istenen bu gerçekliği, yani egemen söylem yapısını oluşturan güç odakları da değerlendirilir (Duman, 2018; Foucault, 2019; Günay, 2018; Gür, 2013; Sözen, 2017). Söylem analizi ile söylemin üretimine, devamlılığına katkıda bulunan kuralların ya da yapıların ortaya konulması amaçlanır. Bu yöntemin benzerlerine tercih edilmesinin nedeni ilgilenilen konuyu bütüncül olarak, kendi bağlamı içinde incelenmesine imkân vermesidir (Fairclough, 2003).

Gür (2013) söylem analizinin anlaşılması için **söylem, dilbilimsel unsurlar, bağlam, metinlerarasılık** ve **refleksivite** olmak üzere beş temel kavramın bulunduğunu farklı söylem analizi yöntemleri ile ilgili çalışmalardan derleyerek aktarmaktadır. Buna göre **bağlam**; sosyal, psikolojik, kültürel, tarihsel, iletişimsel ve dilbilimsel koşulların oluşturduğu, söylemin ortaya çıktığı ve sürdürüldüğü bütünlüğü ifade eder. Söylem analizinde olabildiğince geniş bir şekilde bağlamı ortaya koymak yapılan analizin inandırıcılığını arttıran bir unsurdur. Ayrıca bağlamı olabildiğince netleştirmek, yapılan analizle ilgili karışıklığı, söylemi yanlış yorumlamayı da önleyecektir. **Dilbilimsel unsurlar**; söylemi daha iyi anlayabilmek için dikkatle incelenen dil ile ilgili isimler, zamirler, ekler, özneler vs. her türlü detayı ifade eder. Her birey dili farklı biçimde kullanır ve topluma ait özellikleri yansıtır. **Metinlerarasılık**; bir metinde başka metinlere,

alıntı yapma, işaret etme, yorum yapma, devam ettirme, değerlendirme yoluyla yapılan göndermeleri ifade eder. Söylem analizi yapılırken metinler arası göndermeler; araştırılan söylemin sınırlarını belirlemek, söylemin oluşum sürecini anlamak, söylemler arası ilişkileri belirlemek amacıyla incelenir. **Refleksivite** ise söylemlerin üretildikleri toplumu ve içinde bulunan bireyleri yansıtması buna karşılık toplumların ve bireylerin de söylemleri yansıtması anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, örneğin bireylerin konuşmalarına bakılarak konuşmanın bir kahvehanede ya da öğretmenler odasında gerçekleştiğini anlamak mümkündür.

Söylem analizine ilişkin özetlenen bu temel bilgilere rağmen, analizin nasıl yapılacağı ile ilgili açık seçik bir yol bulunmamaktadır. Farklı disiplinlerden araştırmacılar araştırmalarının amacına göre farklı söylem analizi yöntemleri geliştirmişlerdir (Arkanıoç, 2012; Büyükkantarcıoğlu, 2006; Duman, 2018; Gür, 2013; Günay, 2018; Sözen, 2017). Bu araştırmada **eleştirel söylem analizi** kullanılacaktır. Eleştirel söylem analizi, toplumsal yapıyı ve bireylerin zihinlerinde oluşturdukları gerçeklikleri inşa eden, yönlendiren veya çarpıtan söylemin ne şekilde oluştuğunu ve sürdürüldüğünü, toplumdaki egemen söylemleri ve bu söylemleri yönlendiren güç odaklarını eleştirel bir bakış açısıyla ortaya koyar. Eleştirel söylem analizi büyük ölçüde Foucault'nun bilgi ve güce ilişkin görüşlerine dayanır. Eleştirel söylem çözümlemesinin daha çok toplumda gücün eşit olmayan dağılımını eleştiren cinsiyet ayrımcılığı, ırk ayrımcılığı vb. konularda öne çıktığı görülmektedir (Büyükkantarcıoğlu, 2006; Günay, 2018; Sözen, 2017). Ancak bu analizdeki eleştirel boyut gündelik hayattaki eleştirinin sıradan bir tekrarı olmayıp, dil teorilerine, sosyal teorilere ve dil analizlerine dayanan, derinlikli sistematik bir disiplin içinde yürütülen kanıtlarla temellendirilen bir eleştiridir (Sözen, 2017).

Söylem ve söylem analizi hakkında hem yerli hem de yabancı geniş bir literatür bulunmaktadır. Yerli alanyazında psikoloji, gazetecilik gibi alanlarda 90'lı yıllardan beri kullanıldığı görülen bu analiz (Arkanıoç ve Paker, 1996; Dağtaş, 1992), eğitim bilimleri araştırmalarında sınıf içindeki öğretmen – öğrenci diyaloglarının araştırıldığı az sayıda araştırmada kullanılmıştır (Genç, 2016). Yerli literatürde, eğitim yönetimi alanında ise söylem analizinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa yabancı literatürde kadın yöneticilerle ilgili araştırmalarda söylem analizi yönteminin tercih edildiği görülmektedir (Burns, 2008; Blackmore, 2013). Diğer taraftan kadınların okul yöneticiliği konusunun Türkiye eğitim sistemine özgün bağlamda ortaya koymak

konusunda yeterli araştırma olmadığı ifade edilmişti. Bu bağlamı ortaya koyma konusunda kullanılabilecek en kullanışlı analiz yöntemi söylem analizidir. Zira söylem analizi çalışmasının geçerli ve güvenilir olması bağlamın açıkça ortaya konmasına bağlıdır. Bütün bu nedenlerle bu araştırmada söylem analizinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Nitel araştırmalardaki diğer analiz yöntemlerinde olduğu gibi söylem analizinde de pratikte üzerinde uzlaşmış açık seçik bir yol bulunmamaktadır. Buna rağmen söylem analizinin farklı örnekleri incelendiğinde genel hatlarıyla bir takım ortak özelliklerinin olduğu görülmektedir. Söylem, dilbilimsel unsurlar, bağlam, metinlerarasılık ve refleksivite kavramları çerçevesinde farklı disiplinlerde yaygın kabul gören, analiz için yol gösterici kaynakların olduğu görülmektedir (Dijk, 2001; Fairclough, 1993; 2013; Potter ve Wetherell, 1987). Bu araştırmada söylem analizinin ana hatlarını belirlemek için Fairclough (2001)'ün önerdiği tanımlama, yorumlama ve açıklama olmak üzere üç aşamadan oluşan model kullanılmıştır.

3.5.2.1. Fairclough 'un Eleştirel Söylem Analizi Modeli

Fairclough'un eleştirel söylem analizi modeli üç boyutlu bir *söylem* anlayışına ve buna uygun üç aşamalı bir *söylem analizi* yöntemine dayalıdır (Şekil 3.3). Söylemin üç boyutu gibi metin, söylem pratiği ve sosyokültürel pratiktir.

Metin. Metin, anlamın aktarıldığı dilbilimsel araçların bütünü ifade eder. Metin yazılı ya da sözlü olabilir, örneğin bir gazete haberi söylem analizi yapılabilen bir metin olabileceği gibi bir diyalog ya da tek kişilik bir konuşma da söylem analizi yapılabilen bir metindir.

Söylem pratiği. Elimizde olan yazılı ya da sözlü bir metin tek başına söylemsel açıdan anlamlandırılmaz. Söylem pratiği, dilsel bir ürün olarak metnin kendisini, metnin üretim ve yorumlama sürecini içerir. Metnin üretim süreciyle kastedilen şey metnin hangi sosyal koşullarda yazılmış olduğu ya da konuşmanın hangi koşullarda kimler arasında geçtiği ve bu kişilerin sosyokültürel açıdan birbirlerine göre konumlarıdır. Örneğin bir polisle bir tanık arasında geçen diyalog resmi ve şüpheli bir üslupla gerçekleşir. Oysa iki arkadaş arasında taraflardan biri benzer bir üslup kullansa konuşma duraksamalar, tedirginlik ve kırgınlık ifadeleriyle devam edebilir. Metnin yorumlama süreci ise bireylerin iletişimde aldığı iletileri kendi zihinsel süreçlerinden geçirip anlamlandırması

ile ilgilidir. Bu zihinsel süreçler ise inançlar değerler, varsayımlar, dilbilgisi vb. ile şekillenir.

Sosyokültürel pratik. Söylemsel pratik içindeki süreçlerin tam olarak ortaya konması sosyokültürel pratiğin de dikkate alınmasına bağlıdır. Yani söylemin meydana geldiği yakın çevrenin, söylem için daha geniş bir matris oluşturan sosyal kurumların ve bir bütün olarak toplumun da dikkate alınması gerekmektedir. Sosyal koşullar bireylerin üretim ve yorumlamaya getirdiği kaynakları etkilemekte ve bu da metinlerin üretilme ve yorumlanma biçimini şekillendirmektedir.

Bu üç boyutlu söylem anlayışına karşılık, söylem analizi iç içe geçmiş bu boyutlar arasındaki dinamik etkileşimleri açıklayacak şekilde üç aşamadan oluşur: Tanımlama, yorumlama ve açıklama. Pratikte söylem analizi aşamaları da kaçınılmaz olarak birbiriyle örtüşürler.

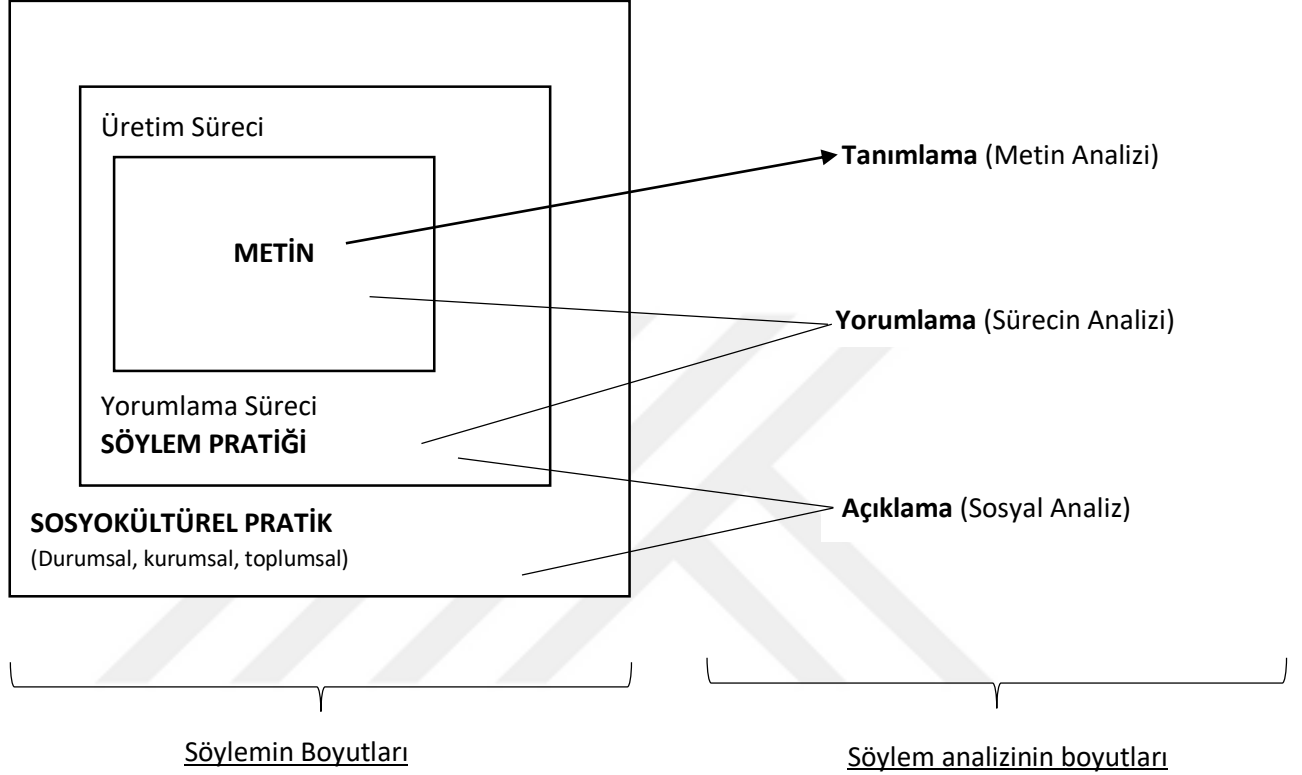
Tanımlama. Bu aşama metnin analizini içerir. Metin dilbilimsel açıdan incelendiği gibi aynı zamanda araştırılan söylemsel gerçekliği eleştirel biçimde ortaya koyan ipuçları açısından da incelenmektedir. Ancak metin incelenmesi tek başına yeterli değildir. Metnin söylem pratiği içinde nasıl yer aldığı incelenmesine, yani yorumlama aşamasına ihtiyaç vardır.

Yorumlama. Bu aşama metnin analizi ile metnin üretim ve yorumlama sürecinin analizini içermektedir. Söylemsel pratiğin durumsal ve metinlerarası bağlamı incelenir. Ayrıca ortaya çıkan farklı söylem tipleri, yani söylemlerarası bağlam da analiz edilmektedir. Ancak yorumlama aşamasında yapılan analizin kurumsal ve sosyokültürel bağlamda açıklanmaya ihtiyacı vardır.

Açıklama. Bu aşamada araştırılan söylemsel gerçekliğin içinde yer aldığı sosyokültürel pratik analiz edilir. Yani metnin üretim ve yorumlama süreçlerini biçimlendiren durumsal, kurumsal ve toplumsal bağlamın açıklaması yapılır.

Söylem analizi yapılırken söylem aracılığıyla ortaya konan anlam üç farklı açıdan incelenmektedir: İçerik, ilişkiler ve özneler. İçerik, söylemi üreten bireylerin veya toplumsal yapı içine gömülü olan söylemin içeriğini biçimlendiren bilgi ve inançları ifade etmektedir. İlişkiler, bireysel ve toplumsal düzeydeki sosyal ilişkilere karşılık gelmektedir. Özneler ise bireyin söylemin şekillendirdiği toplumsal yapı içinde kazandığı sosyal kimliğe veya kimliklere işaret etmektedir. Metnin analizi yapılırken bu üç boyut

bağlamında metin **deneyimsel değer**, **ilişkisel değer** ve **ifade değeri** açısından incelenir. Deneyimsel değer söylemi oluşturan kişilerin deneyimleri ile bu deneyimleri anlamlandırmada kullandıkları bilgi ve inançlara ilişkin ipuçlarıdır. İlişkisel değerle metinde, söylem içindeki kişiler arası ilişkilere ilişkin ipuçları aranır. İfade değeri söylemi oluşturan kişilerin sosyal kimliklerine ilişkin ipuçlarının incelenmesini içerir.

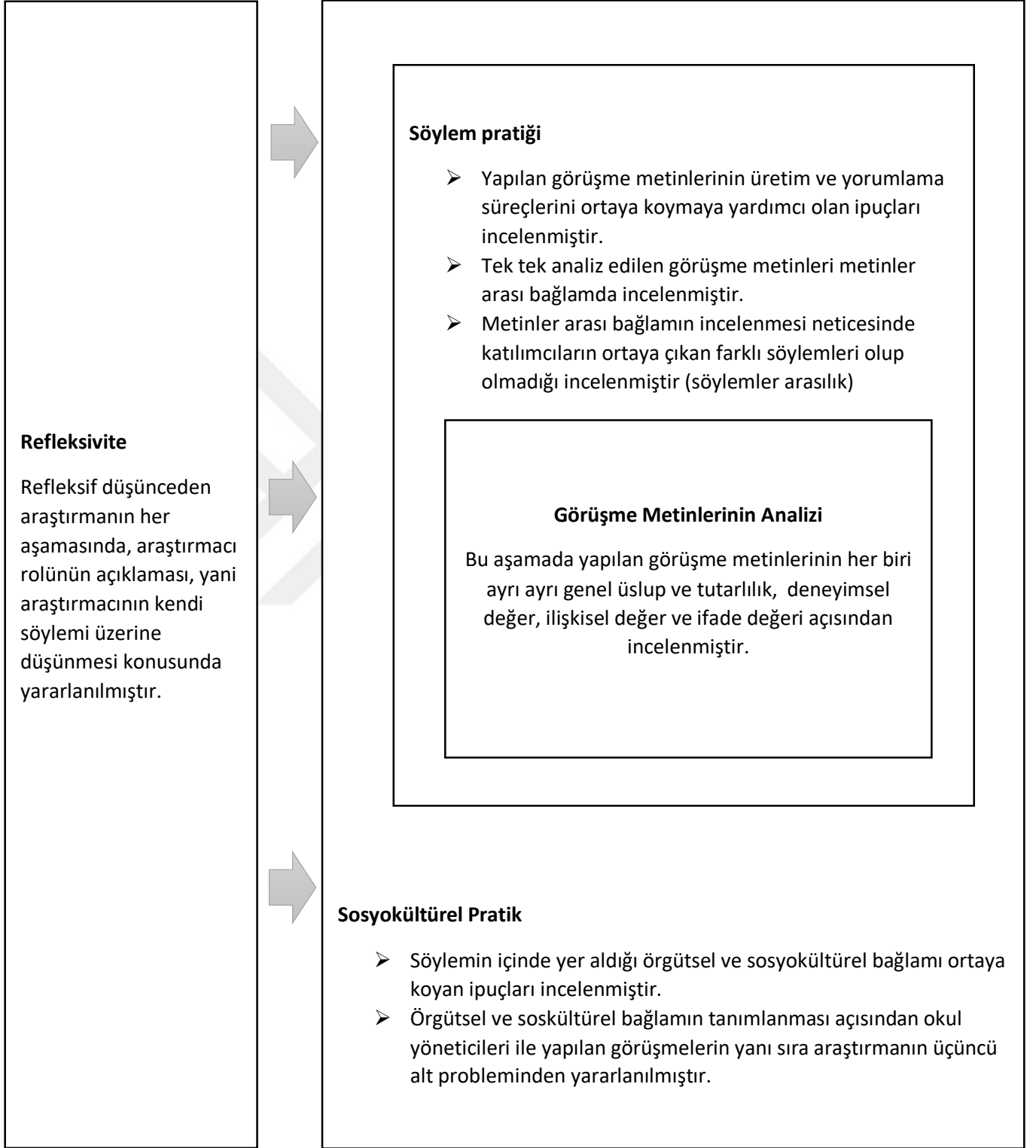


Şekil 3.3: Söylemin üç boyutuna karşılık söylem analizinin üç aşaması

3.5.2.2. Söylem Analizinin Araştırmadaki Uygulaması

Söylem analizi ile ilgili buraya kadar verilen bilgiler analiz için kuramsal bir altyapı oluştursa da analizin nasıl yapılacağını somutlaştırmamaktadır. İçerik analizinde olduğu gibi söylem analizinde de literatürde analizin nasıl yapılacağına ilişkin çeşitli öneriler bulunmakla birlikte analizin adımlarının tam olarak somutlaştırılması nitel araştırmaların doğası gereği mümkün değildir. Fairclough (2001)'in söylem analizi modeli⁴ çerçevesinde bu araştırmada yapılan analizin basamakları şekil 3.4'te açıklanmıştır.

⁴ Fairclough (2001) analizin nasıl yapılacağına dair kısmen analitik bir çerçeveye ve uygulamalı örneklerle "Language and Power" isimli kitabının beşinci ve altıncı bölümlerinde yer vermiştir (Syf 91 - 139). Ayrıca "Discourse and Social Change" isimli kitabının sekizinci bölümü de söylem analizi için öneriler içermektedir (Syf 225 - 240). Bu araştırmada yapılan söylem analizinin detaylarını belirlemek için bu kaynaklardan yararlanılmıştır.



Şekil 3.4: Araştırmada yapılan söylem analizinin aşamaları

3.5.3. İçerik Analizi ve Söylem Analizi Arasındaki Farklar

Yukarıda ilgili başlıklar altında içerik analizi ve söylem analizine ilişkin verilen bilgilere dayalı olarak bu iki analiz yöntemi arasındaki temel farklılıklar Tablo 3.2’te özetlenmiştir.

Tablo 3.2

İçerik analizi ve söylem analizi arasındaki farklar

Karşılaştırma ölçütü	İçerik analizi	Söylem analizi
Analiz birimi	Yalnızca metin (söylenen nedir?)	Metin, metnin üretim ve yorum süreci, bu süreçleri etkileyen örgütsel ve toplumsal bağlam (Söylenen şey nasıl ve hangi koşullarda söylendi? Söylenenin ötesindeki anlam nedir?)
Analizin amacı	Karmaşık olan içeriği, düzenli veriler (temalar) haline getirmek	Metnin içeriğini düzenlemek, bu içeriği örgütsel ve toplumsal bağlam içinde yorumlamak, incelenen söylemler bağlamında ne tür sosyal gerçekliklerin inşa edildiğini açıklamak.
Analizin işlevi	İçeriği incelenen ham verilerin bir kuram bağlamında açıklanması veya elde edilen bulgulardan bir kuram geliştirilmesi	Hem içerik hem de örgütsel ve toplumsal bağlamda incelenen ham verilerden elde edilen sonuçların anlamı üzerinde refleksif düşünme ve böylelikle uygulamadaki sorunların çözümü için alternatif yollar oluşturma.

Tablo 3.2’te verilen bilgilere ek olarak içerik analizinin ötesinde, söylem analizinin araştırmaya işlevsel olarak yaptığı önemli katılardan biri araştırma sonunda literatürdeki diğer bilgileri dikkate alarak, araştırmacı tarafından sezgisel olarak yapılan yorumları derinleştirmeye yardımcı olmasıdır. Söylem analizi yorumlarımızı hangi koşullarda, hangi bakış açısıyla yaptığımızı açıklama zorunluluğu getirir. Ayrıca metin içinde aradığımız dilsel temelli ipuçları yardımıyla yaptığımız yorumu güçlendirir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı, araştırmacının veri kaynaklarına yakın, araştırma kapsamındaki bireylerle doğrudan ilişki kuran kişidir. Dolayısıyla olay ve olgulara dışarıdan yansız ve nesnel olarak bakması beklenemez. Nitel araştırmacıdan beklenen çalıştığı konu ile ilgili konumunu ve tutumunu açıkça ifade etmesi, vardığı sonuçları hangi yol ve yöntemleri izleyerek elde ettiğini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymasındadır. Empatik olması, olguları

katılımcıların kendi algıları çerçevesinde anlamaya çalışması gerekir (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu genel ilkeler tüm nitel araştırmalar için olduğu gibi söylem analizi ile yapılan nitel araştırmalar için de geçerlidir. Ancak içerik analizi yapılan bir çalışmaya kıyasla söylem analizinde, analiz sürecinin bir parçası olan araştırmacı rolünün daha detaylı açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel söylem analizi yapılırken araştırmacının kendi düşüncelerine ve dış dünyayı yorumlamada kullandığı zihinsel kaynaklara ilişkin öz bilinç geliştirmesi ayrıca önyargılarının farkında olması, araştırma sürecindeki rolünü refleksif olarak değerlendirmesi beklenmektedir. Böylelikle dış dünyanın yorumunda toplumsal kaynakların yanında teorik kaynakları kullanan araştırmacı, yalnızca toplumsal kaynakları kullanan katılımcıların bakış açılarını daha doğru yorumlayabilecektir. Dile ilişkin eleştirel bir farkındalık geliştirilebilecek ve araştırmacının bizzat kendisinin de içinde olduğu toplumsal bir sorunun çözümü için kuram ve uygulama arasındaki anlayış farkı azalarak gerçekçi çözümler için daha fazla yol kat edilebilecektir (Fairclough, 2001). Bu bilgiler ışığında bu araştırmadaki rolümü şu şekilde ifade edebilirim:

Araştırma açısından araştırmacı rolünün en çarpıcı özelliği, araştırmacının kadın olmasıdır. Bu özellik araştırma için bir sınırlılık oluştursa da bir yönüyle zenginlik sağlamaktadır. Şüphesiz ki karşılarındaki araştırmacının kadın olması katılımcıların sorulara verdikleri cevapların içeriğini şekillendirmiş olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle aynı sorular bir erkek araştırmacı ya da üst düzey bir yönetici tarafından sorulsaydı alınan yanıtlar farklı olabilirdi. Diğer taraftan kadın katılımcılara soru soranın kadın kimliği, yani onlardan biri olması verdikleri cevapların içeriğini yönlendirmiş ve kadınlara özgü deneyimlerin ortaya çıkmasını sağlamak adına araştırmayı zenginleştirmiştir.

Araştırma sürecini etkileyebilecek bir diğer özellik araştırmacının kişisel olarak sahip olduğu inanç ve değerler ile hem örgütsel hem de toplumsal düzeyde kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkiler, kadının örgütsel ve toplumsal hayattaki konumu hakkındaki düşünceleridir. Araştırmacı, yaratılmış iki şerefli varlık olarak, yani insan olarak kadınların ve erkeklerin ortak özellikleri olmakla birlikte farklı özellikleri olduğuna inanmaktadır. Bunun yanında her farklılığın cinsiyetten kaynaklanmadığının da bilincindedir. İnsanları sürekli cinsiyet farkı odağında gözlemlememektedir, ayrımcı bir bakış açısına sahip değildir. Buna rağmen örgütsel ve toplumsal yaşam içinde zaman zaman kadınların ikinci plana itildiğine, ataerki düzen içinde erkekler lehine yanlış

yorumlanan geleneksel değerlerin kadınların ezilmesine neden olduğuna ilişkin gözlemleri bulunmaktadır. (Araştırmacının bu gözlemleri hem günlük yaşamı içindeki hem de çalışma hayatının iki yılında, matematik öğretmeni olarak çalıştığı milli eğitim kurumu içindeki deneyimleri ile üniversitedeki çalışma sürecindeki deneyimlerine dayalıdır.) Bu nedenle bir akademisyen olarak bu konuya kendi kalemiyle, çalışmalarıyla dikkat çekmeyi önemsemektedir. Sonuç olarak araştırmacı kendisini feminist olarak tanımlamamakla birlikte feminizmin kadınlara kazandırmış olduğu eleştirel bakış açısının faydalı olduğuna inanmaktadır. Feminizmin mevcut sorunları çözmese de sorunların farkına varmayı sağladığını düşünmektedir.

Araştırma sürecini, konu ve yöntem tercihini etkileyen bir başka boyut, araştırmacının epistemolojik inançlarıdır. Kendisi bir araştırmacı olarak sosyal bilimlerde bilgi üretim sürecine kültürel arka planın da dâhil olması gerektiğine inanmaktadır. Daha açık olarak epistemolojik açıdan otorite görülen, Batılı kaynaklardan alınan kavramların hiç sorgulanmadan, kültürel uyumu sağlanmadan kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir ve bu nedenle feminizm kavramına mesafelidir. Buna rağmen epistemolojik açıdan feminist olarak tanımlanabilecek bir araştırma yürütmüştür ve okul yöneticiliğinde cinsiyete özgü deneyimleri ortaya koymaya çalışmıştır. Ancak özellikle veri analizinde eleştirel söylem analizi yöntemini kullanarak sosyokültürel bağlamın önemini öne çıkarmaya çalışmıştır. Başka bir ifadeyle araştırmacı için ve dolayısıyla bu araştırma için önemli olan içinde yaşadığı sosyokültürel çevre içindeki gerçek yaşantılar ve algılardır. Araştırmayı da bu farkındalıkla sürdürmüştür. Literatürünü çoğunlukla Batılı kaynaklardan aldığı toplumsal cinsiyet ve feminizm kavramlarını bu araştırmanın uygulanması sürecinde bir yönüyle eleştirerek, dikkatli kullanmaya çalışmıştır. Epistemolojik inançlarının yanında, araştırmacı, nitel araştırmaya daha çok ilgi duymakta ve kendisini bu konuda geliştirmeye çalışmaktadır. Yüksek lisans tezini de nitel yöntemle yapmıştır.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmanın kalitesini onun geçerlik ve güvenirliliği ortaya koyar. Geçerlik ve güvenirlik kavramları nitel araştırma geleneği içinde farklı anlamlar kazanmaktadır. Nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için bazı önlemler alınır. (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bunlardan bazıları şunlardır: Çeşitleme tekniği, katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım (veri doygunluğu), araştırmacının duruşunu açıklaması (yansıtıcılık), uzman incelemesi,

araştırma sürecinde izlenen yolun ayrıntılı açıklanması (denetleme), amaçlı örnekleme yapma, ayrıntılı betimleme. (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için alınan önlemler aşağıda sıralanmıştır. Bu çalışmada hem içerik analizi hem de söylem analizi yapılmış olsa bile, sonuç olarak nitel bir araştırma olduğu için aşağıdaki önlemler her iki analizin de geçerli ve güvenilir olması için gereklidir.

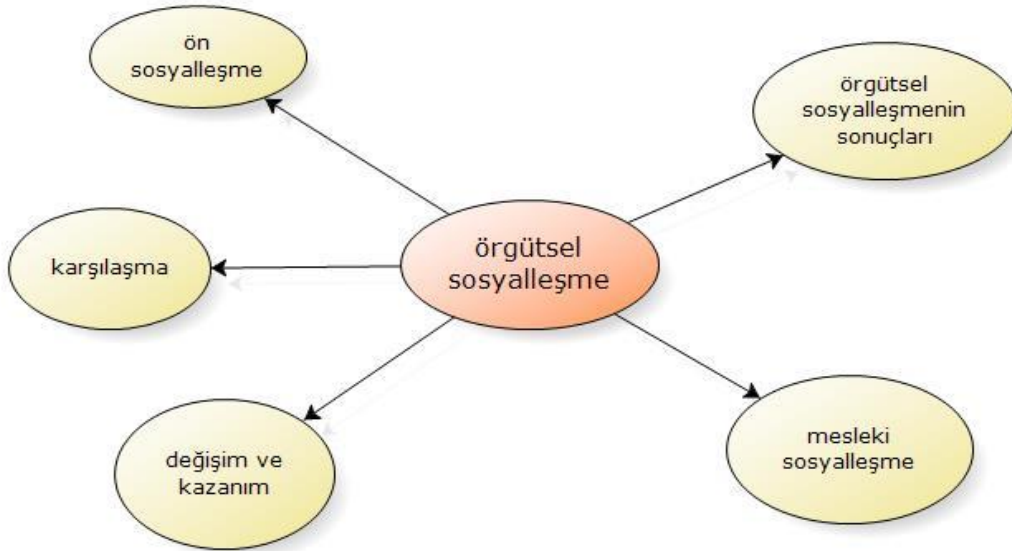
- ✓ Hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerle görüşme yapılarak veri çeşitlenmesi (üçgenleme) yapılmıştır.
- ✓ Görüşmeler sırasında aralıklarla verilen bilgiler özetlenmiş ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığı katılımcılara teyit ettirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda da katılımcı teydi alınmıştır.
- ✓ Veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak analiz de yapılmış ve veri doygunluğu oluştuğundan sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.
- ✓ Araştırmacı rolü açıklanmıştır.
- ✓ Görüşme formu hazırlanırken, verilerin içerik analizi ve söylem analizi yapılırken, araştırma raporu oluşturulurken uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- ✓ Araştırma sürecinin her aşaması, nasıl bir yol izlendiği, hangi bulgulara nasıl ulaşıldığı olabildiğince detaylı olarak açıklanmıştır.
- ✓ Bulgular bölümünde ham verilerin bir kısmı ortaya çıkan temalara ve söylem analizi yorumlarına göre verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalarak aktarılmış ve böylece ayrıntılı betimleme yapılmıştır.
- ✓ Söylem analizinin geçerliliği için bağlam olabildiğince ayrıntılı olarak ortaya koyulmaya çalışılmış, araştırmanın üçüncü alt problemi bu nedenle oluşturulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları alt problemlerin sırasına uygun olarak raporlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Okul yöneticilerine örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin yöneltilen soruların cevapları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde, kuramsal bilgilerde ve giriş bölümünde açıklandığı üzere, Feldman (1981)’in örgütsel sosyalleşme süreçleri ve sonuçlarına ilişkin teorik açıklamaları dikkate alınmıştır. Buna rağmen, bu süreç ve sonuç değişkenlerinin yanında, katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan farklı temalar da raporlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada örgütsel sosyalleşmeye ilişkin ana temalar Şekil 4.1’de görüldüğü gibi; **ön sosyalleşme**, **karşılaşma**, **değişim ve kazanım**, **örgütsel sosyalleşmenin sonuçları**, **mesleki sosyalleşme** olarak belirlenmiştir.



Şekil 4.1: Örgütsel sosyalleşme ile ilgili oluşan ana temalar

Ön sosyalleşme teması, örgütsel sosyalleşmenin birinci aşamasını içermektedir. Bireyin örgüte girmeden önceki yaşantılarını ifade eder. Bu yaşantıları şekillendiren

deneyimlere ilişkin soruların cevapları bu tema altında kodlanmıştır. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi bu tema **yönetici olma nedenleri, örgütle ilgili gerçeklik algısı, işle ilgili gerçeklik algısı, beceri ve yeteneklerin uyumu, örgütsel etkiler, toplumsal etkiler ve seçme – atama** olmak üzere yedi alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.1

Ön sosyalleşme aşamasına ilişkin görüşlerin içerik analizi sonuçları

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Katılımcılar
Ön sosyalleşme	Yönetici olma nedenleri		22	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		İçsel motivasyon (mesleki idealler)	9	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Dışsal motivasyon	7	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K
		Kişisel özelliklerin uyumu	4	Y4 ^K , Y5 ^E ,
		Olumsuz okul müdür örnekleri	2	Y2 ^E , Y6 ^K
	Örgütle ilgili gerçeklik algısı		12	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gerçekçi algı	8	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gerçekçi olmayan algı	4	Y1 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E
	İşle ilgili gerçeklik algısı		16	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gerçekçi olmayan algı	11	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gerçekçi algı	5	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K
	Beceri ve yeteneklerin uyumu		27	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Uyumlu olanlar	18	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Uyumlu olmayanlar	7	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Zamanla geliştirilenler	2	Y1 ^E , Y6 ^K
	Örgütsel etkiler		17	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Üst yöneticilerin yönlendirmesi	10	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gözlem ve deneyimler	4	Y2 ^E , Y3 ^K , Y6 ^K
		Meslektaşların yönlendirmesi	3	Y1 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E
	Toplumsal etkiler		11	Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
	Seçme - Atama		23	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Mülakat	17	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Mülakatla ilgili olumlu algı	9	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
	Mülakatla ilgili tereddütlü algı	2	Y2 ^E , Y3 ^K	
	Okul müdürünün teklifi	2	Y1 ^E , Y3 ^K	
	Vekâleten görevlendirilme	2	Y1 ^E , Y3 ^K	
	Sınav	1	Y2 ^E	
	Kurucu müdür olarak görevlendirilme	1	Y2 ^E	

Yönetici olma nedenleri alt teması katılımcıların yönetici olma nedenlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtları içermektedir. Bilindiği gibi başarılı bir ön sosyalleşme için birey ve örgüt ihtiyaçları dengesi oluşmalıdır. Başka bir deyişle, örgüte yeni katılan birey örgütsel değerleri paylaşmalı örgüt de bireyin ihtiyaçlarını

karşılmalıdır. Bu nedenle katılımcıların yönetici olma nedenleriyle ilgili ulaşılan sonuçlar, başarılı bir ön sosyalleşmeye ilişkin birey örgüt ihtiyaçları dengesi bağlamında ipucu verecektir. Tablo4.1’de görüldüğü gibi katılımcıların yönetici olma nedenleri **dışsal motivasyon, içsel motivasyon / mesleki idealler, kişisel özelliklerin uyumu ve olumsuz okul müdürü örnekleri** olmak üzere dört kod ile ifade edilmiştir.

Dışsal motivasyon kodu altında, katılımcıların yöneticilik görevini tercih etmelerinde etkili olan statü, ücret gibi dışsal güdüleyiciler yer almaktadır. Bu konuda katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her nefis aslında yönetilmektense yönetmeyi tercih eder. Bu insanın fitratında olan bir şey. ... Şimdi yıllarca müdür yardımcılığı yaptığım için illa ki bir üst kademeye yükselmek istersiniz... Ücret vs. durumları da tabi insanı kamçılayan şeyler, tam olmasa da...” (Y1^E).

İçsel motivasyon / mesleki idealler alt teması içinde katılımcıların yönetici olma nedenleri arasında dile getirdikleri, onları motive eden mesleki idealleri kodlanmıştır. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Şimdi açıkçası çok beklentim vardı. Yani kendi kafanızda idealleriniz var, gerçekleştirmeyi düşündüğünüz şeyler var. Ve bunu yapabilirim diye düşünüyorsunuz. En azından şöyle düşündüm, kendi çocuğumun okuyacağı standartlarda bir okul yapmak isterim. Gönül rahatlığıyla ben çocuğumu gönderebileceğim bir okul olsun ki her veli de kendi çocuğunu gönderebilsin ... (Y6^K)

Kişisel özelliklerin uyumu alt teması, katılımcıların yönetici olma kararlarında etkili olan, önceden farkında oldukları kişilik özelliklerine ilişkin ifadelerini içermektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İdarecilik hemen hemen öğretmen olarak çalıştığım diğer okullarda hep karşıma geldi... Ailemin rızası yoktu... Ama yapabilir miyim? Evet yapabilirim. Çünkü ben çalışmayı seven biriyim. Aldığım işin gerçekten hakkını vermeye çalışan biriyim. Kendimi tanırım, kişisel özelliklerim bunu yapabileceğim konusunda bana o cesareti verir.” (Y4^K)

Olumsuz okul müdürü örnekleri alt teması içinde katılımcıların yönetici olma kararlarında etkili olduğunu ifade ettikleri, daha önce çalıştıkları okul müdürlerine ilişkin olumsuz deneyimleri yer almaktadır. Bu konuda katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Ama 20 yıl sonra hayır dedim yani bu kadar ıı insanlar idareciler ve idareci olmak istiyorlar ve kötü yapıyorlar, bence kötü yapıyorlar, herkes için söylemiyorum arada iyileri mutlaka vardır, yani o zaman ben deneyeceğim dedim” (Y6^K)

Görüldüğü gibi katılımcıların ifadelerine göre onları okul yöneticisi olmaya yönlendiren etkenler maddi olmaktan çok mesleki anlamda idealist beklentilerdir. Bilindiği gibi Türkiye’de okul yöneticiliği yüksek statülü ya da yüksek ücretli bir iş değildir. Nitekim Y2^E ve Y4^K kodlu katılımcılar da bunu bizzat dile getirmişlerdir: “*Milli eğitimde yöneticilik öyle çok bir, ne derler aman aman bir özelliği olan bir durum değil. Bunu işte kimisi ilçede çalışıyorsa böyle uzak yerlerde çalışıyorsa merkeze gelebilmek için veya farklı şeylerle kullanılıyor.*” (Y2^E), “*maddi bir ekstrası yok, bunu biliyordum zaten. Yani öğretmen ek dersi çok daha fazladır. Hani siz sekiz beş mesai yapacaksınız, gerçekten belki hiç tatil, hiç boş gününüz olmayacak hani ekstra maddi bir karşılığı yok, ama buna gönüllü, istekliyseniz yapabilirsiniz, onu biliyordum...*” (Y4^K) Diğer taraftan kişisel olarak bu göreve uygun olduğunu düşünmek ile okul müdürleriyle yaşanan olumsuz deneyimlerin de okul yöneticisi olma kararını etkilediği görülmektedir.

Örgütle ilgili gerçeklik alt teması, katılımcıların çalıştıkları okula gitmeden önce o okulla ilgili bilgileri ile o okula dair algılarını şekillendiren yaşantılarını içermektedir. Ayrıca katılımcıların genel olarak üst sistemle birlikte bütün işleyişe ilişkin bilgileri ve algıları da bu alt tema altında ele alınmıştır. Katılımcıların örgütle ilgili algıları gerçekçi olup olmamasına göre **gerçekçi algı** ve **gerçekçi olmayan algı** olmak üzere iki kodla ifade edilmiştir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi bazı katılımcıların hem gerçekçi algı hem de gerçekçi olmayan algı kodu içine giren ifadeleri bulunmaktadır. Bunun nedeni, katılımcıların bazılarının sadece müdür yardımcılığı ya da müdürlük deneyiminin, bazılarının ise hem müdür yardımcılığı hem de müdürlük deneyiminin bulunması, ayrıca bazıları bu deneyimlerini sadece bir okulda edinmiş olduğu halde bazılarının birbirinden farklı okullarda çalışmış olmasıdır. Bu bulgu örgütsel sosyalleşmenin ön sosyalleşme sürecinin kurum değiştirdikçe yenilendiği, bir kurumdaki karşılaşma aşamasındaki deneyimlerin bir sonraki kurum için ön sosyalleşme deneyimlerine dönüştüğü biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcıların algılarının gerçekçi olduğuna işaret eden bir ifade şu şekildedir:

“...biz oraya ilk idareci gittiğimizde hep şunu söylediler, dediler ki ya hocam bak bundan önce müdürün arabasını yakmışlar, o bölge sıkıntılı... Sadece çevreden duyardım ortamı çok müsait bir okul değil dediler... Bu okula da dediler gel bu okulun çevresi temiz...” (Y5^E)

Ayrıca bazı katılımcılar sistemin genel işleyişi ile ilgili algılarının da gerçekçi olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin Y1^E kodlu yöneticinin ifadesi şu şekildedir:

“...Çok böyle üst düzey bir beklenti falan olmadı, çünkü sistemin içindeyiz yani biliyoruz döngüleri. Doğrudan idareci olsanız farklı. Mesela daha önce hiç idarecilik tecrübesi olmayan

arkadaşlarımız vardı, doğrudan müdür olarak atandılar. Onların beklentileri farklıydı, onlar sorunlar yaşadılar... Sistemin içerisinde olduğumuz için ne ile karşılaşacağımızı da biliyorduk, beklentilerimiz de o nispette çok değildi..." (Y1^E)

Ayrıca Y1^E kodlu yönetici bu ifadesinde, örgütsel algının gerçekçi olmasında okul müdürü yardımcılığı deneyimine sahip olmanın önemli olduğunu kendi yaşantısından hareketle ifade etmiştir.

Katılımcıların algılarının gerçekçi olmadığına ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"Buraya geldim. Mesela bu okulla ilgili de çok önyargılar vardı. 'Allah sana yardım etsin, çok kötü bir okula gidiyorsun.'... Geldim hiç öyle bir ortamla karşılaşmadım." (Y4^K)

"O dönem için olumsuz şeyler söyleniyordu, öğrenci başarısı ile alakalı olumsuz şeyler söyleniyordu. Ama öyle olmadığını gördük yani." (Y1^E)

"...Devletimin yasaları ölçüsünde yapacağım her bir davranışın destekleneceğini düşünmüştüm... Ama burada bir baktık ki gerçekten bunun dışında seni istemeyen, senin projeni istemeyen, yani bu engellemeleri görünce hakikaten kafamdaki o çizmiş olduğum şekil uymamaya başladı... Proje yapıyoruz götürüyoruz, projeden yel çıkartılıyor. Size hemen bir örnek vereyim..." (Y5^E)

Doğrudan alıntılardan bazı yöneticilerin görev yaptıkları okula gitmeden önce algılarının olumsuz olduğu halde olumluya dönüştüğü, bazılarının ise örgütsel beklentilere ilişkin algılarının olumlu olduğu halde olumsuzla dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1'de ve doğrudan alıntılarla da örneklediği üzere katılımcıların tamamı görev yapmak üzere tercih edeceği okula ilişkin daha önceden bilgi sahibidir. Katılımcıların tamamı aynı şehirde doğup büyümüş ve görevlerinin büyük bir kısmını bu şehirde yerine getirmişlerdir. Bu nedenle Doğu Anadolu'nun bir şehrinde, gidecekleri okulun kültürüne ilişkin bilgi edinmelerinin büyük bir şehre nispeten kolay olduğu söylenebilir. Nitekim Y2^E kodlu yöneticinin şu sözleri bu yorumu dolaylı olarak destekler niteliktedir:

"Buralar merkezi okullar, hizmet puanı yüksek öğretmenler tercih ediyor. Geldikten sonra da artık, yani bir istatistik yapılırsa çoğu buralı öğretmenlerden oluşuyor. Merkezdeki okula geldikten sonra da işte artık ona göre evini barkını şey yapıp, böyle çok uzun süre aynı okulda çalışıyorlar. Bunu mesela önceki okulum için ben böyle somut şey olsun diye söyleyeyim: Liseyi orada okumuş öğretmenliğe oraya atanmış 30 yıldır orada görev yapan çok öğretmen vardı." (Y2^E)

İşle ilgili gerçeklik alt teması, katılımcıların yöneticilik görevine başlamadan önce görevlerine ilişkin algılarını içermektedir. Katılımcıların ön sosyalleşme sürecinde işle ilgili algıları gerçekçi olup olmamasına göre **gerçekçi algı** ve **gerçekçi olmayan algı**

olmak üzere iki kodla ifade edilmiştir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı işle ilgili algılarının gerçekçi olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcıların hem gerçekçi hem de gerçekçi olmayan algıya sahip olduklarına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Bunun nedeni, tıpkı örgütle ilgili gerçeklik alt temasında da açıklanmış olduğu gibi katılımcılar arasında farklı okullarda çalışmış, müdür yardımcılığı yapmış ya da yapmamış olanların bulunmasıdır. Katılımcıların ifadeleri takip edildiğinde örneğin Y2^E kodlu katılımcının müdürlüğe geçerken işle ilgili algısı gerçekçi olduğu halde “Müdür yardımcısıyken de aşağı yukarı tahmin edebiliyordum müdürün yaptığı işleri. Orada da bir şekilde, zaten okuldaki yönetim böyle bir arada yani okulun idaresi olarak görülen bir iş.” (Y2^E) müdür yardımcılığına geçerken işle ilgili algısı gerçekçi değildir: “Tabi yine okullarda çalıştığımız için biliyorduk ne olduğunu fakat böyle bu derece stresli olacağını, yorucu olacağını ben tahmin etmiyordum. ...hep şunu düşünüyordum, öğrenciler derse girdiğinde, idareciler olarak derse az giriyoruz, hatta benim atandığım dönemde derse girme zorunluluğu bile yoktu, diyordum işte öğrenciler sınıfa girdiğinde, 40 dakikada bir, açıp bir kitap okurum bir şeyler yaparım, bunu maalesef uygulayamadım desem yeridir. Biraz dışardan şey gibi görünmüyor, böyle çok fazla meşgul edici bir şey değilmiş gibi ama...” (Y2^E) Bunun aksine katılımcılardan biri müdür yardımcılığı yapmadan doğrudan okul müdürlüğüne atanmış olduğu halde göreve gelmeden önce okul müdürünün yaptığı işle ilişkin algısının gerçekçi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Ben yıllarca öğretmenlik yaptım, yani biz idarecilerle çalıştık. İdarecilerimizin artı ve eksi yanlarını tabi ki biliyorum, gözlemleyen biriyim” (Y4^K)

Örgütle ilgili gerçeklik ve işle ilgili gerçeklik alt temalarında görüldüğü üzere katılımcıların örgütle ilgili algılarının daha çok gerçekçi (toplam 12 referansın 8’i) işle ilgili algılarının ise daha çok gerçekçi olmama (toplam 16 referansın 11’i) eğiliminde olduğu görülmektedir. Kapalı kültürü olan bir şehirde neredeyse meslek hayatlarının tamamını geçirmiş olan katılımcılar görev yapacakları okula gitmeden okulun kültürüne ilişkin doğal olarak gerçekçi bir algı edinmektedirler. Diğer taraftan ön sosyalleşme sürecinde mesleğe ilişkin herhangi bir eğitim ve uygulama sürecinden geçmedikleri için göreve başladıktan sonra gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Katılımcıların özellikle müdür yardımcılığına ilk başladıklarında bunu deneyimledikleri, daha sonraki görevlerinde ve görev yerlerinde böylesi bir şok yaşamadıkları yukarıda doğrudan alıntılarda da örneklenmiştir.

Beceri ve yeteneklerin uyumu alt teması, katılımcının göreve başlamadan önce beceri ve yeteneklerinin yöneticiliğe uygunluğuna ilişkin öngörülerini veya diğer paydaşların buna ilişkin gözlemlerini, geribildirimlerini içermektedir. Bu alt tema kendi

içinde **uyumlu olanlar, uyumlu olmayanlar** ve **zamanla geliştirilenler** olmak üzere üç kod ile ifade edilmiştir.

Katılımcıların uyumlu olan alt temasına ilişkin ifadelerinden biri şu şekildedir:

“...Söylediğim zaman evet sen bu işi yaparsın dediler. Yani disiplinli bir insansın, adaletli bir insansın, kimsenin hakkını yemezsin, yaparsın diye düşündüler.” (Y6^K)

Katılımcıların uyumlu olmayan alt temasına ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Sabırlı olmak güzel ama bazen sabrın zorlanması söz konusu. İyi niyetin suiistimal edilmesi bu konuda bazen böyle olmamalıydı karşılığı diyorsunuz. Siz hassasiyet gösterirken karşıdaki insanın o hassasiyeti göz ardı etmesi, bütün bunlar zorluyor... (Bu özelliklerinizle ilgili idarecilikten önce ön görünüş var mıydı?) Bu boyutta değildi. Hayal kırıklığı oldu. İyi niyetin karşılık bulmaması üzüyor insanı... “ (Y2^E)

“...öğretmeniyim çok rahatım diğer branşlara göre hem öğrencinin eğlendiği hem de benim eğlendiğim bir ders olduğu için yapamazsın bir de çok duygusal bir insanım sonuna kadar yaşarım her şeyi, idarecilikte her şeyle muhatap olmak var biraz da naifim çok kırılırsın çok incinirsin velilerle falan dediler...” (Y3^K)

Katılımcıların zamanla geliştirdikleri özelliklerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yani şey yapabiliyorsunuz, tahammülsüz olmaya başlıyorsunuz hani çok fazla olumsuzlukla karşılaşınca tahammül sınırlarını zorluyor. Bu biraz yıpratıcı oluyor benim açımdan. (İlişkilere yansıyor mu peki?) Evet, zaman zaman yansıyor ama sabretmeyi öğreniyorsunuz bu meslekte... Yani çok tahammüllü bir insan değildim, öğretmenken veya buna ihtiyacım yoktu... Ama u idareci olduğunuz zaman özellikle müdür yardımcısı olduktan sonra başladı, tahammül sınırlarınız çok yükseliyor, çok sabrınız genişliyor, daha böyle esnek davranmayı öğreniyorsunuz, alttan almayı öğreniyorsunuz...” (Y6^K)

Doğrudan alıntılardan anlaşıldığı gibi bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin beceri ve yeteneklerinin göreve uygunluğuna ilişkin, ön sosyalleşme sürecinde açık bir farkındalıklarının bulunmadığı; göreve başladıktan sonra daha açık fikir sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, okul yöneticisi olma düşüncelerinin informal yaşantıları yoluyla, açıkça bir planlama yapmadan şekillendiğini göstermektedir. Diğer taraftan bu sonuçlar, milli eğitim kurumunun okul yöneticiliğine bakış açısının da bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Örneğin Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticisi olmak için hangi beceri ve yeteneklerin gerekli olduğuna işaret eden açık seçik, resmi bir beklenti yoktur. Dolayısıyla bu belirsizlik yönetici adaylarını da göreve talip olmadan önce beceri ve yeteneklerine ilişkin düşünmeye teşvik etmemektedir. Benzer şekilde katılımcıların, göreve uygun olmayan özelliklerine ilişkin daha önceden açık seçik bir farkındalıkları bulunmamaktadır.

Örgütsel etki alt teması içinde katılımcının yönetici olmadan önce, bu kararını şekillendiren üst yöneticilerin veya öğretmen arkadaşlarının destekleyip yönlendirmesi gibi örgütsel düzeydeki deneyimleri yer almaktadır. Bu alt tema içindeki bulgular **üst yöneticilerin yönlendirmesi, meslektaşların yönlendirmesi, gözlem ve deneyimler** olmak üzere üç kod ile ifade edilmiştir.

Üst yöneticilerin yönlendirmesine ilişkin bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Bir gün okuldayken milli eğitimden aradılar beni. Bir milli eğitime gel diye. Gittim. Biz yeni bir okul açılıyor, o okula kurucu müdür olarak sizi düşünüyoruz...” (Y2^E)

Meslektaşların yönlendirmesi ile ilgili bir katılımcı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“... İşin açıkçası, bütün arkadaşlarım olsun, dışardan arkadaşlarım olsun, işte buna niye başvuruyorsun, bayan ihtiyacı olan okular var. O bayan ihtiyacı olan okullara en yetkin bu şehirde sensin...” (Y4^K)

Gözlem ve deneyimlerin yönetici olmaya yönlendirdiğine ilişkin katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Hiç bir zaman da idareciliği düşünmedim normal şartlarda... Fakat mı öyle idarecilerle çalıştım ki mı çok fazla adaletsizliğe ve baskıya maruz kalınca ben bu işi iyi yaparım diye düşündüm ve idareci olmaya karar verdim.” (Y6^K)

Toplumsal etki alt teması katılımcıların yönetici olmadan önce, bu kararlarını şekillendiren iş dışındaki yaşantılarını ifade etmektedir. Daha detaylı olarak bu alt tema içinde katılımcının yönetici olmadan önce ailesi, eşi ve çocukları veya sosyal çevresi içindeki bireylerin bu konudaki görüş ve yönlendirmeleri yer almaktadır. Katılımcılardan bazıları okul yöneticiliğine ailesinin olumlu bakmadığını dile getirmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden biri şu şekildedir: *“Biz istişare halindeydik, ailem buna çok taraftar değildi açıkçası... ‘bizimle geçirmen gereken günleri okulda geçirmek durumunda kalacaksın, ağır bir yük yükleneceksin öğretmenlik gibi değil’ diyorlardı...” (Y4^K)* Bazı katılımcılar ise bu süreçte ailesinin destek olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir: *“...o zaman ben deneyeceğim dedim. Ve söyledim bunu etrafımdakilere... Eşim destek verdi... bir tepki görmedim açıkçası ailemden, desteklediler...” (Y6^K)* Bazı katılımcılar ise bu sürece ailesinin doğrudan dahil olmadığını ifade etmişlerdir: *“Çok ailede gündeme gelen bir konu olmadı doğrusu, benim aile yapım gereği...” (Y2^E)* Katılımcılardan biri ise okul yöneticisi olma kararı alırken ailesindeki özel koşulları dikkate aldığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Yani aslında ben geçen yıl buradan bir müdür yardımcımız giderken düşünmüştüm. Annem ameliyat olduğu için vazgeçmiştim, hani ona bakmam gerekir diye...” (Y3^K)*

Seçme – Atama alt teması katılımcıların yöneticilik görevine gelme biçimlerini veya geçtikleri aşamaları içermektedir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcılar **okul müdürünün teklifi, mülakat, sınav, vekâleten görevlendirilme, kurucu müdür olarak görevlendirilme** olmak üzere beş farklı biçimde yöneticilik görevine getirilmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Ben dilekçe verdim okula okul o dilekçeyi milli eğitime... Asıl müdür yardımcımız yıl boyunca gelemeyeceği için onun yerine görevlendirildim ben” (Y3^K)

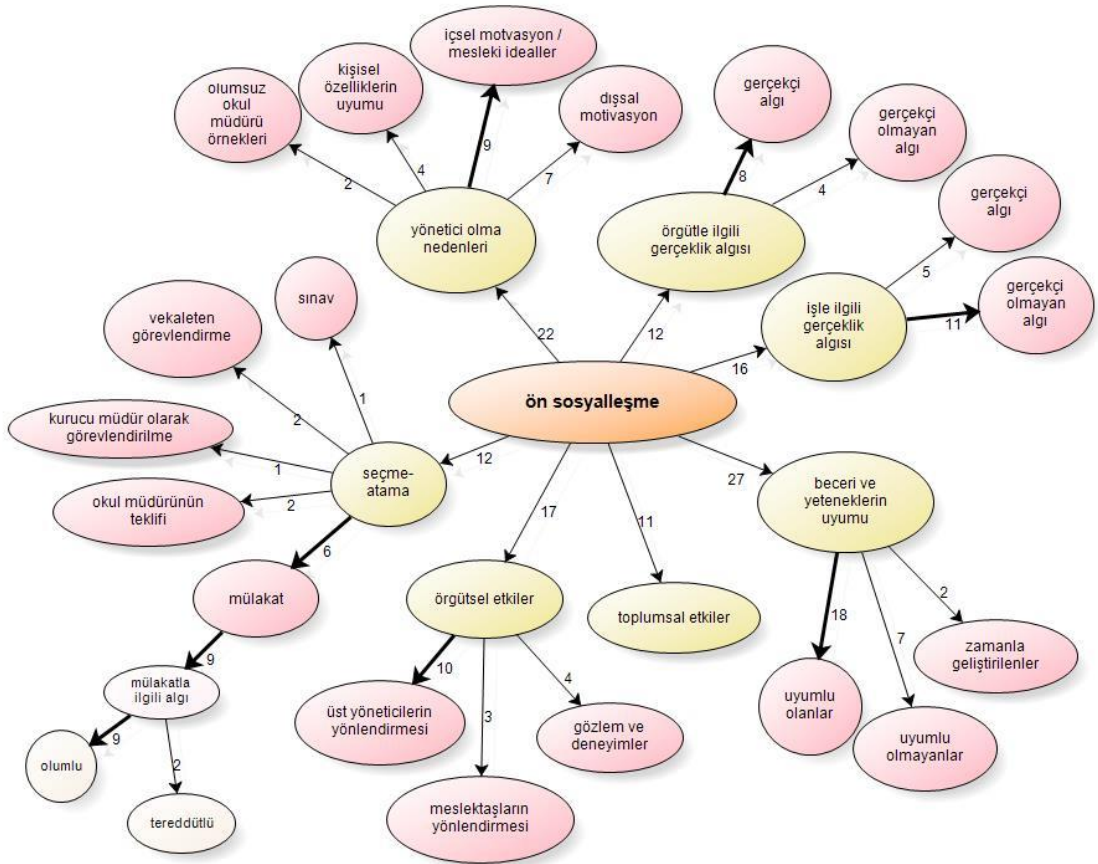
“Biz başvuru yaptık milli eğitime. Sonra bizi sözlü sınava aldılar. Sözlü değil aslında yazılı bir sınava aldılar, milli eğitimin kendi içinde yaptığı bir şey. ıı Yazdığımız cevapları sözlü olarak tekrar ifade ettik. ıı Onun sonrasında aldığımız puanlar açıklandı ona göre atama yapıldı.” (Y6^K)

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması sürecinde mülakat, vekaleten görevlendirme gibi informal süreçlerin baskın olduğu yöntemler tercih edilmektedir. Benzer şekilde ön sosyalleşme sürecini yönlendiren örgütsel etkiler alt temasında üst yöneticilerin yönlendirmelerinin daha fazla dile getirilmiş olması da (toplam 17 referans içinde 10 tane) okul yöneticilerinin üstler tarafından informal yollarla seçildiğinin başka bir göstergesidir.

Ayrıca katılımcılara **mülakatla ilgili algılarına** yönelik sorular da yöneltilmiştir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi yöneticilerin mülakatla ilgili algıları genel olarak olumludur. Yalnızca birkaç katılımcı, kişisel yaşantısını değil ama genel olarak bir takım tereddütlerini dile getirmiştir. Katılımcıların mülakatla ilgili algılarına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

“(Mülakatlarda nasıl hissetmişsiniz kendinizi?) Hiç haksızlık yapılacağını düşünmedim, hiç düşünmedim... Önce bir kaç soru sordular konuşma yeteneğine baktılar. Bir kaç soru da farklı sordular benim şeyimi ölçtüler hani o anki duygusal durumumu ölçtüler. Çok nazik çok güzel bir cevap verince, teşekkür ederiz dediler, çıktım zaten...” (Y5^E)

“Kimseyi suçlamak için değil ama algılar önemli... Bu konuda algı olarak çok böyle adaletli, sıhhatli veya liyakate dayalı bir şey olduğu... En azından algı boyutunda öyle ben işlevişte öyle midir değil midir bilmiyorum. Kendim için söyleyeyim, ben bu işte böyle bir şeye şahit olmadım ama algıları da dikkate almak lazım. Olumsuz bir algı da var. Yani yönetici atamalarında, yöneticilerle ilgili süreçte böyle farklı şeyler varmış gibi bir algı da var bence bu algının dikkate alınması lazım.” (Y2^E)



Şekil 4.2: Ön sosyalleşme aşamasında ortaya çıkan tema ve alt temalar

Şekil 4.2’de ön sosyalleşme aşamasına ilişkin bulguların bir özeti yer almaktadır. Ulaşılan sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde hem örgütsel hem de bireysel açıdan ön sosyalleşme sürecinin informal ve tesadüfi olarak şekillendiği görülmektedir. Nitekim yukarıda da açıklandığı gibi örgütsel boyutta seçme – atama ve örgütsel etkiler alt temaları içindeki bulgular; bireysel boyutta ise örgütle ve işle ilgili gerçeklik, beceri ve yeteneklerin uyumu, yönetici olma nedenleri alt temaları içindeki bulgular bu durumu ortaya koymaktadır. Nihai olarak Türkiye Eğitim Sistemi açısından ortaya çıkan bu tablonun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Zira bilindiği gibi Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Dolayısıyla katılımcıların bir kariyer planı yapmalarını, kişisel olarak düşünüp kendilerini değerlendirmelerini gerektirecek bir uygulama bulunmamaktadır. Okul yöneticilerini bu göreve yönlendiren süreçlerde örgütün informal düzeydeki işleyişi etkili olmaktadır. Dolayısıyla bir öğretmenin okul yöneticisi olarak uygun olan ya da olmayan bir rol modelle karşılaşması, üst yöneticilerin dikkatini çekmiş olması gibi yaşantıları bu süreci yönlendirmektedir.

Karşılaşma teması örgütsel sosyalleşmenin ikinci aşamasını ifade etmektedir. Bu aşamada birey gerçekte işin ve örgütün neye benzediğini algılar ve bu nedenle başlangıçtaki bazı davranışları ve tutumları değişebilir. Bu tema altında katılımcıların örgüte girdikten sonraki yaşantıları ile ilgili olan soruların cevapları kodlanmıştır. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi bu tema kendi içinde **dış dünyadaki çatışmalar, gruplar arası çatışmalar, görevsel gerçekler, örgütsel gerçekler, beceri ve yeteneklerin uyumu deneyimi** olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Bilindiği gibi örgütsel sosyalleşmenin aşamalarını net sınırlarla birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle yapılan içerik analizinde katılımcıların bazı ifadelerinin hem ön sosyalleşme hem de karşılaşma aşaması içine dahil edilebileceği görülmüştür. Karşılaşma aşamasında ortaya çıkan bu beş alt temadan bazıları farklı alt tema ismiyle ön sosyalleşme aşamasında da yer almaktadır (Ön sosyalleşme aşamasında işle ilgili gerçeklik algısı (gerçekçi algı, gerçekçi olmayan algı), örgütle ilgili gerçeklik algısı, beceri ve yeteneklerin uyumu alt temaları sırasıyla karşılaşma aşamasındaki görevsel gerçekler (başarılı ön sosyalleşme, gerçeklik şoku), beceri ve yeteneklerin uyumu deneyimi, örgütsel gerçekler alt temaları ile aynı içeriğe sahiptir). Aynı içeriğe sahip olan bu temalarla ilgili doğrudan alıntılara tekrar olmaması açısından yeniden yer verilmemiştir.

Tablo 4.2

Karşılaşma aşamasına ilişkin görüşlerin içerik analizi sonuçları

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Katılımcılar
Karşılaşma	Dış dünyadaki çatışmalar		8	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
	Gruplar arası çatışmalar		41	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Öğretmenler	14	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y6 ^K
		Veliler ve öğrenciler	9	Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Diğer yöneticiler	7	Y4 ^K
		Okul çevresi	5	Y4 ^K , Y5 ^E
		Sivil toplum kuruluşları	4	Y4 ^K
		Diğer personel	2	Y4 ^K
	Görevsel gerçekler		42	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gerçeklik şoku	11	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		En çok akılda kalan deneyim	9	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		En çok zorlayan iş	8	Y1 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Başarılı ön sosyalleşme	5	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K
		Sorumluluk değişimi	5	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K
		En kolay yapılan iş	4	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K
	Örgütsel gerçekler		12	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gerçekçi algı	8	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
	Gerçekçi olmayan algı	4	Y1 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E	
Beceri ve yeteneklerin uyumu deneyimi		27	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K	
	Uyumlu olanlar	18	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K	
	Uyumlu olmayanlar	7	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K	
	Zamanla geliştirilenler	2	Y1 ^E , Y6 ^K	

Dış dünyadaki çatışmalar alt teması, katılımcının karşılaşma aşamasında kişisel yaşam ve iş yaşamı arasındaki çatışmalarını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre söz konusu çatışmalar görevsel sorumluluklar ve aile içindeki roller arasında yaşanmaktadır. Bu konuda yöneticilere ait bazı ifadeler şu şekildedir:

“Valla çok yorucu özel hayatıma da yansıyor ama şöyle benim için sadece şu şey var, normalde mesela iki üç tane çocuğum olsa u ve evde benden bir şey bekleyen çocuklarım olsa beni yıpratır mı yıpratır... Hesap verebildiğim, ilgilenmem gereken bir aile hayatım yok, o yüzden oradan kurtarıyorum işimle ilgilenabiliyorum... Ama zaman zaman yıpratıyor mu evet yıpratıyor. Üzgün olduğum oluyor beni teselli ediyorlar...” (Y6^K)

Görüldüğü gibi Y6^K kodlu katılımcı yaşadığı çatışmayı ifade ederken toplumsal hayat içinde bir kadın olarak, kadın kimliği ile konuşmaktadır.

