

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI MİKRO
POLİTİK STRATEJİLER ÜZERİNE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

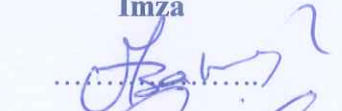


Ayfer BUDAK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul, 2019

ONAY

Ayfer Budak tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Mikro Politik Stratejiler Üzerine Öğretmen Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 06.03.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| | Adı Soyadı | İmza |
|----------------------|---------------------------|--|
| TEZ DANIŞMANI | Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Doç. Dr. A. Faruk LEVENT |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Dr. Öğr. Üy. Murat BÜLBÜL |  |

ÖZGEÇMİŞ

- 1994** Kadıköy Anadolu Meslek Lisesinden mezun olma
- 1998** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalından mezun olma
- 1999** İngilizce öğretmenliğine başlama
- 2010** Ataşehir Anadolu Lisesinde İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlama
- 2011** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans programına giriş
- 2016** Almanya Stuttgart'ta Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni olarak göreve başlama

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum** : Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği
- E-Posta Adresi** : ayferbudaka8@hotmail.com

ÖNSÖZ

Tez konumu değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu “Okullardaki mikro politikalar’ olarak belirlediğinde konunun bana yabancı olması nedeniyle çok endişelendim. Araştırmalarımaya başladığımda bu konuda Türkiye’de bir boşluk olduğunu fark ettim. Dünya’da bu konu çok çalışılmış ancak mikro politika kavramını araştıran Türkçe bir çalışma bulunamamıştır. Güç kullanımı veya çatışma yönetimi başlıkları altında çalışmalar mevcuttu fakat mikro politika kavramının bir bütün olarak çalışılması konusunda bir ihtiyaç bulunmaktaydı. Türkiye’deki çalışmalarda mikro politik bakış açısı netleşmemiş veya başka adla anılmaktadır. Çalışmam bu kavramı tanım ve içerik olarak açmak gibi bir orijinalliğe sahiptir.

Okullar toplumun küçük bir yansımasıdır. Sosyal çevre olarak okullarda çeşitli etkileşimler ve güç oyunları meydana gelmektedir. Bu etkileşim ve güç oyunlarına mikro politikalar denmektedir. Başka bir ifadeyle mikro politikalar, bireysel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için yasal ve yasal olmayan gücün öğretmenler ve müdürler tarafından resmi ve gayri resmi kullanımudur. Mikro politikalar, “Küçük veya yerel ölçekte politika; özellikle, toplumun bütünden ziyade, göreceli olarak küçük bir sosyal grubun, sınırlı bir davranış yönünün etkileşimlerinden doğan politik ilkelerin veya konuların incelenmesi, ayrıca parçalı bir politik yaklaşım; bireysel ilişkilere, uygulamalara ve meselelere orantısız vurguların konulduğu yer” olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma mikro politikaları her yönüyle araştırmaktadır. Okulun küçük ölçekli bir sosyal grup olarak ele alınarak bu sosyal grupta gerçekleşen politikalara odaklanmaktadır.

Çalışmamda bana yol gösteren ve destek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU’ na, tez savunma sürecindeki katkılarından dolayı jüri üyeleri Doç. Dr. Faruk LEVENT’e ve Dr. Öğr. Üy. Murat BÜLBÜL’e şükranlarımı sunarım. Bu çalışmada tüm samimiyetleriyle sorularıma cevap veren otuz öğretmenimize teşekkürü bir borç bilirim. Bana destek olan Arş. Gör. Şeyma Nur DİDİN’e teşekkür ederim. Ayrıca tüm çalışmam boyunca desteklerinden ötürü aileme ve özellikle biricik oğlum, Altar’a teşekkür ederim.

İstanbul, Mart 2019

Ayfer BUDAK

ÖZET

Son yıllarda mikro politik fikirler, eğitim alanındaki liderlikle ilgili geniş araştırma ve literatürde keşfedilmiştir. Herhangi bir mikro politika anlayışının merkezinde güç kullanımı ve/veya suiistimali bulunmaktadır.

Mikro politikalar bireylerin amaçlanan hedefe ulaşmak için diğerlerini etkileme yolları olarak betimlenmiştir. Mikro politik etki birini kendi amacınız doğrultusunda hareket ettirmeyi ifade etmiştir.

Mikro politikalar, bireysel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için yasal ve yasal olmayan gücün öğretmenler ve müdürler tarafından resmi ve gayri resmi kullanımudur. Bu amaçlar temelini değerlerden, inançlardan, ihtiyaçlardan ve ideolojilerden almıştır. Güç dengelerindeki değişiklikler işbirlikçi çabalar yoluyla yaratılabilir ve şartlar ve zamanla değişebilir. Mikro politikaları anlamak, liderliği ve okullardaki güç ilişkilerini anlamının bir parçası olmuştur. Bu tezde ilgili literatürün ve yazının bir kısmı özellikle okul liderliği ile ilgili olması sebebiyle incelenmiştir. Üç güç temelli liderlik yaklaşımı- 'birlikte güç', 'kolaylaştırıcı güç' ve 'üstünde güç' araştırılmıştır. Okul yönetiminden sorumlu olan müdürler tarafından kullanılan çeşitli mikro politik stratejileri ortaya çıkarmak için otuz katılımcıya yedi soru sorulmuştur.

Araştırma verileri yüz yüze görüşme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında 22'si kadın, 8'i erkek toplamda 30 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bazı öğretmenler aynı müdürle çalıştığı için 19 müdürün kullandığı mikro politik strateji incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, bu tezde sunulan mikro politik literatür ışığında değerlendirilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre müdürler öğretmenleri etkilemek için, sessiz kalma, sözlü geri bildirim verme, yasal yaptırım uygulama, rencide etme, müfettiş ile tehdit etme ve kurulda isim vermeden dile getirme stratejilerini kullanmaktadır. Müdürlerin çoğunlukla sessiz kalma stratejisini kullandığı ortaya çıkmıştır. Müdürlerin kişisine göre strateji

değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu, yöneticilerinin “kolaylaştırıcı g” veya “birlikte g” kullandığını belirtmiştir. Müdürler tarafından en çok kullanılan liderlik tarzının ilişkisel liderlik tarzı olduğu görülmüştür. İlişkisel liderlik tarzını kullanan müdürler “kolaylaştırıcı g” ve “birlikte g” kullanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda nerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulda mikro politikalar, eğitimde strateji, g, liderlik, atışma



ABSTRACT

In recent decades, micropolitical notions were explored in the wider research and literature in relation to leadership within education settings. Central to any understanding of micropolitics was use and/or abuse of power.

Micropolitics described the ways in which individuals attempted to influence others in order to attain desired goals. Micropolitical influence referred to the act of impacting or swaying another towards one's own goals.

Micropolitics was the formal and informal use of legitimate and illegitimate power by the principal and teachers to further individual or group goals. These goals were based on values, beliefs, needs and ideologies. Shifts in balances of power could be created through collaborative efforts and may shift with time and circumstance. Understanding micropolitics became an important part of understanding leadership and power relations within schools. In this thesis some of the pertinent literature and writing in the field is reviewed particularly as it relates to school leadership. Three power-based leadership approaches— ‘power with’, ‘power through’ and ‘power over’ were investigated. Seven questions were asked to thirty participants to reveal a variety of micropolitical strategies used by school principals in the governance of their schools.

Data of this research were obtained with face to face interview procedure and by using a semi-structured interview form. A total of thirty teachers, 22 women and 8 men, were interviewed as part of the research. Due to some teachers’ working with the same principal, 19 principals’ micro politik strategies were analysed. The working group was composed of teachers, who worked in public and private schools in Anatolian Side of İstanbul. Data obtained from the interviews were evaluated in the light of micropolitical literature presented in this thesis.

According to the teachers' perceptions, principals used strategies like keeping silent, giving verbal feedback, enforcing legal sanction, offending, threatening to invite the inspector and implying at the teachers’ board. It was found that principals mostly used the strategy of keeping silent. It was concluded that the managers changed the strategy

according to the person. Most of the teachers who participated in the study stated that their managers used ‘power with’ or ‘power through’. The most used leadership style was interpersonal leadership style. Principals who used the interpersonal leadership style used “power with” and “power through”. Suggestions were made according to these findings.

Key Words. Micro politics at school, strategy in education, power, leadership, conflict



İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------------|
| ONAY..... | i |
| ÖZGEÇMİŞ..... | ii |
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xi |
| BÖLÜM I: GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1 Problem | 1 |
| 1.2 Araştırmanın Amacı..... | 18 |
| 1.3 Önemi..... | 19 |
| 1.4 Sayıtlar..... | 20 |
| 1.5 Sınırlılıklar..... | 20 |
| BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR..... | 21 |
| 2.1 Mikro Politikanın Tanımı..... | 21 |
| 2.2 Liderlik..... | 42 |
| 2.3 Güç | 63 |
| 2.4 Liderlik ve Güç İlişkisi..... | 77 |
| 2.5 Çatışma..... | 85 |
| 2.6 Liderlik ve Çatışma İlişkisi..... | 94 |
| 2.7 Müdürlerin Kullandığı Mikro Politik Stratejiler..... | 107 |
| BÖLÜM III :YÖNTEM..... | 121 |
| 3.1 Araştırmanın Modeli..... | 121 |
| 3.2 Çalışma Grubu..... | 122 |
| 3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi..... | 124 |
| 3.4 Verilerin Çözümlemesi..... | 126 |
| BÖLÜM IV: BULGULAR VE TARTIŞMA..... | 127 |
| 4.1 Müdürlerin Kullandığı Stratejiler..... | 127 |
| 4.1.1 Sessiz Kalma..... | 128 |
| 4.1.2 Sözlü Geribildirim Verme | 131 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.3 Takdir ve Teşekkür Verme | 135 |
| 4.1.4 Yasal Yaptırım Uygulama..... | 138 |
| 4.1.5 Rencide Etme..... | 139 |
| 4.1.6 Müfettiş İle Tehdit Etme..... | 140 |
| 4.1.7 Kurulda İsim Vermeden Dile Getirme..... | 141 |
| 4.2 Müdürlerin Kullandığı Stratejilerin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi..... | 143 |
| 4.2.1 Olumlu Etki..... | 143 |
| 4.2.2 Etkisiz..... | 147 |
| 4.2.3 Olumsuz Etki..... | 148 |
| 4.3 Stratejiyi Kullanırken Müdürlerin Amacı..... | 150 |
| 4.3.1 Okulun Reklamını Yapma | 151 |
| 4.3.2 Amaç Taşımama | 152 |
| 4.3.3 Egosunu, Gücünü Ve Bireysel Başarısını Vurgulama | 153 |
| 4.3.4 Öğretmeni Zorlama..... | 154 |
| 4.3.5 İyi Vatandaş Yetiştirme..... | 155 |
| 4.3.6 Huzurlu Bir Ortam Sunma | 155 |
| 4.3.7 Güven Gösterme | 156 |
| 4.3.8 Gözdağı Verme..... | 156 |
| 4.3.9 Eğitimi Değil Parayı Vurgulama..... | 157 |
| 4.3.10 Sorumluluk Almama (Vekil Müdür)..... | 158 |
| 4.3.11 Öğretmenin Eksiğini Bulma..... | 158 |
| 4.3.12 Daha Az Ücret Verme..... | 159 |
| 4.4 Müdürlerin Amacına Ulaşma Derecesi..... | 160 |
| 4.4.1 Etkisiz..... | 160 |
| 4.4.2 Amaca Ulaşma..... | 162 |
| 4.4.3 Amaca Ulaşmama..... | 163 |
| 4.5 Müdürlerin Liderlik Tarzı..... | 164 |
| 4.5.1 Çoklu Liderlik Tarzı..... | 165 |
| 4.5.2 İlişkisel Liderlik Tarzı..... | 167 |
| 4.5.3 Yönetimsel Liderlik Tarzı | 168 |
| 4.5.4 Politik Otoriter Liderlik Tarzı | 169 |
| 4.5.5 Politik Karşıtlık Liderlik Tarzı..... | 170 |

| | |
|---|------------|
| 4.6 Müdürlerin Liderlik Tarzının Öğretmenlere Etkisi..... | 170 |
| 4.6.1 Olumsuz Etki..... | 171 |
| 4.6.2 Olumlu Etki..... | 172 |
| 4.6.3 Etkisiz..... | 174 |
| 4.7 Müdürlerin Liderlik Tarzının Kullandıkları Güce Etkisi..... | 175 |
| 4.7.1 Kolaylaştırıcı Güç..... | 175 |
| 4.7.2 Üstünde Güç..... | 176 |
| 4.7.3 Çoklu Güç..... | 178 |
| 4.7.4 Birlikte Güç..... | 179 |
| BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 183 |
| 5.1 Sonuç..... | 183 |
| 5.2 Öneriler..... | 192 |
| 5.2.1 Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler..... | 192 |
| 5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... | 193 |
| KAYNAKÇA..... | 195 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|------------|
| Tablo 3.2 Görüşülen Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler..... | 122 |
| Tablo 4.1 Müdürlerin Kullandığı Stratejiler..... | 127 |
| Tablo 4.2 Müdürlerin Kullandığı Stratejinin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi..... | 143 |
| Tablo 4.3 Stratejiyi Kullanırken Müdürlerin Amacı..... | 150 |
| Tablo 4.4 Müdürlerin Amaçlarına Ulaşma Derecesi..... | 160 |
| Tablo 4.5 Müdürlerin Kullandığı Liderlik Tarzları..... | 164 |
| Tablo 4.6 Müdürlerin Liderlik Tarzının Öğretmenlere Etkisi..... | 170 |
| Tablo 4.7 Müdürlerin Kullandıkları Güç..... | 175 |

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, araştırmanın amacı ve alt amaçları belirtilmiştir. Araştırmanın önemine, sayıltılarına ve araştırmayla ilgili sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş bireylerin oluşturduğu bir yapı olan örgüt, ortak bir amaca sahip olsa bile bu durum paydaşlarının birbirinden bağımsız amaçlara sahip olmadığı anlamına gelmemektedir. Bireyler, örgüt içinde birbirinden çok farklı ihtiyaçlara sahip olabilir, bu da haliyle bireylerin farklı amaçlar geliştirmesine yol açabilir. Ayrıca bireyler, örgüt içinde kendi yararına olandan taraf olma, o yönde çalışma eğilimindedirler. Nitelikli bir örgüt yönetiminde bu durumun göz önünde bulundurulması son derece önemlidir. Bu durumu aydınlatan, paydaşlara ve uygulayıcılara geniş bir tartışma ve bilgi alanı sunan eğitim yönetimi yaklaşımlarından biri politik modellerdir. Politik modellere göre, örgüt içinde karar verme, bir pazarlık sürecidir. Okullar da paydaşların kendi çıkarları peşinde koşarken politik birtakım etkinliklere girdikleri politik alanlardır. Eğitim örgütlerinin politik yönünün anlaşılması, etkili yönetim için bir gerekliliktir (Altun, Sarpkaya. 2017, s.2).

Blättel-Mink (2013, s.20) de bir örgüt, bir ya da daha çok hedefi izleyen bir toplumsal varlıktır ki bu hedeflerin örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması gerekli değildir, diyerek örgüt üyelerinin kendi yararına çalışabileceğinden bahseden Altun ve Sarpkaya (2017) ile benzer bir ifadede bulunmuştur. Amaca ulaşmak için, resmi veya gayri resmi olarak oluşturulabilecek yeterli bir yapı gereklidir. Ayrıca üyelerinin bu yapılara yönelik amaca uygun bir şekilde davranmalarını sağlayan belirli üyelik özellikleri diğer bir deyişle üyelik kuralları da gerekmektedir.

Voigt (2012, s.56), mikro politikaları, bireysel ve örgüt içindeki gerilimi müzakere etme işlemlerine benzetmektedir. Genellikle gerçekleştirilmesi zor olan bu işlemler, yapı üzerinde bir güç ve etkiye sahiptir ve farklı ilgi ve amaçları olan kurum elemanlarının

dengelenmesine katkıda bulunmaktadır. Mikro politikanın bu süreçleri örgütlerin örgütlenmesi ve işleyişi için gerekli görmesi çok önemlidir.

Okullarda politik modeller, genel olarak mikropolitikalar olarak anılmaktadır. Diğer yandan okullarda mikropolitikalara ilişkin oldukça sınırlı bir alan yazın mevcuttur. Oysa araştırmacılar, örgütlerin politik yapısını çok iyi tanımaktadır. Okular da birer örgüt olarak politikalara açıktır (Eilertsen, Gustafson ve Salo, 2008).

Yıldıztaş (2017, s.6,7) ise hazırladığı yüksek lisans tezinde mikro politikalar terimi yerine politik davranış terimini kullanmaktadır. Örgütsel yaşama ait olan önem arz eden bir yön olarak görülen politik davranış, "çalışanın resmi rolünün bir parçası olarak görülmeyen ancak onu etkileyen veya etkilemeye çalışan, örgüt içerisinde avantajların ve dezavantajların dağıtımına ilişkin faaliyetlerden oluşan bir süreç" olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle politik davranış, örgütün onaylamadığı sonuçlara ulaşmak ya da onayladığı sonuçlara uygun olmayan şekilde ulaşmak amacıyla, etkileme özelliğinin kullanılmasıdır. Bu tanımdan politik davranışın örgütler için istenmeyen bir durumu ifade ettiği söylenebilir. Okullarda örgütsel yaşamı oluşturan politik davranışların hedeflerine ulaşabilmesi, yöneticilerin ve öğretmenlerin politik becerilere sahip oluşuyla ilgilidir. Tüm örgütlerde görüldüğü gibi okullarda da görülen politik davranışların esas amacı, örgüt üyelerinin örgüt ortamında sahip olduğu kişisel kontrolünü güçlendirip, korumasıdır. Bu da örgüt üyesinin örgütsel yaşamda karşılaşılan her türlü stres kaynağının negatif etkilerini daha az hissetmesini sağlamaktadır.

"Mikro politika" terimini açıklığa kavuşturmak için, bakış açısı ve kavramsal bir anlayış arasında ayırım yapmak yararlıdır. Mikro politik tekniklerin örnekleri arasında bilgi bozulması, kayıtların imhası, tahrifat, karmaşa ya da iletişim fırsatlarının bozulması, karartma, izinsiz giriş, casusluğun yerleştirilmesi, mülkün mülkiyeti, kuralların genişletilmesi, gizli koalisyonların oluşumu, gizliliğin korunması, teşvik ittifakları, sabotaj, duygusallaştırma ve taciz yer almaktadır. Böylesi "mikro politik tekniklerin" ustaca ele alınması gerekmektedir. Bu tarz mikro politik teknikler, genellikle kendi istedikleri avantajları kazanmak maksadıyla örgütlerde kendi siyasetini diğer üyelerin direnişine karşı uygulayan belirli bir mikro politik kişilik tipiyle ilişkilidir. Bu teknikleri

dikkate alırsak mikro politikanın aslında ne kadar komplocu ve rahatsızlık veren bir olgu olduğu ortaya çıkmaktadır (Das Wirtschafts Lexikon, 2018, s.1).

Bazı çalışmalar işbirlikçi, arkadaşça, fikir birlikçi ve demokratik etkileşimler gibi iş birliği mikro politikalarına odaklanırken bazıları da okul ortamındaki etkileşimin çatışmasal şeklini çalışmaktadır, diyen Johnson (2004, s.3)'ı Bayar (2015, s.133) desteklemektedir. Örgütte farklı bireylerin güç kullanımı sonrasında çatışma ortaya çıkmaktadır. Çatışma nedenleri olarak örgütün büyüklüğü, kaynakların kıt ve değerli olması, personelin farklılığı, iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, statü ve rol farklılıkları, bürokratik nitelikler, yönetim alanı ile ilgili belirsizlikler, yönetim biçimindeki farklılıklar, ödüllendirme ve cezalandırma sistemleri sayılabilir. Bunlar örgütsel nedenler arasında yer almaktadır. Bireysel nedenler de çatışmaya yol açabilir bunlar ise algılama farklılıkları, iletişim engelleri, ortak değer ve görüşlerin yokluğu, değişen koşulların öngördüğü yeni nitelikler ve personeldeki farklılıklardır.

Kendi çıkarları için stratejiler belirleme eğiliminde olan insanlar, genellikle bu eylemi bir pozisyon elde etme uğruna yapmaktadırlar. Mevcut mevkilerinin ve örgütteki grup yapılarının farklı yorumlanması da bireylerin birbirlerinden değişik düşüncelerine ve mikro politik stratejiler kullanmalarına neden olabilir. Diğer yandan mikro politikalar, sadece çatışmalarla ya da insanların kendi ilgilerini korumak ve sürdürmek için politikayı ve etkiyi nasıl kullandıkları ile ilgili değildir. İnsanların iş birliği yapmalarını ve belli amaçlara ulaşmak için birbirlerini desteklemeleri ile de ilgilidir. Bazen mikro politik ilişkiler, sadece otorite ve uzmanlığın kullanımı üzerine bazen de karşılıklı güven ve koalisyonlar üzerine kuruludur. Güç ve kontrol, destek ve güçlendirmeye birlikte yürütülür (Eilertsen, Gustafson ve Salo, 2008).

Mikro politika teriminin ilk olarak ne zaman kullanıldığıyla ilgili değişik görüşler bulunmaktadır. Lexikon Der Psychologie (2018, s.1) kaynağına göre mikro politika, siyaset ve politika anlamına gelmektedir ve ilk olarak Tom Burns (1961, s.62) tarafından, mikro politika kurumsal değişim mekanizmalarıdır, tanımlanmasıyla kullanılan çok yönlü bir kavramdır. Blase (2005, s.264) ise Iannaccone (1975)'nin bu kavramı ilk olarak kullandığını belirtmektedir. Her ne kadar Iannaccone (1975) ilk olarak 1970'lerin ortalarında mikro politik terimini eğitime sokmuş olsa da 1980'lerin

sonuna kadar, akademisyenlerin önemli teorik ve deneysel çalışmalar ürettiği görülmemiştir. Ball (1987), Bacharach ve Mitchell (1987), Blase (1987a) ve Hoyle (1986) bu yeni eğitim araştırması alanının öncüleridir. Bacharach ve LaMer (1980), mikro politik stratejilerden biri olan pazarlık yapmayı analiz etmiş ve resmi karar verme bağlamında çatışmayı vurgulayan okul organizasyonu üzerine politik bir perspektif oluşturmuşlardır

20. yüzyılın ikinci yarısında, mikro politikalar Fransız filozoflar Michel Foucault, Gilles Deleuze ve Félix Guattari tarafından bir tür siyasi düzenleme olarak tanımlanmıştır. Bu siyasi düzenleme, tekil olayların nasıl algılandığını, bu olaylara karşı nasıl tutum sergileneceğini ve tercihlerin nasıl yapılacağını şekillendirmede rol oynamaktadır. Mikro politikalar, siyasi konularda arzu, inanç, eğilim ve yargı oluşumuna katkıda bulunur. Mikro politik düzenlemeler, yalnızca cezaevleri, hastaneler ve okullar gibi mekânlarda değil, aynı zamanda sinemalarda, kiliselerde ve aile toplantılarında yerel ve bireysel düzeylerde gerçekleşir. Bir yönetim biçimi olarak kullanıldığında, mikro politik teknikler, disiplin, gözetleme ve siyasal konuların incelenmesini içerir ve kriminoloji, psikiyatri ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerdeki uzmanlık bilgisi ile desteklenir (Scherer, 2018, s.1).

Potrac ve Jones (2009, s.224,225) 'in Leftwich (2005)'ten aktardığına göre kamu kurumları ve hükümet süreci ile olan ilişkisinden bağımsız olarak politikalar, insan davranışının evrensel ve yaygın bir özelliğidir. Ne zaman iki ya da daha fazla insan birarada bulunursa ve ister resmi ve kamusal ister özel olsun kolektif faaliyetin içinde olurlarsa orada politikalar bulunur. Bu şekilde politikaların, farklı ilgi, tercih ve fikirleri olan insanların etkileşimini içermektedir. Ayrıca bu politikaların genellikle kısıtlı olan toprak, para, fırsatlar, kaynaklar ve kişinin kendi yolunu seçme gücünü içerebileceği düşünülebilir.

Örgütlerdeki kararlar, okullarda bile akılcı bir bakış açısıyla ve değerlere göre alınmaktadır. Kişisel çıkarlar ve bireysel niyetler resmi olarak güvence altına alınmış temel yapılara yani yasalara ters düşebilir. Başkalarının kontrolünden birşeyler almak zordur. Kendi hareket alanlarını güvenceye almak için azaltılmış maddi kaynaklar kullanıldığı zaman aktörlerin direnç ve öncelikleri, özellikle önemli hale gelir. Okul

liderliğinde bir değişiklik olması mikro politik faaliyetleri tetikleyen bir olay olabilir. Bu değişiklik, eski ittifakların yıkıldığını, sadakat gruplarının değiştiğini ve yeni koalisyonların ortaya çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte, daha önce eşitlikçi tarzda yönetilen bir okulda yeni liderlik yapılarının kurulması veya öğrenci sayılarının düşmesi, mikro politik faaliyetleri tetikleyebilir. Okullar, örgütsel yapıda daha yüksek konumlandırmaya ve maddi iyileştirme konusunda daha az endişe sahiptir. Bu nedenle mikro politikalar, özellikle okullarda, yorumlama ve tanımlamanın gücünü hedeflemektedir (Roos, Obrist, 2015, s.14,15).

Crozier ve Friedberg'e (1979) göre, örgütler sadece amaç odaklı akılcı ve iyi düzenlenmiş varlıklar değildir. Ayrıca örgütler bireysel, kolektif ve kurumsal aktörlerin güç oyunlarını oynadıkları mikro politik müzakere süreçleri ve mücadeleleridir. Özellikle ilgi çekici olan, belirsiz ve çoklu çözümlere izin veren oyunların yanı sıra, bilgilerin kısıtlanması, filtrelenmesi veya çarpıtılmasının temel olduğu oyunlardır. Bu nedenle organizasyonlarda yeniden yapılanma ve değişim için oynanan rutin oyunlar ve inovasyon oyunları özellikle önemlidir (Lexikon Der Psychologie, 2018, s.1).

Blättel-Mink (2013, s.26), teorik bir bakış açısıyla örgütlerin ne olduğu sorusunun cevabını aradığı çalışmasında mikro politik teorisinin cevabını da içeren dört teorik cevap bulmuştur:

Sistem teorisinin cevabı şöyledir: Örgütler, karmaşık ortamlarda kendilerini sürdürebilmeleri için kendi yapısal mekanizmalarına sahip olan sosyal sistemlerdir.

Mikro politik teorisin bu soruya verdiği cevap şöyledir: Örgütler, bireysel aktörlerin kendi amaçlarına ulaşmaya çalıştıkları, birbiriyle bağlantılı oyun sistemleridir.

Evrin teorisi bu soruya şöyle cevap vermektedir: Örgütler, varlığı ve değişimi tarihsel olarak önceki yapılarla ve daha geniş toplumsal çevrelerle ilişkili olarak açıklanabilen rastgele tarihsel evrimsel ürünlerdir.

Kurumsalcılığın bu soruya cevabı şudur: Örgütler, tarihsel olarak akılcı ve verimli bir operasyon olan, batı modernizminin tarihsel olarak özel kurumlarıdır.

Mikro politik teorisin bu soruya verdiği cevaptaki oyun benzetmesi, aktörlerin eylemlerindeki inatçılığa giderek daha fazla odaklanmaktadır. Böylece bir yandan örgütsel kısıtlamalara ve sert çerçevelere karşı güç ve direnç arasında bir ilişki ve

uzlaşma ortaya çıkmaktadır. Katılım ve demokratikleşme açısından bakınca, bu, diğerlerine kendini uyarlamak ve savunmak gibi başa çıkma mekanizmalarının akıl yürütme yoluyla anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Bu örgütsel politika bakış açısına göre, sosyal aktörler kendi “aktif” stratejilerini seçerler. Yani, davranışınız pasif itaat ya da “sistem” tarafından basit bir koşullanmanın ürünü değildir. Burada oyun benzetmesi insanların iş birliklerini ve kaçınılmaz olarak güç ve bağımlılık ilişkilerini yapılandırmak ve idare etmek için insanların icat ettikleri ancak gerektiğinde özgürlüğünü bırakacakları temel bir eylem aracıdır (Crozier, Friedberg, 1993, s. 4). Bununla birlikte, bu özgürlük aynı zamanda kişinin mesleki eylem için kendi sorumluluğunun ve gerçekliğinin oluşturulması ve inşası için ortak bir sorumluluk bilincinin kabullenilmesi anlamına da gelir. Bu sorumluluk bilinci örgütte etik yaklaşımı, mobbingi, çatışmaları, uyumu, sorumluluğu kapsamaktadır (Lexikon Der Psychologie, 2018, s.1).

Mikro politikanın örgütsel teori kavramı, örgütler içindeki her aktörün her zaman kendi çıkarlarını gözetten bir eyleme sahip olduğu varsayımına dayanır. Dolayısıyla, örgütsel etkileşim durumları bağlamında, güç kaçınılmaz olarak tüm kişilerarası ilişkilere dâhil olan “normal” bir olgu olarak ortaya çıkar. İlişkisel bir güç kavramı anlamında, güç, toplumsal ilişkilerin bir boyutu olarak, menfaat odaklı, karşılıklı bağımlılığı harekete geçiren ve gerçekleşmesini somut eylemle gösteren bir toplumsal yapı olarak anlaşılır. Bir güç ilişkisinin dinamikleri, stratejik aydınlanma ve stratejik iknanın birleşimiyle belirlenir: ilk durumda, bir aktör, menfaatlerinin, diğer tarafın davranışları aracılığıyla, kendi çıkarları doğrultusunda gerçekleştirildiğini doğrulamaya çalışır yani kendisi karşı taraftan davranış teklifi bekler; ikinci durumda, bir aktör diğerini kendi davranışlarıyla, çıkarlarının gerçekleşmesini beklediği şekilde ikna etmeye çalışır. Güç ilişkilerini yaratmaya, sürdürmeye veya sonlandırmaya hizmet eden bu faaliyetler (örneğin, vaatler, öneriler, tehditler ve uyarılar) güç stratejileri olarak tanımlanabilir (Das Wirtschafts Lexikon, 2018, s.1).

Mikro politik tekniklerin incelenmesi, ilk modern politik düşünürler, yasal egemenlikten ziyade karmaşık ekonomik ve sosyal sistemlerin yönetimine odaklandıklarında başlamıştır. 19. yüzyılın başlarında, Pierre-Joseph Proudhon yönetilen olmanın yaşamın her alanında gözlenmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu gözlem yasal

düzenlemeden ziyade davranışların küçük, günlük düzenlemeler olarak ölçüm ve kontrol biçimleriyle koordine edildiği yönetim kadrolarının mikro politik tekniklerini doğrudan işaret etmektedir (Scherer, 2018, s.1).

Sosyal bilimcilerin araştırmalarının odağı üst düzey karar vericilerin arenasıdır. Oysa mikro politik çalışma, odağın alt düzey karar vericiler olmasını gerektirmektedir. 20. yüzyılın büyük bölümünde, siyasal iktidarın öncelikle ulusal kurumların liderlerinin elinde olduğu ve uygun çalışma yönteminin yukarıdan aşağıya doğru ilerlediği varsayılmıştır. Bununla birlikte, mikro politığın incelenmesi, gücün bireysel konuların küçük bir bölümünde uygulandığını göstermektedir. Aşağıdan yukarı doğru çalışıldığında, mikro politika, bireylerin dünyalarındaki yargılarını, algılarını ve isteklerini oluşturan günlük olarak kullandıkları tekniklerle ilgilidir (Scherer, 2018, s.1).

Bacharach, Bamberger ve Sonnenstuhl (1996, s.479)'ın Bacharach ve Mundell (1993)'den aktardığına göre mikro politikalar, eylem gruplarıyla müzakere ederken örgütsel aktörlerin kullandığı stratejiler ve taktikler olarak tanımlanmaktadır. O halde mikro politikalara yapılan bir odaklanma, etkilenen veya dâhil olan taraflar tarafından kullanılan taktik ve stratejilerin analizini sadece talep etmemektedir ayrıca tarafların motivasyonunun ve ilgilerinin sosyo-psikolojik analizini de talep etmektedir, denebilir.

Watson (2002, s.327 akt. Altun, Sarpkaya. 2017, s.3) mikro politikaların kaçınılmaz olduğuna ilişkin üç temel neden ortaya koyar. İnsanlar “stratejik” hayvanlardır, örgütler bir şekilde alt birimlerden, hiyerarşiden ve pozisyonlardan oluşmaktadır ve pozisyonların ve grup yapılarının yorumlanmasında çok farklı durumlara neden olabilecek belirsizlikler söz konusudur.

Mikro politik örgüt modelini açıkladığı çalışmasında Blättel-Mink (2014, s.4) örgüt ve çatışma tanımlarını mikro politik açıdan vermiştir. Örgüt, bir koalisyonur ya da politik veya mikro politik aktörlerin koalisyonlarının toplamıdır. Çatışma en büyük ödülleri için herkese karşı mücadeledir, dendiğinde aslında örgütlerde olan bir şey kabullenilmektedir. Örgütün rolü, yetki ve iletişim yapısı güç üretiminin ve değişen koalisyonların kullanılmasının sonucudur. Güç potansiyelini arttırmak için, örgüt üyeleri ve koalisyonlar, dış sistemlerle bağlantılara veya sosyal paylaşım ilişkilerine

girerler. En önemli karar değişkeni güçtür. Örgüt üyelerinin eylem yöneliminin merkezinde, örgüt içi kilit pozisyonların işgal edilmesi veya kendi koalisyon üyeleriyle olan rolleri bulunmaktadır.