Gruplar arası çatışmalar alt teması, katılımcının yönetici olarak çalıştığı ortamdaki gruplar (öğretmenler, öğrenciler, veliler, memurlar vb.) arasında yaşadığı çatışmalara ilişkin algısı ile ilgilidir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi bu alt tema içinde **öğretmenler, veliler ve öğrenciler, diğer yöneticiler, diğer personel, sivil toplum kuruluşları, okul çevresi** olmak üzere altı tane kod bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin daha çok öğretmenler (14), öğrenci ve veliler (9), okuldaki diğer yöneticiler (7) ile yaşadıkları çatışmalara ilişkin ifadeleri bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenler kodu, katılımcıların yönetici olduktan sonra öğretmenlerle yaşadığı çatışmalarla ilgilidir. Bu konuda her bir katılımcı kendine özgü şekilde çatışmaları farklı açılardan dile getirmiştir. Y1^E kodlu yönetici, öğretmenlerin, yöneticilerin bir takım uygulamalarını yöneticilerin gözüyle bakamadıkları için yanlış yorumlayıp alınganlık gösterdiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Bir uygulama yapıyorsunuz mesela hasbelkader işte bir sınıfı alt kata diğerini üst kata veriyorsunuz işte diyor ki o kayırıldı, üst kata çıktı falan bu tür şeyler. u Arkadaşlar hatta küserlerdi, kendilerince tavır falan alırlardı, adaletsizliğe uğradıklarını düşündükleri için, hâlbuki öyle bir şey yok, bizim öyle bir niyetimiz de yok ama o uygulamadan rahatsız oldukları için küserlerdi falan ben çok üzülürdüm... O idarenin almış olduğu bir kararı, uygulamasını falan öğretmen gözüyle değerlendirdiğiniz zaman farklı değerlendirebiliyorsunuz. Öğretmen arkadaş bir uygulamanızı gereksiz görebilir oysa onun yapılması gerekiyordur...” (Y1^E)

Y4^K kodlu yönetici hem kadın hem de erkek öğretmenlerle farklı boyutlarıyla çatışma yaşadığını birbirinden ayırarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Y3^K ve Y6^K kodlu yöneticiler de kadın öğretmenlerle çatışma yaşadığını dile getirmişlerdir.

“Kendi cinsinizden de bir muhalefet görebiliyorsunuz karşı cinsten de... Özellikle erkekler kesinlikle bayanların şeyini istemiyorlar. Hatta bunu şu ifadeyle duydum ‘bir erkek bir bayandan emir almaz, alamaz’, geriden konuşmalardan duydum... Mesela benim o bayan müdür yardımcımı okul içerisinde bayan idareci istemeyen ki ben bunu çok üzümlere söylüyorum, bayan bayanı istemiyor. Bunu ben bizzat yaşadım ve beni istemeyen bir grup birbirini destekleyerek, gaza getirerek sürekli problemlere sebebiyet verebiliyorlardı. Öğretmen arkadaşları bunlar, özellikle bayanlar çok yapıyordu...” (Y4^K)

“Erkek arkadaşlar desteklediler çokta sevindiler bayanlarda beş ya da altı kişiyi geçmemiştir. Hala hayırlı olsun demeyen öğretmenimiz var.” (Y3^K)

“Bir defa kadınsanız eğer bir yerde en fazla tepki gördüğümüz insanlar kadınlar. Bu çok ilginç. Mesela şöyle bir örnek vereyim, müdür yardımcısıym, sınıf defterlerinin doldurulması gerekiyor, öğretmen doldurmuyor, unutupuyor. Günlük biz bakıyoruz doldurmayan öğretmene ücreti kesilmesin diye kurşun kalemle adını yazıyoruz ki öğretmen sonra müsait olduğun doldursun diye. Sonra öğretmen bunu doldurmadı sene sonu geldi öğretmene hocam işte defterlerinizde boşluk var doldurur musunuz dediğimde sesini çıkarmadı gitti. Başka bir öğretmenin yanında hıçkırma hıçkırma ağladığını gördüm. Başka bir öğretmen arkadaş ya hocam dedi yanlış anlaşılma var herhalde dedi. Siz öğretmene ters bir şekilde defteri doldur demişsiniz... Defteri doldurur musunun nasıl ters şekli olabilir. ıı Diyene kadar o söylediğim bayan bağırmağa başladı. Sen işte yükseklerdesin, tepedesin, ancak bize işte yapmamız gerekeni söylersin dedi. ...Hani genelde idareci olarak erkek kabullenilmiş ya, mesela erkek idareci hoca hanım bunu niye doldurmuyorsun, işini doğru düzgün yapsana dese ses çıkmıyor bayandan. Bayan, hocam unutuşsunuz herhalde şunu doldurur musunuz bile dese ağır geliyor...” (Y6^K)

Ayrıca Y6^K kodlu katılımcı, önceki yöneticilerin uygulamaları ve oluşturduğu okul kültürünün de yeni gelen yöneticinin öğretmenlerle çatışma yaşamasının nedenlerinden biri olarak dile getirmiştir:

“İşte alışkanlıklar var. Daha önceki yönetimin uyguladığı tutumlar var. Öğretmenin alıştığı bir standart var. Dolayısıyla onu beklediği için ve sizden daha farklı bir tavır gördüğü için biraz tabi bocalama oluyor bir farklılık yaşıyor. Bu da sorun olarak size yansıyor ilk dönemlerde. İlk geldiğinizde sizi kabullenmesi insanların zor oluyor biraz...” (Y6^K)

Bununla birlikte Y2^E kodlu katılımcı, çalıştığı okullarda genel olarak öğretmenlerle belirgin bir çatışma yaşamadığını ifade etmiştir:

“... Elimden geldiğince beni huzursuz edecek bir durum yok... çalıştığım okullarda hep memnun ortamlarda çalıştık, ayrıldığım yerlerle ilgili de güzel şeyler, hep hüsnü kabul gördü öyle diyeyim...” (Y2^E)

Katılımcıların veliler ve öğrencilerle yaşadığı çatışmalara ilişkin katılımcılara ait bazı ifadeler şu şekildedir:

Y3^K kodlu yönetici özellikle maddi durumu iyi velilerin okula hükmetmek istediğini, velilerin kendi çocukları ile ilgili algılarının gerçekçi olmadığını, bu nedenle okul yönetimi ile çatışma yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“... velilere göre hepsinin çocuğu prens ve prenses, çok özel yetenekli çok zeki çocuklar, hiperaktif çocuklar. Artık biliyorsunuz yaramazlığın adı hiperaktiflik oldu maalesef. Velilerle sıkıntı hatta çok sıkıntılı kendi oturduğu kafada ilerlemek istiyor çocuğunu öyle düşünüyor kabul ettiremiyorsunuz ona. Mesela geçen bir tane veliye kızının eteğini katladığını söyledim ay inanmıyorum hayır benim çocuğum öyle bir şey yapmaz. Dedim ki gözümle gördüm... (Y3^K)

Y4^K kodlu yönetici öğrencilerin okuldan dışarı çıkmasını yasakladığını ve bu konuda öğrenciyi ve veliyi ikna etmek için nasıl mücadele ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Kızlarımın dışarıya çıkmasına, o okulun önü erkek doluyordu böyle, öğlen saatleri erkekler gelip sıraya giriyorlardı demek ki kız arkadaşlarını alıp yemeğe çıkacaklardı, öğlen beraber gezeceklerdi... Yemek konusundaki izinleri de kaldırdım. Veli geldi veliyi ikna ettim. Büyük bir mücadele sarf ettim. Veliler yeri geldiğinde yaşlı adamların bile elimi öptüğüne şahit oldum...” (Y4^K)

Y5^E kodlu yönetici, öğrencilerin ve onların içinde bulunduğu çevrenin okula çeşitli şekillerde zarar verdiği bir bölgede öğrenciyle olan çatışmaları nasıl çözdüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

“...biz oraya ilk idareci gittiğimizde hep şunu söylediler, dediler ki ya hocam bak bundan önce müdürün arabasını yakmışlar, o bölge sıkıntılı... O bölgenin bütün mahalledeki bütün çocuklarıyla diyaloga geçtim. Okula gelsin gelmesin. Ev ziyaretleri yaptık... Eskiden iki yüz tabaka cam kırılmıştı. Ben o görüşmeleri yaptıktan sonra okulu sahiplenmeye başladılar. Hatta size şunu söyleyeyim, okula bir gün hırsız giriyor ve o mahallenin gençleri... iyice bir şey yapıyor kendileri önce bir hakkını veriyor, sonra polisi arıyorlar. Polis bizi arıyor, hocam gel mahallenin gençleri işte yakalamışlar.” (Y5^E)

Diğer yöneticiler kodu okul içindeki veya dışındaki diğer yöneticilerle yaşanan çatışmalara ilişkin ifadeleri içermektedir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi bu konuda yalnızca Y4^K kodlu katılımcı görüş bildirmiştir.

Y4^K kodlu katılımcının ilk görev yaptığı okulda müdür yardımcılarını tecrübesiz olduğu ve bunun yanında işi öğrenmek için gayret sarf etmedikleri için, ayrıca önceki okul yönetiminden kalan olumsuz ilişkilerin sürdürülmesi nedeniyle çatışma yaşadığını şu şekilde dile getirmiştir: *“...İşin açıkçası idareciler kendi müdür yardımcılarını seçme şansına sahip olsalardı işler çok daha farklı olabilirdi. O kadar büyük bir sorumluluğun altına tek başıma girmemiş olacaktım. Ama deneyimsiz müdür yardımcılarının onların işi kavraması uzun bir süreç gerektireceği için inanılmaz ilk çalıştığım sene çok büyük bir deneyim de kazandım ama çok da yoruldum... Belki artık emeklisi*

dolmuş bir idareciden devraldım o da emekliliğe zorlandığı için bir yerde işleri çok takip etmemiş. Böyle bir boşluk oluşmuştu. O boşluğun üzerine benim atamam gerçekleşmişti. Gerçekten enkaz devraldım derken sadece fiziki şartları iyileştirilmemiş bir okuldan bahsetmiyorum, aynı zamanda birbirine küstürülmüş bir personel, yani müdür yardımcıları ile memurlar çatışıyorlar, birbirlerine şifre vermiyorlar...” (Y4^K)

Bunun yanında yaşadığı çatışmaların ve diğer sorunların çözümünde üst yöneticilerden destek alamadığını da şu şekilde ifade etmiştir: “...Her müracaat ettiğinizde desteklenmiyorsunuz. Her şeyinize olumlu cevap gelmiyor. Görmezden, duymazdan geliniyor...” (Y4^K)

Ayrıca müdür yardımcılarında birinin kadın olması ve bir sivil toplum kuruluşunun içinde bulunması nedeniyle okuldaki diğer kadın öğretmenlerin de etkisiyle kendi ifadesiyle “fındıkkabuğunu doldurmayacak” meselelerin şikâyet konusu yapıldığını dile getirmiştir: “...Mesela o bayan müdür yardımcımı, işte sen neden mesela müdür olmadın da hani o sana müdür oldu. Belli bir STK'nın da kadın kollarındaydı, haliyle şeydi yani böyle bir kışkırtılıyordu, ona hata yaptırıyorlardı... İşte soruşturmalar falan olabiliyordu... İnan fındıkkabuğunu dolduran şeyler de değildi...” (Y4^K)

Diğer personel alt teması, okulda çatışma yaşanan memurları ve hizmetli personeli ifade etmektedir. Tablo 4.2’de de görüldüğü gibi bu alt tema altında yalnızca Y4^K kodlu katılımcının ifadeleri yer almaktadır. Y4^K kodlu yöneticinin okuldaki memurla sorun yaşamasının nedeninin bir önceki yöneticinin oluşturduğu olumsuz okul kültürü nedeniyle olduğu anlaşılmaktadır:

“...Hatta memurum, müdür yardımcısıyla benden önceki süreçte küstürülmüşler. Belki artık emeklisi dolmuş bir idareciden devraldım o da emekliliğe zorlandığı için bir yerde işleri çok takip etmemiş. Böyle bir boşluk oluşmuştu...” (Y4^K)

Sivil toplum kuruluşları alt teması yöneticinin çalıştığı sivil toplum kuruluşlarını ifade etmektedir. Bu tema içinde yalnızca Y4^K kodlu yöneticinin ifadeleri yer almaktadır.

“...Orada (ilk görev yaptığı okul) farklı dış etkenlerin de tacizine uğradık. (Ne gibi?) Yani STK'lar, müdürlükte gözü olan, oraya gelmek isteyenlerin dışardan kışkırtmalara sebebiyet vermeleri, beni usandırıp, bıktırıp, benim istifamı gerçekleştirmek isteyenlerin yaptığı hareketlerdi, eylemlerdi bunlar...” (Y4^K)

Okul çevresi alt teması içinde katılımcıların okul çevresinde yaşadığı çatışmalara ilişkin ifadelerini içermektedir. Katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

“Biz oraya ilk idareci gittiğimizde hep şunu söylediler, dediler ki ya hocam bak bundan önce müdürün arabasını yakmışlar, o bölge sıkıntılı... Okula gelsin gelmesin. Ev ziyaretleri yaptık. Okulu kabullenmeye başladılar. Eskiden iki yüz tabaka cam kırılmıştı. Ben o görüşmeleri yaptıktan sonra okulu sahiplenmeye başladılar...” (Y5^E)

Görevsel gerçekler alt teması, katılımcıların göreve başladıktan sonra yöneticilik göreviyle ilgili ön sosyalleşme sürecindeki algılarının yeniden nasıl ve ne şekilde değiştiğini ifade etmektedir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi bu alt tema kendi içinde **başarılı ön sosyalleşme, gerçeklik şoku, sorumluluk değişimi, en çok zorlayan iş, en kolay yapılan iş, en çok akılda kalan deneyim** olmak üzere altı adet kodu içermektedir.

Başarılı ön sosyalleşme ve gerçeklik şoku kodları, katılımcıların ön sosyalleşme sürecinde işle ilgili algılarının değişip değişmediğine ilişkin ifadelerini içermektedir. Bu kodlar aynı zamanda ön sosyalleşme teması altında yer alan işle ilgili gerçeklik algısı alt ile aynı içeriğe sahip olduğundan doğrudan alıntılara yeniden yer verilmemiştir.

Sorumluluk değişimi alt teması, katılımcıların göreve başladıktan sonra hissettikleri sorumluluktaki değişime ilişkin ifadelerini içermektedir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde öğretmenlikten müdür yardımcılığına ya da müdürlüğe, müdür yardımcılığından müdürlüğe geçişte hissettikleri sorumluluğun arttığını ifade ettikleri görülmektedir:

“... Tabi hissettiğiniz sorumluluk artıyor. Yani sorumluluk daha fazla (okul müdürlüğünde).”
(Y1^E)

“Bana göre, ben hep onların oturduklarını düşünüyordum, odalarında oturup hiçbir şey yapmayan insanlarmış gibi görünüyorlardı ama işin içerisine girince yok aslında odada oturulmadığını işin çok sorumluluk işi olduğunu çok iş yükü olduğunu gördüm.” (Y3^K)

Katılımcıların göreve başladıklarında en çok zorlandıkları işe ilişkin görüşleri incelendiğinde bazılarının bilgisayar başında yapılan rutin işlerin zor olduğunu ifade ettikleri görülmektedir: *“İşi bilmediğimiz için ilk zamanlar işte sistem üzerindeki, bilgisayar üzerindeki işler ilk aşamada. Sonra kısa sürede öğreniyorsunuz zaten”* (Y6^K) *“Desimal dosya sistemi vardı o zaman, biraz acemisi olduğumuz için başlangıçta desimal sistemde bayağı zorlanmıştım yani... Kişi bilmediğini cahildir ya. Zamanla öğreniyorsunuz kolay geliyor sonra size.”* (Y1^E) Bazı katılımcıların okul kültürünü değiştirme konusunda zorlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin: *“Sen alışılmış bir şeyi, rutini değiştirmeye çalışıyorsun. Ya burada hocam bunu yapamazsın veli buna vermez, öğrenci karşı çıkacak öğrenciye bizi karşı karşıya getirme, ani öğrenci ille dışarı çıkmak isteyecek. Haliyle biz bunu yapacağımız zaman ki güvenlikim yok, yaparsan öğretmenlerinle yapacaksın, onlar hani sahip çıkacak, kapıdan çıkmamalara. Haliyle o desteği göremiyorsunuz ilk etapta bu zor geliyor insanlara çünkü bir özveride bulunmalarını istiyorsunuz, iş yapmalarını okulu sahiplenmelerini istiyorsunuz...”* (Y4^K). Bazı yöneticiler ise okul çevresindeki koşulların zor olması nedeniyle işini yaparken çok zorlandığını ifade etmiştir: *“...Mesela fen lisesinde çalışmak ilk idareci için çok kolaydır kavga yok hiç bir şey yok, öğrenciler dersine giriyor çıkıyor. Bölge zor bir bölge, o bölgede çalışmak hakikaten çok*

zor. Yani bölgenin fiziki şartları okulun fiziki şartları sizi zorluyor. (Y5^E). Katılımcılardan biri de iş güvenliğinden sorumlu olmasının kendisini çok zorladığını ifade etmiştir: *Benim bıraktığım yerde iş güvenliği uzmanları vardı... İş güvenliği çok zor.*” (Y3^K) Katılımcılardan bazılarının ise yöneticilerin yaptığı işlerin içinde hiç kolay iş olmadığını ifade ettiği görülmektedir: *“Hiç kolay gelen bir iş yoktu ya, hepsi çok zordu.”* (Y6^K)

Araştırmaya katılan yöneticilerin göreve başladıklarında en kolay yaptıkları işe ilişkin görüşleri incelendiğinde bazılarının e-okula devamsızlığı girmek gibi bazı rutin işlerin kolay olduğunu ifade ettikleri görülmektedir: *“Rutin şeyler kolaydı. Öğrencinin devamsızlığıdır vs. özellikle de teknolojinin gelişmesiyle önceden çok gözde büyüülen şeyler şu anda çok kolay...”* (Y2^E). *“...DYS sistemidir, E-okul sistemidir unlar rutin işler, yapılabilecek işler öğrenilebilecek işler...”* (Y5^E). Katılımcılardan biri de planlama yapmanın kolay olduğunu ifade etmiştir: *“Yani planlamayı falan, organize işleri çok iyi yapıyordum, böyle koordine etmek falan...”* (Y1^E).

Katılımcılara yöneticiliğe başladıktan sonra en çok akıllarında kalan deneyimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla (bu konuda görüş bildiren altı katılımcı içinde beşi) öğrencilerle veya velilerle yaşadıkları deneyimleri dile getirdikleri görülmüştür:

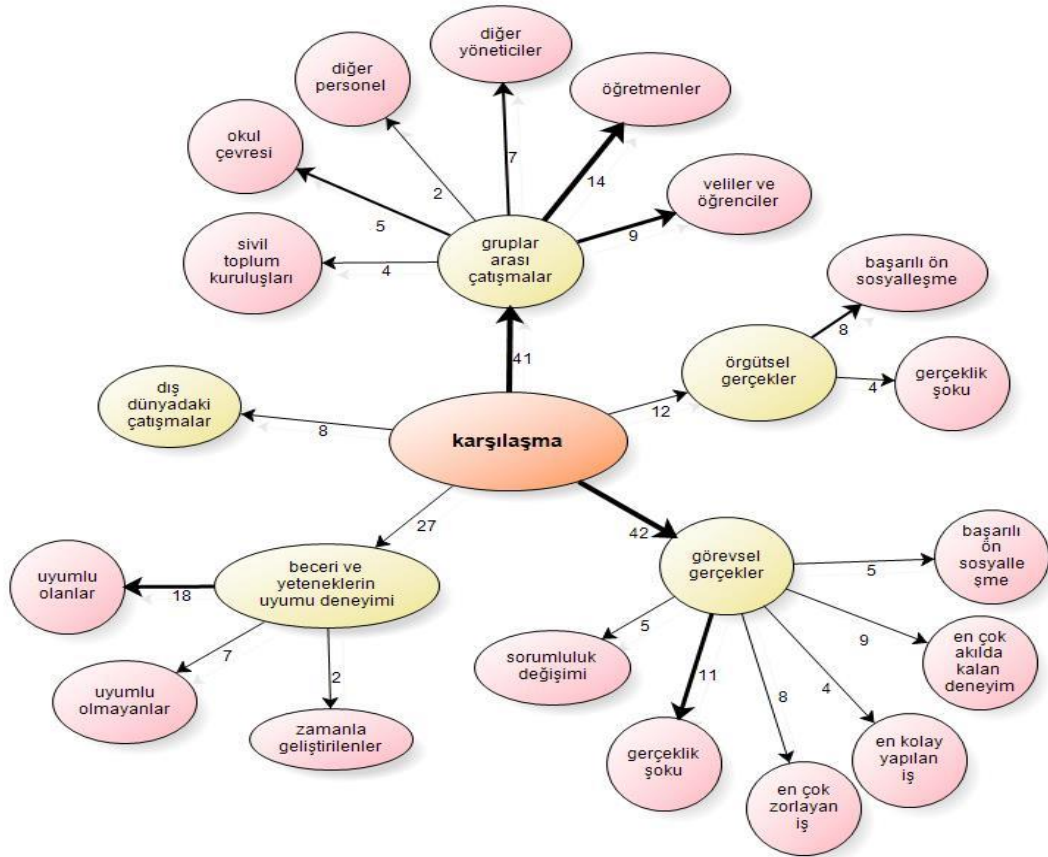
“Bir velim vardı, müdür yardımcısıyken bir çocuk vardı, çocukla ilgili bir sorun yaşadık. Kız ağlıyordu falan, çağırdık, ameliyat olduğunu, hasta olduğunu, kötü olduğunu söyledi. Tabi çok tedirgin oldum, annesini çağırdık hemen. Annesini çağırdık ve ben böyle sakin bir şekilde veliyi korkutmadan anlatmaya çalışıyorum. Hasta ama merak etmeyin biz müdahale ettik şu anda durumu iyi isterseniz tekrar bir doktora götürün falan. Kadın şok oldu, hocam dedi böyle bir şey yok... Tabi çok şaşırдық. Sonra rehberlik hocamızı çağırdık o da sağ olsun çok ilgili olaylarla. Geldi çocuğu özel tekrar tekrar aldı konuştu, tekrar tekrar konuştuk. ıı Böyle daha samimi bir ilişki kurmaya başladık kız öğrenciyle. Ve altından çok büyük bir şey çıktı bir aile dramı çıktı... Artık olay çok farklı bir platforma yansıdı ve anneye konuştum... Ve sonra o anneye böyle sürekli iletişim halinde kızla iletişim halinde bir süre sonra anne üniversite sınavına girdi üniversiteyi kazandı... Anne kendine yeni bir hayat kurdu... Ve onunla ilgili mesela sürekli açar, arar sorar, teşekkür eder. O çok şeydi, çok duygulandıgım bir şeydi.” (Y6^K)

Örgütsel gerçekler alt teması, katılımcıların ön sosyalleşme aşamasında görev yapacakları okula ilişkin algılarının değişip değişmediğine ilişkin ifadelerini içermektedir. Bu alt tema ön sosyalleşme teması altında yer alan örgütler ilgili gerçeklik alt teması ile aynı içeriğe sahiptir.

Beceri ve yeteneklerin uyumu deneyimi alt teması katılımcıların göreve başladıktan sonra hangi özelliklerinin göreve uygun olduğuna hangilerinin uygun

olmadığına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu alt tema aynı zamanda ön sosyalleşme teması altındaki beceri ve yeteneklerin uyumu alt teması ile aynı içeriğe sahiptir.

Şekil 4.3'te karşılaşma aşamasıyla ilgili ulaşılan bulguların bir özeti yer almaktadır. Dikkat çeken ve referansı da yüksek olan bulgular koyu renkli oklarla işaretlenmiştir. Görüldüğü gibi karşılaşma aşaması görevle ilgili gerçeklik şoku ve gruplar arası çatışmalarla öne çıkmaktadır. Nitekim her iki bulgu da okul yöneticilerinin hizmet öncesinde herhangi bir eğitim almıyor olmasıyla ilişkili olup beklenen sonuçlardır. Katılımcılar görev yapacakları okula daha gerçekçi bir algıyla gelirken görevlerinin içeriği konusunda daha çok gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Daha önce de ifade edildiği gibi bunun nedeni doğup büyüdükleri şehirde uzun zamandır görev yapıyor olmaları örgütle ilgili gerçeklik şoku yaşamalarını engellemektedir. Diğer taraftan görevden önce herhangi bir eğitim ya da uygulamadan geçmedikleri için görevle ilgili gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Şekil 4.3'te görüldüğü gibi katılımcılar karşılaşma aşamasında beceri ve yeteneklerinin kendi öngörülerini veya iş çevresindekilerin görüşlerinin büyük ölçüde doğru olduğunu deneyimlemişlerdir.



Şekil 4.3: Karşılaşma aşamasında ortaya çıkan tema ve alt temalar

Değişim ve kazanım teması, örgütsel sosyalleşmenin son aşamasını ifade etmektedir. Yeni gelenin iş için gerekli esas becerileri edindiği, yeni rolünde başarılı bir performans gösterdiği, çalışma grubunun değer ve normlarına tatmin edici düzeyde uyum sağladığı aşamadır. Bu aşama nispeten uzun süren ve kalıcı değişimlerin meydana geldiği aşamadır. Örgütsel sosyalleşme sürecinin son aşaması olan değişim ve kazanım aşaması katılımcının karşılaşma aşamasındaki yaşantılarının nihai olarak kendisini nasıl bir sonuca götürdüğüne ilişkin algılarını içermektedir. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi bu tema kendi içinde **okul kültüründe değişim ve yenilik, kabullenme, uyum** olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.3

Değişim ve kazanım aşamasına ilişkin görüşlerin içerik analizi sonuçları

Tema	Alt tema	Frekans	Katılımcılar
Değişim ve kazanım	Okul kültüründe değişim ve yenilik	22	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
	Kabullenme	6	Y1 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
	Uyum	3	Y1 ^E , Y6 ^K

Okul kültüründe değişim ve yenilik alt teması altında, araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri içinde görev yapmaya başladıkları okul kültüründe zamanla yapılan değişiklik ve yeniliklerle ilgili ifadeleri kodlanmıştır. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi katılımcılar en çok okul kültüründeki değişimlerle ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Yeni arkadaşlarımızla tanıştık, okulu izledik, okulun atmosferini falan tespit etmeye çalıştık. Tabi eksikleri vardı, fazlaları vardı, eski bir okul, kültürü olan bir okul, dolayısıyla şimdi yapacağımız şeyler, tedbirli olmak zorundasınız, dirençlerle karşılaşabilirsiniz. Tabi yapmış olduğumuz uygulamalarda bazen işte dirençler falan oldu. Hafif dirençler oldu. Yenilik beraberinde illa ki bir direnç getirir... Hamdolsun yani belli bir seviyeye geldiğimizi, yükseldiğimizi görüyorum. Allah'a hamdolsun. ... Burada mesela olumlu bir kültür vardı. Arkadaşlar arasındaki diyalogdan tutun da kurum içerisindeki, kurumsal bağlılığa kadar, çok iyi bir olumlu yönde kültür vardı, fakat alışkanlıklar da vardı, bazı şeyler alışkanlığa dönüşmüştü artık...” (Y1^E).

“...İlk gittiğim bir haftada bir baktım ki zincirler çekildi zincirlerle birbirlerine saldırıyorlar dışarda. Şimdi diyorsun nereye düştüm, kendi kendini sorguluyorsun. Ama ne yaptım, bir aydan sonra alıştık o ortama, alıştıktan sonra bu sefer kendimiz ne yapabilirize baktık... Okulu kabullendirdim onlara. Sonra bu öğrencilerin hepsinin evine tek tek gittim, bir yıl boyunca tamamladım, Ziyaret ettim, bizatihi ben kendim gittim... Okulu sahiplendiler. Okulun hiçbir cam tabakasını dökmediler sonra.” (Y5^E)

Kabullenme alt teması, gerek örgütsel gerekse sosyal yaşamdaki çözüme ulaşmayan sorunlar veya karşılanmayan beklentilerle ilgili verilen tepkilerin zaman içinde zayıflaması ve mevcut durumun kabul edilmesini ifade etmektedir.

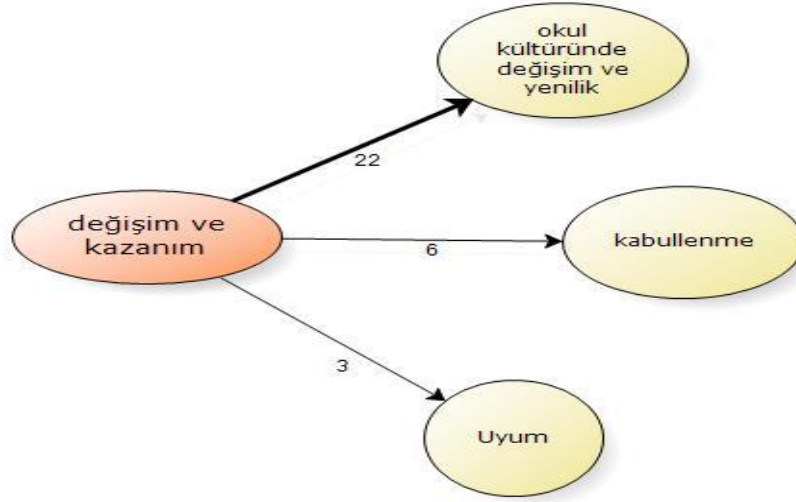
“Tabi hanımdan bayağı eleştiriler alıyoruz. Halen daha alıyoruz. Eve çok olumlu yansımıyor idareci olmak. Hakikaten idarecilerin mevcut pozisyonları, çalışma şartları, illa ki, mesainiz yok, hafta sonunuz yok. Diyelim ki ısıtma tesisatında bir sorunuz varsa gece ikilere kadar burada kalırsınız. Bu tür şeyler de ev hayatına yansır. Alışıyorlar bir müddet sonra tabi. Sıkıntı yok” (Y1^E)

“...İlk zamanlar velilerin verdiği tepkilere gözlerim doluyordu dedim ya ben çok naifimdir, şimdi onlara aştım. Daha sakin kalmayı öğrendim...” (Y3^K)

Uyum alt teması katılımcıların göreve veya örgüte uyum sağlamak için kişisel olarak kendilerinde olan değişimlerle ilgili ifadelerini içermektedir. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi iki katılımcının bu alt tema içinde ifadeleri yer almaktadır. Bunlardan biri şu şekildedir:

“(Öğretmenlerle ilişkilerinizde yaşadığınız sorunlara verdiniz tepkiler zamanla değişti mi idarecilikteki kıdeminiz arttı mı?) Tabi ki törpülüyorsunuz artık bazı huylarınızı. Mesela ben normalde o şekilde çıkan bir insana hocam sen yanlış anlamışsın falan demem normalde öğretmen olsam ya çek git derim yani. Ama idareci olduğunuzda hoca hanım bir sorun mu var bir problem mi var. Mesela haklı olsanız bile alttan almayı öğreniyorsunuz.” (Y6^K)

Değişim ve kazanım aşamasında ortaya çıkan temalar Şekil 4.4'te özetlenmiştir. Görüldüğü gibi okul yöneticileri daha çok okul kültüründe yaptıkları değişim ve yeniliklere ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri, okul düzeyinde daha sessiz sedasız bir sosyalleşme sürecinden geçmektedirler. Zira teknik olarak onlardan beklenen okulu amaçları doğrultusunda etkili işletmek ve yönetmektir. Bu nedenle bir okula yeni gittiklerinde bir süre, kendi ifadeleriyle yaklaşık bir ay o okulun kültürünü analiz edip sonra değişim için harekete geçiyorlar. Başka bir deyişle kendileri MEB örgütü içinde diğer okul yöneticileri ve üst yöneticiler ekseninde sosyalleşirken etrafındaki öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının sosyalleşme sürecine liderlik ediyorlar. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sosyalleşmelerinin başarısını gösteren bir boyutun onların okuldaki yapı ve işleyişlere kendi yönetim tarzlarını yansıtması olduğu söylenebilir. Dolayısıyla “okul kültüründe değişim ve yenilik” alt teması aynı zamanda örgütsel sosyalleşmenin sonuçları içinde de ele alınabilir.



Şekil 4.4: Değişim ve kazanım aşamasında ortaya çıkan temalar

Örgütsel sosyalleşmenin sonuçları teması, katılımcıların sosyalleşme sürecinin davranışsal ve duyuşsal sonuçlarını içermektedir. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi bu tema kendi içinde **rol gereklerinin ötesinde çaba, göreve devam düşüncesi, görev yaparken hissedilen duygu, büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet** olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 4.4

Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin görüşlerin içerik analizi bulguları

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Katılımcılar
Örgütsel sosyalleşmenin sonuçları	Görev yaparken hissedilen duygu		22	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Olumsuz	12	Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Olumlu	10	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E
	Büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet		19	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Olumsuz	13	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Olumlu	6	Y1 ^E , Y5 ^E
	Göreve devam düşüncesi		10	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Diğer	5	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K
		Olumlu	4	Y1 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E
		Olumsuz	1	Y6 ^K
Rol gereklerinin ötesinde çaba		8	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K	

Görev yaparken hissedilen duygu alt teması, katılımcıları yönetici olarak çalışırken kendilerini nasıl hissettiklerini ilişkin ifadelerini içermektedir. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi bu konuda verilen cevaplar **olumlu** ve **olumsuz** olmak üzere iki kod ile ifade edilmiştir. Ancak bazı katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz duygu içinde oldukları tablo 4.4'te de görülmektedir. Görev yaparken hissedilen olumlu duygular

memnuniyet, şükür, mutluluk, ümit, heyecandır. Bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Yani memnun kaldım ben. Bu işe de nereden bulaştım demedim. Evet, yükü ağırdır, sorumluluğu fazladır. Ama hiçbir zaman şikâyetçi olmadım. Dönem dönem insanın motivasyonunun düştüğü olur ama onun da farklı faktörleri, sebepleri vardır... Dışarıda yaşadığınız bir problem okulda sizi etkileyebilir. Yani okul ortamına, iş ortamına vermemek lazım. ... (Her sabah okula gelirken kendinizi nasıl hissediyorsunuz hocam?) Genelde mutluyum.” (Y1^E)

“ümitle geliyoruz, dua ederek geliyoruz. Heyecan var, ben onu söyleyeyim. Yani bu işlerde öğretmenlikte, mesela okullar açılacağı zaman veya tören olacağı zaman ben 27 yıldır çalışıyorum hala uykumu kaçırabiliyor. Heyecanla ümitle sabah çıkıp geliyoruz. İstekle geliyoruz okula.” (Y2^E)

Hissedilen olumsuz duygular ise kaygı, üzüntü, öfke ve umutsuzluktur. Katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“...Valla bazen öfkeleniyoruz ya. Öfkeleniyorum yani...” (Y5^E)

“...sabırlı olmak güzel ama bazen sabrın zorlanması söz konusu. İyi niyetin suiistimal edilmesi bu konuda bazen böyle olmamalıydı karşılığı diyorsunuz. Siz hassasiyet gösterirken karşıdaki insanın o hassasiyeti göz ardı etmesi, bütün bunlar zorluyor... Hayal kırıklığı oldu. İyi niyetin karşılık bulmaması üzüyor insanı...” (Y2^E)

Büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet alt teması, katılımcıların bir yönetici olarak içinde buldukları Türkiye Eğitim Sistemine ilişkin genel algı ve memnuniyetlerine işaret eden görüşlerini içermektedir. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi bu konuda verilen cevaplar **olumlu** ve **olumsuz** olmak üzere iki kod ile ifade edilmiştir.

Bu konuda olumlu algıya sahip olan katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani memnun kaldım ben. Bu işe de nereden bulaştım demedim... Sistemde sıkıntılar aslında, sistemin alt sistemlerle beraber işleyişi önemlidir. Sistemde hiçbir sıkıntı yok aslında her şey yönetmelikte, kanunlarda yönergelerde çok güzel düşünülmüş, yazılmış edilmiş, hakikaten...” (Y1^E)

Bu konudaki olumsuz görüşlerden biri ise şu şekildedir:

“(Bu görevi başkalarına da tavsiye eder misiniz Hocam?) ...Yani sistem böyle devam ederse tavsiye eder miyim etmem. Niye, bir şey yapmak istediğiniz zaman sizi mesela öğrenci şikâyet edebiliyor, veli çok rahat şikâyet ediyor. Öğretmen rahatça şikâyet ediyor sonra sizin suçsuzluğunuz kanıtlanırsa bile sizi haksız yere şikâyet eden insanlara hiçbir ceza verilmiyor. Sadece siz temize çıkıyorsunuz o kadar. Yani bu size iftira atmış mesela bu çocuk veya bu veli. Hani bu bunu iftiraya attığı için herhangi bir yaptırımla karşılaşmıyor. Sadece siz kendiniz temize çıkarmakla uğraşıyorsunuz. Dolayısıyla bu çok yıpratıcı bir süreç. Çok üzücü,

yıpratıcı ve sizin idealistliğinizden çok şey götüren bir süreç. Yani bu şartlarda çok tavsiye eder miyim, açıkçası etmem.” (Y6^K)

Rol gereklerinin ötesinde çaba alt teması başarılı bir sosyalleşmenin göstergeleri olan, rol gereklerinin ötesinde, kurumsal hedeflere ulaşmak için kendiliğinden yenilik ve işbirliği yapmaya ilişkin katılımcı ifadelerini içermektedir. Bu konuda katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Mesela şimdi diyorum ya bir şey lazım mesela dışarda bir kulübe var mesela o kulübenin yapılması gerekiyordu. Normal şartlarda yok yani temin edemiyoruz ve yaptırmanız lazım paramız yok, ne yapıyorsunuz işte tu eşimi devreye sokuyorum eşim tanıdıklarını devreye sokuyor o şekilde oraya bir kulübe yaptırıyoruz. Veya işte okula bir malzeme lazım oluyor eşime söylüyorum o birilerine söylüyor getiriyor. Bu şekilde görevim olmayan şey aman okulun işleri yürüsün diye bunu yapıyorum...” (Y6^K)

Bazı katılımcıların rol gereklerinin ötesinde okul için neler yaptıklarına ilişkin verdikleri örnekler mevzuatta (örneğin ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde) açıklanmış olan görevler içinde yer almaktadır. Nitekim katılımcılardan birisi de bunu doğrulayacak şekilde şöyle ifade etmiştir: “... Bunlar aslında bizim görev tanımımız içinde olan şeyler. Okulun işleyişi, okulu yürütmek komisyonlarla birlikte yürütmek. Yapılacak bir şey varsa bu benim görev tanımımın içinde mi diye düşünmüyorum... Çalıştığım yeni bir okul vardı aracım okulun aracım gibi çok rahatlıkla kullanıyoruz buna benzer yapılacak ne varsa yapıyoruz.” (Y2^E) Ayrıca Y2^E kodlu katılımcının okulla ilgili yapılacak işler için görev tanımı içinde olup olmadığını düşünmediğini de eklemiştir. Benzer şekilde Y4^K kodlu katılımcının okul müdürü olarak yaptığı işleri sezgisel olarak kendi görev tanımı içinde olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “Aslında okul için yapacağım her şey senin görevin dahilindedir. Çünkü yapabileceğim her şey aslında seni görevlerin arasında olmalı. Eksik gördüğün yanlış gördüğün ya da farklı bir bakış açısıyla bir tanıştırma, bir yüzleştirme, şansının olduğu her şey senin görevindir, imtina etme, kaçma, yap onu derim ben.” (Y4^K)

Göreve devam düşüncesi, araştırmaya katılan yöneticilerin, başarılı bir sosyalleşmenin göstergesi olan göreve devam etme düşüncesine sahip olup olmadıklarına ilişkin ifadelerini içermektedir. Tablo 4.4’te görüldüğü gibi bu alt tema olumlu, olumsuz, diğer olmak üzere üç adet kod içermektedir. Dört katılımcı göreve devam etmeyi düşünmektedir. Bunlardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kesinlikle ederim etmeyi isterim. Bunun bir şans olduğunu düşünüyorum. Öğretmen ya da idarecilik fark etmiyor. Yani nefesim yettiği kadar...” (Y4^K)

Katılımcılardan biri ise göreve devam etmek istemediğini şu şekilde ifade etmiştir:

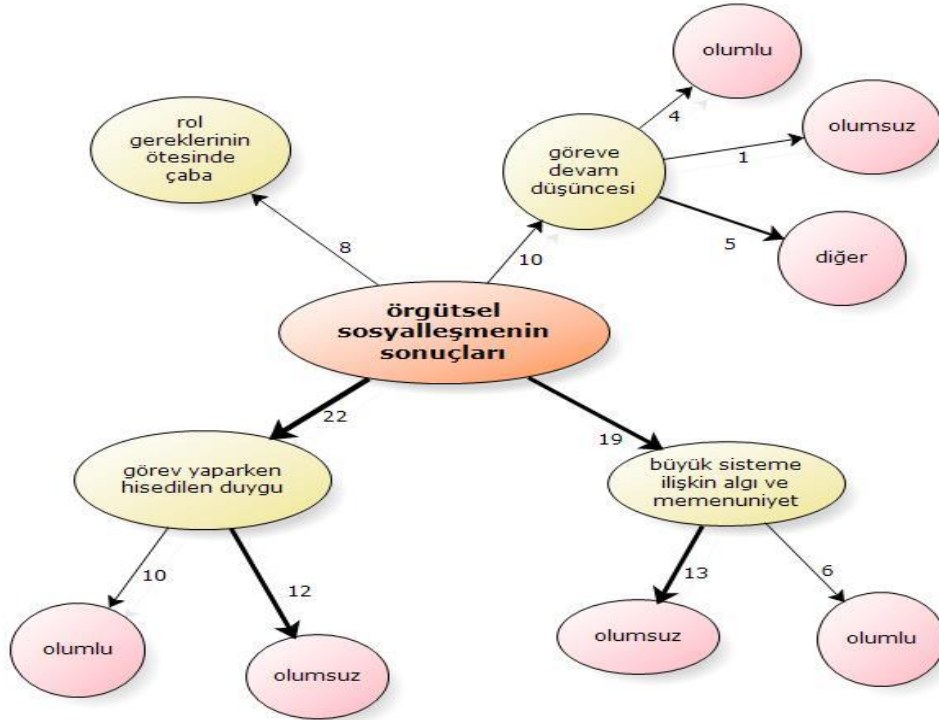
“Göreve devam etme konusunda çok olumlu düşünmüyorum açıkçası. Yani görev süremiz 4 yıl bu üçüncü yılım 4 yılı bitirince çekilmeyi düşünüyorum... Devam etmeyi düşünmüyorum. Sizin işinizi yapabileceğiniz çok şey yok, ortam yok. Çok yıpratıcı.” (Y6^K)

Diğer alt teması içinde, katılımcıların göreve devam konusundaki görüşlerinden kararsızlık ya da belirsizlik içeren ifadeler yer almaktadır. Örneğin katılımcılardan birisi göreve devam etme konusundaki kararsızlığını şu şekilde ifade etmiştir:

“...Kararsızım. Bu tempo beni özellikle sağlık yönünden etkiliyor. Ne kadar devam eder bilmiyorum.” (Y2^E)

Bir başka katılımcı ise ilk görev yaptığı okuldan zor çalışma koşulları (Okul kültürünün olumsuz bir takım özellikleri, gruplar arası çatışmalar, büyük okul olması, dışardan sivil toplum kuruluşlarının baskıları vs.) nedeniyle nasıl ayrıldığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela... bir kesim benimle ilgili haber yaptı, facebook sayfalarında, kendi sayfalarında. Buna beni istemeyen hiç tanımadığım hiç bilmediğim isimler, hiç bir şekilde karşı karşıya gelmediğim kişiler yorumlar yazdı. Sonra bunları tabi valilik hemen kaldırttı, hani gerçekliği olmadığı için. En sonunda benden bir talep gitti milli eğitime... Onlar da zaten benim okula talip olan daha önce bir okul müdürü, puanı da yüksekti o farklı bir okula atanmıştı. Onun da öyle bir talebi vardı, o kulağıma gelince ben hani böyle bir geçici görevlendirmeye yer değişikliği yapabilir miyiz dedim. Onu yaptık...” (Y4^K)



Şekil 4.5: Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin tema ve alt temalar

Şekil 4.5'te örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin bulguların bir özeti yer almaktadır. Genel olarak katılımcıların görevleri ve büyük sistemle ilgili olumsuz duyguları ile göreve devam konusundaki kararsızlıkları dikkat çekicidir. Ancak bir taraftan da olumlu duyguları olduğu ve göreve devam etmeyi istedikleri de göz ardı edilmemelidir. Sonuç olarak katılımcıların görevlerine ve örgüte bağlılıkları ile memnuniyet ve motivasyonlarına ilişkin bulguların çelişkili bir görünüme sahip olduğu ifade edilebilir.

Mesleki sosyalleşme teması, örgütsel sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak bu araştırmada katılımcıların okul yöneticiliğindeki yetkinliklerini arttırmak için geçtikleri aşamaları veya edindikleri deneyimleri ifade etmektedir. Tablo 4.5'te görüldüğü gibi bu tema kendi içinde **bireysel çaba, örgütsel destek, mesleki algı, mesleki idealler** olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır.

Tablo 4.5

Mesleki sosyalleşmeye ilişkin içerik analizi sonuçları

Tema	Alt tema	Kod	Frekans	Katılımcılar
Mesleki sosyalleşme	Mesleki algı		36	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		İş yükü ve sorumluluğu çok	21	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Önemli bir görev	4	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K
		Öğretmen	3	Y2 ^E , Y4 ^K
		Yetki-sorumluluk dengesi yok	2	Y2 ^E , Y6 ^K
		Memur	2	Y2 ^E , Y5 ^E
		İdare edici	2	Y4 ^K , Y5 ^E
		Köprü	1	Y3 ^K
		Statüsü düşük	1	Y2 ^E
	Bireysel çaba		34	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Gözlem / rol model	4	Y3 ^K , Y4 ^K
		Lisansüstü eğitim	3	Y1 ^E , Y5 ^E
		Meslektaşlarla etkileşim / meslektaş desteği	11	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Üstlerle etkileşim / üstlerin desteği	10	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
		Hizmet içi eğitimlere katılma	2	Y1 ^E
		Araştırma / kitap okuma	3	Y3 ^K , Y5 ^E
	Sivil toplum kuruluşlarının eğitim ve seminerlerine katılma	1	Y5 ^E	
Mesleki idealler		20	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K	
Örgütsel destek (hizmet içi eğitim)		10	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K	

Bireysel çaba alt teması, katılımcıların göreve başladıktan sonra ya da önce mesleki olarak kendilerini geliştirmek, rolünün gereklerini öğrenmek için gösterdiği bireysel çabayı ifade etmektedir. Tablo 4.5'te görüldüğü gibi bu alt tema kendi içinde

gözlem / rol model, lisansüstü eğitim, meslektaşlarla etkileşim / meslektaş desteği, üstlerle etkileşim / üstlerin desteği, hizmet içi eğitimlere katılma isteği, araştırma / kitap okuma, Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) eğitim ve seminerlerine katılma olmak üzere yedi koddan oluşmaktadır.

Katılımcılar mesleğin gereklerini öğrenme sürecine dair genel değerlendirmelerde bulunarak sürecin tamamen bireysel çabayla yürüdüğünü ifade etmişlerdir:

“Siz kendi çabanızla öğreniyorsunuz. Bununla ilgili herhangi bir kurs yapılmadı.” (Y6^K)

“Hani bizim bir cümle var ben bu cümleyi de hiç sevmiyorum. u Kervan yolda dizilir. Tabi bizim kervanımız yolda dizildi.” (Y5^E)

Gözlem / rol model kodu, yöneticilik görevinin gereklerini öğrenme sürecinde katılımcının gözlemleri ve model aldığı yöneticilere ilişkin ifadelerini içermektedir. Bu konuda katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...İşini yapmayanlara karşı ya da personele karşı davranışlarını doğru bulmuş muyumdur, hayır. Onlardan, Onlar gibi olmamam gerektiğini mesela tahayyül etmişimdir...” (Y4^K)

Bazı katılımcılar, yöneticilik konusunda kendini geliştirmek için lisansüstü eğitim aldığını ifade etmişlerdir:

“...Onun haricinde akademik olarak işte yüksek lisans vs. falan yapmaya çalıştık... Bunun da katkısı çok oldu. Hiç değilse alanın literatürüne hâkim oluyorsunuz. Mesela görüşmenin başında kullandığım cümle "insanoğlu yönetilmektense yönetmek ister" literatüre girmiş bir cümledir. Bu bir kazanım işte, benim cümlem değildi, kitaplarda geçen bir cümle.” (Y1^E)

Meslektaşlarla etkileşim / meslektaş desteği; katılımcıların tamamı yönetici olarak göreve başladıktan sonra okul içindeki veya dışındaki diğer yöneticilerle etkileşim halinde olarak görevin gereklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“...Çok çalışıyorduk, hem zaman olarak hem emek olarak çok yoğun bir tempo vardı. Çok şükür zorlandığımız durumlar olmadı. Çalıştığımız arkadaşlar tecrübeliydi. İlk başta çalıştığımız arkadaşlar. Çok ciddi anlamda bir zorluk yaşamadık.” (Y2^E)

“Milli eğitim aslında bize müdür yardımcılığını öğretmek için hiçbir şey yapmıyor. Ben okulda öğrendim yani ben burada müdürümden ve diğer müdür yardımcısı arkadaştan öğreniyorum ne öğreniyorsam.” (Y3^K)

Görüldüğü gibi göreve yeni başlayan katılımcılar, görevin gereklerini tecrübeli bir çalışma arkadaşından rahatlıkla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Y4^K kodlu katılımcının

deneyimleri ise bu bulguyu tersinden doğrular niteliktedir. Y4^K kodlu okul müdürü daha önce müdür yardımcılığı yapmamıştır, ilk görev yaptığı okula atanan müdür yardımcılarının da daha önce tecrübesi yoktur. Bu nedenle ilk görev yaptığı okulda çok zorlandığını ifade etmiştir:

“...İşin açıkçası idareciler kendi müdür yardımcılarını seçme şansına sahip olsalardı işler çok daha farklı olabilirdi. O kadar büyük bir sorumluluğun altına tek başıma girmemiş olacaktım. Ama deneyimsiz müdür yardımcıları onların işi kavraması uzun bir süreç gerektireceği için inanın ilk çalıştığım sene çok büyük bir deneyim de kazandım ama çok da yoruldum...” (Y4^K)

Üstlerle etkileşim / üstlerin desteği kodu katılımcıların yöneticiliği öğrenme sürecinde üstlerle etkileşime veya üstlerin desteğine ilişkin ifadelerini içermektedir. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“...Kurum amirlerimiz var, şube müdürlerimiz var. Milli eğitim müdürümüz var. Sıkıntıya düştüğümüz anda elbette ki onlarla istişare halindeyiz, bilgi paylaşımında bulunuyoruz. Onlar bize yol gösteriyorlar.” (Y1^E)

Bununla birlikte bazı katılımcılar üstlerin iletişim ve destek konusunda yeterli olmadığını şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Milli eğitim alanında bize müdür yardımcılığını öğretmek için hiçbir şey yapmıyor. Ben okulda öğrendim yani ben burada müdürümden ve diğer müdür yardımcısı arkadaştan öğreniyorum ne öğreniyorsam. Gel seni eğitelim örnek veriyorum, şunu bil bunu bil devamsızlık nasıl girilir diye bir durum yok bunların hepsini okulda öğrendim. Yaz döneminde.” (Y3^K)

“Çok iyi ilişkiler kurduğumuz üstlerimiz var. Yani var şimdi müdürlerimiz içerisinde telefon açtığımız zaman sağ olsun u bir şey rica ettiğimiz zaman hiç kırmayan, aaa hoca hanım nasılsın diye açan var. Bazısı da var ki sizi hiç dinlemeden saydıran da var tak tak tak tak şunu yapmışsın bunu yapmışsın şöyle saydıran da var. Tabi ki bu tarz olanlarla çok iletişim kurmamaya çalışıyorum mecbur olmadıkça yani daha çok, böyle insani ilişkileri vasıfları daha fazla olan idarecilerimizle işi götürmeye çalışıyoruz açıkçası.” (Y6^K)

Bireysel olarak araştırma / kitap okuma kodu, katılımcıların bireysel olarak araştırma veya kitap okuma yoluyla görevin gereklerini öğrendiği veya mesleki anlamda kendini geliştirdiği ile ilgili ifadelerini içermektedir.

“İş güvenliğiyle ilgili de çok kısa bir eğitim aldık detaylı bir eğitimimiz yok. Ama işte bu görev veriliyor mu veriliyor, bu görev veriliyor eğitimin olsun ya da olmasın bunu her okulda bir müdür yardımcısı üstleniyor, üstlenmek zorunda. Zaten araştıra araştıra eğitim almış kadar oldum. Her şeye artık iş güvenliği gözüyle yaklaşıyorum. Mesela geçenlerde bir afet semineri aldık, o seminerde bizi gruplara ayırıp bir soru sordular eğitimi aldığımız okulda ne eksiklikler var diye gezdirildik. Diğer gruplar 3 tane

eksik yazarken ben 20 ye yakın eksik yazdım hatta hoca bile şoka girdi bunları nasıl görebildiniz diye çünkü iş güvenliğinden sorumlu müdür yardımcısı benim. Artık normal gezmiyorum bir yere gittiğim zaman istemsiz sıkıntıları görüyorum.” (Y3^K)

Y1^E kodlu katılımcı mesleki gelişim için milli eğitimin düzenlediği hizmet içi eğitimlere katılma konusunda çaba harcadığını ifade etmiştir: *“Milli eğitimin yapmış olduğu eğitimlere katılmak için çok çaba sarf ederim. Birçoğuna da hem merkezi, hem mahalli, katıldım. Tabi ki her etkinliğin illa ki insana kazandırdıkları çok fazla. Hiçbir etkisi olmasa iletişim becerisine katkıda bulunuyor. Her seminerden illa ki bir şeyler kapıyorsunuz.” (Y1^E)*

Y5^E kodlu katılımcı mesleki gelişim için bazı sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitim veya seminerlere katıldığını ifade etmiştir:

“Mesela bizim kendi STK'mızda öncelikle ben iki diksiyon eğitimi aldım. STK'larımızın açmış olduğu bazı kurslar vardır. Kurslara katılıyorum...” (Y5^E)

Örgütsel destek alt teması araştırmaya katılan yöneticilerin, mesleki sosyalleşme sürecinde göreve başladıktan sonra yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin ifadelerini içermektedir. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Atandıktan sonra hizmet içi eğitimler oldu. Seminerlere falan katıldık. Nispeten katkısı oldu daha çok böyle mevzuat yönüyle bazı şeylerden haberdar olmamızı sağladı.” (Y2^E)

“İdareciliğimiz esnasında seminerlere katıldık çok ciddi çok güzel böyle bakanlıktan deneyimli kişilerden evet eğitimler aldık. İdareciliğimizin başlarında aldık. Milli eğitim de elinden geleni yapıyor, ara ara gerçekten seminerler toplantılar. İnsanlara herkese, öğrenciye ayrı ulaşan programlar, öğretmene ayrı yine idareciye ayrı programlarla onları destekliyor. Hizmet içi eğitim seminerleriyle. Yani yapılacak da bunlar aslında çok fazla yapılacak bir şey yok. Dediğim gibi insan kendini yetiştirir.” (Y4^K)

Mesleki algı alt teması, katılımcıların okul yöneticiliğine ilişkin algılarını ortaya koyan ifadelerini içermektedir. Tablo 4.5'te görüldüğü gibi bu alt tema katılımcıların yöneticiliğe ilişkin algılarını tanımlayan **iş yükü ve sorumluluğu çok, yetki sorumluluk dengesi yok, memur, idare edici, öğretmen, köprü, statüsü düşük, önemli bir görev** olmak üzere sekiz adet kod içermektedir.

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi katılımcılar görüşme boyunca sıklıkla yöneticiliğin iş yükü ve sorumluluğu çok olan bir görev olduğunu ifade etmişlerdir (6 katılımcı toplam 21 kez). Bu konuda katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Yöneticilik kesinlikle öğretmenlikten çok farklı bir şey. Çünkü o zaman sadece u sizin karşınızda öğrencileriniz var, dersiniz var. Dersinize girer dersinizin sorumluluklarını yerine getirir. Ama yine de

çocukta olumlu davranışlar geliştirme yolunda bir gayretimiz olur. Ama yöneticilik öyle değil. Yöneticilik bir binanın sorumluluğundan tutun da, bakın bir binanın, bir bahçenin o okulun her yerinin, bütün eksi ve artılarını ve içindeki paydaşların, öğrenci veli idareci öğretmen, bütün herkesin ayrı ayrı idare edilmesiyle karşı karşıya bırakıyor sizi. Görmenizi sağlıyor, görmezden gelemezsiniz. Ama öğretmenlikte bu yok.” (Y4^K)

Bazı katılımcılar yöneticilikte yetki sorumluluk dengesinin olmadığını, sorumluluk çok fazla olduğu halde yetkinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir: *“(Peki, müdürlükle müdür yardımcılığı arasındaki, o geçişte, neler değişti?) Sorumluluk, sorumluluğunuz çok artıyor... Yani okulun her şeyinden siz sorumlusunuz şimdi bahçedeki ağaçların budanması müdür yardımcısı olsam beni ilgilendirmez... Ama bu sorumluluğa karşılık yetkimiz de yok. Yani sorumluluğu çok veriyorlar size fakat hani şunu yapayım dediğinizde hayır yetkiniz yok o alana karışamazsın.” (Y6^K)*

Bazı katılımcılar okul yöneticiliğinin memurluk gibi bir görev olduğunu ifade etmişlerdir: *“Bir de yani, bazen hakikaten prosedür gereği bizi o kadar çok değişik şeyler geliyor ki sizi rahatsız ediyor... Mesela ihale yapıyoruz. İhale birim başkanı müdür yardımcısı veya müdür. Bize ödenek geliyor, benim bir haftamı alıyor bu şey. Ben bütün eğitim öğretimi bir kenara bırakıyorum işte gönderilen ödenekte okula lazım olan şeyleri ne yapıyorum ihaleye çıkıyorum. Gidiyorsun piyasa araştırmaya gidiyorsun, ne bileyim gidip mektup dağıtıyorsun... (Peki bu durum size kendinizi nasıl hissettiriyor?) Bazen memur olarak hissediyorum kendimi. Ya burada oturan bir memur gibi yani...” (Y5^E)*

Bazı katılımcılar yöneticiliği öğrenci ve velilerle üst yöneticiler arasında idare edicilik rolünde olan olarak algılamaktadır: *“Veli geliyor size problemle geliyor. İşte ne problemle geliyor öğretmenin bir sorunuyla ilgili bir problemle geliyor. Eğer siz onu ikna edemiyorsanız, eğer bu ikna kabiliyetiniz yoksa bence yöneticilik yapmayın. Çünkü neden her geleni ikna edemedin ne oldu sorun oldu. Sorun olunca farklı yönlere gidiyor. Müdüre gidiyor, müdürden taa milli eğitime gidiyor milli eğitimden, ne oluyor, küçük bir sorun taa üstleri bile rahatsız ediyor. Burada süspansiyon görevi görüyoruz aslında biz...” (Y5^E)*

Bazı katılımcıların yöneticiliğin öğretmenlikten tamamen ayrı olmadığı algısına sahip olduğu görülmektedir:

“Öğretmenlik vasfı bitmiyor yönetici de olsanız” (Y2^E)

Katılımcılardan biri müdür yardımcılığını köprü olarak şu şekilde tarif etmiştir:

“Müdür yardımcılığını öğretmenle müdür arasında bir köprü olarak görüyorum. Öğretmenin bir tık üstünde müdürün bir tık altında köprü görevi görmesi gerektiğine inanıyorum. İlişkilerimde bir değişiklik olmadı amirleriyim nidasında olmadım elbette uyardığımız ikaz ettiğimiz zamanlar oluyor ama bunu yine de saygı sevgi çerçevesinde aşmadan sıkıntı yaşamadan yaşatmadan. Hani Y3K müdür yardımcısı oldu kendini bir şey zannetti olmasını istemiyorum.” (Y3^K)

Araştırmaya katılan yöneticilerden birisi de yöneticiliği düşük statülü bir iş olarak tarif etmiştir:

“Milli eğitimde yöneticilik öyle çok bir, ne derler aman aman bir özelliği olan bir durum değil. Bunu işte kimisi ilçede çalışıyorsa böyle uzak yerlerde çalışıyorsa merkeze gelebilmek için veya farklı şeylerle kullanılıyor...” (Y2^E)

Bazı katılımcılar yöneticiliği önemli bir görev olarak algılamaktadırlar. Bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

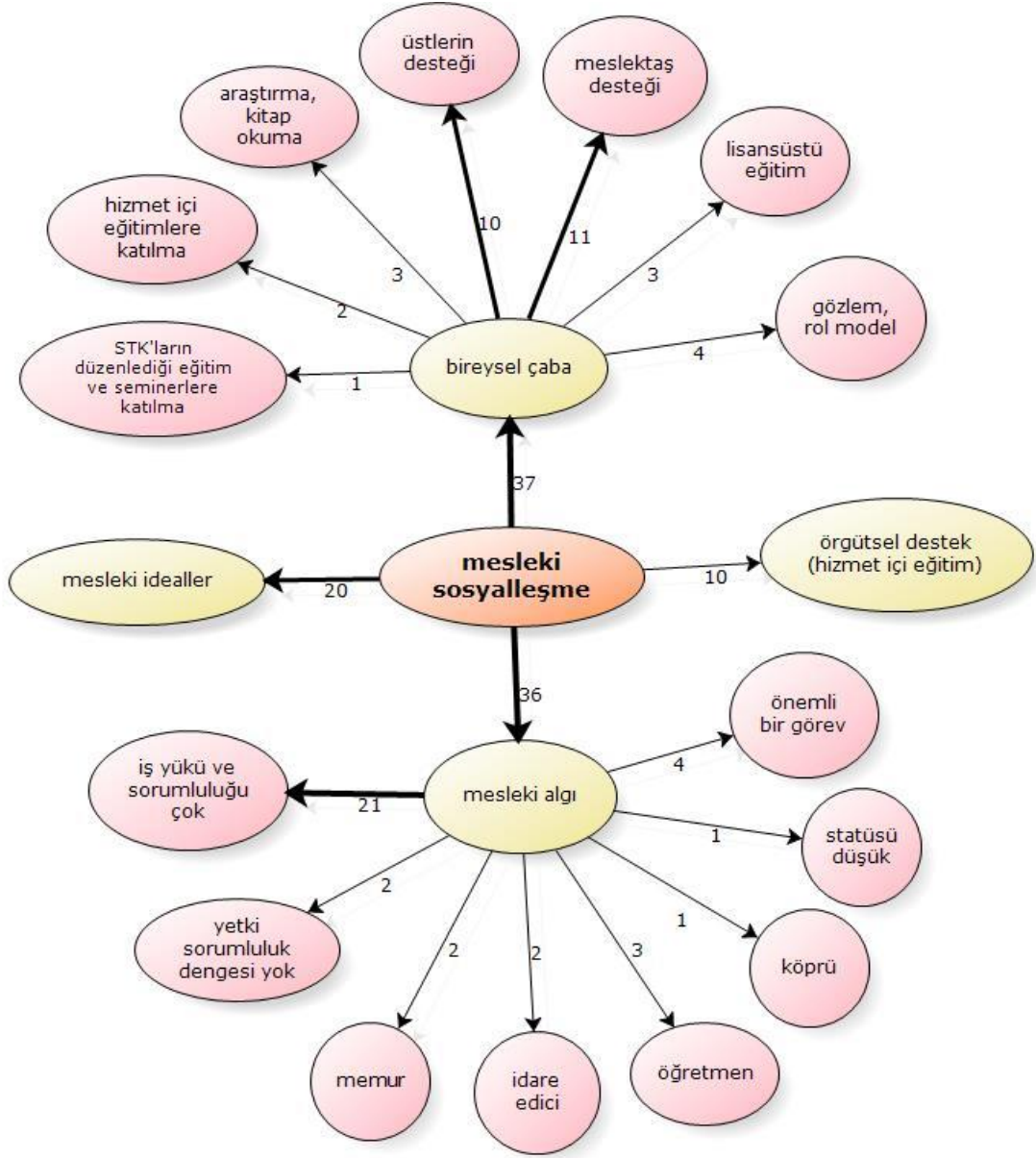
“Kendi içerisinde güzel şeyi var. Yani ben mesela özellikle müdür yardımcılığı görevinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yani öğrencilerle, okulun atmosferiyle, yani olumlu bir şey kattığımızda bu sizi mutlu ediyor...” (Y2^E)

“Ben her sabah gerçekten duayla çıkarım, Rabbime her zaman şükrederim. Çok güzel bir meslek yapıyorum, öğretmenlik mesleği gerçekten çok güzel bir meslek... Çevremdeki biri insanla konuştuğumda onun algısında olumlu bir davranış ya da düşünce oluşturabilmekten. Böyle bir şansa sahip olmaktan daha mutlu ne olabilir hayatta. Bunu bir şans olarak görüyorum.” (Y4^K)

Mesleki idealler alt teması katılımcıların zor bir görev olarak ifade ettikleri okul yöneticiliği görevini sürdürmelerini kolaylaştıran idealist düşüncelerini içermektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Her şeyi üstten birilerinden bekleyemeyiz... Bunu biz yapacağız. Biz okuyacağız, biz kendimizi geliştireceğiz. Müdürlük yaptığımız kurumu hedef koyarak bir yerden bir yere getirme çabası içinde olacağız. Sürekli bahanelerle, öncekilere yüklenip onları beğenmez davranıp, ne yapalım artık böyle gelmiş böyle gideri yapmak yerine varsa bir olumsuzluk onu artık... Bahanelerin arkasına gizlenmek yerine sen ne istiyorsun, kendinle yüzleş, ne yapmak istiyorsun. Kendini gör ve yapmak istediklerini yap. Senden önceki seni ilgilendirmez... Güçlü nesilleri biz yetiştireceğiz ben bunu afaki söylemiyorum. Ben buna inanıyorum. Çünkü öğretmenin çok büyük bir gücü var. Yani rol model olma gücü öğretmen kadar hiçbir memurda yok. Ama öğretmenin gerçekten görmek istediği bir nesli yetiştirme şansı var.” (Y4^K)

Şekil 4.6’da mesleki sosyalleşmeye ilişkin bulgular özetlenmiştir. Görüldüğü gibi okul yöneticiliği daha çok informal biçimde öğrenilmektedir. Okul yöneticiliği iş yükü ve sorumluluğu fazla bir görev olarak algılanmaktadır.



Şekil 4.6: Mesleki sosyalleşme ile ilgili tema ve alt temalar

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri arasında, onların toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak açıklanabilecek farklılıklar bulunmakta mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt oluşturmak amacıyla öncelikle okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin nasıl olduğunun araştırıldığı bir önceki alt problemin yanıtını oluşturan bulgular toplumsal cinsiyet farkı odağında yeniden incelenmiş, içerik analizi yapılmıştır. Ancak yapılan bu inceleme oldukça sınırlı sonuçlara götürdüğü için, bulguları derinleştirmek adına analizin bir sonraki aşaması olan söylem analizine geçilmiştir.

4.2.1. İçerik Analizi Bulguları

Birinci alt probleme ilişkin bulgular toplumsal cinsiyet farkına göre yeniden incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılabılır:

Ön sosyalleşme aşamasında kadın ve erkek okul yöneticilerinin deneyimlerinin benzer olduğu, Tablo 4.1’de tema ve alt temalardaki kadın ve erkek dağılımına bakılarak söylenebilir. Ancak doğrudan alıntılar incelendiğinde dikkat çeken bazı detaylar olduğu görülmektedir. İlk olarak örgütsel etki alt teması içinde üst yöneticilerin hem kadın hem de erkek öğretmenleri bu göreve yönlendirmiş olmasına rağmen, kadınların ifadelerinden kadın yöneticileri özellikle kız okullarında tercih ettikleri dikkat çekmektedir. (“...üst düzeyden insanlar. ‘İsminiz öne çıkıyor, kız okullarına namzet atanabilecek birsiniz, neden başvuruyorsunuz, şansınızı denemiyorsunuz.’ Başvurumu yaptım, sınava aldılar, sınavda yüksek puan aldım.” (Y4^K)) İkinci olarak örgütsel etki alt teması altındaki gözlem ve deneyimler kodu için hem kadın hem de erkek yöneticiler daha önce çalıştıkları okul müdürleriyle olan yaşantılarından örnek vermişlerdir. Bununla birlikte bir kadın yöneticinin çalıştığı okul müdürünün kadın kimliğini vurgulayarak rol model aldığını dile getirmiştir. (“Müdürümün bayan olması da beni çok etkiledi. Çocukla başardığına göre ben çocuksuz bir hayatta başarabilirim diye düşündüm galiba.” (Y3^K))

Karşılaşma aşamasında tablo 4.2’de görüleceği üzere katılımcıların temalardaki dağılımları genel olarak dengelidir. Yalnızca gruplar arası çatışmalar temasında Y4^K kodlu katılımcının daha fazla görüş bildirdiği dikkat çekmektedir. Ayrıca doğrudan alıntılar incelendiğinde Y4^K kodlu katılımcının çatışmaların tek nedeni olarak değil ama nedenlerinden biri olarak kadın yönetici oluşunu vurgulamıştır. (“Toplum henüz daha bir bayanın amirliğini, idareciliğini kabul edecek bir alt yapıya sahip değil. Özellikle kendi cinsinizden de bir muhalefet görebiliyorsunuz karşı cinsten de. ... Hatta bunu şu ifadeyle duydum bir erkek bir bayandan emir

almaz, alamaz - geriden konuşanlardan duydum- bi bayan kim oluyor da bize emir verecek. ... Çok üzülerek söylüyorum, bayan bayamı istemiyor..." (Y4^K). Benzer şekilde diğer kadın okul yöneticilerinin de özellikle kadın öğretmenlerle çatışma yaşamış olduğunu belirtmiş olması dikkat çekicidir. ("Erkek arkadaşlar desteklediler çok da sevindiler bayanlarda beş ya da altı kişiyi geçmemiştir. Hala hayırlı olsun demeyen öğretmenimiz var." (Y3^K); "Bir defa kadınsanız eğer bir yerde en fazla tepki gördüğünüz insanlar kadınlar. Bu çok ilginç..."(Y6^K)) Buna karşılık erkek okul yöneticileri gruplar arası çatışmalara yönelik ifadelerinde cinsiyet vurgusu yapmamışlardır.

Değişim ve kazanım aşamasına karşılık gelen tema ile mesleki sosyalleşme temasında, tablo 4.3 ve tablo 4.5'te görüldüğü gibi katılımcıların tema ve alt temalardaki dağılımları genel olarak dengelidir. Doğrudan alıntılar incelendiğinde de kadın ve erkeklerin görüşleri arasında fark görülmemiştir.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi örgütsel sosyalleşmenin sonuçları açısından kadın ve erkek okul yöneticilerinin deneyimleri genel olarak benzer görünmektedir. Doğrudan cinsiyetle ilgili olduğu sonucuna ulaşmak mümkün olmasa da göreve devam alt teması ile büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet alt teması içinde göze çarpan bazı ayrıntılar vardır. Göreve devam konusunda kadın yöneticilerden biri net bir şekilde bir dahaki görevlendirme döneminde devam etmeyeceğini belirtmiştir: "Göreve devam etme konusunda çok olumlu düşünmüyorum açıkçası... Devam etmeyi düşünmüyorum. Sizin işinizi yapabileceğiniz çok şey yok, ortam yok. Çok yıpratıcı." (Y6^K) Ancak katılımcının ifadesinden göreve devam etmek istememesinin nedeninin cinsiyetle bir ilgisi olduğu sonucu çıkarılamaz. Kadın okul yöneticilerinden başka biri olan Y4^K kodlu katılımcının ise göreve devam etmeyi düşünüyor olmasına rağmen görev yerini sık değiştirdiği göze çarpmaktadır (beş yıl içinde üç farklı okulda görev yapmıştır.) "... En sonunda benden bir talep gitti milli eğitime, ...iş yükünün çok ağır olduğu bir okulda çok yıprandım... Onlar da zaten benim okula talip olan daha önce bir okul müdürü, puanı da yüksekti o farklı bir okula atanmıştı... Onun da öyle bir talebi vardı, o kulağıma gelince ben hani böyle bir geçici görevlendirmeye yer değişikliği yapabilir miyiz dedim. Onu yaptık. O şekilde bir yer değişikliği oldu..." Görüldüğü gibi katılımcı ilk görev yaptığı okuldan zor çalışma koşulları nedeniyle ayrıldığını ifade etmiştir. Bu görev değişikliğinin de doğrudan cinsiyetle ilgili olduğu sonucunu çıkarmak mümkün değildir. Tabloda görüldüğü gibi erkek katılımcıların tamamının büyük sistemle ilgili algıları hem olumlu hem de olumsuz iken kadın katılımcıların tamamı yalnızca olumsuz algılarını dile getirmişlerdir. Ancak nicel bir araştırma olmadığı için, katılımcı sayısının oldukça sınırlı

olması nedeniyle bu sonuçlar kadın ve erkek okul yöneticileri arasında bu anlamda bir fark olduğunu iddia edecek kadar güçlü değildir.

Özetlenecek olursa;

1. Üst yöneticiler hem kadın hem de erkekleri okul müdürü olmaya yönlendirmektedir ancak kadın yöneticileri özellikle kız okullarında tercih etmektedirler.
2. Kadın bir yönetici cinsiyet kimliği nedeniyle kadın bir okul yöneticisini rol model almıştır. Buna karşılık erkek yöneticiler bu şekilde bir cinsiyet vurgusu yapmamıştır.
3. Kadın okul yöneticileri kadın öğretmenlerle ve bazı erkek öğretmenlerle cinsiyetleri nedeniyle çatışma yaşamışlardır. Buna karşılık erkek okul yöneticileri gruplar arası çatışmalarda herhangi bir cinsiyet vurgusu yapmamışlardır.
4. Doğrudan cinsiyetle ilgili olduğu sonucunu çıkarmak mümkün olmasa bile katılımcılar arasındaki üç kadın yöneticiden birisi yakın dönemde görevi bırakacağını ifade etmiştir. Başka bir kadın yönetici ise göreve devam etmeyi düşünüyor olmasına rağmen görev yerini sık değiştirdiği göze çarpmaktadır

Sıralanan bu sonuçlar, nitel bir araştırma yapıldığı için genellenebilir kanıtlar oluşturmamaktadır. Ulaşılan sonuçların toplumsal cinsiyet rolündeki farka dayalı olduğu ancak sezgisel olarak, bulguların bir yorumu olarak dile getirilebilir. Bir araştırmacının sezgilerinin ötesinde, bu bulguların toplumsal cinsiyet rollerine olan derin bağlılığı ancak içerik analizinden bir adım öteye gidip eleştirel söylem analizi yapmakla mümkün olacaktır.

4.2.2. Eleştirel Söylem Analizi Bulguları

Bu başlık altında eleştirel söylem analizi bulguları, yöntem bölümünde açıklanmış olan sırasıyla tanımlama, yorumlama ve açıklama basamaklarına göre raporlanmıştır.

4.2.2.1. Tanımlama Aşaması

Bu başlık altında okul yöneticileri ile yapılan görüşme metinlerinin tek tek analizleri yer almaktadır. (Yöntem bölümünde açıklanan söylem analizinin üç basamağından birincisi).

Yapılan görüşmeler her ne kadar teorik bir arka plana göre sorulan soruların cevaplarından oluşuyorsa da yarı yapılandırılmış yapısı ve açık uçlu soruların doğası gereği her katılımcı için farklı bir akışla ilerlemiştir. Dolayısıyla her bir katılımcının görüşmesinde öne çıkan farklı bulgular olmuştur. Katılımcıların deneyimlerini ifade etme biçimi ve bu deneyimlerini anlamlandırma biçimi birbirinden farklıdır. Bu nedenle katılımcıların yalnızca örgütsel sosyalleşme deneyimleri ile ilgili verdikleri bilgiler içeriği bakımından değil bu içeriği tamamlayan arka planı ortaya koyma amacıyla analiz edilmiştir.

Her bir görüşme metin içindeki deneysel, ilişkisel ve ifade değeri açısından incelenmiştir. Bu inceleme sırasında kelimeler, cümleler, dilbilimsel özellikler ve metnin bütüncül incelemesi ile ne tür tutarlı yapıların ortaya çıkabileceği araştırılmıştır.

Sözcük ve cümle düzeyinde, dilbilimsel özellikler açısından yapılan incelemede, katılımcının söylemini tanımlayan, ideolojik olarak dikkat çeken sözcükler, sık ya da abartılı kullanılan kelimeler, varsa metaforlar, yumuşatılan ya da örtülü ifadeler, belirgin şekilde resmi ya da gayri resmi kullanımlar, etken ya da edilgen cümleler, yarım bırakılan cümleler, konuşma sırasındaki duraksamalar, ben - biz veya sen - siz zamirlerinin kullanımı, basit cümlelerin nasıl bağlandığı vb. detaylar incelenmiştir.

4.2.2.1.1. Y1^E Kodlu Okul Yöneticisi ile Yapılan Görüşmenin Analizi

Y1^E kodlu katılımcı toplam 18 yıl ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda okul müdürü, müdür yardımcısı ve müdür vekili olarak çalışmıştır. Araştırmanın yapıldığı ilde doğup büyümüştür ve okul yöneticiliği boyunca aynı il merkezinde görev yapmıştır.

Genel Üslup ve Tutarlılık

Katılımcı genel olarak görüşlerini akademik bir üslupla aktarmıştır. Katılımcının akademik bir üslubu olduğunu konuşma boyunca kullandığı örgüt kültürü, okul iklimi, sistem, bağlılık, liderlik vb. akademik kelimeler ve bu kelimeler yoluyla oluşturduğu anlamlar açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcının akademik üslubu alıntı 1 ile örneklenmiştir.

“Araştırmacı: İdareci olmadan önce kafanızda okulu şöyle şöyle yöneteceğim diye bir ideal var mıydı?”

Y1^E: Şimdi okullara en uygun yönetim şeklinin ne olduğu ile ilgili farklı teoriler var aslında. Yani birçok yönetim şekli var, liderlik kavramı var. Yani inanın ki hepsini yeri geldiği zaman çoğu okul müdürü arkadaşım da ben de kullanıyoruz.. Tek tip bir şeyden bahsedemezsiniz. Mesela işte kurumsal liderlikten

bahsediyor, öğretimsel liderlikten bahsediyor, vizyoner liderlik falan. Şimdi bunlar her zaman olmuyor ki. Bence en doğrusu, tabi yılların vermiş olduğu belki de daha önce yaşanan vaka sayıları, tecrübe falan, en doğrusu aslında durumsal yaklaşım. O yüzden okul müdürü okuldan çok fazla bir yere ayrılmayacak. Mesaisine dikkat etmesi lazım yani. Durumu idare edebilme adına. Mesela dersiniz ki ben vizyoner lider olarak şöyle şöyle yapacağım, peki kadronuz ona müsait değilse ne yapacaksınız. Öğretmen kadrosu da önemli veya işte çalıştığınız arkadaşlarınızın da ona uyum sağlaması lazım, direnç göstermemesi lazım.”

Alıntı 1

Katılımcı akademik üslubun yanında daha genel, kapalı ve resmi bir üslup kullanmıştır. Hatta akademik üslup ifadelerini daha genel ve resmi bir boyuta taşımaktadır. Ayrıca bazı soruları yanıtlarken cümlelerini birinci çoğul şahısla (biz), bazılarını yanıtlarken ise ikinci (siz) veya üçüncü çoğul şahısla (onlar) kurduğu görülmektedir. Siz ve onlar zamirlerini genelleme yaptığında, anlamı daha resmi ve kapalı hale getirmek istediğinde biz zamirini ise daha kolay, ilk seferde net olarak yanıtladığı, kendi yaşantısından somut örnekleri paylaştığı kısımlarda kullandığı görülmektedir. Yani biz zamirinin anlamına uygun olarak paylaştığı örnekleri bizzat sahiplendiği ve içinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcının kendisiyle, sistemle ya da üst yöneticilerle ilgili eleştiri yapacağı, olumsuz deneyimleri aktaracağı noktalarda anlatımı daha örtülü hale getirdiği görülmektedir. Bu üslubu kanıtlayan örnekler şu şekildedir:

Araştırmacı: *Göreve ilk başladığınız yılları bugünle kıyaslarsanız, yöneticiliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Neler değişti o zamandan bu zamana?*

YİF: *Bakış açısı bayağı değişti tabi. Yani yaklaşımlar değişti. Daha iyiye doğru gittik yani, daha iyiye doğru gittik. Yani ilk yıllara göre şu an ki mesela yöneticilerin bakış açısı çok daha olumlu yani.*

Araştırmacı: *Bir kaç somut örnek verir misiniz, mesela ne değişti?*

YİF: *Çok daha demokrat bir yaklaşım söz konusu. Şu anki okul müdürlerinin eskiye göre çok daha demokrat olduğuna ben inanıyorum. Eskiye nazaran ha, çok daha demokratlar.*

Araştırmacı: *Sizin ilk göreve başladığınız zaman ile şimdiki anlayışınızın farkını soruyorum aslında.*

YİF: *Çok da büyük bir değişiklik yok yani demokrat olmaya, o yolda ilerlemeye gayret çaba sarf ediyoruz. Sorular çok zor (Gülerken saçlarını düzeltiyor, terini siliyor)*

Araştırmacı: *Hocam daha rahat cevap verebilirsiniz, hakikaten kimseyle, hocamla bile ses kayıtlarını paylaşmıyorum.*

YİF: *Rahat cevap veriyorum zaten, neyse söylüyorum sıkıntı yok.*

Araştırmacı: *Belki de geçmişte sorduğum için kolay hatırlayamıyorsunuz.*

YİF: *Tabi tabi, belki binlerce örnek olay var ama bu anda aklımıza gelmiyor yani.*

Araştırmacı: *(Gülümserken) Peki, şimdi geldi mi bir şeyler.*

YİF: *İletişim noktasında mesela, eksiklerimiz, yanlışlarımız vardı. Daha çok öğrenciyle olsun, veliyle olsun işte öğretmenler, personel arkadaşlarımızla falan. Daha önceden mesela sen dilini çok olmasa bile daha*

çok kullanıyorduk. Şimdi mümkün mertebe ben dilini kullanmaya çalışıyorum, zorluyorum kendimi. Yetişmiş olduğumuz ortam, bu şehir vs. falan, dolayısıyla o sen dili suçlayıcı dilden. Mesela diyelim ki arkadaş hata yaptı, sen niye böyle yaptın diye o suçlayıcı tavrıdan ziyade, yani arkadaşım böyle yapmasaydık daha iyi olurdu, ben işte üzüldüm falan gibisinde ben dilini kullanmaya özen gösteriyorum, doğru olan da bu zaten. Yani birini suçladığınız zaman inanın bir şey kazanamazsınız. O arkadaş da üzülür kırılır, belki de içinde farklı tepkiler geliştirir, bunlar önemli şeyler. Yani iletişim noktasında belki biraz daha kendimizi düzelttik diye düşünüyorum.” **Alıntı 2**

Alıntı 2’de görüldüğü gibi katılımcı önce genel olarak tüm eski müdürler için cümle kurmuş üçüncü çoğul şahıs (onlar) kullanmış. Araştırmacının soruyu kendisine çevirmesi üzerine “sorular çok zor” diyerek bir anlamda cevap vermek istemediğini ima etmiş. Araştırmacının rahatlatmak için ses kayıtları ile ilgili açıklaması ve “*Belki de geçmişti sorduğum için kolay hatırlayamıyorsunuz*” biçimindeki manipülasyonun ardından soruya üstü kapalı olarak akademik kelimeler ve örneklerle cevap oluşturduğu görülüyor. Son verdiği cevapta cümlelerini yukarıdakinin aksine birinci çoğul şahıs (biz) kullanarak kurmuş olması dikkat çekiyor.

“Araştırmacı: Peki, hangi özellikleriniz bu işi yaparken sizi zorluyor hocam?”

YİF: Duygusal bir yönüm var, bazen kararları uygulamada falan sıkıntı yaşıyoruz. Duygusallık bazen almış olduğumuz kararları etkiliyor.

Araştırmacı: Ne gibi mesela, somut bir örnek verirseniz?

YİF: Duygusal davranmayacaksınız, yani prosedürü uygulamak gerekirken duygusallık bazen onun önüne geçebiliyor.

Araştırmacı: Sizi duygusal davranmaya iten şey ne olur mesela, ne gibi bir durumda duygusal davranırsınız?

YİF: Diyelim ki resmi olarak soruşturma yapılması gereken bir davranış oluyor, diyelim mesela. Gerekli mi gereksiz mi onu düşünüyorsunuz işte öğretmen arkadaş üzülecek kırılacak, motivasyonu düşecek falan, bazen işte duygusal davranıp ondan vazgeçiyorsunuz, mesela. Ondan vazgeçtiğiniz zaman bakıyorsunuz ki o arkadaş bunu anlamadı. O sıkıntı yani. Duygusallıktan kastım o. Hiç bu kadar çok soruyla muhatap olmamıştım. Gazi caddesinde çocukla dolaşırken, yerel TV de röportaj yapıyorlardı, ondan da kaçtım (gülüyor). Yağmurdan kaçarken doluya tutulduk.

Araştırmacı: Neyse ki biz TV de yayınlamayacağız...” **Alıntı 3**

Alıntı 3’te de görüldüğü gibi katılımcı yetki sınırlarını aşan bir konuda risk alarak resmi uygulamanın dışına çıktığını açıkça ortaya koyan bir örnek vermekten kaçınıyor. Araştırmacı ikinci kez farklı ifadeyle somut örnek vermesini istediğinde ise varsayıma dayalı bir örnek veriyor ve bu örneği verirken birkaç kez kullandığı “mesela, diyelim” sözcükleriyle verdiği örneğin bir varsayım olduğunu vurguluyor. Ayrıca cümlesinin sonunda bu sorulara cevap vermekten çok da hoşlanmadığını ima ediyor.

Alıntı 2 ve alıntı 3 aynı zamanda katılımcının sorulara üstü örtük bile olsa dürüst yanıt verdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı bazı soruları yanıtlarken duyduğu kaygıyı açıkça yansıtmaktadır.

Katılımcının akademik üslubu görüşmeyi bir yönüyle resmi ve kapalı hale getirirken bir yönüyle ise katılımcının abartı, önyargı ya da varsayımlardan arınmış, kanıta dayalı, sistematik bir düşünce akışı olduğunu da ortaya koymaktadır. Nitekim görüşme metni içinde abartı, varsayım ya da önyargı içeren ifadeler rastlanmamıştır. Mesela alıntı 4'te katılımcının okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması ile ilgili süreci değerlendirirken mevcut uygulamanın doğru olduğunu kendisiyle birlikte atanan yöneticilerin başarıları ile örnekendiriyor, hatta benzer bir yorumu diğerlerinin de yapmış olabileceğini araştırmacıya hatırlatıyor.

“Araştırmacı: Milli eğitimin idarecilerle ilgili politikalarını ve uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz hocam?”

YİP: Nasıl mesela?”

Araştırmacı: Mesela sizi ilgilendiren boyutuyla, idarecilerin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması...

YİP: Bence şu an izledikleri metot doğru. Çünkü sınav tek başına şey değil yani mülakatlar gerçekten liyakati belirleme noktasında önemli bir unsurdur aslında. Millet, işte, sınava falan bazen eleştiriler oluyor, deniyor. Ama ben sınavda da yüksek puan almıştım. Şey noktasında onu söylemiyorum ama çalışıp da, işte şu 100 sayfa notu ezberleyip de sınavdan 95-100 puan alabiliyor. Yani sınav tek başına bir kriter değil bence. Mülakat o kişinin iletişim becerilerini daha önceki tecrübesini falan görmek lazım yani... Mesela bu bizim dönemde atanan arkadaşlar gerçekten çok büyük sıkıntılar yaşamadılar. Yani son beş yıl içerisinde, atanan çoğu arkadaşı tanıyoruz, inanın ki hepsi gittiği okullara katkı sundu. Yani siz belki de siz diğer arkadaşlarla görüştünüz söylediler mi söylemediler mi bilmiyorum.” Alıntı 4

Katılımcının görüşme metni içinde birbiriyle çelişen ifadelerine rastlanmamıştır. Yanıtları genel olarak tutarlı görünmektedir.

Metnin Deneyimsel Değeri

Metnin deneyimsel değerini ortaya koymak için öncelikle katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin betimlendiği birinci alt problemdeki bulguları hatırlamak gerekmektedir. Katılımcının okul yöneticisi olarak algıları genel olarak olumludur. Özellikle örgütsel sosyalleşmenin sonuçları ile ilgili temalara ilişkin görüşleri incelendiğinde göreve devam etmeyi düşündüğü, görev yaparken olumlu bir duygu içerisinde olduğu, büyük sistemle ilgili algısının olumlu olduğu görülmektedir.

Katılımcının deneyimlerine ilişkin ifadelerini yönlendiren inanç ve değerlerin geleneksel ama bununla birlikte bilimsel olduğuna ilişkin ipuçlarına rastlamak mümkündür. Katılımcının algı ve deneyimlerinin geleneksel dayanaklı olduğunu ortaya koyan ipuçlarına “Allah’a hamd olsun, nefis, fitrat” gibi kelime ya da kelime grupları örnek verilebilir. Ayrıca katılımcının algı ve deneyimlerinin bilimsel bir arka plandan beslendiğini “genel üslup ve tutarlılık” başlığı altında genişçe yer verildiği gibi akademik bir üsluba sahip olması açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcı ile yapılan ikinci görüşmenin sonunda bizzat kendisi de şu ifadeleri ile bu tespiti doğrulamaktadır:

“... Öyle kuru kuruya gelenekçi vs. falan değil, ama elbette ki geleneklerimize örf ve adetlerimize bağlıyız, onların doğru olanlarını destekliyoruz. Ama modernlik veya çağdaşlık, bunlardan elbette ki bilimin yanındayız. Benim çağdaşlıktan anladığım şey bu. Bilimsel ilerleme, her ne kadar biz yapmasak da, önemli yani. Yapan arkadaşlarımıza da destek olacağız Allah'ın izniyle, hiç değilse, gönülden, manevi olarak destek olsanız bile size yeter, yani bilim önemli. Genel olarak böyle biraz daha, bu coğrafyanın insanı olmamız hasebiyle, muhafazakârlığımız daha fazladır. Belki şu söylediklerimle tezat gibi görünebilir ama daha muhafazakârım sanki. ... Şöyle diyelim, muhafazakâr, milliyetçi bir çizgim var benim. Açık ve net. Muhafazakâr, daha çok böyle dini hassasiyetleri olan milliyetçi bir çizgim var. Milliyetçilik de biraz şey olur, geleneksellik getirir zaten.” **Alıntı 5**

Metnin İlişkisel Değeri

Katılımcının otoriteyle ilişkilerinin saygılı ve mesafeli, öğretmenlerle ilişkilerinin paylaşımcı olduğuna ilişkin metin içinde ipuçlarına rastlanmaktadır. Mesela alıntı 6’da öğretmenlerden bahsederken “arkadaşlarımız” veya “öğretmen arkadaşlarımız” biçiminde birinci çoğul şahıs ekiyle birlikte, yani kendisini onlarla birlikte bir ekip içinde tarif ettiği görülmektedir:

“**Araştırmacı:** Bugün bir idareci olarak kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

YİF: Çok iyi. Şu an çok iyiyim.

Araştırmacı: Biraz açar mısınız bu iyilik halini. İyi derken? İyi olmanıza neden olan şey nedir?

YİF: Faydalı olduğumuza inanıyorum. Hakikaten arkadaşlarımızla beraber, çünkü bir ekip işidir bu, tek başınıza allame-i cihan olsanız boşsunuz. İstedığınız kadar donanımlı ve tecrübeli olun. ... Dolayısıyla burada faydalı olduğumuza inanıyorum, öğretmen arkadaşlarımızla beraber. İyiyiz yani çok iyi bir şeyimiz var, Allah'a hamd olsun, iyi bir okul iklimimiz var...” **Alıntı 6**

Katılımcının otoriteyle ilişkilerindeki saygının ve mesafenin göstergesi görüşme boyunca eğitim sistemi ve üst yöneticilere dair olumsuz bir ifade kullanmaktan kaçınmış olmasıdır. Ayrıca katılımcının otoritenin varlığını dikkate aldığı kendi yöneticiliği ile

ilgili olumsuz ayrıntıları ifade ederken kaygılanmasından anlaşılmaktadır. Bu tespitlere ilişkin metin içindeki ipuçları şu şekildedir:

“Araştırmacı: Göreve gelmeden önceki beklentilerinizle görev yapmaya başladıktan sonraki durumu karşılaştırırsanız, bunların ne kadarının karşılandığını düşünüyorsunuz?”

*YİF: Yani çalışma esnasında sorunlarla falan karşılaştığımız oluyor. Onların farklı çözüm yolları var. Çözebildiklerimizi çözüyoruz, çözemediklerimizi bir üst kuruma, müdürlüğümüze bildiriyoruz. Çok fazla bir şey olmadı yani. Çok böyle üst düzey bir beklenti falan olmadı. Doğrudan idareci olsanız farklı olur. Mesela daha önce hiç idarecilik tecrübesi olmayan arkadaşlarımız vardı, doğrudan müdür olarak atandılar. Onların beklentileri farklıydı onlar sorunlar yaşadılar. Okulun işleyişini bilmedikleri için, okulun kültürüdür, iklimidir, atmosferidir... tecrübe ister bunlar. Çok da tecrübeli olduğumdan söylemiyorum, yanlış anlaşılmasın. Vaka çok önemlidir. Okullarda yaşanan olaylar, veli ilişkileri, öğretmen ilişkileri bunların hepsi tecrübedir sonuçta. Bir de ilişkiler, yani şu şekilde, insan ilişkileri, o çok önemli. Sistemin içerisinde olduğumuz için ne ile karşılaşacağımızı da biliyorduk, beklentilerimiz de o nispette çok değildi. Sistemin içerisindeyiz, döngüyü çok iyi bildiğimiz için çok üst düzey beklentilerimiz yoktu...” **Alıntı 7***

Katılımcının bu ifadelerinden beklentilerinin karşılanma düzeyinin düşük olduğu anlaşıldığı halde bunu oldukça örtük bir şekilde dile getirdiği görülmektedir. Bu örtük anlama ilişkin ipucu ise “üst düzey beklentimiz yoktu” ifadesidir. Bu ifade doğrudan göreve başlamadan önce tecrübesi nedeniyle gerçekçi bir algı oluşturduğunu anlatmak için kullanılmış olduğu halde aynı zamanda katılımcının bu gerçekliğe ilişkin eleştirel görüşleri de olduğunu ima etmektedir. Ayrıca “Genel Üslup ve Tutarlılık” başlığı altında açıklandığı üzere katılımcı “biz” zamirini kullanmış olması verdiği yanıtın samimi olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bu alıntıda (alıntı 7) katılımcı üst kurumla ilgili daha az konuşmayı tercih etmiş, daha sonra konuşmanın içeriğini okul yöneticilerine ve okul ortamında ortaya çıkabilecek, çeşitli okul paydaşlarını ilgilendiren diğer durumlara çevirmiştir. Görüldüğü gibi üst kuruma bildirdiği sorunların çözümüne ilişkin bilgi vermediği halde okul yöneticilerine ilişkin yaptığı tespiti kanıtlayan bir örnek vermiştir. Benzer şekilde alıntı 8’de katılımcı büyük sisteme ilişkin algısına dair soruyu yanıtlarken sorumluluğun odağını kendi üzerine, alt sisteme, öğretmenlere çekecek şekilde yanıt vermiş, sisteme ilişkin herhangi bir eleştiride bulunmamıştır.

“... Aslında, sistemin alt sistemlerle beraber işleyişi önemlidir. Sistemde hiçbir sıkıntı yok aslında her şey yönetmelikte, kanunlarda yönergelerde çok güzel düşünülmüş, yazılmış edilmiş... Orada sıkıntı yok ama alt sistemlerde sıkıntı var, alt sistemler yani nasıl mesela, bence işte bu öğretmen sorunları da olabilir, alt yapı sorunları da olabilir. İlla ki oluyor, alt sistemlerde sıkıntı olabiliyor yani. ... Ben o sistem kavramına

karşımı, nasıl, tamamen sisteme yükü yüklemek, sorunların sistemselleştüğünü söylemek bence yanlış. Alt sistemleri ile beraber yani sistem var yıllardan beri, kurulmuş, düşünülmüş, işte akademisyenleriyle, kanun yapımcılarla, gerçekten yönetmelikler, yönergeler çok iyi. Ama alt sistemlerde sıkıntı var. Alt sistem kim işte biziz, öğretmenler. Yani sisteme suç atmamak lazım...” **Alıntı 8**

Metnin İfade Değeri

Görüşme metninden katılımcının akademik yönelimli, bilimsel ve felsefi düşünceye meyilli, içten denetimli, işini seven, astlarıyla ilişkilerinde demokrasiye, paylaşımına önem veren, otoriteye saygılı bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu çıkarımı kanıtlayan örnek alıntılar (alıntı 1-8) “Genel Üslup ve Tutarlılık”, “Metnin Deneyimsel Değeri” ve “Metnin İfade Değeri” başlıkları altında yer almaktadır. Ayrıca alıntı 9 ve alıntı 10 da bu çıkarımı destekleyen örneklerdendir:

“Araştırmacı: İdareci olmadan önce görevden beklentileriniz göreve başladıktan sonra değişti mi?
Y1^E: Yani memnun kaldım ben. Bu işe de nereden bulaştım demedim. Evet, yükü ağırdır, sorumluluğu fazladır. Ama hiçbir zaman şikâyetçi olmadım. Dönem dönem insanın motivasyonunun düştüğü olur ama onun da farklı faktörleri, sebepleri vardır. Kişisel problemlerinizi bile, sosyal hayattaki, özel hayattaki, ona yansiyabilir. Onlar gün içerisindeki motivasyonunuza, başarınıza yansiyebilir. Onu tamamen okula veya sisteme, örgüte, kültürel yapıya bağlamak doğru değil. Dışarıda yaşadığımız bir problem okulda sizi etkileyebilir. Yani okul ortamına, iş ortamına vermemek lazım.” **Alıntı 9**

“Araştırmacı: Öyleyse öncelikle müdür yardımcısı olmaya nasıl karar verdiğinizizi sorayım?
Y1^E: Her nefis aslında yönetilmektense yönetmeyi tercih eder. Bu insanın fıtratında olan bir şey. Tabii izlenimlerimiz, okul ortamını tanıdıkça falan... daha faydalı olabileceğimizi düşündüğümüz için idareci olmaya karar verdik. Tabii tek başına faktör bu değil aslında birçok şey var. Ama asıl amacımız faydalı olabilmektir. Asıl amacımız fayda, ona inandığımız için idareci olalım dedik. Tabii insanın nefesine de hoş geliyor yani, insan yönetmek ister yani işin felsefesinde de bu var.

Araştırmacı: Müdür olmaya nasıl karar verdiniz?
Y1^E: Şimdi tabii yıllarca müdür yardımcılığı yaptığım için illa ki bir üst kademeye yükselmek istersiniz tabii. Müdür yardımcılığında elde etmiş olduğum tecrübeleri müdürlükte de kullanmak istedim. 10 tane müdürle çalıştım. 10 müdürden edinmiş olduğum bir sürü şey var mesela bilgi, beceri, tecrübe, iyi, kötü, eksik, güzel, birçok şey var. Dolayısıyla, böyle bir girişimimiz oldu müdürlük için.” **Alıntı 10**

Özetle; Y1^E kodlu katılımcı görüşlerini aktarırken akademik, resmi ve kapalı bir üslup kullanmış görüşlerini tutarlı bir biçimde aktarmıştır. Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin algısı genel olarak olumludur. Deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerler geleneksel olmakla birlikte bilimselliğe dayalıdır. Katılımcı üst yöneticilerle ilişkilerinde saygılı ve mesafeli, öğretmenlerle ilişkilerinde paylaşımcıdır. Görüşme metninden katılımcının akademik yönelimli,

bilimsel ve felsefi düşünceye meyilli, içten denetimli, işini seven, astlarıyla ilişkilerinde demokrasiye, paylaşıma önem veren, otoriteye saygılı bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.2.2.1.2. Y2^E Kodlu Okul Yöneticisi ile Yapılan Görüşmenin Analizi

Y2^E kodlu katılımcı toplam 16 yıl ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda müdür veya müdür yardımcısı olarak çalışmıştır. Araştırmanın yapıldığı ilde doğup büyümüştür ve okul yöneticiliği boyunca aynı il merkezinde görev yapmıştır.

Genel Üslup ve Tutarlılık

Katılımcı sorulan sorulara yanıt oluştururken, kelimeleri yavaş ve tane tane çıkarmıştır. İdealize etme, abartma veya kesin yargıda bulunma yollarına başvurmadan yalnızca durumu anlatmıştır. Eleştirdiği durumlarda ise kesinlik içeren, idealize eden ifadeler yerine durumu farklı boyutlarıyla ifade edip sorunu tanımladığı görülmektedir. Ayrıca genellikle örtük veya dolaylı anlatım yollarını da tercih etmemiştir. Yalnızca kendisi ile ilgili konuştuğu cümlelerde, kendisini doğrudan övmekten kaçındığı, kapalı ifadeler kullandığı görülmektedir. Sonuç olarak katılımcı görüşlerini ifade ederken, anlamı kapalı hale getirmeden görüşlerini kesin olmayan ifadelerle, tutarlı bir şekilde, mantıksal olarak zihin yormayacak biçimde dile getirmiştir. Katılımcının bu üslubunu ortaya koyan bazı alıntılar (alıntı 11, alıntı 12, alıntı 13) şu şekildedir:

“Araştırmacı: Kişisel olarak hangi özellikleriniz idarecilik yaparken sizin işinizi kolaylaştırıyor?”

Y2^E: Bunu benim söylemem ne derece doğru bilmiyorum ama genelde benim edindiğim intiba, uyum içerisinde olmak, uyumlu olmak, dinleyebilmek, bazen farklı bakış açısı geliştirebilmek yani bunlar etkili oluyor gibime geliyor.” Alıntı 11

“Araştırmacı: O zaman sınava girmeden önce müdür yardımcılığı, idarecilikle ilgili bir düşünce yoktu kafanızda doğru mu anlıyorum?”

Y2^E: Yoktu. Bilmeniz açısından, millî eğitimde yöneticilik öyle çok bir, ne derler aman aman bir özelliği olan bir durum değil. Bunu işte kimisi ilçede çalışıyorsa böyle uzak yerlerde çalışıyorsa merkeze gelebilmek için veya farklı şekillerde kullanıyor. Ama ben bu konuda, bir bey vardı bizim, bir dersinde şöyle bir şeyden bahsetmişti. Bir çalışma yapmış, yöneticiliği neden tercih ettiniz diye, o beyin söylediği, bir ankette şunun yazıldığını bize kendisi ifade etti, ‘Hocam ben ceketimi asarken öğretmenler odasındaki askı kalabalık, müstakil bir askım olsun diye, odama gittiğimde ceketimi müstakil bir askıya asayım diye yöneticiliği tercih ettim.’ Bunu hiç unutmuyorum. Bizim öyle değil, yani askı için değil.” Alıntı 12

“Araştırmacı: İdarecilerin seçilmesi, yetiştirilmesi sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz hocam?”

Y2^F: Kimseyi suçlamak için değil ama algılar önemli. Yani bir şeyin bir de karşı tarafından nasıl algılandığı da bence dikkate alınması gereken bir konu. Bu konuda çok iyi bir şeye sahip değiliz. Yani böyle algı olarak çok böyle adaletli, sıhhatli veya liyakate dayalı bir şey olduğu... en azından algı boyutunda öyle, işleyişte öyle midir değil midir? ... Ben en azından kendim için söyleyeyim, ben bu işte böyle bir şeye şahit olmadım ama alguları da dikkate almak lazım. Olumsuz bir algı da var. Yani yönetici atamalarında, yöneticilerle ilgili süreçte böyle farklı şeyler varmış gibi bir algı da var bence bu algının dikkate alınması lazım...”

Alıntı 13

Metnin Deneysel Değeri

Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin, araştırmanın birinci alt probleminde ulaşılan bulgulardan takip edildiğinde, hem olumlu hem de olumsuz olduğu görülmektedir. Okul yöneticiliği görevinin olumlu yanları olduğunu ifade etmiş olmakla birlikte görev gereği yaşadığı zorluklar ve sağlık problemleri nedeniyle görevi sürdürme konusunda kararsızlığını da dile getirmiştir. Ayrıca görev yaparken hem olumlu hem de olumsuz duygular içinde olduğu, büyük sisteme ilişkin algısının olumsuz olduğu görülmektedir.

“Araştırmacı: Atamalar nasıl yapıldı hocam?

Y2^F: Sınav puanına göre. Tercih yapıyordunuz o tercihe göre, sınava girmişken bu puanımızı da değerlendirelim, girdikten sonra da yani artık başladık öyle devam etti. Yani bu genelde yöneticilerin birçoğundan duyacağınız bir şeydir. Öğretmenlik gibi böyle, öğretmenliğin hani bağımsız, biraz daha özerk; yöneticilik, idarecilik biraz daha memuriyet şeyinde daha stresli bir iş. Başlayınca da yani böyle devam edip gidiyor. Ne kadar memnun olmasanız da gidiyor. Kendi içerisinde güzel şeyi var. ... İki gün önce bir öğrencim gelmişti. Ben zor tanıdım, kendisini tanıttı. Bu söylediğim 10 yıl önce mezun olmuş bir öğrenci, onun anlattıklarını dinleyince insan böyle anlamlı bir şey yaptığını düşünüyor, daha böyle motive edici şeyler oluyor. Bu şekilde, yoksa böyle kariyer planlaması yaparak ben şunu yaptım bunu yapacağım böyle bir şey zaten yok. Öyle başladık öyle devam ediyor bakalım nereye kadar gidecek onu da bilmiyorum.” **Alıntı 14**

Katılımcının deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerlerin sabır, hoşgörü, uyum, saygı temelli olduğuna, ayrıca güçlü geleneksel izler taşıdığına ilişkin metin içinde ipuçları yakalamak mümkündür. Nitekim alıntı 11’de bunu açıkça kendi ifadesiyle de dile getirdiği görülmektedir. Katılımcının sahip olduğu inanç ve değerlere ilişkin ipucu niteliğindeki diğer bazı alıntılar (alıntı 15, alıntı 16, alıntı 17) şu şekildedir:

“...Bana göre yönetici okulun atmosferine katkı sağlayan onu destekleyen tahammülkar olan... Okuldaki yönetici tavrı, ben daha doğrusu şunu söyleyeyim öğretmen, okul, ilim, bilgi yani ben bunu bir peygamber mesleği olarak görüyorum. Yani böyle kuruntuyla, olduğundan farklı görünmeye çalışılarak bu işler olmaz. Mesela zaman zaman bu insanı sıkıntıya sokuyor. Bir müdürü söyleyeyim, teneffüste okuldan

ses gelince tedirgin arayıp 'Y2^E Bey gürültü var' normal yani okul, teneffüs, öğrenci. Bir böyle bakış açısı var, bir de o havayı teneffüs etmekten zevk alarak veya bundan rahatsız olmadan yapan var. Mesela benim tanıdığım müdürlerden birinde bu özellik vardı, en uzun çalıştığım kişiyle, okulda öğrencinin varlığı arızı bir şeymiş gibi değişik bir hal..." **Alıntı 15**

"...Sabır, en önemlisi sabır, sabır lazım. Sabredince bazı şeyler yoluna giriyor. Tek destek noktamız o, manevi, böyle sabırlı olmak, sabırlı olmaya teşvik etmek. Bu işin şeyi de hakikaten böyle. Yani sabredince bazı şeyler zamanla yoluna giriyor..." **Alıntı 16**

Araştırmacı: İlk atandığınızda o okula okulla ilgili bildikleriniz bu olumsuz şeyler miydi?

Y2^E: Evet, beni de etkilemişti önceki okul. Tabi ki bu algı ister istemez böyle, yani biz belki sokaktaki kahvedeki vatandaş gibi değil ama öğretmen camiasında da bu söylediğim şeyler geçerli ister istemez etkilemişti, tedirgin etmişti.

Araştırmacı: Nasıl bir strateji izlediğinizi de merak ettim okulun başarısını arttırmak için?

Y2^E: Oranın o özelliğini dikkate alarak, demografik yapıyı dikkate alarak.

Araştırmacı: Demografi yapısı nasıldı okulun?

Y2^E: Farklı, biraz böyle, farklı yerlerden farklı illerden, farklı şeylerden, mezhep olarak, inanç olarak farklılık var, kültür olarak farklılık var. Bunları dikkate alarak bu konularda böyle daha bütünleştirici daha toplayıcı bir şeyle hareket edince o tür problemler problem olmaktan çıktı. Öğretmen boyutuyla da öğrenci boyutuyla da veli boyutuyla da..." **Alıntı 17**

Metnin İlişkisel Değeri

Metin ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının otoriteyle ilişkilerinde itaatkâr ve uyumlu olduğu, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle ilişkilerinde hoşgörülü ve sabırlı olduğu, ailesiyle ilişkilerinde ise geleneksel ataerkil bir duruşu benimsediği görülmektedir (alıntı 18-23)

"...O okulun kuruluşundan itibaren içindeydik. O okulun kültürünün oluşmasında katkımız oldu. Yani böyle evimiz gibi, mesaimin büyük çoğunluğunu, sabah gidip akşam 11'e kadar... Benim açımdan güzel bir şey. Hala oradan geçtiğimde duygusal bir şey hissediyorum... Bir başkası o dönemde bakanlığın 76 maddeden müdür atama yetkisi var. Orada bir şeyler oluştu 76. maddeden bir başka müdür atandı geldi. Biz de eski görevimize, müdür yardımcılığı görevimize, döndük böyle bir süreç oldu... Ama teamülde genelde kurucu müdür olarak atanan kişi daha sonra o okula görevlendiriliyor veya ataması geliyor. Ama o dönem bir talihsizlik oldu..." **Alıntı 18**

Araştırmacı: Peki üst yöneticilerle ilişkileriniz nasıl hocam?

Y2^E: ...Destek konusunda çok şey yok, böyle talebe cevap verme şeyi yok, yani ret de yok ama talepleri karşılama noktasında artık onların da imkânlarıyla mı alakalı... Büyük ihtimalle öyledir yoksa var ama yapmıyoruz değildir. Genelde herhalde bu mekanizmayla alakalı bir şey, çok fazla destek alamıyoruz, hiç bir konuda. Köstek te olunmuyor bu bile bazen iyi. Yani desteği olmadığı gibi olumsuz olan tipler var öyle değil çok şükür ama bir destek yok..." **Alıntı 19**

Katılımcının otoriteyle ilişkilerindeki itaatkâr ve uyumlu tutumu alıntı 18 ve alıntı 19’da görülmektedir.

“Araştırmacı: İdarecilerin seçilmesi, yetiştirilmesi sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz hocam?

Y2^E: Kimseyi suçlamak için değil ama algılar önemli. Yani bir şeyin bir de karşı tarafından nasıl algılandığı da bence dikkate alınması gereken bir konu. Bu konuda çok iyi bir şeye sahip değiliz. Yani böyle algı olarak çok böyle adaletli, sıhhatli veya liyakate dayalı bir şey olduğu... en azından algı boyutunda öyle ben işleyişte öyle midir değil midir? ... Ben en azından kendim için söyleyeyim ben bu işte böyle bir şeye şahit olmadım ama algıları da dikkate almak lazım. Olumsuz bir algı da var... Bir de bunu da bu arada söylemiş olayım, sendikacılık bana göre memuriyette olmamalı. Memur memurdur, kapı kuludur. Ama son dönemde bizim farklı alanlardaki, böyle işte demokratik toplum, çoğulcu katılımcı, bunlar böyle kavram olarak güzel şeyler ama dozajı, sınırının olması lazım. Bunu ben siyaseti de dikkate alarak söylüyorum, yani eğitim ciddi bir mesele. Sadece eğitim bakanlığına bırakılacak kadar basit bir konu değil. Bir devlet politikası hatta devletten de öte evrensel bir yönü, insan yönü de var. Burada siyaset kurumları da dahil olmak üzere stklar, sendikalar, bilmem dernekler yani bunlar katkı sunsunlar ama çok da müdahil olma, çok yön verme konumunda olmamaları lazım...” Alıntı 20

Alıntı 20’de katılımcının kullandığı “kapıkulu” metaforu otoriteyle ilişkilerindeki itaatkâr, uyumlu duruşuyla tutarlıdır. Buna rağmen yukarıdaki ifadelerinden, eğitim çalışanı olan memurların hangi kapının kulu olacağı konusunda siyasi gücün belirleyici olmaması gerektiğine inandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcının bu görüşünü okul yöneticisi seçilen mülakatlar hakkındaki var olan olumsuz algıyı dile getirdiği cümlelerin arasına sıkıştırmış olması mülakatlardaki adaletsizlik algısının kaynağının siyasi güçler olabileceğine ilişkin önsezileri olduğu biçiminde yorumlanabilir.

“Bir velimiz, okulların kayıt dönemi açıklandı sınav sonuçları daha kayıt falan başlamadan sıkça okula gelip okulla ilgili bilgi alıp çocuğuyla ilgili hiperaktif olduğunu çocuğunun okula gelirse ne olacak o tedirginliğini hissettiriyordu. Bu bir kaç defa tekrar edince veliyi ben uyardım. Dedim bu sizin çocuğunuz. Ortaokul farklı lise farklı olgunlaşacak. Siz böyle yapmakla bizde de ön yargı oluşturuyorsunuz. Şimdi biz daha tanımadan bilmeden gelse normal kabul edeceğimiz çocuk, kafamızda bir soru işareti oldu. Hocam siz bilmiyorsunuz çocuk böyle falan dedi. Sonra çocuk geldi hakikaten evlatlarını en iyi babalar tanır. Çocuk ilk haftada bizim okulun kurallarına uymayan bir vukuatı oldu... Neyse biz sorunu çözdük... Kendisiyle konuşurken çocuğuna çok kötü beddua ediyordu. Bende teskin edip ‘baba bedduası kabul olur aman yapmayın etmeyin’ ‘yok hocam siz bilmiyorsunuz, bu çocuk...’ 3 yıl böyle geçti. 4. yıl bu çocuk yine böyle okulun kurallarını disiplinini bozacak bir durumu oldu onunla ilgili benim talebimle çocuğa bir disiplin işlemi uygulanması gerekti. Orada disiplin sürecinde baba geldi başka yapan yok mu, sadece niye bize ceza var falan dedi. Öyle düşündüğü gibi de değil, ben karar verdim değil, rehberlikle falan görüşülüyor... Ben çok üzüldüm... Bizim emeğimiz böyle, Zeynep Hanım, gerçekten böyle, bu öğretmen için de böyle, biz okuldaki idareci olarak yardımcı olmak konusunda elimizden geleni yapıyoruz ama menfaatine dokunan bir iş yaptığımızda hep böyle oluyor. Öğrenci de böyle veli de böyle çalışan da.

Dediğim gibi bu konuda en masumu öğrenci, biz onu öğrencimiz olarak hoş karşılamak durumundayız ama diğer boyutunda... Siz yapıcı davranıyorsunuz, davranıyorsunuz, davranıyorsunuz, bir yerde ki keyfi bir şey de değil, görevinizi yapmaya başladığımızda işin rengi değişiyor...” Alıntı 21

Alıntı 21’de görüldüğü gibi katılımcı okul paydaşlarıyla ilişkilerinde yapıcı ve sabırlı davrandığını ortaya koyan bir örnek vermiştir. Ancak bu tür yaşantıların kendisinde üzümlük kırgınlık oluşturduğu ve bunun da sağlık sorunlarına neden olduğunu ifade etmiştir. Metin içinde başka bir ifadesinde benzer şekilde görevi ile ilgili en zor süreçlerin insan ilişkileri olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“...Bir başka memuriyette işimi bitirdim kapattım gidiyorum tamam bitmiştir yarın gelip başlayacağım, okullar öyle değil. Yani okulda bir sıkıntı olduğunda onu eve taşıyorsunuz. O sizi meşgul ediyor. Bu yoğunlukta yapı olarak bir de hassas bir şeye sahipseniz, altında kaldırılacak bir şey değil. İnsanı böyle hasta eder. Ki nitekim bende oldu yani. Buna da ben eminim, iş nedeniyle, çünkü başka bir sıkıntımız yok... Biraz dışardan şey gibi görünüyor, böyle çok fazla meşgul edici bir şey değilmiş gibi ama aşırı yoğunluğu var. Veliyle, öğrenciyle, öğretmenle, okulun personeliyle, dışardan iş yapılan kişilerle herkesle muhatap olma durumunuz var...” Alıntı 22

“Araştırmacı: İdareci olmaya karar verdiğinizde bu kararı aileniz nasıl karşıladı?

Y2^E: Çok ailede gündeme gelen bir konu olmadı doğrusu, benim aile yapım gereği... Babam hayattaydı babama her şeyde olduğu gibi söyledim, babam sen bilirsin oğlum dedi. Zaten onun dışında bu işi böyle uzun süreçte bir konuşalım "olsun mu olmasın mı, olursa..." böyle bir şey ailede konuşulmadı da. Sadece babama bilgi olarak söyledim babamda bana bıraktı.” Alıntı 23

Alıntı 23’te görüldüğü gibi katılımcı ailesiyle ilişkilerinin geleneksel ataerkil yapısı açıkça görülmektedir. Katılımcının görüşme sırasında aile ile ilgili görüş bildirdiği tek kısım alıntı 23 içinde verilmiştir. Metin içinde başka bir yerde katılımcı, araştırmacı sormadan ailesi ile ilgili konuşmamıştır.

Metnin İfade Değeri

Görüşme metninden katılımcının tevazu sahibi, sabırlı, uyumlu, otoriteye saygılı (itaatkâr), bununla birlikte yorgun, görevi seven ama sürdürme konusunda kararsız bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Yukarıdaki 11,14,15,16,17,18,19 numaralı alıntılar katılımcının bu şekilde kimlik sunumunu kanıtlamaktadır.

Özetle; Y2^E kodlu katılımcı görüşlerini anlamı kapalı hale getirmeden, kesin olmayan ifadelerle, tutarlı bir şekilde, mantıksal olarak zihin yormayacak biçimde dile getirmiştir. Örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin algısı hem olumlu hem de

olumsuzdur. Katılımcı görevini öğrenci ile ilişki boyutunda tatmin edici bulduğu halde iş yoğunluğu ile örgüt içinde veli ve öğretmenlerle ilişkiler açısından yaşadığı stresin çeşitli sağlık problemlerine yol açmış olması nedeniyle yıpratıcı bulmakta, görevi sürdürme konusunda kararsızlık yaşamaktadır. Ayrıca içinde bulunduğu büyük sisteme ilişkin algısı da olumsuzdur. Katılımcının deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerlerin sabır, hoşgörü, uyum, saygı temelli olduğuna, ayrıca güçlü geleneksel izler taşıdığına ilişkin metin içinde ipuçları yakalamak mümkündür. Yapılan görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının otoriteyle ilişkilerinde itaatkâr ve uyumlu olduğu, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle ilişkilerinde hoşgörülü ve sabırlı olduğu, ailesiyle ilişkilerinde ise geleneksel ataerkil bir duruşu benimsediği görülmektedir. Görüşme metninden katılımcının tevazu sahibi, sabırlı, uyumlu, otoriteye saygılı, bununla birlikte görevi seven ama yorgun, görevi sürdürme konusunda kararsız bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.2.2.1.3. Y3^K Kodlu Okul Yöneticisi İle Yapılan Görüşmenin Analizi

Y3^K kodlu katılımcı bir yıldır bir Anadolu lisesinde, görevlendirmeyeyle müdür yardımcısı olarak çalışmakta olup daha önce hiç okul yöneticiliği yapmamıştır. Araştırmanın yapıldığı ilde doğup büyümüş ve meslek hayatı boyunca aynı ilde çalışmıştır.

Genel Üslup ve Tutarlılık

Katılımcının görüşme sorularına kısa, net, açık bir şekilde cevap oluşturduğu görülmektedir. Verdiği yanıtlar içinde kararsızlık, tutarsızlık, ima, örtük ifade bulunmamaktadır. Fikirlerini açıkça verdiği örneklerle somutlaştırarak sunmuştur. Bununla birlikte bireysellik ön plandadır ve bazen kesinlik içeren, idealize eden ifadeler kullandığı görülmektedir. Katılımcının bu üslubunu örnekleyen bir alıntı şu şekildedir:

“Araştırmacı: Nasıl karar verdiniz idareci olmaya?”

Y3^K: Müdire Hanım teklif edince... Yani aslında ben geçen yıl buradan bir müdür yardımcımız giderken düşünmüştüm. Annem ameliyat olduğu için vazgeçmişim, hani ona bakmam gerekir diye. Sonra o müdür yardımcımız, bir başka, görevlendirmeye geldi, o da giderken müdire hanım bana teklif etti. Düşündüm, denemek istediğime karar verdim. Çünkü bazen kurum değiştirmeyi istiyorum, hani eğer yapabilirsem. Sabah 8 akşam 5 memuriyet zor mu? Zaten bence okuldaki müdür yardımcılığı sabah 8 akşam 5 teki en zor memurluk. Çünkü öğrenci, veli, okul... bir sürü sorumluluğu olan bir şey. Denemek istedim. uı Sevdim mi, sevdim. İşte dediğim gibi sınava da gireceğim bakalım....” Alıntı 24

Katılımcının görüşme boyunca “disiplin” kelimesini sıklıkla (21 kez) kullandığı görülmektedir. Bu kelimeyi kullandığı cümlelerin içeriği okul paydaşlarının sahip olması gereken iş disiplini ve sorumlulukla ilgili (alıntı 25)

“Okullarda insan disiplini arıyor disiplin olmazsa öğrenci her şeyi bitirir. Yani bu zafiyeti yakalar daha doğrusu ve ondan sonra koz onun eline geçer. Ben bu okula ilk geldiğimde okulda bir disiplin zafiyeti vardı bana göre... Mesela öğrenciler istedikleri gibi çıkıp gidebiliyorlardı. Öğrenci çıkıp gidemez, okulu terk edemez, bu bir disiplin zafiyeti... ” Alıntı 25

Metnin Deneyimsel Değeri

Katılımcının müdür yardımcısı olarak bir yıllık bir deneyimi bulunmaktadır. Birinci alt problemde ortaya konan bulgularda görüldüğü gibi katılımcının bu kısa süre içinde edindiği deneyimlerin olumsuz yönü daha baskındır. Ön sosyalleşme sürecinde kadın olan okul müdürünü kendisine rol model almış olması ve müdürünün ona bu görevi teklif etmiş olması olumlu bir yaşantıdır. Buna rağmen süreç içinde rol model aldığı okul müdürünün üst yöneticilerle yaşamış olduğu olumsuz yaşantılara şahit olması ve müdür yardımcısının görevleri konusunda başlangıçtaki algısının gerçekçi olmaması nedeniyle yaşadığı şok, kendisini göreve devam konusunda zaman zaman kararsızlığa sürüklemiştir. Ancak yine de müdür yardımcılığı sınavına gireceğini ifade etmiştir (alıntı 26, alıntı 27)

“Y3^K: ...yani bugün sizi buraya idareci olarak gönderiyorlar Yarın takıştığı zaman bunu en önce onlar sıkıntı haline getiriyorlar. Yani önce sizinle onlar takışıyorlar ve sizinle ilk uğraşan kişi onlar oluyorlar. Hani u bu hoş değil. Kendimle ilgili konuşmadım. Daha farklı bir sıkıntı yaşandığı için yani ve benim gözlerimin önünde yaşandığı için. Hani o zaman atamayacaksın kardeşim. İyice ince eleyip sık dokuyacaksın, bakacaksın... Alıntı 26

***Araştırmacı:** Peki az önce eleştirdiğiniz şu gözünüzün önünde gerçekleşen olay, idareci olarak burada çalışırken size kendinizi nasıl hissettiriyor ya da uzun vadede idarecilik düşüncenizi nasıl etkiliyor?*

Y3^K: Nasıl hissettiriyor u tabii ki olumsuz düşünmeme sebep oluyor bu. Hani birkaç kere düşündüm ben bu olayı, mesela eşim geçenlerde sordu. Dedi ki, müdür yardımcılığı sınavı varmış girecek misin? Yok dedim, hayır, kesinlikle girmeyi düşünmüyorum dedim. Sonra dedim ki acaba ben çok mu fevri bir karar verdim. Birazcık düşünse miydim, kendime zaman verse miydim, düşünmeden verdim o cevabı çünkü. Ondan sonra kendime bir zaman tanıdım, sonra sınav tarihini öğrendim. Kitap getireceğim çalışacağım göreceğim yani neler oluyor neler olmuyor. Öyle bazen kafam karışabiliyor o da dediğim gibi yani hani kurumunuza olan inancınızı kaybederseniz, o yüzden bir bocalama yaşadım. Şimdi yerine geldi mi diyeceksiniz yok gelmedi ama yani deneyeceğim. Kurumuma küsüp kendime de şey yapmak istemedim...”

Alıntı 27

Görüşme, katılımcının deneyimlerinin arka planını dolduran inanç ve değerler açısından incelendiğinde, geleneksel izler bulunsa da daha çok insanlara saygının ön planda olduğu, bireysel karar ve yönelimlerin, bireysel sorumluluğun ön planda olduğu görülebilir (alıntı 27, alıntı 28, alıntı 29).

“Araştırmacı: İşinizi zorlaştıran özelliğiniz duygusallığınız, kolaylaştıran özellikleriniz neler?”

Y3^K: İnadım galiba. İnatçısıyım. Ben aslında müdire hanım bana teklif ettiğinde düşünmek istedim bir kaç günde düşündüm odasına girdiğim zaman şöyle bir cevap vermişim: Hocam ben ne size mahcup olmak isterim ne de kendime aslında en önemlisi benim kendime mahcup olmamam. Çünkü ondan sonra kendimi toparlamam biraz zor oluyor bir işi yapıyorsanız bana göre layıkıyla yapmanız gerekir. Baştan savar gibi olmaması gerekir her anlamda yemeği yaparken de evi temizlerken de kendi işini yaparken de hani bu benim için önemli ben bu konuda biraz yapabilmek uğruna inatçısıyım.” Alıntı 28

“Araştırmacı: Her sabah okula gelirken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?”

Y3^K: İnşallah bir sıkıntı çıkmaz diye yedi tane Ayetel Kürsümü, Felağımı Nasımı, yemin ediyorum size okuyarak geliyorum. Böyle aman bir sıkıntı olmasın aman kimsenin canına bir şey olmasın...” Alıntı 29

Metnin İlişkisel Değeri

Metin içinde katılımcının üst yöneticilerle ilişkilerinde, onların otoritelerinin farkında ancak buna rağmen daha bağımsız, öğretmenlerle ilişkilerinde amirleri olduğunun farkında, mesafeli ancak saygılı ve onlardan biri gibi, öğrencilerle ilişkilerinde disiplin odaklı ancak sevecen ve yakın, ailesiyle ilişkilerinde sorumluluk sahibi olduğuna ilişkin ipuçları bulunmaktadır.