Williams (1962, s.165), “*teoride halk eğitimcilerin ilkeleri kabul edilmektedir... Uygulamada ise sistem hala diğer ilkelerden derinden etkilenmektedir*”, şeklinde yorum yapmaktadır. Özellikle eğitimin merkezinde, müfredatta, eski hümanist etki güçlü kalmaktadır. Williams (1962, s.175) şunu da eklemektedir (akt. Ball, 2012, s.4):

Bir eğitim müfredatı, geçmiş dönemlerde tekrar tekrar gördüğümüz gibi, miras kalan çıkarlar ile yeni çıkarların arasında bir uzlaşmayı ifade eder. Tarihin değişen noktalarında, bu uzlaşma bile sürekli ertelenebilir veya sık sık başarısızlıkla sonuçlanabilir. Şu andaki müfredatımızla ilgili gerçek, on sekizinci yüzyıldaki bazı modelleri izleyerek on dokuzuncu yüzyılda yaratılmış olması ve ortaçağ müfredatının unsurlarını merkezinin yakınında tutmasıdır.

Ball (2012, s.10,11), eğitim politikasının üç seviyeye ayrıldığını belirtmektedir. Bunlar, ekonomik, politik ve ideolojik seviyelerdir. Ayrıca, her seviyeye uygun teorik strateji farklı olacaktır: ekonomik durumda yapısal teorik strateji, siyasal durumunda realist veya etkileşimci teorik strateji ve ideolojik durumda söylemsel teorik strateji kullanılacaktır. Ekonominin araştırılması, hem eğitim finansmanının hem de eğitimin üretkenliğe katkısının, yani eğitimin sermayeye ilişkin konumunun dikkate alınmasına yol açmaktadır. Politikanın araştırılması, eğitim devleti içerisinde, eğitimin yönetim biçimlerinin - eğitim politikasının - ve politika sürecindeki etkili grupların ve seçim bölgelerinin değişen rolünün ve niteliğinin dikkate alınmasına yol açmaktadır. İdeolojinin araştırılması, eğitim politikasının nasıl tasarlanacağına ve eğitimin etkili ve baskın bir kültürün aktarılmasındaki rolünün incelenmesine yol açmaktadır (Williams, 1973).

Her seviye, eğitim politikası oluşturmak için bir kaynaktır; yani, her seviyenin kendince politikanın doğası ve olasılığı üzerinde etkileri vardır. Seviyeler içindeki ve arasındaki çelişkiler değişimi başlatacaktır. Her seviye politika üzerinden mücadeleye dâhil olanlara kelimeler veya söylemler sağlar. Örneğin, 1970'lerin başlarında çoğu batı ülkesinde yaşanan sözde “kapitalizm krizi”, eğitim politikalarının yapımı üzerinde

açıkça bir etkiye sahipti. Aynı zamanda, İngiliz yönetimi açıkça sosyal, endüstriyel ve politik düzensizlikle birlikte artış gösteren bir onama kriziyle karşı karşıya kaldı. Bu da, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimine daha fazla önem vermek ve temel sosyal ve ulusal değerleri pekiştirmek ve aynı zamanda okul müfredatını politikadan ayırmak için okul müfredatını ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini elden geçirme girişimlerini teşvik etmek anlamına gelmektedir. Ayrıca, bu krizlerle ilgili olarak, medyada “yeni haklar” olarak adlandırılan eleştirilerin dışında bir “eğitim krizi” oluşturulmuştur. Eğitimde belirli geleneksel değerler ve anlamların tehlikede olduğu kabul edilmiştir. Standartlar, okuryazarlık ve miras gibi kavramlar, ilerlemecilik, anlayışlılık, eşitlikçilik, çok kültürlülük, çoğulculuk, görecelik gibi eğitim alanlarına karşı seferber edilmiştir (Ball, 2012, s.11).

Mikro politik teori gücü, etkiyi, çatışmayı açığa çıkartmakta ve okul örgütlerindeki grup ve bireyler arasındaki görüşme süreçlerini oluşturmaktadır. Bu şekilde okullardaki iş birliği reformunu anlamak için yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Bu özellikle öğretmen topluluğu oluşturma öncelikleriyle ilgilidir çünkü öğretmenler iş birliği için etkileşimlerini ve beklentilerini yükselttikçe mikro politik süreçleri de aktif hale getirmektedir (Achinstein, 2002, s.423). Okul mikro politika alanı hassas ve tartışmalı bir alandır (Doyle, Wells, 1994, s.34). Mikro politik perspektiften bakınca, Iannaconne (1991, s.467) mikro politikaları “çatışmadan politika üretme süreci” olarak tanımlamaktadır. Mikro politikalar yeni eğitimsel önceliklerin analizi için bir pencere sunmaktadır çünkü eğitim reformları “aktörlerin mevcut dünyalarını” dağıtmaktadır. Yeni reformlar, çeşitli aktörlerin gündemi ve kaynakları kontrol etmek için harekete geçtiği geçici bir güç sarmalı gibi değer gerilimleri de yaratmaktadır. Eğitimdeki mikro politik perspektif, aktör ve ilgileriyle alakalıdır. Mevcut durumdan kim veya ne sorumlu, sorusu sorulmalıdır (Fenwick, 2001, s.402,403).

Kim ve ne sorumlu, soruları öğretmen denetim politikaları ve uygulamaları için önemli sorulardır ki öğretmen-yönetici ilişkisinde hesap verebilirlik ve güç meselelerinin bulunduğu kabul edilmektedir. Okullara yeni denetsel politikalar tanıtıldığında okul hayatının mikro politikasını oluşturan karmaşık boyutlarının önünü kesmektedirler. Ball (1987), bu karakterleri, kontrolün, hedef çeşitliliğinin, ideolojik bölünmenin, değişik

İlgilerin, çatışmanın, politik etkinliğin ve gücün şekil değiştirmiş hali olarak tanımlanmaktadır. Müzakere edilen ilgilerin değişen zemininde Marshall ve Scribner (1991) tarafından tanımlanan okul mikro politik stratejileri arasında birçoğu yeni denetim politikalarını yerine getirirken uygulanabilir. Bunlar müzakere sınırları ve zemini, bürokratik rutinler ötesinde koalisyon ve etki oluşturma, değişimlerin kontrolünü ve “hazır veto” gücünü kullanma, mit ve sembollerini kullanarak gerçeklikler yaratma, meydana gelen herhangi bir çatışmayı özelleştirmedi (Fenwick, 2001, s.403).

İş birliği ve arkadaşlığı analiz etmek, anlamak ve değerlendirmek okulları örgüt olarak kabul etmek için kültürel perspektifi kullanmak verimli bir yaklaşımdır ve okullardaki hayatın önemli bir boyutu olarak görünmektedir. Hargreaves (1994, s.190)’e göre okullardaki kişiler arası ilişkilerin analizi sadece kültürel perspektiften çalışılmamalı mikro politik perspektiften de çalışılmalıdır. Kültürel perspektif, anlaşma inşa etme süreçlerine, bir takımı bir arada tutan normlar ve paylaşılan değerlerin belirlenmesine, örgüt üyeleri tarafından anlaşılabilir ortak bir dil oluşturmaya odaklanırken, mikro politik perspektif bireysel farklılıklara, amaç çeşitliliği, çatışma, gayri resmi güç kullanımı ve bir örgütün üyeleri arasında etkileşimde rol oynayan değişik bilgilere bakmaktadır (akt. Kelchtermans, 2006, s.232). Stroll (1999, s.43)’a göre okullardaki alt kültürlerle ilgili olarak mikro politikalar özellikle rol oynamaya başlamıştır. Aslında bir bütünsel kültür kavramının büyük bir okulda özellikle basit olacağı savunulmaktadır (akt. Kelchtermans, 2006, s.232,233).

Anlamlandırma, değerler ve normlara odaklanan kültürel perspektif ve güç, ilgi ve etkiyi açıkça gösteren mikro politik perspektifin ikisi de iş birliğini ve otonomiye serbest bırakmalıdır. Aynı bağlamda profesyonel öğrenme toplulukları, iş birliği ve arkadaşlığın anahtar bir rol oynadığı farz edilen yapısal oluşumlar olarak düşünülmemelidir. Aksine okul ilerlemesinin kalitesine, öğretmen gelişimine ve öğrencilerin öğrenmesine gerçekten katkı yapan iş birliği ve arkadaşlık şekillerinin bulunduğu kültürel ve politik devreler bulunmaktadır. Bu şekilde, Kelchtermans (2006, s.234), kültürel ve mikro politik perspektifle ilgili tavsiyelerde bulunmaktadır.

Mikro politik perspektiften bakılırsa, birçok iyi niyetli katılım yapılanması ve eğitimdeki reform çabaları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Çünkü yeni sosyal zemin, iş

birliği ile yapılandırılması üzerine bir plan sahibi olmaksızın sosyal temeli olmayan bir arena yaratmaktadır. Ayrıca göreceli bir düzine kural, norm ortaya koyarak sosyal ilişkileri düzenlemeye çalışmaktadır. Bu sosyal ilişkileri düzenlemeye çalışan kimliklerin ve örgütsel kalıpların içini oymaktadır (Anderson, 1998, s.592).

Reform hareketlerinin okulda yarattığı gerginliklerden bahseden Little (1993, s.141) böyle bir ortamda uyumun gerekliliğini vurgulamaktadır. Kurumsal zorunluluklar ve bireysel öncelikler arasında, başka bir deyişle sistemli değişime girişmek için gerekli şartlar ile öğretmenleri işlerinde meşgul eden koşullar arasında bir gerilim mevcuttur. En iyi olan elbette bunların uyum içinde bulunmalarıdır. En azından, aralarındaki çatışmanın kaynaklarını öğrenmek gereklidir. Öğretmenlerin katılmayı kabul ettiği ya da etmediği gerekçeleri bilerek bize daha iyi hizmet verilecektir. Mesleki gelişim bağlamında reform hareketleri, kurumsal perspektiflerin üzerine bir ödül koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için mevcut olan tüm kaynakları bu reform hareketi kendisine çekebilir. Bu da oldukça belirgin şekillerde okulun karakterinde bir fark yaratabilir. Her halükârda, burada gösterilen karmaşıklıklar ve gerilimler, gönüllü ve zorunlu mesleki gelişim durumları arasındaki basit ayrımlarla çözülmez. Öğretmenlerin mesleki yükümlülükleri ve fırsatları, bireysel eylem ve ortak çaba arasındaki dengeyi ve gerginliği ve her birine ayrılan kaynakları ve ödülleri dikkatle değerlendirilecektir.

Frana (1995, s.192)'nın Noblit, Berry ve Dempsey (1991, s.393)'den aktardığı gibi "Mikro politikaları yakından çalışmak, uygulama ve yenilik çalışmalarının yeniden yorumlanabileceği anlamına gelmektedir. Bu yeniden yorumlama, başarısız bir niyetle anlatılan bir hikâyeyi değil, politik başarı ile ilgili anlatılan bir hikâyeyi işaret etmektedir."

Mikro politik perspektif, bir kurumun üyeleri arasında örgütsel davranış anlayışı içinde farklı çıkar hedeflerini anlatmaktadır. Mikro politikalar çıkarları korumak için bir örgütte bireyler ve gruplar tarafından kullanılan taktikleri ve stratejileri ifade etmektedir. Güç ve etki, sadece gerilim, çatışma, tartışma ve rekabeti ifade etmemektedir aynı zamanda belli değerdeki hedefleri başarmak için iş birliği ve koalisyon kurmaya neden olmaktadır. Böyle bir mikro politik perspektif örgütleri devam ettirirken doğal bir olguyla uğraştığı için mikro politik süreçler herhangi bir

örgütte de meydana gelebilmektedir. Bu süreçler direnç süreci olabileceği gibi iş birliği süreci de olabilir, örgüt içinde olabileceği gibi dış çevreyle olan etkileşim esnasında da olabilir. Örgüt üyeleri tarafından yapılan bu politik süreçlerin kişisel veya kolektif şekilde yorumları ve tercihleri, değerleri, ilgileri, motiveleri, okulun hikâyesi ile birbirine geçmiş kişisel kariyer hikâyeleri, odak noktasının merkezinde bulunmaktadır (Kelchtermans, Ballet, 2002a, s.107, 108).

Mikro politikalar, sadece çekişmeler ve insanların ilgi ve amaçlarını korumak ve ilerletmek için resmi ve gayri resmi güçlerini nasıl kullanacakları ile ilgili değildir. Ayrıca belli bir sona ulaşmak için birbirini destekleyerek iş birliği içinde çalışmayla ilgilidir, diyen Eilertsen, Gustafson, Salo (2008, s.1), Kelcherman (2002a)'nın fikirlerini desteklemektedir. Bazen mikro politik ilişkiler sadece resmi gücü (otorite ve uzmanlık) kullanmaya dayalıyken bazen de karşılıklı güvenin (üniversite dostluğu, arkadaşlık) üzerine kururlar. Bir okuldaki mikro politik faktörler sıklıkla üstündeki veya dışındaki makro politik faktörlerle etkileşim halindedir.

Yani okuldaki politika çalışması, diğer bir deyişle mikro politikalar bazen bazı şeylerin gerçekten nasıl işlediğiyle ilgilidir, örgütsel departmanın veya bir müdürün eylem planının, onların nasıl çalışmasını istediğiyle ilgili değildir (Flessa, 2009, s.331). Ortmann (1995)'a göre mikro politikaları savaş gibi görmemek gerekmektedir. Bu araştırmacı, mikro politika "örgütsel eylem ve örgütsel yapıların karşılıklı oluşumunun mikroskobik bir analizidir" (yapısalcılık teorisi), bu yüzden örgüt içi küçük savaş anlamında değildir ve her zaman etkinleştirme işlevini de ifade eder, diyerek Flessa, Eilertsen, Gustafson ve Salo ile aynı görüşte olduğunu belirtmektedir (Lexikon Der Psychologie, 2018, s.1).

Yukarıdaki araştırmacıların görüşlerinin aksine Roos ve Obrist (2015, s.14), bir kural olarak, "mikro politika" teriminin çok olumlu duyguları tetiklemediğini belirtmektedir. Sosyal-psikolojik bakış açısı bunu, bir organizasyonda neler olduğunu ustalaştırmaya ya da en azından ustalaşmaya çalışan bir kişilik türü olarak görür. Mikro politika, bireylerin veya aktör gruplarının, örgütün diğer üyelerinin örgütsel amaçlarına ve çıkarlarına ters düşen, arzu edilmeyen, kendi kendine hizmet eden davranışları olarak tanımlanmaktadır. Bu görüşe göre, mikro politika kendi avantajına, bireysel güce ve

başkalarının zararına odaklanma eğilimindedir ve rekabet ve çatışmalar yaratır. Crozier ve diğ. (1979) mikro politikayı “evrensel” (p. 39) olarak güç ve anlama temasıyla ilişkilendirirler. Bu nedenle, okul yaşamındaki mikro politik faaliyetler, günlük okul yaşamındaki güç boyutu kadar mevcuttur. Bütün aktörler mikro politikayı işletir, sorun sadece onunla ne yaptıklarıdır; çünkü mikro politik faaliyetler, duruma ve hedefe bağlı olarak hem işlevsiz hem de işlevsel olabilir. Akılcı tezler, açık örnek eylemi, katılım ve ilham alma gibi olanlar olumlu etkinliklerdir, kasıtlı olarak ilişkileri bozma, harekete geçme baskısı, sömürme ve kendini gösterme gibi olanlar da olumsuzdur.

Politika açıkça değerlerin yetkili biri tarafından dağıtımı meselesidir; politikalar, değerlerin nasıl işlendiğinin ifadesi yani yerleşmiş niyetlerin açıklamasıdır (Kogan, 1975, s.55). Ancak değerlerin sosyal bağlarından bağımsız bir şekilde yüzeyde kalmalarını bekleyemeyiz. Politikada kimin değerlerinin geçerli olduğunu ve kimin değerlerinin geçersiz olduğunu sorgulamamız gerekir. Bu nedenle, değerlerin yetkili biri tarafından dağıtılması, politika kavramındaki iktidarın ve kontrolün merkezine dikkatimizi çekiyor (Prunty, 1985, s.136). Politikalar ideal bir toplumun görüntülerini yansıtıyor. Eğitim politikaları da neyin eğitim olarak sayılması gerektiğini yansıtıyor. Ball (2012, s.3), çağdaş eğitim politikasını Thatcherizmde öngörülen ideal toplum ile ilişkilendirmeyi tercih etmektedir. Thatcherizm, 1980 ve 1990’lı yıllarda sosyal ve ekonomik politika anlamında liberalizmi savunan ve uygulayan ideolojik bir sistemdir (Thatcher, 2019, s.1). Mantıksal olarak bakılırsa politikalar çıkarlardan, çatışmalardan, egemenlikten veya adaletten ayrı düşünülemez.

Mikro politik süreçler, toplumun politik iktidarı içinde politik ittifaklar oluşturmayı, politikanın kararlarını tersine çevirmenin yanı sıra uygulamanın doğasını ve yönünü değiştirmeyi de içermektedir. Boyd (1991)’un yasayı uygulayanların etkili politika aktörleri olabileceği görüşü bulunmaktadır. Orta yöneticiler organizasyonda stratejik pozisyonlarda yer almaktadır ve üst düzey yetkililer tarafından ilan edilen politikaların niyetlerini yeniden şekillendirebilir ve hatta direnç gösterebilirler. Orta yönetimin mikro politikası “uygulama boşluğunu” açıklamaya yardımcı olur (Mawhinney, 2000) ve bölge eğitim reformu girişimlerinin uygulanmasında denetçilerin yüz yüze kaldığı politik konuları aydınlatmaktadır (Björk, 2018, s.20).

Devamsızlık, uzlaşma, ihmaller ve istisnalar da önemlidir. Hatta bazen bunlar temel önceliğe sahiptir. İngiltere gibi modern, karmaşık, çoğulcu bir toplumda politika oluşturmak, hantal ve karmaşık bir süreçtir. Politika yapıcılarının tam tersi iddiaları olsa bile çoğu zaman bunlar bilim dışı ve mantıksızdır. Özellikle 1988 Eğitim Yasası, temeli olmayan politikalar ve bir dizi “körü körüne deneme” içeriyor. Eğitim politikası baskın çıkarılara doğrudan bir cevap değildir ve “...Bir sosyal sınıfın (genellikle endüstriyel orta sınıf) çıkarlarını yansıtarak değil, unsurların karmaşık ve heterojen bir yapılanmasını yansıtarak” daha iyi anlaşılabilir olabilir (Svi Shapiro, 1980, s.328 akt. Ball, 2012, s.3).

Eğitimsel ideolojiler düzeyinde, Raymond Williams'ın (1962, s.161,162) görevleri kavramsallaştırmasını Ball (2012, s.3,4), faydalı ve uygun bulmaktadır. Williams on dokuzuncu yüzyılda en belirgin şekilde ortaya çıkan üç grup ideolojiyi “eğitim kavramının etkileri” olarak tanımlamaktadır. Bu grupların oluşmasının birinci nedeni, “herkes için eğitim fikri ve liberal eğitimin tanımı”dır. İkinci neden “demokrasinin büyümesine” dayanan gerekçedir. Üçüncü neden de ekonomik görüşe karşı ortaya çıkan “endüstriyel refah”tır. Williams, ikincisinin temel eğitim sistemine egemen olmak için ortaya çıktığını düşünmektedir. Bu temel eğitim sistemi, “gelecekteki yetişkin çalışmaları açısından eğitimin tanımlanmasına yol açmıştır. Buna paralel olarak gerekli toplumsal karakterlerin öğretilmesini de sağlamıştır: düzen alışkanlıkları, öz disiplin, itaat ve çalışılmış çaba ”. Bununla birlikte, Williams'ın “endüstriyel eğitmen” dediği kişiler tarafından yayılan bu görüş, Williams'ın “eski hümanist” dediği liberallerin ve Williams'ın “kamu eğitimcileri” dediği demokratların saldırısı altındaydı. Genellikle “demokrasiye tamamen karşı çıkan erkekler” olan yaşlı hümanistler, “erkeğin ruhsal sağlığının, bazı özel çalışma eğitiminden daha fazla bir tür eğitime dayandığını” iddia etmektedirler. Halk eğitimciler, “eğitim almanın insanın doğal hakkı olduğunu ve iyi bir toplumun bu prensibi görev edinmiş hükümetlere bağlı olduğunu” görüşünü ortaya koymaktadır. Halk eğitimciler, eski liberal eğitimi savunanların tezlerine dikkati çekmektedir. Ayrıca bunu evrensel eğitimin sanayi öncesi eğitim sistemine benzetilmesini önlemenin bir yolu olarak görmektedirler.

Bir okul takımının üyeleri, iş tatmini sağlarken, kişisel standartlarını ve motivasyonlarını karşılayacak şekilde işlerini yürütmek için önemli veya hatta gerekli görülen çalışma koşullarıyla ilgili az veya çok net fikre sahiptir. Arzu edilen çalışma koşulları daha sonra profesyonel çıkarlar olarak ortaya çıkar. Arzu edilen çalışma koşullarını oluşturmak, korumak veya yeniden kurmak bir mikro politik eyleme yol açar. Sonuç olarak, öğretmen liderliğinin uygulanmasının, mikro politik eylemleri teşvik etmesini bekleyebiliriz çünkü okullarda sosyal-mesleki dinamiklerde önemli değişiklikler yapar. Bu da daha sonra okul üyelerinin, gerekli gördüklerine müdahale edebilmesine yola açmaktadır (Struyve, Meredith, Gielen, 2014, s.209).

Örgüt üyelerinin eylemlerine ve düşüncelerine, bir dereceye kadar ilgiler tarafından karar verildiği daha önce ifade edilmişti. Şöyle ki bu merkezi fikri, mikro politik perspektiften tamamladığımızda çalışma şartları kavramıyla ilişkilendirebiliriz. Bütün öğretmenler ve müdürler, iyi öğrenmeyi neyin sağladığıyla ilgili ve profesyonel görevlerini “tam olarak” yerine getirmek için hangi şartların gerekli ve arzu edilir olduğuyla ilgili inançlara sahiptir. “Tam olarak” kelimeleri, burada hem “etkili” (arzu edilen sonuçları başarma) ve hem de aktörlere 'tatmin edici' anlamına gelmektedir. Bu arzu edilen, gerekli çalışma şartları, dâhil olan insanlar için profesyonel ilgi olarak işlemektedir. Mikro politik eylemler aracılığıyla öğretmenler ve müdürler, arzulanan çalışma koşullarını oluşturmak ve eğer yerleri değiştirilirse ve tehdit altında olurlarsa kendilerini korumak için uğraşmaktadırlar. Başka bir ifadeyle mikro politik eylem, arzulanan çalışma koşullarını oluşturmak, korumak veya yeniden düzenlemeyi amaçlayan eylemleri ifade etmektedir (Kelchtermans, Ballet, 2002a, s. 108). Bunu da başarmanın yolu mikro politik okuryazarlığa sahip olmaktan geçmektedir. Başka bir çalışmada Kelchtermans ve Ballet (2002b), mikropolitik okuryazarlığı “okulların mikro-politik gerçeklerini anlama, yönlendirme ve etkileme kapasitesi” olarak tanımlamıştır (s. 756).

Mikro politik gerçeklerin “meslektaşları, yöneticileri, ebeveynleri ve daha geniş toplulukları ile yapıcı bir şekilde” ilgilenmekle ilişkili zorlukları içerdiğini belirten Curry ve diğ. (2008, s.660,661) ayrıca öğretmenlerin okul reformuna etkili bir şekilde katkıda bulunmalarının veya eğitimin dönüştürücü ve eleştirel bakışının gelişimini

sağlamak için “mikropolitik okuryazarlığın” gerekli olduğunu ileri sürmüştür (Conway, 2017, s.1).

Mikro politikalar, öğretmenlerin sınıfları için zaman ve kaynakların nasıl güvence altına alınacağını bilmelerinin bir sanat olduğunu anlamamıza yardımcı oluyor. Yeni öğretmenler bir hiyerarşi olduğunu ve müfredatın yürütülmesi için gerekli olanı elde etmeye çalışmak için içsel bilginin önemli olduğunu bilirler. Desteklendiğini hissetme duygusu durumsaldır ve tüm katılımcılar tarafından yönetime bağlılık olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler, binada ve bölgede bir hiyerarşi olduğunu fark etmektedir. Bununla birlikte, kaynaklar veya zaman için hiyerarşik bina yapılarını müzakere etmeye geldiğinde, yönetim tarafından daha fazla desteklenen öğretmenler, sınıfları için kaynakları nasıl güvence altına alacaklarını bilirler. Bu nedenle, her bir öğretmenin, öğretim içeriğinin farklılığı, kaynakların ve zamanın nerede kullanılacağını etkilemiştir. (Conway, Rawlings, 2015, s. 34-35 akt. Conway,2017, s.1).

Mikro politikalarla ilgili araştırma, okulların öğretmenler için zor iş yerleri olabileceğini doğrulamaktadır. Yeni öğretmenlerin, öğrencilerle, velilerle, diğer branş öğretmenleriyle, diğer sınıf öğretmenleriyle ve bir bütün olarak topluluklarla çalışmayla ilgili bilmediklerini bilmesi zordur. Conway ve Rawlings (2015) çalışmalarını şu şekilde sonuçlandırmaktadır (Conway, 2017, s.1):

Bilmediğimiz şey, sürekli değişen bir mikro politika dünyasına uyum sağlamaları için öğretmenlere uygun hizmet öncesi ve hizmetiçi programların nasıl hazırlanacağıdır. Öğretmen eğitiminin sadece ne yapabileceğini belirlemeye odaklanması gerektiği ve daha sonra işbaşı eğitimi için diğer işlerin çoğunun bırakılması gerektiği öne sürülmüştür (Conway, 2015). Yeni öğretmenlerin mesleğe katılımının, ders çalışmalarının ve alan çalışmalarının, öğrenci öğretiminin, rehberlik ve başlatma çalışmalarının devam ettirilmesi çalışmaları, mikro politik bakış açısıyla daha fazla araştırmanın gerekli olduğu alanlardır (Conway & Rawlings, 2015, s. 41 akt. Conway, 2017, s.1). Başka bir şekilde ifade edilirse “iş esnasında eğitime” güvenmek, kıdemli öğretmenlerin yeni öğretmenleri destekleme yükünü paylaşmaları gerektiği anlamına gelir. Tecrübeli öğretmenlerin, yeni öğretmenlere, mikro politik sorunların inceliklerini anlamada yardımcı olmaları için her fırsattan yararlanmaları umudu duyulmaktadır (Conway, 2017, s.1). Yani Roos, Obrist (2015, s.13,14)’in Neuberger (2006, s.18)’den

aktardığı gibi okullaşma hem liderlik hem de rehberlikle ilgili olabilir. Tüm katılımcılar kendi belirsizlik alanlarını farklı yollarla azaltmaya ve eylem alanlarını genişletmeye çalışmaktadır. Bu, aktörlerin mikro politik eylemine hitap etmektedir: “Mikro politik aktörler, örgütsel belirsizlik bölgelerinde başkalarının kullanımıyla kendi çıkarlarını izleyen kişilerdir”

Mikro politikalar, örgütü, gücün korunması ve genişlemesi için çaba göstermenin yanı sıra belirli çıkarlar ile karakterize edilen bir eylem alanı olarak görmektedir. Vakalarda kullanılan mikro politik stratejiler çoktur: pasif boykot, söylentiler, dedikodu ve bilgi akışı, övgü ve pohpohlama, açık veya örtülü direnç, gerginliği kontrol gibi. Diğerlerine karşı yükümlülükler söz konusu olduğunda aktörlerin açıklık inşa etmesi ve böylece işbirlikçi ikna yöntemleri kullanılabilmesi beklenmektedir. Aynı zamanda bilgi seçici olunabilir ve gerektiğinde halının altına tamamen süpürülebilir. Kaynaklar tamamen taraflı bir şekilde tahsis edilebilir ve iş yeri tarafından istenen bir kaynak, örneğin yeni bilgisayarların tedariki, önlenebilir. Bu nedenle, mikro politik uygulamalar bazen fiziksel şiddet uygulamasından tutun da küçük bir dümen kırma arasında değişir. Okul yönetiminin dikkatle hazırladığı okul gelişimi adımlarının, bireyler ya da öğretmen grupları tarafından beklenmedik bir şekilde müdahale edilebildiği ve bir seferde çok hazırlıklı çalışmanın imha edilebileceği öğretmen kurulları, mikro politik faaliyetlerin zirveye yerleştiği yerlerdir (Roos, Obrist, 2015, s.14).

Okul gelişiminin resmi hedeflerinin, bireysel veya tüm öğretmen gruplarının kişisel değer ve çıkarlarına kısmen veya tamamen aykırı olması ihtimali, reform projelerinde yüksektir. Bu, mikro politika faaliyetlerinin özellikle ölümcül olduğu yerlerdir. Bütünleştirici açıdan teşvik edici olan okul gelişim projeleri, insanların imajına ve öğretmenlerin değer yapısına derinden dâhil olurlar. Ayrıca “doğru” ve “iyi” öğretim kavramlarına sıkı sıkıya bağlı fikirlere muhalefet edebilirler. Bu nedenle okul liderlerinin koalisyon kurdukları açıktır; çünkü onlar, diğer alanlardaki yöneticiler gibi gerekli tüm bilgilere değil, tüm önemli bilgilere sahiptir. Ancak neredeyse hiçbir uzmanlığa sahip değillerdir. Ayrıca, günün sadece yirmi dört saati vardır ve okul liderleri de her şeyi kendileri yapamazlar ve en önemlisi aynı zamanda her şeyi yapamazlar. Bu nedenle, okul gelişim hedeflerine ulaşmak için başkalarıyla iş birliği yapmaları gerekir. Güven ve yetkilendirme gibi yönler önemli hale gelir; fakat aynı

zamanda yöneticiler, mikro politikanın olumsuz etkilerini erken bir aşamada tanımak ve bunlara karşı koymak için kendi örgütlerinin, okullarının “gölge düzenini” iyi bilmektedirler. Sadece bu şekilde sürdürülebilir değişiklikler yapılabilir (Roos, Obrist, 2015, s.15).

Bu araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında ülkemizde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandığı mikro politik stratejilerle ilgili algıları üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın problemi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandığı mikro politik stratejilerle ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada cevabı aranan soru, okul yöneticilerinin kullandığı mikro politik stratejiler üzerine öğretmenlerin görüşlerinin ne olduğudur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kullandığı mikro politik stratejilerle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin ne olduğunu belirlemektir.

1.2.1 Alt Amaçlar

Bu araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- a)Öğretmenleri etkilemek için okul yöneticilerinin sıklıkla kullandığı strateji ve taktiklerin belirlenmesi,
- b)Okul yöneticilerinin kullandığı stratejinin öğretmenin düşüncesine ve davranışına olan etkisinin belirlenmesi,
- c)Belirtilen stratejiyi kullanırken okul yöneticilerinin amacının belirlenmesi,
- d)Okul yöneticilerinin hedeflediği şekilde öğretmenlerin düşünmesinde ve davranmasında stratejinin etkisinin belirlenmesi,
- e) Okul yöneticilerin kullandığı liderlik tarzının belirlenmesi,
- f)Okul yöneticilerinin kullandığı liderlik tarzının öğretmeni etkisinin belirlenmesi,
- g) Okul yöneticilerinin kullandığı liderlik tarzının kullandığı güce etkisinin belirlenmesi.

1.3 Önemi

Son on yılda tamamlanan okulların ve okul liderliğinin mikro politik çalışması, okul örgütleri, genel liderlik yaklaşımları ve etkileri ve okul reformu hakkında bulgular üretmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çalışmasının mikro politik doğasını keşfetmede ilerleme olmuştur. Aslında, müdürlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin dinamik bir mikro politik dünyaya daldıkları açıktır. Ek olarak, amaçlarını başarmak ve çıkarlarını korumak için düzenli olarak stratejiler ve taktikler uygulamaktadırlar (Blase, Blase, 2002, s.17).

Mikro politikalara olan ilginin artmasına rağmen özellikle astların perspektifinden bu konu üzerine yürütülen deneysel çalışmaların sayısının çok az olması şaşırtıcıdır. Eğitim ortamlarında politik araştırma özellikle çok seyrek: Çok az bir çalışma, öğretmenlerin müdürlerle stratejik olarak etkileşime geçmek için gücü nasıl kullandığına ve bunun betimsel ve kavramsal olarak ne anlama geldiğine odaklanmaktadır (Blase, 1989, s.379).

Mikro politikaların ve değişimin anahtar unsuru, liderlerin örgütlerinde değişim ve mikro politikaların ikisini de yönetmek için uyguladığı stratejiler ve güçtür. Değişim, okullarda kullanılan mikro politik stratejilere dikkati çekmektedir. Bu mikro politikalar okul personelinin ve okul liderlerinin günlük çalışma hayatlarında eşit derecede öneme sahiptir. Mikro politikalar, sadece okul değişimle karşılaştığında ortaya çıkan etkileşimleri değil günlük etkileşimleri de anlamının bir anahtarını sağlamaktadır (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.28).

Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere ilgili alanda çalışan akademisyenlere, eğitim uzmanlarına, araştırmacılara, konuyla ilgili diğer paydaşlara veri sağlayarak okullardaki mikro politikaların doğru stratejiler kullanılarak yönetilebilmesi ve bu alanda yeni yöntemler geliştirilebilmesine yönelik katkılar sağlaması beklendiği için önemlidir.

Ayrıca bu araştırma öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları mikro politik stratejiler ve liderlik tarzları ile ilgili görüşlerini, okul yöneticilerinin kullandıkları mikro politik stratejilerin öğretmenlere etkisini belirlemek açısından önem arz etmektedir.