“... Milli eğitim aslında bize müdür yardımcılığı öğretmek için hiçbir şey yapmıyor...” Alıntı 30

“...yani bugün sizi buraya idareci olarak gönderiyorlar Yarın takıştığı zaman bunu en önce onlar sıkıntı hale getiriyorlar. Yani önce sizinle onlar takışıyorlar ve sizinle ilk uğraşan kişi onlar oluyorlar. Hani uı bu hoş değil. Kendimle ilgili konuşmadım. Daha farklı bir sıkıntı yaşandığı için yani ve benim gözlerimin önünde yaşandığı için. Hani o zaman atamayacaksın kardeşim. İyice ince eleyip sık dokuyacaksın, bakacaksın...” Alıntı 31

“Araştırmacı: Sınava gireceğinizi, kadrolu olarak müdür yardımcısı olmak istediğinizi ifade etmişsiniz. Bu süreçte nelerle karşılaşacağınızı öngörüyorsunuz?”

Y3^K: Şöyle, uı şu anda sınav var biliyorsunuz sınav puanı uı tabi bir yazılı sınava giriyorsunuz bir de mülakat oluyor. Ondan sonra yani yazılı sınavdan çok not alınca mülakattan çok düşük vermiyorlar onu biliyorum. O anlamda şeyim yani. Ama tabii ki gene de nasip bilemem (gülüyor). Hani olmamı istemezlerse olmaz (gülüyor) onu da biliyorum yani. Ha çok da elzem mi yani bu benim hayatımda çok büyük bir şey yapar mı olmazsam vay vay vay yıkılır mıyım yıkılmam, sadece hakkım yenirse ona üzülürüm...” Alıntı 32

Alıntı 30, alıntı 31, alıntı 32’de görüldüğü gibi katılımcı üst yöneticileri daha kolay ve doğrudan eleştirmektedir. Onların otoritelerinin farkında olmakla birlikte daha bağımsız bir tutum içindedir. Katılımcının bu tutumunun nedeni henüz gücü elinde bulunduranlara borçlanacak, minnet duyacak bir yaşantısının olmaması ya da kişisel olarak böyle yaşantılar biriktirmemeyi tercih etmesi olabilir.

Katılımcının üstleriyle ilişkileri içinde özel olarak çalıştığı okulun müdürüne ilişkin ifadeleri dikkate değerdir:

“...Normalde kurum değiştirmeyi düşünüyordum aslında idareciliği hep merak ettim müdürüm bayan, okuldaki varlığı beni birazcık buna itti... Onun bir çocuğu var çocukla başarması beni etkiledi... Çocukla başardığına göre ben çocuksuz bir hayatta başarabilirim diye düşündüm galiba...” Alıntı 33

Görüldüğü gibi katılımcı okul müdürünü rol model aldığını ve bunun nedeninin onun cinsiyeti olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kadının toplumsal cinsiyet rolüne de dikkat çekmiş ve çocuk sahibi olduğu halde okul müdürlüğü görevini yürütebiliyor oluşunu takdir etmiştir. Kendisi çocuk sahibi olmadığı için bu konuda işinin daha kolay olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı doğrudan toplumsal cinsiyetle ilgili bir soru sormamış olduğu halde katılımcı böyle bir vurgu yapmıştır. Bu bulgu katılımcının bir kadın olarak kadınların yönetimde azınlık olduğunun farkında olduğunu, ayrıca toplumsal cinsiyet rolünün getirdiği sorumlulukları sahiplendiğini göstermektedir. Ancak toplumsal cinsiyet rolüne dikkat çekmesinin yanında katılımcı özellikle “kadın yönetici” kimliğini öne çıkarmamış daha çok görev odaklı cümleler kurmuştur.

“...Müdür yardımcılığı, öğretmenle müdür arasında bir köprü olarak görüyorum. Öğretmenin bir tık üstünde müdürün bir tık altında köprü görevi görmesi gerektiğine inanıyorum... İlişkilerimde bir değişiklik olmadı amirleriyim nidasında olmadım elbette uyardığımız ikaz ettiğimiz zamanlar oluyor ama bunu yine de saygı sevgi çerçevesini de aşmadan sıkıntı yaşamadan yaşatmadan...” Alıntı 34

Görüldüğü gibi alıntı 34 katılımcının öğretmenlerle ilişkilerinde amirleri olduğunun farkında ve mesafeli ancak saygılı ve onlardan biri gibi davrandığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca katılımcının kadın öğretmenlerle ilgili şu ifadeleri dikkate değerdir (alıntı 35)

“Araştırmacı: Müdür yardımcılığı yapma fikriniz öğretmenler arasında nasıl karşılandı?”

Y3^K: *Çok hoş karşılanmadı desem inanır mısınız? (gülüyor) yani beş altı kişi beni desteklemiştir. Erkek arkadaşlar desteklediler çokta sevindiler bayanlarda beş ya da altı kişiyi geçmemiştir. Hala hayırlı olsun demeyen öğretmenimiz var.” Alıntı 35*

Katılımcının öğrencilerle ilişkilerini alıntı 36 örneklemektedir.

“...Öğrencilerimizin forma giymemek gibi bir durumu var serbest kıyafetle gelmek istiyorlar. Onlar inatlaşıyor bizimle bizle onlarla inatlaşıyoruz sonuç olarak sorun çözülüyor tabi hoş görülme olmam da büyük etken. Ben inatçıyım ama öğrencilere karşı hôt hôt hôt bir öğretmen değilim hani anladıkları dilden, genelde bu severek oluyor, hoşgörüyü, konuşarak, sana yakıştıramadım senden beklemezdim gibi cümlelerle daha etkili oluyor, inadımı buraya çekebiliyorum...” Alıntı 36

Katılımcı ailesiyle ilgili araştırmacı doğrudan bir soru sormadan bilgi vermiştir. Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibi müdür yardımcılığı yapma kararını annesinin ameliyatına göre ertelemiştir (alıntı 37). Ayrıca kararını eşiyle de paylaştığını, eşinin ona destek olduğunu ifade etmiştir (Alıntı 38)

“...aslında ben geçen yıl buradan bir müdür yardımcımız giderken (müdür yardımcısı olmayı) düşünmüştüm. Annem ameliyat olduğu için vazgeçmiştim, hani ona bakmam gerekir diye...” Alıntı 37

“Müdür yardımcımız giderken eşimle paylaşmıştım, acaba bir denesem mi diye... Zaten eşim her zaman bana destektir sağ olsun kendisi ama ben dile getirmiştim çünkü benim hayatıma çok müdahale etmeyi sevmediği için aldığımla da saygı duyar. Aldığım kararların hepsini onaylar anlamında değil konuşuruz. Bunu o da istedi...” Alıntı 38

Metnin İfade Değeri

Metin ifade değeri açısından incelendiğinde katılımcının daha bağımsız, bireysel bir kimlik sunumu olduğuna ilişkin ipuçlarına rastlanmaktadır (Alıntı 24, 26, 27, 28, 31, 32). Ayrıca katılımcının disiplinli, sorumluluk sahibi olduğuna ilişkin doğrudan ifadeleri yer almaktadır (Alıntı 25, 28).

Özetle; Y3^K kodlu katılımcı görüşme sorularına kısa, net, açık bir şekilde cevap oluşturmuştur. Verdiği yanıtlar içinde kararsızlık, tutarsızlık, ima, örtük ifade bulunmamaktadır. Fikirlerini açıkça verdiği örneklerle somutlaştırarak sunmuştur. Bununla birlikte bireyselliğini ön planda tutan ve kendisiyle ilgili bazen kesinlik içeren, idealist ifadeler kullanmıştır. Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin olumlu yönleri olmakla birlikte olumsuz yönleri daha baskındır. Ön sosyalleşme süresinde kadın bir okul müdürünü rol model almış ve o okul müdürü tarafından müdür yardımcılığı görevine teşvik edilmiştir. Buna rağmen rol model aldığı okul müdürünün sistem içinde bir kadın olarak yaşadığı bazı problemlere şahit olmuş olması nedeniyle görevi sürdürme,

müdür yardımcılığı sınavına girme konusunda zaman zaman kararsızlıklar yaşamıştır. Ayrıca katılımcının olumsuz deneyimlerinden bir bölümü görevin kendisinden kaynaklanan iş yoğunluğu ve okul içinde yaşanan öğrenci problemleri oluşturmaktadır. Görüşme, katılımcının deneyimlerinin arka planını dolduran inanç ve değerler açısından incelendiğinde, geleneksel izler bulunsa da daha çok insanlara saygının ön planda olduğu, bireysel karar ve yönelimlerin, bireysel sorumluluğun ön planda olduğu görülmüştür. Metin içinde katılımcının üst yöneticilerle ilişkilerinde, onların otoritelerinin farkında ancak buna rağmen daha bağımsız, öğretmenlerle ilişkilerinde amirleri olduğunun farkında ve mesafeli ancak saygılı ve onlardan biri gibi ancak kadın öğretmenlerle çeşitli sorunlar yaşayan, öğrencilerle ilişkilerinde disiplin odaklı ancak sevecen ve yakın, ailesiyle ilişkilerinde sorumluluk sahibi olduğuna ilişkin ipuçları bulunmaktadır. Metin ifade değeri açısından incelendiğinde katılımcının daha bağımsız, bireysel bir kimlik sunumu olduğuna ilişkin ipuçlarına rastlanmıştır.

4.2.2.1.4. Y4^K kodlu okul yöneticisi ile yapılan görüşmenin analizi

Y4^K kodlu katılımcının beş yıllık okul yöneticiliği deneyimi bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilde doğup büyümüştür ve okul yöneticiliği boyunca aynı il merkezinde çalışmıştır.

Genel Üslup ve Tutarlılık

Katılımcı görüşme boyunca idealist, eleştirel, sitem edici ve savunmacı bir dil kullanmıştır. Sorulara verdiği yanıtlar eleştirilerle başlamış, idealin ne olduğunun açıklanması ile devam etmiş, kendi kişisel özelliklerine, değer ve inançlarına değinmiş, bunları yaşadıklarından hareketle doğrulayan, savunan cümleler kurmuştur. Yer yer ideal olana ulaşma konusunda verdiği mücadelenin yeterli takdiri görmediğini ima etmiş, örtük olarak sitem etmiştir. Katılımcı üç farklı okulda okul müdürü olarak çalışmış olduğu halde görüşmenin içeriğinin büyük bir bölümünü ilk çalıştığı okuldaki deneyimleri oluşturmaktadır.

Katılımcının görüşlerini ifade ederken anlamı abartılı hale getiren kelimeler kullandığı görülmektedir. Olumlu ya da olumsuz anlamdaki sıfatların başına “çok”, “çok çok”, “büyük”, “çok büyük” biçiminde sıfatlar ekleyerek kullanmıştır. Ayrıca katılımcı yaptığı tespitlerin doğru olduğuna olan inancını görüşme boyunca 22 kez kullandığı “kesinlikle” sözcüğü ile abartılı biçimde dile getirmiştir.

Katılımcının sıklıkla kullandığı diğer kelimeler ise “sahiplenme” (19 kere) ve “sorumluluk” (23 kere) kelimeleridir. Katılımcı bu kelimelerle ideal okul yöneticisinin ve okulun diğer paydaşlarının sahip olması gereken iş disiplini sıklıkla vurgulamıştır. Ayrıca bu kelimeleri aynı anlamda kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: “...Sorumluluk benim için çok önemli, yani yaptığın işi sahiplenme...” **Alıntı 39**

Katılımcının eleştiride bulunduğu cümleleri genellikle “onlar” zamiriyle, ideal ve olumlu olan görüşlerini aktarmak için kullandığı cümleleri ise genellikle “ben” veya “biz” zamiri ile kurduğu görülmektedir. Ben ya da biz zamirinin anlamıyla tutarlı olarak katılımcı bu cümlelerin içine kendisini de dâhil etmektedir.

Katılımcının üslubuna ilişkin yukarıdaki tespitleri alıntı 40 örneklemektedir.

“...Gerçekten öğretmenlikten çok çok daha büyük bir sorumluluk olduğunu içine girdikten sonra gördüm. Ve ben inanın idareci olduğum günden beri bir gün izin kullanmadım, kullanamadım. Gerek çalıştığım okulların zor olması ve gerçekten çok ihmal edilmiş olması. ... Büyük bir sorumluluk üzerime aldım. Ben bir de işin başında olmazsam, bizzat kendim yürütmezsem içi rahat etmeyenlerdenim. ... Müdür yardımcılığının, idareciliğin ne olduğuna bir türlü adapte olamadılar, bir türlü okulu sahiplenmeleri gerektiği konusunda gerçekten sıkıntılar yaşadık çünkü eğer bir işe soyunuyorsanız o işi gerçekten yapabilecekseniz hani talip olmalısınız... Zor bir okulda çalıştım işin açıkçası. Hemen hemen bütün işlerin sorumluluğunu alan takibini yapan tek kişiydim... Herkese belli bir süreç içerisinde disiplin vermem gerektiği, okulu sevmeleri, okulu sahiplenmeleri gerektiği konusunda gerçekten çok ciddi bir mücadele verdim. Herkesle ara ara informal görüşmelerle, toplantılarla yaptıkları işi sevmeleri gerektiğini, onunla evlerine ekmek götürdüklerini, birebir böyle sürekli konuşa konuşa istediğim noktaya getirdim, hatta şu an onlarla görüştüğümde o personelim der ki hocam der siz bize yaptığımız işten utanmamamız gerektiğini sahiplenmemiz gerektiğini gerçekten helal kazanç nasıl olmalı öğrettiniz der... Ben bildiğim yolda gittim ve kesinlikle doğru yaptım. O gün benim aldığım kararlar doğruymuş ki bugün bütün okullara artık güvenlik vermeye başladılar ve öğrenciyi içerde tutma çabaları var...” **Alıntı 40**

Katılımcının idealist ve buna karşılık gerçek çalışma ortamına dair eleştirel görüşleri, bunun yanında mübalağalı anlatım tarzı ve çelişkili ifadeleri deneyimlerini belli düzeyde gölgelemesine rağmen genellikle kanıtlayabileceği örnekler verip kendini açık olarak ifade ettiği görülmektedir. Buna karşılık üstleri eleştirmek istediğinde ve otoriteye yakınlığını ifade etmesi gerektiğinde, kendini eleştirmesi gerektiğinde daha kapalı bir anlatım tarzını kullanmıştır. Katılımcının kapalı üslubu örnekleyen bir alıntı şu şekildedir:

“**Araştırmacı:** İşinizi yaparken zorlandığınızı ifade ettiğiniz konularda, üst yönetimden nasıl destek alıyorsunuz?”

Y4^K: Tabi ki çok güzel bir soru bu. Biz kendi yağımızda kavrulduğumuz sürece başarılı olamayız. Bizi dinleyen, duyan, iç sesimizi ya da yapmak isteyip de yapmakta maddi imkânsızlıklar ya da bir şekilde bir

imkânsızlıkla karşılaştığımızda başvurduğumuz insanlardan değer görüyor ya da karşılık alıyorsak daha güçlü oluruz. Ama kapılar kapanıyorsa size, bir şekilde onun üstesinden gelebiliyorsun ama ezik hissediyorsun kendini. Bir yanın yarım kalıyor. Bunlar güzel şeyler değil. Yani üst yöneticilerine o birbirini anlama dilini yakalayabiliyorsan gerçekten daha şevkli oluyorsun, daha işini sahiplenebiliyorsun.

Araştırmacı: Peki somut durum nasıl. Yani bu anlattığınız ideali gerçekleştirme imkânını var mı bu koşullarda, bu şehirde?

Y4^K: ıı yani dediğim gibi mazeretlerin arkasına gizlenirseniz, hiç bir şey yapamazsınız. Sırf kapılar yüzünüze kapanıyor diye bu işe talipseniz küsemezsiniz. Siz şansınızı zorlayacaksınız. Artık başka şekilde, başka yollarla yapmak istediğinizi yapacaksınız...” **Alıntı 41**

Görüşme metni tutarlılığı açısından incelendiğinde katılımcının kesin yargılarla, ayrıntılı örneklerle açıkladığı bazı konularla tutarsız olan ifadelerinin olduğu görülmektedir. Katılımcının çelişkili ifadelerde bulunduğu konular şunlardır:

Müdür yardımcılığı yapmamış olmak. Katılımcının müdür yardımcılığı yapmamış olmasının bir dezavantaj olmadığını açıkça ifade etmiş olduğu halde görüşme sürecinde bir cümlesinde bunun okuldaki öğretmenlerle yaşadığı çatışmaların nedeninin deneyimsizliği olduğunu laf arasına sıkıştırmıştır.

“...Bir öğretmen kendi amirindeki eksiklikleri de takip edebilir, bunu kendisi kurgulayabilir. Artı ve eksilerini kendisi de bilebilir. Arkadaşlarıyla öğretmenler odasında otururken aslında olup bitenlerden haberdardır. Bir öğretmen ille müdür olduğunda deneyimsizdir diye bir şey yoktur. Çünkü o da öğrenciyle zaman geçirmiştir, veliyle karşı karşıya gelmiştir. Bir idareciyi gözlemleme şansına sahip olmuştur, yanılıyor muyum? Yani müdür yardımcılığı yapmadı da direkt müdür oldu diye deneyimsizdir diye bir şey yok. Eğer bir insan kendini yetiştirmişse, işine sahipse, işini gerçekten severek yapmışsa zaten o işin odağındadır. Yani pişmiştir. Ekstradan bir pişmeye ihtiyaç yoktur...” **Alıntı 42**

“...Mesela okul adına bir şeyler yapacaksınız, karşılıklı oturup konuşuyorsunuz gözlerinin içine bakıyorsunuz, aslında söyledikleriniz bir eğitimcinin söylemesi gereken ya da okulunuzun akademik başarısını ya da ortamın güzelleşmesine dair şeyler, küfretmiyorsunuz, kızmıyorsunuz, rencide etmiyorsunuz. ... Orada boş gözlerle bakan ya da seni tasdik etmeyen, biz senin yanında olmayacağız görebiliyorsunuz. ... Böyle şeyler yaşadık, yaşamadık değil... Yani ben orada başladım, belki deneyimsizdim, belki öğretmenlikten direkt amir olarak atandım. Oradan çok, çalıştığım ortamda çok garip bir şekilde büyük bir çoğunluğu zaten benimle beraber müdürlük sınavına girmiş olan kişilerdi. Onlar değil ben seçildim...” **Alıntı 43**

Alıntı 42 ve 43'te görüldüğü gibi katılımcı önce okul müdürü olmak için öğretmenlik deneyiminin yeterli olacağını kesinlik içeren ifadelerle uzun uzun açıklamış olduğu halde daha sonra okuldaki öğretmenlerle yaşadığı çatışmanın nedeninin

deneyimsizliği olduğunu ihtimal anlamındaki “belki” sözcüğü ile tek bir cümle içinde ifade etmiştir.

Okul müdürlüğü görevine başlama kararı. Katılımcı okul yöneticiliği konusunda çok teklif aldığını ancak ailesine zaman ayırma konusunda kendisini zorlayacağı için ve ailesinin de buna rızası olmadığı için kabul etmediğini ifade etmiştir (alıntı 48). Ancak bununla birlikte yöneticilik sınavlarına da girmiştir. Ayrıca alıntı 44’te görüldüğü gibi kişilik özelliklerinin bu göreve uygun olduğunu ifade etmiş, çok düşündüğünü ve bu görevi yapmama konusunda kendini ikna etmeye çalıştığını dile getirmiştir. Diğer taraftan “olması gerektiğini düşünüyordum ve oldu” diyerek sözlerini tamamlamıştır. Özetle katılımcı yöneticiliği kabul konusunda içsel bir çelişki yaşamış ve sonunda görevi kabul etme düşüncesi baskın çıkmıştır. Ancak buna rağmen “mukadderat” kelimesiyle de işaret ettiği gibi bu süreçteki kendi iradesini kadere yüklemeyi, niyetini örtülü hale getirmeyi tercih etmiştir. Bu bulgu görevi istiyor olmakla birlikte ön yargıların farkında olup çekinmek, ailesinin olumsuz beklentilerinin gerçekleşmesinden korkmak anlamında yorumlanabilir.

“ Çok da bana böyle bir konuda teklif geldiği halde, müdür yardımcılığı da müdürlük de, aldım. Buna rağmen hiçbir zaman sıcak bakmadım, taliplisi olmadım. Yapmak istiyorum gibi bir düşünce hâsıl olmadı. Ben de ama yapabilir miyim? Evet yapabilirim. Çünkü ben çalışmayı seven biriyim. Aldığım işin gerçekten hakkını vermeye çalışan biriyim. Kendimi tanırım, kişisel özelliklerim bunu yapabileceğim konusunda bana o cesareti verir. Kendimi tanıdığım için korkmam, yani işten kaçmam. Ama hani kendinize zaman ayırma konusunda, ailenizle olma konusunda ödünler vermeniz gerekiyor mu? Evet. Bu konuda düşündüm, çok düşündüm, yapmamam gerektiği konusunda kendime hep telkinler verdim. Ama bazen mukadderatın önüne geçemiyorsunuz, bazen yaşamamız gerekeni yaşamak zorunda kalıyorsunuz. Ben bu teklifleri demek ki daha mesleğimin başlarında alırken bundan kaçamayacağımı yıllar sonra içine girerek gördüm. Yani bazen sizin dışınızda geliyor bazı şeyler. Çok da sizin ne istediğinizin ne düşündüğünüzün bir önemi olmuyor... Dediğim gibi ben biraz bu işin içerisine bir şekilde, istem dışı dâhil oldum, sürüklendim. Nasıl oldubitti inan onu da açıklayamıyorum, bilemiyorum. Olması gerektiğini düşünüyordum ve oldu.” Alıntı 44

İlk görev yeri hakkındaki düşünceleri. Alıntı 40’ta görüldüğü gibi katılımcı okul müdürü olarak ilk görev yaptığı okulda ağır bir sorumluluk üstlendiğini ancak sonunda başarılı olduğunu açıklamıştır. Ayrıca “...İlk çalıştığım sene inan çok büyük bir deneyim de kazandım ama çok da yoruldum...” ifadesiyle o okulda çalışmanın ona deneyim kazandırdığını ifade etmiştir. Hatta bunu metin içinde birkaç kez tekrar etmiş, sonuçta başarılı olduğunu tekrar tekrar farklı örneklerle ifade etmiştir. Buna rağmen metin içinde sadece bir cümle içinde o okulda yaşadıklarını bir “kayıp” olarak nitelendirmiştir: “...Çok büyük bir kayıpm yoktu

idarecilikte, çünkü çok az bir süreç o okulda kaldım, geçici görevlendirmeye farklı bir okula gittim...”

Alıntı 45

Metnin Deneyimsel Değeri

Araştırmanın birinci alt problemine cevap oluşturan bulgulara göre, katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin olumlu yönleri bulunmakla birlikte olumsuz vurgularının ön planda olduğu söylenebilir. Nitekim “Genel Üslup ve Tutarlılık” başlığı altında açıklandığı gibi, katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin olumsuz algısı onun görüşme boyunca kullandığı üsluba da yansımıştır. Katılımcının zor koşullarda okul yöneticisi olarak çalıştığını, mücadele edip sonuç aldığını verdiği ayrıntılı örneklerle ispatlama çabası içinde olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşme süresince kendine yöneltilen sorulara verdiği farklı yanıtları bu “mücadele” teması ile oluşturmuştur. Alıntı 40 bunun örneklerinden biridir.

Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerine, birinci alt problemde ortaya konulan temalara göre göz atılacak olursa; tablo 4.2’den takip edilebileceği gibi karşılaşma aşamasında katılımcının hem dış dünyadaki çatışmalar, hem de gruplar arası çatışmalar temaları ve bunların her bir alt teması içinde görüş bildirmiştir. Bu tema ve alt temalarda Y4^K kodlu katılımcının görüşlerinin yoğunluğu diğer katılımcılara oranla çok daha fazladır. (Dış dünyadaki çatışmalar alt temasında diğer katılımcıların birer referansı olduğu halde Y4^K kodlu katılımcının üç referansı; gruplar arası çatışmalar alt temasında diğer katılımcıların 1- 6 arasında referansı varken Y4^K kodlu katılımcının 26 farklı referansı bulunmaktadır.) Bununla birlikte örgütsel sosyalleşmenin sonuçları temasında katılımcının görev yaparken hem olumlu hem de olumsuz duygular içinde olduğu ve göreve devam etmeyi düşündüğü, büyük sistemle ilgili algısının olumsuz olduğu tablo 4.4’te görülmektedir. Ancak göreve devam etme konusunda sorulan soruya verdiği yanıtın savunmacı bir şekilde olması ve toplumsal cinsiyet vurgusu içermesi dikkate değerdir:

“Araştırmacı: Peki bu göreve devam etme konusunda ne düşünüyorsunuz?”

Y4^K: Kesinlikle ederim, etmeyi isterim. Bunun bir şans olduğunu düşünüyorum. Öğretmen ya da idarecilik fark etmiyor. Yani nefesim yettiği kadar.

Araştırmacı: Özellikle idareciliği soruyorum.

Y4^K: İdareciliği de ben yapabildiğime inanmasam, size yemin ediyorum, bunu samimiyetimle söylüyorum ehil olmadığımı düşünürsem beceriksiz olduğumu düşünürsem okulu sahiplenme, devletin bana emanet ettiği bu kuruma sahip olma konusunda küçücük bir endişem olsa ben bugün burada oturmam. Çünkü koltuk sevdalısı biri değilim. Ben öğretmekten zevk alan ve mesleğini seven biriyim. Onun için asla

idareciliği 'miş' gibi yapmak, yapıyor olmak için yapmıyorum. Hakkını veriyorsam oturuyorum ve müsterihim. Çaba sarf ediyorum en azından. Bir şey bozuldu mu arkam dönmüyorum çözmeye çalışıyorum. Bunu bayan olarak yapabildiğimi görüyorum bu beni güçlü hissettiriyor, mutlu kılıyor bu beni. Ve ben bayanların, bunu samimi söylüyorum, altını çizin bunun, bayanların idarecilikte daha ehil olduğunu düşünüyorum. Çünkü kadın hassasiyeti anne hassasiyeti çok erkeğin belki görmezden geldiği anlamadığı şeyi anlamamızı sağlıyor. Bizim hakikaten bakış açılarımız çok farklı erkeklerden. Vizyonumuz, misyonumuz, hayata bakış açımız, bir olaya yaklaşımımız, hassasiyetimiz. Yani bizim bence daha farklı ben buna kesinlikle inanıyorum yani.” **Alıntı 46**

Görüldüğü gibi katılımcı göreve devam konusundaki görüşünü kendini savunarak dile getirmiştir. Ayrıca verdiği yanıt içinde “kadın” rolüne dikkat çekmiştir. Bu tespit ve bununla beraber görüşme metninin bütününde yer alan mücadele ve kendini savunma tutumu, araştırmacı özellikle cinsiyete dikkat çekmemiş olduğu halde kadın kimliğini vurgulamış olması, katılımcının “bir kadın okul yöneticisi” olarak mevcut sistem içinde var olmayı başarabildiği halde zorlandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcının kadın kimliğine dikkat çektiği metin içinde yer alan tek örnek bu değildir. Katılımcı yönetici olarak okuldaki öğretmenler ve diğer yöneticiler ile yaşadığı çatışmaları ifade ederken kadın olmasına dikkat çekmiş, kadınlarla ve erkeklerle farklı boyutlarıyla çatışma yaşadığını dile getirmiştir. Ayrıca bunun nedeninin toplumun genelinde var olan önyargıdan kaynaklandığını ifade etmiştir:

“ **Y4^K**:... Biz bir toplum içerisinde yaşıyoruz, toplumda insanların kişilere karşı önyargıları da var. Bir bayan olarak senin amirliğini kabul etmeyebiliyorlar, bunu yaşadım ben bu toplumda.

Araştırmacı: Nasıl yaşadınız?

Y4^K: Yani kabul etmiyorlar. Mesela çok taliplisi vardı idareciliğe, içlerinden bir bayan atandı. Nasıl olurda bizler de yapabilecekken bir bayan gelir, bu nasıl bir bayan olur. ... Özellikle kendi cinsinizden de bir muhalefet görebiliyorsunuz karşı cinsten de.

Araştırmacı: Ne gibi muhalefetler bunlar?

Y4^K: Mesela okul adına bir şeyler yapacaksınız, karşılıklı oturup konuşuyorsunuz gözlerinin içine bakıyorsunuz, aslında söyledikleriniz bir eğitimcinin söylemesi gereken ya da okulunuzun akademik başarısını ya da ortamın güzelleşmesine dair şeyler, küfretmiyorsunuz, kızmıyorsunuz, rencide etmiyorsunuz. İsteddiğiniz çok mantıklı, bir okulda olması gereken şeyler orada boş gözlerle bakan ya da seni tasdik etmeyen... biz senin yanında olmayacağız görebiliyorsunuz... Özellikle erkekler kesinlikle bayanların şeyini istemiyorlar. Hatta bunu şu ifadeyle duydum 'bir erkek bir bayandan emir almaz, alamaz' - geriden konuşlardan duydum- 'bir bayan kim oluyor da bize emir verecek.'

Araştırmacı: Müdür yardımcılarını okulun içinden öğretmenler miydi yoksa dışardan mı gelmişlerdi?

Y4^K: Bir tanesi okulun içindendi, hatta daha yardımcı olur, bayandır dedim. Hem okulun içinde okulu tanıyor. Çok da istekliydim onun bana çok yardımcı olacağını düşünmüştüm ama tam tersi o hep kışkırtıldı

bana karşı. Öyle bir sıkıntı yaşadım o bayan arkadaşım ile ilgili... Yani mesela benim o bayan müdür yardımcımı okul içerisinde bayan idareci istemeyen ki ben bunu çok üzümlere söylüyorum, bayan bayanı istemiyor. Bunu ben bizzat yaşadım ve beni istemeyen bir grup birbirini destekleyerek, gaza getirerek sürekli problemlere sebebiyet verebiliyorlardı.

Araştırmacı: Kimler vardı o grupların içinde.

Y4^K: Öğretmen arkadaşları bunlar, özellikle bayanlar çok yapıyordu. O bayan müdür yardımcımı, işte sen neden mesela müdür olmadın da hani o sana müdür oldu. Belli bir STK'da da kadın kollarında görevliydi, haliyle şeydi yani böyle bir kıskırtılıyordu, ona hata yaptırıyorlardı..." **Alıntı 47**

Katılımcı ön sosyalleşme sürecinde üst yöneticiler ve meslektaşları tarafından göreve yönlendirildiğini, ancak bu yönlendirmenin cinsiyetine bağlı olduğuna ilişkin ifadeleri alıntı 48 içinde yer almaktadır:

"Araştırmacı: İdareci olmaya nasıl karar verdiniz hocam?

Y4^K: İdarecilik hemen hemen öğretmen olarak çalıştığım diğer okullarda hep karşıma geldi.

Araştırmacı: Ne şekilde?

Y4^K: İdareci boşluğundan bana teklifler geldi 'hocam geçici görevlendirmeye yapabilir misiniz' şeklinde. Bir okulda tamamen idarecilik görevi teklif edildi. Ailemin rızası yoktu. O potansiyel var aslında idarecilik yapabileceğim demek ki çevremde ya da çalıştığım iş arkadaşlarımın ortamında görülebiliyor. Bu teklifleri aldım. Bir dönem de girdiğim idarecilik sınavını kazandığım halde başvuruda bulunmadım.

Araştırmacı: Neden?

Y4^K: Çünkü biz istişare halindeydik, ailem buna çok taraftar değildi açıkçası. Ailem kesinlikle, zor olduğunu, tatillerin olmadığını, bizimle geçirmen gereken günleri okulda geçirmek durumunda kalacaksınız, ağır bir yük yükleneceksin öğretmenlik gibi değil. Boş günleri var öğretmenliğin kendine zaman ayırabilirsin, tatilini yapabilirsin diyorlardı ki çok haklılarımış...

Araştırmacı: Görevlendirme sürecini merak ediyorum bir de, nasıl atandınız?

Y4^K: Bizi, müdürlük başvurusu oldu. İşin açıkçası, bütün arkadaşlarım olsun, dışardan arkadaşlarım olsun, işte 'buna niye başvuruyorsun, bayan ihtiyacı olan okular var. O bayan ihtiyacı olan okullara en yetkin bu şehirde sensin. Bir kaç yerden de işin açıkçası bana özel bir görüşme geldi, 'hocam böyle böyle isminiz çok öne çıkıyor. Bir kaç okulda özellikle bayan idareci atama durumu var, biz ne kadar araştırdıysak hep sizin isminiz öne çıktı. Niye düşünmüyorsunuz, başvurunuzu yapın.' Başvurumu yaptım. Sınava girdik.

Araştırmacı: Kim yaptı sizinle bu özel görüşmeleri?

Y4^K: Yani var çevremdeki insanlar.

Araştırmacı: Yani amirlerden mi?

Y4^K: Evet, üst düzeyden insanlar. İsmimiz öne çıkıyor, 'kız okullarına namzet atanabilecek birsiniz, neden başvuruyorsunuz, şansınızı denemiyorsunuz.' Başvurumu yaptım, sınava aldılar, sınavda yüksek puan aldım..." **Alıntı 48**

Katılımcının deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerlerin geleneksel ama farklılıklara saygılı bir temeli olduğu görüşme metni içinde yer alan

ipuçlarına ve doğrudan kendi beyanına bağlı olarak ifade edilebilir. Alıntı 49 ve alıntı 50’de buna ilişkin ipuçları görülebilir.

“...Ben her sabah gerçekten duayla çıkarım, Rabbime her zaman şükrederim. Çok güzel bir meslek yapıyorum...” Alıntı 49

“... Ben hoşgörülü bir insanım. Ben hiç kimseyi küçümsemem. Herkesin işine saygı duyarım. Ve gerçekten böyle bir ailede yetiştim. Benim en büyük kazancım ailem. Babam bizi asla fikir ayrıkları ya da mezhepsel şeyler u bunları bilerek yetişmedik biz... Biz Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde hepimizin bir olması gerektiğini bilen bir aileden yetiştik. Bu benim işimi çok kolaylaştırdı...” Alıntı 50

Metnin İlişkisel Değeri

Görüşme metni boyunca ilişkisel değeri açısından incelenecek ifadeler üçe ayrılarak ele alınabilir: Aile, okul paydaşları ve üst yöneticiler.

Aile. Katılımcı, araştırmacı doğrudan soru sormadan, ailesinin okul yöneticiliği ile ilgili fikirlerini ifade ederken ve nasıl bir aile ortamında yetiştiğini ve bunun kişiliğine nasıl yansıdığını ifade ederken ailesinden bahsetmiştir. Katılımcının ailesine ilişkin ifadelerinden ailesini önemseyen anlaşılmaktadır. Yukarıdaki alıntı 40 ve alıntı 50 ile aşağıdaki 51 ve 52 numaralı alıntılar katılımcının ailesi ile olan ilişkisini örneklemektedir.

“...Ben u hoşgörülü olduğumu düşünüyorum. Bunun içi mütevazı olmayacağım, kendini tanıyan biri olarak. ... Ben hiç kimseyi küçümsemem. Herkesin işine saygı duyarım ve gerçekten böyle bir ailede yetiştim. Benim en büyük kazancım ailem. Babam bizi asla fikir ayrıkları ya da mezhepsel şeyler u bunları bilerek yetişmedik biz...” Alıntı 51

“...Şu an işte bir tane personelim bir gün geliyor bir gün gelmiyor okula. Tabi ki ben hemen soruşturma açıp da onu işinden edecek değilim. Babamın hep bir lafı vardır, astıyla uğraşan amir alçaktır, üstüyle didişen memur da salaktır der. Bunları böyle konuşa konuşa, informal görüşmelerimizle, gerek toplantılarımızla anlatıyoruz...” Alıntı 52

51 ve 52 numaralı alıntılardan da anlaşıldığı gibi ailesini önemseyen katılımcı yaşam felsefesi ve iş yaşamındaki davranışları konusunda aile üyeleri içinde daha çok babasından etkilenmiştir. Katılımcı metin boyunca üç farklı yerde babasından bahsetmiştir. Babasıyla ilgili bölümlerden ikisi aynı içeriğe sahip olup babasının ast üst ilişkileri ile ilgili yukarıdaki değerlendirmesini içermektedir. Katılımcı babasının bu sözünü iş yaşamında, okul paydaşlarıyla ilişkilerinde dikkate aldığını ifade etmiştir.

Okul paydaşları. Katılımcının öğrenciler, veliler ve temizlik personeli ile daha olumlu, iyimser; öğretmenler, müdür yardımcıları, memurlar, sivil toplum kuruluşları için daha

eleştirel bir dil kullandığı görülmektedir. Katılımcının, okul paydaşlarından bahsederken olumlu ve iyimser cümlelerinde genellikle aitlik bildiren ilgi eklerini kullandığı (kızlarım, öğrencilerimiz) eleştirel cümlelerinde ise kullanmadığı dikkat çekmektedir. Katılımcını öğrencilerden bahsederken ilgi ekini kullanması görüşme boyunca sıklıkla dile getirdiği “sahiplenme” kelimesi ile tutarlıdır. Bununla birlikte bu kullanım ve “okulu sahiplenme” vurgusu idealist – sorumlu kimlik sunumuyla da tutarlı olarak okul örgütünün amaçlarına bağlılığını da ortaya koymaktadır. Buna karşılık örneğin diğer yöneticilerden bahsederken ilgi ekini kullanmıyor olması yöneticiler arasında biz idealistler ve diğerleri ayırımına işaret etmektedir. (Örneğin alıntı 40). Ayrıca katılımcının alıntı 47’deki ifadelerinden hem kadın hem de erkek öğretmenlerle cinsiyeti nedeniyle çeşitli problemler yaşadığı anlaşılmaktadır.

Üst yöneticiler. Metin içinde katılımcının otoriteye saygılı bir tutum içinde olduğunu gösteren ipuçları bulunmaktadır. Bu tutumu zaman zaman üst yöneticilerle ilgili kurduğu cümleleri yarım bırakıp ifadeyi değiştirmesi gibi örneklerden, eleştirilerini ve sitemlerini üstü örtük ve imalı bir şekilde yapmasından anlaşılmaktadır. Katılımcının sitemlerinin içeriğinde birçok açıdan koşulları zor olan okullarda çalışmış olduğu halde destek görmemiş olması, okul için gösterdiği çabaların takdir görmemiş olması vardır. Ayrıca katılımcının üstlerle ilgili görüşlerini dile getirirken edilgen cümle kurmuş olması da onlara ilişkin ifadelerini dolaylı ve örtülü hale getiren dilbilimsel bir detaydır. (Aşağıda 53, 54, 55 numaralı alıntılar ile yukarıdaki 41 numaralı alıntı üst yöneticilerle ilişkiyi ortaya koymaktadır)

“...gerçekten çok zor işler başardım, geriye dönüp baktığımda bunları nasıl yapabildim diyeceğim kadar da büyük işler olduğunu görüyorum açıkçası. Bu bir gün görüldü mü hayır, Allah rızası için yapmışım, bunu sadece çalışma ortamındakiler bilmiştir, öyle bir durum...” Alıntı 53

“Zor yerlerde, zor şartlarda, ben hiç kimsenin kolay kolay göğüs geremeyeceği yerlerde çok büyük düzenlemeler çok büyük düzeltmelerle gerçekten baş edebildim. Başardım diye düşünüyorum. Taltif istemedim. Bir gün göze soktum mu yaptıklarımı, hayır, hiç amirlerim bile bilmedi. Ben mesela okulu şantiyeye çevirmiştim ve okulun bir kuruluş parası yoktu, gittiğim her okulda bu böyleydi ben eş dost çevremle ve hiçbir zaman kendi üst ne diyeyim, bağlı olduğum kurumu, milli eğitim müdürlüğünü hiç bir zaman meşgul etmedim. Hiç bir zaman onlara her talebimi yazılı bildirmedim işin açıkçası...” Alıntı 54

“İdareciliğin ilk yıllarında kolay olan bir şey yoktu. Hiçbir şey kolay olmadı. Çünkü desteklendiğiniz ve yanında güç birliği yapacağımız kişilerle yol alıyorsanız kendinizi güçlü hissedebilirsiniz. Ben çok yalnızdım. Çok yalnızdım ve o dönemde bunu samimi söylüyorum, üst yöneticilerimden de gereken desteği

uu kendimi ifade edemiyordum. Çok hani sorun götürmek istemiyordum. Her sorunla kendim mücadele edip de altından kalkma çabası içerisine giriyorum. Bu beni yoruyordu, çok yordu...” Alıntı 55

Buna rağmen katılımcı yanında olmasalar dahi üstlerin gösterdiği başarımın farkında olduğunu ifade etmiştir (alıntı 56). Ayrıca metin içinde katılımcının otoriteye yakın olduğunu, onlar tarafından tercih edilen konumda olduğunu ima eden ifadelerine de rastlanmaktadır (alıntı44, alıntı 48 ve alıntı 57).

“...Her ne kadar ben yaptığımı hissettirmiyorduydum da bir şekilde biliyorlardı. Yani takdir ediyorlardı. Gerçekten ben şunu amirlerimden duydum. Müdire hanım, gerçekten atadığımız müdürler içerisinde okulunu sahiplenen okulu için didinen okulunu gerçekten bir noktadan bir noktaya taşıyan kişi oldunuz. Bunu söylediler, hakkı teslim ediyorlardı...” Alıntı 56

Ayrıca okul yöneticiliğinin üst yöneticilerce teklif edildiğini ifade ettiği 44 ve 47 numaralı alıntılar ile kızların başörtüsüyle uğraştığına dair yapılan yalan haberlerle ilgili konuşurken “...Sanki hangi dönemde atandım bilmiyorum, sanki atanma şeklimi bilmiyorum...” (Alıntı 57) şeklindeki ifadesi de katılımcının otoriteye yakınlığını ortaya koymaktadır.

Metnin İfade Değeri

Görüşme metni ifade değeri açısından incelendiğinde, katılımcıyı “idealist ve mücadeleci bir kadın okul yöneticisi” olarak tanımlamak mümkündür. Yukarıda Genel Üslup ve Tutarlılık, Metnin Deneysimsel Değeri, Metnin İlişkisel Değeri başlıkları altında bunu kanıtlayan açıklamalar ve doğrudan alıntılar yer almaktadır. Bu başlıklar altında yer alan bulgular ifade değeri bakımından özetlenecek olursa: Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimleri zor koşullarda başlamış, mücadele eden, çalışkan, sorumluluk sahibi bir insan olması nedeniyle pes etmemiş, verdiği mücadelenin sonucunu almıştır ve kendini başarılı bir okul müdürü olarak algılamaktadır. Ayrıca kadın kimliğini öne çıkaracak şekilde kendini ifade etmiş, kadın ve erkek okul yöneticileri arasında fark bulunduğunu, kadınların bu işte daha ehil olduğuna inandığını ifade etmiştir. Buna rağmen katılımcının yaşadığı içsel çelişkileri ortaya koyan, genel üslup ve tutarlılık başlığı altında açıklanmış olan küçük ipuçları katılımcının mevcut ataerki düzen içinde deneyimlerini anlamlandırırken ve görevini yerine getirirken bir kadın olarak zorlandığını ortaya koymaktadır. Örneğin, başarı algısına ve görevi sürdürmeye istekliliğine rağmen katılımcının ilk görev yeri hakkındaki düşüncelerine ilişkin çelişkili ifadeleri yaşadığı deneyimleri olumladığını düşündürmektedir.

Özetle; Y4^K kodlu katılımcı görüşme boyunca idealist, eleştirel, sitem edici, kendini savunan bir dil kullanmıştır. Bunun yanında kendini savunurken kanıtlayabileceği örneklerle açık bir anlatım tarzı, kendini veya üst yöneticileri eleştirmesi gerektiğinde daha kapalı bir üslup kullanmıştır. Ayrıca anlatımının bazen abartılı ve tutarsız olduğu görülmektedir. Görüşme metni deneyimsel değer açısından incelendiğinde ilk bakışta baskın olan mücadele teması göze çarpmaktadır, ancak dikkatle incelendiğinde bu mücadelenin altında içsel çelişkilerin de olduğu görülmüştür. Görüşmenin içeriği çoğunlukla tecrübesiz bir okul müdürü olarak göreve başladığı, diğer yöneticilerin de tecrübesiz olduğu ve büyük bir okul olması, kişiler arasındaki ilişkilerin zorlayıcı olması, sivil toplum kuruluşlarının yöneticiliği bırakması konusunda dışardan baskıları, okul kültüründe bir takım köklü değişiklikler yapmaya çalışması nedeniyle “çok büyük bir mücadele” verdiğini dile getirdiği ilk görev yaptığı okuldaki deneyimleri oluşturmaktadır. O okuldaki görevini kendi isteği ile bırakmış, başka bir okul müdürü ile yer değişikliği yapmıştır. Katılımcı sonuçta ilk görev yaptığı okulda verdiğini mücadelenin sonucunu aldığını, bugün geldiği noktada ise görevini sevdiğini ve sürdürmek istediğini dile getirmiştir. Görüşme metni ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının üst yöneticilerle ilişkilerinde kimi zaman yakın ve onlar tarafından tercih edilen, kimi zaman mesafeli ve örtük olarak sitemkâr bir tutumu olduğu, okul paydaşlarıyla ilişkilerinde paylaşım önem verdiği ve yakın ilişkiler kurduğu, ancak kadın öğretmenlerle ve yöneticilerle çeşitli sorunlar yaşadığı, ailesini ve özellikle babasını önemseydiği görülmüştür. Görüşme metni ifade değeri açısından incelendiğinde, katılımcıyı “idealist ve mücadelecisi bir kadın okul yöneticisi” olarak tanımlamak mümkündür. Zira katılımcı kadın okul yöneticisi kimliğini ön plana çıkaracak şekilde görüşlerini dile getirmiştir. Kadın olarak örgütsel ve toplumsal düzeyde sıkıntı yaşadığını, ancak mücadelecisi tutumuyla söz konusu sorunları aştığını dile getirmiştir. Ayrıca katılımcının metin içindeki görevi tercih etme süreci ve ilk görev yerindeki deneyimleri hakkındaki çelişkili ifadeleri kadın olarak ataerkil düzen içinde zorlandığına işaret etmektedir.

4.2.2.1.5. Y5^E Kodlu Okul Yöneticisi İle Yapılan Görüşmenin Analizi

Y5^E kodlu katılımcının toplam yedi yıl müdür yardımcılığı deneyimi bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilde doğup büyümüştür ve okul yöneticiliği boyunca aynı il merkezinde çalışmıştır.

Genel Üslup ve Tutarlılık

Katılımcı görüşlerini genel olarak resmi olmayan, günlük konuşma diliyle aktarmış, hatta kimi zaman yöresel ağız kullanmıştır. Bunun yanında, görüşlerini ifade ederken mübalağalı bir dil kullanmayı tercih etmiş, kimi zaman edebi cümleler kurmuştur. Ayrıca kesinlik içeren, idealize ederek eleştiren ifadeler kullanmıştır. Alıntı 58 katılımcının genel üslubunu örneklemektedir.

“Araştırmacı: İdareci olmadan önce okulun nasıl yönetilmesi gerektiğini düşünüyordunuz?

Y5^F: Müdür yardımcısı olmadan önce okulun nasıl idare edileceğini... Şöyle uı yani eğer söylem gereği çok amiyane bir tabirdir ama, ben bu cümleyi çok kullanmak istemiyorum. Hani derler ya bekâra karı boşamak çok kolaydır. Tabi idarenin içine düşmeden önce bazı şeyleri böyle ütöpik düşünabiliyorsunuz... Sadece sınavla atanan bir müdür, müdür yardımcısı değil de sınavın yanında kesinlikle ve kesinlikle mülakatın olmasını istiyorum. Niye, konuşmayı bilmeyen, sadece işte, hani bu cümleyi de çok kullanmak istemiyorum ama hani derler ya çok çalışana ne derler, siz bilirsiniz artık, inek derler. Yani oturur öğretmendir, hiçbir sosyal aktivitesi yoktur. Ailesel anlamda da hiçbir aktivitesi yoktur, oturur adam dersini çalışır, yönetici olur...” Alıntı 58

Katılımcının “kesinlikle (32 kez) ve hiç (51 kez) biçiminde kesinlik içeren ifadeler kullanarak anlatımını abartılı hale getirdiği görülmektedir (alıntı 59, 60, 61).

“Tabi. Ben bilmediğim bir konu hakkında kesinlikle böyle uı bizim özellikle meslekte vardır. İşte "yav aradık işte", ben bundan korkmuyorum. Yani bilmediğim bir konu varsa soruyorum. Öğretmenler olsun, daha çok idarecileri kastediyorum. Ben hemen örnek vereyim...” Alıntı 59

“Sınav olsun ama yanında kesinlikle mülakat olsun. Yeni sistem de güzel, bu sistemde şu anda mülakat artı sınav var. Ben bunu kesinlikle doğru buluyorum.” Alıntı 60

“...Dört buçuk yıl içerisinde hiç bir olay olmadı o okulda. Hani Ney, işte o yöneticilik vasıflarımızı kullanarak...” Alıntı 61

“Mesela ...'da çalıştım, hep orayı söylüyorum çünkü benim en lezzet aldığım yerlerden biri, en zor bölgesidir buranın. İlk idareciliğe başladığım yerdir. Mesela ben hep bu cümleyi kullanırım, hiç bu kadar gözleriniz buğulanmamıştır o buğulu hayatları dinlerken. Onların hayatlarını dinleyince, onların o bölünmüş pörçünmüş ailelerini dinleyince hakikaten eve gidip beni çok rahatsız ettiği durumlar olmuştur.” Alıntı 62

Görüşme tutarlılığı yönüyle incelendiğinde katılımcının birbiriyle çelişen ifadeleri olduğu görülmektedir. Çelişkili şekilde cevap verdiği soruların ardından “bu soruya da böyle bir cevap vermiş olayım” (metin içinde üç farklı noktada çelişki olduğu görülmektedir: Müdür yardımcısı olarak ilk görev yaptığı okul hakkında konuşurken, okuduğu kitapların ve katıldığı eğitimlerin yöneticiliğine nasıl bir katkısı olduğunu

anlatırken ve okuldaki öğretmenlerle ilişkileri hakkında konuşurken) ifadesini kullanması verdiği cevabın kurgu olduğunu düşündürmektedir. Katılımcının çelişkilerinden biri aşağıdaki alıntılarda açıklanmıştır.

“Araştırmacı: Müdür yardımcılığına görevlendirilişiniz nasıl oldu? Hani milli eğitimin dönem dönem farklı uygulamaları oluyor ya, siz nasıl görevlendirildiniz?”

Y5^E: İlk başta ben ... Anadolu lisesine dediğim gibi uuu

Araştırmacı: Yani sınava falan girdiniz mi?

Y5^E: Bizim dönemde sınav yoktu, sınavsız geçiş. Yani sınavsız alıyorlardı. O dönemde inhayla alınıyordu. O dönemde bizi görevlendirmeye, altı ay altı ay, ben dört sene altı ay altı ay çalıştım sonra iki seneye döndü. Ondan sonra hep görevlendirme süreçleriyle başladı.

Araştırmacı: Görevlendirme nasıl oluyor hocam?

Y5^E: Yani dediğim gibi sizin artık orada kabullenişiniz, ...okul müdürlüğü tarafından bilindiği için, bu yapabilir, okul idaresinin tercihiyle bu yapabilir diye. O zaman bildiriyorlardı müdürler bildiriyordu inhayla, hocam bu yapabilir diye. O zaman da milli eğitimin kendi şeyiyle, uu nasıl söyleyeyim, milli eğitimin de tensibiyle vali beyin oluruyla görevlendirme yapılıyordu. uu Buraya da yine aynı şekilde geldik, bizim dönemde ben buraya atanırken sınav yoktu. Bundan sonra burada bir dört yılımız var, şey üç gitti, uu bir beş kaldı. Bir beş yılımız var, beş yıldan sonra tekrardan. Bir yılımız var aslında bir yıldan sonra tekrardan bir değerlendirmeye alınacağız, sekiz yıldan sonra sınav puanıyla almayı şu anki uu yönetmelik o.

Araştırmacı: İdareciliğe sizin görevlendirilmenizi isteyen okul müdüründen biraz bahseder misiniz?

Y5^E: Okul müdüründen mi? Ya, biz, hangi yönüyle mesela?

Araştırmacı: Yani sizin için dikkate değer olan anlatmaya değer olan yönüyle ilgili.

Y5^E: Burayla mı ilgili yoksa, ilk görevlendirme mi?

Araştırmacı: İlk görevlendirme.

*Y5^E: Ha Valla müdür bey çok hoştu, öyle söyleyeyim. Yani uu çok insancıl bir abimizdi, kendisi de şu an idareciliği bıraktı, hastalarından dolayı bıraktı, ... Abimiz. Bir de biz 20 kişiydik öğretmenler arasında, yani 20 öğretmen arasından seçildik yani... Bir gün beni aradı, dedi ki hocam ben sizi önermek istiyorum. Hocam dedim başkası yok mu, yok dedi. Ben milli eğitimle de görüşmüşüm, seni de tanıyorlar, tanınmamız da önemli ben açık söyleyeyim. O tanınmamız onlara bir şey kattı şey oldu STK'cı olmamız bir de. Hocam uu bu işi sizin yapacağınızı düşünüyorum, müdür bey de baktım çalışabilirliği var, ikimizin de ortak noktaları var. Nedir ortak noktalarımız, onun da böyle çok mütevazı bir kişiliği vardı... Ben öyle bir cevap vermiş olayım sorunuza.” **Alıntı 63***

Alıntı 63'te görüldüğü gibi katılımcı sorulan sorulara duraksayarak, yeniden soru sorarak cevap vermiştir. Daha sonra verdiği cevabın sonunda “öyle bir cevap vermiş olayım” diye bitirmiştir. Bu alıntı ile bağlantılı olarak metin içinde aynı konuda farklı noktalarda çelişkiler olduğu görülmektedir. Katılımcının ilk görevlendirdiği okul için yönetici olarak giderken aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibi ilk defa gittiğini ima eden

ifadeleri (alıntı 64) olduğu halde yukarıdaki alıntıda o okulda zaten öğretmen olarak çalıştığını ifade etmiştir.

“2009'dan beri öğretmenlik yapıyorum. İki yıl farklı bir şehrin ilçesinde görev yaptım. Bu şehire geldiğimden beri, 2011'den sonra idareciliğe başladım... Tabi orada başladığımda Zeynep Hanım, inan ki çok zordu, niye, biz oraya ilk idareci gittiğimizde hep şunu söylediler, dediler ki ya hocam bak bundan önce müdürün arabasını yakmışlar, o bölge sıkıntılı. Tabi biz dediğim gibi bir Bismillah dedik yola revan olduk derler ya biz de bir dedik yani. Bismillah dedik orada başladık... İlk gittiğim bir haftada bir baktım ki zincirler çekildi zincirlerle birbirlerine saldırıyorlar dışarda. Zincirler, mınçık dedikleri şeyle birbirlerine saldırıyorlar, şimdi diyorsun nereye düştüm. Kendi kendini sorguluyorsun. Ama ne yaptım, bir aydan sonra alıştık o ortama, alıştıktan sonra bu sefer kendimiz ne yapabiliriz baktık...” Alıntı 64

Ayrıca katılımcı geniş aile yapısını sürdürdüklerini, ailesiyle birlikte yaşadığını, ailesine bağlılığını uzun uzun ifade etmiş (alıntı 65) olmasına rağmen, öğretmenliğe ilk başladığı, ailesinden ayrı olduğu yerden memleketine, ailesinin yanına nasıl geldiğine ilişkin hiçbir açıklama yapmamıştır.

“Araştırmacı: Hocam idareci olma kararınız aileniz içinde nasıl karşılanmıştır?

Y5^F: Vallahi annemle babam, biz ailece geniş aile yaşıyoruz, ben halen daha geniş aileyi sürdürüyorum, annem babam yanımda, çocuklara bakıyorlar ve hanım çalışıyor... Gerçekten bir ekonomik geliri noktasında baktılar önce. Ne gerek var gidip insanlarla uğraşacaksın. Yeter artık bu kadar STK' cılık, bir de bu üstüne... Aileme bu konuyu anlattım, ben bir sosyal bir varlığım, ben derse gir çık ondan sonra ne yapacağım, çarşıda gezeceğim veya STK'cılığım yönüyle devam edeceğim. En azından burada gelenleri daha güzel karşılamak, daha iyi bir... Derdimi anlattım, o misyonumu anlatınca...” Alıntı 65

Metnin Deneyimsel Değeri

Katılımcının sendikal kimliği ve sendikal kültürle anlamlandırdığı örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin algısının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Ön sosyalleşme aşaması açısından bakıldığında katılımcı, okul yöneticiliği için tercih ediliyor olmasını sendika nedeniyle tanınıyor olmasına bağlamıştır (Alıntı 67, 68). Ayrıca “Rabbimin bir ikramı” diye tarif ettiği, doğuştan sahip olduğuna inandığı yönetme becerisini keşfetme imkânı bulduğu ortamın sendika olduğunu ifade etmiştir (Alıntı 67).

“Araştırmacı: İdareci olmaya nasıl karar verdiniz?

Y5^F: Aslında hep toplumda az önce dediğim gibi on yaşından bu yana hep bir teşkilat içerisinde bulunduğum için bir de kendi mesleğimle alakalı, toplumlari iyi yönetebilmeyi baktım ki iyi becerebiliyoruz. Bir ortama girdiğimde hep şey olabiliyordum, nasıl söyleyeyim başkan hep ben olabiliyordum. Bir de o yöneticilik vasfı biraz da Rabbimin bir hikmeti. Yani her insan yönetici olamaz, ben hep söylüyorum. İnsanı idare edemez. Biraz da Rabbimin bir ikramı olarak. Bunu görünce, bir de hani teşkilat içerisinde bu da seni fark etmeye başladı, öğretmen camiasında fark edilmeye başladı...” Alıntı 67

“... ‘Ben milli eğitimle de görüşmüşüm, seni de tanıyorlar’, tanınmamız da önemli ben açık söyleyeyim. O tanınmamız onlara bir şey kattı. Şey oldu, STK’cı olmamız bir de. ‘Hocam ıı bu işi sizin yapacağınızı düşünüyorum’, müdür bey de baktım çalışabilirliği var...” **Alıntı 68**

Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerini anlatırken özellikle ilk göreve başladığı okulla ilgili daha fazla konuşmayı tercih ettiği görülmektedir. Örgütsel sosyalleşmenin karşılaşma aşamasında, ilk görev yaptığı okuldaki deneyimlerini zor ancak başarılı, tatmin edici olarak tarif etmek mümkündür. Ayrıca katılımcının genel olarak mübalağalı dille örtüllü hale getirdiği üslubuna karşılık, ilk görev yaptığı okulla ilgili anlattığı kanıtlanabilir ayrıntılarda daha açık bir üslubu olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca “hatta fotoğrafı var göstereyim size” ifadesi deneyimlerini açıkça ortaya koyduğuna işaret etmektedir.

“...Dediler ki ya hocam bak bundan önce müdürün arabasını yakmışlar, o bölge sıkıntılı. Tabi biz dediğim gibi bir Bismillah dedik yola revan olduk derler ya biz de bir dedik yani. Bismillah dedik orada başladık. ...İlk gittiğim bir haftada bir baktım ki zincirler çekildi zincirlerle birbirlerine saldırıyorlar dışarda. Zincirler, minçika dedikleri şeyle birbirlerine saldırıyorlar, şimdi diyorsun nereye düştüm. Kendi kendini sorguluyorsun. Ama ne yaptım, bir aydan sonra alıştık o ortama, alıştıktan sonra bu sefer kendimiz ne yapabiliriz baktık. Ne yapabilirim... hatta fotoğrafı var göstereyim size... Sesi güzel olana iki üç tane de şarkı söyledim. Okulu kabullendirdim onlara. Sonra bu öğrencilerin hepsinin evine tek tek gittim, bir yıl boyunca tamamladım. Ziyaret ettim, bizatihi ben kendim gittim... Bir hoş sohbetinize geldim diyerek ziyaret etmişimdir. Kimisi çay ısmarlamıştır. Kimisi gittiğinde o evin eziklik durumunu görünce içim parçalanmıştır. O yüzden o cümleyi kullanıyorum, hiç bu kadar gözleriniz buğulanmamıştır o buğulu hayatları dinlerken... STK’cı olmamız, bütün il bürokrasını oraya çağırdım, ...hayırdır dediler, dedim ki mahalledeki gençlere. Üst düzey bir yöneticimizin çok hoşuna gitmişti... Okulu sahiplendiler. Okulun hiçbir cam tabakasını dökmediler sonra...” **Alıntı 69**

Örgütsel sosyalleşmenin sonuçları açısından katılımcının deneyimlerine bakıldığında görevi ile ve büyük sistemle ilgili hem olumlu hem de olumsuz bir algısının olduğu, göreve devam etmeyi düşündüğü görülmektedir (Alıntı 70).

Y5^F: Tabi ki, ben diyorum bu can tende olduğu sürece insanlara faydalı olmak istiyorum. Hani ben köşeme mesela bir STK’cılığı yeni bıraktım. ıı İnan ki arkadaşlarım beni bırakmıyorlar. ...Bir görevimi bıraktım STK’cılık görevin ama şu anda kitap okumaya kendimi daha çok verdim çünkü heybe boşaldı. Heybeyi doldurma zamanı. ...Ben burada tevazulu olmak istemiyorum. Cenab-ı Hak diyor ki nimetlerimi sizin üzerinizde görmek istiyorum. Eğer Cenab-ı Hak bana bu kabiliyeti bu nimeti o vermiştir, konuşturan da odur, konuşturan ben değilim... Bana idarecilik verilirse, daha üstler, daha farklı davranmak istiyorum, açık söylüyorum. ...hani şu an imkân var mı, kısıtlı bir imkânınız var. Bir yere kadar sınırınız var... Ben eğer imkân verilirse en üst yönetime kadar gitmek isterim yani. Çünkü ben bu vatanıma hizmet etmek istiyorum, çocuklarıma hizmet etmek istiyorum...” **Alıntı 70**

Katılımcının olumsuz deneyimlerine bakıldığında bunlardan birinin sistemin genel işleyişi ile ilgili olduğu, müdür yardımcısı olarak okulda eğitim öğretimi ilgilendirmeyen işlerle çok fazla meşgul olmaktan şikâyetçi olduğu görülmektedir (Alıntı 71).

“Örnek diyorum, öğretim kısmını planlıyorsun, bakıyorsun ki yeni bir yazı, bu sefer bütün her şeyi bırakıyorsun bu işle uğraşıyorsun. Yani mesela biz sene başında bize bir görev yüklediler. Yani bu işin muhatabı ben değilim. Bence okulların eğitim öğretimi ilgilendirmeyen bütün konulardan arındırılması gerekiyor. ... Mesela milli eğitimimizde sivil savunma memurları var, sivil savunma bölümü var. Yav sivil savunmayla ilgili ben tabi ki işlem yapacağım, tatbikatımı yapacağım bu benim işim. Ama onu evrağıdır, kayıdır kuyudur. Ben ne uğraşayım onunla. Yani benim bir günümü alıyor bir sabotaj planını hazırlamak. Ben niye bununla uğraşayım... ” Alıntı 71

Katılımcının uzunca ifade ettiği, olumsuz deneyimlerinden bir diğeri ise hazırladığı bir projenin onaylanmamış olmasıdır (Alıntı 72):

“...Ben zannederdim ki uu işte çalışan enerjik olan, proje üreten, işte proje de dediğim gibi yasalar çerçevesinde milli eğitimin yönetmelikleri çerçevesinde yapılan her bir davranışın işte ne yapılması, desteklenmesini isterdim. Bizim şehrin tabiriyle tööö bir geldik ki ne görelim. Proje yapıyoruz götürüyoruz, projeden yel çıkartılıyor. Size hemen bir örnek vereyim. ... Anadolu lisesinde SODES projesi yaptım, çok heyecanlıydım... Engellenmemizin sebebi işte şu kadar kişiye ancak verilebilir dediler. Yani ama hakikaten baktığımız zaman o bölgede hiç yapılmamıştı. Hiç o bölgeye de böyle bir yatırım da gelmemişti. Gerekçe işte hocam uygun bulunmadı, bir kaç STK'ya verilmişti, bir kaç tane de... Açık söyleyeyim ya adamı olana vermişlerdi ya. Adamı olana vermişlerdi... Ben hep söylüyorum, benim yanımda Allah'ım var. Ha sivil toplum kuruluşlarında bulunmak hani bir getirisi oldu mu olmadı yani...” Alıntı 72

Katılımcının deneyimlerine yön veren inanç ve değerlerin daha çok dini - geleneksel bir arka planı bulunduğuna ilişkin ipuçlarına rastlanmaktadır. Alıntı 70 ve 72 bu ipuçlarını örneklemektedir. Ayrıca alıntı 73'te buna ilişkin ipuçları içermektedir.

Araştırmacı: Tek gerekçeniz bu muydu yönetici olurken?

Y5E: Yani bir de dediğim gibi ben bu hani bu şeyleri söyleyeceğim, bir de bir misyonum vardı benim aslında. Yani bize yüklenmiş olan bir misyonumuz var, insanlık misyonumuzdan dolayı. Dava misyonumuzdan dolayı.

Araştırmacı: Biraz açar mısınız hocam, nasıl bir misyon?

Y5E: "İnne mel muminun ihvetun" Mü'min Mü'minin kardeşidir misyonuyla. Bir Müslümanlık misyonu olması gerekiyor. Bu gençler şimdi bakarsanız, Zeynep Hanım, hakikaten şu andaki gençlik uu bir uu hani bu cümleleri söyleyeceğim rahatlıkla, zehir enjekte edilmiş. Yani şu anda biz gençliğimizi tanıyamaz hale geldik. Yani az önce de şahit olduğumuz bilmiyordum bak bu soruları soracağınızı. Her gelen öğrencime muhakkak bir kitabım vardır benim. İşte o zehir enjekte edilenin karşısında nasıl ben durabilirim, nasıl yardımcı olabilirim...” Alıntı 73

Metnin İlişkisel Değeri

Görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının otoriteyle ilişkilerinde yakın, öğretmenlerle ilişkilerinde paylaşımcı, öğrenci ve velilerle ilişkilerinde kimi zaman fedakâr kimi zaman idare edici olduğu görülmektedir. Bu detaylarla birlikte katılımcının ilişkilerini yönlendirirken kullandığı temel aracın sendikal kimliği olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcı ailesi ile ilgili araştırmacı doğrudan soru sormadan görüş bildirmemiştir. Ailesine ilişkin ifadelerinden onlarla yakın ve yarı geleneksel bir ilişki içinde olduğu görülmektedir (Alıntı 74-77).

“Araştırmacı: Üst yöneticilerle ilişkileriniz nasıl hocam?”

Y5^E: Çok harika ben açık söyleyeyim, uu STK'cı olmam, STK'cılıktan öte de benim üst yöneticilerle ilişkilerim çok iyidir. uu yani şöyle, onlarla bir uu şeyim vardır yani hani bir amir ilişkisinin ötesinde bir büyüğüm olarak görürüm onları. uu benim bir büyüğüm var şu anda idarecidir bu şehirde Milli Eğitimde üst yönetici biridir. Biz bir araya geliriz. Konuşuruz ederiz. Aramızdaki o ilişki kalkar, samimi bir ilişkim vardır yani. Benim hiçbir zaman kendi kurumumda, ben her zaman şunu söylerim, ben bu işi yapıyorsam üstteki arkadaşlarımla üstteki abilerimle üstteki yöneticilerimle yasal çerçevede bana neyi söylüyorlarsa ben yaparım. Ama benim bir şeyimi de iyi bilirler mesela ben uu yanlış gördüğüm konuda da derim yanlıştır...” Alıntı 74

“...Mesela geçen gün Türk bayrağı vardı ama biraz daha gösterişli olsun istedim, etrafında çerçeveli. O çerçeveli bayrağı asarken bile, arkadaşları da çağırdım, nereye hangi sınıfın hangi köşesi. Normalde resmîyette bellidir nereye asılacağı ama hani konum olarak, o duvar ama o duvarın hangi köşesi sağ köşe mi sol köşe mi. Arkadaşlar tabi ki bize bıraktılar bazı şeyleri. Ha burada benim amacım şey idareci olmadan önce hep kafamdan geçirdiğim şeydi karar alırken bu işin uu asıl sahipleri olan kişilere de sormak gerekiyor...” Alıntı 75

“...yönetici eğer bir kişiyi ikna edemiyorsa, bakın burada bir yöneticinin ikna kabiliyetinin çok iyi olması lazım. Her şeyi müdüre, yani ben şeyi, işte örnek vereyim, veli geliyor size problemle geliyor. İşte ne problemle geliyor öğretmenin bir sorunuyla ilgili bir problemle geliyor. Eğer siz onu ikna edemiyorsanız, eğer bu ikna kabiliyetiniz yoksa bence yöneticilik yapmayın. Çünkü neden her geleni ikna edemedin ne oldu sorun oldu. Sorun olunca farklı yönlere gidiyor. Müdüre gidiyor, müdürden taa milli eğitime gidiyor milli eğitimden, ne oluyor, küçük bir sorun taa üstleri bile rahatsız ediyor. Burada süspansiyon görevi görüyoruz aslında biz...” Alıntı 76

“Vallahi Annemle babam, biz ailece geniş aile yaşıyoruz, ben halen daha geniş aileyi sürdürüyorum, annem babam yanımda, çocuklara bakıyorlar ve hanım çalışıyor...” Alıntı 77

Metnin İfade Değeri

Görüşme metni ifade değeri açısından incelendiğinde katılımcının, okul yöneticiliği kimliğini sendikal kimliği çerçevesinde oluşturduğu görülmektedir. Bunun

yanında, katılımcının otoriteye yakın, öğretmenlerle ilişkilerinde paylaşıma önem veren, öğrenci ve velilerle ilişkilerinde kimi zaman fedakâr kimi zaman idare edici bir okul yöneticisi kimliğine sahip olduğuna ilişkin ipuçları bulunmaktadır. Genel üslup ve tutarlılık, metnin deneyimsel değeri, metnin ilişkisel değeri başlıkları altında yer alan örnek doğrudan alıntılar bu tespitleri doğrulamaktadır.

Özetle; Y5^E kodlu katılımcı, görüşlerini ifade ederken resmi olmayan, günlük konuşma dilini kullanmayı tercih etmiş yer yer yöresel ağız kullanmıştır. Bunun yanında mübalağalı, kesinlik içeren, idealize ederek eleştiren ifadeleri bulunmaktadır. Görüşme tutarlılığı yönüyle incelendiğinde katılımcının birbiriyle çelişen ifadeleri olduğu görülmüştür. Katılımcının sendikal kimliği ve sendikal kültürle anlamlandırdığı örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin algısı genel olarak olumludur. Okul yöneticiliği için tercih ediliyor olmasını bir yönüyle sendika nedeniyle tanınmıyor olmasına bağlamıştır. Ayrıca doğuştan sahip olduğuna inandığı yönetme becerisini keşfetme imkânı bulduğu ortamın sendika olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerini anlatırken özellikle ilk göreve başladığı okulla ilgili daha fazla konuşmayı tercih ettiği görülmektedir. Örgütsel sosyalleşmenin karşılaşma aşamasında, ilk görev yaptığı okuldaki deneyimlerini zor ancak başarılı, tatmin edici olarak tarif etmek mümkündür. Ayrıca katılımcının genel olarak genel olarak mübalağalı dille örtüllü hale getirdiği üslubuna karşılık, ilk görev yaptığı okulla ilgili anlattığı ayrıntılarda daha açık bir üslubu olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcının deneyimlerine yön veren inanç ve değerlerin geleneksel bir arka planı bulunmaktadır. Görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının otoriteyle ilişkilerinde yakın, öğretmenlerle ilişkilerinde paylaşımcı, öğrenci ve velilerle ilişkilerinde kimi zaman fedakâr kimi zaman idare edici olduğu görülmektedir.

4.2.2.1.6. Y6^K Kodlu Okul Yöneticisi ile Yapılan Görüşmenin Analizi

Y6^K kodlu katılımcının toplam 6 yıl okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı deneyimi vardır. Araştırmanın yapıldığı ilde doğup büyümüştür ve okul yöneticiliği boyunca aynı il merkezinde çalışmıştır.

Genel Üslup ve Tutarlılık

Katılımcının genel olarak açık bir üslubu olduğu, sorulara kısa ve net cevaplar verdiği görülmektedir. Verdiği yanıtlar içinde kararsızlık, tutarsızlık, ima, örtük ifade bulunmamaktadır. Bununla birlikte bireysellik ön plandadır ve bazen kesinlik içeren,

idealize eden ifadeler kullandığı görülmektedir. Fikirlerini açıkça verdiği örneklerle somutlaştırarak sunmuştur. Katılımcının bu üslubunu alıntı 79 ortaya koymaktadır.

“...Sorumluluk verilirken idareciye yetki de verilse işler çok daha rahat yürür. Fakat size sorumluluk verip yetki verilmediği zaman sizi sınırlandırıyorlar ve işler de zor yürüyor bu kadın veya erkek fark etmiyor. En basitinden bir örnek vereyim. Okulumun duvarları alçak, kısa, bu duvarlardan öğrenci atlayarak kaçıyor. Atlayarak kaçan öğrenci sonra tutuyor CİMER’E yazı yazıyor biz buradan kaçıyoruz müdür biliyor müdahale etmiyor diye. Şikâyet ediyor ve mili eğitim bana soruşturma açıyor. Geçen sene bu oldu mesela soruşturma açıldı, geldiler. Hoca hanım niye kaçıyorlar? Duvar alçak. Hoca hanım tedbiri alacaksın. Nasıl alacağım? Güvenlik gelecek oraya o duvardan atlamasına müsaade etmeyecek. Giriş kapısını gördünüz, güvenlik dışarda kulübede oturan bir kızcağız. Yani dünyanın hangi hızlı atleti on dakikalık süre içerisinde dedim oradan koşarak gelecek şu bahçeyi geçecek oradaki duvarların oradan öğrencinin atlamasını engelleyecek. O zaman siz yapacaksınız, idarecilerle beraber sen. İki idarecim var. Katları mı gezsün, bahçeyi mi gezsün, öğretmenin teneffüste isteklerine cevap mı versin, öğrencinin isteklerine mi cevap versin geç kâğıdı bilmem ne kâğıdı şu bu... Nasıl yapacağız yani dedim müdürüm. İzin verin o zaman buralara tel çekeyim. Tel çekeyim öğrenci atlayamasın. Hayır, tel çekemezsin yasak. Ama öğrenciyi de bırakmayacaksın. Yani sorumluluk sende öğrenci gitmeyecek ama yetkin yok, herhangi bir şey yapamıyorsun...” Alıntı 79

Ayrıca alıntı 79’da görüldüğü gibi katılımcı görüşme süresince verdiği örnekleri genellikle kişilerin ağızından doğrudan aktararak ifade etmiştir. Edilgen olarak kurduğu az sayıda cümlede ise eylemi gerçekleştiren kişileri tam olarak bilmediği veya ortak bir eylemse yalnızca kendi sorumluluğunda olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle edilgen cümle kullanımında eylemi gerçekleştiren kişileri gizleme niyeti olduğuna ilişkin metin içinde ipuçları yoktur. Bu kullanım katılımcının açık bir üslubu tercih etmesiyle tutarlıdır.

“...bir defa eğitim kalitesi açısından öğretmenlerle birlik beraberlik içinde ve veliyle beraber, güzel bir eğitim profili oluşturmak istedim. Yani öğretmenlere hani ben müdürüm yapacaksınız tarzında değil de daha çok arkadaşız ve bu işi beraber yürüteceğiz tarzında bir profil çizmek istedim. Ama tabii bunların hepsi hayata geçirilemiyor.” Alıntı 80

“...Onun sonrasında aldığımız puanlar açıklandı ona göre atama yapıldı...” Alıntı 81

Örneğin alıntı 80’in son cümlesinde kullandığı edilgen ifade kafasındaki ideali gerçekleştirme sürecinde kontrolün yalnızca kendi elinde olmadığına işaret ediyor. Alıntı 81’de ise eylemi gerçekleştiren kişilerin belirsiz olduğu anlaşılıyor.

Metnin Deneyimsel Değeri

Görüşme metni deneyimsel değer açısından incelendiğinde katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin olumsuz olduğu açıkça kullandığı ifadelerden anlaşılmaktadır. Araştırmanın birinci alt probleminde ele alınan örgütsel sosyalleşmenin aşamalarına göre bakıldığında katılımcıyı ön sosyalleşme sürecinde bu göreve yönlendiren okul müdürleriyle olan olumsuz yaşantıları olduğu görülebilir (alıntı 82):

“...Hiç düşünmedim idareciliği ve reddettim. Ama 20 yıl sonra hayır dedim yani bu kadar ıı insanlar idareciler ve idareci olmak istiyorlar ve kötü yapıyorlar, bence kötü yapıyorlar, herkes için söyleyemiyorum arada iyileri mutlaka vardır, yani o zaman ben deneyeceğim dedim...” Alıntı 82

Katılımcı örgütsel sosyalleşmenin karşılaşma aşamasında okul kültürü üzerinde yapmaya çalıştığı değişikliklerin hem öğretmenlerin hem de öğrenci ve velilerin direnciyle karşılaştığını ifade etmiştir. Ayrıca okul paydaşlarıyla yaşadığı çatışmaların zaman zaman il milli eğitim müdürlüğüne yansıdığını dile getirmiştir. Diğer taraftan sistemin genel işleyişinden kaynaklanan problemlerin bu süreçte işlerini daha da zorlaştırdığını söylemiştir. Sonuç olarak katılımcı karşılaşma aşamasında olumsuz deneyimler biriktirmiş ve okul müdürlüğü görevini sürdürmeme kararı almıştır. Okul müdürlüğü görevine ve büyük sisteme ilişkin algısı olumsuzdur. İdealist olmasına rağmen sistemin genel işleyişinin bu idealistliği uygulama imkânı vermediğini ifade etmiştir (Alıntı 83):

“Araştırmacı: Bu görevi başkalarına da tavsiye eder misiniz hocam?

Y6^K: Başkalarına tavsiye eder miyim? Yani bu şartlarda etmem açıkçası.

Araştırmacı: Bu şartlar derken?

Y6^K: Yani genel olarak işleyiş sürecini kastediyorum, sistem böyleyse etmem. Yani ben son altı yıлымda, biraz da şey bir insanım hani böyle ıı mükemmeliyetçi bir insanım her şey düzgün olsun istiyorum. Son altı yıлымda hiçbir gece rahat bir uyku uyuduğumu hatırlamıyorum, ... Yani sistem böyle devam ederse tavsiye eder miyim etmem, niye, bir şey yapmak istediğiniz zaman sizi mesela öğrenci şikâyet edebiliyor, veli çok rahat şikâyet ediyor. Öğretmen rahatça şikâyet ediyor sonra sizin suçsuzluğunuz kanıtlanırsa bile sizi haksız yere şikâyet eden insanlara hiçbir ceza verilmiyor. Sadece siz temize çıkıyorsunuz o kadar... Dolayısıyla çok üzücü, yıpratıcı ve sizin idealistliğinizden çok şey götüren bir süreç.

...

Araştırmacı: Peki, hocam göreve devam etme konusunda ne düşünüyorsunuz?

Y6^K: Göreve devam etme konusunda çok olumlu düşünmüyorum açıkçası. Yani görev süremiz dört yıl bu üçüncü yılım, dört yılı bitirince çekilmeyi düşünüyorum...

Araştırmacı: Az önce saydıklarınızdan farklı gerekçeleri var mı peki bunun?

Y6^K: Yok, tamamen bu yani. Şey u sizin işinizi yapabileceğiniz çok şey yok, ortam yok. Çok yıpratıcı.”
Alıntı 83)

Katılımcının kadın öğretmenlerle ilişkilerinde çeşitli çatışmalar yaşadığını ifade ettiği görülmektedir.

“Araştırmacı: Okul paydaşlarıyla ilişkilerden sorular soracağım, mesela öğretmenlerle ilişkilerinizi, başta nasıldı sonradan nasıl değişti?”

Y6^K: Müdür yardımcısıyken mi müdürken mi?

Araştırmacı: Önce müdür yardımcı olduğunuz dönemi söyleyin sonra müdürlükteki.

Y6^K: Bir defa kadınsanız eğer bir yerde en fazla tepki gördüğünüz insanlar kadınlar. Bu çok ilginç... Mesela şöyle bir örnek vereyim, müdür yardımcısıyım, sınıf defterlerinin doldurulması gerekiyor, öğretmen doldurmuyor, unutuyor. Günlük biz bakıyoruz doldurmayan öğretmene ücreti kesilmesin diye kurşun kalemle adını yazıyoruz ki öğretmen sonra müsait olduğunda doldursun. Sonra bir öğretmen bunu doldurmadı sene sonu geldi öğretmene hocam işte defterlerinizde boşluk var doldurur musunuz dediğimde sesini çıkarmadı gitti. Başka bir öğretmenin yanında hıçkırma hıçkırma ağladığını gördüm. Başka bir öğretmen arkadaş ya hocam dedi yanlış anlaşılma var herhalde dedi. Siz öğretmene ters bir şekilde defteri doldur demişsiniz. Ben şok oldum. Dedim nasıl ters. Defteri doldurur musunun nasıl ters şekli olabilir. u Diyene kadar o söylediğim bayan bağırmağa başladı. Sen işte yükseklerdesin, tepedesin, ancak bize işte yapmamız gerekeni söylersin dedi... Böyle benzer şeyler bayanlardan çok yaşadım... Hani genelde idareci olarak erkek kabullenilmiş ya, mesela erkek idareci hoca hanım bunu niye doldurmuyorsun, işini doğru düzgün yapsana dese ses çıkmıyor bayandan. Bayan, hocam unutuşsunuz herhalde şunu doldurur musunuz bile dese ağır geliyor...” **Alıntı 84**

Daha genel olarak bakıldığında katılımcının deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerlerin eşitlik, adalet, sorumluluk temeline dayandığı, ayrıca geleneksel izler de taşıdığı anlaşılmaktadır (alıntı 85).

“Araştırmacı: İdealle gerçek arasındaki fark size kendinizi nasıl hissettiriyor?”

Y6^K: Bazen umutsuzluğa sevk ediyor sizi. Yani u biraz da idealist düşündüğünüz için ya u şey mi, yapmasam mı uğraşmasam mı, bu düzen böyle gelmiş böyle gidiyor hani niye uğraşıyorum kendimi strese sokuyorum diye düşünüyorsunuz. ... Sonra hani niye umutsuzluğa sevk edildiğin anda veya uğradığın anda tekrar u toparlanıyorsunuz. Ya yok diyorsun işin ne senin dur yapayım diyorsun yani. u Birilerinin bir şey yapması gerektiğini düşünüyorsunuz. Mesela ben geldiğimde herkesin bana ilk verdiği akıl şu oldu, kapını kapat, hocam görme bir şeyi ve ilgilenme...” **Alıntı 85**

Alıntı 85 katılımcının sorumluluk bilincini ortaya koymaktadır. Alıntı 83 ve alıntı 88 adalet anlayışına ilişkin ipucu içermektedir. Diğer taraftan katılımcı doğrudan kendi ifadeleriyle de adaletli olduğunu ortaya koymuştur (Alıntı 86 ve 87).

“...Adaletli olmam işimi kolaylaştırdı. İnsanlar benim aslında iyi bir insan olduğumu ve adaletle yöneticilik yaptığımı fark ettiler ve farklı tavırlar sergileyen insanlar da bir süre sonra kabullendiler aaa evet iyi bir insanmış diye konuşmaya başladılar. Bunlar işimi kolaylaştırdı diye düşünüyorum...” **Alıntı 86**

“Dünya görüşüm daha çok eşit ve adil bir dünya üzerine kurulu. Bunu benimsiyorum ve böyle olması gerektiğini düşünüyorum. İnsanların en azından asgari düzeyde eşit haklara sahip olduğu...” **Alıntı 87**

Katılımcının deneyimlerini anlamlandıran geleneksel izleri alıntı 88’de görmek mümkündür.

“...Geçen sene öğrencinin biri CİMERE yazı yazdı benle ilgili, tamam hani yalan bir ifadeydi. Ben bu olduğunu tahmin ettim, çağırdım. Kızım dedim niye böyle bir şey yaptın, dedi ki çünkü siz çok sıkıyorsunuz bizi. Kıyafetlerimize çok karışyorsunuz, istediğim gibi gelmek istiyorum müsaade etmiyorsunuz, ben de size gıcık oldum şikâyet ettim. Dedim bak burada bir şey var, kul hakkı var dedim, her şeyi bir kenara bırak şimdi sen bana soruşturma açtırdın ben bundan temize çıktım sorun değil. Ama dedim burada kul hakkı var ben sana hakkımı helal etmeyeceğim dedim biliyor musun? Sen benim hakkımla dedim git öbür tarafta nasıl ifade vereceğini düşün. Ben hakkımı helal etmiyorum dedim sana. Ama hocam dedi siz bizi sıkıyorsunuz ben o yüzden yapıyorum, yani haklısınız özür diliyorum...” **Alıntı 88**

Metnin İlişkisel Değeri

Görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde genel olarak hem otoriteyle ilişkilerinde, hem okul paydaşlarıyla olan ilişkilerinde sorumluluk, disiplin ve adalet temelinde sınırlarını oluşturduğu görülmektedir. Yukarıdaki 88 numaralı ve aşağıdaki 89 numaralı alıntılar bunu örneklemektedir.

“...İlk geldiğim zamanlarda şey diye uğraşıyorsunuz. Hani sorun olmasın bir sıkıntı çıkmasın diye uğraşıyorsunuz ama herkesi memnun edemiyorsunuz. Herkes zaten herkesin memnun olduğu ortam da çok sağlıklı bir ortam değil. Dolayısıyla şimdi o kadar doğru bildiğini yapmaya çalışıyor hani doğru mu doğru. Hani bu öğrencinin iyiliği için mi evet, öğretmenin iyiliği için mi evet tamam sıkıntı yok o zaman, memnuniyetsizlikler olacaktır diye düşünüyorum.” **Alıntı 89**

Ayrıca alıntı 83’te görüldüğü gibi katılımcı üst yöneticilere karşı biraz daha bağımsız bir tutum içinde olup onlarla ilgili eleştirilerini doğrudan dile getirmiştir. Katılımcının bu tutumunun iki nedeni olabilir. Birincisi göreve devam etmek istemediği için üst yöneticilere karşı daha bağımsız bir tavır içinde olabilir. İkincisi bu tutum katılımcının bir kişilik özelliği olabilir, yani kişisel olarak kendi sorumluluklarını yerine getirmenin, adaletli olmanın bir sonucu olarak kendisini bağımsız hissediyor olabilir.

Alıntı 84’te katılımcı kadın öğretmen ve kadın yönetici arasındaki ilişkinin dinamiklerini toplumsal cinsiyete bağlı olarak ortaya koyan örnekler vermiştir.

Katılımcının bu yanıtı araştırmacı doğrudan cinsiyet odağında soru sormadan verdiği görülmektedir.

Ayrıca katılımcı doğrudan sormadan ailesiyle ilişkilerindeki sorumluluğuna değindiği, okul müdürlüğü görevinin ailesine nasıl yansıdığını ifade ettiği görülmektedir (alıntı 90).

“...çok yorucu özel hayatıma da yansıyor ama şöyle benim için sadece şu şey var, normalde mesela iki üç tane çocuğum olsa u ve evde benden bir şey bekleyen çocuklarım olsa beni yıpratır mı yıpratır. Ben bu işi yapabilir miyim yapamam. Ama çocuğum büyük, evde değil. Eşim çok yoğun çalışıyor geç saatte geliyor ve dolayısıyla hesap verebildiğim, ilgilenmem gereken bir aile hayatım yok o yüzden oradan kurtarıyorum işimle ilgilenabiliyorum. Ama normal şartlarda bu şekilde hani aileyle beraber götürülebilir mi hayır götürülmez. Ama zaman zaman yıpratıyor mu evet yıpratıyor. Üzgün olduğum oluyor beni teselli ediyorlar, ya yapma bir şey olmaz geçer tarzında...” **Alıntı 90**

Alıntı 90’de görüldüğü gibi katılımcı bir kadın olarak toplumsal cinsiyet rolünün getirdiği aile içi sorumlulukları ifade etmiş ve aile içindeki sorumluluğu fazla olsa okul yöneticiliği görevini yapmakta zorlanacağını dile getirmiştir.

Metnin İfade Değeri

Görüşme metninden katılımcının dürüst, adil, idealist, kurallara bağlı, disiplinli bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Katılımcı ayrıca bir kadın olarak toplumsal cinsiyet rolüyle de kendini ifade etmiştir. Ancak bir okul müdürü olarak kadın olmayı yalnızca kadın öğretmenlerle arasındaki ilişkiyi ifade ederken öne çıkarmış, daha çok görev yönelimli ifadeler kullanmıştır. Katılımcının bu şekilde kimlik sunumunu kanıtlayan örnek doğrudan alıntılar ve açıklamalar genel üslup ve tutarlılık, metnin deneysel değeri, metnin ilişkisel değeri başlıkları altında yer almaktadır.

“**Araştırmacı:** Hocam peki göreve gelmeden önce görevden beklentileriniz nelerdi?

Y6^K: Görevden beklentilerim nelerdi. Şimdi açıkçası çok beklentim vardı. Yani kendi kafanızda idealleriniz var, gerçekleştirmeyi düşündüğünüz şeyler var. Ve bunu yapabilirim diye düşünüyorsunuz. En azından şöyle düşündüm, kendi çocuğumun okuyacağı standartlarda bir okul yapmak isterim. Gönül rahatlığıyla ben çocuğumu gönderebileceğim bir okul olsun ki her veli de kendi çocuğunu gönderebilsin. Böyle bir okul olsun diye uğraşmak istedim.

Araştırmacı: Böyle bir okulun özellikleri neler kısaca özetlerseniz?

Y6^K: Böyle bir okulun özellikleri neler, bir defa eğitim kalitesi açısından öğretmenlerle birlik beraberlik içinde ve veliyle beraber, güzel bir eğitim profili oluşturmak istedim. Yani öğretmenlere hani ben müdürüm yapacaksınız tarzında değil de daha çok arkadaşız ve bu işi beraber yürüteceğiz tarzında bir profil çizmek istedim. Ama tabi bunların hepsi hayata geçirilemiyor.” **Alıntı 91**

Alıntı 91’de görüldüğü gibi katılımcı ideal olarak paylaşıma önem veren, kapısı açık bir okul müdürü olmayı dilemişse de bunu gerçekleştirme çabasını zaman içinde kaybetmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca yukarıdaki 83 numaralı alıntı katılımcının genel olarak sistemin işleyişini eleştirdiği ve bu koşullarda ideal düzeyde görev yapmanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle şu an için geliştirdiği kimlik idealleri olan ancak bu sistem içerisinde gerçekleşmesinin zorluğuna inanmış, bir miktar kabullenmiş ve geri çekilen bir okul müdürüdür.

Katılımcı sorun çözmek için kurallardan taviz vermeyen, kurallara bağlı bir okul müdürü olduğunu şu ifadelerinden anlamak mümkündür:

“Araştırmacı: Bu sorunları (öğrencilerle yaşanan sorunlar) nasıl çözüyorsunuz?

Y6^K: Valla bu belirli kurallar dâhilinde olanlardan taviz vermiyorum. Yani şimdi bence çocuğun kılık ve kıyafeti okul kurallarına uygun olmalı. Niye, uı farklı bir öğrenci gelip okulun içine girer uı her şeyi yapar ve biz bunu ispatlayamayız. Çünkü farklı bir öğrenciyi kıyafetinden fark edemeyiz. Mesela bu konuda taviz vermiyorum. Ha bundan dolayı başım derde giriyor mu sürekli giriyor ama taviz vermiyorum açıkçası. Çünkü okulun kuralı bu arkadaşım diyorum yani. Veya işte kavga, eğer kavga ediyorsa okulun dışında bile etse gidip buluyorum, mesela duyuyorum kavga edilecek hocam bugün diyorlar. Ben kalkıyorum yanına da bir erkek öğretmen arkadaşı alıyorum, gittikleri parkı buluyorum ve parkta müdahale ediyorum çocuklara. Ama orada bile görsem okulun çevresinden yola çıkararak disiplin cezası veriyorum çocuklara. Yani okulun belirli kuralları neyse en azından onlara uymaya çalışıyoruz ki öbür çocukların güvenli ve rahat eğitimi için. Kaliteli eğitimi için.” Alıntı 94

Özetle; Y6^K kodlu katılımcının genel olarak açık bir üslubu olduğu, sorulara kısa ve net cevaplar verdiği görülmektedir. Verdiği yanıtlar içinde kararsızlık, tutarsızlık, ima, örtük ifade bulunmamaktadır. Bununla birlikte bireyselliğini ön planda tutan ve kendisiyle ilgili bazen kesinlik içeren, idealist ifadeler kullanmıştır. Fikirlerini ve deneyimlerini açıkça verdiği örneklerle somutlaştırarak sunmuştur. Görüşme metni deneyimsel değer açısından incelendiğinde katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin olumsuz olduğu, açıkça kullandığı ifadelerden anlaşılmaktadır. Katılımcıyı ön sosyalleşme sürecinde bu göreve yönlendiren okul müdürleriyle olan olumsuz yaşantılarıdır. Katılımcı örgütsel sosyalleşmenin karşılaşma aşamasında okul kültürü üzerinde yapmaya çalıştığı değişikliklerin hem öğretmenlerin hem de öğrenci ve velilerin direnciyle karşılaştığını ifade etmiştir. Ayrıca okul paydaşlarıyla yaşadığı çatışmaların zaman zaman il milli eğitim müdürlüğüne yansıdığını ifade etmiştir. Diğer taraftan sistemin genel işleyişinden kaynaklanan problemlerin bu süreçte işlerini daha da zorlaştırdığını dile getirmiştir. Sonuç olarak katılımcı karşılaşma aşamasında olumsuz

deneyimler biriktirmiş ve okul müdürlüğü görevini sürdürmeme kararı almıştır. Daha genel olarak bakıldığında katılımcının deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerlerin eşitlik, adalet, sorumluluk temeline dayandığı, ayrıca geleneksel izler de taşıdığı anlaşılmaktadır. Görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde genel olarak hem otoriteyle ilişkilerinde, hem okul paydaşlarıyla olan ilişkilerinde sorumluluk, disiplin ve adalet temelinde sınırlarını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı üst yöneticilere karşı biraz daha bağımsız bir tutum içinde olup onlarla ilgili eleştirilerini doğrudan dile getirmiştir. Kadın öğretmenlerle çeşitli sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir. Görüşme metninden katılımcının dürüst, adil, idealist, kurallara bağlı, disiplinli bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Katılımcı ayrıca bir kadın olarak toplumsal cinsiyet rolüyle de kendini ifade etmiştir. Ancak bir okul müdürü olarak kadın olmayı yalnızca kadın öğretmenlerle arasındaki ilişkiyi ifade ederken öne çıkarmış, daha çok görev yönelimli ifadeler kullanmıştır.

4.2.2.2. Yorumlama Aşaması

Bu başlık altında görüşme metninin üretim ve yorumlama süreçleri ile metinle arası ve söylemler arası bağlam incelenmiştir. (Yöntem bölümünde açıklanan söylem analizinin üç basamağından ikincisi)

4.2.2.2.1. Metinlerin Üretim ve Yorumlama Süreci

Bu başlık altında görüşme metninin üretim ve yorumlama süreçlerini etkileyen, tanımlama başlığı altında, görüşme metninin analizinde yer verilmemiş olan metin dışı unsurlar açıklanmıştır. Metnin üretim ve yorumlama sürecini etkileyen dört ana unsur vardır: Katılımcılar, araştırmacı, tarafların birbirine göre sosyal konumları, tarafların içinde olduğu yakın çevrenin sosyokültürel özellikleri.

Araştırmacı. Araştırmacı rolünün bu süreci nasıl etkilediğine ilişkin bilgilerin bir kısmı yöntem bölümünde araştırmacının, araştırma sürecindeki rolüne ilişkin reflektif düşüncelerini içeren “Araştırmacı Rolü” başlığı altında açıklanmıştır. Bu başlık altında ayrıca görüşmelerin nasıl gerçekleştirildiğinin ve katılımcılarla nasıl tanışıldığının açıklanmasında yarar vardır.

Görüşmeler iki oturum halinde planlanmıştır. Eleştirel söylem analizi yapılan kısım toplumsal cinsiyete dair doğrudan sorular içermeyen, örgütsel sosyalleşme sürecini sorgulayan birinci oturumdur. Bunun nedeni cinsiyetle ilgili vurgular yapıldığında

görüşme sürecinin politik hale gelmesinden, katılımcıları yönlendirmesinden duyulan endişedir.

Araştırmanın çalışma grubu yöntem bölümünde açıklandığı üzere maksimum çeşitlilik sağlanacak şekilde oluşturulmuş, Doğu Anadolu'da bir ilin merkez ilçesindeki Anadolu liselerinde görev yapmış olan kadın ve erkek okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Ancak maksimum çeşitliliği sağlayacak ölçütler göz önünde bulundurulmak şartıyla görüşme yapılacak katılımcılar belirlenirken öncelikle çalışma ortamı içinde ya da araştırmacının özel hayatında tanıdığı birilerinin tanıdıkları olmasına özen gösterilmiştir. Kültürümüze özgü koşullar nedeniyle katılımcılarla güven ilişkisi oluşturmak için böyle bir tercih yapılmıştır. Nitekim araştırmacı, katılımcılar içinde yalnızca bir kadın okul yöneticisi ile tanışmaya tanıdıklar aracı olmadan yalnızca araştırmacı kimliği ile gitmiştir ve sonuçta ses kaydı yapmasına izin vermemiştir. Bu yaşantı araştırmacının katılımcılarla güven ilişkisi kurmakla ilgili öngörüsünü doğrulamaktadır.

Katılımcılar. Katılımcıların metnin üretim ve yorumlama sürecine getirdiği kaynakların açıklanması araştırmacıya ait kaynakların açıklanması kadar kolay değildir. Bunun için katılımcıların araştırma sürecinde ortaya koymuş olduğu ipuçları takip edilmiştir. Bu konuda yöntem bölümünde açıklanan katılımcılara ait kişisel bilgiler ve görüşme metinlerinin analizi sırasında ortaya konan tüm detaylar metnin üretim ve yorumlama sürecini etkileyen unsurlar olarak değerlendirilmelidir. Bu konuda daha fazla ayrıntıya metinler arası ve söylemler arası bağlamaların açıklamaları içinde ulaşılabilir.

Tarafların birbirine göre sosyal konumları. Metnin üretim ve yorumlanma sürecini yönlendiren bir diğer etken araştırmacının katılımcılara göre sosyal konumudur. Araştırmacı üniversitede çalışan kadın bir araştırma görevlisidir. Araştırmacının katılımcılara görünen bu kimliği şüphesiz onlarla yapılan görüşmenin içeriğini yönlendirmiştir. Başka bir yönden açıklanacak olursa katılımcılara aynı soruları soran örneğin erkek bir milli eğitim müdürü olsa muhtemelen verecekleri yanıtların içeriği veya yanıtlama biçimleri değişecektir. Bunu kanıtlayan ipuçları görüşme metinleri içinde bulunmaktadır. Bu ipuçlarından bazıları şunlardır:

Y4^K kodlu katılımcının araştırma aracılığıyla kurumsal veya toplumsal mesaj verme niyetinde olduğuna işaret eden ifadeleri bulunmaktadır ki bu konuşmanın muhatabının araştırmacı kimliği ile ilgilidir.

“...Bunun altını çizin bakın. Atandığım, devraldığım hiç bir okulda bu sorumluluk duygusuyla hareket edildiğine şahit olmadım. Yani tamamen atıl hale gelmişti, kirlenmişti, kirlenmişti. Nasıl diyeyim, eskimişti, çürümüştü. Yani ben hep bir enkazı iyileştirme mücadelesi verdim...” (Y4^K)

“Çaba sarf ediyorum en azından. Bir şey bozuldu mu arkam dönmüyorum çözmeye çalışıyorum. Bunu bayan olarak yapabildiğimi görüyorum bu beni güçlü hissettiriyor, mutlu kılıyor bu beni. Ve ben bayanların, bunu samimi söylüyorum, altını çizin bunun bayanların idarecilikte daha ehil olduğunu düşünüyorum. Çünkü kadın hassasiyeti anne hassasiyeti çok erkeğin belki görmezden geldiği anlamadığı şeyi anlamamızı sağlıyor. Bizim hakikaten bakış açılarımız çok farklı erkeklerden. Vizyonumuz, misyonumuz, hayata bakış açımız...” (Y4^K)

Y4^K kodlu katılımcının bu tutumu ile birlikte aynı zamanda, Y4^K kodlu katılımcının görüşme metnin analiz edildiği bölümde açıklandığı üzere, kadın yönetici kimliğini öne çıkaracak şekilde görüşlerini ifade etmiş olması araştırmacının kadın kimliğini dikkate aldığı ve böylelikle bir mesaj verme niyeti taşıdığına göstergesidir.

Tarafların içinde olduğu yakın çevrenin sosyokültürel özellikleri. Görüşme metinlerinin üretim ve yorumlama süreçlerini yönlendiren bir diğer değişken araştırmacının yürütüldüğü, araştırmacı ve katılımcıların içinde yer aldığı ilin sosyokültürel özellikleridir. Şehrin kültürünün genel olarak kapalı ve geleneksel olduğu söylenebilir (Araştırmacının kendi deneyimlerine dayalı olarak oluşturduğu algı). Nitekim katılımcıların bu tespiti kanıtlayan ifadeleri olduğu görülmektedir:

Bazı katılımcıların (Y2^E ve Y4^K) ifadeleri araştırmacının yapıldığı şehrin değişime kapalı ve geleneksel bir kültüre sahip olduğuna işaret etmektedir:

“**Araştırmacı:** 5 yıl çalıştığımız okul nasıl bir okuldu?”

Y2^E: Biraz daha farklıydı. Okulun buradaki olumlu durumuna karşılık olumsuz bir imajı vardı. Yani öncesinde de böyle ora da bu şehrin eski okullarından biriydi ... Lisesi. Farklı anlıyordu. 80 öncesindeki siyasi olaylarla demografik şeyiyle ilgili olarak, öğrencilerin dağılımıyla ilgili olarak farklı bir imaj vardı. Sanki okul değil de tehlikeli bir yermiş gibi bir imaj vardı. Allah'a şükür bu süre içerisinde okulu tercih edilir, yani bu okuldaki daha yüksek puanla öğrenci alan bir konuma geldi.

Araştırmacı: ilk atandığımızda o okula okulla ilgili bildikleriniz bu olumsuz şeyler miydi?

Y2^E: Evet, beni de etkilemişti. Önceki okul tabii ki bu algı ister istemez böyle, yani biz belki sokaktaki kahvedeki vatandaş gibi değil ama öğretmen camiasında da bu söylediğim şeyler geçerli ister istemez etkilemişti, tedirgin etmişti. Evet.

Araştırmacı: Nasıl bir strateji izlediğinizi de merak ettim okulun başarısını arttırmak için?

Y2^E: Oranın o özelliğini dikkate alarak, demografik yapıyı dikkate alarak

Araştırmacı: Demografi yapısı nasıldı okulun?

Y2^E: Farklı böyle biraz böyle, farklı yerlerden farklı illerden, farklı şeylerden, mezhep olarak, inanç olarak farklılık var, kültür olarak farklılık var. Bunları dikkate alarak bu konularda böyle daha bütünleştirici daha

toplayıcı bir şeyle hareket edince o tür problemler problem olmaktan çıktı. Öğretmen boyutuyla da öğrenci boyutuyla da veli boyutuyla da...”

Araştırmacı: *Yani başlangıçta problem miydi bunlar?*

Y2^E: *Evet, yani o okulda sürekli böyle gündeme gelen veya az olsa bile dışarda sanki sürekli bu tür şeylerin olduğu bir problem gibi algılanıyordu. Ben de işin doğrusu bu algıyla gittim ve bu potansiyel de vardı. Ama o bakış açısıyla o yaklaşımla o tür olumsuzluklarla ilgili bir şey de yaşamadık. Yani onlar bizim okullar öyle şeyler ki Zeynep Hanım siz bir yıl boyunca bir şey yaparsınız, bir olay olur yani bu olayın, belki olay bile değil bir şaibedir, o bütün şeyi bitirir. Yani okulun beş yıllık on yıllık şeyini bitirir. Yani okullarda bu tür şeylere fırsat vermemek de önemli bir şey. Yani beni orada en çok tedirgin eden durum oydu. Bir böyle şeyi zedeleyecek bir olumsuz çağrışım olmasın onun gayreti, çabası içerisindeydik, çok şükür olmadı. Mesela burası için öyle bir şeyim, tedirginliğim yok benim.”*

Yukarıda Y2^E kodlu katılımcının ifadelerinde, şehrin kapalı bir kültüre sahip olduğunu, farklı şehirlerden, farklı mezheplerden olan velilerin çocuklarının bulunduğu bir okulla ilgili var olan önyargıyı görmek mümkündür. Ayrıca şehrin bu yapısının örgütsel düzeydeki bir başka yansıması ise Y2^E kodlu katılımcının ifadelerine göre o şehrin ve o okulun çocukları olmuş öğretmenlerin öğretmen kadrosunda uzun yıllardır buluyor olmalarıdır.

Y2^E: *...hem ora hem bura (okul müdürü olarak çalıştığı iki farklı okul) için söyleyeyim buralar merkezi okullar, hizmet puanı yüksek öğretmenler tercih ediyor. Geldikten sonra da artık yani bir istatistik yapılırsa çoğu bu şehirli öğretmenlerden oluşuyor. Merkezdeki okula geldikten sonra da işte artık ona göre evini barkını şey yapıp, böyle çok uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin. Bunu mesela ... lisesi için ben böyle somut şey olsun diye söyleyeyim, liseyi orda okumuş öğretmenliğe oraya atanmış 30 yıldır orada görev yapan çok öğretmen vardı ... lisesinde. Uzun yıllar aynı kadro devam ediyor. Orası kadar olmasa da bura için de geçerli.*

Araştırmacı: *Bu özellik okula nasıl yansıyor?*

Y2^E: *Okulun kültürüne etkisi var. Çok olumsuz bir durum yoksa okulun kültürü açısından önemli. Ancak yeniliğe de biraz daha esnek değil. Bir şeyi hemen değiştiremiyorsun. Bir kültür oturmuş. Olumluya evirebilerseniz katkısını görüyorsunuz ama çok da çatışma alanı değil çatışırsanız kaybedersiniz çünkü o kültür 30 yıldır böyle...”*

Bunun yanında Y4^K kodlu katılımcının aşağıdaki ifadeleri de kapalı, geleneksel şehir kültürüne işaret etmektedir.

“...Kapıları tuttum, kızlarımın dışarı çıkmasını engelledim. Onları içerde tuttum, onlara okuluma itibar kazandırdım. Kız öğrencilerimin dışarda algısı çok farklıydı, erkeklerde dolaşıyorlar, böyle kötü kötü şeyler geliyordu kulağıma. Hiç hak etmedikleri ithamlara uğruyorlardı. Bunlar gençti, yanlış yapabilirlerdi, o yanlışla meyledecek bir yaşta, çağdalar onlar konusunda da, kızlarımın itibarımı koruma konusunda da büyük bir sorumluluk üstlendim... Ne yapıyorlardı peki, sokak aralarında istenmedik olumsuz şeyler yapıp okulun itibarını sarsacak, kendi isimlerine zarar verecek görüntüler veriyorlardı. Anlıyor musunuz?”

Haliyle o konudaki söylemleri kapattım, dedikoduları. Okul çevresindeki apartmanlardan ailelerin şahit olduğu şeyler kesildi. Kızlarımın yanlış hiçbir davranışına tanık olmadılar...” Y4^K

4.2.2.2.2. Metinler Arası Bağlam

Metinler arası bağlam incelenirken, görüşme metinleri arasında birbiriyle ilişkili, birbirini destekleyen ayrıntılar tespit edilmiştir.⁵ Metinler arası ilişkilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan başlıklar şu şekilde sıralanabilir.

Demokrasi ve paylaşımaya dayalı bir okul kültürü ideali. Araştırmaya katılan altı okul yöneticisinin hepsi, ideal düzeyde okulda öğretmen ve yönetici ilişkilerinin otoriter olmayan, demokratik ve paylaşımaya dayalı bir zeminde yürütülmesi gerektiğine olan inançlarını ifade etmişler, yapabildikleri kadar kendi deneyimlerinden örnekler vermişlerdir. Ayrıca görüldüğü gibi Y1^E ve Y4^K kodlu katılımcılar “allame-i cihan olmak” ortak kelime grubu ile düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Faydalı olduğumuza inanıyorum. Hakikaten arkadaşlarımızla beraber, çünkü bir ekip işidir bu, tek başınıza allame-i cihan olsanız boşsunuz...” (Y1^E)

“Sizin bir şekilde orada başarılı olmanızı, o başarının sanki okul müdürüne ait olacağını düşünerek imtina edip çekinenler var. Oysaki okul birlikte yürür, bütünüyle yürür, sen allame-i cihan olsan okul müdürü olarak tek başına hiç bir şey olamazsın, hiç bir şey yapamazsın.” (Y4^K)

“...eğitim kalitesi açısından öğretmenlerle birlik beraberlik içinde ve veliyle beraber, güzel bir eğitim profili oluşturmak istedim. Yani öğretmenlere hani ben müdürüm yapacaksınız tarzında değil de daha çok arkadaşız ve bu işi beraber yürüteceğiz tarzında bir profil çizmek istedim. Ama tabii bunların hepsi hayata geçirilemiyor...” (Y6^K)

Ayrıca Y1^E kodlu katılımcı eski okul müdürlerinin daha otoriter olduğunu ve bu konuda okul müdürü tutumlarında genel bir iyileşmenin söz konusu olduğunu ifade etmiştir. “Çok daha demokrat bir yaklaşım söz konusu. Şu anki okul müdürlerinin eskiye göre çok daha demokrat olduğuna ben inanıyorum.”

Bu bulgular, okul örgütünün kendine özgü nitelikleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bilindiği gibi okullar çalışan kadrosu nitelikli olan örgütlerdendir

⁵ Burada yapılan inceleme, içerik analizi ile yapılan incelemeden farklıdır. İçerik analizi örgütsel sosyalleşme deneyimlerini tanımlama odağında yapılmış olup yalnızca katılımcıların doğrudan ve örgütsel sosyalleşme deneyimleri ile ilgili olan ifadelerine dayalı olarak oluşturulan temel örüntüleri yani tema ve alt temaları içermektedir. Bu başlık altında rapor edilen inceleme sonucu katılımcıların ifadelerine dayalı olmakla birlikte yalnızca doğrudan ifade ettiklerine değil, dolaylı olarak ortaya koydukları, araştırılan söylemsel gerçekliği tanımlayan ipuçlarını da içermektedir. Ayrıca doğrudan araştırmacının sorduğu soruya verdikleri yanıtlar değil soru ile alakasız bile olsa söyledikleri her şey incelenmiştir.

ve yakından denetimi, sıkı hiyerarşiyi uygulamak etkili bir okul oluşturmaz. Buna rağmen toplumsal düzen içindeki güce itaat ve korku tutumu beraberinde hiyerarşiyi ve otoriter bir yönetimi getiren çelişkili bir duruma sürüklemektedir.

Disiplin ve sorumluluk ideali. Y3^K, Y4^K ve Y6^K kodlu katılımcıların ifadelerinde disiplin ve sorumluluk vurguları ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar disiplin ve sorumluluğu yönetsel bir ideal olarak, kendi çocuklarını gönül rahatlığıyla gönderebilecekleri bir okul ideali olarak görmektedirler ve okulda disiplin sağlamak için çaba harcamaktadırlar.

Sendikal faaliyetler. Katılımcılardan üçünün (Y2^E, Y4^K, Y5^E) sendikal faaliyetlere ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Y2^E ve Y4^K kodlu katılımcıların bu konudaki görüşleri olumsuzdur. Y5^E kodlu katılımcı ise okul yöneticiliği kimliğini sendikal kimliği öne çıkaran bir üslupla ifade etmiştir. Y5^E kodlu katılımcının bu konudaki görüşlerine görüşme metninin analizi başlığı altında genişçe yer verilmiştir.

Y4^K kodlu katılımcının ifadelerinden sivil toplum kuruluşlarının milli eğitimdeki yönetici görevlendirme süreçlerini etkilemeye çalıştığı ve kendisinin de bundan bizzat etkilendiği anlaşılmaktadır:

“Y4^K: ...Çok büyük bir kayıbm yoktu idarecilikte, çünkü çok az bir süreç o okulda kaldım, geçici görevlendirmeye farklı bir okula gittim. Çünkü orada farklı dış etkenlerin de tacizine uğradık.

Araştırmacı: Ne gibi?

Y4^K: Yani STK'lar, müdürlükte gözü olan, oraya gelmek isteyenlerin dışardan kışkırtmalara sebebiyet vermeleri, beni usandırıp, bıktırıp, benim istifamı gerçekleştirip bir şekilde dışardan işini yapıp gelmeyi düşünenlerin yaptığı hareketlerdi, eylemlerdi bunlar.”

“...Çok farklı STK'lar, çok herkes burnunu sokmaya başladı, onların karşısında durdum... O baskılar milli eğitime de çok gidiyordu. Ama benim açımdan değil, kendi istedikleri kişinin müdür olmamasından milli eğitimi de o dönem milli eğitimi de çok baskı altına almaya çalıştılar. Ama yani evet sıkıntılar oldu mu oldu, yaşandı mı yaşandı, sadece benimle ilgili değil, merkezdeki diğer yerler de bu tarz kişileri tazyiki ile karşılaştı işin açıkçası...”

“Y4^K: ...beni istemeyen bir grup birbirini destekleyerek, gaza getirerek sürekli problemlere sebebiyet verebiliyorlardı.

Araştırmacı: Kimler vardı o grupların içinde.

Y4^K: Öğretmen arkadaşlardı bunlar, özellikle bayanlar çok yapıyordu. O bayan müdür yardımcımı, işte sen neden mesela müdür olmadın da hani o sana müdür oldu. Belli bir STK'nın da kadın kollarında görevliydi, haliyle şeydi yani böyle bir kışkırtılıyordu, ona hata yaptırıyorlardı. Onun yanımda olmasına izin vermiyorlardı. Yani beni başında görmek istemeyenler onu öne getiriyorlardı...”

Y2^E kodlu katılımcı ise sivil toplum kuruluşlarının okullarda yaptığı eğitim içerikli göstermelik faaliyetlerinin niteliğinin düşük olduğunu ve öğretmen olarak kendilerini rencide ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca siyasi kaynakların eğitime doğrudan yön veren konumda olmamaları gerektiğini ifade ettiği görülmektedir.

“Araştırmacı: İdarecilerin seçilmesi, yetiştirilmesi sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz hocam?”

Y2^E: Kimseyi suçlamak için değil ama algılar önemli. Yani bir şeyin bir de karşı tarafından nasıl algılandığı da bence dikkate alınması gereken bir konu. Bu konuda çok iyi bir şeye sahip değiliz. Yani böyle algı olarak çok böyle adaletli, sıhhatli veya liyakate dayalı bir şey olduğu... en azından algı boyutunda öyle ben işleyişte öyle midir değil midir? ... Ben en azından kendim için söyleyeyim ben bu işte böyle bir şeye şahit olmadım ama algıları da dikkate almak lazım. Olumsuz bir algı da var... Bir de bunu da bu arada söylemiş olayım, sendikacılık bana göre memuriyette olmamalı. Memur memurdur, kapı kuludur. Ama son dönemde bizim farklı alanlardaki, böyle işte demokratik toplum, çoğulcu katılımcı, bunlar böyle kavram olarak güzel şeyler ama dozajı, sınırının olması lazım. Bunu ben siyaseti de dikkate alarak söylüyorum, eğitim ciddi bir mesele. Sadece eğitim bakanlığına bırakılacak kadar basit bir konu değil. Bir devlet politikası hatta devletten de öte evrensel bir yönü, insani yönü de var. Burada siyaset kurumları da dahil olmak üzere stklar, sendikalar, bilmem dernekler yani bunlar katkı sunsunlar ama çok da müdahil olma, çok yön verme konumunda olmamaları lazım. Bu konuda da ciddi sıkıntılar var. Bazen bu da şeyi bitiriyor, diyelim ki işte son dönemde hiç formasyonu, donanımı olmayan birileri gelip okulda biz şu eğitimi vereceğiz öğrencilere şu etkinliği yaptıracağız gibi talepler istekler oluyor bunlar öğretmenleri, bizleri şahsen rencide ediyor. Biz çoğu zaman tabi bu taleplere olumlu cevap vermiyoruz. Yani gidin siz dersinize çalışın, şunları yapın diye gönderiyoruz... Bunlar böyle sanki şey sorumlular dışında bu işe yön verenler çeşitli kanallarla siyaset kurumu da dâhil olmak üzere, ben siyaset derken devleti kastetmiyorum devlet bakanlık elbette olacak. Ama böyle tatmin şeyi gibi o dernek diyor şu da olsun benim bu da gelsin, buraya da gitsin, şuraya götürün sayı çok görünsün, bunlar bizim motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor bazen rencide ediyor yani biz öğretmensek burada bazı şeyleri biz de verebiliyoruzdur. Hiç donanımı, formasyonu, tecrübesi olmayan kişilere, nitekim bu tür faaliyetler gerçekleştiğinde çoğu zaman böyle olumsuz dönütler oluyor. Mesela başlık çok güzel, gelip okulda konferans veriyor ama bakıyorsun velilerden farklı dönütler oluyor. Olumsuz şeyler çıkabiliyor.” Y2^E

Üst yöneticilerle ilişkilerde mesafe. Katılımcıların otorite karşısındaki duruşları tanımlama aşamasında, görüşme metinlerinin analizi yapılırken ayrıntılı olarak incelenmiştir. Y1^E, Y2^E, Y4^K kodlu katılımcıların otoriteyle ilişkilerinde saygılı, uyumlu, itaatkâr ve eleştiriden kaçınan ya da eleştirilerini örtülü biçimde ifade eden bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Y3^K ve Y6^K kodlu katılımcılar otorite karşısındaki bağımsız tutum sergilemektedirler. Y4^K, Y5^E, Y6^K kodlu katılımcıların otoriteye yakın olduklarını ima eden ifadeleri olduğu görülmektedir:

“ ...Mesela ben kaç yıllık öğretmendim 3-4 yıllık bir öğretmendim burada kenar bir mahallede öğretmenlik yapıyordum. uı sonra tayin istedim, tayin istediğim sırada u burada uı bana şey dendi uı tayinle niye

uğraşiyor gelsin idareci yapalım dendi o zaman sınav falan yoktu. Ben istemedim, doğrudan gel seni idareci yapalım denmesine rağmen istemedim. Çünkü öğretmenliği gerçekten zevk alarak yapıyordum.” (Y6^K)

Araştırmanın yürütüldüğü şehir. Katılımcıların bu konudaki ifadeleri metnin üretim ve yorumla süreci başlığı altında açıklanmıştır.

Kadın yönetici olmak. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin (Y3^K, Y4^K, Y6^K) metin içinde toplumsal cinsiyet rollerini vurgulayan ifadeleri ya da imaları olduğu görülmektedir. Kadınların bu konudaki ifadeleri ve imaları tanımlama aşamasında, her birine ait görüşme metninin analiz edildiği ilgili başlıklar altında ayrıntılı olarak görülebilir. Kadın yöneticilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin ifadeleri ya da imaları şu şekilde sıralanabilir:

Kadın okul yöneticilerinin üçü de araştırmacı doğrudan soru sormadan okul yöneticisinin iş yoğunluğu ile kadının toplumsal cinsiyet rolü arasındaki çatışmayı dile getirmişlerdir. Oysa erkek yöneticilerin doğrudan soru yöneltmeden aile içindeki sorumlulukları ile ilgili konuşmadıkları görülmektedir.

Her üç kadın yönetici de okulda özellikle kadın öğretmenlerle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Y4^E kodlu katılımcının ifadelerinden kadınların okul yöneticisi olabildiği alanların öğrencisi kız olan okullarla sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte üst yöneticilerin bu tutumu Y4^E kodlu katılımcının üstler tarafından tercih edilen bir pozisyonda olduğunu göstermektedir. Tercih edilme nedenlerinin, cinsiyeti ve otoriteye yakınlığı olduğuna ilişkin, Y4^K kodlu katılımcı ile yapılan görüşmenin analiz edildiği başlık altında yer verilen doğrudan alıntılarda, ipuçları bulunmaktadır.

Y3^K kodlu katılımcı, henüz müdür yardımcılığı görevine yeni başlamış, görevlendirilmiş ve müdür yardımcılığı sınavına da gireceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte çalıştığı okulun müdürünün kadın olması ona bir rol model sağlamakla birlikte o rol modelin cinsiyeti nedeniyle üst yöneticilerle yaşadığı sorunlara şahit olması onu göreve devam etme konusunda kararsızlığa sürüklemektedir.

4.2.2.2.3. Söylemler Arası Bağlam

Söylemler arası bağlam incelenirken, metinler arası incelemeler neticesinde ortak özellikleri yönüyle gruplandırılabilir ortak söylemlerin oluşup oluşmadığı araştırılmıştır.

Metinler arası bağlamın incelenmesiyle ulaşılan sonuçlar Tablo 4.6 içinde özetlendiğinde kadınların söylemlerinin “kadın yönetici olmak” ile “disiplin ve sorumluluk ideali” konularında bariz bir şekilde katılımcıların ortak söylemlerinden ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 4.6

Metinler arası bağlamda ortaya çıkan sonuçlar

Metinler arası bağlamda ortaya çıkan sonuçlar	Katılımcılar
Demokrasi ve paylaşıma dayalı bir okul kültürü ideali	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
Disiplin ve sorumluluk ideali	Y3 ^K , Y4 ^K , Y6 ^K
Sendikal faaliyetler	Y2 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E
Otoriteyle ilişkilerde mesafe	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
Araştırmanın yürütüldüğü şehir	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K
Kadın yönetici olmak	Y3 ^K , Y4 ^K , Y6 ^K

Ayrıca yorumlama aşamasında ulaşılan sonuçlar da dikkate alınarak kadın ve erkek okul yöneticilerinin söylemlerinin farklı ve ortak yönleri Şekil 4.7’de gösterilebilir.



Şekil. 4.7: Okul yöneticilerine ait farklı söylemler

4.2.2.3. Açıklama Aşaması

Bu başlık altında, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri çerçevesinde oluşturdukları söylemlerinin içinde yer aldığı sosyokültürel pratiğin analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. (Yöntem bölümünde açıklanan söylem analizinin üç basamağından üçüncüsü)

Yorumlama aşamasında ulaşılan sonuçların örgütsel ve toplumsal düzeyde açıklanmaya ihtiyacı vardır. Bu anlamda metinler arası ve söylemler arası bağlamın incelendiği başlıklar altında rapor edilen bulgular yeniden değerlendirildiğinde söylemleri biçimlendiren örgütsel ve toplumsal kültüre ilişkin ipuçları yakalamak mümkündür. (Açıklama aşamasına dahil olan diğer veriler araştırmanın üçüncü alt probleminde cevabı aranan soruların yanıtlarıdır.)

Metinler arası bağlamı ortaya koyan başlıklar dikkatle incelendiğinde örgüt kültürünü tanımlayan ipuçları içerdiği görülmektedir. Örgüt kültürüne ilişkin özellikler şu şekilde sıralanabilir:

Değişime kapalı ve geleneksel şehir kültürü. Bu konuda katılımcıların ifadelerine dayalı olarak ortaya konan yorumlar metinlerin üretim ve yorumlama süreci başlığı altında açıklanmıştır. Bu bulgular araştırmanın yürütüldüğü yakın çevrenin koşullarını tanımlamaktadır.

Korku ve güce dayalı örgütsel kültür. Katılımcıların (Y1^E, Y2^E, Y4^K) otoriteye ilişkin saygılı, uyumlu, itaatkâr tutumları, eleştiriden kaçınmaları ya da örtülü biçimde eleştirilerini dile getirmiş olmaları örgütsel kültürün korku ve güce dayalı olduğunu kanıtlamaktadır. Diğer taraftan Y3^K ve Y6^K kodlu katılımcıların otorite karşısındaki bağımsız tutumları korku ve güce dayalı kültürün varlığını tersinden doğrulamaktadır. Çünkü Y3^K kodlu katılımcı henüz göreve yeni başlamış ve devam konusundaki kararını netleştirmemiştir, Y6^K kodlu katılımcı ise görevlendirme süresi dolduktan sonra okul müdürlüğü yapmayacağını ifade etmiştir. (Otorite karşısındaki bağımsız duruşlarının başka bir sebebinin kişisel tercihleri ya da yaşam felsefeleri olabileceği de gözden kaçırılmamalıdır). Ayrıca bazı katılımcıların (Y4^K, Y5^E, Y6^K) ifadelerinde aynı zamanda otoriteye yakınlıklarını ortaya koyan ipuçları da olduğu görülmektedir.

“Ben hemen şey yaptım, hızlı bir şekilde en azından lise kızlarıma bir forma, okula aidiyet, okulun öğrencisi olduğunu gösteren bir şeyle hareket edeyim... Bunu farklı yansıtılar dışarıya... çok çirkin, sanki

hangi dönemde atandım bilmiyorum, sanki atanma şeklimi bilmiyorum. Yani böyle gerçekten tabansız, asla desteği olmayan ithamlar...” (Y4^K)

Y4^K kodlu katılımcının otoriteye yakınlığını ima eden, okul yöneticisi atama mülakatlarının asıl işlevinin ne olduğunu ortaya koyan ifadeleri olduğu yukarıdaki alıntıda görülmektedir.

“...Mesela ben kaç yıllık öğretmendim 3-4 yıllık bir öğretmendim burada kenar bir mahallede öğretmenlik yapıyordum. uı sonra tayin istedim, tayin istediğim sırada u burada uı bana şey dendi uı tayinle niye uğraşiyor gelsin idareci yapalım dendi o zaman sınav falan yoktu. Ben istemedim, doğrudan gel seni idareci yapalım denmesine rağmen istemedim. Çünkü öğretmenliği gerçekten zevk alarak yapıyordum.” (Y6^K)

“Bana idarecilik verilirse, daha üstler, daha farklı davranmak istiyorum, açık söylüyorum. Daha farklı akımda hani dedim müdür yardımcısı idareci olunca neler düşünüyordun, ben de idareci olunca (üst), hani şu an imkân var mı, kısıtlı bir imkânınız var...” (Y5^E)

Y6^K, Y5^E kodlu katılımcılara ait yukarıdaki alıntılar içinde görüldüğü gibi “*gelsin idareci yapalım*”, “*bana idarecilik verilirse*” biçimindeki ifadeleri okul yöneticiliğinin güç sahipleri tarafından “verilen” bir statü olduğunu ortaya koymaktadır ki bu da güce dayalı bir örgütsel kültürün varlığını kanıtlamaktadır.

Ayrıca yorumlama aşamasında sendikal faaliyetler başlığı altında yer alan bulgular da korku ve güce dayalı bir örgütsel kültürün varlığını kanıtlamaktadır. Sendikal faaliyetlere ilişkin yorumlama başlığı altında yer alan açıklamalar ve alıntılar dikkate alındığında; sonuç olarak sendikal faaliyetlerin örgütsel düzeni yönlendirme çabası ve siyasi kanalla güç kazanıyor oluşu güce dayalı örgütsel kültürün varlığını kanıtladığı söylenebilir.

Ataerkil kültür. Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerine ait görüşme metinleri içinde ataerkil kültür yapısına işaret eden ipuçları olduğu görülmektedir. Bu ipuçları görüşme metinlerinin analizi başlığı altında ortaya konmuş, katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgular bütünleştirilerek özetlenecek olursa;

Kadın okul yöneticilerinin üçü de araştırmacı doğrudan soru sormadan okul yöneticisinin iş yoğunluğu ile kadının toplumsal cinsiyet rolü arasındaki çatışmayı dile getirmişlerdir. Oysa erkek yöneticilerin doğrudan soru yöneltmeden aile içindeki sorumlulukları ile ilgili konuşmadıkları görülmektedir. Bu bulgu kadın okul yöneticilerinin toplumsal cinsiyet rolleri gereği görevi yürütmekte daha çok zorlandığına işaret etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan (ki sınırlı sayıda kadın okul yöneticisi

olduğundan katılımcı bulmakta zorlanıldığını belirtmek gerekir) üç kadın okul yöneticisinden biri bekâr, birinin çocuğu yok ve birinin tek bir tane çocuğu olup yetişkindir. Dolayısıyla aile içindeki sorumlulukları nispeten daha azdır. Nitekim Y6^K kodlu katılımcı bunu açıkça ifade etmiştir:

“ ama şöyle, benim için sadece şu şey var, normalde mesela iki üç tane çocuğum olsa uı ve evde benden bir şey bekleyen çocuklarım olsa beni yıpratır mı yıpratır. Ben bu işi yapabilir miyim yapamam. Ama çocuğum büyük, evde değil. Eşim çok yoğun çalışıyor geç saatte geliyor ve dolayısıyla hesap verebildiğim, ilgilenmem gereken bir aile hayatım yok o yüzden oradan kurtarıyorum işimle ilgilenabiliyorum. Ama normal şartlarda bu şekilde hani aileyle beraber götürülebilir mi hayır götürülmez.” (Y6^K)

Her üç kadın yönetici de okulda özellikle kadın öğretmenlerle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni de ataerkil toplum yapısı içinde yetişen kadınların erkeğin otoritesini daha kolay kabul edebiliyor oluşu olabilir.