Ek olarak araştırmadan elde edilen bulguların araştırmacıların, konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4 Sayılılar

- a) Araştırmanın yöntemi, araştırmanın amacına, konusuna ve problemin özölmesine uygundur.
- b) Araştırmada kullanılacak olan veri toplama tekniklerinin bu araştırma için uygun olduğu varsayılmaktadır.
- c) Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırmanın görüşme sorularına içten ve buldukları durumu yansıtan cevaplar vermektedirler.
- d) alışma grubunun ve örneklemin evreni yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- a) Araştırma resmi ve özel eğitim kurumları öğretmenleri ile sınırlıdır.
- b) Araştırma sadece İstanbul ili için geçerlidir.
- c) Araştırma nitel araştırma modelinde olduğu için İstanbul ili Anadolu yakası resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 30 öğretmen ile sınırlıdır.

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

Uygulayıcılar ve teorisyenlerin ikisi de yönetimi gerekli olan akılcı bir süreç olarak tanımlarlar. Etkili yönetim şekillerinin buldukları bağlam ile ilgili oldukları gerçeği dikkati çekmektedir. Ancak eğer planlar iyi tasarlanmış, açıkça başlamış, yeterli şekilde anlatılmış ise sistemler geliştirilebilir. Hergün, iyi tasarlanmış planları bozmak için yeni örgütsel bir "patalojiyi" getirmektedir. Buna rağmen örgütte çalışan herkes, örgütün kendine özgü, tesadüfi, tahmin edilemeyen ve inatçı doğasından haberdardır. Bu belirsizlik politika-yapımında ve uygulamada en üst seviyede meydana gelmektedir.

Hoyle (1982) 'un amacı, yönetim ve örgüt teorisinde açık bir şekilde görmezden gelinen örgütün bir boyutu olduğunu iddia etmektir. Biz buna "örgütlerin mikro politikaları" diyebiliriz. Bu fark ettiğimiz ve paylaştığımız örgütsel bir alt dünyadır. "Örgütsel mafya", "gizli gündem", "politika oynamak" ve "Machiavellism" den bahsettiğimiz zaman onu kabul etmiş oluyoruz. Bu, personele dedikodu kaynağı sağlayan örgütsel hayatın karanlık yüzüdür (Hoyle,1982, s.87).

2.1 Mikro Politikanın Tanımı

Genel olarak, politika terimi, kaynakların bir ulus, devlet ya da organizasyon içinde nasıl dağıtıldığını ya da sadece kimin, ne zaman ve nasıl aldığını gösterir (Laswell, 1936/2011). Makro politika ve mikro politika, hem çatışmayı hem de işbirliğine dayalı karar alma süreçlerini kapsayan, hem birbirinden ayrı hem birbiriyle ilişkili iki siyasi faaliyet seviyesini anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Bir yandan, makro politika, belediye, özel sektör kuruluşları ve okul bölgeleri ile birlikte çalışan ulusal ve eyalet hükümetlerince kamu eğitiminin sağlanmasından sorumlu olan küresel, ulusal veya devlet kurumlarının etkisini açıklamaktadır (Blase, 1998; Blase & Björk, 2009; Cibulka, 2001; Willower, 1991). Genel olarak, makro politika kavramı, ulusal eğitim politikası için geniş bir amaç duygusu oluşumuna eşlik eden karşılıklı bağımlılığı, kalıcı farklılıkları ve güç ilişkilerini doğrular (Björk, Browne-Ferrigno, 2016, s.129).

Öte yandan, mikro politika kavramı, merkezi mekanizma olarak kabul edilmektedir. Bu mekanizmada okul-bölge değişikliği ve reformu ile ilgili temel örgütsel sonuçlar

üretilmektedir. Başka bir deyişle, mikro politik süreçler bir kurumun politik kültüründe yer almaktadır (Ball, 1987, 1994; Blase ve Björk, 2009). Blase ve Blase (2002, s.10)'e göre bir örgütün politik süreçleri, örneğin, bir okulun resmi ve gayri resmi (ör. örgütsel paydaşları ve bunların güç kaynakları, çıkarları, ideolojileri ve değişimleri) ve siyasi (örneğin çıkar kalıpları, ideolojiler, karar verme, güç dağıtımı) kültürü öğretme ve öğrenme dahil olmak üzere çoğu okul sonucunu çarpıcı biçimde etkileyebilir. Siyasi süreçlerin ve siyasal kültürün belirli bir sonucu (ör. karar, politika, program, uygulama, olaylar) ne ölçüde hesapladığı elbette bir okuldan diğerine ve zaman içinde aynı okul içinde değişir (akt. Björk, Browne-Ferrigno, 2016, s.129).

Bir okulun mikro politiği, bir öğrenen organizasyondaki üye etkileşimlerindeki değişiklikleri belirleyen ve elverişli bir okul ortamı oluşturmak için dikkatli bir çalışma gerektiren önemli faktörlerden biridir, diyerek Kairiene (2018b, s.127) de okulun mikro politiğinin önemine değinmektedir.

Mikro politika araştırmasına bir bütün olarak bakıldığında, tek bir araştırma kavramının olmadığı ve farklı vurguların yapıldığı görülebilir. Bu nedenle, mikro politika alanına geniş bir bakış açısıyla bakan ölçütlerin genel bir tanımı yapılmaktadır (Voigt, 2012, s.55,56).

Mikro politikaları bireylerin amaçlanan hedefe ulaşmak için diğerlerini etkileme yolları olarak tanımlayan Spaulding (2000, s.1,25), mikro politik etkinin birini kendi amacınız doğrultusunda etkilemeyi ifade ettiğini eklemektedir. Hoyle (1986, s.126) ise mikropolitik etkinlikleri birey ya da grupların örgütte güç ve etki kaynaklarını kullanarak çıkarlarını geliştirmek için başvurdukları stratejiler olarak tanımlamaktadır.

Al-Ani (2015, s.1) de mikro politikanın tanımını yaparken örgütteki resmi ve gayri resmi güç kullanımına vurgu yapmaktadır. Kavramı daha fazla açıklamak gerekirse tüm bireylerin gerçek ve algılanan güce sahip olduğunu hatırlamak önemlidir. Güçlü kişilikleri veya yardımcı yetenekleri olan insanlar, genellikle olduklarından daha güçlü olarak algılanırlar.

Mikro politika aslında işleyen örgütlerde bireyler, gruplar ya da alt grupların kısıtlı ve değerli madde ve sembolik kaynaklar için mücadele ettikleri bir süreçtir. Okullarda

mikropolitik davranışlar, kontrol, güç ve etki için süregelen bir mücadele olarak özetlenebilir (Eilertsen, Gustafson ve Salo, 2008) ve doğal bir süreçtir. Mikropolitikaların nitelikli yönetimi, okulun örgütsel yaşamı açısından son derece önemlidir (Ehrich ve Cranston, 2004, s.21 akt. Altun, Sarpkaya. 2017, s.3).

Mikro politikalar “okullardaki karmaşık güç ilişkileri” olarak adlandırılmaktadır. Achinstein (2002, s. 425-427), bu karmaşık güç ilişkilerini anlamak için üç mikro politik süreci yani çatışma, sınır politikaları ve ideolojiyi birinin derinlemesine araştırması gerektiğini vurgulamaktadır. Achinstein'ın belirttiği gibi, çatışma insanların görüş ve davranışlarının uyum göstermek için sapmadığı hatta uyumsuzlaştığı “bir durum ya da devam eden bir süreç”tir. Sınır siyaseti, “belirli bir topluluğa üyelik ve inançların” sınırını belirleme eylemidir. İdeoloji ise “kendini anlatmanın ve karşındakini anlamının yönetimi, bireylerin ve toplulukların çalışmalarını nasıl anladıkları ve nihayetinde nasıl harekete geçtikleri” anlamına gelmektedir. Mikro politika, okul reformundaki işbirliğinin güç, etki, çatışma ve müzakere süreçlerinin keşfedilme şeklini anlamaya yardımcı olur. Bu bakımdan, okul reformundaki işbirliği, işbirliğinin ve meslek arkadaşlığının kalitesi sorununu gündeme getirmektedir (Kelchtermans, 2006 akt. Bui, 2013, s.183, 184). Bu, okul üyeleri arasındaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanabilir. Bu tür ilişkileri yansıttığından, aralarındaki mikro politik eylemler olumsuz bir şekilde birbirinden farklı ve çelişkili hale geldiğinde toplu halde tehlikeye girmektedir.

Oxford Sözlüğü (2018, s.1)'nde ise mikro politikalar, “Küçük veya yerel ölçekte politika; özellikle, toplumun bütünden ziyade, göreceli olarak küçük bir sosyal grubun, sınırlı bir davranış yönünün etkileşimlerinden doğan politik ilkelerin veya konuların incelenmesi. Ayrıca parçalı bir politik yaklaşım; bireysel ilişkilere, uygulamalara ve meselelere orantısız vurguların konulduğu yer.” olarak tanımlanmaktadır.

Almanya'da, “mikro politika”, Bosetzky'nin (1972) çeşitli eserleri aracılığıyla bilinmektedir ve “*kişisel hedeflere ulaşmak için yerel materyalleri ve insan kaynaklarını kullanma çabası, özellikle sistemin kendisinde ve diğer sistemlerde ilerleme, güvenlik ve kendi yaşam koşullarını iyileştirme için gösterilen çabadır.*” şeklinde tanımlanmaktadır (Lexikon Der Psychologie, 2018, s.1).

Kendi çıkarlarını korumak amacıyla etki ve güç kaynaklarının kullanımını ele geçirmek için bireyler veya gruplar bazı stratejiler uygulamaktadırlar. 1982'deki çalışmasında Hoyle (s.88), bunları mikro politik stratejiler olarak tanımlamaktadır (akt. Potrac, Jones, 2009, s.225). Mikro politikalar özellikle örgütlerin iç politikalarıyla ilgilidir, diyerek Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.27) mikro politikaların örgütsel olduğunu vurgulamaktadır.

Pillay (2004, s.130) üç maddelik tanımını şöyle yapmıştır:

- Mikro politikalar kaçınılmaz şekilde güç ve liderlikle sarmalanmıştır.
- Mikro politikalar çatışmanın çalışılmasıdır.
- Mikro politikalar örgütsel hayatın karanlık tarafının bir parçasıdır.

Hoyle (1982)'a göre mikro politikalar, 'bireyler ya da gruplar tarafından örgüt bağlamında ihtiyaçlarını gidermek için kullanılan güç ve etki stratejilerini' ifade etmektedir (s.88). Aynı şekilde Blase (1991b) mikro politikaların güçle ilgili olduğunu ve insanları etkilemek ve kendilerini korumak için onu nasıl kullandığı ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu bir çatışmadır ve insanların istediklerini elde etmek için birbirleriyle nasıl yarıştıkları ile ilgilidir. Yani başka bir ifadeyle iş birliği ve insanların amaçlarına ulaşmak için aralarında desteği nasıl inşa ettikleri ile ilgilidir (s.1,2 akt. Scribner, Aleman, Maxcy, 2003, s.23).

Demokratik ideallere dayanmalarına rağmen, profesyonel öğrenme toplulukları, “mücadele alanları”nın ortasında var olmaya çalışmaktadır (Ball, 1987; Blase, 1991; Flores, 2008). LeChasseur, Mayer, Welton, Donaldson (2016, s.257,258)'in çalışması, bir mikro politik anlayışı kullanarak okulları, “çatışma, rekabet, işbirliği, uzlaşma ve işbirliğinin bir arada olduğu” yerler olarak tanımlamaktadır (Malen ve Cochran, 2008, s. 149). Mikro politika, okulların örgütsel dünyasını “okuma” yeteneğini içerir. Bunu yaparken çeşitli rolleri, güç yapıları, çıkarları ve normları kullanır (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). Politik eylemler, bireyler ve gruplar arasındaki iddia edilen farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Etkilemek ve / veya korumak için güç kullanma motivasyonu ile birleşirler (Blase, 1991). Profesyonel öğrenme toplulukları gibi işbirliğine dayalı toplulukların eylemleri, bireyler (veya gruplar) örgütsel hedeflere ulaşmak için gayri resmi güç veya resmi otorite kullandıklarında politik öneme sahiptir.

Bunu vurgulayan LeChasseur, Mayer, Welton, Donaldson (2016), resmi güç için otorite kelimesini kullanarak gayri resmi güç ve resmi gücün birbirinden ayrılması gerektiğini ifade etmektedir.

Mikro politikalar, çok sayıda insanın davranışlarını yönetmek için kullanılan küçük ölçekli müdahalelerdir, diyen Scherer (2018, s.1)'in bu tanımına ek olarak Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.27) güç kullanım boyutunu eklemektedir. Son yıllarda mikro politik fikirler, eğitim alanındaki liderlikle ilgili geniş araştırma ve literatürde keşfedilmiştir. Herhangi bir mikro politika anlayışının merkezinde güç kullanımı ve\veya suiistimali bulunmaktadır. Aynı şekilde Johnson (2004, s.3)'ın Blase (1991, s.11) 'den aktardığı tanım da güç kullanım boyutunu vurgulamaktadır. Bu tanıma göre mikro politikalar bir örgütteki birey veya grupların amaçlarına ulaşmak için kullandıkları resmi ve gayri resmi güç kullanımını ifade eder.

Scherer (2018, s.1) de mikro politik gücün yasal güçten bariz bir şekilde ayırt edilebileceğini belirterek mikro politik gücün gayri resmi güç olduğunu vurgulamaktadır. Kanun, yasaklama, engelleme ve davranışın kısıtlanmasına bağlıdır. Oysa mikro politik teknikler davranışları şekillendirmeye yönelik tutumları, eğilimleri, becerileri ve kapasiteleri aşlamaya dayanır. Yasal güce bağlı olmadıkları için, mikro politik teknikler devletin yönetim işlevlerini diğer yönetim ağlarına devretmesine izin verir.

Blättel-Mink (2014, s.5)'e göre güç, büyütme ve korumaya yönelik birincil ilgi olarak insanların, fikirlerin, iş süreçlerinin ve çıktılarının kendi amaçları veya koalisyon hedefleri için bir araç olarak kullanılmasıdır. İdeolojik eğilim ve mikro politika, kullanılan stratejinin etik olup olmadığına bakmamaktadır aksine başarıya ulaşmak bir amaç haline almıştır. İdeal mikro politikacı tipinde yüksek derecede "ödünç alınmış otorite" bulunmaktadır ki bu otorite örgüte yabancı sistemlerle olan ilişkiyi sağlamaktadır. İdeal mikro politikacı tipinde, ayrıca, yumuşak başlı olanların istenilen tarafa çekilebildiği, üst düzey kararın gelecekte neye benzeyeceği, kimin kime karşı harekete geçeceği ve kiminle eşleşmesi gerektiği konusunda öngörü ve sırlara dayanan "suikastçı otorite" mevcuttur. Bu tanım da aslında Pillay (2004)'in yaptığı, mikro politikalar örgütsel hayatın karanlık tarafının bir parçasıdır, tanımıyla örtüşmektedir.

Politik teori yararlı fikirler kaynağı olabilir çünkü literatürde görülen okul gelişim hesapları, çoğunlukla “iş birliği inşa etme”nin, düzgün bir şekilde işleyen okul örgütlerinin mikro politik doğasını elde etmenin ve ivme ve değişim yaratmak için fırsatlar oluşturmanın gerekliliğini vurgular (Hopkins ve Reynolds, 2001, s.26).

Mikro politikalar alanında son yapılan teorik ve deneysel çalışmalar, örgütsel ilerlemenin yorumsal-öznel görüşleriyle paralel bir ilerleme yansıtmaktadır. Böylece mikro politik perspektif, örgütün yorumsal/algısal, ideolojik, çatışmacı, stratejik, çok yönlü, etkileşimsel ve akıl yürütme yönlerini vurgulamaktadır çünkü bunlar gücün kullanımıyla ilgilidir (Blase,1989, s.378).

Mikro politikaların birçok tanımı olmasına rağmen hepsi, iki genel amaç için örgütlerde 'stratejik' güç kullanımını merkeze almaktadır: etkileme ve koruma. İşle ilgili amaç ve ilgiler bağlamında güç kullanımı, mikro politik davranıştan sosyal ortamlarda genel güç/etki kullanımından ayırmaktadır. Çok keskin anlamda, stratejiler insanın niyetine ve "amaç odaklı davranışa" bağlı "eylem serisidir" ki alışkanlık olan ve "düşüncesiz " davranışın bile stratejik önemi ve sonucu vardır. Değişen derecelerde, bütün örgütlerdeki bireylerin açık (diplomasi) ve kapalı (göze girme) politik stratejilerin her ikisini de diğerlerini etkilemek, kendilerini korumak, işle ilgili amaçları gerçekleştirmek ve işle ilgili meseleleri halletmek için kullanmaları beklenmektedir (Blase, 1989, s.378).

Eilertsen, Gustafson, Salo (2008, s.3,4) çalışmalarında okulları örgüt olarak anlamaya çalışan ve Ball'un (1987) mikro politik çalışmasından ve üç alanda kontrol, güç ve etki için süren kavga fikrinden esinlenen mikro politik modele dikkat çekmektedir. Özel alanda öğretmen yalnız hareket eder ve öğrencisiyle yalnız karşılaşır. Buluşma genellikle sınıfta veya bu amaç için ayrılmış bir odada gerçekleşir. Sınıftaki etkinlikler öğretme, öğretmenin öncelikleri ve etkinlik olarak tanımlanır. Öğretmenler okul liderleri gibi meslektaşlarıyla da etkileşim alanında karşılaşır. Bu alan aracılığıyla diğer iki alan – özel ve halk alanı- birbiriyle iletişime geçer ve birbirini etkiler. Etkileşim alanında okul etkinliği koordine edilir. Okul etkinliğinin bazı önemli konuları ile bu alanda başa çıkılır ve bu alanda kararlar alınır. Bu alandaki etkileşim ya öğretmenler odasındaki etkileşim, öğretmenlerin kendileri tarafından başlatılan iş birliği gibi gayri resmi ya da öğretmenler kurulu toplantısı, müdür tarafından atanan gelişim grupları,

zümreler gibi resmi olabilmektedir. Halk alanı çoğunlukla müdürün ve idari kadronun alanıdır. Yönetim, organizasyon, koordinasyon ve okul etkinliğini ve öğretimi yönetme bir bütün olarak halk alanında gerçekleşmektedir. Bu alandaki başarılı etkinlik, diğer alanlardaki etkinlik ve aktörlerin geniş bir perspektiften sürekli dikkate alındıklarını varsaymaktadır. Öğretmenler, örneğin açık bir şekilde atandıkları çalışma takımlarının üyeleri olarak veya bir dereceye kadar karar almada görev alarak halk alanına katılmaktadır.

Anderson (1998, s.591) da öğretmenleri birey olarak görmemek gerektiğini ifade etmektedir, onları topluluk içinde diğer meslektaşlarıyla etkileşim içinde görmenin önemini ifade etmektedir. Okullar devamlı politik ve kültürel tartışmaların yapıldığı yerlerdir: Öğretmenler, veliler ve yöneticiler okulun anlamı, kaynaklar ve ideolojik anlaşma üzerine tartışırlar. Öğrenciler, öğretmenlerle veya birbirleriyle kontrol için, baskın kültürle kimlik ve statü için tartışırlar. Katılımın, politikalar ve kültür tarafından nasıl aksettirildiği anlaşılmadan katılım reformu anlaşılabilir fakat kültür ve politikaların birçok katılım çalışmasında inşa edilmesi bu tartışmaların aydınlatılmasından ziyade örtülmesine eğilimlidir.

Flessa (2009, s.335)'nin Spillane ve Diamond (2007, s.6,9)'tan aktardığına göre okulları yönetme ve idare etme uygulamasını anlamak için, sadece bireylerin eylemlerine değil yapılan çabalardaki etkileşimlere çok dikkat edilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, işteki sosyal süreçler vermeyi ve almayı içermektedir. Tanımsal olarak liderlik sadece liderlerin kararlarını içermez ayrıca çalışanların da kararlarını içerir çünkü sosyal etki iki yönlü bir ilişkidir. Bu görüş Eilertsen, Gustafson, Salo ile Anderson'ın çalışmalarındaki görüşleri desteklemektedir. Bu da okuldaki süreçlerin mikro politik süreçler olduğunu doğrulamaktadır.

Mikro politığın tartışmalı ve riskli olması muhtemeldir. Bu mikro politika çalışması, Pandora'nın kutusundan kısmi bakış açılarını, suçlamaları, hakaretleri, yanlış anlamaları ve hem kurumlara hem de insanlara verdiği zararı açığa çıkarır. Yine de bazı merkezlerin nasıl ve neden ayakta kalabildiklerini ve bu bilginin nasıl yapılabileceğini anlamak gerçekten zorunludur. Bu bilgi inceleme, eleştiri ve başkaları tarafından kendi kurumlarında değişiklik veya etkide bulunma yönünde harekete geçilmesi için

kullanılabilir. Aynı zamanda, ahlaksız uygulamaları ve işlevsel olmayan iş kültürlerini değiştirmek ve işin mikro politikasıyla mücadele eden uygulayıcıları desteklemek için ahlaklı ve iyi niyetli bir şekilde incelenmeli ve anlaşılmalıdır. Diğer günlük eylemler, farklı roller ve bakış açıları olanlar da anlaşılmaya çalışılmalıdır. Öğretmenlerin birbirlerine nasıl davrandıkları bu açıdan önemlidir (Ding, 2018, s.2).

Johnson (2004, s.1,2) 'ın çalışması yerel okul reform önceliklerini mikro politik çerçevede analiz etmektedir. Mikro politik bilgi ve görüş, yeni yöneticiliğin "kontrol politikalarına" eleştirel bakmaktan ziyade okullardaki yerel işlere hitap eden çatışma çözümlene, iş birliği, görüşmelerin "pozitif politikalarını" kullanan okul uygulamalarının gelişimine eleştirel bakmaktadır. Reformlar daha fazla verimlilik ve hesap verebilirlik için okulları etkilemektedir. Öğretmenlerin ve müdürlerin, bunların üzerinde etkisi olan faktörleri yönetmek ve kontrol etmedeki yetenekleri azalıyor görünmektedir. Yeni yöneticilik ve post modernizmin getirdiği yönetim alanındaki bütün bu kısıtlamalara rağmen yerel okul yöneticilerinin yönettikleri okulda bir değişiklik yapmaları beklenmektedir.

Örgütsel teorisyen Karl Weick (1976), okulların 'gevşek eşleşmeli' doğasını geleneksel bürokratik teoride bulunan 'sıkı eşleşmeli' den ayırmaktadır. Bu yapısal gevşekliğin fark edilmesi okul politikalarının temeli ile ilgilenenlere sistem teorilerinden ayrılmak için bir nokta sunmaktadır. Bu gevşek eşleşme, amaç ve ideolojik çeşitlilik verildiğinde Ball (1987), okulların uzlaşma yerine çatışmanın etkin olduğu 'tartışma arenası' olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Örgüt içi süreçler ve çatışmaları açıklamak için gösterilen çabalar bilgisel değişikliklere yol açmıştır. Sistem teorileri, sistem dışı değerleri paylaştıran otoriter kararları, okulların nasıl yönlendirdiğini açıklamak için düzenli, soyut modeller önermektedir (Iannaccone, 1975, s.31). Bu teorinin çoğu, sistemin resmi yapısını, sistemden gelen politik verileri, sistemi etkileyen ilgileri inceleyerek uzaktan da gerçekleştirilebilir. Mikro politik çalışmalarda sistemin teorisinin "kara kutusu", "çatışma arenasındaki" savaşıları en ince detayına kadar ortaya çıkarmak için açılmıştır (Scribner, Aleman, Maxcy, 2003, s.23,24). Ball (1987, s.16)'a göre ise okulların bir pragmatik ve eleştirel

örgütsel analizine başlanmalıdır. Bu analiz örgütü oluşturan bireysel aktörlerin görüşleri, yorumları ve tecrübelerine dayandırılmalıdır.

Geniş okullarda farklı inanç, yaklaşım, norm ve sosyal ilişkileri olan öğretmen alt grupları tarafından yakın ağlar oluşturulur. Departman ayrımı bütün okul iletişimi ve arkadaşlığı için güçlü engeller oluşturur. Stroll'un (1998, s.13) Hargreaves'ten aktardığına göre küçük grup iş birliği bir problem değilken balkanize (parçalı) kültürler, alt grupların birbirlerinden izolasyonla ayrılmasıyla, aralarında çok az etkileşimle, güçlü kimlik tanımlamasıyla karakterize edilirler. Örneğin birinin kendini sınıf öğretmeni veya kimya öğretmeni olarak görmesi o alt grupla bağlantılıdır ve ayrıca statü, terfi ve güç dinamiklerinin mikro politik meseleleriyle de bağlantılıdır.

Geniş okullarla ilgili olarak Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.16), Hargreaves (1994)'in belirttiği gibi ortaokullar genellikle balkanizedir, demektir. Kendilerinin de aynı bulguya ulaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle yakın ilişkiler söz konusu olduğunda zümre grupları veya kültür öğretmenleri, güçleri ve etkileri gerçek olmasa bile kendilerini gruba ait olarak görmektedir.

Okullardaki mikro politikaları inceleyen birçok gözlemci okulların nasıl değiştiğinin veya aynı kaldığının altını çizen bir çerçeveyi işaret etmektedir. Güç meseleleri özellikle okuldaki alt kültür meseleleriyle ilgilidir. Her okul farklı ve yarışmacı bir değerler sisteminden oluşmaktadır. Bu değerler sistemi cinsiyet, ırk, dil, din, sosyoekonomik statü, arkadaşlık, profesyonel yakın ilişkilerdir ve bunların hepsi örgütsel gerçeklik mozaiğini yaratma gücüne sahiptir. Eğer buna öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, hizmetliler ve veliler arasındaki rol değişiklikleri de eklenirse kendi ortak ilgileri etrafında toplanan gruplar okulu çok farklı yönere çekebilirler (Stroll,1998, s.12).

Değerlerle ilgili konuşma ve tartışmayı içeren ve derin inançlar taşıyan iş birliği sadece karşılıklı saygı içeren güvenli bir atmosfer istemez aynı zamanda fikirlerle ortaya çıkabilecek çatışma ve farklılıkların sayısının artması riskine de yol açar. Mikro politik perspektif neden iş birliğinin pratik problem çözmenin ötesine geçemediğini ve iş

birliğinin bir parçası olabilecek profesyonel inançlar ve kimliklerden kaçındığını anlamaya yardım etmektedir (Kelchtermans,2006, s.233).

Okullara merkezi otorite tarafından yapılan değişiklikleri ve mikro politikalarda oluşan farklılıkları inceleyen bir başka çalışma ise Doyle ve Wells (1996, s.32)'in çalışmasıdır. Doyle ve Wells'in Okulların Yerel Yönetimleri: Yönetimsel İklim ve Okulun Kişilerarası İklimine Etkisi isimli makalelerinin amacı, okulların yerel yönetiminin başlamasının personelin arasındaki ilişkileri nasıl etkilediğini araştırarak okullardaki mikro politik değişimleri tespit etmektir. Ayrıca bir diğer amacı da okulların yerel yönetiminin okul yapısına etkisini keşfetmek ve bir değişim etkeni olarak okulların yerel ybaşarısını değerlendirmektir. Eğer yerel eğitim otoriteleri azaltılmış gücü ellerinde tutarlarsa, okulların hükümet politikasını uyguladıklarından emin olmak için bazı mekanizmalara ihtiyaç olacaktır. Bu sorun, ulusal program gibi politikaların yerine getirildiğinden ve bu programlara bağlı kalındığından emin olmak için yöneticilere güç ve sorumluluk verilerek çözülmüştür.

Değişim politikaları, altta yatan çatışmaları ve kurumun kişilerarası iklimindeki farklılıkları her zaman yüzeye çıkartmaktadır. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin yönetim veya yönetim dışı gruplara tekrar tanıtımı gibi, okulların yerel yönetiminin başlamasından kaynaklanan değişimler, okulun kişilerarası iklimindeki değişimlere dönüşebilir. Bu değişimler personel ilişkileri ve yeni çatışma şekilleri bağlamında olabilir (Doyle, Wells, 1996, s.32).

Stroll da Doyle ve Wells (1996) ile hemfikirdir. Gerçek ilerleme okulların kendisinin içinden başka bir yerden gelmez ve burada 'içinden' kelimesi değerler, inançlar, normlar, sosyal ve güç ilişkileri ve duyguların karmaşık ağını ifade etmektedir. Okulları değiştirmek sadece müfredatı, öğretme ve öğrenme stratejileri, değerlendirme, yapılar, roller ve sorumlulukları değiştirmek değildir. Değişim sadece dış denetimlerin ve incelemelerin sonucu olan planlar üreterek gerçekleşmez. Ya da sadece veriler hatta geçerli ve analiz edilmiş veriler, bütün öğrencilerin veya belli bir grup öğrencinin daha iyisini başarabileceğini gösteriyor diye hedefler belirleyerek bu değişim gerçekleşmez. Bu bir anlayıştır ve insanların eğitim önceliklerine getirdikleri farklı anlayış ve yorum, saygı gerektirir. Ayrıca sürdürülebilir bir okul gelişimini teşvik eden normlar tarafından

vurgulanan ve paylaşılan anlamları geliştirmek için çalışmayı da gerektirir (Stroll,1998, s.13,14).

Okulların yerel yönetiminin başlaması ilkokulların mikro politikalarını yani bireylerin resmi olmayan gündemini yüzeye çıkarmıştır. Özellikle de öğretmen/öğretmen ve müdür/öğretmen ilişkilerine etkisi ortaya çıkmıştır. Okulların örgütsel yapısı, örgütsel üyelerin arasındaki kişisel ilişkileri şekillendirmektedir. Mikro politikalar, örgütlerin çalışmasındaki son gelişmeyi temsil eden örgütsel etkinliğin bir yönüdür ve örgütsel hayatın gerçeklik anlayışını artırmak için teorisyenlerin bir teşebbüsü mevcuttur (Doyle, Wells,1996, s.1996, s.32,33).

Doyle ve Wells (1996, s.33) 'in makalesinin yukarda belirtilen amacından hariç bir diğer amacı girişim kültürünün okullarda ne derece yerleştiğini incelemektir. Bu kültür, karar almaktan ve örgütsel hedefleri belirlemekten sorumlu bir yönetim grubunun kesin bir şekilde tanımlandığı resmi, hiyerarşik yapıli bir işgücüne gönderme yapmaktadır. Bu grubun bir parçası olmayanların görevleri net bir şekilde tanımlanır ve gözlemlenir.

Diğer taraftan Ryan (2010, s.6) araştırmacıları, araştırmacılar için önemli olan okul binasının arkasında ne olduğudur, şeklinde bir tespitte bulunarak eleştirmektedir. Okulun içinde ne olduğuna nadiren bakmaya cesaret etmişlerdir. Bu mikro politik perspektifin ortaya çıkması ile değişmiştir ve tabii ki politikaların anlamı da değişmiştir.

Daha önce mikro politikaların, örgütte amaçlarını başarmak için gruplar ve bireyler tarafından resmi ve resmi olmayan güç kullanımını ifade ettiği belirtilmiştir. Geniş anlamda, politik eylemler, bireyler ve gruplar arasında algılanan değişikliklerden ortaya çıkmaktadır ki bu da gücü etkilemek ve/ya korumak için kullanma motivasyonu ile birlikte gerçekleşmektedir. Bu tür eylemlerin bilinçli bir şekilde yapılmasına rağmen, bilinçli olsun veya olmasın herhangi bir eylem verilen bir durumda politik bir öneme sahiptir. İşbirlikli ve mücadelesel eylemlerin ve süreçlerin ikisi de politika dünyasının bir parçasıdır. Dahası makro ve mikro politik faktörler sürekli etkileşimdedir (Blase, 1991a, s.11 akt. Ryan,2010, s.6,7).

Mikro politikalar örgütte çatışma olduğunu ima etmektedir. Bu, örgütteki bireylerin ve grupların isteklerini gerçekleştirmek için güç kullanmaları ile ilgilidir. Bundan dolayı,

örgütteki bütün grupların, çocukları başarılı şekilde eğitmek gibi ortak bir hedefi olmasına rağmen, bireyler ve gruplar başka hedeflere de katkıda bulunabilirler. Örneğin otonomi, statü, güç, alınan kararlara etki için kişisel ilgi ve program ve pedagoji ile ilgili mesleki istekler bu hedeflerden bazılarıdır (Doyle, Wells, 1996, s.33).

Mikro politik bilgi ve yetenekler, okul ve üniversite üyelerinin paylaşılan amaçları geliştirmelerine ve eğitimin ilerlemesine yol açacak olan paylaşılan amaçların başarılması için gerekli işbirliksel desteği inşa etmelerine yardım edecektir, diyen Spaulding (2000, s.27)'i Chrispeels, Martin (2002, s.330) okul yapılarından bahsettikleri çalışmalarında desteklemektedir. Temel kavramlar, dört takım çalışmasını okul yapılarının makro örgütsel seviyeden görmemize izin verir. Bu okul yapıları, örgütte işleyen süreci açık bir şekilde anlamadan aktörlerin eylemlerini tanımlar ve şekillendirir. Mikro politikaların ortaya çıkmasına neden olan mikro perspektif, katılımcıların eylemlerine rehberlik eden tam kültürel yönergeyi anlamamıza yardımcı olur. Bu perspektifleri bütünleştirmek okul liderlik takımlarının reform sürecinde okulu yönetme şekline bakmak için bir fırsat sunabilir. Çünkü reformlar okulları politikleştirmeye ve mevcut olan rolleri, ilişkileri, gücü ve kaynakları tehdit etmeye eğilimlidir.