Y4^E kodlu katılımcının ifadelerinden kadınların okul yöneticisi olabildiği alanların öğrencisi kız olan okullarla sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcının “bayan ihtiyacı olan okullar” ve “kız okulları” şeklindeki ifadeleri ataerkil örgüt yapısının izin verdiği kadar, izin verdiği yerlerde kadın okul yöneticisinin varlığının meşru olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Y4^E ve Y6^K kodlu katılımcıların kendi ifadelerinden üstler tarafından tercih edilen bir pozisyonda oldukları görülmektedir. Tercih edilme nedenlerinin cinsiyet ve otoriteye yakınlık olduğuna ilişkin ipuçları bulunmaktadır. Bu bulgular katılımcıların bir kadın olarak ataerkil örgütsel düzen içinde “nesne” konumunda olduğunu, açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim Y4^E kodlu katılımcının yaşadığı çelişkilere işaret eden tutarsız ifadeleri, savunmacı, mücadeleci ve sitem edici üslubu, araştırmacı doğrudan soru sormadan “kadın yönetici” kimliğini öne çıkarmış olması bir kadın okul yöneticisi olarak mevcut sistem içinde var olmayı başarabildiği halde çok zorlandığının göstergeleridir.

Y3^K kodlu katılımcı, henüz müdür yardımcılığı görevine yeni başlamış, görevlendirilmiş ve müdür yardımcılığı sınavına da gireceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte çalıştığı okulun müdürünün kadın olması ona bir rol model sağlamakla birlikte o rol modelin cinsiyeti nedeniyle üst yöneticilerle yaşadığı sorunlara şahit olması onu göreve devam etme konusunda kararsızlığa sürüklemektedir. Araştırmacı doğrudan soru sormadan Y3^K kodlu katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimleri içinde cinsiyet

temelli ayrıntılara yer vermesi kadınların ataerkil örgüt yapısı içinde kendilerini farklı gördüğünü ortaya koymaktadır.

Görüldüğü gibi örgütsel ve toplumsal kültürün ataerkil olduğuna ilişkin yukarıda sıralanan ipuçları yalnızca kadınların söylemlerinde yer almaktadır. Ayrıca kadınların mevcut sistem içinde zorlandığını, kendilerini farklı algıladığını, nesne konumunda olduğunu, ataerkil örgütsel yapının izin verdiği ölçüde sistem içinde var olabildiğini ortaya koymaktadır.

Söylemler arası bağlamın açıklandığı başlık altında da ifade edildiği gibi kadınların söylemlerinin erkeklerden bariz bir şekilde ayrıldığı iki nokta bulunmaktadır. Bunlardan biri kadın okul yöneticilerinin “kadın yönetici olma” ya ilişkin ifadeleridir. Bir diğeri ise kadın okul yöneticilerinin kendi çocuklarını gönderebilecekleri, disiplinli, paydaşların sorumluluk sahibi olduğu bir okul kültürü idealidir. Kadınların erkeklerden farklı olarak dile getirdikleri disiplin ve sorumluluk ideali ataerkil düzenin muhalifleri olarak eksikleri daha kolay eleştirebilmelerinin veya bu düzen içinde varlıklarını kanıtlayabilmek adına çok çalışıyor olmalarının bir sonucu olduğu söylenebilir. Yani kadınların söylemlerinde ortaya konan “disiplin ve sorumluluk ideali” dolaylı olarak ataerkil kültürün varlığını kanıtlamaktadır. Ayrıca erkek okul yöneticilerinin araştırmacı doğrudan soru sormadan önce toplumsal cinsiyet rollerine dair herhangi bir görüş bildirmemiş olmaları, ataerkil düzen içinde kendilerine düşen rollerle ilgili rahat olmaları, cinsiyetleri nedeniyle mevcut düzen içinde zorlanmıyor olmaları biçiminde yorumlanabilir ki bu da ataerkil kültürün varlığını kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak, tanımlama, yorumlama ve açıklama aşamalarında elde edilen bulgulara dayalı olarak, kadın ve erkek okul yöneticilerinin söylemlerinin toplumsal cinsiyetlerine bağlı olarak birbirinden ayrıldığı söylenebilir. Bununla birlikte hem kadın hem de erkek yöneticilerin söylemlerinde içinde oldukları kültürü tanımlayan ortak ipuçları olduğu görülmektedir (bakınız şekil 4.7).

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden çıkarılan bu sonuçlar örgüt kültürüne ve araştırmanın gerçekleştiği yakın çevrenin kültürüne ilişkin ipuçları sağlamaktadır. Ayrıca bu bulgulardan, toplumsal kültürün de korku ve güce dayalı, ataerkil, değişime kapalı ve geleneksel olduğu yorumu yapılabilir. Buna rağmen hem örgütsel kültürü tanımlayan ipuçlarını hem de genel olarak toplumun kültürüne ilişkin yapılan yorumları

güçlendirmek için üçüncü alt problemde yer alan, örgütsel ve toplumsal bağlama ilişkin soruların cevaplarına ihtiyaç vardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği örgütsel bağlamın açıklayıcı unsurları olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin;

- Genel olarak okul yöneticisi algıları,
- Okul yöneticiliğinde cinsiyet farkına ilişkin algıları,
- Genel olarak kadın ve erkek algıları,
- Toplumsal cinsiyet kavramı algıları,
- Feminizm kavramı algıları,
- Cinsiyet eşitliği kavramı algıları

'na ilişkin yöneltilen soruların içerik analizi bulguları ile katılımcıların söylemlerinin sınırlı düzeyde eleştirel yorumları yer almaktadır.

4.3.1. Katılımcıların Genel Olarak Okul Yöneticisi Algıları

Tablo 4.7'de yönetici ve öğretmenlerin genel olarak ve ideal olarak okul yöneticilerini nasıl tarif ettiklerine ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7

Katılımcıların genel olarak ve ideal olarak yönetici tarifleri

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Genel olarak okul yöneticileri		
Olumlu özellikler	18	Ö2 ^E , Ö3 ^K , Ö4 ^K , Ö5 ^K , Ö6 ^E , Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
Profesyonel olan	2	Ö4 ^K , Y3 ^K
Öğretmenlerle empati kurabilen	5	Ö3 ^K , Ö4 ^K , Y6 ^K
Alçakgönüllü	2	Ö2 ^E , Y2 ^E
İlişkilerinde ölçülü ve mesafeli	1	Ö5 ^K
Eskiye göre daha demokratik	2	Y1 ^E , Y5 ^E
Fedakâr gizli kahraman	1	Y2 ^E
İdealist	2	Ö6 ^E
Paylaşımçı	2	Ö2 ^E , Ö5 ^K
Adil	1	Ö5 ^K

Tablo 4.7 devamı

Olumsuz özellikler	17	Ö1 ^E , Ö2 ^E , Ö3 ^K , Ö4 ^K , Ö5 ^K , Ö6 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K
Profesyonel olmayan	2	Ö1 ^E , Ö3 ^K
Öğretmenlerle empati kuramayan	2	Ö3 ^K , Ö5 ^K
Koltuk düşkünü	7	Ö2 ^E , Ö4 ^K , Ö6 ^E , Y2 ^E
Kuralcı	1	Ö5 ^K
Kişilik gelişimlerini tamamlamamış	1	Ö4 ^K
İyi niyeti suistimal edilen	1	Ö5 ^K
Görev gereği, asgari düzeyde sorumluluk alan	3	Ö2 ^E , Y4 ^K
İdeal okul yöneticileri		
Profesyonel	1	Ö1 ^E
Özverili, fedakâr	4	Ö1 ^E , Y1 ^E , Y2 ^E , Y6 ^K
Öğretmenlerle empati kurabilen	5	Ö3 ^K , Ö4 ^K , Ö5 ^K , Ö6 ^E
İdealist	2	Ö2 ^E , Ö6 ^E
Adil	3	Ö3 ^K , Ö5 ^K
Kendini gerçekleştirmiş	1	Ö4 ^K
Otoriter olmayan	4	Ö1 ^E , Ö5 ^K , Y3 ^K , Y5 ^E

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi katılımcıların genel olarak okul yöneticilerine ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Ayrıca tabloda katılımcıların ideal yönetici tariflerine ilişkin görüşleri de görülmektedir.

Okul yöneticilerini tarif eden olumlu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu işin asıl kahramanları bence idareciler, her türlü olumsuzluğa imkânların kılığına rağmen işi omuzlayan, yürüten, kişiler. ... Bence eğitim sistemini yürüten bu işin gizli kahramanları, mutfağında olan kişiler bunlar...” (Y2^E)

“Yüksek lisans yapan, yüksek lisans mezunu yöneticilerimiz var. Onlarla çalışmak çok keyifli çünkü siz bir şey söylemeden, detayına inmeden zaten sizin söylemek istediğinizi hemen anlayıp empati kurabiliyor...” (Ö4^K)

Okul yöneticilerini tarif eden olumsuz görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Atamaları liyakate göre değil. Ehil kişiler başta değil bence... Süzgeçten geçirilip liyakate göre gelmesi lazım idarecilerin. Profesyonel değiller. (Ö1^E)

“...Bir kısmı çok böyle, kendisini ulaşılmaz zanneder veya ulaşılmaz gösterir, personeli ile fazla muhatap olmadan işleri yürütmenin mücadelesini verir... Kurumu kendisinin mülkü kabul edip hâlbuki bizde bir söz var, mahkeme kadiya mülk olmaz diye, bu kuruma atanan idareci bakıyorsun öyle bir havaya

sokuyor ki kendisini zannediyorsun işte bu okul kendisine tapu edilmiş, o şekilde bir hava estirmeye çalışıyor...” (Ö2^E)

Katılımcıların bazıları ideal yöneticiyi şu şekilde tarif etmişlerdir:

“...idare etmesi lazım moda mod yönetmeliğe uymaktan ziyade en verimli şekilde o kurumu işletilmesi gerekiyor. Hem elemanların motivasyonunu yüksek tutacak hem de onları idare edecek, kaliteyi de gözetleyecek. Kesat despot olmayacak. Yerinde oturarak oradaki çizelgeye bakarak bu var bu yok değil esnek olması lazım....” (Ö1^E)

“Bir il mili eğitim müdürü vardı ... Bir kere bizim okulumuza gelmişti çok zarif bir beyefendi. Hep şey derdi öğretmeni ne kadar memnun olur ve okula ne kadar huzurlu gelirse okulda da o kadar huzurlu çalışır, ben ona inanyorum. O nedenle de bana göre u ha tabi ki siz de çalışıyorsunuz ... yani hem üretmek adına çalışmak istiyoruz, hem aile bütçesine katkıda bulunmak adına çalışmak istiyoruz o başka bir şey. Öte yandan sorunlarımız da var işte çocuklarımız var, ne bileyim işte farklı farklı yerine getirmemiz gereken şeyler var. Ne olmalı, öğretmenin hayatını, çalışma prensibini kolaylaştıracak bir yaklaşım içinde olmalı.” (Ö5^K)

“Bence önce u yani karakter gelişimini tamamlamış olmalıdır, kendini gerçekleştirmiş biri olmalıdır. Çünkü kendini gerçekleştirmeyen kişiler kendi eksikliklerini ya da onları fark ettirmemek adına bazı egolarını u hala tatmin etmeye çalışabiliyorlar... En hayran kaldığım bayan yönetici dahi çok güzel bir öğretmenle karşı karşıya geldiğinde kendini daha eksik hissedebiliyordu. Eğer bir bayan çok güzelse çok bakımlıysa u o da kendini beğenmiyorsa bunu bir kere ikili diyaloglarda açık bir şekilde görebiliyordunuz. Bunu bir kere tamamlamış olmalı, bu kompleksten çıkmış olmalı, kendini olduğu gibi kabul etmeyi bilmeli. Bu bayan yöneticilerde daha çok gözlediğim bir durum. Erkeklerin fiziksel egoları değil de daha çok karakterlerine yansıtıkları böyle kendi karakter eksikliklerini ya da otorite eksikliklerini yansıtıklarını görüyorum.” (Ö4^K)

Tablo 4.7’ de görüldüğü gibi katılımcılar, Türkiye eğitim sistemi içinde karşılaştıkları yöneticileri genel olarak ve ideal olarak tarif ederken toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir görüş bildirmeden, onların çeşitli yönetsel davranışlarını ya da öğretmen ve öğrencilerle ilişkilerini ortaya koyan özelliklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine dayalı olarak yöneticilerin özelliklerine olumlu ve olumsuz anlam yükledikleri anlaşılmaktadır. Ancak görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılabilirdiği halde kadın yönetici özellikleri ve erkek yönetici özellikleri olarak sınıflandırılmamaktadır. Çünkü çoğunlukla, katılımcıların ifadeleri açıkça yöneticilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin açıklamalar ya da değerlendirmeler içermemektedir. Yalnızca, yukarıda Ö4^K ve Ö5^K kodlu iki kadın öğretmenin ideal yöneticiyi tarif eden ifadelerinde görüldüğü gibi, kadın yöneticilerin kadın öğretmenlerle problem yaşadığına ve kadınların çalışma hayatında toplumsal

cinsiyet rolleri gereği bazı ek düzenlemelere ihtiyaç duyduğuna işaret eden ifadeleri bulunmaktadır.

Buraya kadar verilen bulgulara ek olarak, katılımcılara genel ve ideal olarak okul yöneticilerini nasıl tarif ettikleri sorulduktan sonra *bu soruları yanıtlarken zihinlerinde canlandırdıkları imgenin kadın mı erkek mi olduğu* sorusu da yönlendirilmiştir. Bu soruya katılımcıların biri dışında tamamının “erkek” yanıtını verdiği görülmüştür:

“Genel olarak tabi erkek ağırlıklı olarak geliyor. Yani bu tabi bayanlar idarecilik yapamaz manasına gelmesin. Ama genel olarak algı bu yani.” (Y1^E)

“Aslında az önce kadınlarla ilgili olumsuz söylediklerime rağmen zihnimde böyle bir ayırım olmadı. Çünkü şey de var, bu söylediğim vasfı taşıyan bayanlar da var. Vardır, mutlaka vardır, ben de biliyorum olduğunu.” (Y2^E)

Yönetici tasavvurunda baskın olan algının erkek olduğunu dil kullanımında da görmek mümkündür. Zira Arapça kökenli bir sözcük olan “müdür” kelimesi kadın için kullanıldığında “müdire” haline dönüştürülmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları da net bir şekilde bu kelime ayrımını yapmıştır. Örneğin; *“...Mesela bayan müdire bir arkadaşımız...” (Y1^E)*. Ayrıca okul yöneticilerini konu alan mevzuat içinde ve akademik çalışmalarda okul yöneticileri çoğunlukla “müdür” sözcüğü ile ifade edilmekte, kadın için kullanılan “müdire” sözcüğüne yer verilmediği görülmektedir (Örneğin, ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde). (Ayrıca katılımcıların dil kullanımında, okul yöneticilerini tarif ederken “müdire hanım”, “Hoca Hanım”, “bayan yönetici” gibi ifadeler kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların dil kullanımında müdür (518), müdire (32), hoca hanım (9), bey (43), bay (33), hanım (85), bayan (349), hanımefendi (3), beyefendi (5) kelimelerinin kullanım sıklığı parantez içindeki sayılarla ifade edilmiştir.)

4.3.2. Katılımcıların Okul Yöneticiliğinde Cinsiyet Farkına İlişkin Algıları

Yönetici ve öğretmenlere okul yöneticiliği konusunda cinsiyet farkına ilişkin doğrudan sorulan sorulara verilen yanıtların içerik analizi sonuçlarına göre **kadın yöneticilerin olumlu yönleri, kadın yöneticilerin olumsuz yönleri, cinsiyet farkı algısı, ayrımcılık algısı, örgütsel yapı ve işleyiş** olmak üzere beş farklı tema oluşmuştur. Bu temalara ilişkin alt temalar ve kodlar tablo 4.8, tablo 4.9 ve tablo 4. 10’da açıklanmıştır.

Tablo 4.8’de katılımcıların kadın okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.8

Kadın yöneticilerin olumlu ve olumsuz özelliklerine ilişkin görüşler

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Kadın yöneticilerin olumlu özellikleri	21	Ö1 ^E , Ö5 ^K , Ö6 ^E , Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y6 ^K
İletişim	6	Ö1 ^E , Ö5 ^K , Y1 ^E
Düzenli iletişim	2	Ö1 ^E , Ö5 ^K
Kadın öğretmenlerle kolay iletişim	2	Ö5 ^K , Y1 ^E
Öğrenci ile iyi iletişim	2	Ö2 ^E , Y1 ^E
Anne gibi	4	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K , Y6 ^K
Düzenli	2	Ö1 ^E , Ö6 ^E
Kuralara bağlı	2	Ö1 ^E
Disiplinli	2	Ö1 ^E , Ö6 ^E
Çalışkan	1	Ö6 ^E
Titiz	1	Y6 ^K
Çok boyutlu düşünen	1	Y3 ^K
Adil	1	Ö1 ^E
Kadın yöneticilerin olumsuz özellikleri	27	Ö1 ^E , Ö2 ^E , Ö3 ^K , Ö4 ^K , Ö5 ^K , Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y5 ^E ,
Kraliçe arı sendromu yaşama	5	Ö3 ^K , Ö4 ^K , Ö5 ^K
Disiplin/otorite sağlamada zorlanma	4	Ö1 ^E , Ö2 ^E , Y5 ^E
İş disiplini ve sorumluluğu düşük	4	Y2 ^E , Y5 ^E
Sabırsız – öfkeli	3	Ö3 ^K , Ö6 ^E , Y2 ^E , Y5 ^E
Anlayışsız	2	Ö3 ^K
Kuralcı	2	Ö3 ^K , Y5 ^E
Kaprisli	2	Y5 ^E
Duygusal	2	Y1 ^E , Y3 ^K
Yaratılış olarak göreve uygun değil	2	Y1 ^E , Y2 ^E
Dedikoduya meyilli	1	Y5 ^E

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi katılımcılar kadın yöneticilerin hem olumlu hem de olumsuz özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak olumsuz özelliklerin daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 4.8’de kadın okul yöneticilerinin erkeklere göre daha adil, düzenli, disiplinli, çalışkan, kurallara bağlı olduğu, anne hassasiyeti gösterdiği, kadın öğretmenlerle ve öğrencilerle iletişim kurma konusunda daha iyi olduğu ve erkek yöneticilere göre, özellikle erkek öğretmenlerle adam kayırmaya neden olmayacak şekilde daha resmi bir iletişim sağladıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte, olumsuz olarak kadın yöneticilerin okulda disiplin sağlamada daha çok zorlandığı, zaman zaman anlayışsız, sabırsız ve aşırı kuralcı davrandığı, özellikle kadın öğretmenlere karşı olumsuz bir tavır içinde olduğu ifade edilmiştir.

Kadınların olumlu özellikleri ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...erkeklerle göre daha adil davranıyor. Mesela samimi olduğun zaman erkeklerde grup oluşuyor. Beraber okeye gidiyorsun, maça gidiyorsun oradaki bağ diğer olaylara yansıyor. Değil mi ki sene sonunda bize not verecek sen o gruptaysan yüksek alırsın. Gerçekten oluyor. Bunları yaşadık sevmek zorunda değilsin, kadınlar daha düzenliler, daha kuralcılar. Zil çaldığı zaman önce bayanlar gidiyor erkekler sonra gidiyor. Bayan müdüre hanımımız daha hassas ve takdir ediyorum şu anda. Seviyorum bu idareyi.” (Ö1^E)

“...yani bazen insan ters köşe olabiliyor. Bu işi bu yapamaz diye düşündüğün noktada bakıyorsun ki o çok daha iyi bir kontak sağlayabiliyor öğrencilerle - bayanları konuşuyorum.” (Ö2^E) (Ö2^E kodlu katılımcının ifadesinde kadın yöneticilerle ilgili olumlu görüş bildirmiş olmasına rağmen “bazen insan ters köşe olabiliyor” ifadesi bu konudaki ön yargısına ilişkin bir ipucu sağlamaktadır).

“...geneli için değil, bazen daha müsamahakâr, daha anneliğini de yansıtan, orada da o kimliğe bürünen bayanlar var. Ama genelde probleme müsait.” (Y2^E)

“En son sınava gelen bir şey vardı, üniversiteden bir öğretim görevlisi vardı burada. Şu kapıya kadar geldi, ben dedi sana teşekkür ediyorum. Hayırdır hocam buyurun dedim. Ben bu okulun önceki halini biliyorum. Nasıldı dedim. Bu okulu çöp götürüyordu dedi, çok berbattı, duvarları çok pisti bak dedi gelir gelmez boyatmışsın hemen. uu ve dedi buraya bir kadın geldiği belli, giriyorsun tertemiz her taraf dedi...” (Y6^K)

Katılımcıların kadın yöneticilerin olumsuz özelliklerine ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“İdare bayan olduğu için öğrencilerin korkmama durumları var. Eski erkek müdür mavini çok korkutuyordu. Öğrenci dövüyor muydu tehada bilmiyorum ama çok korkuyordu o zaman. Yeni idare resmi kanallardan deniyor seni disipline vereceğim falan diyerekten. Bu yaptırımlarla durduruyor. Çok laf dinlemeyen öğrenci var. Okulda disiplin sağlama yönünden lise düzeyinde kadınlar yetmiyor.” (Ö1^E)

“Çalıştığım idareciler bazında düşünürsek hocam, erkeklerin daha anlayışlı bayanların daha anlayışsız olduğunu söyleyebilirim. Erkek idarecilerimiz pozitif ayrımcılığı bize hissettiriyordu gerek bayan olduğumuz için, gerek anne olduğumuz için, gerek çocuk sahibi olduğumuz için. Erkekler bu farkı hissettirirken bayan idarecilerimizde ben bunu göremedim hiç. Gereksiz kuralcılar, biz onlardan pozitif ayrımcılık beklerken onlar ekstra bir şey yapmıyorlardı... Ama hani kadınlar her şeyin ötesinde anneler, işte bekâr bile olsa bir bayan daha kırılımandır benim gözümde. O yüzden de hani biraz daha sanki pozitif ayrımcılık olsa bayanlar için, bayanlar çünkü farkında her şeyin. Hani idareci olduklarında her şeyin tekdüze olmaması gerektiğini veya her şeyin, nasıl desem, kendilerinin bakış açısından olmadığını, herkese eşit davrandığı için, biraz daha katı davranıyorlar. Sanırım biraz daha bayanlardan pozitif ayrımcılık bekliyoruz. Yani hani kendimle çelişmek için demiyorum, bayan idareciler evet daha disiplinli, daha görevine bağlı, erkekler biraz daha bayanlara karşı esnek olabiliyor.” (Ö3^K)

Ö1^E ve Ö3^K kodlu katılımcıların yukarıdaki ifadeleri, kadın yöneticilerin olumsuz özelliklerinin ötesinde, ataerkil bir düzenin varlığını açıkça ortaya koymaktadır. Zira Ö1^E

kodlu katılımcı, görüldüğü gibi, erkek egemen kültür içinde dayakla disiplin sağlamaya imada bulunmuş, kadınların ise disiplin sağlamak adına resmi kanallara başvurduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu bir yönüyle kadın yöneticilerin niçin daha kuralcı davrandığını açıklamaktadır. Sonuç olarak kadın yönetici ile ilgili algıyı oluşturan ve yeniden üretilmesini sağlayan temel unsurun ataerkil toplumsal düzen olduğu söylenebilir.

Ö1^E ve Ö3^K kodlu katılımcıların ifadeleriyle tutarlı olarak, Ö2^E kodlu katılımcıya ait aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi, olumsuz yönleriyle tarif ettiği kadın yöneticinin davranışlarını sezgisel olarak değerlendirirken kullandığı ifadeler ataerkil kültür içinde kadınların yönetici olarak kabulünün zor olduğuna, bunun kadınların yöneticilik davranışlarına yansıdığına işaret etmektedir.

“Ö2^E: ... ıı yani bazen insan ters köşe olabiliyor. Bu işi bu yapamaz diye düşündüğün noktada bakıyorsun ki o çok daha iyi bir kontak sağlayabiliyor öğrencilerle. Bayanları konuşuyorum. Ama bizzat çalışmayıp da veli olarak bulunduğum bir okulun idarecisi, yine o da bir yıllık bir gözleme dayalı bir şeydi, değişiyor bu kişiden kişiye bir şey diyemiyoruz, bir geneleme bu konuda yapamam ama işte kişinin kendi yapısı ve duruma göre değişiyor.

Araştırmacı: Veli olarak gözlediğiniz idareci nasıldı?

Ö2^E: Yani biraz böyle buyurgan, biraz daha, efendim, yani sanki sert bakışlı ya da sert imajlı olmadığı zaman işlerini yürütemeyeceği şeklinde bir düşünceye kapılmış, bunu surf sürdürmek için böyle kendisinde olmayan bir rolü, kendisine yükleyip o şekilde kurumu idare etmeye çalışıyor şeklinde bir sezgim oldu benim.

Araştırmacı: Peki neden, sert olduğunda kendini kabul ettireceğini düşündünüz?

Ö2^E: Biraz önce söyledim ya, yani kurumdaki hâkimiyetini pekiştirmek, korumak ve işleri daha böyle bir hani bayan olmanın dezavantajı olur mu diye, acaba ben böyle biraz yavaş veya gevşek davrandığım zaman bu istismar mı edilir veya işte sözlerim dinlenilmez veya işte idarede sıkıntı mı çıkarırım diye, zannedersen böyle bir düşünceden dolayı, çünkü ıı dışardaki ilişkisine baktığımız zaman çok daha farklı ama okulda gittiği zaman değişebilen bir durum bu da herhalde işte kurumdaki kendi hâkimiyetini pekiştirmek için.”

Katılımcıların **cinsiyet farkı algısı** ve **ayrımcılık algısı** temalarına ilişkin görüşleri Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9

Cinsiyet farkı algısı ve ayrımcılık algısına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Cinsiyet farkı algısı		
Cinsiyet farkı yok	6	Ö3 ^K , Ö6 ^E , Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y6 ^K ,
Cinsiyet farkı var	6	Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
Genelleme yapılamaz / kişiye göre değişir	1	Ö2 ^E
Ayrımcılık algısı		
Olumsuz ayrımcılık	12	Ö2 ^E , Ö3 ^K , Ö5 ^K , Ö6 ^E , Y1 ^E , Y2 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K
Olumsuz ayrımcılık yok	7	Ö2 ^E , Ö3 ^K , Ö5 ^K , Y1 ^E , Y2 ^E , Y5 ^E
Olumsuz ayrımcılık var	5	Ö6 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y6 ^K
Pozitif ayrımcılık	5	Ö2 ^E , Y2 ^E , Y6 ^K
Pozitif ayrımcılık itici	1	Y2 ^E
Pozitif ayrımcılık olmalı	1	Y5 ^E

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi okul yöneticiliği açısından kadınlar ve erkekler arasında fark olduğu, fark olmadığı ve farkın kişiye göre değişebileceği ifade edilmiştir. Kadın yöneticilerin karşılaştığı ayrımcılık olumlu (pozitif ayrımcılık) ve olumsuz olarak iki kategori altında toplanmıştır. Olumsuz ayrımcılığın olmadığını ifade eden katılımcılar olduğu gibi olumsuz ayrımcılığın olduğunu ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Pozitif ayrımcılığın ise bir katılımcı tarafından itici olarak ifade edildiği, başka bir katılımcı tarafından ise yapılması gereken bir ayrımcılık olarak dile getirildiği görülmektedir.

Katılımcılardan birinin kadınların olumsuz bir ayrımcılığa maruz kalmadığına ilişkin görüşü şu şekildedir:

“... müdür yardımcısı kadındı ama müdürümüz aslında çok iyi bir beyefendiydi. Beyefendi bir beyefendiymiş gerçekten, ona asla psikolojik baskı kurmazdı, aksine bütün işleri hani onun gözetimi altında yapardı. Hocam işte siz daha iyi bilirsiniz. u bu işe siz daha hâkimsiniz diye belirtirdi yani özellikle.” (Ö3^K)

Görüldüğü gibi Ö3^K kodlu katılımcı çalıştığı bir okuldaki kadın müdür yardımcısının okul müdürü tarafından saygı gördüğünü ifade etmekte, kadınların herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadığını örneklemektedir.

Katılımcılardan bazılarının pozitif ayrımcılığa ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“...son dönemlerde böyle bir pozitif tercih konusu da oluyor, hatta son idari şeylerde belli bir öğrenci potansiyelinin üstündeki öyle kızlı erkekli eğitim veren kurumlarda idarecilerden birisinin de kadın olması yönünde çalışmalar var” (Ö2^E)

Ö2^E kodlu katılımcı, kadın müdür yardımcısının belli özelliklerdeki okullarda pozitif olarak tercih edildiğini hatırlatmaktadır.

“Bayanların çalışma yerlerinin daha çok farklı olması gerekiyor. Mesela bir kız meslek lisesi, ya da benim okulum olabilir. Yani fiziki ortamlarının uygun olması gerek. Ama benim ilk çalıştığım yerde bir bayan arkadaşımızın olması mümkün değildir diye düşünüyorum...” (Y5^E)

Y5^E kodlu katılımcı ise daha önce müdür yardımcısı olarak görev yaptığı, kenar mahalledeki bir lisenin koşullarını hatırlatarak (müdürün arabasının yakıldığı, okul camlarının taşlandığı vb.) öyle yerlerin kadın yöneticiler için uygun olmadığını, ifade etmiş, kız meslek liselerinin kadınlar için daha uygun olduğunu örnek vermiştir. Katılımcının bu ifadesi açıkça toplumsal cinsiyet rolüne bağlı olarak bir ayırım yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ki bu bulgu dolaylı olarak ataerkil düzenin varlığını kanıtlamaktadır. Zira kadının naif yaratılışını gerekçe göstererek, kadın yöneticilerin ataerkil düzenin öngördüğü kız meslek lisesi gibi alanlara sıkıştırılmasını meşru hale getirmektedir. Oysa okul kültürleri açısından bakıldığında bir Anadolu ya da Fen lisesinde katılımcının tarif ettiği kenar mahalle lisesindeki sorunların olmayacağı açıktır. Ki katılımcının kendisi de “benim okulum olabilir” ifadesiyle bunu dile getirmiştir.

“...Bizim girdiğimiz dönemde ben iyi hatırlıyorum, vali beyin daha önce yapmış olduğu bir toplantıda mutlaka bayan yöneticilerin de sayılarında belli bir iyileştirmenin olması gerektiği (2014 yılında), gerekçesi olarak da okuldaki öğrencilerin nerdeyse yarısının bayan öğrencilerden oluşması, okullarda bayan öğretmen sayısının fazla olması dolayısıyla yöneticilerin de bayanlarda belli bir sayıya gelmesiyle ilgili toplantı yapılmıştı. Yöneticilerin katıldığı bir toplantıydı. Böyle bir yönlendirme vardı. Ama istenilen düzeyde olmadı. Özellikle müdürlük olarak istenilen düzeyde olmadı... 2014'teki atamalarda bayan sayısını arttırmak için neredeyse başvuruların birçoğu değerlendiriliyor. Bu da işte adalet algısını zedeliyor. Ben mesela birçok arkadaştan duydum, yani sırf atanma nedeni bayan olması, bazen böyle puanı az olmasına rağmen veya o konuda ıı erkek arkadaşına göre daha zayıf olmasına rağmen sırf bayan olduğu için atanmalar var bu da olumsuz bir algı oluşturuyor. Şeyden değil, o pozitif ayrımcılık bazen böyle itici gelebiliyor.” (Y2^E)

Y2^E kodlu katılımcının pozitif ayrımcılığa ilişkin yukarıdaki ifadeleri bir yönüyle kadın yönetici sayısı arttırmak için bir politikanın olduğunu ortaya koyarken başka bir yönüyle mevcut düzen içinde kadının bir nesne olarak görüldüğünü kanıtlamaktadır. Örgüt içinde çalışan ve okuyan konumunda kadın sayısı ile orantılı olarak kadın yönetici

sayısı olması gerektiği ifade edilmesi liberal feminist bakış açısının toplumsal hayat üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Cinsiyete duyarlı bir bakış geliştirmeye yardımcı olmasına karşın uygulamaların “mış” gibi yapılmasına sebep olduğu açıktır. Zira katılımcının ifadesiyle, kadın yöneticiler liyakatleri nedeniyle değil cinsiyetleri nedeniyle tercih ediliyor. Bu görünürde kadınları yöneticiliğe teşvik etme amacı taşıyor olmasına rağmen sonuç olarak, pratikte, kadın yönetici algısını olumsuz hale getirilmesine, kadının mevcut sistem içinde hırpalanmasına neden olmaktadır.

Katılımcılardan bazılarının okul yöneticiliğinde cinsiyet farkına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“... cinsiyet farkı olacağını ben sanmıyorum. Bu biraz şeyle alakalı, ... beyle ilgili bir şey anlatmışım, ceketimi asacağım, bana özel bir askım olsun gibi, bu biraz o pencereyle alakalı bir şey. Kişiyeye özgü. u cinsiyetin çok etkili olacağını sanmıyorum. Ama şeyi söyleyeyim, benim gördüğüm olumsuzuna daha yakın gibi... (Bu soruyu cevaplarken tasavvur ettiğiniz kadınlar mıydı erkekler miydi?) Aslında az önce kadınlarla ilgili olumsuz söylediklerime rağmen zihnimde böyle bir ayırım olmadı. Çünkü şey de var, bu söylediğim vasfı taşıyan bayanlar da var. Vardır, mutlaka vardır, ki ben de biliyorum olduğunu.” (Y2^E)

Görüldüğü gibi Y2^E kodlu katılımcı cinsiyetler arasında fark olmadığını, bunun kişiye göre değişebileceğini, ancak kendisinin kadın yöneticilere dair olumsuz yaşantılarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

“işini iyi yapan bir insan olduktan sonra ben bir fark olduğuna inanmıyorum açıkçası. Yani işini önemseyen dikkate alan kurallara uygun bir şekilde veya eğitim adına iyi bir şeyler yapmak isteyen bir insansa eğer kadın veya erkek fark etmez diye düşünüyorum.” (Y6^K)

Görüldüğü gibi Y6^K kodlu katılımcı ise okul yöneticiliği açısından kadınlar ve erkekler arasında fark olmadığını, bunun kişiye göre değişebileceğini, kişisel düşüncesi, inancı olarak dile getirmiştir.

Okul yöneticiliği açısından kadınlar ve erkekler arasında cinsiyet farkı olduğunu ifade eden katılımcılardan kadın olanlar kadınların olumlu yönlerini, erkek olanlar ise kadınların olumsuz yönlerini öne çıkararak görüşlerini dile getirmişlerdir. Bunu örnekleyen bazı alıntılar şu şekildedir:

“...var var, kadınlar daha iyi idarecilik yapıyor, gerçekten. Mesela bir bayana gidip derdini anlattığın zaman daha böyle seni dinliyor, anlamaya çalışıyor. Geçen gün mesela bir tane öğretmen arkadaş geldi. İki müdür yardımcısı da aynı odadaydık. Hocam dedi çocuğum aşı olmuş, öğretmen beni aradı, dersim var ama çocuğumu almaya gitmek zorundayım. Mesela diğer, müdür yardımcısı (erkek) hiçbir şey söylemeden, hummm ederken daha doğrusu, ben döndüm dedim ki tamam hocam sen git ders

saatini ben idare ederim. Çünkü burada o kadına yardımcı olmam gerekiyor, o çocuk okuldan alınacak. Git sevk mi al diyeyim bir saat için yani. Ondan sonra ne oluyor dönüyor sana teşekkür ediyor, beni idare ettiğiniz için sağ olun diyor. Mesela bu çok basit bir şey...” (Y3^K)

... Yani şu şekilde, kadınlar okula çok daha fazla zaman ayıramazlar diye düşünüyorum. Yani sorumlulukları, okul dışındaki sorumlulukları daha fazla, yani tabii bu onların görevi değil belki ama sorumluluk işte annelik veya bayanın kendine ait sorumlulukları, annelik vazifesi falan bunlar, illa ki okula fazla vakit ayırmasını engeller yani. Çocuk büyüme vs. falan bunlar. Ki görüyoruz yani mesela bırakın illa idareci olmasın öğretmen arkadaşlarda bile bu var yani. Çocuğu olan ondan sonra, yani okula fazla vakit ayıramıyor ki. İşte mesela çocuğu ile alakalı bir problem oluyor, bayanlar daha duygusallar. Mesela, şu şekilde devam devamsızlık noktasında personelin göreve devam devamsızlığı noktasında bayan öğretmenler, diyelim ki işte yakın bir akrabası hafif bir rahatsızlık geçidi, bakarsınız hemen rapor almış yani. O duygusal dayanamaz o yani. Ama erkeklerde bu çok fazla yok. Devam devamsızlık noktasında bayanlarda biraz sıkıntı var yani. Hem bayan idarecilerde de illa ki var yani, görüyoruz, duyuyoruz, ben müdür olarak görmedim de ama işittiklerimiz oluyor yani, devam devamsızlık noktasında, okula fazla zaman ayırma noktasında, istese bile okula fazla zaman ayıramaz yani, fedakârlık yapamaz, yapamıyorlar.” (Y1^E)

Y1^E kodlu katılımcıya ait yukarıdaki alıntı, ayrıca, kadın okul yöneticileri ile ilgili olumsuz konuşmaların genel olarak yöneticiler arasında yapıldığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak cinsiyet farkı ya da cinsiyet ayrımcılığına ilişkin görüşlerin katılımcıların bireysel yaşantılarına, kişisel değer ve önyargılarına göre değişken olduğu söylenebilir. Örneğin Ö2^F kodlu katılımcının görüşleri dikkatle incelendiğinde, cümlenin başında kendi ön yargısını ifade ettiği ve ardından bu ön yargının gerçekleşmediğini dile getirdiği görülmektedir. Yönetici olmak isteyen kadın öğretmenler desteklendikçe ve başarılı kadın okul yöneticisi örnekleri arttıkça mevcut önyargının da kırılacağı ifade edilebilir. Ayrıca ataerkil kültürün getirmiş olduğu önyargıların hem kadınların hem de erkeklerin algılarını şekillendirdiği, böylelikle kadın yöneticilerin kendilerini kabul ettirmede zorlandığı, aşırı kuralcı davrandığı, özellikle kadın öğretmenlerle sorun yaşadığı görülmektedir. Sonuç olarak ataerkil düzende erkeğe biçilmiş bir rolün kabulü kolay olmamakta, bedel ödetmektedir. Bunu kadın yöneticilerin yaşantılarında, doğrudan ifadelerinde açıkça görmek mümkündür.

Katılımcıların **örgütsel yapı ve işleyiş** teması altında yer alan görüşleri Tablo 4.10'da görülmektedir.

Tablo 4.10

Örgütsel yapı ve işleyiş temasına ilişkin görüşler

Alt tema	Katılımcılar	Örnek ifade
Örgütsel yapı ve işleyiş		
Ataerkil örgüt	Ö4 ^K , Ö6 ^E	<p>"...eğer bir idarecilik teklifi yapılacaksa ilk göz önünde bulunduracaklar erkektir diye düşünüyorum." (Ö4^K)</p> <p>"...Bu alanı işgal edenlerin çoğu erkek olduğundan belki de kendilerini yalnız hissederek fazla iletişim kuramıyorlar, öyle geldi bana." (Ö6^E)</p>
Çalışma karşıtı örgüt kültürü	Ö1 ^E	<p>"Kurallara uymada kadınların hassasiyeti daha yüksek. Mesela karar alındığı zaman kadın idareciler hadi bunu gerçekleştirelim. En basit örneği seminer döneminde bütün olayları göstermelik yaptık şimdiye kadar ilk defa biz uyguluyoruz. Mesela bir öğretmen bir şey anlatıp diğerleri dinleyecekse miş gibi gösterdik şimdiye kadar oturduk burada dedikodu yaptık. İlk defa bir karar aldık ve düzenli bir şekilde bu işleri yaptık. (Bu tutum karşısında öğretmenler ne tepki veriyor?)tepkiler olumsuz barışık değiller. ...Karışma sen mi kurtaracaksın diyorlar. Sen kurtaramazsın bu çark böyle gidiyor bize uyum sağlayacaksın diyor. Hatta sana kulp da takıyorlar isimde takıyorlar. Boş ver yani. Maaşını al sesin çıkarma derse gir derste anlatma böyle yani... (Bu öğretmenlerin idareye karşı cinsiyetçi söylemleri var mı?) Diğer öğretmenler çok eleştiriyor. Cinsiyet için değil söylemleri sadece okulda olanlarla alakalı. Her şeyi dört dörtlük yapmak zorunda değiliz söylemde olsun fiile dökülmesin diyorlar bazı şeyler. Atalet devam etsin diyorlar." (Ö1^E)</p>
İnformal ilişkiler	Ö1 ^E	<p>"...onlara göre daha adil davranıyor. Mesela samimi olduğun zaman erkeklerde grup oluşuyor. Beraber okeye gidiyorsun maça gidiyorsun oradaki bağ diğer olaylara yansıyor. Değil mi ki sene sonunda bize not verecek sen o gruptaysan yüksek alırsın..." (Ö1^E)</p> <p>"...Bu alanı işgal edenlerin çoğu erkek olduğundan belki de kendilerini yalnız hissederek fazla iletişim kuramıyorlar, öyle geldi bana." (Ö6^E)</p> <p>"... Eğer şeyse yani şimdi yıllardır ıı arkadaşlık kurdukları bir erkek arkadaşsa tabi ki ona farklı davranıyorlar size farklı davranıyorlar, sizinle muhatap oluşları farklı. ıı. Yani kadınlar arasında da fark var yani daha sıcak ilişki kuran, daha konuşkan bir kadınsanız daha farklı, mesafeliyseniz daha farklı. Ben mesela biraz daha mesafeliyimdir. Yani amir, amir şeklindedir. ıı Ben saygısızlık etmem, gerekeni söylerim, sorunumu iletirim bu kadar ıı ama mesela çat kapı gidip de aaa hocam buradan geçiyordum geldim sizi göreyim demem bir müdüre. ıı işte bunu söyleyip bu ilişkileri kurabilen insanlar daha şeyler, ıı kolaylıkla işlerini yapabiliyorlar... (Y6^K)</p>
Kaba kuvvetle disiplin	Ö1 ^E , Ö3 ^K	<p>"...Eski erkek müdür mavini çok korkutuyordu. Öğrenci dövüyor muydu tenhada bilmiyorum ama çok korkuyorlardı o zaman..." (Ö1^E)</p>
Görevsel zorluklar ve toplumsal cinsiyet rolü	Ö2 ^E , Ö4 ^K , Ö5 ^K	<p>"Ama kadınlar tabi çalışma saatlerini mesela işte o istifa eden kadın, bayan arkadaşımızın ya işte ben sabah sekiz akşam beş buraya gelip gidemem çünkü öğretmen olduğum zaman boş günlerim oluyor, dersim olduğu zaman geliyorum, istediğim zaman evime gidiyorum. Aksi takdirde idareci olduğum zaman sabah yedide gelmeniz lazım, okul açılmadan bir saat yarım saat önceden burada olmanız gerekiyor. Öğrenciler dağıldıktan sonra da mesai saati beş ve beşten beş on dakika sonra gitmeniz gerekiyor. Bu çalışma durumu göz önünde bulundurulduğu zaman kadınların çoğunun zannedersem bu gibi görevlere kendi istekleriyle talip olmadıklarını düşünüyorum." (Ö2^E)</p>
Yönetmelikler	Ö2 ^E	<p>"...hatta, son idari şeylerde belli bir öğrenci potansiyelinin üstündeki öyle kızlı erkekli eğitim veren kurumlarda idarecilerden birisinin de kadın olması yönünde çalışmalar var, zannedersem böyle bir yönetmelik maddesi de var diye biliyorum" (Ö2^E)</p>

Örgütsel yapı ve işleyiş temasının altında yer alan tema ve kodlar ataerkil bir örgütsel düzenin varlığını kanıtlar niteliktedir. Bununla birlikte bazı alt temalar ataerkil kültürün de üstündeki kültüre işaret etmektedir. Bu anlamda, alt temalara göre şu yorumlar yapılabilir:

- Ataerkil örgüt alt temasında görüldüğü gibi bazı katılımcılar ataerkil bir örgütsel düzenin olduğunu doğrudan ifade etmişlerdir.

- Çalışma karşıtı örgüt kültürü alt teması, ataerkil bir kültürün ötesinde korku ve güce dayalı bir kültürün varlığına işaret etmektedir. Çünkü bilindiği gibi böyle bir kültür “mış” gibi davranışların çoğalmasına neden olmaktadır.

-İnformal ilişkiler alt temasında görüldüğü gibi, kadın yöneticilerin öğretmenlerle ilişkilerinin seviyeli olması, erkekleri informal yakınlıkları nedeniyle örgüt içinde her seviyede daha avantajlı hale getirmekte, adam kayırmaya neden olmaktadır. Nihayetinde üst yöneticiler arasında kadın sayısının çok düşük olması, okulda erkek öğretmenlerin informal ilişkilerini yürütmek istiyor olması kadın yöneticiyi erkek egemen kültür içinde dışlanan bir duruma düşürmektedir. Buna rağmen tablo 4.10’da görüldüğü gibi Y6^K kodlu katılımcı informal ilişkiler kurma konusunda kimi kadınların da başarılı olduğunu dile getirmiştir ki bu tespit ataerkil kültürün de üstünde, korku ve güce dayalı kültürün varlığına işaret etmekte, o kültürün kurallarına uygun davranıldığında cinsiyet farkının ortadan kalkabildiğini göstermektedir.

- Kaba kuvvetle disiplin alt teması, ataerkil düzenin liselerde kaba kuvveti bir disiplin sağlama yolu olarak meşru hale getirdiği ve bu durumun erkek yöneticilere avantaj sağladığına işaret etmektedir. Ayrıca bu durum kadın okul yöneticilerinin olumsuz özelliklerinden biri olarak ifade edilen kuralcı davranışların nedenini açıklar niteliktedir. Ataerkil düzen erkeğin otoritesi meşru gördüğü için onun olumsuz davranışlarını da meşrulaştırmaktadır.

- Görevsel zorluklar ve toplumsal cinsiyet rolü alt teması, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri gereği aile içindeki sorumlulukları nedeniyle okul yöneticiliğini öğretmenliğe göre daha zor buldukları için zorlandıkları veya göreve talip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

- Yönetmelikler alt teması, kadın okul yöneticilerinin yönetmeliklerle düzenlenen bir takım uygulamalarla, ataerkil düzenin izin verdiği ölçüde, kız okullarında ve kalabalık okullarda görünür hale geldiğine işaret etmektedir.

4.3.3. Katılımcıların Genel Olarak Kadın ve Erkek Algıları

Tablo 4.11’de katılımcıların genel olarak kadın ve erkek algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.11

Katılımcıların genel olarak kadın ve erkek tarifleri

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Genel olarak kadınlar		
Naif, hassas, narin	5	Y2 ^E , Ö1 ^E , Ö2 ^E , Ö3 ^K , Ö6 ^E
Zayıf / kırılğan	4	Ö1 ^E , Ö2 ^E , Ö3 ^K , Ö6 ^E
Anne	3	Y1 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E
Titiz, sorumlu, duyarlı	3	Ö1 ^E , Ö5 ^K
Duygusal	2	Y1 ^E , Y5 ^E
Atom karınca	2	Y3 ^K , Y6 ^K
Karmaşık	2	Ö3 ^K , Ö4 ^K
Akıllı	1	Ö4 ^K
Güçlü	1	Y6 ^K
Merhametli	1	Y5 ^E
Sanatçı ruhlu	1	Ö1 ^E
Süreç odaklı	1	Ö3 ^K
Genel olarak erkekler		
Basit, düz, tekdüze	4	Ö3 ^K , Ö4 ^K
Güçlü, dayanıklı	3	Y2 ^E , Ö1 ^E , Ö2 ^E
Düşüncesiz	2	Ö3 ^K
Lider, otoriter	2	Ö2 ^E , Ö5 ^K
Sabırlı	2	Ö2 ^E
Zevkine, rahatına düşkün	2	Y6 ^K , Ö6 ^E
Bencil	1	Y5 ^E
Cırcır böceği	1	Y3 ^K
Sonuç odaklı	1	Ö3 ^K
Başarı odaklı	1	Ö5 ^K
Baba	1	Y5 ^E
Abi	1	Y4 ^K
Duygularını göstermeyen	1	Y1 ^E
Güvenilir	1	Ö4 ^K

Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Kadınlar hassas daha narin sanat yönleri daha gelişmiş daha titiz erkeklerden daha zayıftır...”
(Ö1^E)

“Çok çabuk duygusal değişiklikler yaşıyorlar. Resulullah (s.a.v.) da, Hz. Adem’in kaburga kemiğinden yaratıldığına söyleyen hadis var, Kuran’ı Kerim’de öyle geçmez ama kaburga kemiğidir diyor, onları ne çok düzeltmeye çalışın ne de kendi haline bırakın. Çok düzeltirseniz kırılır, kendi haline bırakırsanız da eğri kalır diyor. Duygusal yapılarından ötürü ben biraz çocuk hassasiyeti taşıdıklarını

düşünüyorum. Yoksa kadınlar içerisinde çok zekiler tanıdım. Öğrencilik hayatımda, öğretmenler arasında arasında, çok başarılı kadın öğretmenler de var...” (Ö2^E)

“Kadınlar atom karınca, erkekler circir böceği, sadece konuşuyorlar ama. Bakın bu hep öyle. Şimdi inelim öğretmenler odasına, en mangalda kül bırakmayan hoca en az ders yapan hocadır. Tecrübelerimden bu da sabit... Şimdi biz yemek yapabiliyoruz, temizlik yapabiliyoruz ütü yapabiliyoruz çalışabiliyoruz, kendimize yetebiliyoruz, ama aynı zamanda eşlerimizi de sırtımızda taşıyabiliyoruz, bana göre. Şimdi mesela ben eve giderken, deterjanı da ben alıyorum, ekmeği de ben alıyorum yemek ne yapılacak onu da ben düşünüyorum, eşim sadece geliyor çok yorgun. Ama ben çalışıyorum aynı zamanda yoruluyorum. Hani dün bu merdivenleri kaç kere indim çıktım sayamadım, dört katlı bir okul siz düşünün. Yani ben de yorulabiliyorum ama aynı zamanda ev işlerini de aksatmıyorsun. (Y3^K)

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi kadın ve erkekleri tarif eden ifadeler genel olarak kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rolleri ile örtüşen, ataerkil toplumsal yapıyı yansıtan ifadelerdir. Sonuç olarak bu bulgular, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği toplumsal bağlamın geleneksel ataerkil yapısını ortaya koyan başka bir kanıttır.

4.3.4. Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Kavramı Algıları

Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin algılarını ortaya koyan temalar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramı algısı

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Erkek egemenliği	6	Y1 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y6 ^K , Ö1 ^E , Ö4 ^K
Cinsiyet rolü ayırımı	6	Y1 ^E , Y2 ^E , Y5 ^E , Y6 ^K , Ö2 ^E , Ö6 ^E
Yapay-dayatma cinsiyet ayırımı	4	Y1 ^E , Y2 ^E , Ö2 ^E
Bilgi sahibi değilim	2	Ö3 ^K , Ö5 ^K

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi katılımcılar toplumsal cinsiyet kavramını erkek egemenliği, cinsiyet rolü ayırımı olarak algılamaktadır. Bazı katılımcılar cinsiyet rolü ayırımının yapay bir ayırım olduğunu dile getirmiş, bazıları ise bu kavram hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Bu konuda katılımcılara ait birkaç ifade şu şekildedir:

“Toplumsal cinsiyet, toplumda hakim olan cinsiyet. Yani uı burada erkek, erkek egemen bir ülkedeyiz, erkekler ayıplanmaz, erkekler daha serbesttir, erkeklerin dışarı çıkma saatleri yoktur...” (Ö4^K)

“Kadınlara yönelik bazı algılar var, erkelere yönelik bazı algılar var. Her cinsiyete farklı roller biçiliyor toplumda. Kadının rolü farklı erkeğin rolü farklı, diye görülüyor. Kadından yapması beklenenler ayrıdır, erkekten ayrıdır.” (Ö6^E)

“Bu biraz da yönlendirmeye yönelik Avrupa birliğinin Türkiye’ye yönelik bir uygulaması olarak bize böyle dayatılan bir durum olarak karşımıza çıkıyor. Yani toplumsal cinsiyeti bizzat Yaratan yaratmıştır...” (Ö2^E)

4.3.5. Katılımcıların Feminizm Kavramı Algıları

Bu başık altında katılımcıların feminizm kavramına ilişkin görüşleri ile feminist bir insana ilişkin tarifleri, feminist düşünceye yakınlıklarına ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13’te katılımcıların feminizm kavramına ilişkin algılarını ortaya koyan kategori ve kodlar verilmiştir.

Tablo 4.13

Katılımcıların feminizm kavramı algısı

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Olumsuz algılanan, radikal bir kavram olarak feminizm	42	
Radikal bir kavram	8	Ö1 ^E , Ö2 ^E , Ö4 ^K , Ö5 ^K
Tehlikeli, yıkıcı bir kavram	6	Ö1 ^E , Ö2 ^E , Ö4 ^K
Zorlama – dayatma bir kavram	6	Y1 ^E , Y2 ^E , Ö1 ^E , Ö2 ^E , Ö4 ^K
Gereksiz, saçma	6	Y1 ^E , Y3 ^K , Y5 ^E , Ö3 ^K , Ö5 ^K
Ayrımcılık	5	Y5 ^E , Ö3 ^K , Ö4 ^K , Ö5 ^K
Erkek düşmanlığı	4	Y3 ^K , Y6 ^K , Ö4 ^K
Kadın istismarı	3	Ö2 ^E , Ö6 ^E
Ciddiye alınmayan bir kavram	3	Y3 ^K , Y6 ^K , Ö3 ^K
Çığırkanlık	1	Y1 ^E
Kuru gürlüğü	1	Y1 ^E
Dipsiz bir kuyu	1	Ö2 ^E
Hedefinden sapmış bir ok	1	Ö1 ^E
Bir kadın hakları hareketi olarak feminizm	13	Y4 ^K , Y5 ^E , Y6 ^K , Ö6 ^E
Amacından sapmış	7	Y1 ^E , Y6 ^K , Ö2 ^E , Ö6 ^E
Toplumsal cinsiyet, cinsiyet eşitliği gibi kavramların çıkış noktası olarak feminizm	1	Y2 ^E

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi katılımcılar feminizm kavramını radikal ve olumsuz bir kavram olarak algılamaktadırlar. Feminizm kavramını bir kadın hareketi olarak tarif eden görüşler bulunmakla birlikte bunların bir kısmında bu hareketin amacından sapmış olduğu da ifade edilmiştir. Bir katılımcı ise literatürdeki bilgilerle tutarlı olarak feminizm kavramını toplumsal cinsiyet, cinsiyet eşitliği gibi kavramların çıkış noktası olarak tarif

etmiştir. Katılımcılardan üçü ise feminizmin toplumca ciddiye alınmayan bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 4.12’de de görüldüğü gibi katılımcılar toplumsal cinsiyet kavramına göre feminizm kavramı hakkında daha fazla fikir sahibidir. Aynı terminolojinin kavramları olmakla birlikte feminizm kavramı olumsuz olarak algılanmaktadır.

Feminizm kavramına ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Bence ıı kötü bir şey çağrıştırmıyor bana ya. Sanki böyle hani kadın ıı kadın egemenliğini üst seviyeye çıkarmak ya da kadını ön plana çıkarmak değil de aslında kadınların uğradığı haksızlığın sonucu olarak ortaya çıkmış bir kavram olarak düşünüyorum ben. Dolayısıyla kadın olarak hakkını aramaya çalışan veya işte kadın olarak hak bulma hak arama bunun sonucunda ortaya çıkarılmış ideolojik bir kavram. Ama tabii son zamanda belki amacından sapmış olabilir mi daha farklı kavramlar yüklenmiş olabilir mi bilemiyorum. Sanki erkek düşmanlığı gibi görülen bir şey gibi geliyor ama öyle değil bence.” (Y6^K)

“...Radikal bir kavram. Bayanları harekete geçirip startı vermeye çalışan, fitili çekmek için hazırlanan bir kavram, tehlikelidir. Radikal olmaya gerek yok. Erkeklerle göre kadınları daha yüceltip daha fazla pohpohlayıp erkeklerin üzerine salmak için yapılan komplo. Ailede erkek de kadın da esnek olacak. Birbirlerini anlayacaklar ki biri artı biri ekside kutuplaştığında aile dengesi bozulur. Feminizmi desteklemiyorum. Kadınların toplumdaki rolü feminizmden daha önemlidir. Cennet annelerin ayakları altındadır diye hadis var. Bunu düşündüğümüz zaman yeri İslam’da ortaya çıkar zaten. Bizimde kültürümüz böyledir zaten, tehlikelidir kadınıla erkeğin arasını açan bir algı feminizm. Feminizm olmasa kavgalar daha da azalır. Ben eşime çok değer veririm baş tacı ederim. Karşılıksız her şeyi yaparım ama yapacaksın dediği zaman yapmıyorum. Feminizm dayatmadır.” (Ö1^E)

“Feminizm erkek nefretinden doğuyor diye düşünüyorum. Erkeklerin hep haksız olduğundan, erkeklerin nefret edilmesi gereken kişiler olduğu düşüncesinden kaynaklanıyor diye düşünüyorum ve kadınların daha çok aslında kadınların ezilmesinden ve ıı çok kötü örneklerin yaşanmasından kaynaklı aşırı bir duygu yoğunluğu olduğunu düşünüyorum. Doğru bulmuyorum...” (Ö4^K)

“...Yani gerek yok ki böyle bir şeye, gerek yok. Böyle yaparak kadınlar kendilerini küçük düşürüyorlar aslında. Kadınlar çok üstünler aslında bu şekilde yaparak kendilerini küçük düşürüyorlar. Ne gerek var... Feminizm çığırkanlıktır, çünkü kedilerine toplumda yer edinmek adına bağıryorlar. Kuru güriütdür bu. Vejetaryen takılıp aslan kürkü giymek gibidir feminist olmak. Çünkü söyledikleri ve savdukları ile sonuçta kadına kazandırdıklarını iddia ettikleri konum birbiriyle uyuşmuyor.” (Y1^E)

“Benim aslında deminden beri söylediğim o zorlama bu kavramla bize gelmeye başladı. Herhalde şey bu, başı çeken asıl kahraman bu. Batının, belki batıda gerçekliği olan karşılığı olan bir şeyin bize aynen diğer “izm”ler gibi enjekte edilmesi. Veya bizim o kavramların peşine düşmemiz. Bu feminizm için de böyle diğer bütün “izm”ler için de böyle. Bize uymayan, bizimle hiç ilgisi olmayan, bizim gerçekliğimizle bizim

yapımızla özdeşleşmeyen şeylerin bize yansıtılması. Bu komünizm de ne kadar böyleyse, kapitalizmde de böyle diğer bütün “izm”ler de de böyle yani.” (Y2^E)

“...Feministleri, bence hocam, belli bir çevre veya belli bir sosyal sınıf hariç, feministleri çok fazla takan, ilgilenen, feministlerin düşüncelerini destekleyenlerin olduğunu düşünmüyorum.” (Ö3^K)

Tablo 4.14’te katılımcıların feminist bir insanın özelliklerine ilişkin tarifleri ve metaforları bulunmaktadır:

Tablo 4.14

Katılımcıların feminist bir insanın özelliklerine ilişkin görüşleri

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Olumsuz özellikler	13	
Bencil	1	Y1 ^E
Hırçın	1	Y2 ^E
Önyargılı, ayrımcı	2	Ö4 ^K , Ö5 ^K
Yırtıcı	1	Y6 ^K
Kendisiyle barışık olmayan	1	Y2 ^E
Çita	1	Y3 ^K
Erkeğin kötü taklidi, erkeksi kadın	2	Ö2 ^E , Ö3 ^K
Ayyaş, isyankâr çocuk	1	Ö2 ^E
Kendi etrafında dönen bir cisim	1	Y5 ^E
Sığ fikirlerle yazılmış hukuk kitabı	1	Ö4 ^K
Ayçiçeği	1	Ö3 ^K
Hiç feminist görmedim	2	Y5 ^E , Y6 ^K

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi feminizm kavramına ilişkin olumsuz algılarla tutarlı olarak feminist bir insanın özellikleri daha çok olumsuz sıfat ya da metaforlarla ifade edilmiştir. Katılımcılardan ikisinin ise daha önce hiç feminist birine rastlamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Babasına isyan eden ayyaş bir çocuğa benzetirim. Aslına bakarsan yaptığı mücadelenin kendisiyle kadının korunmasına yönelik değil bir proje üzerinde çalışılıyor. Nerelerden besleniyor ya da direktif alınıyorsa onları yapmakla mecburmuş gibi davranıyor. Ama bir yandan da kendisi kadın nihayetinde bunu yapanlar mücadelesini verdiği kadının bütün özellikleri kendisinde var ve orijinali var fitratı var. Ama nasıl bir eğitim ideoloji, nasıl bir felsefi tünelden geçmişler ki kendi yapılarının zıddına bir mücadele. Evlat da öyledir babasını alt yapıda sever itaat etmek ister ama çevresel faktörler girdiği ortamlar aldığı eğitim bu zıtlığı yaratıyor. Ben bunu feminizmde de görüyorum.” (Ö2^E)

“Böyle sığ fikirlerle yazılmış bir hukuk kitabına benzetebilirim. Çünkü o kural odur onun için o kuralın dışına çıkılmamalıdır. Kimsenin de düşüncesini önemsemez, sebeplerini önemsemez. Öyle bilir, öyle görür, öyle kalıplaştırır.” (Ö4^K)

“Valla ben feministim diyen bir insanla hiç tanışmadım ki, yani ben feministim arkadaşım bilin, diyen bir insanla hiç tanışmadım.” (Y6^K)

“...erkeklerden haz etmemek demek yani bunun başka bir izahı yok ... Ben size diyeyim yani, çita. Böyle kaparlar yemin ediyorum erkekleri iki dakikalık ederler, şöyle tutup...”(Y3^K)

Katılımcılara, ayrıca, feminist düşünceye yakınlıklarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Katılımcıların hiçbiri feminizm kavramına olan olumsuz algıları ile tutarlı olarak kendisini feminist olarak tanımlamamıştır. Bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Kendimi bu düşünceye yakın buluyor muyum, evet buluyorum açıkçası. Kendimi feminizme yakın buluyorum diyemem ama insan hakkı olarak gördüğüm zaman evet yakın buluyorum. Yani ezilmiş birisi varsa, hak arayan birisi varsa kadın veya erkek benim için fark etmiyor mutlaka haklının yanında olurum.” (Y6^K)

“Ben bu kavramı çok kabul etmiyorum, yani abartılmasından yana değilim. Ama dozunda, yerinde ve kararındaysa demek ihtiyaç var ki ortaya çıkıyor. Böyle düşünüyorum. İhtiyaç olmayan yerde böyle bir şey çıkmaz. Ha biz toplum olarak ben bir öngörüye sahibim, ben bu toplumun bir bireyiyim, iyiyi kötüyü ü ölçebilecek durumdayım, değil mi bunu tartabilecek durumdayım. var mı gerçekliği var. Yani bunu kabul edin etmeyin, kadınları böyle bir haykırışa götüren sebepler var, yok değil. Bugün kadın cinayetleri... Erkek o hakkı nereden buluyor? Yani hayır şey oluyor mesela, eğer kadın öldürülmüşse vardır bir sebebi vardır bir şey, yani bir şeyler olmuş olması onun öldürülmesini şey kılıyor mu? Meşru kılar mı yani böyle bir zihniyet böyle bir düşünce olabilir mi?” (Y4^K)

“Kesinlikle feminizm karşıtım.” (Ö4^K)

“...Anti feminist olmak da bu kavramı daha böyle gündemde tutmaya yarayan bir şey,. Söylediğim gibi yani bizi ilgilendirmeyen bir konu, çok fazla bizimle ilgili olmayan bize uymayan bir konu. O yüzden yani bunun antisi olmak da biraz feminizme o da bir katkı sağlayacağı için gündemimizin dışında tutmamız gereken bir kavram, bir hareket olarak görüyorum.” (Y2^E)

Görüldüğü gibi katılımcıların bazıları bir insan hakkı, bir kadın hakkı savunusu konusunda, şartlı olarak destekleyebileceğini ifade ederken bazıları net bir şekilde karşısında olduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise bu kavrama karşı olmanın bile bunu gündemde tutacağı için gündem dışına itilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

4.3.6. Katılımcıların Cinsiyet Eşitliği Kavramı Algıları

Katılımcıların cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri ise Tablo 4.15’te görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri “eşitlik – farklılık bakış açıları”, “politik, siyasi değerlendirme” , “kültürel değerlendirme”, “eşitliğin varlığı”, “cinsiyet eşitliği fikrinin olumsuz etkileri”, “ideal olarak aile ve toplumda kadın erkek ilişkileri” olmak üzere altı farklı tema altında toplanmıştır.

Tablo 4.15

Katılımcıların cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri

Tema / Alt Tema / Kod	Frekans	Katılımcılar
Eşitlik – farklılık bakış açıları	8	
Doğal olarak, yaratılış gereği farklılar	5	Y1 ^E , Y4 ^K , Ö2 ^E , Ö3 ^K
İnsan olarak eşitler	3	Y4 ^K , Y6 ^K , Ö3 ^K
Eşitliğin varlığı	21	
Hak Hukuk konusunda eşitlik var – olmalı	7	Y1 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E , Ö2 ^E , Ö5 ^K
Eşitlik yok, ataerkil düzen sürüyor	5	Y1 ^E , Y3 ^K , Y4 ^K , Y6 ^K
Eğitim düzeyi yükseldikçe eşitlik görüşü yükseliyor	5	Y3 ^K , Y6 ^K , Ö1 ^E , Ö4 ^K , Ö5 ^K
Eşitlik var	4	Ö3 ^K , Ö5 ^K
Cinsiyet eşitliği fikrinin olumsuz etkileri	14	
Kadınların daha çok ezilmesi	4	Y6 ^K , Ö1 ^E , Ö6 ^E
Toplumsal denge ve değerler	4	Y2 ^E , Y5 ^E , Ö2 ^E
Aile ve çocuklar	3	Y5 ^E , Ö1 ^E
İkincil konumu kabul eden, savaştan kadın	2	Y2 ^E , Y4 ^K
Kadın erkek ilişkilerinde bireysellik ve bencillik	1	Y1 ^E
İdeal olarak aile ve toplumda kadın erkek ilişkileri	21	
Kadın erkek ilişkileri	8	
Denge	5	Y1 ^E , Y2 ^E , Y4 ^K , Ö3 ^K ,
Karşılıklı güven	1	Y4 ^K
İstisare	1	Y4 ^K
Karşılıklı fedakârlık	1	Ö3 ^K
Toplumsal hayatta kadın	13	
Hak ve hukuk açısından eşitlik olmalı ve yasalarla korunmalı	3	Y1 ^E , Ö2 ^E , Ö5 ^K
Kız çocukları okutulmalı	2	Ö1 ^E , Ö5 ^K
Kadınların çalışması		
Çalışma koşulları kadına göre düzenlenmeli	3	Y5 ^E , Ö1 ^E , Ö2 ^E
Kadınlar fitratına uygun alanlarda çalışmalı	2	Ö1 ^E , Ö6 ^E
Kadınlar çalışmalı, kendini geliştirmeli, üretmeli	1	Ö5 ^K
Kadınlar çalışmak zorunda değiller	1	Ö6 ^E
Kadınlar kültürel beklentilere uygun davranmalı	1	Ö5 ^K
Politik değerlendirme	9	
Zorlama, dayatma bir kavram	6	Y1 ^E , Y2 ^E , Ö2 ^E , Ö3 ^K
Günlük siyaset malzemesi	3	Ö5 ^K
Kültürel değerlendirme	10	
Kadın – anne kutsaldır	2	Y1 ^E , Y5 ^E
Kültürümüzde kadının ezilmesi sorunu yoktur	3	Y1 ^E , Y2 ^E
Dini olarak erkeğin kadına üstünlüğü yoktur	3	Y1 ^E , Y4 ^K , Y5 ^E
Geleneksel ve dini olarak kadın ile erkek eşit değildir	2	Y5 ^E , Ö6 ^E

Eşitlik – farklılık bakış açıları teması altında katılımcıların kadın erkek eşitliği ya da farklılığı konusundaki inançları yer almaktadır. Tablo 4.15'te görüldüğü gibi bazı katılımcılar kadınların ve erkeklerin yaratılış gereği farklı olduğunu, bazıları ise kadın ve erkeği insan olarak birbirine eşit gördüğünü ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...Zaten ben kadın erkek eşitliği kavramına çok karşıyım. Kadınla erkek tabiatında ikisi de insan, ikimizde insanız. Örneğin doğada kaplanı dişil kaplan erkek kaplan diye ayırıyor muyuz, insanı neden dişil eril diye ayırırım... Bir bitkinin meyvenin erkeği dişisi diye ayırıyor muyuz? Bu bizim için önemli mi? hayır

ikisi de meyve, ikisini de tüketeceğiz. Ama mesela hocam ıı toplumda sürekli dayatılan kadın erkek kadın erkek eşitlik eşitlik... Eşitiz zaten.” (Ö3^K)

“Cinsiyet eşitliğinden önce insanın eşit olması gerektiğine inanan bir kavram var kafamda. Önce toplumda insan olarak eşit olmamız gerekiyor zaten bunu sağladığımız takdirde kadın ve erkeğin eşit olacağına inanan insanlardanım...” (Y6^K)

“Yani tabi ki farklı rolleri var. Kadının gücünün yettiği işler, erkeğin, erkek hemen hemen kadının yaptığı her işi de yapabilecek durumda. Sadece belki hani doğurganlık konusunda kadın farklıdır ama ağır iş yükünü erkek kadından tabi ki daha farklı yapar. Yani erkeğin yaptığı her işi kadın yapacak diye bir kaide yok. Bu ıı cinsiyet eşitliği boyutunda bakmıyorum ben buna fiziksel güç açısından bakıyorum...” (Y4^K)

“Yani toplumsal cinsiyeti bizzat Yaratan yaratmıştır.” (Ö2^E)

Eşitliğin varlığı teması altında katılımcıların toplumsal hayat içinde cinsiyet eşitliğinin olup olmadığı konusundaki ifadeleri kodlanmıştır. Tablo 4.15’te görüldüğü gibi bazı katılımcılar eşitlik olduğunu ifade ederken bazılarının eşitliğin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı katılımcıların ise eğitim düzeyi yükseldikçe eşitliğin sağlandığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcıların eşitliğin hak hukuk konusunda olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Cinsiyet eşitliği konusunda her ne kadar kadın artık okuyup çalışma hayatına girmiş olsa da yine de erkek egemen bir toplum olduğumuzu düşünüyorum kadın yine de geri planda. Eşitlik yok.” (Y6^K)

“...Eşitlik ilkesine inanan her kadın bunu aile hayatında da çalışma hayatında da hukuk önünde de zaten söke söke alıyor onda bir sıkıntı yok...” (Ö5^K)

“...eğitim düzeyi arttıkça gelişmiştir. Olması gerektiği yönde gelişmiştir. Babamın kızlar okumaz diye kültürleri vardı, ablalarım okumamış. Ama ben kızlarımı daha iyi okutuyorum, şu anda fen lisesindeler, önemsiyorum. Kız çocuklarının okumalarını daha çok önemsiyorum. Onlar da okuyor hoşuma gidiyor.” (Ö1^E)

“Kadınla erkek toplumda eşittir, hak hukuk açısından, ama fiziksel güç açısından yapabilecekleri işler aynı değildir...” (Y4^K)

“Yani yaratılıştan gelen farklılıklarımız var. Haklar açısından farklılığımızın olmaması gerekiyor ama çok özür dilerim örnek kaba olmasın, inek öküze öküz de ineğe özenmemeli. Yani öküz tarlayı sürececek, inek ise süt olarak insanlara farklı açıdan fayda sağlayacak. Burada roller karıştırılıyor...” (Ö2^E)

Cinsiyet eşitliği fikrinin olumsuz etkileri teması altında katılımcıların cinsiyet eşitliği söyleminin toplumsal hayata olumsuz etkilerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Tablo 4.15’te görüldüğü gibi katılımcılar cinsiyet eşitliği söyleminin kadınların daha çok

ezilmesine neden olduğunu, kadın erkek ilişkilerinde bireysellik ve bencillğe neden olduğunu, kadınları ikincil konumda olmayı kabul eden ve savaşılan konumuna düşürdüğünü, aile hayatı ve özellikle çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu, toplumsal dengeyi ve toplumsal değerleri alt üst ettiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Topluma dezavantajları var. Taciz olayları mesela, boşanmaların artması. Çalışan kadın sayısının fazla olması veya evde bebeklerin kritik süreçte annesinden ayrı yaşaması bunlar ileride sorunlara sebep oluyor...” (Ö1^E)

“Yok erkek üstündür yok kadın üstündür, bunlar güzel şeyler değil ki... Bu, aslında bu tür şeyler fedakârlık noktasında insanları engelliyor bir de bencillğe sebebiyet veriyor...” (Y1^E)

“Bizim dinimizin aslında insanlar arasında kadın ve erkeği birbirinden ayırt eden birbirine üstünlük kurma düşüncesi olmadığı halde ne hikmetse ıı bu son dönemlerde sanki batıdan aldığımız bir görüşmüş gibi, yani kadın ıı feminizm söylemleri şu buyla kadın sanki sonradan bu hakkı elde eden bir varlıkmiş durumuna düşürüldü. ... Sanki kadın zorla onu kazanma durumuyla karşı karşıya kalıyormuş gibi. Ya da bir mücadele vermesi gerekiyormuş gibi. ... Hâlbuki böyle değildi...” (Y4^K)

“Yani toplumsal cinsiyeti bizzat Yaratan yaratmıştır. Sizin bu durumun bu gerçeğin bu vakıanın muhalifine sosyal hayatta çalışma hayatında bu da insan diye erkeğin yaratılıştan gelen özelliklerini göz önünde bulundurarak erkeğin girdi her yer ortama kadını da sokma yönündeki bir gayretin dünyadaki çizgileri karıştırmaya, hatları bozmaya yönelik, biraz da böyle kötü niyetli çalışmalar olarak değerlendiriyorum. Yani bir erkek 100 kilo bir çimentoyu kaldırıyor diye kadın ben de bu işi yapabilirim dememeli, dememeliydi. Yani yaratılıştan gelen farklılıklarımız var. Haklar açısından farklılığımızın olmaması gerekiyor ama çok özür dilerim örnek kaba olmasın, inek öküzde öküz de ineğe özenmemeli. Yani öküz tarlayı sürece, inek ise süt olarak insanlara farklı açıdan fayda sağlayacak. Burada roller karıştırılıyor bu cinsiyet eşitliği veya eşitsizliği konusundaki çalışmalarda rollerin karışması, bu rollerin karışması da çeşitli bir sürü toplumsal sorunları da beraberinde getiriyor diye düşünüyorum...” (Ö2^E)

İdeal olarak aile ve toplumda kadın erkek ilişkileri teması altında katılımcıların kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkilerin nasıl olması gerektiğine ilişkin ideal düzeyde düşünceleri yer almaktadır. Tablo 4.15'te görüldüğü gibi katılımcılar kadın erkek ilişkilerinin bir denge içinde birbirini tamamlayarak, karşılıklı güvene, istişareye, fedakârlığa dayalı olması gerektiğini; toplumsal hayatta kız çocuklarının okutulması gerektiğini, kadınların çalışıp kendini geliştirmesi gerektiğini ancak çalışma koşullarının kadına göre düzenlenmesini, kadınların fitratına uygun alanlarda çalışmasını önermişler, ayrıca kadınların çalışmasının bir zorunluluk olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca kadınların kültürel beklentilerle uyumlu davranması gerektiğini ifade etmişler, hak ve

hukuk açısından eşitliğin olmasını ve yasalarla korunmasını önermişlerdir. Bu konuda bazı katılımcılara ait ifadeler şu şekildedir:

“Yani bence kadın kadın olduğunu, erkek erkek olduğunu bilecek ama istişareler de olabilecek. Birbirinden fikir alışverişi yaparken birbirine üstünlük atfetmeyecek şekilde birbirini duymaları gerektiğini, birbirlerine güven duymaları gerektiğini birbirlerine sırtlarını dönmemeleri gerektiğini, birbirlerinin toplumda da ailede de yanında olması gerektiğini. Çünkü ailede birbirimizin yanında olmalıyız ki aile birliğimizi koruyalım, toplumda da birbirimizin yanında ve arkasında durmalıyız ki toplumu ayakta tutabilelim. ... Yani birbirimizi ötekileştirmenin birbirimize üstünlük kurmanın bu ülkeye bu millete bir faydası yok. Biz canlı varlıklarız, eşrefi mahlûkatız. Yani nasıl diyeyim size üstün bir varlığız. Düşünebilen, sorgulayabilen, irdeleyebilen, kurgulayabilen bir varlığız. Haliyle düşünebilen insanlar birbirinin işlerini kolaylaştırmalı. ...Yani biz birbirimize güven duymayı, birbirimizi duyabilmeyi öğrenmeliyiz.” (Y4^K)

“... Bugün mesela ben kaç tane kız öğrencim olduysa hep onu söyledim bir öğretmen olarak da bir kadın olarak da. Yani mutlaka ve mutlaka kız çocuklarının okuması gerektiğine inanırım, az ya da çok... Neden öyle düşünüyorum, çalışma hayatının içinde olmalı. Yani bu illa para demek değil... çalışma hayatının içinde olabilmek için üretebilmek için... Bir de hani ben kadının çalışma hayatında sosyal hayatta toplum hayatında olması gerektiğine inanıyorum. Bunu kızlara da hep söylüyorum. Ama burada kadın erkek eşit olsun toplum hayatında çalışma hayatında yer alsın derken, birilerinin sulandırdığı gibi eşitlikten benim anladığım gecenin 11'inde sen çıkıyorsun ben de 11'de çıkıp bir hava alıp geliyorum değil tabi ki. Benim burada eşitlikten anladığım hukuk alanında eşitlik, çalışma hayatında sunulan şartlar açısından eşitlik... Ben o noktada bu işin kasıtlı maksatlı yapıldığına inanıyorum. Tabi ki o değil, çünkü herkes yaşadığı şehre göre şekillenir... Gelenek görenekler, mahalle baskısı dediğimiz şey bizi şekillendirir evet. Ama ben hukuk önünde çalışma hayatında toplumsal kazanımlar açısından eşit olunması gerektiğini ve bunun da yasalarla korunması gerektiğini savunulardanım.” (Ö5^K)

“...dinizde de kadının çalışmasına karşı bir ön yargı yok, engelleme yok ama kadının çalışabileceği alanlar sınırlı tutulmuştur. Ebelik yapabilir, öğreticilik yapabilir, çocuk bakıcılığı, öğretmenlik yapabilir. Erkekler gibi her alanda çalışacak gibi kural bulunmuyor... Bir de çalışması zorunlu değil bir bayanın erkek gibi, evin geçimini erkeğin sağlaması gerekiyor. (Ö6^E)

“...Kadınların gerçekten fiziksel yapısına, ruhsal yapısına ve o naif özellikleri göz önünde bulundurularak çalışma ortamları hazırlırsa daha rahat edeceklerini düşünüyorum. Ama her erkeğin girdiği ortamda ben de bulunmalıyım diye gayret sarf ederlerse bu kendi aleyhlerine olur. Zaten yani bunu çalışma hayatımızda da görüyoruz. Mesela ben sabahtan akşama kadar derse girdim zaman öf bile demememe rağmen bir bayan arkadaşımız akşam olsa da evimize gitsek veya işte yine mi ders var... Burada o zaman bunun çalışma şartlarının erkekle aynı olmasının değerlendirilmesi lazım diye düşünüyorum.” (Ö2^E)

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda ve tablo 4.15'te görüldüğü gibi hak hukuk konusunda eşitlik olması gerektiği, kadınların okula gitmesi, kendini geliştirmesi,

çalışması gerektiği vurgulanıyor. Ancak toplumsal cinsiyet rollerindeki ayırım hem kadınlar hem de erkekler tarafından dile getiriliyor ve çalışma hayatının kadına göre düzenlenmesi, kadınların yaratılışlarına daha uygun işler seçmesi öneriliyor.

Politik değerlendirme teması altında katılımcıların cinsiyet eşitliğinin zorlamadayatma bir kavram olduğu ve günlük siyaset malzemesi olarak kullanıldığına ilişkin eleştirel düşünceleri yer almaktadır. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“...Ben bu konuda daha çok medyanın, basılı unsurların bunu hayatımıza soktuğunu düşünüyorum, İyi niyetli olmadığını da düşünüyorum. Özellikle mesela televizyonlardaki aile problemleri böyle mahremiyet tanımayan şeyler... Yani böyle bir şey bizim kültürümüze değerlerimize insani özelliğimize hiç uygun olan şeyler değil. Ama bu kanallarla böyle gündeme gele gele gele artık insanlar bunu normal kabul etmeye başlıyor. Bu hem özellikle bu görsel medya hem de basılı medya tarafından özellikle bu konuda bir çaba sarf ediliyor...” (Y2^E)

“...Yani dayatma olabilir mi acaba bu tür kavramlar falan. Yani bizim toplumumuzda aslında çok fazla şey yok. Aslında böyle bizde kadın çok kutsal, anne çok kutsal...” (Y1^E)

“Ama burada kadın erkek eşit olsun toplum hayatında çalışma hayatında yer alsın derken, birilerinin sulandırdığı gibi eşitlikten benim anladığım gecenin 11'inde sen çıkıyorsun ben de 11'de çıkıp bir hava alıp geliyorum değil tabi ki... Ama dediğim gibi yani kadın erkek eşitliği derken de böyle çünkü bazıları, bilerek ve isteyerek ne zaman böyle cinsiyet ayrımı olmasın, sosyal hayatta, ekonomik hayatta eğitim hayatında eşitlik olsun deyince, sanki böyle kadınlar kendilerini sokağa atıyormuş gibi lanse etmeye çalışıyor... Ben o noktada bu işin kasıtlı maksatlı yapıldığına inanıyorum. Tabi ki o değil... Belki biraz hani özgürlük adı altında belki aykırı talepler var toplum içerisinde zaman zaman gündeme getirilen. Veya hani yenilik kabul gördü ama bazılarının aklına yatmayan noktalarda eleştiriler var... Eşitlik ilkesine inanan her kadın bunu aile hayatında da çalışma hayatında da hukuk önünde de zaten söke söke alıyor onda bir sıkıntı yok. Ben u sadece toplumun bazı kesimleri tarafından bazen u özgürlük adı altında bazen de böyle gelenek ve görenekleri ya da bizi biz yapan değerlerin korunması adı altında bu işin suistimal edildiğine inanıyorum işin doğrusu. Yani ben günlük siyasete malzeme ediliyor o yüzden bu günlerde işte bu İstanbul sözleşmesiydi, falandı filandı, bu yüzden gündemin sıcak tutulduğunu düşünenlerdenim işin doğrusu...” (Ö5^K)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi katılımcılar cinsiyet eşitliği ile çeşitli haber kanalları yoluyla yapay bir gündem oluşturulduğunu, bunun günlük siyasete malzeme edildiğini, buna rağmen eşitlik konusunda toplumsal hayatta hem geleneklerin öngördüğü biçimde hem de kanunlar önünde hak hukuk açısından belirgin bir problem olmadığını ifade etmişlerdir.

Kültürel değerlendirme teması altında katılımcıların kültürel olarak cinsiyet eşitliği fikrine ihtiyacımız olmadığına ilişkin çeşitli değerlendirmeleri yer almaktadır. Bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Yani çok böyle gündeme getirilmesi veya böyle tahrik edilmesi şey değil, yani ben bunun bizim kültürümüzden değerlerimizde de değil, batıda belki buna benzer şeyler olmuş. Batıda veya farklı kültürlerde. Bizim de genel anlamda böyle özümüzden uzaklaşmamızdan dolayı, sanki bizde de varmış gibi bize hissettiriliyor. Halbuki bizde öyle değil, yani bizim cinsiyetle ilgili bir problemimiz yok. Ama böyle hissettirile hissettirile az önce bahsettiğim o tipoloji ortaya çıkıyor. Hakını arayan, savaştan, erkekler kahrolsun, diğerleri iyi olsun. Yani bizim bunu ne kadar gündemden uzaklaştırırsak ne kadar doğal seyrine indirirsek o kadar isabetli davranmış oluruz. Konuşulması bile böyle şey, tahrik edici.” (Y2^E)

“...Yani dayatma olabilir mi acaba bu tür kavramlar falan. Yani bizim toplumumuzda aslında çok fazla şey yok. Aslında böyle bizde kadın çok kutsal, anne çok kutsal...” (Y1^E)

Görüldüğü gibi katılımcılar bizim kültürümüzde kadının, annenin kutsal olduğunu, kültürel açıdan kadının ezilmesi gibi bir sorunumuzun olmadığını, bu şekilde bir gündemin oluşturulmasının tahrik edici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Y4^K kodlu katılımcının aşağıdaki ifadeleri sorunun farklı bir boyutunu ortaya koymaktadır:

“Bizim dinimizin aslında insanlar arasında kadın ve erkeği birbirinden ayırt eden birbirine üstünlük kurma düşüncesi olmadığı halde ne hikmetse u bu son dönemlerde sanki batıdan aldığımız bir görüşmüş gibi, yani kadın u feminizm söylemleri şu buyla kadın sanki sonradan bu hakkı elde eden bir varlıkmiş durumuna düşürüldü. ... Halbuki böyle değildi, bizim dinimizde böyle bir şeyin yeri yoktur yani. Mesela namus kadın için de erkek için de aynıdır mesela. Ama ne hikmetse toplumsal şeye baktığınızda namus sanki kadına atfediliyor. Yani kadının taşıması gereken bir durummuş gibi...” (Y4^K)

Görüldüğü gibi Y4^K kodlu katılımcı, dini olarak erkeğin kadına bir üstünlüğü olmadığı halde, geleneksel düzeyde bu değerin yitirilmiş olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Y5^K kodlu katılımcıya ait aşağıdaki ifadeler Y4^K kodlu katılımcının yukarıdaki tespitini tersinden doğrular niteliktedir:

“...İstedığımız saatte gece 12’de evden çıkabiliyor muyuz? Çıkamayız. Bir bayan gece 12’de evinden çıkabilir mi? çıkamaz... Bir erkeğin dışarda kalması çok riskli değildir. Ama bir bayanın gece dışarı çıkması ne riskler getirdiğini görmeniz gerekiyor yani. Şimdi burada nasıl eşit olabiliriz... Buna göre değerlendirmek lazım eşitliği, eşit olmayı. H, hak hukuk konusunda her şeyde eşitiz ama bazı yönlerde değiliz. Ama bazı yön- ler- de diyorum. Bakın bu yönde buna ahlaki kural dersek bunda eşit değiliz biz...” (Y5^E)

Y4^K ve Y5^E kodlu katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi ataerkil bir kültür vardır ve bu kültür erkeğin olumsuz davranışlarını meşrulaştırmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları özetlenmiş, bulgulara dayalı olarak uygulayıcılar için ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Toplumsal cinsiyetin okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecine etkilerinin araştırıldığı bu araştırmanın temel bulguları şu şekilde sıralanabilir:

1. İnfomal ve tesadüfi sosyalleşme. *Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri, tesadüfi yaşantılara ve informal süreçlere bağlıdır.*

Literatürde Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Balcı vd. 2012; Demirkat, 2015; Kartal, 2009; Kartal, 2003; Vural, 2015). Bunlardan yalnızca Balcı ve diğerleri tarafından yapılmış olan çalışma karma yöntemle diğerleri nicel yöntemle yapılmıştır. Balcı ve diğerlerinin araştırmalarının nitel boyutunda ulaşılan bulgular bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin gayri resmi yollarla, kesintili ve bireysel olarak sosyalleştiğini ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, daha çok Amerika kaynaklı araştırmalarda, kendi eğitim sistemleri içindeki okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarına dayalı olarak, yöneticilerin sosyalleşmesinin irdelendiği (Brody, Vissa ve Weathers 2010; Crow, 2006; Duncan ve Stock, 2010; Oleszewski, Shoho ve Barnett, 2012;) görülmektedir. Bu nedenle araştırmacıların örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi ayrı ayrı inceleme eğiliminde olduğu, yöneticilerin hizmet öncesi eğitimlerine özel programların inceleme konusu yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu sebepten bu araştırmaların sonuçları okul yöneticiliğinin profesyonelliğine ilişkin hala açık bir politikası olmayan Türkiye eğitim sistemi açısından karşılaştırılabilir değildir.

2. Toplumsal cinsiyete göre farklı sosyalleşme deneyimleri. *Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak bir takım farklılıkları olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılıklar ana hatlarıyla;*

kadın yöneticilerin yönetici olarak kadın olmayı araştırmacı soru sormadan vurgulamış olması, mevcut kültürel yapı nedeniyle erkeklerden daha çok zorlanması, nesne konuma düşürülmüş olmasına karşılık, erkek yöneticilerin toplumsal cinsiyetleri nedeniyle mevcut sistemle problemleri olmaması ve bu nedenle cinsiyete duyarlı olmayan bir bakış açısına sahip olması biçiminde özetlenebilir.

Türkiye eğitim sistemi içindeki okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan sınırlı sayıda araştırma içinde, sosyalleşmeyi cinsiyet bağlamında ele alan yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Demirkart (2015) tarafından yapılmış bu çalışmada, 11 kadın ve 90 erkek yöneticinin bulunduğu örnekleme yapılan karşılaştırma testi sonucuna göre, kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı raporlanmıştır.

Okul yöneticilerinin sosyalleşmesi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak kadınların bu süreçte ikinci plana itildiğine işaret eden bulguları olduğu görülebilir. Örneğin; Rogers(2020) tarafından yapılan, 2007 – 2018 yıllarında arasında yayınlanmış, örgütsel sosyalleşme kavramının yanında farklılık (diversity) ve eşitlik (equity) sözcüklerini de içeren, 38 makalenin incelendiği literatür taramasında; etkili bir sosyalleşmenin yeni işgörenler ve örgütler için çok önemli olduğu, örgütlerin eskisinden daha karmaşık hale geldiği, örgütlerin sosyalleşme süreçlerini baskın gruplara göre düzenlediği ve farklılıkların göz ardı edilmesinden kaynaklanan eşitsizliklere yol açtığı, kadınlar ile ırksal ve etnik azınlıkların sosyalleşme sürecinde engellerle karşılaşmaya devam ettiği, beyaz erkeklere göre daha az objektif kariyer başarısı elde ettiği raporlanmıştır. Özel olarak kadınların ve azınlıkların sosyalleşme deneyimlerini ortaya koyacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu önerilmiştir. Alimo – Metcalfe (1993), örgütsel sosyalleşme, yönetim ve insan kaynakları yönetimi alanında, İngiltere’de yapılmış araştırmalardan yararlanarak yaptığı literatür taramasında, kadınların üst yönetim pozisyonlarında daha az oranda yer aldığını, üst pozisyonlara yükselmede kullanılan değerlendirme kriterlerinin kadınlar için engeller oluşturduğunu, değerlendirme prosedürlerinin sözde azaltmaya çalıştıkları ayrımcılığı yeniden ürettiğini raporlamış, örgütlerin değişen dünyadaki değişen ihtiyaçları için kadınsı nitelikler taşıyan liderlere ihtiyaç duyacağını hatırlatarak kadın yöneticilerin karşılaştığı sorunların ortadan kalkması için örgütlerde köklü değişikliklere ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Riehl ve Byrd (1997), 4800 ilkokul ve ortaokul öğretmeninin, öğretmenlikten okul yöneticiliğinde geçiş sürecini etkileyen faktörleri inceledikleri

araştırmalarında, aile içi sorumlulukların kadınların yönetici olma Őansını azalttığını, ayrıca incelenen tüm faktörler içinde kadınların yöneticilik kararı için olumlu etkileri olanların, olumsuzları etkisiz hale getirmediği ve bu nedenle kadınlar için tahmin edilen yönetici olma olasılığının erkekler için tahmin edilenin çok altında hesaplandığı raporlanmıştır.

3. Ataerkil kültür ve korku kültürü. Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini biçimlendiren, örgütsel ve toplumsal bağlamda ataerkil kültürün ve bu kültürü de içine alan korku kültürünün varlığını ortaya koyan ipuçları elde edilmiştir.

4. Ataerkil kültür + Korku kültürü + Tesadüfi rgtsel sosyalleşme = Ezilen kadın yönetici. Ataerkil kültür ve korku kültürü zemininde, tesadüflere bırakılmış örgütsel sosyalleşme sürecinin oluşturduğu çetrefilli koşullar, kadın okul yöneticilerini erkeklerden daha çok zorlanan, nesne olarak kullanılan konuma düşürmektedir. Dolayısıyla kadınlar erkeklerden daha çok zorlanmakta, otorite sağlamak için aşırı kuralcı davranmakta, hata yapmaktan çekinmekte ve daha çok çalışmakta, nesne olarak kullanılmaktadırlar.

Ayrıca;

- Örgütsel ve toplumsal bağlamı daha detaylı açıklamak için, katılımcılardan alınan görüşler, yukarıda sayılan dört temel bulguyu doğrulamaktadır.

- Araştırmada kullanılan teorik temellerin katılımcılar açısından, popüler düzeyde nasıl anlamlandırıldığına ilişkin veriler de elde edilmiştir. Feminist literatürden beslenen toplumsal cinsiyet, feminizm, cinsiyet eşitliği vb. kavramların katılımcılar tarafından tam anlamıyla içselleştirilmemiş olduğu, az bilindiği ya da olumsuz algılandığı grlmştir. Katılımcılar toplumsal hayat içinde kadın erkek ilişkileri bağlamında bu tür kavramları yapay, dayatma, kötü niyetli olarak algılamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına ilişkin daha fazla ayrıntı aşağıda alt problemlerin sırasına göre aktarılmıştır:

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın “Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri nasıldır?” biçiminde ifade edilmiş olan birinci alt probleme katılımcıların örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçlarına göre yanıt oluşturulmuştur.

Katılımcıların örgütsel sosyalleşme deneyimlerini betimleyen ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım, örgütsel sosyalleşmenin sonuçları, mesleki sosyalleşme olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım temaları ile örgütsel sosyalleşme süreci betimlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin görüşleri ile sosyalleşme süreci içinde yaşadıkları mesleki sosyalleşme deneyimlerine ilişkin bulgular da raporlanmıştır. Bu beş ana temaya bağlı olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Ön sosyalleşme aşaması. Ön sosyalleşme, örgütsel sosyalleşmenin birinci aşaması olup okul yöneticilerinin yöneticiliğe başlamadan önceki yaşantılarını içermektedir. Ön sosyalleşme süreci yönetici olma nedenleri, örgütle ilgili gerçeklik algısı, işle ilgili gerçeklik algısı, beceri ve yeteneklerin uyumu, örgütsel etkiler, toplumsal etkiler ve seçme – atama olmak üzere yedi alt tema ile ifade edilmiştir:

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, kendilerini yönetici olmaya yönlendiren nedenlerin hem maddi hem de mesleki anlamda idealist beklentilere dayalı olduğunu ifade etmişler, ayrıca okul yöneticiliğinin Türkiye’de yüksek statülü ya da yüksek ücretli bir iş olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticiliği yoluyla statü kazanma, öğretmen ya da yönetici olarak okul yöneticilerinin olumsuz davranışlarına şahit olmanın da bu görevi seçme kararlarında etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar kişisel özellikleri yönüyle kendilerini bu göreve uygun gördüklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin ön sosyalleşme sürecinde etkili olan örgütsel düzeydeki yaşantıları incelendiğinde üst yöneticilerin onları göreve yönlendirmiş olmasının öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmen arkadaşları tarafından bu görev için cesaretlendirildiğini ifade eden, ayrıca okul yöneticilerine ilişkin olumlu ve olumsuz anlamdaki gözlem ve deneyimlerinin ön sosyalleşme sürecinde yöneticiliği tercihlerini etkilediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin ön sosyalleşme sürecinde etkili olan toplumsal yaşantıları incelendiğinde bazı katılımcıların okul yöneticiliği kararı alırken ailesinin yönlendirmelerini, ailesinin özel koşullarını dikkate aldığı görülmektedir.

Örgütle ilgili gerçeklik ve işle ilgili gerçeklik alt temalarında katılımcıların örgütle ilgili algılarının daha çok gerçekçi (toplam 12 referansın 8’i) işle ilgili algılarının ise daha

çok gerçekçi olmama (toplam 16 referansın 11'i) eğiliminde olduğu görülmüştür. Kapalı kültürü olan bir şehirde neredeyse meslek hayatlarının tamamını geçirmiş olan katılımcılar görev yapacakları okula gitmeden okulun kültürüne ilişkin doğal olarak gerçekçi bir algı edinmektedirler. Ayrıca katılımcıların yaşadıkları şehirdeki okulların kültürünün öğretmenler arasında zaten bilindiğini ortaya koyan açık ifadeleri de bulunmaktadır. Diğer taraftan ön sosyalleşme sürecinde mesleğe ilişkin herhangi bir eğitim ve uygulama sürecinden geçmedikleri için göreve başladıktan sonra gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Katılımcıların özellikle müdür yardımcılığına ilk başladıklarında bunu deneyimledikleri, daha sonraki görevlerinde ve görev yerlerinde böylesi bir şok yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ön sosyalleşme sürecinde beceri ve yeteneklerinin göreve uygunluğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çevrelerinden aldıkları olumlu yönlendirmelerle bir takım özelliklerinin okul yöneticiliği için uygun olduğu kanısına vardıkları görülmektedir. Bununla birlikte, yönetici olma nedenleri teması içinde kişisel farkındalıklarını ifade ederken beceri ve yeteneklerinin uygunluğuna ilişkin yalnızca iki katılımcı açıkça görüş bildirmiştir. Sonuç olarak bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin beceri ve yeteneklerinin okul yöneticiliğine uygunluğuna ilişkin ifadelerine göre, ön sosyalleşme sürecinde açık bir farkındalıklarının bulunmadığı, hangi beceri ve yeteneklerinin okul yöneticiliği için uygun olduğuna dair göreve başladıktan sonra daha açık fikir sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Bu da okul yöneticisi olma düşüncelerinin informal yaşantıları yoluyla, açıkça bir planlama yapmadan şekillendiğini göstermektedir. Diğer taraftan bu bulgular, okul yöneticiliğine ilişkin kurumsal bakış açılarının da bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticisi olmak için hangi beceri ve yeteneklerin gerekli olduğuna işaret eden açık seçik, resmi bir beklenti yoktur (Akın, 2012; Cemaloğlu, 2005; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Şimşek, 2002; Özdemir, 2012; Öztürk ve Akkuş, 2020; Reçepoğlu ve Kılınç, 2014; Süngü, 2012). Dolayısıyla bu belirsizlik yönetici adaylarını da göreve talip olmadan önce beceri ve yeteneklerine ilişkin düşünmeye teşvik etmemektedir. Benzer şekilde katılımcılar göreve uygun olmayan özelliklerine ilişkin de daha önceden açık bir farkındalıkları bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması sürecinde mülakat, vekâleten görevlendirme gibi informal süreçlerin baskın olduğu yöntemler tercih edilmektedir. Yöneticilerden biri bir dönem sınav puanıyla atanmış olmasına rağmen

güncel mevzuat yönetici atamalarında sınav ve mülakat puanlarının birlikte değerlendirilmesini öngörmektedir. Benzer şekilde ön sosyalleşme sürecini yönlendiren örgütsel etkiler alt temasında üst yöneticilerin yönlendirmelerinin daha fazla dile getirilmiş olması da (toplam 17 referans içinde 10 tane) okul yöneticilerinin üstler tarafından informal yollarla seçildiğinin başka bir göstergesidir.

Ön sosyalleşme ile ilgili ulaşılan sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, hem örgütsel hem de bireysel açıdan ön sosyalleşme sürecinin informal ve tesadüfi olarak şekillendiği görülmektedir. Nitekim yukarıda da açıklandığı gibi örgütsel boyutta seçme – atama ve örgütsel etkiler alt temaları içindeki bulgular; bireysel boyutta ise örgütle ve işle ilgili gerçeklik, beceri ve yeteneklerin uyumu, yönetici olma nedenleri alt temaları içindeki bulgular bu durumu ortaya koymaktadır. Nihai olarak Türkiye Eğitim Sistemi açısından ortaya çıkan bu tablonun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Zira Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemekte, okul yöneticileri profesyonel bir yetiştirme sürecinden geçmemektedir (Akın, 2012; Cemaloğlu, 2005; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Şimşek, 2002; Özdemir, 2012; Öztürk ve Akkuş, 2020; Receptoğlu ve Kılınç, 2014; Süngü, 2012). Dolayısıyla katılımcıların bir kariyer planı yapmalarını, kişisel olarak düşünüp kendilerini değerlendirmelerini gerektirecek bir uygulama bulunmamaktadır. Okul yöneticilerini bu göreve yönlendiren süreçlerde örgütün informal düzeydeki işleyişi etkili olmaktadır. Sonuç olarak, bir öğretmenin okul yöneticisi olarak uygun olan ya da olmayan bir rol modelle karşılaşması, üst yöneticilerin dikkatini çekmiş olması gibi yaşantıları bu süreci yönlendirmektedir.

Karşılaşma aşaması. Bu aşama örgütsel sosyalleşmenin ikinci aşaması olup okul yöneticilerinin müdür yardımcısı ya da okul müdürü olarak ilk defa göreve başladıkları veya görev yerlerini değiştirdikleri ilk yıllardaki deneyimlerini içermektedir. Karşılaşma aşamasında dış dünyadaki çatışmalar, gruplar arası çatışmalar, görevsel gerçekler, örgütsel gerçekler, beceri ve yeteneklerin uyumu deneyimi olmak üzere beş alt tema yer almaktadır.

Dış dünyadaki çatışmalar alt teması katılımcıların kişisel yaşam ve iş yaşamı arasındaki çatışmalarını içermektedir. Katılımcıların ifadelerine göre söz konusu çatışmalar görevsel sorumluluklar ve aile içindeki roller arasında yaşanmaktadır. Ayrıca

kadın okul yöneticileri dış dünyada yaşadıkları çatışmaları ifade ederken toplumsal cinsiyet rollerini, annelik rollerini, aile içindeki sorumluluklarını vurgulamışlardır.

Gruplar arası çatışmalar alt temasında katılımcının yönetici olarak çalıştığı ortamdaki gruplar arasında yaşadığı çatışmalara ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Ulaşılan sonuçlar okul içinde yöneticilerin; öğretmenler, öğrenci ve veliler, diğer yöneticiler, diğer personel, okul çevresi ve sivil toplum kuruluşları ile çatışmalar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Gruplar arası çatışmalarda öğretmenlerle yaşanan çatışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle kadın okul yöneticilerinin hepsi kadın öğretmenlerle çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuçlar, alanyazındaki ilgili diğer araştırma bulguları ile tutarlıdır. Kadın yönetici ve kadın personel arasında yaşanan çatışmanın literatürde “kraliçe arı sendromu” kavramı ile ifade edildiği görülmektedir (Baykal - Narcıkara, 2018; Zel, 2002). Alanyazında kadın okul yöneticilerini konu alan araştırmalarda, kadın yöneticiler ve kadın öğretmenler arasında çatışmalar yaşandığına ilişkin bulgular yer almaktadır (Çankaya, 2017; Erkol, 2015; İmamoğlu – Akman ve Akman, 2016; Lüleci, 2019). Örneğin; İmamoğlu – Akman ve Akman (2016), kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, kadın yöneticilerin kaprisli, kıskanç, ayrıntıcı, acımasız ve kindar olarak algılandığı, katılımcıların kadın yöneticilerle çalışmanın zor olduğunu düşündükleri, kadın yöneticilere karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Ayrıca bu bilgilerle tutarlı olarak ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar kadın çalışanların daha çok erkek yöneticilerle çalışmayı tercih ettiğini ortaya koymaktadır (Cevher ve Öztürk, 2015).

Görevsel gerçekler teması altında katılımcıların göreve başladıktan sonra gerçeklik şoku yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin yaşantıları yer almaktadır. Sonuç olarak katılımcıların görüşleri içinde gerçeklik şoku yaşadıklarına ilişkin ifadeleri daha fazladır.

Örgütsel gerçekler teması altında katılımcıların örgüte girdikten sonra ön sosyalleşme sürecindeki algılarının gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Sonuç olarak katılımcılar işle ilgili gerçeklik şoku yaşamış olmalarına rağmen örgütle ilgili gerçeklik şoku yaşamamışlardır. Bu sonucun nedenleri ön sosyalleşme aşamasında ifade edilen nedenlerle aynıdır.

Karşılaşma aşamasında ulaşılan sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde ön sosyalleşme aşamasının informal süreçlere bağlı olmasının uzantısı olarak, görevsel

gerçekler ve gruplar arası çatışmalar temalarına ilişkin daha çok görüş bildirildiği, yani katılımcıların göreve ve örgüte uyum konusunda problem yaşadığı görülmektedir. Katılımcılar karşılaşma aşaması ile ilgili soruları yanıtlarken ilk kez okul yöneticisi olarak görev yaptıkları okulla ilgili daha çok ayrıntıya yer vermişlerdir. Yani ön sosyalleşme aşamasında başarılı bir süreçten geçemediklerinden ilk görev yaptıkları okulda informal biçimde sosyalleşmektedirler. Bunun yanında müdür yardımcısı olduklarında işle ilgili gerçeklik şoku yaşamış olmalarına rağmen okul müdürü olduklarında gerçeklik şoku yaşamamış olduklarını ifade etmişlerdir. Yani göreve ve örgüte uyum süreci tamamen tesadüfi olarak gerçekleşmekte, müdür yardımcılığı sürecinde edindikleri informal deneyim okul müdürlüğü için ön sosyalleşme aşamasını başarılı hale getirmektedir. Bu bulgular Türkiye Eğitim Sistemi açısından etkili bir okul yönetimi için müdür yardımcılığı deneyiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim literatürde müdür yardımcılığı pozisyonunun sosyalleşme sürecinde, kariyer gelişiminde kritik bir geçiş olduğu (Greenfield, 1985) halde net bir görev tanımının olmadığına (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019) yeterince araştırma konusu yapılmadığına dikkat çekilmektedir (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019; Oleszewski, Shoho ve Barnett, 2012).

Değişim ve kazanım aşaması. Bu aşama örgütsel sosyalleşmenin üçüncü ve son aşamasıdır. Katılımcıların değişim ve kazanım sürecine ilişkin görüşleri okul kültüründe değişim ve yenilik, kabullenme ve uyum olmak üzere üç tema altında sunulmuştur. Katılımcıların görüşleri daha çok okul kültüründe değişim ve yenilik teması altında yer almaktadır (toplam 31 referans içinde 22 tane). Kabullenme temasında katılımcılar örgütsel yaşamda öğretmen ve velilerle yaşadıkları çatışmalar ile ilgili verdikleri tepkilerin zaman içinde zayıfladığını, idealist beklentilerini bir kenara bıraktıklarını, toplumsal yaşamda iş yoğunluğu nedeniyle yaşadıkları çatışmalara alıştıklarını ve kabullendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar okul yöneticiliği görevini daha etkili yapabilmek için bazı kişisel özelliklerini geliştirdiklerini bazılarını törpülediklerini dile getirmişlerdir.

Değişim ve kazanım aşamasında okul yöneticileri daha çok okul kültüründe yaptıkları değişim ve yeniliklere ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri, okul düzeyinde daha sessiz sedasız bir sosyalleşme sürecinden geçmektedirler. Zira teknik olarak onlardan beklenen okulu amaçları doğrultusunda etkili işletmek ve yönetmektir. Bu nedenle bir okula yeni gittiklerinde bir süre, kendi ifadeleriyle yaklaşık bir ay o okulun kültürünü analiz edip sonra değişim için harekete geçiyorlar. Başka bir

deyişle kendileri MEB örgütü içinde diğerk okul yöneticileri ve üst yöneticiler ekseninde sosyalleşirken etrafındaki öğretmenlerin ve diğerk okul paydaşlarının sosyalleşme sürecine liderlik ediyorlar. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sosyalleşme süreçlerinin başarısını gösteren bir boyutun onların okuldaki yapı ve işleyişlere kendi yönetim tarzlarını yansıtmaları olduğu söylenebilir. Dolayısıyla “okul kültüründe değışim ve yenilik” okul yöneticileri için aynı zamanda başarılı bir örgütsel sosyalleşmenin göstergesi olarak da değıerlendirilebilir. Nitekim literatürde, okul yöneticilerinden etkili bir okul kültürü oluşturma, geliştirme ve sürdürmeye liderlik etmeleri beklendiğı vurgulanmaktadır (Çelikten, 2003; Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012; Özdemir, 2006).

Örgütsel sosyalleşmenin sonuçları. Bu tema araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sosyalleşme sürecinin davranışsal ve duyuşsal sonuçlarını içermektedir. Bu tema içinde yer alan bulgular rol gereklerinin ötesinde çaba, göreve devam düşüncesi, görev yaparken hissedilen duygu, büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet olmak üzere dört alt tema altında raporlanmıştır.

Rol gereklerinin ötesinde çaba alt teması başarılı bir sosyalleşmenin göstergeleri olan, rol gereklerinin ötesinde, kurumsal hedeflere ulaşmak için kendiliğinden yenilik ve işbirliğı yapmaya ilişkin katılımcı ifadelerini içermektedir. Bazı katılımcıların rol gereklerinin ötesinde okul için neler yaptıklarına ilişkin verdikleri örnekler mevzuatta (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğı, 2013; Okul Öncesi ve İlköğretim kurumları Yönetmeliğı, 2014) açıklanmış olan görevleri içinde yer almaktadır. Nitekim katılımcılardan birisi kendi ifadesiyle bunu doğrulamıştır. Bununla birlikte katılımcıların görevlerinin içeriğı ile ilgili algılarını çelişkili olması dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Nitekim literatürde okul yöneticilerinin görevlerinin belirsiz olduğu ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013; Oleszewski, Shoho ve Barnett, 2012).

Göreve devam alt teması, katılımcıların, başarılı bir sosyalleşmenin göstergesi olan göreve devam etme düşüncesine sahip olup olmadıklarına ilişkin ifadelerini içermektedir. Araştırmaya katılan altı yöneticiden dördü açıkça görevi sürdürmek istediklerini ifade etmiş olmalarına rağmen bunların bazılarının kararsızlık içeren ifadeleri olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan iki kadın okul müdüründen birisi göreve devam etmeyeceğini açıkça ifade etmiş diğeri ise ilk görev yaptığı okuldan kendi rızası ile normal görevlendirme süresi dışında bir zamanda

ayrılarak başka bir okula geçmiştir. Dolayısıyla katılımcılar arasında göreve devam konusunda tereddüt etmeyenler veya bu konuda olumsuz yaşantısı olmayanlar yalnızca iki kişidir (Y1^E ve Y5^E)

Görev yaparken hissedilen duygu alt teması katılımcıları yönetici olarak çalışırken kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin ifadelerini içermektedir. Katılımcılar daha çok olumsuz hissettiklerini ifade etmişlerdir (22 referans içinde 12 tane). Bununla beraber olumlu hissettiklerine ilişkin ifadeleri de az değildir (22 referans içinde 10 tane). Bazı katılımcılar bu konuda hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet alt teması katılımcıların bir yönetici olarak içinde buldukları Türkiye Eğitim Sistemine ilişkin genel algı ve memnuniyetlerine işaret eden görüşlerini içermektedir. Katılımcılar bu konuda daha çok olumsuz bir algıya sahiplerdir (19 referans içinde 13 tane), bununla birlikte hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır.

Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, genel olarak katılımcıların görevleri ve büyük sistemle ilgili olumsuz duyguları ile göreve devam konusundaki kararsızlıkları dikkat çekicidir. Ancak bir taraftan da olumlu duyguları olduğu ve göreve devam etmeyi istedikleri de göz ardı edilmemelidir. Sonuç olarak katılımcıların görevlerine ve örgüte bağlılıkları ile memnuniyet ve motivasyonlarına ilişkin bulguların çelişkili bir görünüme sahip olduğu ifade edilebilir.

Mesleki sosyalleşme. Bu tema örgütsel sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak bu araştırmada katılımcıların okul yöneticiliğindeki yetkinliklerini arttırmak için geçtikleri aşamaları veya edindikleri deneyimleri ifade etmektedir. Bu tema içinde yer alan bulgular bireysel çaba, örgütsel destek, mesleki algı, mesleki idealler olmak üzere dört alt temaya ayrılarak raporlanmıştır.

Bireysel çaba alt teması, katılımcıların göreve başladıktan sonra ya da önce mesleki olarak kendilerini geliştirmek, rolünün gereklerini öğrenmek için gösterdiği bireysel çabayı ifade etmektedir. Bu alt tema kendi içinde gözlem / rol model, lisansüstü eğitim, meslektaşlarla etkileşim / meslektaş desteği, üstlerle etkileşim / üstlerin desteği, hizmet içi eğitimlere katılma isteği, araştırma / kitap okuma, STK'ların eğitim ve seminerlerine katılma olmak üzere yedi alt temadan oluşmaktadır. Katılımcıların bireysel çaba alt teması ile ilgili görüşleri meslektaşlarla etkileşim / meslektaş desteği, üstlerle

etkileşim / üstlerin desteği alt temaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar göreve yeni başladıklarında görevin gereklerini tecrübeli bir çalışma arkadaşından rahatlıkla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Y4^K kodlu katılımcının ilk göreve başladığı okulda tecrübeli müdür yardımcılarının bulunmaması, kendisinin de okul müdürü olmadan önce müdür yardımcılığı deneyiminin bulunmaması nedeniyle başlangıçta çok zorlandığını dile getirmiş olması Türkiye eğitim sistemi içinde okul yöneticisinin mesleki gerekleri öğrenmesi açısından tecrübeli birinden informal biçimde öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmediğinden (Akın, 2012; Cemaloğlu, 2005; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Şimşek, 2002; Özdemir, 2012; Öztürk ve Akkuş, 2020; Reçepoğlu ve Kılınç, 2014; Süngü, 2012) araştırma bulguları bu uygulama ile tutarlıdır. Zira okul yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci büyük ölçüde informal şekilde gerçekleşmektedir.

Katılımcıların örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanan birinci alt probleme ilişkin bulgular, genel olarak bu deneyimlerin tesadüfi ve informal yaşantılara bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim literatürde Türkiye eğitim sistemi açısından bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Balcı vd. 2012)

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri arasında, onların toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak açıklanabilecek farklılıklar bulunmakta mıdır?” biçimindedir. Bu soruyu yanıtlamak için iki farklı yol izlenmiştir. İlk olarak birinci alt problemin cevabını oluşturmak için yapılan içerik analizi sonuçları toplumsal cinsiyet odağında yeniden ele alınmıştır. İkinci olarak ise okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin soruları içeren görüşme metinlerinin eleştirel söylem analizi yapılmıştır.

5.1.2.1. İçerik Analizi Sonuçları

Birinci alt problemde yapılan içerik analizi toplumsal cinsiyet odağında yeniden değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Üst yöneticiler hem kadın hem de erkekleri okul müdürü olmaya yönlendirmektedir ancak kadın yöneticileri özellikle kız okullarında tercih etmektedirler.
- Kadın bir yönetici cinsiyet kimliği nedeniyle bir kadın okul yöneticisini rol model almıştır. Buna karşılık erkek yöneticiler bu şekilde bir cinsiyet vurgusu yapmamıştır.

- Kadın okul yöneticileri kadın öğretmenlerle ve bazı erkek öğretmenlerle cinsiyetleri nedeniyle çatışma yaşamışlardır. Buna karşılık erkek okul yöneticileri gruplar arası çatışmalarda herhangi bir cinsiyet vurgusu yapmamışlardır.
- Doğrudan cinsiyetle ilgili olduğu sonucunu çıkarmak mümkün olmasa bile katılımcılar arasındaki üç kadın yöneticiden birisi yakın dönemde görevi bırakacağını ifade etmiştir.
- Başka bir kadın yönetici ise kısa bir süre çalıştığı (1,5 yıl) ilk görev yerini başka bir okula geçici görevlendirme ile geçerek değiştirmiştir.

Sıralanan bu sonuçlar, nitel bir araştırma yapıldığı için genellenebilir kanıtlar oluşturamamaktadır. Ulaşılan sonuçların toplumsal cinsiyet rolündeki farka dayalı olduğu ancak sezgisel olarak, bulguların bir yorumu olarak dile getirilebilir. Bir araştırmacının sezgilerinin ötesinde, bu bulguların toplumsal cinsiyet rollerine olan derin bağlılığı ancak içerik analizinden bir adım öteye gidip söylem analizi yapılarak ortaya konmuştur:

5.1.2.2. Eleştirel Söylem Analizi Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin soruları içeren görüşme metinlerinin eleştirel söylem analizi sonuçları, söylem analizinin üç aşamasına göre şu şekilde özetlenebilir:

Tanımlama aşaması. Bu aşamada her bir okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler ayrı ayrı genel üslup ve tutarlılık, deneyimsel değer, ilişkisel değer ve ifade değeri açısından incelenmiştir. Bu inceleme sırasında kelimeler, cümleler, dilbilimsel özellikler ve metnin bütüncül incelemesi ile ne tür tutarlı yapıların ortaya çıkabileceği araştırılmıştır. Kelimeler ve dilbilimsel özellikler açısından yapılan inceleme katılımcının söylemini tanımlayan, ideolojik olarak dikkat çeken sözcükler, sık ya da abartılı kullanılan kelimeler, varsa metaforlar, yumuşatılan ya da örtülü ifadeler, belirgin şekilde resmi ya da gayri resmi kullanımlar, etken ya da edilgen cümleler, yarım bırakılan cümleler, konuşma sırasındaki duraksamalar, ben - biz veya sen - siz zamirlerinin kullanımı, basit cümlelerin nasıl bağlandığı vb. detaylar incelenmiştir. Özet olarak her bir katılımcının söylemini ayrı ayrı tanımlayan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Y1^E kodlu katılımcı görüşlerini aktarırken akademik, resmi ve kapalı bir üslup kullanmış görüşlerini tutarlı bir biçimde aktarmıştır. Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin algısı genel olarak olumludur. Deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerler geleneksel olmakla birlikte bilimselliğe dayalıdır. Katılımcı

üst yöneticilerle ilişkilerinde saygılı ve mesafeli, öğretmenlerle ilişkilerinde paylaşımcıdır. Görüşme metninden katılımcının akademik yönelimli, bilimsel ve felsefi düşünceye meyilli, içten denetimli, işini seven, astlarıyla ilişkilerinde demokrasiye, paylaşıma önem veren, otoriteye saygılı bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

Y2^E kodlu katılımcı görüşlerini anlamı kapalı hale getirmeden, kesin olmayan ifadelerle, tutarlı bir şekilde, mantıksal olarak zihin yormayacak biçimde dile getirmiştir. Örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin algısı hem olumlu hem de olumsuzdur. Katılımcı görevini öğrenci ile ilişki boyutunda tatmin edici bulduğu halde iş yoğunluğu ile örgüt içinde veli ve öğretmenlerle ilişkiler açısından yaşadığı stresin çeşitli sağlık problemlerine yol açmış olması nedeniyle yıpratıcı bulmakta, görevi sürdürme konusunda kararsızlık yaşamaktadır. Ayrıca içinde bulunduğu büyük sisteme ilişkin algısı da olumsuzdur. Katılımcının deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerlerin sabır, hoşgörü, uyum, saygı temelli olduğuna, ayrıca güçlü geleneksel izler taşıdığına ilişkin metin içinde ipuçları yakalamak mümkündür. Yapılan görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının otoriteyle ilişkilerinde itaatkâr ve uyumlu olduğu, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle ilişkilerinde hoşgörülü ve sabırlı olduğu, ailesiyle ilişkilerinde ise geleneksel ataerkil bir duruşu benimsediği görülmektedir. Görüşme metninden katılımcının tevazu sahibi, sabırlı, uyumlu, otoriteye saygılı, bununla birlikte görevi seven ama yorgun, görevi sürdürme konusunda kararsız bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

Y3^K kodlu katılımcı görüşme sorularına kısa, net, açık bir şekilde cevap oluşturmuştur. Verdiği yanıtlar içinde kararsızlık, tutarsızlık, ima, örtük ifade bulunmamaktadır. Fikirlerini açıkça verdiği örneklerle somutlaştırarak sunmuştur. Bununla birlikte bireyselliğini ön planda tutan ve kendisiyle ilgili bazen kesinlik içeren, idealist ifadeler kullanmıştır. Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin olumlu yönleri olmakla birlikte olumsuz yönleri daha baskındır. Ön sosyalleşme süresinde kadın bir okul müdürünü rol model almış ve o okul müdürü tarafından müdür yardımcılığı görevine teşvik edilmiştir. Buna rağmen rol model aldığı okul müdürünün sistem içinde bir kadın olarak yaşadığı bazı problemlere şahit olmuş olması nedeniyle görevi sürdürme, müdür yardımcılığı sınavına girme konusunda zaman zaman kararsızlıklar yaşamıştır. Ayrıca katılımcının olumsuz deneyimlerinden bir bölümü görevin kendisinden kaynaklanan iş yoğunluğu ve okul içinde yaşanan öğrenci problemleri oluşturmaktadır.

Görüşme, katılımcının deneyimlerinin arka planını dolduran inanç ve değerler açısından incelendiğinde, geleneksel izler bulunsa da daha çok insanlara saygının ön planda olduğu, bireysel karar ve yönelimlerin, bireysel sorumluluğun ön planda olduğu görülmüştür. Metin içinde katılımcının üst yöneticilerle ilişkilerinde, onların otoritelerinin farkında ancak buna rağmen daha bağımsız, öğretmenlerle ilişkilerinde amirleri olduğunun farkında ve mesafeli ancak saygılı ve onlardan biri gibi ancak kadın öğretmenlerle çeşitli sorunlar yaşayan, öğrencilerle ilişkilerinde disiplin odaklı ancak sevecen ve yakın, ailesiyle ilişkilerinde sorumluluk sahibi olduğuna ilişkin ipuçları bulunmaktadır. Metin ifade değeri açısından incelendiğinde katılımcının daha bağımsız, bireysel bir kimlik sunumu olduğuna ilişkin ipuçlarına rastlanmıştır.

Y4^K kodlu katılımcı görüşme boyunca idealist, eleştirel, sitem edici, kendini savunan bir dil kullanmıştır. Bunun yanında kendini savunurken kanıtlayabileceği örneklerle açık bir anlatım tarzı, kendini veya üst yöneticileri eleştirmesi gerektiğinde daha kapalı bir üslup kullanmıştır. Ayrıca anlatımının bazen abartılı ve tutarsız olduğu görülmektedir. Görüşme metni deneyimsel değer açısından incelendiğinde ilk bakışta baskın olan mücadele teması göze çarpmaktadır, ancak dikkatle incelendiğinde bu mücadelenin altında içsel çelişkilerin de olduğu görülmüştür. Görüşmenin içeriği çoğunlukla tecrübesiz bir okul müdürü olarak göreve başladığı, diğer yöneticilerin de tecrübesiz olduğu ve büyük bir okul olması, kişiler arasındaki ilişkilerin zorlayıcı olması, sivil toplum kuruluşlarının yöneticiliği bırakması konusunda dışardan baskıları, okul kültüründe bir takım köklü değişiklikler yapmaya çalışması nedeniyle “çok büyük bir mücadele” verdiğini dile getirdiği ilk görev yaptığı okuldaki deneyimleri oluşturmaktadır. O okuldaki görevini kendi isteği ile bırakmış, başka bir okul müdürü ile yer değişikliği yapmıştır. Katılımcı sonuçta ilk görev yaptığı okulda verdiğini mücadelenin sonucunu aldığını, bugün geldiği noktada ise görevini sevdiğini ve sürdürmek istediğini dile getirmiştir. Görüşme metni ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının üst yöneticilerle ilişkilerinde kimi zaman yakın ve onlar tarafından tercih edilen, kimi zaman mesafeli ve örtük olarak sitemkâr bir tutumu olduğu, okul paydaşlarıyla ilişkilerinde paylaşım önem verdiği ve yakın ilişkiler kurduğu, ancak kadın öğretmenlerle ve yöneticilerle çeşitli sorunlar yaşadığı, ailesini ve özellikle babasını önemseydiği görülmüştür. Görüşme metni ifade değeri açısından incelendiğinde, katılımcıyı “idealist ve mücadeleciler bir kadın okul yöneticisi” olarak tanımlamak mümkündür. Zira katılımcı kadın okul yöneticisi kimliğini ön plana çıkaracak şekilde görüşlerini dile getirmiştir.

Kadın olarak örgütsel ve toplumsal düzeyde sıkıntı yaşadığını, ancak mücadelecî tutumuyla söz konusu sorunları aştığını dile getirmiştir. Ayrıca katılımcının metin içindeki görevi tercih etme süreci ve ilk görev yerindeki deneyimleri hakkındaki çelişkili ifadeleri kadın olarak ataerkil düzen içinde zorlandığına işaret etmektedir.

Y5^E kodlu katılımcı, görüşlerini ifade ederken resmi olmayan, günlük konuşma dilini kullanmayı tercih etmiş yer yer yöresel ağız kullanmıştır. Bunun yanında mübalağalı, kesinlik içeren, idealize ederek eleştiren ifadeleri bulunmaktadır. Görüşme tutarlılığı yönüyle incelendiğinde katılımcının birbiriyle çelişen ifadeleri olduğu görülmüştür. Katılımcının sendikal kimliği ve sendikal kültürle anlamlandığı örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin algısı genel olarak olumludur. Okul yöneticiliği için tercih ediliyor olmasını bir yönüyle sendika nedeniyle tanınıyor olmasına bağlamıştır. Ayrıca doğuştan sahip olduğuna inandığı yönetme becerisini keşfetme imkânı bulduğu ortamın sendika olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerini anlatırken özellikle ilk göreve başladığı okulla ilgili daha fazla konuşmayı tercih ettiği görülmektedir. Örgütsel sosyalleşmenin karşılaşma aşamasında, ilk görev yaptığı okuldaki deneyimlerini zor ancak başarılı, tatmin edici olarak tarif etmek mümkündür. Ayrıca katılımcının genel olarak genel olarak mübalağalı dille örtüllü hale getirdiği üslubuna karşılık, ilk görev yaptığı okulla ilgili anlattığı ayrıntılarda daha açık bir üslubu olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcının deneyimlerine yön veren inanç ve değerlerin geleneksel bir arka planı bulunmaktadır. Görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde katılımcının otoriteyle ilişkilerinde yakın, öğretmenlerle ilişkilerinde paylaşımcı, öğrenci ve velilerle ilişkilerinde kimi zaman fedakâr kimi zaman idare edici olduğu görülmektedir.