Reformlarla ilgili olarak Doyle ve Wells (1996, s.33) ise hükümetin bu reformlarla girişim kültürünü yerleştirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu şekilde, verimliliği arttırarak ve profesyonel grup olarak öğretmenlerin ve yerel eğitim otoritelerinin, yöneticilerinin gücünü azaltarak standartları yükseltmek hedeflenmektedir. Böylece eğitimde ortak olan arkadaşlık kültürü, kaynağı ticaret ve endüstriden gelen bir modelle değiştirmek istenmektedir. Amaçlanan kültürü ve sonuçlarını başarıp başarmamak önemlidir ve eğer başarılırsa bu sonuçların olumlu olup olmayacağı ve kimler için olumlu olacağı önemlidir. Mali temsilciler kurulu, eğitim sistemindeki gücün dengesini bir bütün olarak değiştirmektedir. Başka bir deyişle okuldaki güç dengesini yani ilişkileri daha uygun şekilde değiştirmektedir. Açıkça bu, sorulması gereken soru sayısını ve bir okulun örgütsel yapısının doğasından kaynaklanan meseleleri arttırmaktadır, örneğin müdürlerin yönetici olarak rolü ve okulda nasıl bir kültürün yerleştirileceği gibi.

Okulların mikro politik perspektifleri, okul liderlik takımlarının yeni roller ve sorumluluklar üstlenirken ve sistemdeki yerlerini görüşürken, bu ekiplerin karşılaştığı ilişki ve güç durumlarına potansiyel bir bakış sunmaktadır. Chrispeels, Martin (2002, s.332, 333) çalışmalarında iki önemli güç kaynağını ortaya çıkarmıştır: 1) Örgütte yer alan ekiplerin karar alma esnasında kullandıkları yasal otoriteden kaynaklanan güç, 2) Ekiplerin eğitimi esnasında gereken uzman bilgisinden kaynaklanan güç.

Okullardaki mikro politikaları yönetmek için okul liderlik takımlarının oluşturulmasını öneren Chrispeels ve Martin (2002, s.330) gibi Ehrich ve Cranston (2004, s.7) da okullardaki mikro politikaları yönetmek için üst yönetim takımları oluşturmayı önermektedir. Mikro politikalar, üst yönetim takımının incelenebileceği bir bakış açısı sağlamaktadır çünkü bu takım üyeleri arasındaki ilişkinin kalitesi ve etkileşimi ile ilgilidir. Ehrich, Cranston (2004, s.7)'in okullarda üst yönetim takımları geliştirmede mikro politikaların yardım edemeyeceğini sorguladıkları araştırmalarında, mikro politika çalışmasının okulun örgütsel hayatının önemli yönlerini, özellikle üst yönetim takımının önemli yönlerini, aydınlatmak için bir potansiyeli olduğunu ifade etmektedir. Okulların resmi liderliklerinde önemli rol oynayan bu takımlar müdür, müdür yardımcısı ve liselerde bölüm başkanları gibi diğer anahtar görevlileri içermektedir. Mikro politikalar, anahtar oyuncuların güç, baskı, iş birliği ve etki gibi çeşitli stratejileri, kaynakları elde etmek ve amaçları başarmak için nasıl kullandığı ile ilgilidir. Böylece bu takımların üyeleri arasındaki ilişkileri, etkileşimleri ve dinamikleri anlamak için bir bakış açısı sunmaktadır (Ehrich, Cranston, 2004, s.1). Buradaki tartışma üst yönetim takımları gibi benzer personeli içeren fakat aynı zamanda velileri, öğretmenleri ve toplum üyelerini de içeren okul yönetim kurulları veya konseyleri gibi okullardaki diğer kilit bölümlerle de ilgili olabilir.

Açık sistem ve mikro politik analiz olarak örgütlerin çiftli bakış açısından bakarak okul liderlik takımının başlamasının örgütü nasıl etkilediği ve mevcut olan kültürel ve güç ilişkiler ağı tarafından takımların sahip olduğu rolleri nasıl şekillendirdiği keşfedilmiştir. Bu çalışmanın bulguları makro örgütsel sistem ile takımın mikro politik sistemle karşılıklı ilişkisi arasındaki karmaşık etkileşimini anlamamanın gerekliliğini göstermektedir. Öğretmenler mesleki gelişim eğitimi alıp öğrendiklerini okula

uygulamak için geri döndükleri zaman ortaya çıkan bazı değişiklikleri ön plana çıkarmaktadır. Bu, sisteme yeni bilgi tanıtıldığı zaman takım üyeleri ve meslektaşlarının karşılaştığı ilişki durumlarının dinamiklerini de açığa çıkarmaktadır. Bu durumlar, personelin iç politikalarla ve dış çevresel baskılarla ve sınırlamalarla başa çıkmak için kullanabileceği örgütsel yapıların ve stratejilerin bilgisi için gerekli ihtiyacı açıklamaktadır. Örgüt hakkında bilgi toplamak, kararları şekillendirmek için takıma uzman gücü kaynağı ve potansiyel etki vermektedir. Bu çalışma ayrıca uzman gücünün kullanım fırsatının mevki gücü tarafından etkilendiğini göstermektedir. Okulun örgütsel yapısında daha otoriter pozisyon elde eden takımlar kendi uzmanlık güçlerini en üst seviyeye taşırlar (Chrispeels, Martin, 2002, s.358). Okul liderlik takımlarının 5 sonucu bulunmaktadır:

a)Okul liderlik takımı gibi yeni yapısal bir oluşum kurmak, otorite ilişkileri ve güç değişimi için bir katalizör olabilir; bununla beraber böyle bir politik incelikten meydana gelebilecek değişikliğin derecesi yerel yapısal, kültürel ve politik şartlara bağlı olacaktır. Bir okul liderlik takımı başlatmak altyapıyı oluşturur ve insanlar arasındaki ilişkilerin önceden belirlendiği bir hiyerarşik yapıdan güç ve otoritenin daha yaygın ve değişken olduğu bir heterarşik yapıya geçmek için bir fırsat sunarak değişim için potansiyel sağlamaktadır (Chrispeels, Martin, 2002, s.359).

Chrispeels ve Martin (2002)'in okul liderlik takımlarıyla ilgili verdiği bu birinci olumlu noktayı Doyle ve Wells (1996, s.33) de desteklemektedir. Okullarda alınan her kararın politik bir hareket olduğu tartışılabilir, çünkü etkiyi, otoriteyi ve kaynakların dağılımını içermektedir. Bir ilkokuldaki mikro politikaları incelerken politik süreçteki değişiklikler ve sonraki kişilerarası iklim analiz edilebilir. Böylece gerçekten çok belirgin değişiklikler meydana gelip gelmediği görülebilir. Örneğin, okulda iş yöntemlerinin ortaya çıkması veya okulların yerel yönetimi gerçekten ilkokul üzerine gerçekten değişik bir etki mi yapmaktadır, sorusunun cevabı verilebilir.

b)Etki amacıyla potansiyeli ve otoriteyi en üst seviyeye taşımak için yeni bir okul liderlik takımına ihtiyaç vardır. Ayrıca bu takımın mevcut örgütsel yapıların, kuralların ve ilişkilerin bilgisine ve sistemde nasıl bir yer bulunacağını anlayışına ihtiyacı da vardır. Reform için yapısal bilgi, örgütsel değişimi başlatmak için gerekli başlangıç

noktasıdır. Bu anlayış olmadan katılımcılar kısıtlı iletişim, güç ve otorite bilgisine sahiptir. Bu bilginin açığa çıkması önerilmektedir böylece bir takım örgüt içinde oynayacağı rol ve takımın diğerleriyle olan ilişkisi ile ilgili daha iyi bir anlayışa sahip olabilir. Her okuldaki örgütsel yapıdaki önemli değişiklikler, liderlik görevlerini yerine getirmek için takımların yeterliliğini etkileyen ve bazı durumlarda işleriyle ilgili hayal kırıklığına katkıda bulunan farklı güç ve ilişkiler ağını yansıtmaktadır (Chrispeels, Martin, 2002, s.359).

Ryan (2010, s.35)'in çalışmasında müdürler bağlamı ve etkileşimde buldukları insanları bilmenin önemini kabul etmektedir. Bu noktada müdürler, güce kimin sahip olduğunu, insanların onu nasıl elde ettiklerini ve nasıl kullandıklarını bilme ihtiyacı duymaktadır. Okul liderlik takımları müdürlere bu anlamda hareket alanı sağlayacaktır.

c)Bu çalışma, politika yapıcılar ve eğitim liderleri için eğitimin, takımlara, okul lideri olarak hareket etme yetkisi ve okulu nasıl etkileyecekleri ile ilgili yetenek ve bilgiyi sağladığını belirtmektedir. Bir kere yetki verildiğinde takım üyelerinin sorumluluklarını ciddiye aldıkları görülmüştür. Örgütün içine girmek ve yeni fikirlerin aktarıcıları, problem çözücü, eylem araştırmacı, personel geliştirici ve değişimi başlatabilecek ve kolaylaştırabilecek liderler, rol almak için yollar bulmaktadırlar (Chrispeels, Martin, 2002, s.359,360).

Diğer taraftan Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.7) çalışmasında yeni gelen müdürün de okulda okul liderlik takımı bulsun veya bulunmasın sorun yaşayabileceğini belirtmektedir. Okulda yerleşmiş gruplar etkiyi elinde tutmaktadır ki bu grup bu bağlamda okul liderlik takımı olabilir. Yeni müdür, kıdemli öğretmenleri dinledikten sonra mevcut durumu korumayı sağlamaktadır. Yeni insanlar okuldaki güç dengelerini ve kişilerarası ilişkileri değiştirmektedir.

d)Bu araştırmanın dördüncü sonucu okul liderlik takımı gibi bir yapının okula nasıl yerleşeceğini anlamayla ilgili hazır bir formül olmayacağıdır. Bunun nedeni okulların bir açıdan karmaşık açık sistem olması bir açıdan ise her okulun sosyal çevresi, örgütsel yapısı ve mikro politikalarının eşsiz olmasıdır. Ekip üyelerinin örgütün yapısı ve öğrenci öğrenimini destekleyecek stratejilerin gelişimiyle ilgili bilgisi, takımın gelişimi

için gerekli bileşenlerdir. Takım üyeleri sistemle ilgili bilgi topladıkça, iş tanımını, etki olasılıklarını ve öğrenci öğreniminin gelişimi için gerekli programları başlatmak üzere sistemi etkilemek ve sisteme ulaşmak için gereken fırsatları saptayabilirler (Chrispeels, Martin, 2002, s.361).

Yüksek beklentiler ve mümkün olan en yüksek standardı başarmak için kararlılık, neredeyse her zaman müdürlerin kendilerinin ve personelinin sınırlarını zorladığı anlamına gelmektedir. Önceki uygulamalar nadiren iyi bulunmaktadır. Day, Harris ve Hadfield (1999 s.7), aslında birçok müdür, personelin ve öğrencilerin başarı seviyesinin kabul edilemez bir şekilde düşük olduğu bir ortamı miras olarak almaktadır, diyerek müdürlerin başarıyı artıracak programları başlatması gerektiğini ifade etmektedir ve Chrispeels ve Martin ile hemfikir olduğunu vurgulamaktadır.

e)Chrispeels, Martin (2002, s.361)' in çalışması, eğer liderliği üstleneceklerse ve mevcut yapıları büyütmek, yeniden yapılandırmak ve yenilemek için gereken nitelikleri geliştireceklerse takımların, örgütlerinin mikro politik dinamikleri nasıl okuyacağını ve örgütsel öğrenmede nasıl kullanacağını bilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Eğitim yoluyla takım gelişimi, takımlar ve diğer personel için okullarıyla ilgili ortak bir anlayış geliştirmenin ve paylaşılan anıları tanımlamanın ve oluşturmanın bir yolu haline gelmektedir. Karmaşık açık sistemler olarak okul örgütleri kolay bir şekilde tanımlanamamaktadır; örgütsel yapılardaki değişiklikler gibi ilişkilerde ve davranış kalıplarında da değişiklik başlatmak zaman almaktadır. Başka bir ifadeyle bu çalışma örgütsel öğrenmenin ve okul liderlik takımlarının gelişiminin zorluğunu işaret etmektedir. Eğitim gereklidir ancak sürdürülebilir bir okul liderlik takımı eğitimi ile birlikte bile öğretmen liderlik takımlarını hazırlama süreci yavaştır ve etkin yönetimi ve desteği gerektirir.

Olujuwon, Perumal (2014, s.1094) ise okul ortamında takımlar oluşturmanın okuldaki iklimi olumsuz etkileyeceğini, öğretmenlerin cesaretlerini kıracağını belirtmektedir. Takımların oluşturulması, arkadaşlık, benzerlik, etkileşim, dışlama ve değerli kaynakların akışı ile karakterize edilen gruplara işaret eder: bilgi, destek ve görüşler. Okullarda takımların varlığını tanıyan bir müdür şunları söyleyebilir: *Bazı okullarda takımlar kuracaklar*. Böylelikle okullarda iş birliğini sağlamak ya da ruh eksikliğini

gidermek amacıyla okullarda takımların oluşumu söz konusu olabilir. Bu hareket, diğer öğretmenlerin cesaretini kırabilir ve okul gelişimine katkılarını kısıtlayabilir, ancak öğretmenler bu eylemi durduracak enerjiden yoksun olabilir. Yukarıda bahsettiğimiz takımlarla ilgili tüm özellikler okul sisteminde ortaya çıkmakta, güvensizliği beraberinde getirmekte ve meslektaşlar arasındaki ilişkileri etkilemektedir. Bu, ittifakların, grupların ve takımların mevcudiyetinin okullarda öğretmen liderliğinin teşvik edilmesini engellediği bulguları ile tutarlıdır.

Okulun yapısıyla ilgili olarak, normal olarak beklendiği gibi yeni müdürler, kararlar hakkında içgörü ve dönüt sağlaması için yönetim takımlarına güvenmektedir. Bu resmi liderlik yapısı, okulda meseleler ortaya çıktığı zaman personelden gelecek kaynaklar ve personelle olan iletişim hatlarını sağlamaktadır. Öğretmenler bu yapıyı ve sahip olduğu etkiyi fark etmektedir (Meyer, Macmillan, Northfield, 2011, s.15).

Fullan (2004, s.17) makalesinde kalite bağlamında tanımlanan liderliğin sürdürülebilir bir reformun zorluklarıyla uğraşmak için gerekli olduğunu belirtmektedir. Zorluklar çok fazla olacaktır ancak işin odağı netleşecektir. Gerekli olan birkaç iyi lider değil diğerlerinde takım odaklı liderliği geliştiren bir liderliktir, diyerek Fullan okul liderlik takımının önemini vurgulamaktadır. Fullan bu şekilde öğrencilerin hayatında çok büyük değişiklikler yapma şansının hiç bu kadar büyük olmadığını da eklemektedir.

Chrispeels ve Martin (2002)'in kullandığı okul liderlik takımları ismi yerine Ehrich ve Cranston (2004, s.4,5,6,7) tarafından üst yönetim takımları isminin kullanıldığı daha önce belirtilmişti. Bu örgütlenmeyi anlattıkları makalelerinde Ehrich ve Cranston üst yönetim takımlarının okullara nasıl yerleşmesi gerektiği konusunda 5 noktaya dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

a)Üst yönetim takımlarının amaçları ve rolleri açıkça tanımlanmalıdır. Üst yönetim takımının sorumlulukları ve hareket alanıyla ilgili olarak her üyenin ortak bir anlayışa sahip olması, takım arasında başarılı bir ilişki inşa etmek için önemli bir noktadır (Ehrich, Cranston, 2004, s.4,5,6). Bu şekilde ortak hareket etmeleri kolaylaşacaktır.

b)Üst yönetim takım üyelerinin yeterliliği, güvenliği ve anlaşması sağlanmalıdır. Belli kararları almak için en iyi durumda olduklarından emin olunmalı; özellikle gelişim ve

öğrenmeye odaklanarak anahtar paydaşların performansları dikkate alınmalı ve kararlarını öğrencilerin iyiliği için verildiğine ve okulun eğitimsel amaçları ile tutarlı olduğuna emin olunmalıdır (Ehrich, Cranston, 2004, s.4,5,6). Bu noktada liyakatın önemi vurgulanmaktadır.

c)Üst yönetim takım üyelerinin arasında paylaşılan bir kültür, değer ve inançlar ve etkili takım çalışması süreçleri geliştirilmelidir. Üst yönetim takımının başarısı sadece bireysel olarak takım üyelerinin başarısına bağlı değildir ayrıca paylaşılan bir üst yönetim takımı kültürü yaratmak, birlikte etkili şekilde çalışma yeteneğine de bağlıdır. Bu, okulun misyonu ve amacıyla ilgili paylaşılan değerler ve inançları yerleştirme sürecinde hayati bir önem göstermektedir (Ehrich, Cranston, 2004, s.4,5,6). Örgüt kültürünü benimseyen takım üyelerinin daha başarılı ve aidiyet duygusuna sahip oldukları görülmüştür.

d)Diğer çalışanlarla kaliteli ilişkiler geliştirmek ve onlarla etkili iletişim kurmak garanti edilmelidir. Üst yönetim takımı üyeleri tarafından kullanılan stratejiler, personelle olumlu ilişkiler geliştirmeyi, personelin kendilerine ulaşmasını kolaylaştırmayı ve üst yönetim takımı ile personel arasındaki iletişimi çift yönlü mümkün kılan parametreleri kurmak ve mümkün olduğu kadar açık ve şeffaf bir danışma sürecini garanti etmeyi içermektedir (Ehrich, Cranston, 2004, s.4,5,6). Bu da etkili iletişim kuran ve açık kapı uygulamasını benimseyen takım üyeleriyle mümkün olabilecektir.

e)Yetenekli bir şekilde çalışabileceklerini garanti etmek için üst yönetim takım üyeleri için uygun öğrenim fırsatları sağlanmalıdır. Üst yönetim takımlarının dikkat etmesi gereken önemli nokta öğrenme ihtiyaçlarına takım olduğu kadar bireysel olarak da hitabetmek, bu ihtiyaçları belirleyip kabul etmek ve aynı zamanda takımı ve bireyleri üst yönetim takımına katkıda bulunacaklarını garanti etmektedir (Ehrich, Cranston, 2004, s.4,5,6). Bu öğrenim fırsatları özellikle hizmetiçi eğitim ile takım üyelerine sağlanabilmektedir.

Üst yönetim takımları ya da diğer adıyla okul liderlik takımları kurulduğunda okulda insanlara otonom ve hesap verebilir profesyoneller olarak çalıştıklarında kendilerine güvenilir. Takım çalışmasına, ortak standartlara ulaşılmasına ve karar alma

mekanizmalarına güçlü vurgu yapılmaktadır. Amaçlar açık ve kabul edilmiştir ve iletişim iyidir. Okuldaki öğrenci, yöneticiler, öğretmen ve veliler yani herkes kendileriyle ve diğerleriyle ilgili yüksek beklentiye sahiptir. Bu anlamda okullar öğrenen organizasyonlardır (Day, Harris, Hadfield,1999, s.16). Geleneksel örgütler insanların davranışlarını kontrol eden yönetim sistemine ihtiyaç duyarken öğrenen organizasyonlar, düşünme kalitesini iyileştirmeye, takım öğrenmesi kapasitesine, paylaşılan vizyonu geliştirme yeteneğine ve karmaşık meselelerin ortak anlayışına yatırım yapmaktadır (Senge, 2000, s.287).

Takımlar liderlik eğitimi aldıkça rolleriyle ilgili yeni algılar ve yorumlar, hayal kırıklığına ve hatta çelişkiye yol açarak ortaya çıkabilir. Böylece, bir örgüt yeni bir okul liderlik takımı oluşturmak gibi yapısal değişiklik yapmaya teşebbüs ettiği zaman örgütsel yeniden biçimlendirme ve rol ilişkilerini değiştirme, önemli girişimler olarak görülmektedir (Chrispeels, Martin, 2002, s.362).

“İyi uygulamalar” etkili okul hareketi tarafından sömürülen bir terimdir. Çoğu profesyonelin temel hedef olarak uygulamanın gelişmesinin peşinde olmasına rağmen bu sömürgecilik yapılmaktadır. Yani bu sömürgecilik, “iyi uygulamanın” şimdi yararlı biçimde kullanılacak bir dizi “teknik” olarak görülebileceği anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle düzenlenmek yerine dayatılan, olaya dâhil olanlar tarafından hemen görüşülen veya geliştirilen anlamına gelmektedir. Fakat bu tarz teknikler ve okul etkililik çalışmalarını simgeleyen gözcü istatistik analizler, mikro politik analizlerin yerine geçemez. Elbette bu analizler, kurumlarda bireylerin ve grupların amaçlarına ulaşmak için gücü nasıl kullandıklarıyla ilgili az çok bilgi vermektedir. Kurumsal mikro politikalar, okul etkililik araştırmacıları tarafından eğitimsel kurumların çalışması üzerinde bir dinamik olarak değil de etkililik karşısında bir engel olarak görülmektedir. Öğretmenlerin varlıklarının önemi ve uygulamayı nasıl etkiledikleri bu şekilde görünmez kılınmaktadır. Fakat deneyimlerimiz, kurumları şekillendirenin ve başarısını garanti edenin insanlar ve olaylar olduğunu sadece sistemler olmadığını bize öğretmiştir (Rea, Weiner, 1997, s.9).

Mikro politik etkinliğin her zaman amaç yönelimli olduğu varsayımı, güç ve mikro politikalarla ilgili bir meseledir. Böyle bir algı, akılcı teorik çerçevede rahat bir yer

bulabilir. Bir eğitim alanını anlamaya çalışan akılcı bir yaklaşım, örgütün çok iyi yapıldığı, bütün kararların önceden belirlenen yapıların sınırları içinde, resmi bir şekilde alındığı ve eğitim alanı görevlerinin bir düzen içinde ve mantıklı şekilde yapıldığı varsayımını taşımaktadır. Herhangi bir eğitim araştırmacısı veya eğitmeni, eğitim alanında olanın bu olmadığını doğrulayacaktır (Pillay,2004, s.132). Mikro politik etkinlikte amaç yönelimli olmada ısrar etmek mikro politik teorisinin kendini ayağından vurmaya hemer hemer aynı olduğu iddia edilebilir (Pillay, 2004, s.133).

Pillay (2004, s.134)'ın Blase (1991)'den aktardığına göre mikro politikalar, iş birliği ve sona ulaşmak için insanların birbirlerini nasıl destekledikleri ile ilgilidir. Mikro politik zeminde çatışmasal ve işbirlikli etkinliklerin kapsamını anlamak önemlidir. Pillay (2004, s.134) ayrıca aynı çalışmasında Hoyle (1986)'un mikro politik stratejileri, bölme ve yönetme, oybirliği ile seçme, yerinden etme, bilgi ve toplantı kontrolü yapma şeklinde dörde ayırdığını da eklemektedir.

Pillay (2004, s.135), mikro politik çalışmanın ve eğitimsel değişimin ihmal edilen yönü kurum kültürü ile kurumdaki mikro politik etkinlik arasındaki etkileşimdir, demektedir. Öğretmen eğitiminin, oyundaki mikro politik güçlerle ilgili farkındalığı kapsamı ve mikro politikaların ve eğitimin günlük, rutin doğasını fark etmesi gerektiğini vurgulayan Pillay, ayrıca değişim mikro politikalarının, muhtemel bir sistem değişimine karşı ağır bastığını düşünmemektedir.

Grossman, Stodolsky (1995, s.6)'ye göre statü, algılanan ardışıklık ve öğretmenlerin çalıştığı konu alanını şekillendirmesine yardım eden okuldaki dersleri belirlemektedir. Derslerin belli özelliklerini inceledikleri çalışmalarında derslerin, okuldaki ve daha geniş topluluktaki statü derecelerinde değişime uğradığı tespit edilmiştir. Matematik ve fen gibi daha yüksek statülü dersler, resim veya müzik gibi daha düşük statülü derslere göre okulda daha fazla kaynak ve güç talep edebilirler. Daha yüksek statülü derslere muhtemelen üniversite giriş sınavı için önem verilmektedir veya temel müfredatın parçası olarak dikkate alınmaktadır. Dersler merkezi ve bölgesel değerlendirme programları ile ilişkili olarak da değişmektedir; matematik ve resmi dil olan İngilizce gibi derslere zorunlu test programlarında düzenli olarak yer verilmektedir, ancak

yabancı dil ve resim gibi derslere yer verilmemektedir. Başka bir deyişle dersin önemi de okuldaki mikro politikaları etkilemektedir.

Müdürlerin öğretmenlerin dirençleriyle nasıl başa çıktıkları, okullarda kullanılan mikro politik stratejiler açısından kritiktir. Mikro politikaların okul reformuna karşı nasıl bir güç olabileceği üzerine yaptığı araştırmasında Johnson (2004) öğretmenler tarafından gösterilen direncin yönetselcilikten esinlenen bir mikro politik strateji olduğunu belirtmektedir (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.32).

Starr (2011, s.647) ise dirençle ilgili makalesinde öğretmenlerin direnci sadece müdürlere karşı kullanmadığını ayrıca okul değişimi söz konusu olduğunda da bu mikro politik stratejiyi kullandıklarını belirtmektedir. 'Direnç' okul değişimi ile ilgili yazılarda genel bir terimdir, bu kelimenin kullanımı çok çekişmelidir. Mikro politik etkinlikler değişim süreci boyunca bütün teşebbüsleri karmaşık ve çözümsüz bırakarak yoğunlaşmaktadır. Mikro politik yapılar ve etkinlikler, yakınsal ve uzaksal süreçlerin ikisini de içermektedir. 'Direnç' çoğunlukla kullanıldığı şekliyle olumsuz bir anlam taşımaktadır. Ayrıca olumsuzluğun yanında hiçbir eylemde bulunmamayı içerebilmektedir.

Johnson (2004, s.18) çalışmasında değişime direnç gösteren grupları zehirli gruplar olarak tanımlamaktadır. Liderler zehirli grupları yok etmeyi istedikleri zamandaki gibi ahlaki amaçları yerleştirmek için ve okulun hedeflerini yeniden oluşturmak için tayin etme yöntemini kullanabilirler. Ahlaki hesap verebilirlik, müdürlerin öğretmeyle ilgisi olmayan taleplerden öğretmenleri korumaları için zaman bulmalarında, öğretmenlere profesyonel oldukları kadar birey olarak da saygı duymalarında ve personel ve öğrenciler arasında öz yarar inançlarını teşvik etmelerinde önemli bir etmendir. Böyle bir stratejiyi uygulayan müdürler "birlikte gücü" kullanıyor demektir. "Birlikte gücü" uygulayan müdürler belli bir konu üzerine akademik literatürden yararlanabilirler veya personel tarafından tanımlanan mesleki gelişim etkinliklerini sağlamada yardım etmesi için akademik bir uzman kullanabilirler. Daha ileri bir strateji de 'stratejik engelleme' olarak adlandırılabilir çünkü bu liderlik takımının ve personelin okul işleyişini görüşmelerini gerektirmektedir. İşlemsel liderlik stiline bir etmeni olarak görüşme,

işleyişte “destek için güç kullanımını” teşvik etmektedir (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.32).

Johnson (2004, s.2)'in çalışması mevcut okullarda bulunan yerel reformlar için karşıt olasılıkları keşfetmektedir. Özellikle okul karar alma süreçlerine öğretmen katılımının yükselmesi için olasılıklara, daha esnek liderlik yapılarına ve yeni yöneticilik uygulamalarına ve etkili konuşma becerisine bakmaktadır. Bunu da mikro politik perspektiften yapmaktadır. Öğretmenler arasındaki etkileşimden kaynaklanan kendiliğinden gelişen arkadaşlık yerine zoraki arkadaşlık öğretmenlere müdürler tarafından dayatılmaktadır (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.32). Böyle bir dayatma, gerçekten liderlik özelliklerini taşıyan müdürler tarafından yapılmamaktadır.

2.2 Liderlik

Köken olarak bakıldığında, gitmek veya seyahat etmek anlamlarına gelen lider kelimesi kökeni Anglo-saksonlara dayanır. Pers, Mısır ve Yunancada da aynı anlama geldiği bilinmektedir. Ancak Latince de geminin dümencisi anlamıyla liderlik kavramı içerik olarak metaforik bir işlerlik kazanmıştır (Işık, 2014 akt. Doğan, 2016, s.13). Güncel olarak lider, sözlük anlamı itibariyle yönetimde güç ve etki sahibi kimse, önder, şef, öncü anlamlarına gelmektedir. Diğer bir tanımda ise, lider, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak açıklanır. Lider, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir (TDK, 2018).

Akademisyenler ve uygulayıcılar bu karmaşık kurumları anlamaya çalıştıkça, kurumlar olarak okullar birçok farklı şekilde kavramsallaştırılmıştır. 1980'lerde araştırmacılar (Ball, 1987; Hoyle, 1986) okul liderlerinin faaliyetlerini ve davranışlarını yorumlamak için “politik” ve “mikro politik” terimlerini kullanmışlardır. Bu, aslında geleneksel bürokratik model olan okul hakkında çok da ikna edici açıklamalar sağlayamayan daha geniş bir tanımın bir parçası olarak görülebilir (Bush, 2011a). Çıkar çatışması, çatışma, pazarlık ve güç dâhil olmak üzere siyasetin dili, eğitim ortamlarında karar vermeyi anlamada ve anlamlı yollar bulmada olanaklar sağlamaktadır. 1980'lerden beri, söylem liderlik modellerine geçmiştir ve literatür, belirli bir modelin, okulları yönetmenin en iyi

yolunu nasıl sağladığı konusunda normatif ifadelerle doludur. Hallinger (1992) yönetimden eğitime, dönüşümsel modellere doğru kaymayı izler, ancak bunlar artık 21. yüzyılın “moda” modeli olan dağıtılmış liderlik tarafından birleştirilmiştir. Bu süre zarfında, bazı önemli istisnalar olsa da politik teorilere sadece sınırlı bir ilgi olmuştur (Caffyn, 2010 akt. Bush, 2011, s.642).

Laios, Theodorakis, Gargalianos (2003, s.150)’a göre liderlik amacı başarmak için insanları etkileme yeteneğidir. Can (2006, s.349) ise liderlik bir grubu etkileyerek belli bir amaç için toplayabilme ve bu amaçları grup üyeleriyle gerçekleştirme yeterliliğidir diyerek liderliğin bir grup içinde olabileceğini belirtmektedir. Dimmock (2012, s.7)’a göre liderlik paylaşılan amaçların başarılması için gerekli mevcut kaynaklardan en üst noktada yararlanarak kapasite oluşturma amacı ile ahlaki bir hedef eşliğinde sosyal bir etki sürecidir. Hogan, Curphy ve Hogan (1994, s.3)’a göre liderlik bir süre için kendi kişisel isteklerini bir kenara koyup grubun iyiliği ve sorumlulukları nedeniyle önemli olan bir amacı kovalamaları için diğer insanları ikna etmeyi içermektedir. Bu dört tanım da liderliğin sosyal boyutuna vurgu yapmaktadır.

Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı başlatmaktır. Bu bağlamda bir yönetici, çalışanların düşüncelerini, duygularını ve değer yargılarını anlayıp etkilemek ve yönlendirmek için farklı uygulamalar yapar ve inisiyatif kullanırsa liderlik davranışı sergilemiş olur. (Erdoğan,2003, s.35). Leithwood ve Riehl (2003, s.2)’e göre ise liderlik rolden çok bir işlevdir. Liderlik resmi bir otorite tarafından tayin edilen bir kişi tarafından yapılsa bile okulda farklı rollerdeki farklı birçok insan tarafından yerine getirilen bir işlevdir. Bu iki tanım ise liderliğin örgütsel boyutuna vurgu yapmaktadır.

Yönetim, kural biçimleri veya yönetim uygulamalarıdır. Yönetim çalışması, genel olarak güce örgütün merkezi otoritesinden farklı olarak yaklaşır. Yönetim, örgüt başkalarına bağımlı olduğunda veya örgütün çok az rol alması veya hiç rolü olmaması durumunda ortaya çıkan herhangi bir kural biçimini tanımlamak için de kullanılabilir. Kurumsal yönetim terimi, örgütler içindeki kural kalıplarını, yani örgütlerin yönetildiği ve kontrol edildiği sistemleri, kurumları ve normları ifade eder. Anlaşıldığı üzere, yönetim, dağınık güç ve otorite biçimlerinin örgüt faaliyetinin yokluğunda bile düzeni

nasıl sağlayabileceği konusunda artan bir farkındalığı ifade ediyor (Bevir, 2019, s.1). Bir örgüt olarak tanımladığımız okulun yönetiminden de şimdiye kadar lider vasfındaki okul müdürleri tamamen sorumlu görülmekteydi.

Oysa Al-Ani (2015, s.1) bunun tam tersini ifade etmektedir. Bir örgütteki yönetici veya bir okuldaki müfettiş gibi gerçek güce sahip kişiler, daha az gerçek güce sahip olan ancak daha fazla karizmaya ve ikna edici yeteneğe sahip çalışanların hedefleriyle çelişen hedeflere sahiptir. Bu ortaya çıkan birliktelik genellikle çatışma ile sonuçlanır. Liderlerden genellikle “oyuncu” olarak bahsedilir. Gerçek veya algılanan gücü olan insanların ittifak kurma ve hedeflerini ilerletmek için gücü kullanma biçimlerine mikro politika veya “oyunlar” denir. Bazen ittifaklar açık bir şekilde kurulur, bazen de gizlice ve kapalı şekilde kurulurlar. Bu ittifaklar iş birliğine veya çelişkilere dayalı olabilir. Genellikle, ittifaklar borçlu olunan “iyilik” üzerine kurulur. Bu ittifaklar ve iyilikler örgütün para birimi olup, bir hedefe ulaşmak amacıyla destek satın almak için sermaye olarak harcanmaktadır. Farklı oyuncuların (bireylerin veya grupların) hedeflerine ulaşmak için ne kadar işbirliği yapabildikleri ve oyuncunun gerçek veya algılanan güçle yaptığı etki, örgütlerin kişiliğini ve görevlerini belirler. Bu ittifaklar sistemi ve onları oluşturan güçler, örgütlerin başarılı olup olmayacağını veya hayatta kalıp kalamayacaklarını büyük ölçüde öngörmektedir.

Pek çok yazar, mikro politikaları, uygulamadaki sorunları çözmek için etkin bir güç kullanarak bir okulun başarısını belirleyen liderlik olarak tanımlamaktadır. (Kairiene, 2018a, s.i).Liderlik, başkalarının sözlü veya sözsüz desteğini de alarak güç kullanma ile ilgilidir. Çalışanların önemli bir bölümü bir planı uygulamayı ya da liderin isteklerini yerine getirmeyi reddederse liderler rollerinin görünür otoritesine rağmen başarılı olamazlar. Bu açıdan bakıldığında, mikro politika, halkın yararı ve desteği için sorumluluk inşa ederek gücün canlandırılması süreci olarak tanımlanabilir (Kairiene, 2018b, s.129).

Mikro politikanın hedefleri her bireyin, özellikle de örgüt liderinin hedefleriyle örtüşmelidir. Liderin mikro düzeydeki davranışı, liderin örgütsel hedeflere ulaşmak için program geliştirme üzerinde çalışmaya istekli olduğunu gösterir. Bütün topluluk, okulun mikro iklimlendirmesinin oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Bir okulun mikro

politikasını daha iyi anlamak için mikro politikayı iyi okumak ve her bir çalışanın iş etiğine uyup uymadığına dikkat etmek gerekir. Kişiliklerin anlaşılması, stratejinin uygulanmasına yardımcı olacak ve örgütsel alanda daha yakın çalışmalara yol açacaktır (Kairiene, 2018b, s.139).

Mikro politik mercekle okul mikro süreçlerini aydınlatmak için gerekli tek araç değildir. Liderlik sadece “Kimin, neyi, ne zaman ve hangi şartlar altında aldığı”nın bir çalışması ile liderliğin nasıl devredildiğinin betimleyici analizi değildir. Ayrıca mevcut eğitimsel atmosfer, liderliği “arzu edilen sona ulaşmak” için kullanılacak en iyi politika kaldıraçlarından biri olarak vurgulamaktadır. Devredilmiş liderlik literatürüne mikro politik perspektifin dâhil edilmeyişi Flessa (2009, s.337) tarafından kavramsal ve stratejik olarak kaçırılan bir fırsat olarak görülmektedir.

Liderlik bir süreç olduğu için pozisyon almak yerine liderler eyleme geçmelidir, diyor Locke (2003, s.29,30) liderlerin, diktatörlerin aksine insanları ikna ve teşvikle etkilemesi gerektiğini belirtmektedir. Liderlik bir ilişki kavramı olduğu için liderler diğer insanların kendilerini takip etmesini sağlamalıdır. Takip eden yoksa lider de yoktur. Örgütler bir amaç için var olduğuna göre liderlik amaç yönelimli olmalıdır. Yani liderler nereye gittiklerini ve neyi başarmak istediklerini bilmelidir. Kurumlar çok amaçlı olmalarına rağmen sadece bir merkezi amacın olması önemlidir ve amaçlar ortak bir sonu hedeflemelidir. Liderler kurumdaki herkesin ortak amaç için birlikte çalışmasını sağlamalıdır. Ortak amaç olmadan kurumda amaçlar çarpışması meydana gelecektir bu da örgütsel anarşiye yol açar. Amaç birliği iletişim, eşgüdüm, iş birliği ve teşvik gerektirir.

Leithwood, Harris ve Hopkins (2008, s.27,28) ‘in yaptığı çalışmada başarılı bir liderlik için yedi güçlü iddia bulunduğunu belirtilmiştir. Bu iddialar aşağıdaki gibidir:

- a) Okul liderliği, sadece sınıftaki öğrenmeyle kıyaslandığında öğrencilerin öğrenmesi üzerinde ikinci bir etkiye sahiptir.
- b) Hemen hemen tüm başarılı liderler, temel liderlik uygulamalarının aynı repertuarını uyguladılar.
- c) Liderlerin bu temel liderlik uygulamalarını nasıl uyguladıkları, uygulamaların kendileri değil çalıştıkları bağlamlara karşı tepkiselliklerini gösterir.

- d) Okul liderleri, personel motivasyonu, bağlılık ve çalışma koşulları üzerindeki etkileriyle dolaylı ve en güçlü şekilde öğretimi ve öğrenmeyi geliştirir.
- e) Okul liderliği, yaygın olarak dağıtıldığında okullar ve öğrenciler üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir.
- f) Bazı dağıtım modelleri diğerlerinden daha etkilidir.
- g) Küçük bir miktar kişisel özellik, liderlik etkinliğindeki değişimin yüksek bir oranını açıklamaktadır.

Okulu istikrarlı tutmak için yöneticilerin hissettiği baskı, yönetim literatüründe iyi belgelenmiştir. Okul müdürleri ile ilgili çeşitli çalışmalar, okul sistemindeki işlemleri istikrarda tutmanın okul müdürünün rolü olduğunu iddia etmektedir (Fullan,1991; Rodgers,1968; Wolcott,1977). Benzer şekilde, Sarason (1990), liderliği iyi düzen ve etkili yönetime ödül veren bir kültüre sahip rol olarak tanımlamaktadır. İyi okullar, çatışmanın hiç bulunmadığı ya da kolayca yok edildiği yerler olarak görülmektedir. Bu beklentiler çoğunlukla yöneticileri, sosyal, irksal ve politik problemleri fazlasıyla basite indirgemek için teşvik etmektedir. Mümkün olduğu kadar çabuk ve verimli şekilde çatışmayı yok etme çabalarında teknik sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu tür müdahaleler olayları geçici olarak bastırmaktadır. Bununla beraber, bu müdahaleler çoğunlukla nedenleri meydana çıkarmada ve okuldaki köklü sosyal problemlerin zorluklarına hitap etmede başarısız olmaktadır (Larson, 1997, s.325).

Okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarını okul müdürleri bakış açısından inceleyen Cibulskaitė (2019, s.89), okul müdürlerine göre, planlamanın üç temel faaliyeti kapsayan en önemli işlev olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, hedef belirleme, ihtiyaçların anlaşılması ve işlevsel planların yapılmasıdır. Düzenlemenin temel faaliyetleri, sorumluluğun belirlenmesi, gücün tahsis edilmesi ve görevlerin verilmesidir. Yönetimsel işlev de faaliyetlerin başlatılmasını, çalışanların motivasyonunu ve personel niteliklerini içermektedir. Kontrol ise değerlendirme kriterlerinin belirlenmesini, değişikliklerin tanıtımını ve değişikliklerle ilgili bilgilerin sağlanmasını kapsamaktadır.

Litvanyalı okul müdürlerinin, motivasyon ve planlamanın önemini vurguladığını belirten Cibulskaitė (2019, s.91), okulu yönetmenin ise göreceli olarak daha az önemli

görüldüğünü eklemekte ve okuldaki liderlikte en az önemli rolün kontrol etme işlevi olduğu ifade etmektedir. Okul müdürleri, on yıl önce faaliyetlerin yönetilmesine daha fazla önem vermektedir. Ancak şu anda personelin yeterliliğine ve motivasyonuna daha fazla önem vermektedirler. Okul müdürlerinin, bu tür liderlik işlevleri ile modern liderlik kavramının daha uyumlu olduğunu ve bu tür faaliyetlerin önemini vurguladığı söylenebilir. Veriler, modern okul müdürlerinin çalışma grupları/ekipler oluşturma konusunda daha aktif olduklarını göstermektedir. Bu veriler ayrıca, modern okul müdürlerinin, planlama ve örgütlenme gibi bazı işlevleri okul topluluğunun diğer üyelerine daha fazla devrettiğini ve onları faaliyetler için motive ettiğini göstermektedir. Bu, işbirliği kültürünün daha önemli hale geldiği ve dağıtımçı liderliğin uygulanması için daha elverişli bir durum olarak görülebileceği anlamına gelir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin işlevlerine ve faaliyetlerine yönelik yaklaşımlarında önemli değişiklikler olduğunu göstermektedir. Bu değişiklikler, eski ve yeni kamu yönetimi değerlerinden sistemik değişim değerlerine olabilir.

Devredilmiş liderlik ve mikro politik araştırma arasındaki çelişki dikkate değer çünkü okul liderliğini, resmi ve resmi olmayan manifestosunun ikisi de yönetim, idare ve mikro politikayı içermektedir. Dahası, mikro politikayı ihmal etmek alanın kendisinin başlıca önemli olarak gördüğü konulardan birini ihmal etmek demektir. Bu çelişki eğitimsel liderliğin yeni politikasıyla ilgili olarak neyi anlatmaktadır, sorusu Flessa (2009, s.345) tarafından sorulmaktadır.

Okullar için politik talimatlar hiyerarşik emir komuta zinciri ötesinde belirlenirken yerel mikro politikalar sadece üstesinden gelinecek engeller olarak görülebilir, diyor Flessa (2009, s.345,346), mevcut eğitimsel politika atmosferi birbirini sıklıkla tamamlayan iki akım ile açıklanmaktadır, ek bilgisini de vermektedir. Bir tarafta politika yapımcılar tarafından, devletsel veya federal seviyede ayarlanan belirgin referanslarla uyumlu ve merkezden tasarlanmış emirler üzerine vurgu yapılmaktadır. Diğer tarafta ise araştırmacılar ve politika yapımcılar dikkatlerini liderliğe okul seviyesinde yükseltmiştir. Bunun nedeni ise politika kaldırıcının, okulun düşük performansını iyileştirmek için en iyi şekilde konumlanmasıdır. Girişimci ve “bahane yok” ilkeleri bu liderlik vizyonunun merkezindedir. Bu çağda okul liderlerinin özerkliği, potansiyel olarak emredilen

müfredatın yerine getirilmesi veya belli sınıf mevcutlarıyla veya bitirme sınavlarında belli başarı yüzdelerini tutturmayla veya denetim uygulamaları sonucu verilen okul puanlarıyla veya okuryazarlığa belli bir yaklaşım altında çıkarılan grafiklerle sınırlıdır. Bu bağlamda, müdürlerin orta derece yönetim aktiviteleri okul temelli değişimin merkezinde olmasına rağmen okuldaki liderlik üzerine yapılacak bir çalışmanın, çatışmadan nasıl kaçınılacağını veya çatışmanın etkili çalışmanın önünde durmasının nasıl engelleneceğini açıklaması tamamen bir sürpriz değildir. Mikro politikalar ve devredilmiş liderlik literatüründeki ayrışma eğitimsel liderliğin yeni politikalarının bir eserdir.

Day, Harris ve Hadfield (1999, s.8) de Flessa(2009) ile aynı fikirdedir. Prensip sahibi müdürler, okulda çalışanların gelişmek ve kendi eğitimsel değerleri ile çalışmak için bir boşluğa ihtiyaçları olduğuna inanmaktadır. Fakat yönetici olarak kendileri kurumsal değerleri oluşturmayı ve yerleştirmeyi vaat etmişlerdir. Kurumda gerilim yükselmektedir çünkü farklı şekilde değerler topluluğunun arasının bulunması gereklidir. Sorun ise bir eğitim örgütünde farklı değerler topluluğunu kaldıracak ortamın bulunup bulunmadığıdır.

Mikro politik etkinliğin doğası, politik ideolojiler tarafından şekillenen bir 'etkileşim' olarak tanımlanmaktadır. Baskın motive edici güç olmalarına rağmen 'politik ideolojiler' mikro politik eylemleri etkileyen tek unsur değildir. Liderlik meseleleri, örgütsel amaçlar ve hedefler, mikro politik çevreyi şekillendirecek faktörlerin bazılarıdır, şeklinde görüş bildiren Pillay (2004, s.131)'la aynı görüşte olan Flessa, (2009, s.346) okul liderliği çalışmasında, mikro politikaları görmezden gelmedeki problemin arkada bırakılan okul vizyonunun sadece fazlasıyla sadeleştirilmesi değil aynı zamanda okullardaki çatışmanın kaçınılması gereken bir patoloji olduğu fikrini de vurgulamasıdır, demektedir. Okulları, mikro politikaların daha önemli işlevinin ortaya çıktığı tarafsız veya olumlu yerler olarak gerekli görenler için bu duruş bir anlam ifade etmektedir. Fakat her zaman okulları amaçlar ve hedefler üzerindeki çatışmalar tarafından şekillenen yerler olarak görenler için ise mikro politikaları uygulamak, göz ardı edilen okul adaletsizliği veya eşitsizliği gibi önemli hususları gün ışığına çıkarmaktadır. Bu ikinci perspektife göre okul liderlerinin ihtiyacı olan yetenek mikro

politikaları yok etmek için imkânsız bir çatışmada uygulanacak mükemmel bir strateji değildir. Onun yerine her fırsatta onu arama, önemli okul kararları ardından kimin kazandığını ve kimin kaybettiğini araştırma ve okul önceliklerine karşı çıkma veya onları desteklemede bir araya gelmeleri için insanları güdülemeyle ilgili hususların daha iyi anlaşılmasını sağlama yeteneğidir. Arama yeteneğini uygulamak demek ne kapsamlı anlaşmalardan vazgeçmektir ne de hangi grubun sesi güçlüyse onun önünde eğilmektir. Aksine politikayı, kaçınılmaz olarak görmek ve sürekli gizli çatışmaları, okul paydaşlarının özellikle dikkat ettiği bilgilerin üreticisi olarak kullanmak demektir.

Hükümetler, okul liderlerini kaliteli okulların sayısını artırmada ve okullaşmada gerekli görmektedir. Aynı zamanda bu şekilde gelecekteki insan kaynaklarının kalitesine ve küresel yarışmacı durumlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Liderleri geliştirmek ve onları mali olarak ödüllendirmek için yapılan etkileyici yatırımlar okul genelinde ve sınıf seviyesinde reform ve yenileşme getiren etkili liderlikle sonuçlanacaktır (Dimmock, 2012, s.3). Kısacası okul liderleri, okulda çeşitli roller taşıyan, okul amaçlarını başarmak için etkilerini kullanan ve okula yön veren kişilerdir. Formal liderler otoritenin atadığı ve bu liderlik işlevlerinin yerine getirdikleri ölçüde gerçek liderlerdir. Liderlik işlevleri bireysel liderlere göre içerik ve başarılabacak amaçların doğasına bağlı olarak çok değişik şekilde yerine getirilir (Leithwood, Riehl,2003, s.2). Bu noktada Tschakert vd.(2016, s.183)'nin yaptığı otorite tanımına bakmakta fayda var. Otorite, gücün çeşitli aktörler tarafından nasıl uygulandığını ifade eder. Bu aktörler, örgüt gündeminde bulunmakta ve uyum kararlarında sonuçları etkilemektedirler. Bu aktörlerden kasıt okulun yönetim kadrosu anlaşılabilir.

Bütün çatışmaların verimli olduğu ve de bir okulda bütün mikro politik dinamiklere başvurmanın olumlu sonuçlar doğurduğu iddia edilemez. Politik dinamikleri kabul etmek ve onları kasten takip etmek liderlik kararlarını organize eden ve itici güç olan değerleri açıkça ifade etmeyi gerektirir. İşte tam da bu gerçek, mikro politik analiz ile devredilmiş liderliğin kaynaşmasının önünde durmaktadır, tıpkı liderlik literatürünün genelinde olduğu gibi devredilmiş liderlik literatürü için de okul örgütünün teknik meselelerini ele almak, bu meselelerin ne kadar önem ve alakaya sahip olduğunu araştırmaktan daha mümkündür. Mikro politik çatışmalar bilgi sağlamaktadır ancak bazen bilgi bize insanların basiretsiz, bencil veya mantıksız bir şekilde inatçı olduğunu

göstermektedir. Diğer taraftan bazen bilgi, okuldaki yetişkinlerin profesyonel uygulamada neye değer verdiğini ve ailelerin çocukları için neyi amaçladığını göstermektedir. Bu değerleri anlamak ve onlara hizmet etmeye çalışmak liderlik sorumluluğudur ve liderlik uygulamasını araştıran bir çalışma bu sorumlulukları incelemelidir, diyen Flessa (2009, s.347)'ya bu noktada söylemek gereksiz, eşitlikçi yöneticiler kendileri için biçilmiş işlere sahipler, diyerek Ryan (2010, s.2) destek olmaktadır. Fakat eğer okullarını ve topluluklarını daha iyi yaşanacak, çalışılacak ve öğrenilecek bir yer yapmak istiyorlarsa o zaman öncelikleri aleyhine çalışan uygulamalara karşı durmanın yollarını bulmak zorunda kalacaklardır. Bu yarışmacı eğitim çevresinde eşitliği, sosyal adaleti ve birleşmeyi teşvik etmenin tek yolu liderlerin politik yeteneklerini harekete geçirmektir. Uyguladıkları yerel veya 'mikro' şartları ele alalım, akademisyenler bu yeteneklere mikro politik yetenekler demektedir.

Mikro politikalar üzerine yazdığı ilk çalışmasında Ball (1987, s.87) müdürler tarafından kullanılan dört liderlik tarzı belirlemiştir. Bu tarzlar 'ilişkisel, yönetsel, politik karşıtlık, politik otoriter'dir. Ball (1987, s.87) ilişkisel tarzı kullanan müdürlerin işlerini garanti etmek için personelle kişilerarası ilişkilere güvendiğini belirtmektedir. Yönetsel tarzı kullanan müdür baş yönetici modelini kullanıyor demektir. Okuldaki günlük iş hayatında meydana gelen politik süreçleri kullanan müdür ya politik karşıtlık ya da politik otoriter liderlik tarzlarını uygulamaktadır. Politik karşıtlık tarzı benimseyen bir müdür okul içinde müzakereyi ve farklı grupların diyaloga girmesini teşvik etmektedir (Ball, 1987, s.104). Politik otoriter olan bir müdür otoritesini kullanmaya eğilimlidir. Okul politikalarını ve prosedürlerini savunmaya çalışmaktadır fakat başkaldırıdan ve karşı karşıya gelmekten kaçınmaktadır (Ball,1987, s.113). Bu dört tarzın her birinde de okul müdürleri kontrol veya hâkimiyete karşı söz verme veya birleştirme çelişkisiyle karşı karşıyadır. Bu çelişki özellikle değişiklikleri getirmek için planlanan politikaları uygularken ve bu değişikliklerin personelle eşgüdümlü şekilde çalıştığını garanti ederken ortaya çıkan gerilimde açıktır (Ball,1987, s.121 akt. Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.32,33).

Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.33) Ball (1987)'dan aktardıklarına ek olarak Blase ve Anderson (1995)'in da tanımladığı dört temel liderlik stilini aktarmaktadır ve

bunlar otoriter, demokratik, karşıtlık ve kolaylaştırıcı liderlik stilleridir. Bu stiller, öğretmenlerin kullanımı için veya öğretmenler ile birlikte, liderlerin kullandığı strateji örneklerini temsil ettiği söylenen bir mikro politik liderlik matrisine yerleştirilmektedir. Modellerinin yatay aksisinde iki pozisyon vardır, açık ve kapalı. Kapalı stratejiler güç temelli stratejilerdir, direk ve üstünde güçtür. Örnekler kaçınmayı, korumayı ve savunmayı içermektedir. Açık stratejiler daha dolaylı ve diplomasi temellidir. Blase ve Anderson'ın (1995) dikey aksisi işlemsel ve dönüşümsel liderlerin liderlik amaçlarını göstermektedir. Bu kavramlar, işlemsel ve dönüşümsel liderlik arasında bir ayırım yapan Burns'ten (1978) alınmıştır. İşlemsel liderlik pazarlığı ve görüşmeyi içeren dereceli ve artışı liderliğe dayalıdır. Oysa dönüşümsel liderlik tamamen farklıdır. İşlemsel liderliğin aksine dönüşümsel liderlik önsezisel hareket etmeyi ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılayarak onları etkilemeyi hedeflemektedir.

Otoriter liderlik Blase ve Anderson (1995)'in modelinin kapalı ve işlemsel çeyreğine tam olarak uymaktadır. Bu tür liderliği "üzerinde güç kullanma" olarak tanımlayabiliriz çünkü lider, personelle görüşme yapmayla ilgilenmemektedir ve kendisi ana karar alıcıdır. Otoriter liderlik hem kapalı hem de işlemseldir. Demokratik veya güçlendirici liderlik otoriter liderliğin tam tersidir ve "birlikte güç kullanmayı" temel aldığı düşünülebilir. Blase ve Anderson (1995)'a göre demokratik liderlik, görüş ve fikirlerin değişiminin ve paylaşımının olduğu bir açık iklimi temsil etmektedir. Bu iş birliğinden daha fazlası olarak görülmektedir; fakat aslında okul hayatındaki eşitlik ve adalet durumlarına dayalıdır. Ball (1987)'un politik karşıtsal liderlik kavramı 'daha büyük bir açıklık görünüşüne' sahip otoriter liderlik olarak tanımlanabilir (Blase, Anderson, 1995, s.18). Yukarıda belirtildiği gibi politik karşıtsal liderler güçlerini paylaşmamaya eğilimlidirler ve bu nedenle kapalıdır fakat güçlü ahlaki veya ideolojik vaatleri nedeniyle hedeflerini ve gündemlerini canlı bir şekilde kovalarlar (Blase, Anderson,1995). Son olarak kolaylaştırıcı liderliğin açık bir işlemsel yaklaşım olduğu söylenmektedir. Blase ve Anderson (1995, s.20) bu durumu, önceden belirlenmiş hedeflere doğru bürokratik arenada bir uğraş verirken değişim ve katılım söylemini içselleştirmek olarak tanımlamaktadır. Kolaylaştırıcı liderlik, katılım için fırsatlar sunması nedeniyle otoriter liderlik ile kıyaslanınca daha tercih edilebilir bulunmaktadır (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.33).

Ball (1987, s.3) okulların nasıl değiştiği ya da aynı kaldığı ve uygulanabilir sınırlar ve eğitimsel gelişmenin olasılıkları ile ilgili anlayışın, örgüt içindeki süreçleri dikkate alması gerektiği tezini savunmaktadır. Ball ve diğerleri tarafından yapılan mikro politika çalışmaları, sistemik reformun gittiği yön üzerine yapılan kaçınılmaz anlaşmazlıklardan kaynaklanan karar alma dinamiklerini anlamada büyük bir kapasite kazandırmaktadır. Ancak buna rağmen Mawhinney (1999, s.160) reformcuların, sistemik değişim çabaları tarafından dayatılan mikro politik bilmeceleleri açık bir şekilde fark edemediklerini hissetmektedir (Maxcy, 2004, s.64).

Normatif enstrümantal liderlik terimi açık ve etkili müdürlerin öğretmenlere doğru bütün politik yönelimini ele almak için oluşturulmuştur. Bu bağlam, öğretmenlerin kontrolünün merkezde olduğu ve böyle bir kontrolün diyalog ve etkileşim süreci boyunca öncelikle yasallaştığı politik yönetime gönderme yapmaktadır. Açık/etkili müdürler sıklıkla amaçlara ve öğretmenlerin okulda yaptıkları işin anlamına karar verirler. Normatif stratejilerin kullanımı ve amaçlar, öğretmenlerin itaatini sağlamada bir araçtır ve bu stratejiler ve hedefler arasında yararlı bir bağlantı vardır. Normatif enstrümantal liderliğin öğretmenleri olumlu etkileme kapasitesi normatif doğasıyla ilgilidir. Genellikle, etkili müdürler tarafından uygulanan stratejiler ve hedefler öğretmenlerin profesyonel norm ve değerleri ile tutarlıdır. Bunun istisnaları ise baskı yönetimi, otoriterlik ve zoraki tavsiye kullanımı ile doğrudan ilgilidir (Blase, 1993, s.149).

Tekrarlamak gerekirse, normatif enstrümantal liderlik terimi, açık ve etkili müdürlerin öğretmenlere karşı bütün stratejik yönelimini tanımlamaktadır. Bu kavram, öğretmenlerin kontrolünün merkezi bir hedef olduğu bir yönetime gönderme yapmaktadır. Açık/etkili müdürler öğretmenlerin okuldaki çalışmalarının hem anlamından ve hem de sonuçlarından bahsetmektedir. Normatif stratejilerin ve hedeflerin kullanımı öğretmenlerin itaat etmesini sağlamada enstrümantaldir yani yararlıdır (Blase, 1993, s.155,156).

Liderliğe başka bir açıdan bakan Day, Harris ve Hadfield (1999, s.8,9) liderliğin tek önemli yönünün okuldaki gerilimle başa çıkabilme yeteneği olmadığını belirtmektedir. Çeşitli paydaşların perspektifinin analizi boyunca müdürler ve etrafındakiler, bir lider

olmanın anahtarının sadece gerilimle başa çıkabilme yetisi olmadığını ayrıca doğru kararlar alma yetisi olduğunu fark etmektedir. Liderlikleri, yetenekleriyle veya sağlam kararları ve onların sonuçları ile başa çıkma isteğiyle tanımlanmaktadır. Müdürlerin ahlaki liderliği, vaatlerini personel gelişimi ve standartların yükselmesi ile karıştırmaktadır. Okulda ihtiyaçları ele almada, okulu yönetmede ve geliştirmede, değişik değer grupları ile uğraşmada karşılaşılan bazı gerilimler vardır. Eğer müdürler, normal şartlarda yönetemeyecekleri bir durumla karşılaşırlarsa, bu durum lider olarak otoritelerini zorlarsa ve sağlam bir danışmana ihtiyaç duyarlarsa, bu duruma liderlik çıkmazı denmektedir. Bu çıkmaz, beklentilerin ve gerilimin birleşmesinden doğmaktadır. Normatif enstrümantal liderler, yani açık ve etkili müdürler bu gerilimle en iyi başa çıkan müdürlerdir.

Çalışılan öğretmenlerin perspektifinden bakıldığında Blase (1993, s.156), normatif enstrümantal liderlik olarak neyin adlandırılacağını sekiz temel strateji ile tanımlamaktadır. Açık ve etkili müdürlerin öğretmenleri etkilemek için resmi ve gayri resmi, doğrudan ve dolaylı, aleni ve özel ve bireysel ve grup-odaklı olmak üzere birçok aracı kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sadece bir veya iki stratejiden bahsetmelerine rağmen bunların tanımları, müdürlerin çok geniş yelpazede stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin raporları ayrıca açık ve etkili müdürlerin belli bir amaca ulaşmak için bireysel olarak öğretmenleri (ve öğretmen gruplarını) etkilemede birçok stratejiyi birleştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Birçok durumda sınıf performansını iyileştirmek bir hedef ve müdür-öğretmen etkileşiminin çıktısı olarak görülmektedir. Etkili müdürlerin, diplomatik ve problem çözücü yönelim uyguladıkları ve öğretmen performansını başlatmak, kolaylaştırmak ve gözlemlemek üzere okulda fırsatlar yaratmak için çalıştıkları görülmektedir.

İşlemsel liderlikte liderler ve izleyenlerin ikisi de bireysel ve ayrı hedefleri başarmak için çalışır. Özünde ahlaki olan dönüşümsel liderlik ise tam tersine ihtiyaçlardan, isteklerden, takipçilerin değerlerinden ve liderlerle izleyenler arasındaki karşılıklı amaçların sonuçlarından ortaya çıkmaktadır, diyor Blase (1993, s.157)'e Youngs (2007), dağıtılmış liderliğin okul reformunun başka bir çığırını taşıdığını belirterek liderlik tarzlarıyla ilgili katkıda bulunmuştur. Liderliğin dağıtılmış

perspektifi, 'bir lider-takipçi bölünmesini ve otoriteyi, bireysel örgütsel rol ile birlikte güç ve etkiyi vurgulayan ayrıcalıklı güç yapılarının' ötesinde okul liderliği anlayışımızı genişletme potansiyeline sahiptir (Gunter,2001, s.69 akt. Youngs, 2007, s.3). Dağıtılmış liderliğin herhangi bir sınıflandırılması gücün nerede bulunduğunu, üzerine odaklanılıp odaklanılmadığını, dağıtılıp dağıtılmadığını, ne dereceye kadar ve neden dağıtıldığını ortaya çıkarmalıdır (Gronn, 2000; Hatcher, 2005 akt. Youngs, 2007, s.4).

Eğer dağıtılmış liderlik, otoritenin resmi hiyerarşik pozisyonlarından kaynaklanan güç dışında bulunan liderlik şekillerini kapsayacaksa o zaman gücün daha geniş durumlarının uygulanması gereklidir; bakışımızın bir örgütün teknik ve işlevsel yönünün ötesine gitmesi gerekmektedir. Dağıtılmış liderlik gücün dağıtılmasını gerektirmektedir ki böylece çoğulcu demokrasiler ortaya çıkmaktadır. Maalesef şimdiye kadar yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu, gücün dağıtılmış liderlik etkinliğinin üzerine nasıl konumlandığı ile ilgili detaylı eleştirileri görmezden gelmeye eğilimlidir. Bu kavramsal güçten ayrılma paylaşılan liderlikten gelmektedir. Okuldaki dağıtılmış liderlik çalışmalarında güç hakkında yapılan detaylı ve gerçek herhangi bir eleştiri mevcut değildir. Buna rağmen, okul dağıtılmış liderlik çalışmaları, farklı tamamlayıcı perspektifleri günlük uygulamaları nasıl anlayacağımız konusunda bilgilendirir. Örgütsel dağıtılmış liderlik, liderliğin başka birine dağıtıldığı bir etkinlik olarak görülmektedir. Demokratik dağıtılmış liderlik, liderliğin değişken olduğunu ve okul topluluğunun herhangi bir yerinden ortaya çıktığını fark etmektedir. Oysa dağıtılmış liderliğin mikro politik perspektifi, eğer biz dağıtılmış liderliği okul gelişiminin bir aracı olarak etiketlemeye ve genellemeye çalışırsak üzeri örtbas edilebilecek gerilimleri, ikilemleri, sessizlikleri ve mücadeleleri açığa çıkarmaktadır (Youngs, 2007, s.4,5). Dağıtılmış liderliğin görmezlikten gelinen bir perspektifi de öğrencileri, velileri ve onların sesini içeren yönüdür. Dağıtılmış liderliğin demokratik bir bakışı da karar alma süreçlerinde öğrencilere ve velilere danışmanın ötesine giderek onların kendi liderlik seslerini geliştirmelerine yardım etmektir (Youngs, 2007, s.6). Ancak bu noktada dağıtılmış liderliğin hesap verebilirlik boyutu göz ardı edilmektedir. Dağıtılmış liderlikte güç eğitimdeki paydaşlara dağıtılmaktadır. Hesap verebilirliğin incelenip dağıtılmış liderliğe nasıl uygulanacağı saptanmalıdır.

Dağıtılmış liderliğin mikro politik perspektifi, alternatif anlayışlar için fırsat başlatmaktadır, özellikle de normları sorguluyorlarsa. Örneğin, Grup ve Flessa (2006, s.535)'nin çalışmasında, iş yoğunluğu nedeniyle diğerlerini yetkilendirme 'dağıtılmış acı' olarak etiketlenmektedir, dağıtılmış liderlik olarak değil. Mikro politik bir perspektif kullanan çalışmalar ayrıca birbiriyle etkileşimde olan insanların karmaşa ve karışıklığını ortaya çıkarmaktadır; bir okul 'mücadele alanı' olabilir ve insanların benimsedikleri her zaman uyguladıkları olmayabilir. Dağıtılmış liderliğin gelişen şekillerini teşvik etmek, yavaş sancılı bir süreç olabilir ve güvenin, iş birliğinin ve arkadaşlığın öncüllerini temel alan karşılıklı açık diyaloglara dayalıdır. Açık diyalog belirgin değilse, özellikle de liderliğin dağıtılmış şekillerinin benimsenmesi uygulamaya taşınmazsa, çatışma ve güvensizlik yükselir. Storey (2004), bir okuldaki liderler arasındaki yarışma kaydında liderliğin dağıtılmış şekillerinin zaafalarını ortaya çıkarmaktadır özellikle de bireyler arasında sınırları aşma meselesi meydana gelirse, demektir. Bu olayda, durum, birbirine bağlı ilişkileri şekillendirdiği için beklentiler ve güç ile alakalı olarak, diyalog ihtiyacını vurgulayarak asla çözülmemektedir (Youngs, 2007, s.7).

Okuldaki dağıtılmış liderlik, liderlik gücünü diğerlerine dağıtmaktan daha fazlasıdır; yani bir güç teorisine ve geniş liderlik alanındaki paralel gelişmelere kavramsal olarak bağlanması gereklidir. Müdürler ne zaman geri adım atacıklarını bilmelidir bu şekilde okulun herhangi bir yerinden bireysel ifadeler ortaya çıkabilir. Bir öğretmenin perspektifinden güven inşa etmenin ne kadar acı olduğunun müdürler farkında bile değildir; öğretmenlere kendilerine güvenildiğini söylemek yeterli değildir, okul uygulamalarını eleştirmek için ve etkili olmak için cesaretlendirilmeleri gereklidir (Youngs, 2007, s.6).

Müdürler, açık amaçlar geliştirerek yapısal, ittifaklar bularak politik ve mesleki ve öğretim gelişimini desteklemektedir. Bu şekilde eğitimsel liderlik özellikleri ve sunma, esinlenme yöntemleriyle sembolik liderlik özellikleri ile insan liderliği özelliklerini birleştirerek okulların hem duygusal hem de bilişsel hayatını yönetmektedirler. Bu liderler sistemin kurulduğundan ve geliştiğinden, hedeflerin belirlendiğinden ve onlara ulaşıldığından ve okulun düzenli şekilde işlediğinden emin olmaktadır. Ayrıca bu

liderler saygı, yeterlik, otonomi ve başarı inşa etmektedir (Day, Harris, Hadfield, 1999, s.12).