Y6^K kodlu katılımcının genel olarak açık bir üslubu olduğu, sorulara kısa ve net cevaplar verdiği görülmektedir. Verdiği yanıtlar içinde kararsızlık, tutarsızlık, ima, örtük ifade bulunmamaktadır. Bununla birlikte bireyselliğini ön planda tutan ve kendisiyle ilgili bazen kesinlik içeren, idealist ifadeler kullanmıştır. Fikirlerini ve deneyimlerini açıkça verdiği örneklerle somutlaştırarak sunmuştur. Görüşme metni deneyimsel değer açısından incelendiğinde katılımcının örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin olumsuz olduğu, açıkça kullandığı ifadelerden anlaşılmaktadır. Katılımcıyı ön sosyalleşme sürecinde bu göreve yönlendiren okul müdürleriyle olan olumsuz yaşantılarıdır. Katılımcı örgütsel sosyalleşmenin karşılaşma aşamasında okul kültürü üzerinde yapmaya çalıştığı değişikliklerin hem öğretmenlerin hem de öğrenci ve velilerin direnciyle karşılaştığını

ifade etmiştir. Ayrıca okul paydaşlarıyla yaşadığı çatışmaların zaman zaman il milli eğitim müdürlüğüne yansıdığını ifade etmiştir. Diğer taraftan sistemin genel işleyişinden kaynaklanan problemlerin bu süreçte işlerini daha da zorlaştırdığını dile getirmiştir. Sonuç olarak katılımcı karşılaşma aşamasında olumsuz deneyimler biriktirmiş ve okul müdürlüğü görevini sürdürmeme kararı almıştır. Daha genel olarak bakıldığında katılımcının deneyimlerini anlamlandırmada kullandığı inanç ve değerlerin eşitlik, adalet, sorumluluk temeline dayandığı, ayrıca geleneksel izler de taşıdığı anlaşılmaktadır. Görüşme ilişkisel değer açısından incelendiğinde genel olarak hem otoriteyle ilişkilerinde, hem okul paydaşlarıyla olan ilişkilerinde sorumluluk, disiplin ve adalet temelinde sınırlarını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı üst yöneticilere karşı biraz daha bağımsız bir tutum içinde olup onlarla ilgili eleştirilerini doğrudan dile getirmiştir. Kadın öğretmenlerle çeşitli sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir. Görüşme metninden katılımcının dürüst, adil, idealist, kurallara bağlı, disiplinli bir okul müdürü kimliğine sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Katılımcı ayrıca bir kadın olarak toplumsal cinsiyet rolüyle de kendini ifade etmiştir. Ancak bir okul müdürü olarak kadın olmayı yalnızca kadın öğretmenlerle arasındaki ilişkiyi ifade ederken öne çıkarmış, daha çok görev yönelimli ifadeler kullanmıştır.

Yorumlama aşaması. Söylem analizinin ikinci basamağı olan bu aşamada görüşme metninin üretim ve yorumlama süreçleri ile metinler arası ve söylemler arası bağlam incelenmiştir.

Görüşme metninin üretim ve yorumlama sürecini etkileyen dört ana unsur bulunmaktadır: Araştırmacı, katılımcılar, tarafların birbirine göre sosyal konumları, tarafların içinde olduğu yakın çevrenin sosyokültürel özellikleri. Özetlenecek olursa araştırma yürütülürken önceden belirlenen ölçütlere uygun katılımcılarla tanışmak için ortak tanıdıklar bulunmaya çalışıldı ki kültürel yapımız gereği güven ilişkisi sağlanabilirdi. Ayrıca örgütsel sosyalleşme deneyimlerine yönelik soruların sorulduğu ilk oturumda toplumsal cinsiyet farkını vurgulayan sorular sorulmadı ki cevaplar yönlendirilmiş olmasın ve söylem analizi yapmak için daha uygun veriler elde edilebilirdi. Ayrıca araştırmacının, araştırmacı olma kimliğinin yanında kadın olma kimliği de bulunmaktadır. Araştırmacının bu özelliği bu araştırma için bir yönüyle sınırlılık oluşturmaktayken başka bir yönüyle zenginlik sağlamaktadır. Şüphesiz ki aynı sorular bir erkek araştırmacı ya da üst düzey bir yönetici tarafından sorulsaydı alınan yanıtlar farklı olabilirdi. Açıkça, kadın okul yöneticilerinin araştırmacı doğrudan soru sormadan kadın

kimliklerine vurgu yapmış olmalarının bir nedeni soruyu soranın kadın olması, başka bir deyişle onlardan biri olması olabilir. Ancak bu durum kadın deneyimlerini ortaya çıkarabilmek açısından araştırmaya zenginlik katmaktadır. Araştırmanın yapıldığı şehir kültürü genel olarak kapalı ve geleneksel bir yapıya sahiptir. Katılımcıların tamamı aynı şehirde doğup büyümüş ve görevlerinin büyük bir bölümünü aynı şehirde yapmışlardır.

Metinler arası bağlamın incelenmesi sonucu, demokrasi ve paylaşımaya dayalı bir okul kültürü ideali, disiplin ve sorumluluk ideali, sendikal faaliyetler, üst yöneticilerle ilişkilerde güce yakınlığa karşılık mesafe, araştırmanın yürütüldüğü şehir, kadın yönetici olmak şeklinde altı farklı tema oluşmuştur. Söylemler arası bağlamda bu altı temadan ikisi (disiplin ve sorumluluk ideali, kadın yönetici olmak) yalnızca kadınların söylemlerinde yer almaktadır. Kadın yöneticilerin söylemleri bazı noktalarda erkek yöneticilerin söylemlerinden ayrılmaktadır. Kadınlar, araştırmacı doğrudan soru sormadan kadın yönetici olmaya ilişkin deneyimlerini vurgulamışlar, cinsiyetleri nedeniyle yaşadıkları güçlükleri dile getirmişlerdir. Buna karşılık erkek katılımcıların cinsiyet vurgusu içermeyen bir üslupla deneyimlerini aktardıkları görülmüştür. Ayrıca farklı açılardan hem kadın hem de erkek okul yöneticilerinin örgütsel ve toplumsal bağlamı açıklayıcı ipuçları içeren ifadelerine rastlanmıştır. Toplumsal ve örgütsel bağlama ilişkin tartışmalara ise açıklama aşamasında yer verilmiştir.

Açıklama aşaması. Söylem analizinin üçüncü aşaması olan bu aşamada tanımlama ve yorumlama aşamalarında elde edilen bulguların örgütsel ve toplumsal bağlamda ne anlama geldiği, örgütsel ve toplumsal bağlamı açıklamak adına ne tür ipuçları içerdiği ortaya konmuştur. Özetle katılımcıların söylemleri tam anlamıyla demokrasi ve paylaşımaya dayalı olmayan bir okul kültürüne, değişime kapalı ve geleneksel bir şehir kültürüne, örgütsel ve toplumsal düzeyde ataerkil kültüre ve korku kültürüne ilişkin ipuçları içermektedir. Ayrıca bu tespitleri, araştırmanın üçüncü alt probleminde ulaşılan sonuçlar da doğrulamaktadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi;

“Örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği örgütsel bağlamın açıklayıcı unsurları olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin; (a) Genel olarak okul yöneticisi algıları nasıldır? (b) Okul yöneticiliğinde cinsiyet farkına ilişkin algıları nasıldır? (c) Genel olarak kadın ve erkek algıları nasıldır? (d) Toplumsal cinsiyet kavramı algıları

nasıldır? (e) Feminizm kavramı algıları nasıldır? (f) Cinsiyet eşitliği kavramı algıları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Alt problemlerin sırasına göre ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Katılımcıların Genel Olarak Okul Yöneticisi Algıları. Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin genel ve ideal olarak okul yöneticisi tariflerinde toplumsal cinsiyete göre birbirinden ayrılabilen ifadeleri bulunmamaktadır. Katılımcılar, Türkiye eğitim sistemi içinde karşılaştıkları yöneticileri genel olarak ve ideal olarak tarif ederken toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir görüş bildirmeden, onların çeşitli yönetsel davranışlarını ya da öğretmen ve öğrencilerle ilişkilerini ortaya koyan özelliklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte iki kadın öğretmenin (Ö4^K ve Ö5^K) ideal yöneticiyi tarif ederken kadın yöneticilerin kadın öğretmenlerle problem yaşadığına ve kadınların çalışma hayatında toplumsal cinsiyet rolleri gereği bazı ek düzenlemelere ihtiyaç duyduğuna işaret eden ifadeleri bulunmaktadır. Bu sonuç araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde kadın yöneticilerin kadın öğretmenlerle sorun yaşadığına ilişkin bulguları desteklemektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi literatürde kadınlar arasındaki çatışmalar, kraliçe arı sendromu (Baykal - Narcıkara, 2018; Zel, 2002) kavramı ile ifade edilmektedir. Kadın okul yöneticiler ile kadın öğretmenler arasında çatışma yaşandığına ilişkin başka araştırma bulguları da mevcuttur (Çankaya, 2017; Erkol, 2015; İmamoğlu – Akman ve Akman, 2016; Lüleci, 2019). Bunun bir sonucu olarak ise kadınların daha çok erkek yöneticilerle çalışmayı tercih ettiğine işaret eden araştırmalara rastlanmaktadır (Cevher ve Öztürk, 2015).

Ayrıca, katılımcılara genel olarak ve ideal olarak yöneticiyi nasıl tarif ettikleri sorularının ardından, bu soruları yanıtlarken zihinlerinde canlandırdıkları imgenin kadın mı erkek mi olduğu sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya katılımcıların çoğu (12 katılımcıdan 11’i) erkek yanıtını vermişlerdir. Bununla tutarlı olarak katılımcıların konuşmaları sırasında müdür – müdire kelimelerinin ayırımı net bir şekilde yaptıkları görülmüştür. İdare edici, yönetici anlamına gelen, Arapça kökenli bir sözcük olan müdür kelimesinin “müdire” biçiminde kullanıldığında anlamı kadın müdür, kadın yönetici olmaktadır (TDK, 2020). Nitekim bu kullanım okul yöneticilerini konu alan akademik metinlerde ve mevzuatta da görülebilir. Hatta genel olarak okul yöneticilerini konu alan mevzuat ve akademik metinlerde yalnızca erkek yönetici anlamına gelen müdür sözcüğüne yer verildiği dikkat çekicidir. Örnek olarak, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinin (2021)

başlığında “yönetici” sözcüğü kullanılmış olmasına rağmen metin içinde müdür veya müdür yardımcısı sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Katılımcıların Okul Yöneticiliğinde Cinsiyet Farkına İlişkin Algıları. Yönetici ve öğretmenlere okul yöneticiliği konusunda cinsiyet farkına ilişkin doğrudan sorulan sorulara verilen yanıtların içerik analizi sonuçlarına göre *kadın yöneticilerin olumlu yönleri, kadın yöneticilerin olumsuz yönleri, cinsiyet farkı algısı, ayrımcılık algısı, örgütsel yapı ve işleyiş* olmak üzere beş farklı tema oluşmuştur.

Katılımcılar *kadın yöneticilerin olumlu (21 referans) ve olumsuz (27 referans) yönleri* olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ancak olumsuz özelliklerine ilişkin görüşlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticilerinin erkeklere göre daha adil, düzenli, disiplinli, çalışkan, kurallara bağlı olduğu, anne hassasiyeti gösterdiği, kadın öğretmenlerle ve öğrencilerle iletişim kurma konusunda daha iyi olduğu ve erkek yöneticilere göre, özellikle erkek öğretmenlerle adam kayırmaya neden olmayacak şekilde daha resmi bir iletişim sağladıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte, olumsuz olarak kadın yöneticilerin okulda disiplin sağlamada daha çok zorlandığı, zaman zaman anlayışsız, sabırsız ve aşırı kuralcı davrandığı, özellikle kadın öğretmenlere karşı olumsuz bir tavır içinde olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların ifadeleri dikkatle incelendiğinde, kadın okul yöneticilerine ilişkin algının ataerkil kültür içinde nasıl oluştuğunu ve yeniden üretildiğini ortaya koyan ipuçlarına rastlanmıştır. Ataerkil kültürün getirmiş olduğu önyargıların hem kadınların hem de erkeklerin algılarını şekillendirdiği, böylelikle kadın yöneticilerin kendilerini kabul ettirmede zorlandığı, aşırı kuralcı davrandığı, özellikle kadın öğretmenlerle sorun yaşadığı görülmektedir. Çelikten ve Yeni (2004)’ün okul yöneticilerinin yöneticilik davranışlarını cinsiyet açısından inceledikleri araştırmalarında bu araştırma bulgularına benzer olarak, kadın yöneticilerin daha demokratik, duygusal, kurallara bağlı, iyi bir dinleyici bununla birlikte mesai saatleri dışında çalışmaktan kaçınan, göreve bağlılığı erkeklerden daha düşük olduklarına ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır.

Katılımcıların okul yöneticiliğinde *cinsiyet farkına* ilişkin algılarının bireysel yaşantılarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Bazı katılımcılar okul yöneticiliği açısından kadınlar ve erkekler arasında fark olmadığını ifade ederken, bazıları olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinin kişilere bağlı olduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcıların *ayrımcılık* ile ilgili görüşleri olumlu (pozitif) ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların pozitif ayrımcılıkla ilgili görüşleri incelendiğinde, bazılarının ilgili yönetmelikle düzenlenmiş olan (MEB yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği, 2021) kadın yönetici adaylarına öncelik verilen durumları hatırlattığı görülmüştür. Daha önce, ikinci alt problemde ulaşılan bulguların yorumunda da ifade edildiği gibi söz konusu uygulama kadınları ataerkil düzenin izin verdiği alanlara sıkıştırmaktadır. Diğer taraftan Y2^E kodlu katılımcının pozitif ayrımcılığın kimi zaman olumsuz algılandığına ilişkin ifadeleri olduğu görülmüştür. Y2^E kodlu bu katılımcının doğrudan ifadeleri incelendiğinde üst yöneticilerce kadın okul yönetici sayısının artırılması hedefi bulunduğu, ancak başvuran adayların liyakatleri nedeniyle değil cinsiyetleri nedeniyle tercih edildikleri anlaşılmaktadır. Liberal feminist bakış açısının okul yöneticisi seçme süreçlerine etkisi olarak değerlendirilebilecek bu uygulama cinsiyete duyarlı bir bakış geliştirmeye yardımcı olmasına karşın uygulamaların “mı” gibi yapılmasına sebep olduğu açıktır. Sözde pozitif ayrımcılık gibi görünen bu uygulamanın, pratikte kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz algının yeniden oluşmasına ve güçlenmesine sebep olduğu söylenebilir.

Katılımcıların örgütsel yapı ve işleyiş teması altında yer alan görüşleri kendi içinde ataerkil örgüt, çalışma karşıtı örgüt kültürü, informal ilişkiler, kaba kuvvetle disiplin, görevsel zorluklar ve toplumsal cinsiyet rolü, yönetmelikler olmak üzere altı alt temaya ayrılmıştır. Örgütsel yapı ve işleyiş teması altında yer alan görüşler dikkatle incelendiğinde ataerkil kültürün ve ataerkil kültürü de içine alan korku ve güce dayalı bir kültürün varlığına işaret etmektedir. Ki bu sonuç araştırmanın ikinci alt probleminde ulaşılan sonuçları doğrulamaktadır.

Katılımcıların Genel Olarak Kadın ve Erkek Algıları. Bu araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel olarak kadınları ve erkekleri tarif eden ifadelerinde literatürde yer alan, kadınlara ve erkeklere atfedilen özelliklerle tutarlı olduğu (Dökmen, 2018; Ecevit ve Karkıner, 2011) görülmüştür. Katılımcıların kadın ve erkekleri tarif eden ifadeleri genel olarak kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rolleri ile örtüşen, ataerkil toplumsal yapıyı yansıtan ifadelerdir. Sonuç olarak bu bulgular da, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği toplumsal bağlamın geleneksel ataerkil yapısını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Kavramı Algıları. Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramıyla ilgili çok detaylı bilgi sahibi olmadıkları buna rağmen bu kavramın, geleneksel sosyolojik anlamına uygun olarak kadın ve erkek arasındaki toplumsal rol dağılımını çağrıştırdığı görülmüştür. Diğer taraftan bazı katılımcıların bu kavramın yapay bir ayrıma neden olduğuna ilişkin ifadeleri bulunmaktadır.

Katılımcıların Feminizm Kavramı Algıları. Katılımcılar feminizm kavramını radikal ve olumsuz bir kavram olarak algılamaktadırlar. Feminizm kavramını bir kadın hareketi olarak tarif eden görüşler bulunmakla birlikte bunların bir kısmında bu hareketin amacından sapmış olduğu da ifade edilmiştir. Bir katılımcı ise literatürdeki bilgilerle tutarlı olarak feminizm kavramını toplumsal cinsiyet, cinsiyet eşitliği gibi kavramların çıkış noktası olarak tarif etmiştir. Katılımcılara ayrıca feminist bir insanın özelliklerine ilişkin fikirleri de sorulmuştur. Bu kavramla ilgili olumsuz algılarıyla tutarlı olarak katılımcılar feminist bir insanı da olumsuz niteliklerle tarif etmişlerdir. Katılımcılara, ayrıca, feminist düşünceye yakınlıklarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Katılımcıların hiçbiri feminizm kavramına olan olumsuz algıları ile tutarlı olarak kendisini feminist olarak tanımlamamıştır.

Katılımcıların Cinsiyet Eşitliği Kavramı Algıları. Katılımcıların cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri *eşitlik – farklılık bakış açıları, politik, siyasi değerlendirme, kültürel değerlendirme, eşitliğin varlığı, cinsiyet eşitliği fikrinin olumsuz etkileri, ideal olarak aile ve toplumda kadın erkek ilişkileri* olmak üzere altı farklı tema altında toplanmıştır.

Katılımcıların *eşitlik – farklılık bakış açıları* incelendiğinde, bazı katılımcıların kadınların ve erkeklerin yaratılış gereği farklı olduğunu, bazılarının ise kadın ve erkeği insan olarak birbirine eşit gördüğünü ifade ettikleri görülmüştür.

Eşitliğin varlığı teması altında katılımcıların toplumsal hayat içinde cinsiyet eşitliğinin olup olmadığı konusundaki ifadeleri yer almaktadır. Bazı katılımcılar eşitlik olduğunu ifade ederken bazılarının eşitliğin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı katılımcıların ise eğitim düzeyi yükseldikçe eşitliğin sağlandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar eşitliğin hak hukuk konusunda olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Cinsiyet eşitliği fikrinin olumsuz etkileri teması altında katılımcıların cinsiyet eşitliği söyleminin toplumsal hayata olumsuz etkilerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Katılımcılar cinsiyet eşitliği söyleminin kadınların daha çok ezilmesine neden olduğunu,

kadın erkek ilişkilerinde bireysellik ve bencillığe neden olduğunu, kadınları ikincil konumda olmayı kabul eden ve savaşı konumuna düşürdüğünü, aile hayatı ve özellikle çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu, toplumsal dengeyi ve toplumsal değerleri alt üst ettiğini ifade etmişlerdir.

İdeal olarak aile ve toplumda kadın erkek ilişkileri teması altında katılımcıların kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkilerin nasıl olması gerektiğine ilişkin ideal düzeyde düşünceleri yer almaktadır. Katılımcılar kadın erkek ilişkilerinin bir denge içinde birbirini tamamlayarak, karşılıklı güvene, istişareye, fedakârlığa dayalı olması gerektiğini; toplumsal hayatta kız çocuklarının okutulması gerektiğini, kadınların çalışıp kendini geliştirmesi gerektiğini ancak çalışma koşullarının kadına göre düzenlenmesini, kadınların fitratına uygun alanlarda çalışmasını önermişler, ayrıca kadınların çalışmasının bir zorunluluk olmadığını hatırlatmışlardır. Ayrıca kadınların kültürel beklentilere uyumlu davranması gerektiğini ifade etmişler, hak ve hukuk açısından eşitliğin olmasını ve yasalarla korunmasını önermişlerdir.

Politik değerlendirme teması altında katılımcılar, cinsiyet eşitliği ile çeşitli haber kanalları yoluyla yapay bir gündem oluşturulduğunu, bunun günlük siyasete malzeme edildiğini, buna rağmen eşitlik konusunda toplumsal hayatta hem gelenekler yönünden hem de kanunlar önünde hak hukuk açısından bir problem olmadığını ifade etmişlerdir.

Kültürel değerlendirme teması altında katılımcıların kültürel olarak cinsiyet eşitliği fikrine ihtiyacımız olmadığına ilişkin çeşitli değerlendirmeleri yer almaktadır. Katılımcılar bizim kültürümüzde kadının, annenin kutsal olduğunu, kültürel açıdan kadının ezilmesi gibi bir sorunumuzun olmadığını, bu şekilde bir gündemin oluşturulmasının tahrik edici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcıların ifadelerinde ataerkil kültürün ahlaki konularda erkeklere bir takım ayrıcalıklar verdiğine ilişkin ipuçları olduğu görülmüştür.

5.1. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Birinci alt problemde ulaşılan sonuçlara dayalı olarak;

Örgütsel sosyalleşme sürecindeki informal ve tesadüfi yaşantıları azaltmak ve örgütün etkinliği için daha profesyonel bir süreç haline dönüştürmek adına öncelikle okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek statüsüne kavuşturulması gerektiği önerilebilir.

Okul yöneticilerinin kendileri örgütsel düzeyde sosyalleşirken bir taraftan da okulun diğer paydaşlarının sosyalleşmesine liderlik etmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme yaşantılarını örgüt çıkarları açısından yönlendirecek bir planın bu farkındalıkla oluşturulması önerilebilir.

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin örgütsel açıdan başarılı sosyalleşmelerinin bir sonucu olarak görev yaptıkları okulun kültürüne kendi yönetim anlayışlarını yansıttıklarını, okulun gelişimi için değişim ve yenilik yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle ön sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinin yönetim ve liderlik konusundaki oluşturdukları anlayışın tesadüflere bırakılmadan etkin şekilde planlanması gerekmektedir.

2. İkinci alt problemde ulaşılan sonuçlara dayalı olarak;

Örgütsel sosyalleşme sürecini yönlendiren informal ve tesadüfi yaşantıların, örgütsel bağlamda hâkim olan ataerkil, korku ve güce dayalı kültürel zeminde yöneticileri ve yönetici adaylarını otorite karşısında saygılı bir tutuma sürüklediği, güce yakınlığı teşvik ettiği söylenebilir. Bu koşullarda okul yöneticilerini otoriteden daha bağımsız hale getirip her koşulda okulun yararı için çalışmaya teşvik etmek için bu görevin gerekleri somut ölçütlerle belirlenmeli, adaylar liyakate dayalı olarak seçilmelidir. Böylelikle kadınlar ve erkekler arasında, ataerkil kültürün getirdiği önyargılara bağlı, yapay bir ayırım yapılması olasılığı da azalacaktır. Sonuç olarak okul yöneticiliği profesyonel bir meslek statüsüne kavuşturulup göreve talip olan kadınlar yalnızca liyakate dayalı olarak seçildiklerinde, göreviyle ilgili bocalayan, zorlanan, yıpranan ve nihayetinde olumsuz bir imaj oluşturan kadın yöneticilerin değil başarılı kadın yöneticilerin görünürlüğü artacaktır. Böylelikle kadın yöneticilerle ilgili önyargılar da azalacaktır.

Araştırmada ulaşılan yan bulgulardan biri feminist literatürden beslenen toplumsal cinsiyet, feminizm, cinsiyet eşitliği vb. kavramların katılımcılar tarafından tam

anlamıyla içselleştirilmemiş olduğu, az bilindiği ya da olumsuz algılandığıdır. Katılımcılar toplumsal hayat içinde kadın erkek ilişkileri bağlamında bu tür kavramları yapay, dayatma, kötü niyetli olarak algılamaktadırlar. Sonuç olarak kadın ve erkek arasındaki farklılıklara odaklanan bakış açılarının bir miktar politik hale geldiği ve pratikte sorun çözmek yerine sorunların başka şekillerde yeniden üretilmesine neden olduğu söylenebilir. İdeal düzeyde, farklılıktan ziyade birleştirmeyi, bütünleştirmeyi, insan olarak ortak değerler edinmeyi, hakkı, adaleti ön plana alan bir söylem geliştirilmesi önerilebilir. Başka bir deyişle, kültürel yapıyı kadınlar lehine dönüştürebilmek için klasik kadın hareketlerinin getirdiği anlayışın üstünde, ötesinde, toplumsal yapımız içindeki yerleşik değerlerle daha barışık, bir bakış açısına ihtiyaç vardır.

Araştırma bulguları, kadınların toplumsal cinsiyet rollerini, anneliği, ev içi sorumluluklarını benimsemiş olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul yöneticiliğinin iş yükü ve sorumluluğu yüksek bir görev olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Şu halde gerçekçi bir bakış açısıyla mevcut kültürel yapı içinde her kadının okul yöneticiliği görevine talip olmayacağı açıktır. Nitekim araştırmaya katılan kadın okul yöneticileri “*bekar olmasaydım.. (Y4^K)*” “*çocuğum olsaydı... (Y3^K)*”, “*çocuğum küçük olsaydı ve evdeki sorumluluğum daha çok olsaydı... (Y6^K)*” biçiminde başlayan cümlelerle bunu bizzat dile getirmişlerdir. Şu halde liberal feminist söylemin gündeme taşıdığı, kadın yönetici sayısını arttırmak idealini öncelikli hale getirmek, koşullar ne olursa olsun yalnızca yönetici sayısı odağında düşünmek asıl problemlerin gözden kaçırılmasına, kadın yöneticilerin daha çok hırpalanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle meselenin klasik cam tavan çalışmalarının ötesinde, kadın yönetici sayısından daha önemli noktaları ön plana çıkaracak şekilde ele alınmasına ihtiyaç vardır.

Pragmatik bir bakışla, okul örgütü için, kadınlar ataerkil düzenin muhalifleri olduğundan eksikleri daha kolay görüp daha etkili çözüm yolları üretebilirler. Nitekim bunu kadın söylemlerinde ön plana çıkan disiplin ve sorumluluk ideali teması açıkça ortaya koymaktadır. Yani erkekler mevcut düzen içinde kendilerini kabullendirme kaygısı taşımadıkları için daha keyfi, daha otoriter davranabilmektedirler. Bu nedenle sayısı az bile olsa yönetici konumundaki kadınların varlığı sistemin geliştirilmesi ve sorunlarının giderilmesi için büyük bir şans olarak görülmeli ve kıymetleri bilinmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın en temel sınırlılığı araştırmacının kadın olmasıdır. Benzer bir araştırma bir erkek araştırmacı tarafından yapılabilir.
2. Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Benzer bir konuda nicel veya karma desenli araştırmalar tasarlanabilir.
3. Bu araştırma Doğu Anadolu'da kapalı kùltùre sahip bir ilde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların Tùrkiye'nin batısında ve /veya büyük şehirlerinde de yapılması farklı bulgular ortaya çıkarabilir.
4. Alanyazında okul yöneticilerinin örgùtsel sosyalleşme konusunda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu konuda daha fazla nitel ve boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Ağıroğlu – Bakır, A., Uğurlu, C. T., Köybaşı, F. ve zyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Current Research in Education*, 3(1), 1-14.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/crd/issue/28457/283141>
- Alimo-Metcalf, B. (1993). Women in management: organizational socialization and assessment practices that prevent career advancement. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(2), 68-83. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.1993.tb00091.x>
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology: Vol. 22. International Review of Industrial and Organizational Psychology 2007* (p. 1–70). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470753378.ch1>.
- Aslan, M., zer, N. ve Ağıroğlu – Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve ğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 8(1). 268-281.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seğilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/basbed/issue/43913/543074>
- Aksu, A., ek, F. ve şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejilerine ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 133-160.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kosbed/issue/25694/271158>
- Arat, N. (2010). *Feminizmin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Araza, A., Aslan, G. ve Bulut, . (2013). Örgütsel sosyalleşme: Bir literatür taraması. *Journal of Yasar University*, 8(32), 5556-5582.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19144/203149>

- Arkanoc. S.(Ed.). (2012). *Söylem çalışmaları*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A, ve Demirbilek, M. (2019). Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Ayrılma Nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 52 (3) , 737-770. DOI: 10.30964/auebfd.505268.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. (2.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (5. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A, Baltacı, A, Fidan, T, Cereci, C , Acar, U . (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 47-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44693/555245>
- Ballard, T. R. (2010). *Women's Experiences of Educational Leadership in Public School Systems: a Feminist Life History Approach*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Oklahoma State University, Faculty of the Graduate College, Tahlequah, Oklahoma.
- Baştuğ, Ö. Y. Ö. ve Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 63-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10329/126618>
- Baykal Narcıkara, E. (2018). Sosyal kimlik teorisi perspektifiyle kraliçe arı sendromu. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16) , 159-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbed/issue/41926/356760>
- Beauvoir, S. (1993). *Kadın : "ikinci cins"*. (Çev. B. Onaran). İstanbul: Payel yayınları.
- Bendl, R. (2008). Gender Subtexts – Reproduction of Exclusion in Organizational Discourse. *British Journal of Management*, 19, 50-64.
- Bengtson, E. D. (2014). Principals' socialization: Whose responsibility is it? *Journal of school leadership*, 24 (4), 725-752. <https://doi.org/10.1177/105268461402400406>
- Benschop, Y. ve Doorewaard, H. (1998). Covered by Equality: The Gender Subtext of Organizations. *Organization Studies*, 19 (5), 787-805. <https://doi.org/10.1177/017084069801900504>

- Berkday, F. (2013). *Feminist teoride açılımlar*. (Ed: Ecevit, Y. ve Karkiner, N.).
Toplumsal cinsiyet çalışmaları içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Billing, Y. D. ve, Alvesson, M. (1994). *Gender, Managers, and Organizations*, Berlin:
Walter de Gruyter.
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership.
International Journal of Leadership in Education, 16(2), 139-154.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2012.754057>
- Boydak Özan, M. ve Akpınar, B. (2002). Okul yönetiminde kadın yöneticilerin başarısı.
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 219-234.
- Brody, J. L., Vissa, J. ve Weathers, J. M. (2010). School leader professional
socialization: The contribution of focused observations. *Journal of Research on
Leadership Education*, 5(14), 611-651.
<https://doi.org/10.1177/194277511000501401>
- Burgaz, B., Koçak, S., & Büyükgöze, H. (2013). Öğretmenlerin mesleki ve bürokratik
sosyalleştirmeye yönelik değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi*, 1, 39-54.
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpVME1qSXpNdz09>
- Burns, A. M. (2008). *Feminist educational leadership in the Alberta public school
system: the possibilities and challenges of leading from the nexus*.
Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Calgary, Faculty Of Graduate
Studies, Calgary, Alberta.
- Buchanan II, Bruce (1974). Building organizational commitment: the socialization of
managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*. 19 (4), 533-
546. <https://doi.org/10.2307/2391809>
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Söylemden İdeolojiye: Eleştirel Söylem Çözümlemesi.
A. Kocaman (haz.) *Dilbilim: Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar*. Ankara: Dil
Derneği Yayınları. s, 101-116.
- Calás, M. B. ve Smircich, L. (1996), From the Women's' Point of View: Feminist
Approaches to Organization Studies, in Clegg, S. ve Hardy, C. (Eds), *Studying
Organization: Theory & Method*, Sage.

- Can, H. (2002). Organizasyon ve yönetim. (6.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi. (4.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2010). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/685>
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6756/90858>
- Cevher, E. ve Öztürk, U. C. (2015). İş Yaşamında Kadınların Kadınlara Yaptığı Mobbing Üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 860-876. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRrNE56UTNOdz09/is-yasaminda-kadinlarin-kadinlara-yaptigi-mobbing-uzerine>
- Chan, A. K. (2004) Gender, school management and educational reforms: a case study of a primary school in Hong Kong. *Gender and Education*, 16(4), 491-510, DOI: 10.1080/09540250042000300394
- Chanter, T. (2019). *Toplumsal cinsiyet*. Ankara: Fol Kitabevi.
- Chao,G.T., O’Leary-Kelly, A. M.,Wolf, S., Klein, H. J.ve Gardner, P.D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*. 79, 730–743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Cheng, M. H. ve Pang, K. C. (1997). Teacher socialization: Implications for the design and management of initial teacher education programmes. *Education+ Training*. 39 (5), 195 – 204. <https://doi.org/10.1108/00400919710169517>
- Collin, F. (2015). Cinsiyet farklılığı teorileri. (Ed. Hırata, H., Laborie, F. Doare,). *Eleştirel feminizm sözlüğü* (66-75). (Çev. Acar – Savran.G.).
- Cooper-Thomas, H.D. ve Anderson, N. (2006). Organizational socialization: A new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology*. 21(5), 492-516.
<https://doi.org/10.1108/02683940610673997>

- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*. 44 (4), 310 - 325. <https://doi.org/10.1108/09578230610674930>.
- Çaha, Ö. (2017). *Sivil Kadın*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14 (1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49106/626650>
- Çalık, T. (2003). İş görenlerin Örgüte Uyumu (Örgütsel Sosyalleşme). *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*. 1(2), 163-177. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26132/275250>
- Çankaya, T. (2017). *MEB mensubu kadın yöneticilerin mesleki yeterlik algısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23750/253036>
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26130/275242>
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10366/126886>
- Çetin, M. ve Atan, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin “cam tavan” a ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 123-136. <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/18832014/809>

- Çetinel, E. ve Ersoy Yılmaz, S. (2016). Feminist teori: yönetim ve organizasyon alanına eleştirel bir yaklaşım. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 119-148.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ckuiibfd/issue/32908/366674>
- Delpyh, C. (2015). Patriyarka teorileri. - (Ed. Hırata, H., Laborie, F. Doare,). *Eleştirel feminizm sözlüğü* (245-251). (Çev. Acar -Savran).
- Demir, Z. (2014). *Modern ve postmodern feminizm*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Demirtaş, Z, Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4) , 523-554.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10322/126574>
- Dijk, T. A. V. (2001). Critical Discourse Analysis. (Ed. D. Schiffrin D., H. E. Hamilton ve D. Tannen). *The Handbook of Discourse Analysis*. (466-485).
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Donovan, J. (2016). *Feminist teori*. (Çev. A. Bora, M.A. Gevrek ve F. Sayılan). İstanbul: İletişim Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2000).
- Dökmen, Z.Y. (2018). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar (9. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duncan, H. E. ve Stock, M. J. (2010). Mentoring and Coaching Rural School Leaders: What Do They Need?, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (3), 293-311, DOI: 10.1080/13611267.2010.492947.
- Ecevit, Y. ve Karkıner, Y. (Ed.). (2011). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ekren, G. (2014). Eğitim Yönetiminde Kadın: Cam Tavana Medya Etkisi: Sinop'ta Bir Uygulama. *Kadin/Woman 2000*, 15(2).
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpNME56ZzJOZz09>
- Ercoskun, M, ve Yıldırım, A. (2020). Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (53), 164-182. DOI: 10.21764/maeuefd.576681.

- Erdoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2007). Kişilik gelişimi. (Editör: A. Kaya). Eğitim psikolojisi içinde (..). Ankara: Pegem.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkol, H. (2015). *Kadın eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla okul yönetimi ve kadın yöneticiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Erny, M. (2014). Gender and Democratization. *European Scientific Journal*, 2, 198-213. <https://doi.org/10.21256/zhaw-3944>
- Estler, S. E. (1975). Women as leaders in public education. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1(2), 363-386. <https://doi.org/10.1086/493227>
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. London: Routledge
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- Fecher, J. S. (2007). *Gendered educational leadership: Perceptions, power, and paths*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Pennsylvania, Educational and Organizational Leadership, Pennsylvania.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*. 21, 433-452.
- Feldman, D. C. (1980). A Socialization Process That Help New Recruits Succeed. In J.R. Hackman, E.E. Lawler, L.W. Porter (Eds), *Perspectives On Behaviour in Organization*. Mc Graw-Hill Book Company.
- Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-319. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4287859>
- Fogarty, T. J. ve Dirsmith, M. W. (2001). Organizational socialization as instrument and symbol: An extended institutional theory perspective. *Human Resource Development Quarterly*, 12(3), 247-266. <https://doi.org/10.1002/hrdq.13>

- Foucault, M. (2015). *Kelimeler ve şeyler*. (Çev. M. A. Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi.
- Foucault, M. (2019). *Bilginin Arkeolojisi*. (Çev. V. Urhan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Finkelstein, L.M., Kulas, J.T. & Dages, K.D. (2003). Age differences in proactive newcomer socialization strategies in two populations. *Journal of Business and Psychology*. 17 (4), 473-503. <https://doi.org/10.1023/A:1023400201387>
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (eds), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 4.101–145). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fuler, K. (2014) Gendered educational leadership: beneath the monoglossic façade, *Gender and Education*, 26(4), 321-337, DOI: 10.1080/09540253.2014.907393
- Fullerton, M. (2001). *Women's leadership in the public schools: Towards a feminist educational leadership model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Washington State University, College of Education, Washington.
- Gaard, G. (2010). *Ecofeminism*. Temple University Press.
- Genç, G. (2016). *İlkokul Matematik Derslerinde Olumlu Bir Söylem Ortamının Etkisinin Söylem Analizi Yöntemiyle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (4. baskı) (Çev. Ü.Y. Battal).Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Greenfield W. (1985). The moral socialization of school administrators: Informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly* 21 (4). 99-119. <https://doi.org/10.1177/0013161X85021004007>
- Guy, M. E. (1985). *Professionals in organizaitons: Debunking a myth*. New York: Praeger.
- Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: Pegem.
- Günay, D. (2018). *Söylem çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

- Günindi - Ersöz, A. (2015). Özel alan/kamusal alan dikotomisi: Kadınlığın" doğası" ve kamusal alandan dışlanmışlığı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 80-102.
<https://doi.org/10.18490/sad.56696>
- Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(1), 185-202.
<http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/398>
- Gürhan, N. (2010). Toplumsal Cinsiyet ve İslami Feminist Söylem. *Contemporary Perceptions of Islam in The Context of Science, Ethics, and Art, International Symposium* (pp. 365-383).
https://www.academia.edu/38075879/Toplumsal_Cinsiyet_ve_Islami_Feminist_S%C3%B6ylem?auto=citations&from=cover_page
- Hare - Mustin, R.T. ve Marecek, J. (1990). Gender and the meaning of differences. R.T. Hare – Mustin ve Marecek, J. (Eds.) *Making a difference. Psychology and construction of gender*. New Haven and London: Yale University Press.
- Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474.
<https://doi.org/10.3102/00346543061004451>
- Hart, A. W. (1992). *Principal succession : Establishing leadership in schools*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Hartman, H. ve Aygen, G. (2006). *Marksizm'le Feminizm'in mutsuz evliliği*. Agora Kitaplığı.
- Hartley, K.C. (1992). Socialization by way of symbolic interactionism and culture theory:a communication perspective. perspective”.Paper presented at theannual meeting of the Speech Communication Assocation (78th, Chicago,IL, October 29-November 1, 1992) CS 508 083.
- Heck, R. H. (1995). Organizational and professional socialization: Its impact on the performance of new administrators. *The Urban Review*, 27(1), 31-49.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W. & Woodman, R.W. (1986). *Organizational behavior*. (4th edition). St. Paul: West.

- Hoy, W. K., & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.
<https://doi.org/10.1177/002248717702800107>
- Irefin, P, Ifah, S. S. ve Bwala, M. H. (2012). Organizational Theories and Analysis: A Feminist Perspective. *International Journal of Advancements in Research and Technology*, 1 (1), 71-97.
<https://discuss.forumias.com/uploads/FileUpload/37/675f7896fbe16efc90ef5f4ed6dcf6.pdf>
- İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2016). Kraliçe Arı Sendromu Bağlamında Kadın Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere İlişkin Görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*,5(3),748-763.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/24921/263080>
- İshakoğlu, G. (1998). *Örgüt-Birey Uyumunun Sağlanması Personel Seçimi ve Sosyalleşmenin Önemi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jackson, S. ve Jones, J. (Eds.). (1998). *Contemporary feminist theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jaggar, A. M. (1983). *Feminist politics and human nature*. Rowman & Littlefield.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kandiyoti, D. ve Bora, A. (2007). *Cariyeler bacılar yurttaşlar: Kimlikler ve toplumsal dönüşümler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Karagöz, E. (2010). *Sosyal bilimlerde kuram oluşum süreci ve iletişim kuramlarının felsefi sosyolojik yapısı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kark, R. (2004). The Transformational Leader: Who is (S)He? A Feminist Perspective, *Journal of Organizational Change Management*, 17 (2),160-176.
<https://doi.org/10.1108/09534810410530593>
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108563>

- Kartal, S. (2003). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin sosyalleşme düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. (1. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Kelan, E. K. (2008). The Discursive Construction of Gender in Contemporary Management Literature. *Journal of Business Ethics*, 81 (2), 427-445.
<https://doi.org/10.1007/s10551-007-9505-2>
- Kergoat, . (2015). Cinsiyete dayalı işbölümü ve toplumsal cinsiyet ilişkileri. (Ed. Hırata, H., Laborie, F. Doare,). *Eleştirel feminizm sözlüğü* (87-96). (Çev. Acar - Savran, G).
- Knights, D. (1997). Organization Theory in the Age of Deconstruction: Dualism, Gender and Postmodernism Revisited. *Organization Studies*, 18 (1), 1-19.
<https://doi.org/10.1177/017084069701800102>
- Kocaman, A. (2003). *Söylem üzerine*. Metu Press.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77239>
- Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul Müdürlerinin Resmî Görev Tanımlarının Dışında Olduğunu Düşündükleri İşlere İlişkin Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(1). 147 – 164.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76919>
- Kutunis, R. Ö. ve Çetinel, E. (2016). Örgütsel Yapılanmadaki Gizli Bileşen: Cinsiyet. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*. 6(1).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ckuiibfd/issue/32906/365581?publisher=karatekin?publisher=karatekin>
- Lamoureux, D. (2015). *Kamusal / Özel* . (Ed. Hırata, H., Laborie, F. Doare,). *Eleştirel feminizm sözlüğü* (215-220). (Çev. Acar - Savran, G.).
- Lüleci, S. (2019). *Eğitim sisteminde kadınların yönetici olma sürecinde karşılaştığı engeller ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Mert Şencan, M.N., İbicioğlu, H. ve Karabekir, M. (2015). Kadın yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye'deki kadın rektörler üzerine bir içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 241-259. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduibfd/issue/20812/222620>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev.Ed. S.A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 29072). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 28758). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021, 5 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 31386). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Mokaba-Bernardo, D. (2016). *An examination of women and educational leadership: A postmodern feminist analysis of the leadership styles of women superintendents*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Massachusetts, Urban Education, Leadership and Policy Studies Program, Boston, Massachusetts.
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 173–183. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.173>
- Morrison, E.W.(2002). Newcomers' relationships:The role of social network ties during socialization. *Acadamy of Management Journal*. 45 (6), 1149-1160. <https://doi.org/10.5465/3069430>

- Normore, A. H. (2004). Socializing school administrators to meet leadership challenges that doom all but the most heroic and talented leaders to failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 107-125, DOI: 10.1080/1360312042000185851.
- Ostroff, C. ve Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849–874. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00971.x>
- Oleszewski, A., Shoho, A. ve Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 264-286. <https://doi.org/10.1108/09578231211223301>
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4) , 411-436. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26118/275151>
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Özer, Ö. (2016). Okulda cinsiyet rolleri: öğretmen ve yöneticilerin durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44 (44), 111-124. DOI: 10.15285/maruaebd.286489.
- Öztan, E. (2016). Feminist Araştırmalar ve Yöntem. F. Saygılıgil (Yay.haz.), *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*, (269 -287), Ankara: Dipnot Yayınları.
- Öztürk, M. B. ve Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/53990/651178>
- Martin, J. (1990). Deconstructing Organizational Taboos: The Suppression of Gender Conflict in Organizations. *Organization Science*, 1 (4), 339-359. <https://www.jstor.org/stable/2634968>
- Martin, J. (2000). Hidden Gendered Assumptions in Mainstream Organizational Theory and Research. *Journal of Management Inquiry*, 9 (2), 207-216. <https://doi.org/10.1177/105649260092017>

- Metcalf, B. ve Linstead, A. (2003). Gendering Teamwork: Re-Writing the Feminine. *Gender, Work and Organization*, 10 (1), 94-119. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00005>
- Muehlenhard, C. L. ve Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing between sex and gender: History, current conceptualizations, and implications. *Sex Roles*, 64(11-12), 791-803. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9932-5>
- Nakama, D. A. (2005). *Leadership, power and collaboration: Understanding women educational leaders' experiences through a feminist lens*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Hawai'i at Manoa of Fordham University, New York.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev: S. Özge). Ankara: Yayın Odası.
- Notz, G. (2018). *Feminizm*. (Çev. S.D. Çetinkaya). Ankara: Phoenix Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).
- Oakley, A. (1985). *Sex, gender and society*. Gower Publishing Company Limited.
- Oruç, İ. (2012). *Örgütlerde kadına yönelik etik-dışı davranışlar: feminist bir bakış açısıyla etnografik bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ottekin - Demirbolat, A. (2011). Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 41-55.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 117-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13687/165643>
- Özkanlı, Ö. (2010). Türkiye'de Üniversitelerde Üst Düzey Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Kültürel ve Yapısal Engeller. *Mülkiye Dergisi*, 34(268), 265-279. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mulkiye/issue/269/618>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem.

- Porter, L.W., Lawler, E.E. & Hackman, J.R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Potter, J. ve Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage Publication.
- Ramazanoğlu, C. (1998). *Feminizm ve ezilmenin çelişkileri* (Çev. M. Bayatlı). İstanbul: Pencere Yayınları
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).1817-1845.
- Reggio, P. F. (2013). *Application of Feminist Phase Theory in Educational Leadership Textbooks: A Developmental Analysis*. Yayımlanmamış doktora tezi. The Graduate School Of Education Of Fordham University, New York.
- Riehl, C., & Byrd, M. A. (1997). Gender differences among new recruits to school administration: Cautionary footnotes to an optimistic tale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(1), 45-64. <https://doi.org/10.3102/01623737019001045>
- Robbins, S. P., Judge, T. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel.
- Rogers, A. M. (2020). Avoiding The Issue: A Critique of Organizational Socialization Research From Feminist and Minority Perspectives. *Organization Development Journal*, 38(1), 75-88. <https://search.proquest.com/openview/09a69ee62160d1006cf878da8b381f9a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=36482>
- Sağlam, A. Ç. ve Bostancı, A. B. (2012). Milli eğitim bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21646/232713>
- Saks, A. M. ve Ashforth, B. E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 234–279. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1614>
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkânsız İktidar*. İstanbul: Metis Yayınları.

- Sardoğan, M.E. ve Karahan, T. F. (2007). Kişilik gelişimi. (Ed. A. Kaya), *Eğitim psikolojisi* (135-170), Ankara, Pegem.
- Saygılıgil, F. (2016). (Ed.). *Toplumsal cinsiyet tartışmaları*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Schein, E. H., (1975). Örgütsel Sosyalleşme ve Yönetim Mesleği (Çev. Halil Can). *Amme İdare Dergisi*. 8(2), 167-183. (Orijinal eserin yayın tarihi 1968).
- Schein, E. H. (1986). What you need to know about organizational culture. *Training & Development Journal*, 40(1), 30–33. <https://psycnet.apa.org/record/1986-28753-001>
- Selçuk. G., Yalçınkaya, M. ve Uslu, A. C. (2013). Kadın okul müdürlerinin takım liderliği rollerini sergileme düzeyinin ve bu rollere verilen önem derecesinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/cbayarsos/issue/4065/53595>
- Sözen, E. (2017). *Söylem: Belirsizlik, mübadele, bilgi / güç ve refleksivite*. İstanbul: Profil Kitap.
- Steyn, T. (2013). Professional and organisational socialisation during leadership succession of a school principal: a narrative inquiry using visual ethnography. *South African Journal of Education*, 33(2). DOI: 10.15700/saje.v33n2a702
- Strachan, J. (1999) Feminist educational leadership in a New Zealand neo-liberal context. *Journal of Educational Administration*, 37(2), 309-322, DOI: 10.1080/09540259920609
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911423.pdf>
- Şimşek, H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. ss. 307–312. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve Kültürler*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tahtaloğlu, H. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında cam tavan sendromunun kadınlar üzerindeki etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari*

Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(2), 89-105.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/niguiibfd/issue/19762/211663>

Tanesini, A. (2012). *Feminist epistemolojilere giriş*. (Çev. G. Demriz, B. Binay ve Ü. Tatlıcan). İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Taormina, R. J. (1994). The organizational socialization inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 133–145. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.1994.tb00134.x>

Taormina, R. J. (1997). Organizational socialization: A multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 29-47. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00043>

Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye giriş*. (4. baskı). Ankara: Feryal Matbaacılık.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. (11. baskı). Ankara:

Tong, R. ve Botts, T. F. (2017). *Feminist thought: A more comprehensive introduction*. London: Routledge.

Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 444-458. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10366/126886>

Türk Dil Kurumu. (2020). <https://sozluk.gov.tr/>

Türköne, M. (1995). *Eski Türk toplumunun cinsiyet kültürü*. Ankara: Ark Yayınevi.

Tüzel - İşeri, E ve Çalık, T. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Kurumsal Kariyer Engelleri ve Bunları Aşmaya Yönelik Çözüm Yolları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1470-1503. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/801549>

Umur, Z. ve Demirtaş, H. (2016). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 31-48, DOI: 10.19160/e-ijer.67845.

Van Dijk, T. A. (1990). Social cognition and discourse. *Handbook of language and social psychology*, 163-183. Robinson, W. P., & Giles, H. (Eds.). (1990). *Handbook of language and social psychology*. Wiley.

- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work.(R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization, and society* (syf. 67-130). Chicago: Rand McNally College Publishing.
- Van Maanen, J. ve Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B.M. Staw (ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, 209–264). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vella, R. (2020). Leadership and women: The space between us. Narrating the stories of senior female educational leaders in Malta. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/1741143220929034>
- Wanous, John, P. (1980). *Organizational entry: recruitment, selection and socialization of newcomers*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company,
- Walby, S. (2016). *Patriyarka kuramı*. (Çev. H. Osmanoğlu). Ankara, Dipnot Yayınları.
- Yıldırım, A. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldırım, A. ve Çelikten, Y. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 404-424. DOI: 10.17679/inuefd.469874
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. ve Tekin – Bozkurt, A. (2020). Yıldırma (Mobbing) Kavramına İlişkin Kadın Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 413-426. doi.org/10.21764/maeuefd.404577.
- Young, M. D. ve Skrla, L. (Ed.). (2003). *Reconsidering feminist research in educational leadership*. State University of New York Press.
- Zaidman, C. (2015). Eğitim ve sosyalizasyon (Ed. Hirata, H., Laborie, F. Doare,). *Eleştirel feminizm sözlüğü* (113-118). (Çev. Acar – Savran, G.).

Zeichner, K. M. ve Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11(1), 1-25.

Zel, U. (2002). İş Arenasında Kadın Yöneticilerin Algılanması ve" Kraliçe Arı Sendromu". *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 39-48.

<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRRd01EQT0/is-arenasinda-kadin-yoneticilerin-algilanmasi-ve-kralice-ari-sendromu->



EK – 1 UZMAN GÖRÜŞ FORMU

UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Hocam,

“**Toplumsal cinsiyetin okul yöneticiliğindeki örgütsel sosyalleşme sürecine yansımaları**” başlıklı doktora tezimde kullanmayı öngördüğüm veri toplama araçlarıyla ilgili görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Bu amaçla aşağıda araştırmanın amacı ve yöntemi ile ilgili özet bilgiler verilmiş ve kullanılması öngörülen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ekte değerlendirmenize sunulmuştur.

Katkılarınız için teşekkür ederim...

Zeynep UMUR ERKUŞ
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

Değerlendirmeyi yapan uzmanın:

Adı Soyadı :

Tarih:

Anabilim Dalı:

İmza:

Bu araştırmanın temel amacı toplumsal cinsiyetin okul yöneticiliğindeki örgütsel sosyalleşme sürecine yansımalarının incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki soruların yanıtı aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimleri arasında, onların toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak açıklanabilecek farklılıklar bulunmakta mıdır?
3. Örgütsel sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği örgütsel bağlamın açıklayıcı unsurları olarak; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin;
 - a. Genel olarak okul yöneticisi algıları nasıldır?
 - b. Okul yöneticiliğinde cinsiyet farkına ilişkin algıları nasıldır?
 - c. Genel olarak kadın ve erkek algıları nasıldır?
 - d. Toplumsal cinsiyet kavramı algıları nasıldır?
 - e. Feminizm kavramı algıları nasıldır?
 - f. Cinsiyet eşitliği kavramı algıları nasıldır?

Bu araştırmanın epistemolojik temelleri feminist epistemolojiye dayalı olarak oluşturulmuştur. Veri analizinde içerik analizi ve söylem analizi kullanılacaktır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, Fen ve Anadolu liselerinde çalışmış ya da çalışmakta olan okul yöneticileri ile öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılacaktır. Ekte değerlendirmenize sunulan bu sorular için ayrıca, ortaokullarda çalışan, biri kadın ve biri erkek olmak üzere iki okul müdürü ile ön görüşme yapılmıştır.

EK – 2 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN)

İdarecilik deneyimlerinizi incelemeyi amaçlayan bir araştırma yürütüyorum. Bu araştırma benim doktora tezi çalışmam. Deneyimlerinizi, yaşantılarınızı bizimle paylaşmak istemeniz halinde size bu konuda bir takım sorular yönelteceğim. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, sizin gibi diğer katılımcıların yanıtları ile birlikte araştırmamın temel dayanağını oluşturacaktır.

Vereceğiniz bilgiler, açıkça sizin ve okulunuzun ismi yer almadan takma adlar ya da kodlar kullanılarak araştırma raporunda yer alacak. Sizi tanımlayan özel bilgiler üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul etmiş olsanız bile daha sonra herhangi bir nedenle ya da bir neden göstermeksizin katılımcı olmaktan vazgeçmeniz mümkündür.

Bu açıklamalardan sonra yeterince açıklayamadığım bir nokta varsa ya da aklınıza takılan başka bir soru varsa lütfen sorun ...

Şu halde bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak ister misiniz?

I. Bölüm: Örgütsel Sosyalleşme Soruları

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? (Yaş, cinsiyet, branş, öğretmenlik kıdemi, okul müdürlüğü kıdemi, müdür yardımcılığı kıdemi, bulunduğu okulda yönetici olarak çalışma süresi, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı, medeni durumu, eşinin mesleği, çocuk sayısı, dünya görüşü vb.)

2. İdareci olma nasıl karar verdiniz?

- Bu görevden beklentileriniz nelerdi?

- Bu görevden beklentilerinizle gerçekte karşılaştığınız durumları kıyasladığınızda neler söylersiniz?

- Bu görevden beklentilerinizi gerçeklerle karşılaştırmanız neticesinde kendinizi nasıl hissetmişsiniz?

- Bugün kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

- İdareci olma kararınızı fikirlerine değer verdiğiniz biriyle (bir arkadaşınızla, bir büyüğünüzle ya da eşinizle)

değerlendirdiğiniz bir konuşmanın içeriğinde neler vardı?

- Bu konuda şimdi nasıl düşünüyorsunuz?

- İdareci olma kararınız öğretmen arkadaşlarınız arasında nasıl karşılanmıştı?

- İdareci olma kararınız aileniz tarafından nasıl karşılanmıştı?

- İdareci olduktan sonra çevrenizin bu konudaki tutumlarında ne gibi değişiklikler oldu?

3. İdareciliğe nasıl görevlendirildiniz?

- İdareciliğe görevlendirilme sürecinde neler yaşadınız? (Şimdi sizden idareciliğe görevlendirilme sürecini hatırlamanızı isteyeceğim. Sınava girdiğiniz, başvuru yaptığınız ya da evrak hazırladığınız vb. zamanları... O zamanlar ben de sizin yanınızda olsaydım neler görürdüm?)

4. Sizi okulunuzda bir gün boyunca izlesem neler yaptığınızı görürüm?

- İdarecilerin görevleri hakkında, idareci olmadan önce nasıl düşünüyordunuz?

- Görevinizi başkalarına da tavsiye eder misiniz? Neden?

- İdareci olmadan önce okulun nasıl yönetilmesi gerektiğini düşünüyordunuz?

- Şimdi siz okulu nasıl yönetiyorsunuz? (Göreve başladığımız ilk yıllarda kıyasladığımızda bugünkü yöneticiliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?)

5. Görev yaptığımız süre içerisinde veya daha öncesinde okul yöneticiliğine ilişkin katıldığınız, MEB tarafından sağlanan, eğitim ve diğer etkinlikler nelerdir?

- Okul yöneticisi olmaya karar verdikten sonra, işinizin gereklerini öğrenmek için, MEB'in sunduğu imkânlardan farklı olarak, ne tür kişisel girişimlerde bulundunuz?

- İşinizle ilgili konularda meslektaşlarınızla (diğer okul idarecileriyle) nasıl bir etkileşiminiz oluyor?

- İşinizle ilgili konularda başka kimlerden ve hangi konularda destek alıyorsunuz?

6. Sizce hangi özellikleriniz idarecilik yaparken sizin işinizi kolaylaştırıyor?

- Bu konuda göreve başlamadan önceki düşünceleriniz nasıldı?

- Sizce hangi özellikleriniz idarecilik yaparken sizin işinizi zorlaştırıyor?

• Bu konuda göreve başlamadan önceki düşünceleriniz nasıldı?

7. İdareci olarak görevlendirildiğiniz ilk birkaç yılı düşünün, o zamanlar sizi zorlayan konular nelerdi?

(Okuldaki rutin iş ve işlemler, çalışanlarla, öğretmenlerle, öğrenci ve velilerle ilişkiler, üst yöneticilerle ilişkiler vb.)

- Bu sorunları nasıl çözdünüz?

- İdarecilik kıdeminiz arttıkça, bu sorunların varlığı ya da çözümü ile ilgili ne gibi değişiklikler oldu?

- İdareci olarak görevlendirildiğiniz ilk yıllarda kendinizi yetkin hissettiğiniz, sorunsuz bir şekilde yerine getirdiğiniz işler nelerdi?

8. İdareci olarak çalışırken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? (Her sabah okula giderken hangi duyguları hissediyorsunuz?)

9. Göreviniz olmadığı halde okulunuz için ne tür katkılarda bulunursunuz? (Görevinizi yerine getirirken ne tür fedakârlıklar yaparsınız?)

10. Bu göreve devam etme konusunda ne düşünüyorsunuz?

11. Bir idareci olarak ülkemizin eğitim sistemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (MEB'in mevcut politika ve uygulamalarını (dersler ve öğrenciler hakkında, öğretmenler hakkında, idareciler hakkında vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?)

II. Bölüm: Örgütsel ve Sosyokültürel Bağlama İlişkin Sorular

1. Genel olarak idarecileri (Türkiye eğitim sisteminde çalışan okul müdürü ve müdür yardımcılarını) nasıl tarif edersiniz? (İdareci denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

- Sizce idarecilik yapma açısından kadınlar ve erkekler arasında ne gibi farklılıklar vardır?

2. Genel olarak öğretmenleri nasıl tarif edersiniz (Öğretmen denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

- Sizce öğretmenlik yapma açısından kadınlar ve erkekler arasında ne gibi farklılıklar vardır?

3. Genel olarak kadınları nasıl tarif edersiniz? (Kadın denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

4. Genel olarak erkekleri nasıl tarif edersiniz? (Erkek denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

5. Toplumsal cinsiyet kavramı size neleri çağrıştırıyor? (Toplumsal cinsiyet denildiğinde aklınıza neler geliyor?)

6. Toplumsal cinsiyet eşitliği (kadın – erkek eşitliği) kavramı size neleri çağrıştırıyor? (Toplumsal cinsiyet eşitliği denildiğinde aklınıza neler geliyor?)

- Sizce cinsiyet eşitliği fikri toplumsal hayatımızı nasıl etkilemektedir?

- Sizce kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkiler nasıl olmalıdır? (Toplumsal hayat içinde kadının ve erkeğin rolü ve konumu nasıl olmalıdır?)

7. Feminizm kavramı size neleri çağrıştırıyor? (Feminizm denildiğinde aklınıza neler geliyor?)

- Sizce feminist bir insanın özellikleri nelerdir? (Sizce feminist olmak ne demektir?)

- Feminist bir insan benzer. Çünkü..... (Feminizm benzer. Çünkü.....)

8. Sizce feminist düşünce toplumsal hayatı nasıl etkilemektedir?

9. Feminist düşünceye yakınlığınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (Kendinizi feminist ya da feminizm karşıtı olarak tanımlar mısınız?)

EK – 3 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (ÖĞRETMENLER İÇİN)

Okul yöneticiliği açısından toplumsal cinsiyeti konu alan bir araştırma yürütüyorsunuz. Bu araştırma benim doktora tezi çalışmam.

Görüş ve deneyimlerinizi bizimle paylaşmak istemeniz halinde size bu konuda bir takım sorular yönelteceğim. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, sizin gibi diğer katılımcıların yanıtları ile birlikte araştırmamın temel dayanağını oluşturacaktır.

Vereceğiniz bilgiler, açıkça sizin ve okulunuzun ismi yer almadan takma adlar ya da kodlar kullanılarak araştırma raporunda yer alacak. Sizi tanımlayan özel bilgiler üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul etmiş olsanız bile daha sonra herhangi bir nedenle ya da bir neden göstermeksizin katılımcı olmaktan vazgeçmeniz mümkündür.

Bu açıklamalardan sonra yeterince açıklayamadığım bir nokta varsa ya da aklınıza takılan başka bir soru varsa lütfen sorun...

Şu halde bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak ister misiniz?

I. Bölüm: Örgütsel ve Sosyokültürel Bağlama İlişkin Sorular

1. Genel olarak idarecileri (Türkiye eğitim sisteminde çalışan okul müdürü ve müdür yardımcılarını) nasıl tarif edersiniz? (İdareci denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

- Sizce idarecilik yapma açısından kadınlar ve erkekler arasında ne gibi farklılıklar vardır?

2. Genel olarak öğretmenleri nasıl tarif edersiniz (Öğretmen denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

- Sizce öğretmenlik yapma açısından kadınlar ve erkekler arasında ne gibi farklılıklar vardır?

3. Genel olarak kadınları nasıl tarif edersiniz? (Kadın denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

4. Genel olarak erkekleri nasıl tarif edersiniz? (Erkek denilince aklınıza gelenler, özellik sıfat vb.) nelerdir)

5. Toplumsal cinsiyet kavramı size neleri çağrıştırıyor? (Toplumsal cinsiyet denildiğinde aklınıza neler geliyor?)

6. Toplumsal cinsiyet eşitliği (kadın – erkek eşitliği) kavramı size neleri çağrıştırıyor? (Toplumsal cinsiyet eşitliği denildiğinde aklınıza neler geliyor?)

- Sizce cinsiyet eşitliği fikri toplumsal hayatımızı nasıl etkilemektedir?

- Sizce kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkiler nasıl olmalıdır? (Toplumsal hayat içinde kadının ve erkeğin rolü ve konumu nasıl olmalıdır?)

7. Feminizm kavramı size neleri çağrıştırıyor? (Feminizm denildiğinde aklınıza neler geliyor?)

- Sizce feminist bir insanın özellikleri nelerdir? (Sizce feminist olmak ne demektir?)

- Feminist bir insan benzer. Çünkü..... (Feminizm benzer. Çünkü.....)

8. Sizce feminist düşünce toplumsal hayatı nasıl etkilemektedir?

9. Feminist düşünceye yakınlığınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (Kendinizi feminist ya da feminizm karşıtı olarak tanımlar mısınız?)

EK – 4 ETİK KURUL ONAYI

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
31.10.2019	12	2019/12-1	
<p>Karar No: 2019/12-1: Kurulumuz 31.10.2019 tarihinde İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı toplantı salonunda toplandı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üy. Mahire ASLAN'ın, sorumlu araştırmacı olduğu; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş. Grv. Zeynep UMUR ERKUŞ'un "Toplumsal Cinsiyetin Okul Yöneticiliğindeki Örgütsel Sosyalleşme Sürecine Yansımaları" başlıklı çalışmasının Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin teklifin değerlendirilmesi, Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde; çalışmanın <u>etik açıdan uygun olduğuna</u>; oy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkanı			
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı	KATILDI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILMADI

EK – 5 ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.4869028
Konu : Araştırma İzni

05.03.2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a)MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2020/2 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.
b)İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26/02/2020 tarih ve E.4354 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN'ın yaptığı, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Zeynep Umur ERKUŞ'un, "Toplumsal Cinsiyetin Okul Yöneticiliğindeki Örgütsel Sosyalleşme Sürecine Yansımaları" konulu doktora tezi uygulamasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı görüşme formu çalışmasını İl Millî Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan yöneticilere, Müdürlüğümüze bağlı il genelinde bulunan tüm resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere yönelik uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 03/03/2020 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu görüşme formu çalışmasının İl Millî Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan yöneticilere, Müdürlüğümüze bağlı il genelinde bulunan tüm resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, **09 Mart 2020 - 22 Mayıs 2020** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
05.03.2020

Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ayrıntılı bilgi için:
Tel
Faks