Mikro politikalar okul toplulukları içinde meydana gelmektedir, böylece uygulayıcılar ve araştırmacılar için mesele onun varlığını onaylayıp onaylamadıkları ve fark edip etmedikleridir. Ayrıca karmaşık ikilemleri, münakaşaları ve boğucu meseleleri 'halının altına süpürüp süpürmedikleri' asıl sorundur. Eğer bu karmaşa kabul edilirse, o zaman, okul liderliği alanına yayılan, paylaşılan ve dağıtılan liderliğin basit jargonunun ötesine doğru hareket etmeye başlanmış demektir (Youngs, 2007, s.7).

Ryan (2010, s.3,7,9)'ın çalışması, müdürlerin sosyal adalet gündemlerini teşvik etmek için mikro politik yeteneklerini kullanımlarını keşfeden bir çalışma olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle, müdürlerin politik basiretini araştırmaktadır. Yani onların politik şartlarını anlamak için çabalarını, kullandıkları stratejilerdeki bilgilerini uygulayış tarzları ve eşitlik amaçlarına ulaşmak için çalışırken uyguladıkları eylemlerini stratejik bir şekilde gözleme yollarını araştırmaktadır. Sosyal adaleti teşvik etmek için tasarlanan, mikro politik etkinliği araştıran bir çalışmanın mevcut olmadığını belirten Ryan (2010, s.7) politik açıdan zeki bir liderin birinci gereğinin politik çevreyi anlamının önemini fark etmesi olduğunu eklemektedir.

Ayrıca Ryan (2010, s.9,10)'a göre zeki liderler birlikte çalıştıkları insanlara özel ilgi göstermek zorundadır. Özellikle, meslektaşlarının gerçek niyetlerini, isteklerini ve tutkularını anlamalarını sağlayan jestleri, eylemleri ve sözlerini yorumlayabilmelerine gerek vardır. Böylece davranışlarını tahmin edebilmektedirler. Çağdaş araştırmacılar politik çevrenin kültürünü ve sistemini anlamının gerekliliğini vurgularken sistem ve insanın ayrılamayacağını da kabul etmektedir ve birlikte çalıştığı insanları bilmenin önemini vurgulamaya devam etmektedir. Buchanan ve Badham (1999)'a göre örneğin bir örgüte katılırken 1) politik olarak yetkili kim, kimler arkadaş, kimler düşman ve gizli ittifak, 2) ana kaynak sahiplerinin gerçek gündemi, 3) isteğe bağlı kaynakları kim kontrol ediyor ve bir şey yapılmasını istediğinizde kime ulaşmalısınız, 4) geçmiş ve yeni sıcak meseleler, 5) kiminle arkadaş olunur ve kimden kaçılır, soruları sorulmalıdır.

Day, Harris ve Hadfield (1999, s.13) ise Ryan'ın bir üst paragraftaki zeki lider özelliklerine ek olarak iyi lider özelliklerini vermektedir. İyi liderler, meslektaşlarıyla uyumlu çalışır. İyi liderler ileriye bakar, değişikliği kabullenip insanları bu değişime hazırlar ki böylece onları şaşkırtmaz ve güçsüzleştirmez. İyi liderler yararcıdır ve politik ve ekonomik gerçeklerle başa çıkabilir.

Liderlerin politik çevre bilgilerini, uyguladıkları stratejilerde iyi kullanmaları gerekmektedir. Bir grup çağdaş araştırmacı belli stratejileri önermektedir. Bolman ve Real (2008), örneğin, politik açıdan zeki liderlerin bir gündem geliştirmeye, destek temeli oluşturmaya ve gündeme karşı direnebileceklerle veya gündemi destekleyebileceklerle ilişkileri nasıl yönetebileceklerini öğrenmeye ihtiyacı olacağını belirtmektedir. Buchanan ve Badman (1999) ise diğer taraftan bu liderlerin "güç konuşma stratejileri" ve "etkileme taktikleri" geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Marshall ve Mitchell (1991) ve McGinn (2005), eğitimde müdür yardımcılığının ve müdürlüğün politikasını keşfetmiştir. Marshall ve Mitchell, konularını korumak için müdür yardımcıları risk almayı sınırlamalı, politikayı sessiz bir şekilde tekrar yapmalı, ahlaki çıkmazlardan kaçınmalı, farklı değerler göstermekten sakınmalı, katılımcı olmalı, sorun çıkararak fişlenmekten kaçınmalı ve çekişmeleri gizli tutmalıdır, şeklinde bir görüş ileri sürmektedir. Diğer taraftan McGinn ise politik görüşlü müdürlerin okul topluluğu içinde ve ötesinde merkez ofis çalışanlarını da içererek ilişkiler geliştirdiğini politik bir dil konuştuğunu ve destek ağları geliştirdiğini gözlemlemektedir (akt. Ryan,2010, s.10,11).

Yukarıdaki tavsiyeler liderlere gündemlerini daha ileri götürmeye yardım ederken liderler otomatik bir şekilde veya kör bir şekilde bunları uygulamaya dökmemektedir. Bunun yerine özel şartların zaman gerektirdiğini dikkate alarak bunları stratejik şekilde uygulamalıdır. Kendilerini buldukları durumları iyi şekilde anlamalı ve en iyi eyleme karar vermelidirler. Böyle bir uygulamanın deneysel ve tedbirsiz doğası ile başa çıkmak için Buchanan ve Badman (1999) politik görüşlü müdürlerin emirlerinde hangi kaynak varsa onu kullanarak kendilerini her işten anlayan kişiler olarak görmelerine gerek olduğunu hissetmektedir. Elbette amaçlarına ulaşırken fırsatları, şansı ve zamanlama kazalarını da dikkate almalıdırlar. Bu tür şartlar altında kendini gözlemlemek de

önemlidir. Yöneticilerin kendini bilen, kendi farkında, öz eleştirel ve deneyimlerinden öğrenen olmaları gerekmektedir. McGinn (2005) politik düşünceli müdürlerin hareket ettikleri şartlar altında çok dikkatli olduklarını, olaylar meydana gelirken eylemlerinin etkisi üzerine ve meydana geldikten sonra da olaylar üzerine düşündüklerini bulmuştur. Yöneticilerin üzerine düşünmesi gereken o kadar şeyin arasında biri, eylemlerinin etik içeriğidir. Etik eylemler ile pratik stratejiler arasındaki ince çizgi dikkate alınırsa politik düşünceli yöneticiler eylemlerinin etiğini kaçınılmaz şekilde düşünecektir, diyerek Ryan (2010, s.12), ahlak, duygu ve sosyal bağlar, motivasyona ve taahhütlere işlemsel liderliğin dışsal ilgilerinden daha güçlü bir itici güç oluşturmaktadır, diyen Day, Harris ve Hadfield (1999, s.12)'e destek olmaktadır. Böyle bir durumda liderler ve takip edenler, bağımsız hedefleri gerçekleştirmek için ihtiyaçları ve hizmetleri değiştirmektedir.

Ryan (2010, s.40,41) ayrıca mikro politikaların etik boyutundan bahsederken sosyal adalet odaklı müdürlerin izledikleri yollara değinmiştir. Aslında okullardaki mikro politik eylem çalışmaları, öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel ilişkilere dayandıklarını, benzer düşüncedekiler ile iş birliği kurduklarını veya çok çeşitli amaçlarını başarmak için meslektaşlarını ikna etmeye, görmezden gelmeye veya dengede tutmaya çalıştıklarını göstermektedir. Sosyal adalet odaklı müdürlerin eylemlerinde farklı olan eylemlerinin bağlamı ve aciliyetidir. Sosyal adalet odaklı müdürlerin stratejilerinin belli doğası diğer genel mikro politik stratejilerden ayrılmaktadır. Sosyal adalet odaklı müdürlerin mikro politik eylemlerinde belli bir aciliyet derecesi vardır ki bu diğer sosyal adalet odaklı olmayan mikro politik eylemlerinde belirgin değildir. Bunun nedeni sosyal adalet öncelikleri, sistemin değişik bileşenleri tarafından düzenli şekilde başkaldırıyla yüzleştirilmektedir. Eğer müdürler sosyal adalet çabalarında başarılı olacaklarsa politik oyunlar oynamaktan başka çareleri yoktur. Bu da örgütlerinin politik gerçeklerini kabul etmek, politik yeteneklerini bilmek ve bu yeteneklerini oyuna sokmak anlamına gelmektedir. Bu noktada başarısızlık, gelecekteki eşitlik ve sosyal adalet için iyi bir işaret olmayacaktır.

Liderlik araştırmacıları, liderlerin birlikte çalıştıkları insanları nasıl etkilediğini görmek için liderlik tarzlarını incelemek gibi bir sorumluluğu olduğunu iddia etmektedir. Bazı

liderlik araştırmacıları, kişisel özellik ve davranışın liderlik etkililiğini ve başarısını belirlediğini iddia ederken diğerleri liderliğin durumsal olduğuna inanmaktadır. Liderlik okullarda geliştirici bir işlev olmasına rağmen Davies ve Ellis (1997, s.148) liderliğin yıllar boyunca nasıl değiştiğini göstermekte ve okullarımızda görünen beş tür liderlik olduğunu ifade etmektedirler: otoriter, merkezi, geçişli, işbirlikçi ve güçlendirici. Okul liderliğine farklı yaklaşımlar iyice incelendiğinde onların çeşitli derecelerde katılıma izin verdiği açıktır (Brown, Duku, 2008, s.435).

Ryan (2010, s.36, 37) müdürlerle yaptığı çalışmasında müdürler uyguladıkları bir dizi politik uygulamadan bahsetmektedir. Bu müdürler iyi bir çalışma ilişkisi oluşturmanın ve diğerleri ile iletişime geçerken doğru kelimeleri kullanmanın yararlı olduğundan bahsetmektedir. Politik basireti çalışan araştırmacılar sosyal ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. McGuinn (2005) politik basireti sosyal basiretten ayırmaktadır. McGuinn'e göre sosyal basiret, ilişkileri ilerletme ve iletişime geçme yeteneğini ifade etmektedir. Bu çalışmada yer alan müdürler üretmenleri ve toplum yeleri ile iyi ilişkiler kurmanın önemini fark etmiştir. Ek olarak müdürler kullandıkları dilin önemli olduğunu ifade etmektedir. Dil ile ilgili dikkatli olmaktadırlar ve değişik bilgi kaynakları, telkin yöntemleri ve yol gösterici diyaloglar kullanarak, sorgulayarak ve kışkırtarak çeşitli tartışma/öncelikleri ilerletmeyi tercih etmektedir. Diğerlerini ikna etmenin en etkili yolu gt vermek değildir, insanların sonuca kendilerinin ulaşmasına izin vermektir. En etkili tartışmalar rencileri birinci sraya ve meclis ile hükümet önceliklerini aynı hizaya koyma esnasında meydana gelmiştir. Müdürler kendilerinin uyguladığı bir dizi başka stratejiye de gönderme yapmıştır. Direnç, planlama, deneme, dürüstlük, sabır, saldırganlık, oyun oynama ve sessiz savunmanın eşitlik gündemini desteklemeye yardım ettiğini bulmuşlardır.

En sonunda, katılımcılardan politik açıdan daha zeki olanlar amaçlarına ulaşmak için stratejik olmaları gerektiğini fark etmiştir, diyen Ryan (2010, s.30,35,36) alışmasında müdürlerin politik çevrelerini bilmelerinde kendilerine yardım eden stratejilerden bahsetmektedir. Bunlar komitede oturmayı, farklı bölgelerde çeşitli pozisyonları üstlenmeyi ve insanların söylemek zorunda olduklarını dinlemek için zaman ayırmayı içermektedir. Bu noktada ironik olan ise müdürlerin rencileri dinlemekten çok az

bahsetmesidir. Bunun nedeni belki de öğrencilerin okul komitesinin üyelerinden daha az güce sahip olmasıdır. Ayrıca bu nedenle okul komitesinin beklediğinden daha az politik ilgiyi beklemesi de mümkündür.

Kültür, örgütsel ortamdaki insanlarla ilgilidir ve değerlerin, inançların, önyargıların ve davranışların okul hayatının mikro politik süreçlerinde nasıl yürütüldüğü ile karakterize edilir. Genellikle kültürel yapı veya iklim olarak tanımlanan sınıf, bölüm veya okul kültürüdür ve Schein (1985) 'a göre, liderlerin gerçek önemi, kültür veya kültürlerin yaratılması ve yönetilmesidir (Day,1999, s.78).

Liderlik üzerine farklı düşünceleri olan okulların ana teması liderliğin merkezinde bulunan etkidir. Yulk (Bush,2003, s.5) bunu şu şekilde onaylamaktadır:

Liderliğin birçok tanımı sosyal etki süreci içeren düşünceyi yansıtmaktadır ve bu maksatla kasti etki bir kişi veya bir grup tarafından başka kişiler ve gruplar üzerinde organizasyonlardaki etkinlikleri ve ilişkileri yapılandırmak için kullanılmaktadır. Yulk gözleminin okul liderliğine de uygulanabileceği iddia edilebilir. Bush (2003) liderlerin diğerlerini kendilerini takip etmeleri için etkileyebileceği görüşündedir. Bu perspektif dolaylı olarak eğer okul yönetim kurul üyeliği liderini takip ederek kaytarırsa okul yönetimindeki liderlik parçalanmaya başladığını iddia etmektedir. Hargreaves ve Fink (Tomlinson, 2004, s.101)'e göre “Eğitim liderliği etkileri üzerine yapılan geniş çaplı çalışmalar, paylaşılan, işbirlikçi veya dağıtılmış liderliğin güçlü şekilde okullardaki etkili liderlikle ilgili olduğunu gösteren açık göstergeler sunmaktadır.” Başka bir deyişle, liderliğin çalışması için, iş birliği özelliğinin açık olması olağanüstü bir durumdur (Brown, Duku,2008, s.434).

Etkili okul müdürleri, öğretmenleri karar alma mekanizmalarına dâhil etmede başarısız olmakta veya katılımlarını özellikle sınırlamaktadır. Öğretmenler nadiren kendi esas ihtiyaçlarını, değerlerini ve isteklerini ifade etmektedir. Müdürün belirlediği hedeflere yönelik öğretmen itaatini sağlama anlamındaki 'kontrol' müdürlerin amacıdır. Etkili müdürler vizyonlarını söylemektedir, hedeflerini ortaya koymaktadır ve beklentilerini açıklamaktadır ve geniş anlamda bu sonuçlara ulaşmak için araçlarını belirlemektedir. Açıkça söylemek gerekirse, öğretmenler, 'müdürlerin gündeminin bir müşterisi olmak' için etkilenmektedir (Blase,1993, s.158).

Flessa (2009, s.336)'nin yaptığı durum çalışması, rutinlerin ve yapıların nasıl oluştuğunu anlamamızı kolaylaştıracaktır. Uygulamadaki devredilmiş liderliği de anlamamıza sağlayacağı deneysel katkıyı güçlendirecektir. Bu kavramsal ülkeyi ihmal ederek, mikro politikaların ve liderliğin etkileştiği yerde, iş ve uygulayıcıların kendi doğal ortamında çatışma ortaya çıkmaktadır. Bu da onların, okul liderlikleriyle veya devredilmiş liderlikleriyle ilgili bir şeyin yanlış gittiğini zannetmesine neden olmaktadır. Mikro politik çatışmayı liderlik söyleminden ayrı tutarak, araştırmacılar liderlerin rollerini çok dar açıdan görmelerine neden olmaktadır ki bu da potansiyel olarak olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bolman ve Deal (2004, s.433) liderlerin çok dar açıyla baktıkları zaman başarısız olduklarını ifade etmektedir. Örgütle ilgili daha esnek düşünmedikçe ve geniş açıdan bakmadıkça, kaçınılmaz şekilde karşılaşacakları çok geniş yelpazeden işlerle başa çıkamayacaklardır.

Politik liderlik yapan müdürler, öğretmen liderleri tarafından öğretmen liderliğini olumsuz yönde etkilemekle suçlanmaktadırlar, diyen Brosky (2011, s.7), Flessa (2009)'nin yukarıdaki paragraftaki düşüncelerini desteklemektedir. Yöneticinin 'güçten vazgeçememesi', öğretmen liderliğinin ortaya çıkıp çıkmaması ve okullarda sürdürülmesi konusunda doğrudan bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Girişimin yalnızca müdür tarafından yapıldığı okulun geleneksel hiyerarşik yapısı öğretmen liderliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Son olarak, öğretmen liderlerin müdürler tarafından tanınmaması ve teşvik edilmemesi liderliği olumsuz yönde etkilemektedir.

Dönüşümcü liderlik, eğitimde en çok kullanılan liderlik modellerinden biri olarak kabul edilir. Bu, bir liderin destekleyici işlevini gerektirir; alt düzey katılım, öğretmenlerin bireysel eylemlerini ve okulun kolektif eylemini birleştirmek için kullanılır. Özellikle dönüşümcü liderlerin bazı temel nitelikleri vardır. Karizma ya da ilham verici motivasyon, liderin kolektif hedeflere bağlılık geliştirerek çalışanlara ilham vermesini ve motive etmesini sağlar. Buna ek olarak, lider, çalışanları entelektüel olarak teşvik ederek, onların yaratıcılığını ve problem çözme yeteneklerini ortaya çıkarır, ekipte açık iletişimi motive eder ve insanların merakını ve öğrenme hevesini teşvik eder. Son olarak, dönüşümcü liderler bireyselleştirilmiş düşüncenin erdemine de sahiptirler, yani her bir çalışanına yaklaşırken özgün ve otantik ilgiyi gösterdikleri ve çalışanların

benzersiz bir birey olduğunu ifade ettikleri bir tarza sahiptirler (Thomas ve diğ., 2018, s.4).

Hem uluslararası örgütsel psikolojide hem de bir dereceye kadar eğitim liderliği literatüründe, dönüşümsel liderlik şunlarla bağlantılıdır: (1) işte içsel motivasyon, (2) duygusal örgütsel bağlılık ve (3) iş tatmini (Thomas ve diğ., 2018, s.4):

Birincisi, örgütsel psikoloji literatürü, dönüşümcü liderlerin çalışanlarını entelektüel olarak desteklemeleri ve büyüme, gelişim ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları için duyarlılık göstermeleri durumunda, takım üyeleri arasında motivasyonu teşvik ettiklerini kanıtlamıştır. Liderliğin destekleyici işlevi ile içsel motivasyon arasındaki ilişki, dönüşümsel bir liderin bir takımın aidiyet duygusunu güçlendirme, takım üyelerinin yetkinliklerine yönelik farkındalık gösterme ve inanma, uyarıcı ve teşvik edici bir ortam oluşturma becerisiyle yansıtılır. Eğitim liderliği literatüründe Eyal ve Roth (2011) bu bulguları okul bağlamı için doğrulamakta ve daha spesifik olarak, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin içsel motivasyonu arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir (Thomas ve diğ., 2018, s.4,5).

İkincisi, dönüşümcü liderlik, duygusal örgütsel bağlılık için açıklayıcı bir temel sağlar. Örgütsel psikoloji literatüründe, bazı araştırmacılar, dönüşümsel özellikleri ifade ederek, liderlerin kendi ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarının ötesine bakmak için takımlarını motive etme potansiyeline sahip olduklarını bulmuşlardır. Eğitim literatüründe, çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel düzeyde hedeflere ve karar süreçlerine ulaşmaya katılımını arttırarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının arttığını ortaya koymuştur (Thomas ve diğ., 2018, s.5).

Üçüncü olarak, Dum Dum ve diğerleri (2002)'nin genel liderlik meta-çalışmasına göre, liderlerin dönüşümsel davranışlarının çalışanların iş tatmini ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitimsel liderlik literatüründe, birçok çalışma, liderlerin ekipteki bireylere samimi ve otantik ilgi göstermeleri, onları zihinsel olarak kolektif hedefler doğrultusunda iş tatminini arttırmak amacıyla kendi çıkarlarını aşmak için motive etmeleri ve onlara ilham vermeleri gerektiğini keşfetmiştir (Thomas ve diğ., 2018, s.5).

2.3 Güç

“Güç, bir sosyal ilişki içinde, kendi iyiliği için bir şans demektir, bu fırsatın ne olduğuna bağlı olmaksızın direnişe karşı bile.” (Weber 1964/1922, s.38). Weber'den bu alıntı muhtemelen eğitimciler arasında rahatsızlıkların çoğuna neden olmaktadır. Güç ve pedagoji uyumlu değildir (Roos, Obrist, 2015, s.2).

Güç, sosyal ilişkide direnci yenmeyi sağlayacak bir fırsattır. Güç araçsal bir ilişkidir. Bu, bir iktidar ilişkisinin kendi içinde bir amaç olmadığı, ancak aktörlerin elde etmek istedikleri bir hedefe atıfta bulunduğu anlamına gelir. Güç, geçişli olmayan bir ilişkidir. Yani bir aktörden diğerine aktarılamaz. Güç, karşılıklılık ve dengeye dayanır. Müzakereler ve takas her zaman karşılıklı bir şeydir. Her iki tarafın da ilişkiye katkıda bulunacak bir şeyleri vardır. Eğer bir partinin diğerine sunacak bir şeyleri yoksa arada ilgi olmadığı gibi hiçbir ilişki de olamaz (Blättel-Mink, 2014, s.10,11).

Bir kimsenin başkalarını kendi istediği yönde davranışlara yönlendirebilme ve normalde asla yapamayacakları davranışları bireylere yaptırabilme yeteneği olarak tanımlanan güç, var olsa bile sahibi kullanmadığı takdirde kullanılmayan potansiyelin güç olmadığı ifade edilmektedir. Öte yandan temel bir dürtü ve karşısındakini etkileme süreci olan güç, Nietzsche (1963)'ye göre, insanların hayattan beklediği mutluluktur. Elbette bu mutluluk beklentisi gerçekte güç isteğidir. “Güç, istenilen sonuca ulaşmak için yapılan işler dizinidir” diyerek baskın bir etkileme kapasitesine vurgu yapan Mintzberg (1983, s. 4)'in görüşüne Başaran (2004) da yöneticilerin ve liderlerin çalışanları üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmede başarılı olabilmeleri için etkileme gücüne ihtiyaçları olduğunu söyleyerek katkı yapmıştır (Sezgin Nartgün, Nartgün, Arıcı, 2016, s.4).

İnsanlar için nefes alma ne kadar doğalsa tüm örgütlerde de gücün bulunması doğaldır. Bu koşullar altında, günlük yaşamda gücün neredeyse hiç fark edilmemesi şaşırtıcı değildir. Bu örgüt treninde özellikle doğrudur. Güç sorunlarının okulda nadiren tartışıldığı olgusu aşikârdır (Roos, Obrist, 2015, s.3).

Çözülecek sorunların 'doğal' belirsizliklerine dayanan güç ilişkileri ve örgütlerdeki kolektif eylemin her yapısı, kendini bir güç sistemi olarak temsil eder. Bu, aynı zamanda güç gerektiren etki ve deneyimi olan bir güç olgusudur. Bir örgüt yapısı,

düzenlenmesi, ayarlanması ve ‘uysallaştırılması’ nedeniyle projelere olanak sağlamak için ve iş birliği yapmaları için güç yaratır. Kolektif eylemin her ciddi analizi, bu nedenle, düşüncelerinin merkezine gücü koymak zorundadır çünkü kolektif eylem temelde günlük politikadan başka bir şey değildir. Güç onların ‘ham’ maddesidir (Blättel-Mink, 2014, s.8).

Roos, Obrist (2015, s.13)’in Friedberg (1992, s.42)’den aktardığına göre “Güç, o zaman, her zaman diğerlerinden daha fazlasını çıkarmak için kullanılabilir, fakat hiç kimsenin diğerinin merhametine sahip olmadığı bir ilişkidir. [...] Güç, ilgili aktörlerden birinin diğerinin 'ticaret şartlarını' veya onu destekleyen değişim koşullarını dayatmasını sağlayan bir değişim ilişkisidir.”.

Ne yazılırsa yazılsın yazılanların kaynakları, meşruiyeti, hedefleri veya eylem yöntemleri, bireylerin ya da grupların her zaman diğer bireyleri ya da grupları harekete geçirme gücünü içerecektir. Başkaları üzerinde hareket etmek, onlarla ilişki kurmak anlamına gelir ve sadece bu ilişkide, bir kişinin (A) başka bir kişi (B) üzerinde gücü kullanmasıdır ki gücün aktörlere bir katkı değil, aktörler arası bir ilişki olduğu anlamına gelir. Sonuç olarak güç, sonunda, güç ilişkisinde olan herkesin diğerinin istediğini reddetme fırsatına sahip olduğu mekânda yer alır. Ve güç, zenginlik, prestij, otorite, kısacası, sahip oldukları tüm kaynaklar onlara ilişkilerinde daha büyük bir özgürlük verir. Yani güç eylem özgürlüğü verir (Blättel-Mink, 2014, s.9).

Gücün politik analizlerin merkezi birleşeni olması nedeniyle birçok çalışma, gücün nasıl edinildiğini ve nasıl kullanıldığını anlamaya çalışmaktadır. Güç ilkel ve hassas bir kavram olduğu için politikanın gücü edinmeyle ve kullanmayla ilgili olduğunu yansıtan çalışmalar vardır. Bu bağlamda dikkati çeken nokta değişik güç tanımları ve ona eşlik eden otorite, etki ve kontrol gibi terimlerdir (Malen, 1994, s.148).

Roos ve Obrist (2015, s.9,10,11) çalışmalarında yedi güç türünü örnekleriyle birlikte tanımlamaktadır:

Ödül Gücü: Ödüllendirme gücü, istenen davranışa ve beklentilerin yerine getirilmesine bağlı olarak sonuçlanır- sağlanan davranış kontrol edilebilir.

Örneğin bir öğretmen, uzun değerlendirme formlarındaki teknik söylemi izler ve öğretmen konferanslarında yeni literatür ve iç görüler hakkında düzenli olarak rapor tutar. Bir ödül olarak, okul yönetimi kendisini uluslararası bir kongreye katılmaya gönderir.

Yaptırım Gücü: Olumsuz yaptırımlardan kaçınmak için beklenen davranış görüntülenir. İstenmeyen davranışları cezalandırma yeteneği sadece çocukların uyum içinde davranması için değildir.

Örneğin bir öğretmen, okulun resmi kırtasiyesinin görünüşünü çirkin bulmaktadır. Kafasına göre kırtasiye ve logoyu değiştirmek istemektedir. Okul yönetimi tarafından suçlanmaktan ve olumsuz sonuçlardan korktuğu için resmi kırtasiyeyi herhangi bir değişiklik yapmadan kullanmaktadır.

Meşru Güç: Beklentiler yerine getirilir, çünkü talep ve beklentileri karşılamak zorunda kalır ve daha güçlü olanın resmi olarak haklı olduğu varsayılır.

Örneğin okul yönetimi, bir yaz tatilinde perşembe ve cuma günü iki günlük bir hizmetiçi eğitim programı düzenler. Bu, her ne kadar zorlu olsa da yapılır, çünkü okul yönetiminin bunu yapma hakkına sahip olduğu varsayılmaktadır (bu, muhtemelen birçok yerde geçerlidir).

Karizmatik Güç: İhtiyaçlar ve beklentiler karşılanır çünkü daha güçlü bir hayranlık bulunmaktadır. Kişi yüksek bir kimlikle var olmaktadır veya olumlu bir geri bildirim verilmektedir.

Örneğin okul müdürü okulun ilk sabahı elektronik yazışmayı tamamlamak için sabah saat 6.00'da okuldadır. Bazı öğretmenler bu örneği izler ve bu süre zarfında okul binasına ulaşırlar. Sabahın erken saatlerinde, müdür ve mevcut öğretmenler arasında daha fazla gayri resmi konuşma gerçekleşir; Geç gelenlerin katılmadığı bir yakınlık oluşur. Okul müdürü, öğretmenlerin okula erken gelişlerinin olumlu olmasını beklemektedir.

Ekolojik Güç: Ekolojik güç, malzeme kaynaklarının dağıtımı, teknolojilerin kullanımı ve fiziki ortamın kontrolü üzerinde denetimi içerir. Çevrenin şekillenmesi ve yaşam

koşulları üzerindeki etkileri, sağlık ve sağlığa etkileri de dâhil olmak üzere, son yıllarda istihdam kurumlarında giderek daha önemli hale gelmiştir.

Örneğin yeni bir okul binası planlarken, okul yönetimi kontrollü havalandırma kurulumuna kararlıdır. Bu kaygıyı teste tabi tutar ve bu nedenle uzun bir süre okul, öğrencilerinin çalışma koşullarını ve sağlığını olumlu yönde etkilemiştir.

Bilgi Gücü: Bilgi ve kimin hangi zamanda hangi bilgiyi aldığı veya hatta gerekli bilgiyi alabildiğini belirlemek için yapılan açıklamalar son yıllarda giderek önem kazanmaktadır.

Örneğin okul yetkilileri, bir akşam belediyenin öğretmenler için yaptığı ödeneği iptal ettiği bilgisine ulaşmıştır. Öğretmenler konferansında, okul yönetimi, öğretmenlerin bir sonraki gençlik festivaline olan bağlılığını tehlikeye atmamak için bu bilgiyi gizler. Bu konferansta açıklanmayan bir konudur. Öğretmenler, okul yetkililerinden ödenek iptaliyle ilgili mesajı ertesi güne kadar almayacaklardır.

Uzmanlık Gücü: Bilgi güçtür. Bu bağlamda, gereksinimlerin, uzmanlıklarına dayanarak, daha güçlü ve spesifik bilgi ve özel bilgi temelinde formüle edildiği varsayılmaktadır.

Örneği okul müdürü olarak kısa bir süre önce tamamlanmış eğitime sahip bir yönetici, şu andan itibaren tüm idari ve örgütsel kararları tek başına alacağı görüşündedir. Her ne kadar öğretmenler hâlâ bir söz sahibi olmak istiyorlarsa da ancak sadece okul yönetiminin uygun kararlarına katkıda bulunma hakkına sahiptirler.

Crozier ve Friedberg (akt. Blättel-Mink, 2014, s.12) de bir örgütle ilgili belirsizlik kaynaklarına karşılık gelen dört ana güç kaynağını tanımlamaktadır:

Uzmanlık Bilgisi: Değiştirilmesi zor bir işlevsel kabiliyete sahip olmak, yani örgüt için çok önemli olan bilgi birikimine sahip olmaktır. Faydalar ve ayrıcalıklar bu "tekel"den müzakere edilebilir.

Çevresel İlişkiler: Her örgüt, girdi materyaline ve çevredeki insanlara girdi malzemesi olarak ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, bu çevresel ilişkilerin, arabulucuların ve görüşmecilerin farklı eylemlerinin kontrolü, organizasyonda merkezi bir güç kaynağıdır.

Bilgi ve İletişim Kanallarının Kontrolü: Bir örgütte doğru bilgi olmadan doğru bir görev yapılması ve doğru etki yaratması garanti edilmez. Önemli bilgilerin aktarılması, her şeyden önce “astların” temel bir görevidir.

Örgütsel Kuralların Kullanımı: Örgütün yönetimleri tarafından, diğer üç güç kaynağının yarattığı soruna bir cevap olarak görülebilir. Prensip olarak, örgütlenme kuralları belirsizlik kaynaklarını ortadan kaldırmalıdır fakat asla başarılı olamayıp yeni belirsizlik bölgeleri yarattıkları görülür.

Örgütü bir oyun olarak gören Blättel-Mink (2014, s.14) bir örgütün “yan yana oyunların toplamı” olarak anlaşılması gerektiğini belirtir. Oyun, “insanların kendilerini özgür kılmalarına rağmen güç ilişkilerini yapılandırabilecekleri ve düzenleyebilecekleri bir mekanizmadır. Oyunlar, kendi kaynakları ve kabiliyetleri ile nispeten otonom aktörlerin, kolektif eylem sorunlarını çözmek için oluşturdukları, icat ettikleri ve konuşlandırdıkları, her şeyden önce, sıradan çözümlerden başka bir şey değildir. Karşılıklı çıkarlarına ve isteklerine rağmen ortak hedeflere ulaşmak için gerekli iş birliğini kolaylaştırmak ve güvence altına almak da oyunun bir parçasıdır”

Oyun bize bir resimden daha fazlasını sunan, insanların güç ilişkilerini yapılandırarak düzenleyebildikleri ve özgürlüğe izin veren somut bir mekanizmadır. Oyun, insanların birlikte çalışmak için geliştirdiği bir araçtır. Özgürlüğü ve zorlamayı bir araya getiren, oyuncuyu özgür bırakan organize eylemin vazgeçilmez aracıdır, ancak eğer kazanmak isteniyorsa, doğanın kurallarına uyan rasyonel bir strateji izlenmelidir, oyun ve kurallarına uyulmalıdır. Her zaman bir örgütte olduğu gibi, bu bir iş birliği oyunudur, oyunun ürünü örgütün aradığı ortak sonuç olacaktır (Blättel-Mink, 2014, s.13).

Örgütler eylem bağlamını ve aktörlerin araçlarını tanımlasalar da baskılayıcı araçlar değildir, diyen Crozier ve Friedberg (akt. Blättel-Mink, 2014, s.16,17) “... insan davranışının hiçbir şekilde itaatin veya yapısal baskıların mekanik ürünü olmadığını, her zaman ifade özgürlüğünün, ancak bir dereceye kadar özgürlüğün gerçekleşmesi olduğunu” da vurgulamaktadır. Her aktörün siyaset yapma özgürlüğü vardır örneğin bireysel hedeflerini ve ilgi alanlarını gerçekleştirmeye çalışmak ve bunu kişisel ve rasyonel bir stratejinin yardımıyla sürdürmek özgürlüğüne sahiptir. Bir aktör, “sınırlı bir rasyonalite bağlamında sıralı bir biçimde karar verir ve her sorunun kendi asgari tatmin

eşiğine karşı gelen ilk çözüm yolunu” seçer. Başka bir deyişle örgütsel aktör örgütü oynar ve sürdürür. Bir yandan kendi çıkarları ve diğer yanda oyunun kuralları yani yapıları tarafından yönlendirilir. Özgürlük ve zorlama arasındaki süregelen bir gerilim durumu mevcuttur.

Herhangi bir bağlamda güç ilişkileri bilgisi, akılcı ve doğru olarak neyin alındığını anlamak için gereklidir ve üstelik yalnızca yetki dikkate alındığında akılcılığın hüküm sürmesine neden olabilir (Langley, Denis, 2010, s.i43).

Otorite, bir sosyal aktör tarafından diğeri üzerindeki yasal etkinin kullanılmasıdır, diyen Johnson-Cramer (2019, s.1), gücün yasal ve yasal olmayan kullanım şeklini açıklamaktadır. Bir bireyin veya bir işletmenin farklı davranması için bir başkasını etkilemesinin birçok yolu vardır. Hepsinin otorite için eşit haklara sahip olmadığı söylenebilir. Klasik bir varsayımsal örnek, otorite terimini diğeri etki biçimlerinden farklılaştırır. Bir örgütte bulunan bir kişi kaynaklarını teslim etmesi için başka birini zorlarsa bu eylem birçok durumda suç unsuru olabilecek kaba güç kullanımınıdır. Bununla birlikte, örgütte bulunan kişi, kaynakların geri alınmasını içeren bir göreve atanırsa yani örgütte yasal bir rolü olan bir çalışan konumuna gelirse diğeri insanı çalışma sürecinde tehdit etse bile bu etki yasal olabilir ve otoritenin kullanımını temsil eder.

Yetki sahibi aktörün nadiren açık hedefleri ve tercihleri vardır, diyerek Blättel-Mink (2014, s.20), Langley, Denis (2010)’in yukarıdaki görüşünü desteklemektedir. Aktör aktif olarak hareket eder, hatta pasiflik bir kararın sonucudur. En azından eylem fırsatlarına ve eylem bağlamına ilişkin olarak aktörün davranışı mantıklıdır. Aktörün eylemi, hedefleri açısından ikili bir karaktere sahiptir: somut bir durumu iyileştirme (saldırgan) fırsatlarından yararlanma, kendi serbest alanını sistem içinde tutma veya uzatma (hareket etme yeteneğini sürdürme, savunma). Aktörün tüm ruh halleri ve tepkileri kendilerini bir strateji olarak ifade eder ve analiz edilebilir. Bütün bunlar, stratejik analizin, oyunların yapılarının ve kurallarının yeniden inşası için tümevarımsal bir prosedürün yoluna gitmesi ve her zaman bir vaka çalışmaları yaklaşımına dayanması gerektiğine yol açmaktadır. Gözlemlenen, etkileşim sürecini sistematik olarak karşılaştıran ve yorumlayan süreçler yavaş yavaş araştırma konusuna daha yakından

bakacaktır. Bunu yaparken, çoğunlukla açık görüşmeler kullanırlar ve öznel "katılımcıların deneyimlerine" merkezi bir anlam vermeye çalışırlar. Katılımcıların tutumları, aktörlerin kaynaklarını nasıl kullandıklarının hikâyesini anlatmak, aktör stratejilerini belirlemek ve daha sonra bu stratejilere karşılık gelen oyunları yeniden oluşturmak için kullanılır. Stratejik organizasyon analizi, sosyal gerçekliği analiz etme ve anlama yöntemi olarak anlaşılmalıdır. 'Kanunların' kurulması, genel doktrinler veya genel bir örgüt teorisinin hazırlanması mümkün değildir (Blättel-Mink, 2014, s.21).

Güç, "bir kişinin, başka bir kişinin değerlerini, ihtiyaçlarını, hedeflerini, fikirlerini, tavırlarını ve davranışlarını kontrol etme ve değiştirme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, güç üzerine yapılan araştırmada, bir kişinin (lider) başka kişiye (izleyici) etkisiyle sınırlıdır. French-Raven (1959 akt. Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s.192) ise gücü aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır:

a)Zorlayıcı güç, eğer üstün isteğini karşılamayı beceremezlerse üstün kendilerini cezalandırma yeteneğine sahip olduğuna dair ast algısına dayanmaktadır.

Başka bir deyişle ödül gücünün karşıtı olarak da görülen zorlayıcı güç, yöneticilerin ya da liderlerin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır (Titrek, Zafer, 2009, s.661).

Altun ve Sarpkaya (2017, s.5)'ya göre bu güç türü çalışanları yaptırım tehdidiyle etkilemeyi içerdiği için grup üyelerinin temkinli davranmasına, korkmasına neden olmaktadır. Zorlayıcı güç, aslında istenmeyen durumlarda yaptırım gücü kullanarak diğerlerinin davranışlarını etkileme durumudur.

b)Ödüllendirici güç, üstün istenilen davranış için kendilerini ödüllendireceğine dair ast algısına dayanmaktadır.

Altun ve Sarpkaya (2017, s.5) bu gücü, bazı bireylerin ödülleri kullanarak diğerlerinin davranışlarını etkileyebilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Ödüllerin kontrolünü elinde tutan birey aynı zamanda güç sahibi olabilmektedir. Resmi ve doğal ödüller olarak sınıflandırılabilen eğitim kurumlarındaki ödüller, yapılan kusurların görmezden gelinmesi, başarılı, düzenli sınıfların ya da grupların verilmesi, ders programının isteğe

göre ayarlanması, takdir ve teşekkür verilmesi şeklinde olabilir. Bu ödülleri kontrol eden bireyler, bu ödüllere ulaşmak isteyen diğer bireyler üzerinde belli oranda etkiye sahip olabilirler.

c)Yasal güç, üstlerin onların davranışlarını kontrol etme ve etiketleme hakkına sahip olduğuna dair ast inancına dayanmaktadır.

Altun ve Sarpkaya (2017, s.5) yasal gücü bireylerin sahip oldukları pozisyonlar dolayısıyla kendilerine mal edilen güç olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle otoritenin kendisidir de denebilir. Belirli bir kademe, mevki ya da kişiden gelen isteklere uyma eğilimindeki astlar, hukuki bir güçten ziyade, resmi olarak üstle bütünleşen güce uyduklarının bilincindedirler. Resmi konumların sunduğu otorite karar verme mekanizmalarında ve politika yapma sürecinde rol oynar. Okul hayatının tamamlayıcı bir parçası olan öğrenci-öğretmen, öğretmen-yönetici ve ast-üst ilişkileri çoğu zaman otoriteye dayalıdır.

Verimliliği olumsuz yönde etkileyebildiği ve en düşük düzeyde itaat oluşturabildiği düşünülen yasal güç, resmi otoriteden kaynaklanır, izleyenler arasında sürekli olarak doyumsuzluk, direnme ve çatışma oluşturur (Titrek, Zafer, 2009, s.661,662).

d)Uzmanlık gücü, üstün iş deneyimine ve özel bilgiye veya belli bir alanda uzmanlığa sahip olduğuna dair ast inancına dayanmaktadır.

Profesyonel örgütlerde güç rezervini elinde tutmak için uzmanlığa sahip olmak gerekmektedir. Uzmanlık gücünün bilgi ve beceriye bağlı olarak ortaya çıktığını belirten Altun ve Sarpkaya (2017, s.5) yönetici ya da diğer paydaşların sahip olduğu bilgi, eğitim ve sosyal konumla bu güce sahip olduğunu eklemektedir. Yönetilenlerin algısı ile yakından ilişkili olan bu durumda astlar üstü uzman olarak değerlendirdikleri sürece o kişi diğerlerini etkileyebilir.

Başka bir deyişle yöneticinin sahip olduğu bilgi ve deneyim ile ilgili olan bu güç kaynağı söz konusu olduğunda öğretmenlerin algısı önemlidir. Eğer bir yönetici bilgili veya deneyimli olarak algılanıyorsa, o yönetici öğretmenleri kolaylıkla etkileyebilecektir. Yöneticinin sahip olduğu ve paylaştığı faydalı bilgi, uzmanlık

gücünün sınırlarını belirlemektedir. Eğitim örgütleri gibi uzmanlığın öne çıktığı örgütlerde yöneticilerin sahip olduğu uzmanlık gücü çok önemlidir (Altinkurt, Yılmaz, Erol, Salalı, 2014, s.27).

e)Karizmatik güç, üste olan hayranlık veya ona olan sevgisi yüzünden astların kişilerarası çekiciliğine ve üstün kimlik tanımlamasına dayanmaktadır.

Altun ve Sarpkaya (2017, s.5) bu gücü, karizmatik ya da sözel birtakım beceriler veya belirli diğer kişisel özellikleri taşıyan bireylerin davranışları ve kararları etkileyebilme yeteneği olarak tanımlarken karizmatik güç olarak da anıldığını eklemektedir. Bu güç türünde, karizmatik güç sahibi saygı duyulan, hayran olunan ve model olarak örnek alınan kişidir. Kısaca burada vurgulanan etkileyen kişinin kişisel özellikleridir. Etkileyen kişi her zaman yönetici olmayabilir. Kurum içinde saygı duyulan, bilgelik ve iç görüşüyle diğerlerini etkileyen bireylerden biri de olabilir.

Karizmatik güç temeli, ölçüt değişkenlerini etkilemede diğer güç temellerinden daha etkilidir. Bu güç temelinde yetersiz olan üstlere halkla ilişkiler eğitimi sağlanabilir. Böylece astlarının ihtiyaçları ve duyguları söz konusu olduğunda empati kurabilirler, onlara adil ve etik olarak davranabilirler ve ihtiyaç olduğunda ilgilerini yüksek yönetici seviyesine getirebilirler. Goleman (1998), yöneticilerin, "verilen bir iş ya da rolde gerekli olan yeterliklere odaklanan" duygusal yeterlik eğitimine ihtiyacı olduğunu belirtmektedir (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 206).

Zorlayıcı, ödüllendirici ve yasal güç temelleri konum güç temelleri ve uzmanlık ve karizmatik güç temelleri ise kişisel güç temelleri olarak tekrar sınıflandırılabilirler.

Bu beş güç temeli arasında önemli ilişkiler var. Bu ilişkiler açıklanmalıdır böylece üst olan uygulayıcılar, astlarının performansını geliştirmek için doğru güç temelini edinir ve kullanırlar. Wrong (1979), güç temellerini ortak şekilde kullanmayı önermektedir çünkü bir güç kaynağının başkasını ortaya çıkaracağına inanmaktadır (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 194).

Hiçbir çalışma astların perspektifinden üstlerin güç temellerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini, ayrıca üstlerin çatışma yönetimi algılarını ve üstlerin astların iş performansını değerlendirmesini nasıl etkilediğini araştırmamıştır. Hepsinin üstünde, zorlayıcı, ödüllendirici ve yasal güç temelleri uzman güç temeliyle bağlantılıdır, fakat sadece yasal güç karizmatik güç temeliyle bağlantılıdır. Uzman güç karizmatik gücü olumlu şekilde etkilemektedir, tabii ki karizmatik güç de problem çözme stillerini olumlu şekilde etkilemektedir (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 205).

Ödül, yasal, uzman ve karizmatik güç temellerini kullanarak müdürler, astlarını, problem çözme tarzlarını ve iş performanslarını artırmaları için cesaretlendirebilirler. Genel olarak, müdürler, bazı özel durumlar haricinde zorlayıcı güç kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Zorlayıcı güç kullanımı ilkeleri bir kurumda açık şekilde belirlenmiş olmalıdır (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 206).

Rahim, Antonioni, Psenicka (2001)'in güç tanımına ve sınıflandırmasına benzer bir tanım ve sınıflandırma yapan Bush (2006, s.11) Eğitim Yönetimi Teorileri isimli çalışmasında gücü ve eğitimde güç kaynaklarını şu şekilde anlatmaktadır: Güç, diğerlerinin davranışlarını belirleme veya çatışma sonucuna karar verme becerisi olarak tanımlanabilir. Nerede anlaşmazlık varsa katılımcıların sahip oldukları güç kaynaklarının bu anlaşmazlığı çözebileceği düşünülmektedir. Birçok güç kaynağı vardır ancak geniş anlamda bir ayırım, otorite ve etki arasında yapılabilir. Otorite resmi organizasyonlarda lidere verilen yasal güçtür. Etki ise kişisel özelliklere ve uzmanlığa dayanmaktadır.

Altun ve Sarpkaya (2017, s.4,5) ise güç ve etki ayırımını şu şekilde yapmaktadır. Otorite meşru güç biçimi iken ve yasal bir hak iken; etki, kişisel özelliklere ve uzmanlığa dayalı olarak elde edilmiş, meşru olmayan bir güç biçimidir. Otorite ve etki çok farklı kaynaklardan beslenebilir.

a)Mevki gücü. Kurumda resmi bir mevkiye sahip bireylere verilen, herhangi bir organizasyondaki büyük güç kaynağıdır. Handy (1993, s.128)'in belirttiğine göre mevki gücü 'yasal' veya 'resmi' bir güçtür. Okullarda müdürler, yasal liderler olarak tanımlanır ve resmi otoriteye sahiptirler.

Rahim, Antonioni, Psenicka (2001, s. 194) ise mevki gücü yerine konum gücü terimini kullanmaktadır. Green ve Podsakoff (1981), bir güç temelini algısındaki değişikliğin diğer güç temellerinin algısını etkileyeceğini belirtmektedir. Güç temellerinin birbirini nasıl etkilediğini bilmek önemli çünkü her güç temeli verileri etkileyebilmektedir, tabii ki sadece doğrudan değil bazen diğer güç kaynakları aracılığı ile bu etkiyi yapabilmektedir. Konum gücü temellerinin kişisel güç temelleri aracılığıyla ölçüt değişkenlerini etkilemesi mümkündür. Başka bir deyişle, konum gücü temeli kişisel güç temelini, o da ölçüt değişkenlerini etkileyebilmektedir.

Üstler, eğer politikaları ve prosedürleri tutarlı bir şekilde takip ederlerse, talimatları ve rehberi temin ederlerse ve açık bir şekilde öğüt verirlerse, yasal güçlerini artırabilirler. Astların direktifleri yerine getireceği bir "benzerlik bölgesi" vardır. Bu güç bu bölgenin dışında etkisizdir. Üstler benzerlik bölgesinde astlar tarafından doğru kabul edilecek direktifler verme konusunda eğitilmelidirler (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 206).

b) Uzmanlık gücü. Profesyonel organizasyonlarda, uygun uzmanlığa sahip olanlara sunulan önemli bir güç hazinesi bulunmaktadır. Öğretmenler, örneğin, müfredatla ilgili uzmanlık bilgisine sahiptir. 'Uzman, çoğunlukla, dengede olan bir karara belirgin bir ağırlık ekleyen güç ve otorite havası taşımaktadır.' (Morgan, 1997, s.181).

Yöneticilerin uzman gücünü geliştirmek, basit eğitimi ve belli iş eğitimini içermektedir. Yöneticiler ayrıca sürekli öğrenme yoluyla yeteneklerini ilerletme konusunda teşvik edilmelidir. Ayrıca bu güç temelini üstüne inşa edebilmek için uygun iş tecrübesine de ihtiyaçları vardır (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 206).

c) Kişisel güç. Karizmatik olan veya sözel yeteneklere veya belli özelliklere sahip bireyler, kişisel gücü kullanabilmektedir. Bu kişisel yetenekler, organizasyondaki mevkilerinden kaynaklanan ve bu bireylere verilen güçten bağımsızdır (Bolman, Deal, 1991).

Çağdaş örgütlerin teşebbüsü, yöneticilerin kişisel güç temelini artırmaktır. Maalesef bu bağlamda iyi sonuçlar almanın kolay yolu yoktur. Arzu edilen sonuçları almak için bireysel ve örgütsel düzeyde değişiklikler olmalıdır (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 206).

d)Ödül gücü. Güç, ödülleri kontrol eden bireyler tarafından bir dereceye kadar kontrol edilir. Eğitimde, ödüller, terfiyi, iyi referansı, bazı grup ve sınıflara dahil olmayı içermektedir. Bu menfaatlerin dağıtılmasını etkileyen veya kontrol eden bireyler, bir veya daha fazla ödül isteyen öğretmenlerin davranışlarını yönetebilmektedir.

Üstler astlarına çok çeşitli ödül sağlama konusunda cesaretlendirilmelidir. Bu da üstlere astlarının katkılarında dolayı ödüllendirme gücü vermekle olabilir. Bu gücün uygulaması, eğer destekleme teorisiyle tutarlı ise etkili olacaktır. Bu gücü etkili şekilde kullanmak için üstler doğru eğitime ihtiyaç duyacaktır (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 206).

e) Zorlayıcı güç. Ödüllerin kontrolünü sağlayan imge zorlayıcı güç olabilir. Bu, itaati zorlayan, arka planda bazı yaptırımların tehdidinin olduğu bir durumu işaret etmektedir. 'Zorlayıcı güç, zorlama, engelleme, müdahale ve cezalandırma yeteneğine dayanmaktadır.' (Bolman, Deal, 1991, s.196).

Rahim, Antonioni, Psenicka (2001, s.205)'nın Goleman (1998, s.108)'den aktardığına göre karizmatik güç, ölçüt değişkenlerini etkilemede diğer güç temellerinden daha etkilidir. Karizmatik güce sahip olan yöneticiler, diğerleri için işleri daha anlamlı kılmakta ve onlara bir amaç vermektedir. Diğerleriyle etkileşimlerinde aynı kaliteyi kullanarak güven, açıklık ve saygı üretebilmektedir. Karizmatik güçle ilgili olan bu liderlik nitelikleri olmadan, diğer güç temelleri, astların davranışlarını değiştirmede çok da etkili olmayabilir. Uzman ve karizmatik güç temeli arasındaki bağ, uzman gücü yüksek olan müdürlerin yüksek bilişsel yeteneklere (IQ) sahip olduğunu göstermektedir, fakat karizmatik gücü yüksek olan müdürler bilişsel olmayan yeteneklere ve yeterliklere sahiptir. Goleman (1998) karizmatik gücü yüksek olan müdürlerin duygusal zekaya sahip olduklarını belirtmektedir. Duygusal zekası olmadan "bir kişi dünyadaki en iyi eğitime, analitik zekaya ve sonsuz parlak fikirlere sahip olsa bile yine de büyük bir lider olamaz."

Örgütler, karizmatik ve uzman güç temellerini geliştirmek için doğru destekleri sağlamalıdır. Son literatür, öğrenen organizasyonların yöneticilerine, yöneticilerin uzman gücünü geliştirmenin en iyi yolu olan sürekli öğrenme için gerekli fırsatları

sunduğunu göstermektedir. Karizmatik güç temelini geliştirmeye gelince eğitim sınırlı olabilmektedir. Örgütler, doğru karizmatik güç temelinde sahip vizyon ve karizmaya sahip yöneticileri atama politikasını düzenlemek zorundadır (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 207).

Etzioni (1961)'nin güç modeli ise dört tür gücü tanımlamaktadır: fiziksel yaptırımın tehdidi veya kullanımına odaklanan zorlayıcı güç, materyal kaynaklarına, ödüllere, hizmetlere odaklanan ikramiyeli güç, saygınlıkla, ritüellerle ve sembollerle oynanarak sosyallik, sevgi ve kabul edilmeye sağlanan normatif güç ve kontrollü bilgi gücü. Bu analiz, politik olarak etkili müdürlerin değişik tür stratejiler kullanmalarına rağmen daha çok normatif güce dayandıklarını göstermektedir. Bu analiz, ayrıca, müdürlerin normatif yani sembolik güç kullanmalarının öğretmenlerde yararlı sonuçlar almalarıyla ilgili olduğunu savunan deneysel araştırma ile paralellik göstermektedir (Blase, 1993, s.156).

Politika esasen güç ile ilgilidir- kim sahip, kim istiyor, insanların onu ellerinde tutmak için veya ele geçirmek için kullandıkları kaynaklar. Güç 'kimlerin ilgilerini yönetiyoruz veya kimlerin ilgileri tarafından yönetiliyoruz' la ilgilidir ki bu da okul veya kurumsal yapıyla ilgilidir. Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.28) okullardaki güç kullanımını üçe ayırmaktadır: “Üstünde güç kullanımı, kolaylaştırıcı güç kullanımı, birlikte güç kullanımı.”

Üstünde Güç.“Üstünde güç kullanımı” bir örgüt içerisinde ilişkilerin yok edicisi olabilir. Blase ve Blase (2005) üç seviyeye ayırdıkları olumsuz müdür davranış türlerinin kapsamlı bir listesini sağlamaktadır. Seviye 1 kaynakları ve fırsatları esirgeyerek, adam kayırarak ve saldırgan bir yönetim sergileyerek 'öğretmenlerin düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve duygularını önemsememek, onları izole etmek ve yüzüstü bırakmak' gibi 'ılımlı ve dolaylı saldırıyı' kapsamaktadır. Seviye 2 casusluk yapmak, sabote etmek, mantıksız iş taleplerinde bulunmak ve öğretmenleri eleştirmek gibi 'direk ve artan saldırıyı' içermektedir. Seviye 3 en önemli seviyedir ve yalan söylemek, tehdit etmek, öğrencilere kötü davranmak, öğretmenleri işten çıkmaya zorlamak, cinsel taciz ve ırkçılık gibi 'direk ve ciddi saldırıyı' gerektirmektedir (Blase, Blase, 2005, s.126). Bu

tür olumsuz davranışlar 'üstünde gücün' örnekleridir (akt. Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.29).

Bush (2006, s.11)'a göre de kaynakların kullanımı söz konusu olduğunda 'üstünde güç' kullanımı mevcuttur. Kaynakların kontrolü söz konusu olduğunda kaynakların dağılımının kontrolü, eğitim kurumlarında özellikle kendi kendini yöneten okullarda, önemli bir güç kaynağı olabilmektedir. Kaynakların tahsisiyle ilgili kararlar, bu tür organizasyonlarda politika sürecinin önemli yönlerinden biri olarak görülmektedir. Bu kaynakların kontrolü, onlara sahip olmak isteyenlerin üzerinde bir güç etkisi verebilmektedir. Bütün bu güç kaynaklarını dikkate alınca, müdürlerin sağlam otorite ve güç kaynaklarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla beraber, mutlak güce sahip değiller. Diğer liderler ve öğretmenler de prensip olarak kişisel kalitelerinden ve uzmanlıklarından kaynaklanan güce sahiptir. Bu diğer güç kaynakları, müdürlerin mevkisi otoriteleri ve ödül kontrollerine karşı dengeleyici unsur olarak rol almaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin başlangıçta öğrencilerine "üstünde güç" uyguladıkları "disiplin", "onları dinlemelerini sağlama" ve "iyi davranmaya zorlama" gibi kelimeler kullandıkları görülmüştür. Daha deneyimli öğretmenler ise öğrencilerine "üstünde güç" kullanmak yerine "birlikte güç" kullanma ve kendi kendilerini yönetebilmeleri için onları güçlendirme eğilimindedirler (Conway, 2017, s.1).

Kolaylaştırıcı Güç. "Kolaylaştırıcı güç", güç paylaşımı yoluyla ve 'arzulanan sona ulaşmak için gücü diğerleri ile birlikte kullanarak' diğerlerine yetki vermeyi ve diğerlerini güçlendirmeyi gerektirmektedir. "Desteklemek için güç kullanımını" uygulayan müdürlerin liderliği genellikle doğal olarak dönüşümseldir ve görüşme yapmayı içermektedir. Bu tür müdürler kendi ellerindeki liderliğe ve güce odaklanmaktansa örgütlerinde liderliği dağıtan yapıları kurmaya daha eğilimlidir.

Rea, Weiner (1997, s.7)'a göre öğretmenleri güçlendirmek için görünüşte gerçek istek, okullardaki böyle bir güçlendirmeyi hafifleten yönetimlerin makro ve mikro politik özelliklerinin çeşitliliğini maskeleymektedir. Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.30)'in Fennell (1999, s.26)'den aktardığına göre de güçle ilgili anlayışlardan biri, bir müdürün mesleki gelişim etkinliklerini üstlenmek için personele yardım etmek üzere

kaynakları düzenlemesidir. Ya da müdürün hangi personelin birlikte verimli çalıştığını tespit edip onları bir araya getirecek düzenlemeleri yapması da “desteklemek için güç kullanımı” veya 'kolaylaştırıcı güç'tür.

Birlikte Güç.“Birlikte güç kullanımı” ise “başkalarıyla birlikte iş yapabilme” ile ilgilidir ki bu da bağlantılı güç, ilgili güç ve karşılıklı güçtür (Fennell, 1999, s.27). Bu nedenle liderlerin birlikte gücü kullandıkları kurumlarda yüksek seviyede güven mevcuttur. Böyle bir ortamda müdür ve personel arasındaki iletişim kanallarının açık olduğu ve personelin desteklendiği ve güçlendirildiği demokratik ve kapsayıcı bir kültürel yapı vardır (akt. Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.30).

Yeni öğretmenlerle çalışanlar, öğretmenlerin rolünün öğrencilere “üstünde güç” uygulamak olduğu düşüncesinden öğrencilere “birlikte güç” uygulama düşüncesine değiştirmelerinde onlara yardım etmelidirler. Öğretmen, öğrencileri sınıfta yer almaları için güçlendirebildikleri ve motive edebildikleri zaman bu tür güç formları oluşur ve “disiplin” ve “güç” gibi kelimelerin kullanımına artık gerek kalmaz (Conway, 2017, s.1).

Okullarda kullanılan güç temellerine aşırı özen gösterilmesi gerekmektedir. Gevşek yapılı ve değer merkezli örgütler olan okullarda, okul müdürlerinin kullandığı gücün temellerinin belirlenmesi bu kurumların çözümlenmesi açısından çok önemlidir. Okullarda yönetsel eylem ve işlemlerde bulunan okul müdürlerinin başarısı, elindeki güç kaynaklarını etkin biçimde kullanarak çevresindekileri etkileyebilmesine bağlıdır. Okul yöneticilerinin, etkili yönetim becerileri sergileyebilmek, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak ve onlarda bir farkındalık yaratabilmek için, kullandıkları güç tiplerine öğretmenlerin verebileceği tepkileri önceden kestirebilmeleri, etkililik ve verimlilik açılarından önemli olarak kabul edilebilir. Bu anlamda okul yöneticilerinin en uygun güç tipini tercih edebilen ve gerektiğinde, gücü paylaşma yetisine sahip profesyonel bir yönetici olmaları beklenebilir (Uğurlu, Demir, 2016, s.101).

2.4 Liderlik ve Güç İlişkisi

Eğitim yönetimi üzerine çalışanlar, serbest eşleşme, örgütsel kültür ve görüşülen düzen gibi kavramları geniş bir şekilde tartışmışlardır. Bu tartışma, resmi olmayan gücün,

değerin, amaç çeşitliliğinin, çatışmanın, özelliğın ve yorumun önemini vurgulamaktadır (Blase, 1989, s.378).

Blase (1998, s.545) mikro politikaların örgütlerde hedeflere ulaşmak için bireyler ve gruplar tarafından resmi veya gayri resmi güç kullanımını ifade ettiğini belirtmektedir. Corbett ise gücün diğerlerinin davranışını değiştirmeye alakalı olduğunu ve eğer başkalarının üzerine etki uygulama fırsatı varsa güç ortaya çıkmaktadır (1991, s.74), demektir. Düşük katılımcılar akranlarının ve astlarının üzerine önemli miktarda etki uygulayabilirler (Pillay, 2004, s.131). Liderler, üzerinde güç sahibi oldukları diğerlerini ‘beslemek ve yönetmek’ için güçlerini kullanmak üzere görevlendirilmektedir (Newman, 2005, s:5).

Hiyerarşik sosyal bir örgütte eğer gücün kaçınılmaz ve dengesiz bir şekilde dağıtıldığı düşünülürse daha fazla gücü olanların mikro politik etkinliklerde yer alma potansiyelinin artma nedeni ortaya çıkmaktadır. Ayrıca gücü olanların, gücü olmayanları etkilemeleri de mümkündür. Güç mikro politik etkinliğin bir yönü iken gücün eksikliği mikro politik yelpazede potansiyel olarak eşit öneme sahip bir değişkendir. Bir okulun yönetimine katılmayan sıradan personel hiç güce sahip değildir ve mikro politik etkinliklere hiçbir şekilde dâhil değildir. Eğer “sıradan” personel arasında meydana gelecek örgütsel kararların üzerine yoğun tartışma olursa bu iddianın geçerliliği tartışılabilir. Burada geleneksel güç alanı olarak algılanmadığı için böyle yoğun bir etkinlik alanının reddedilmemesi ve önemsizleştirilmemesi önerilmektedir. Güç ve güçsüzlük deneyimlerinin birlikte bulunduğu görülmektedir (Pillay, 2004, s.131).

Bu, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin değer verdiği diğer eğitimsel hedefleri ertelemek anlamına gelse bile müdürlerin bürokratik hedefleri ilk önce yerine getirmesi beklenmektedir (Shipps, White,2009, s.353). Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.1) yeni bir müdür görevine geldiği zaman güç ve kontrol meselesinin ve etki müzakeresinin bir okul topluluğundaki ilişkilerin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını bulmuştur.

Eğitim sahnesinin mikro politikaları g¼c¼n merkezi kullanımı ile kısıtlı değildir. Mikro politik çalışmalardaki g¼ç meselesi, g¼c¼n beklenmeyen alanını kapsamalídır. Mikro politikalar ile g¼ç arasındaki otomatik bir iş birliği, mikro politikaları oyunda ve geleneksel olarak g¼ç ile ilgili olmayan alanlarda g¼r¼nmez hale getirmektedir. Pillay (2004, s.131,132) mikro politik arazide çok çeşitli g¼ç t¼r¼n¼n baskınlığına itiraz etmezken bir sosyal ¼rg¼t¼n b¼t¼n birimlerinin, kurumdaki mikro politik s¼reci daha iyi anlamak için keşfedilmesi gerektiğini ifade etmektedir. G¼le iş birliği, hangi mikro politik etkinliklerin g¼s¼z g¼r¼nenler tarafında ¼stlenebileceđi sorusuna cevap aramaktadır.

G¼c¼n dağılımını, mikro politik etkinliği ve okulun yapısal boyutunda değil de sosyal ortamında meydana gelen pasifliği analiz etmemek ve daha derine gitmemek için bir eğilim var. G¼, velileri y¼netmek amacıyla m¼d¼r tarafından elde tutulmamalıdır. Aksine veliler, okullarıyla iş birliği içinde çalışarak topluluklarının adına aktivist (eylemci) olmak için birbirlerini g¼lendirmelidir (Youngs, 2007, s.6).

Johnson (1995, s.1), kaynak bağımlılık teorisi için organizasyonda ve organizasyonlar arası davranışlarda devam etmek ve çalışmak için gerekli olan kritik kaynakların nasıl dağıtıldığını açıklamaya çalışan bir ¼rg¼t teorisidir, tanımını kullanmaktadır. Açık sistem teorisi olarak kaynak bağımlılık tezi organizasyonda kaynakları kontrol eden birime bağımlılık olduğunu iddia etmektedir. Bu bağımlılık ¼rg¼tler arasında dışa bağımlılık ve ¼rg¼tsel davranışların kontrol¼n¼ ve g¼ ilişkilerini yaratmaktadır. ¼rg¼t otonomisini artırmak teřebb¼s¼nde, ¼rg¼t liderleri bu dış kısıtlamaları ve bağımlılıkları kontrol etmek için çok çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Kaynak bağımlılık teorisi, kaynaklara, ¼rg¼tler arasında kaynak değişimine veya akışına odaklanmaktadır.

A, B ye bağımlıdır ¼nk¼ B, A nın değer verdiği bir kaynağa veya performansa sahiptir ve bu bağımlılık A nın bu kaynağı veya davranışı başka birinden temin etmesi m¼mk¼n olana kadar s¼recektir. Sonuç olarak A, B ye bağımlıdır ve B, A nın ¼zerinde g¼ce sahiptir (Johnson, 1995, s.2). Farz edelim ki hiçbir ¼rg¼t kendi kendine yetmemektedir, ¼rg¼tler diğer akt¼rlerle, değişim ilişkisine girmek zorunda kalmaktadır.

Mikro politikaları anlamak özellikle örgütlerde ve okullarda liderliği ve güç ilişkilerini anlamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Mikro politikalar teorisyenlerin, araştırmacıların ve yöneticilerin perspektifinden dikkate alınmaktadır. Yazarlar tanımlara, güç kullanımına ve güç türlerine, liderliğe, bireysel olarak bir müdür veya reformla veya liderlik stilinde ve davranışında cinsiyet rolüyle uğraşırken okul liderliği, dilin ve örgütlerinin mikro politikalarını anlamının liderler için önemine konsantre olmuşlardır. Bu çalışmada güç üzerine ve özellikle de üç güç türü üzerine odaklanılmıştır: aşırı güç, kesintisiz güç ve birlikte güç. Müdürlerin belli durumlarda bir dizi mikro politik strateji kullandığı iddia edilmektedir. Bu stratejiler bu güç türlerinin herhangi biriyle bağlantılıdır. Bir müdür personelin güvenini kazanmada, değişime uymada, onlara yardım etmede, onları dış taleplerden korumada ve onları güçlendirmede ne kadar başarılıysa bu müdür kesintisiz ve birlikte gücün örneklerini o kadar uygulayabilir. Güç örneklerini bu anlamda uygulayarak müdür, daha güçlü topluluk bağlarını ve öğrenci topluluklarını ve en sonunda daha iyi öğrenci çıktılarını sağlamaktadır. Okulun mikro politik hayatı ve makro politik bağlam arasındaki etkileşim ve gücün önemini vurguladığımız yeni bir modelin yerleştirilmesine doğru yönlendiren mikro politikalar üzerine olan literatürün yeniden kavramsallaştırılması ve dikkate alınması yoluyla bu sonuca ulaşılmıştır (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.26,27).

İnsanlar gücü diğerlerini etkilemek için ve kendilerini korumak için kullanır. Bu genellikle konuşulmaz ve kolaylıkla gözlemlenemez. Güç okullardaki mikro politikaların kritik bir elemanıdır. Bu nedenle mikro politikalar bireylerin veya grupların güç kaynaklarına ulaşmak ve diğerlerinin ilgilerini etkilemek için kullandıkları stratejileri içermektedir (West, 1999, s.189). Mikro politik stratejiler geniş açıdır ve çatışmacı, işbirlikçi, anlaşmacı ve korumacı olabilen güç temelli stratejileri temsil etmektedirler (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.27,28,31).

Hesap verebilirlik gereklerinin, okul tarafından kullanılan gücün türü üzerine ve uyguladıkları mikro politik stratejiler üzerine etkisi olabilmektedir. Bu hesap verebilirlik gereklerinin birçoğu okulun içinde bulunduğu makro politik bağlamı oluşturmaktadır, diyen Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.30)'e başka bir

ifadeyle politik değişimin bir alanı da hesap verebilirliktir, diyerek Shipps, White (2009, s.350) destek olmaktadır. Müdürün başarısı veya başarısızlığı onların davranışlarını değiştirmeyi hedefleyen reformcuların perspektifinden değerlendirilmektedir. Okul hesap verebilirliğinin politikası öyle karmaşık ve belirsizdir ki liderlerin nasıl düşündüğünü ve hareket ettiğini değiştirmeseler bile davranış, ödül ve cezanın çok sıkı bağlı sistemi özel okulları haklı çıkaracaktır (Shipps, White,2009, s.351). Ayrıca hesap verebilirliğin karşılanması gereken durumlarda müdürün “üstünde güç” uygulaması beklenebilir böylece okul fondan yararlanır ve öğretmenler de eğitime odaklanırlar (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.31).

Hesap verebilirlik yasal olanlardan gelen talepleri içermektedir. Okul liderleri de talepleri karşılamak zorundadır. Müdürler, çatışmalar esnasında görüşerek ve taleplerini tahmin edip desteğini değiştirerek topluluk üyelerinin ve velilerin problemlerini dinlediklerini ve çözüm ürettiklerini göstermektedir. Müdürler, okul performansının dış standartları ile mevcut performansı arasındaki farkları yani başka bir ifadeyle test hedefleri ile prosedürle ilgili gereklilikler arasındaki farkları, kaynakları yöneterek ve beklentileri koordine ederek kapatır. Bu şekilde standartlar ortak hedef haline gelmektedir. Pazar baskısına karşılık olarak müdürler kendi aralarında mükemmel öğrenciler, öğretmenler ve diğer sınırlı kaynaklar için yarışmaktadır. Müfredatta ve eğitimsel liderlikte profesyonelliklerini göstermeleri söylendiğinden kendilerinden astlarına koçluk ve mentorlük yapmaları beklenmektedir. Dini liderler gibi okul müdürleri tezlerini haklılaştırmak için ahlaki ikna yöntemini ve etik nedenleri kullanmaktadır (Shipps, White, 2009, s.352).

İsveç’te yerel yönetime ve ulusal zaman çizelgesine geçişte okullardaki güç odaklarının nasıl değiştirdiğini Lundahl, Nyroos, Rönnberg (2002, s.4,5) çalışmalarında anlatmaktadır. İsveç eski merkezi yönetim sistemini 80 ve 90’larda terk ettiğinde kurallarla yönetimin yerini hedeflerle yönetim almıştır. Eğitim değişiklikleri yerel seviyede gerçekleştirilmiş ve planlamıştır. Değişiklikler yeni politik hedef ve amaçların tanıtımını amaçlayan daha geniş bir stratejinin parçasıdır. Eski merkezi politik ajans eğitimsel değişimin itici gücünü oluşturmuştur. Şimdi merkezi yönetim hala önemli bir değişim ve eylem kaynağıdır ancak yerel aktörler yani politikacılar, okul yöneticileri, bölüm başkanları,

öğretmenler ve veliler eskisinden daha fazla okulda olup biteni etkileyebilmektedir. Burada amaç, öğretmene ve okul liderine ileri ve karışık sorumluluklara sahip uzmanlar olarak hitap etmektir. Öğrencilerin de sorumlu ve otonom bir şekilde zamanlarını ve öğrenmelerini planlamaları beklenmektedir. Ancak bu yerelleşmeden sonra son beş yılda okulda olup biten üzerine odaklanan merkezi otoritenin gücünü daha kuvvetlendiren bazı adımlar atılmıştır. Lundahl, Nyroos, Rönnberg (2002, s.6)' a göre ulusal bir zaman çizelgesi hedef ve sonuçlara odaklanılan bir yönetim sisteminde modası geçmiş olarak adlandırılmaktadır. Ancak öğretmenler ve okul tarafından değişime karşı bir silah olarak kullanılabilir. Risk olarak da eğer ulusal bir zaman çizelgesi olmazsa okullar tarafından bazı konulara gereken özen verilmeyebilir. Ayrıca veli ve okul arasında iletişim kurulurken velinin öğrencisinin ne durumda olduğunu takip etmesi zorlaşmaktadır. Bu noktada da öğretmenin ve okulun ulusal zaman çizelgesi ile eli kolu bağlanmaktadır.

Scribner (1991, s.3)'a göre eğitimciler, daha önceden güçsüz olan grupların sesini ve gücünü yükseltmek ve eşitsizlikleri azaltmak için sembollerin ve kaynakların değişikliklerini planlamak üzere mikro politik yetenekleri kullanmalıdır. Çoğunluğu mikro politik yeteneklerin pratik kullanımını sağlamak için destek ifade etmektedir; örneğin yönetimin üst kademelerinden kadınların dışlanmasını düzeltmek için veya fakir ve engelli öğrencilerin müfredat dışı etkinliklere katılımını artırmak için (akt. Ryan, 2010, s.2).

Müdürlerin uyguladığı mikro politik stratejiler makro politik bağlam tarafından sınırlandırılır. West ise gruplar arasındaki iç çatışmanın olumsuz etkilerini azaltmak için dört strateji önermektedir. Bu stratejiler: tam verimliliği vurgulamak; gruplar arası iletişim ve etkileşimi sık sık çalıştırmak; kazan-kaybet durumlarından kaçınmak; gruplar arasında üyeleri değiştirmek. Benzer mikro politik stratejiler liderler tarafından kullanılmaktadır. Bu stratejilerden hareketle “üzerinde güç kullanımı” ve “destek için güç kullanımı” zehirlenmiş bir örgütte örgütsel amaçları ve ahlaki hedefleri tekrar oluşturmak için önemlidir (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.31).

Mevcut literatür ve Blase ve Anderson (1995)'nin modelinden hareketle Smeed, Kimber, Millwater ve Ehrich (2009, s.31) yeni bir model sunmaktadır. Bu modelde

araştırmacılar, okulun var olduğu makro politik Şartları ve bu Şartlar ile okulun mikro politik hayatı arasındaki ilişkiyi fark ederek baŐlamaktadır. Makro politik Şartlar, artan hesap verebilirlik gereklilikleri, emrivaki öğrenim programı ve deneme ile simgelenmektedir. Bu ayrıca küreselleŐme ve teknolojik değişim gibi güçlerden kaynaklandığı gibi velilerden ve daha geniş toplumdaki gelen baskıların çokluğundan da kaynaklanmaktadır. Bu makro politik bağlam, okul liderleri tarafından kullanılan mikro politik stratejilerin derecesini etkileyen muhtemel bir itici güçtür çünkü bu onların sözleşmeye dayalı hesap verebilirliğini tanımlamaktadır. Yönetimsel çözümlerin çağında, bu yöneticilerin ulaşabileceği seçenekleri kısıtlamaktadır ve okuldaki güç ilişkilerinde potansiyel bir etkisi olmaktadır.

Modelde okul liderleri tarafından kullanılan mikro politik stratejiler üzerine muhtemel bir etkisi olan üç tane anahtar güç kavramını tanımlanmıştır: üstünde güç, birlikte güç, kolaylaştırıcı güç. Bunların okul liderleri tarafından kullanılan güç türlerini tanımladığı söylenebilir. Bunların bir süreç boyunca var olduğu söylenebilir. Bu üç güç türü arasındaki içsel bağ, sadece bir liderin farklı durumlarda farklı güç türü kullanabileceği gerçeğinin göstergesi değildir aynı zamanda verilen bir durumda iki veya daha fazla güç türünden gelen mikro politik stratejilerin bir birleŐimini de kullanabileceklerinin göstergesidir. Bu nedenle bir güç türünü uygulama yolu bütün okul liderlerine uymayabilir. Aslında, bugün yazarlar eğitimsel, stratejik, dönüşümsel ve sürdürülebilir gibi yukarıda tartıŐılanlara ek olarak birçok liderlik türünden bahsetmektedir. Yine de bütün liderler benzer problemlerle yüzleŐmektedir ve okulun mikro politikaları ile çalışmak zorundadır. Böylece uygulamada çoğu okul lideri çok farklı liderlik stili benimsemektedir. Başarılı liderler, kendilerini buldukları Şartların değişen gereklerini karşılayabilmek için kendi liderlik uygulamalarını benimsemektedir ve adapte etmektedir (Mulford, 2008, s.48 akt. Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.34).

Üstünde güç, baskıyı veya kontrolü gerektirmektedir. Bu güç türünü uygulayan okul liderleri otoritedir. Kapalı bir liderlik stiline sahiptirler ve bu güç fikri Taylor'ın bilimsel yönetimine ve büyük karizmatik lider fikrine geri bağlamaktadır (Owens, Valesky, 2007). Mevcut makro politik bağlamda, işlevsel bir bayrağı almak veya yıllık raporu zamanında teslim etmek gibi fonlardan pay almada etkin olan faaliyetleri yerine getiren

bir okulun belli hesap verebilirlik gerekleri için okul topluluğunun yöneticinin üstünde gücü uygulanmasını kabul edebileceği tezi savunulabilir. Bu durumlar yöneticinin sözleşmeye dayalı hesap verebilirliği ile ilgilidir. Bu aynı yöneticiler, kendilerinin ahlaki ve profesyonel hesap verebilirlik gereklerini uygularken birlikte güç ve/ya kolaylaştırıcı güç kullanabilirler. Kolaylaştırıcı güç söz konusu olduğunda liderlik doğası gereği işlemseldir ve bunu da bir ödül ve onay sistemi ile sağlamaktadır. Görüşme bu noktada önemlidir. Birlikte güç ise çok farklı liderlik stili gerektirmektedir. Bu tür gücün uygulandığı okullar muhtemelen paylaşılmış liderliğe sahiptir. Yöneticiler personeli güçlendirmeye odaklanmaktadır ve personel ile yönetici arasında yüksek bir güven seviyesi mevcuttur. Böyle bir güven açık iletişimle ve planlama için zaman ayırarak, eğitim için önlemler alarak ve personeli destekleyerek inşa edilir (Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich, 2009, s.30,34).

Müdürlerin diğer okul aktörleri üzerinde güç avantajı vardır (Shipps, White, 2009, s.350). Bu güç ve kontrol meseleleri, amaç çatışmaları ve yönetsel çelişkililik, şu anda denetimden tamamen ayrı olarak algılanan öğretmen değerlendirme dünyasında aslında yeni bir şey değildir. Klinik denetim eleştirmenleri doğal olan güç ilişkilerini ve politik anlam müzakeresini de analiz etmektedir. Bununla beraber, öğretmen tepkisi ile ilgili denimsel literatür, denetlenen büyüme planları gibi uygulamalarda müzakere edilen mikro politika bilgisi, güç teknolojilerinin kritik analizi ve etkilerinden tepkisel uygulamaya öğretmenlerin anlamlı katılımının artırılması yollarına daha fazla odaklanmaktadır. Büyüme planlarının okulda pozitif değişikliklere yol açacağı ve öğretimin ve öğrenimin hem öğretmenler tarafından hem de yöneticiler tarafından değerli bulunacağı olasılığı kabul edilmektedir. Özellikle burada odak noktası merkezden dayatılan profesyonel öğretmen büyüme planıyla ilgili mikro politik etkiler üzerindedir (Fenwick, 2001, s.404).

Yönetim, hiyerarşik örgütün temel bir boyutu olarak görülmekte ve böylece kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için işin koordinasyonunu merkezileştirerek verimlilik kazanmaya odaklanmıştır (Bjork, 2018, s.18). Örgüt içinde en kısa yoldan ilerleyebilmek için gerekeni yapma olarak açıklanan örgüt içi politika, ayrıca örgüt elemanlarının bilgi, yetenek ve performans düzeylerine ilave olarak mesleki açıdan

gelişmek ve örgütte daha fazla güç sahibi olmak için gösterdikleri davranışları, örgüt içi politika ve güç arasındaki ilişkiyi de açıklamaktadır. Başkalarını etkileyerek iş gördüren bir yöneticinin güç kaynaklarını kullanması ve herkesten daha fazla güce sahip olmak istemesi doğal bir davranış olarak değerlendirilmelidir çünkü yöneticilik bir etkilemedir. Güç sahibi olan bireyin kaynakların dağılımını etik ve ahlaki ölçüde belirlemesi bu noktada önemlidir (Koçel, 2015 akt. Avcı, s.5,6).

2.5 Çatışma

Aynı ya da karşıt olan eşdeğer iki durumdan birini seçmek zorunda kalan bireyde görülen kararsızlık, uyumsuzluğa çatışma denir. Bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlülükle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma diye tanımlanabilen çatışma, çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Zorlanma, engellenme gibi, çatışma da gerek bireyin kendi içinde gerekse örgüt ortamı içinde kurduğu dengeyi bozan bireyi yeniden dengeli olmaya zorlayan olumsuz anlamlı bir kavramdır. Dolayısıyla çatışma çift yönlü bir engellenme olarak düşünülebilir ve genellikle “karşıt isteklerin arasındaki aykırılık durumu” olarak tanımlanan bir duygusal gerilimi belirler (Yelboğa, 2017, s.4).

Çatışmayla ilgili farklı tanımlar yapılmasına rağmen ortak olması gereken bir nokta vardır o da karşı karşıya olan taraflar tarafından algılanmasıdır. Çatışmanın olup olmadığı bir algılama konusudur. Eğer hiç kimse bir çatışmanın farkında değilse, genellikle bir çatışmanın olmadığına karar verilir. Buna karşın, başka bir biçimde çatışma yaratıcı olarak tanımlanabilecek birçok durum grup üyeleri çatışmayı algılamadıkları için çatışma ortaya çıkarmaz. Dolayısıyla bir çatışmanın olması için çatışma algılanmalıdır. Çatışma tanımlarındaki diğer bir ortak nokta ise, muhalefet, zıtlık, engelleme ve çıkarlarıyla amaçları uyumsuz görünen iki ya da daha fazla tarafın bulunduğu varsayımdır. Kaynaklar, örneğin para, iş, prestij, güç sınırsız değildir. Bunların azlığı sahip olma davranışını özendirir. Sonuç olarak rekabet içinde olan iki taraf bulunmaktadır. Taraflardan biri diğerinin amacına ulaşma yollarını önlerse bir çatışma durumu ortaya çıkar (Yelboğa, 2017, s.5).

Rahim (1992)'e göre çatışma, kişilerin veya grupların kendi aralarında ya da içlerindeki uyuşmazlık, anlaşmazlık nedeniyle ortaya çıkan bir etkileşim şeklidir. Yine Rahim'e göre çatışma, kişiler arası ilişkiler ve etkileşimin doğal bir sonucudur. Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken; diğer bireyler, gruplar ve örgütlerle sürekli etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasında ilişkilerde ve etkinliklerde uyuşmazlıklar, anlaşmazlıklar ve tutarsızlıklar olasıdır ve bu durumlar örgüt içinde çatışmaya neden olabilir (akt. Kaymak, Keskinlik Kara, 2016, s.350). Yelboğa (2017, s.4) ise insanlar bakımından çatışmayı gerek fizyolojik ve gerekse sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir, şeklinde tanımlamaktadır.

Çatışmanın çözülmesi gereken bir olgu ya da yönetilmesi gereken bir olgu olup olmadığı dikkate alınmalıdır. Çatışma üzerine önemli çalışmalar yapmış olan Rahim, bu iki terimin birbirinden farklı olduğunu ileri sürerken ve farklılığın üç ana noktadan ele alınması gerektiğini belirtir. Birinci ana nokta amaçtır. Çatışma çözümünde amaç, çatışmanın yok edilmesi veya en aza indirgenmesidir. Çatışma yönetiminde amaç ise, farklı müdahale stratejileri ile çatışmaları bireysel ve örgütsel açıdan yararlı hale getirmektir. İkinci ana nokta çatışma miktarıdır. Çatışma çözme çatışmayı yok etmeye yönelir, eğer bu mümkün değilse en aza indirme ve bu düzeyde tutmayı amaçlar. Hâlbuki çatışma yönetimi, örgütsel ve bireysel koşulların gerektirdiği düzeyde bir çatışmanın var olmasını ve sürdürülmesini amaçlar. Üçüncü belki de en önemli ana nokta çatışmaya bakıştır. Çatışma çözme, çatışmanın örgüte zarar verebileceğini en kısa sürede çözülmesi gereken sorun olarak algılar. Bu anlayış klasik yönetim anlayışının bakış açıdır. Çatışma yönetimi ise, bunun aksine, çatışma durumlarını ve uygulanacak müdahaleleri örgütsel ve bireysel yaşama olumlu katkı sağlayabilecek fırsatlar olarak görmektedir (Konak, Erdem, 2015, s.73).

Birden fazla ve farklı çatışma yönetimi stratejileri, örgüt içi çatışmaların çözümü için kullanılabilir. Bunlar kaçınma, taviz verme (uyma-itaat etme), uzlaşma (karşılıklı ödün verme), mücadele etme-zorlama (hükmetme-üstünlük kurma) ve pazarlık (bütünleştirme-tümleştirme-iş birliği) stratejileri olmak üzere 5 başlık altında ele alınabilir. Örgüt içi çatışmaların çözümünde yukarıda sıralanan bu yöntemlerden

hangisinin kullanılacağına kararı ve hangisinin en etkili olacağı ancak çatışma durumunun iyi analizi ile mümkündür (Bayar, 2015, s.133).

Kaçınma Stratejisi: Bireylerin zamanla kendi problemlerini kendileri çözmelerinin beklendiği ve kararların geciktirildiği stratejinin adı kaçınma stratejisidir. Genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz hiçbir şey duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkan bu stratejideki amaç, çatışma durumunu ileriki bir zamana erteleme veya taraflardan biri için zaman kazanmaktır. Bu stratejide, çatışma esnasında, yönetici çatışmaya müdahale etmez, önemsemez ve görmezden gelerek zaman içinde çözülmesini bekler. Fakat kaçınma stratejisinin kısa bir süre için faydalı olduğu, uzun süreli etkinliklerde pek işe yaramadığı görülmüştür. Bu durumu Karip (2003, s.68) “kaçınma davranışı karşı tarafta ciddiye alınmadığı ya da kendisine önem verilmediği izlenimi oluşturarak kışkırtıcı bir etki gösterebilir” şeklinde ifade etmektedir. Dolayısı ile kaçınma stratejisi bazı hallerde yararlı olsa bile bazen çatışmanın daha da büyümesine neden olabilir (Bayar, 2015, s.133).

Yelboğa (2017, s.19)’ya göre bu stratejide, şu veya bu şekilde bir çatışmaya taraf olan ve baskı altında kalan bir kişi, ya ortamdan fiziki olarak çekilebilir (istifa, devamsızlık, katılmama) veya örgütle ilgili konulara tamamen kayıtsız kalabilir ve ilgi göstermeyebilir. Böyle bir davranış çatışmayı daha da kuvvetlendirir. Çünkü çekilme ve kayıtsız kalma, haberleşmenin azalması ve kesilmesi, güvensizliğin ortaya çıkması ve karşılıklı yardımlaşma ortamının kaybolması ile sonuçlanır. Kişinin kendi durumunun kötüye gideceğini anladığı durumlarda seçtiği çatışma şeklidir. Ancak çatışan taraflar arasında dostluk, karşılıklı sevgi ve güven var ise tarafların tatmin edici bir çözüme ulaşması beklenebilir.

Çatışmayı ortadan kaldırmak için kullanılan en doğal yol ve taraflardan bir veya ikisinin ilişkiden çekildikleri bir yöntem olarak açıklanan kaçınma stratejisi, kullanılması durumunda çatışma içindeki bir taraf organizasyonu terk eder veya karşılıklı iletişim içerisine girmekten kaçınır. Karşılıklı kaçınma, örgütsel rollerin gerçekleştirilmesi için her iki tarafın etkileşmesine gerek yoksa örgütsel anlamda çatışmayı önlemek için etkin bir araç olur. Düşünce farklılıklarının ortaya çıkmasını istemeyen taraflar fiziksel uzaklığı tercih eder ve birbirlerinden uzak durur. Yöneticileri ile görüş birliği

sağlayamayan çalışanlar bu metodu çözüm yolu olarak görür ve uygularlar (Bumin, 1990 akt. Sucuoğlu, 2015, s.18).

Kaçınma, birçok yönetici tarafından kullanılan bir stratejidir. Yöneticiler personel arasındaki çatışmayı bilmezlikten gelirler. Yönetici açık olarak taraf tutmamakta ve doğrudan çatışmaya müdahale etmek istememektedir. Böyle bir yol, kuşkusuz çatışmayı çözmez (Hartoka, 2017, s.20).

Uyma-İtaat Etme Stratejisi: Bu strateji örgüt içi çatışmalarının çözümünde başvurulabilecek ikinci yöntemdir. Güç mesafesinin olduğu çalışma ortamlarında alt pozisyonda bulunan çalışanlar ile üst pozisyonda bulunan çalışanlar arasında, astların karşı tarafın isteklerine uyararak ilişkinin bozulmaması ve devam etmesini amaçladıkları bir stratejidir. İlişkinin sürdürülmesini hedefleyen bu strateji, çatışmayı sürdürmek karşı tarafla olan ilişkiye zarar verecek ise, karşı tarafın isteğini kabul etmek ve karşı tarafın istediği çözümde anlaşmaktır (Bayar, 2015, s.133).

Uyma stratejisini uygulayan bir kişinin ilişkilerinin bozulmaması için diğer tarafa cömert davranabileceğini ve fedakârlıkta bulunabileceğini belirten Rahim (1985)'e ek olarak Ünver (2002) de çalışmasında bu stratejiyi kişinin hem kendisi hem de karşı taraf için orta derecede endişelendiği durumlarda seçtiği bir yöntem olarak ifade etmektedir. Her iki taraf da karşılıklı olarak kabul edilebilir bir düşünce oluşturabilmek için ortak fedakârlık yoluyla verip-almayı ve paylaşmayı kabul etmiş olur (akt. Sucuoğlu, 2015, s.18).

Uzlaşma Stratejisi: Örgüt içi çatışmaların çözümünde kullanılacak bir diğer yöntemdir. Her iki taraf da mağlup ya da galip olmadıkları için uzlaşma (karşılıklı ödün verme) stratejinin uygulanmasından memnundur. Bu stratejide taraflar uzlaşmak ve bir çözüme ulaşmak için bazı isteklerinden vazgeçebilirler. Ödün verme, tarafların karşılıklı olarak bazı kabullenmelerde bulunmaları ya da kısa sürede ortak bir nokta bulmaları biçiminde gerçekleşir. Uzlaşma stratejisinde çatışma ortamında orta yolu bulmak önemlidir (Bayar, 2015, s.133,134). Tarafların ve kendi görüş ve fikirleri dışında karşı tarafın görüş ve düşüncelerine de hak vermeleri sonucunda geçerlidir. Karşı taraftan alınacak ödül karşılığı, karşı tarafa çeşitli ödüllerin verilmesidir (Yelboğa,2017, s.21).

Belli yararı elde etmek için tarafların taleplerinin bir kısmından vazgeçmesi olarak tanımlanmasına ve yöneticiler tarafından çok cazip bir çatışma stratejisi olarak benimsenmesine rağmen, dikkatli kullanılmadığında yıkıcı sonuçların ortaya çıkabileceği bir strateji olduğu da belirtilmektedir. Ortak bir karara ulaşılamadığı ve geçici çözümlere ihtiyaç duyulduğu karmaşık durumlarda kullanılabilen uzlaşma stratejisinin uzamış çatışmalardan kaçınmada da çok faydalı olduğu söylenebilir. Çatışma geçici olarak çözüme kavuşturulmuş olsa da tarafların zaman içinde yeniden çatışma yaşama ihtimalleri vardır (Sucuoğlu, 2015, s.18).

Çatışan birey veya gruplar kendi çıkarlarından vazgeçerek ortak çıkarlar doğrultusunda birleşmeleri anlamına gelen uzlaşmanın ayırt edici özelliği, her bir tarafın da bir şeylerden vazgeçmesinin gerekli olduğudur. Bu yolla çözülen çatışmalara sonuçlanmış gözüyle bakılamaz. Çünkü buldukları özveri tarafları rahatsız edecek ve diğer çatışmaları doğuracaktır (Hartoka, 2017, s.21).

Bu stratejinin ileri noktası arabulucu ile çözüm aramaktır. Taraflar kendi aralarında anlaşmıyor yönetici de ikna edemiyorsa, bu durumda nesnelliğine güvenilen bir üçüncü kişinin veya grubun hakemliğine başvurulabilir. Her iki grubun, bilgili, yetenekli ve ideal kişiliğe sahip olarak algıladığı bir uzlaştırıcı, grupların iş birliği yapmalarını sağlar. Ancak örgütlerde her zaman böyle bir uzlaştırıcının bulunması zordur (Yelboğa,2017, s.22).

Bütünleştirme–Tümleştirme İş Birliği Stratejisi: Bu strateji her iki tarafın istek, ihtiyaç beklenti ve ilgilerinin göz önünde bulundurulduğu ve kazan-kazan ilkesine dayanan bir strateji olarak tanımlanmaktadır. Her iki tarafın da memnun kaldığı bir strateji olan bütünleştirme–tümleştirme iş birliği stratejisinin başarısı, çatışma içerisinde olan her iki tarafın da iş birliği yapmak için iyi niyete sahip olmaları ile mümkündür (Bayar, 2015, s.134).

Diğer bir adı da problem çözme olan bu strateji tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem yüksek olduğu durumlarda kullanılır. Taraflar karşı karşıya gelerek gerçek problemi ve ne yapılabileceğini güven ve açık sözlülükle müzakere ederek her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Taraflar iş birliği yaparak gerçek problemi,

problemin nedenlerini ve farklılıklarını yapıcı bir biçimde ortaya koyabilirler. Böylece her iki taraf da ne yapabileceği konusunda kendi sınırlı bakış açısını aşabilir (Karip, 2010 akt. Sucuoğlu, 2015, s.17)

Hükmetme-Üstünlük Kurma Stratejisi: Bu strateji, çatışma içerisinde olan iki taraftan üstün olan tarafın istediğinin olması şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, kestirme bir çözüm yolu gibi görünse de uzun vadede örgüt üzerinde olumsuz etkileri görülmekte ve yıkıcı bir etkisi olmaktadır. Bu stratejiyi kullanmak taraflar arasında gerginliği artırır ve saldırgan davranışlara neden olur (Bayar, 2015, s.134). Burada üst gruplar tatmin olsun ya da olmasın, yetkisini kullanarak ast grupların buna uymalarını ister. Başka bir deyişle bu yaklaşımda çatışmanın temel nedeni ortadan kalkmadığı için çatışma sorunu dondurulmuş olur (Yelboğa, 2017, s.22).

Çatışmaların, yöneticinin gücünü ve otoritesini kullanarak çözümlenmesini ifade eder. Bu stratejiyi izleyen yönetici "Burada amir benim, bu iş şu şekilde olacaktır" demektedir. Hükmetme stratejisinde taraflardan birinin çeşitli biçimlerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü dayatması söz konusudur. Hükmedilen taraf ulaşılan çözümden memnun değildir (Hartoka, 2017, s.20).

Çıkarıcı olan ve anlaşmak için birlikte çalışmaya yanaşmayan davranışları içeren hükmetme stratejisi, organizasyon içindeki çatışmalarda kazanalım-kaybedin yaklaşımını kapsar. Hükmetme stratejisini kullanan kişi, sonuçlarını göz ardı ederek, kendi çıkarları doğrultusunda davranmakta ısrar ederek başkalarının amaçlarını düşünmeden, kendi isteklerini kabul ettirmekte direnir. Bu stil hükmetme ve güç öğelerini içerdiği için kişi bir tarafın kazanıp diğer tarafın kaybetmesi gerektiğine inanmaktadır (Sucuoğlu, 2015, s.18).

Müdürlerin ödül, yasal, uzman ve karizmatik güç kullanımlarına dair astların algısı, astların problem çözme, çatışma yönetimi tarzları ve iş performansı üzerinde olumlu etki yapmaktadır. Müdürler konum ve kişisel güç temellerini etkili şekilde kullanma konusunda eğitilmelidirler ki böylece astlarını çatışma yönetimi konusunda daha etkin olmaları için ve iş performanslarını geliştirmeleri için cesaretlendirebilirler (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 206).

Çağdaş organizasyonlar, üstlerin çatışma yönetimi konusundaki problem stillerini kullanmayı teşvik etmelidir. Çalışanlar, çatışma söz konusu olduğunda kazan-kaybet veya pazarlık stillerini kullanmama konusunda eğitilmelidir. Bu ancak çatışma yönetimi stilini güçlendirerek, kaçınma stiline kullanımından kaçınarak sağlanabilmektedir. Bu amacı sağlamak için, çalışanların ve yöneticilerin çatışma yönetimi konusunda eğitim alması ve örgüt düzeninde ve kültüründe uygun değişiklikler yapılması gereklidir (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001, s. 207).

Sucuoğlu (2015, s.24)'nin yaptığı çalışmada "Lise öğretmenleri hangi çatışma yönetimi stratejilerini daha çok kullanmaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğretmenleri çatışma yönetimi stratejileri olarak en çok Bütünleştirme'yi kullanırken, en az kullandıkları strateji kaçınmadır.

Çatışmanın başarılı bir şekilde çözülmesi hepimizin sorumluluğu altında olmasına rağmen bu durum birçoğumuz tarafından göz ardı edilmekte ve önemsenmemektedir. Fakat çatışma, bir türlü önleyemediğimiz bir konudur. Aslında çatışma farklı kişilerin farklı fikirlerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin tartışma esnasında genellikle kendi fikirlerimizi savunma eğilimi gösteririz (Thomas, 2018, s.1).

Özellikle çalışma ortamında uygun bir şekilde davranmamız beklenmektedir. Bu da kendinden emin, dengeli ve eşit bir şekilde davranmayı gerektirmektedir. Örneğin, agresif 'Ben senden daha önemliyim'; pasif 'Sen benden daha önemlisin'; dengeli ise 'Her ikimiz de eşit derecede önemliyiz' anlamına gelmektedir. Dengeli ve kendinden emin olmak, içinde bulunulan durumun sizin üzerinizdeki etkilerini ılımlı bir şekilde ifade etmeyi gerektirmekle beraber; aynı zamanda diğer kişiye konuşma fırsatı tanımanızı da gerektirmektedir (Thomas, 2018, s.2).

Bir örgütte çatışmayı, bireyler ve grupların birlikte çatışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına ya da karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlayan Yelboğa (2017, s.5,6,7), çatışmanın önemini ayrıntılı olarak belirtmek için çatışmanın örgütlere sağlayacağı olumlu ve olumsuz sonuçların ortaya konulması

gerektiğini belirtmektedir ve çatışmanın örgütlere sağlayacağı olumlu sonuçları şu şekilde sıralamaktadır:

a) Çatışma esnasında taraflar kendi haklılıklarını kanıtlamak amacıyla tüm yaratıcılıklarını ortaya koyacaklar, orijinal ve iyi fikirler ortaya çıkaracak ve bunlardan örgüt yönetimi de faydalanacaktır.

b) Sadece bireysel yaratıcılık değil, aynı zamanda, yeni yaklaşımlar için araştırma yapma eğilimleri artacak ve yeni yaklaşımları destekleyecek bulgular elde edilebilecektir.

c) Uzun süredir sürüncemede kalan ve bir türlü çözüme kavuşturulmamış sorunlar incelenerek ve çözüm için enerji ve dikkat bu sorunlar üzerine çekilerek sonuç elde edilebilecek ve gerilim azalacaktır.

d) Tarafsız kalmaya özen gösteren ve görüş bildirmeye yanaşmayan bireylerin, sorunların çözümünde düşünce ve fikirlerini açıklamaya zorlanması sağlanacaktır.

e) Örgüt içinde etkinliği ve verimliliği uzun süredir olumsuz ölçüde etkileyen veya tehdit eden birçok sorunlar su yüzüne çıkacak, tansiyon, ilgi ve çözüm ölçüsü bir araya gelerek güdülemeyi arttıracaktır. Böylece sıkıntı hallerinden kurtulmanın bireyleri harekete geçirici bir güç veya dürtü olması gerçekleşecektir.

f) Kendi bilgi, yetenek ve kapasitelerini değerlendirme şansına sahip olabilecek olan çatışan bireyler veya taraflar, çatışmanın değerlendirmesi sonucu eksik yanlarını saptama ve bunları gidermek için gerekli önlemleri alma fırsatlarına da kavuşacaklardır.

g) İş birliği için bir denge ve kararlılık kaynağı olabilen çatışma sonucunda çatışma grubu aynı eksenler üzerinde bölünmüyor ise bir grup içindeki çatışmaların çoğunluğu dayanışmayı, iş birliğini arttırır. Bu şekilde küçük çıkar çatışmalarını özendirip, sistemi giderek düzeltmek ve böylece örgütte gizli düşmanlıkların birikmesini önlemek mümkün olacaktır.

h) Örgütte kaynak dağılımı daha dengeli olabilir. Bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir, örgüt içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir. Örgüte yeni

amaçlar kazandırabilir, eski amaçları bağdaştırabilir. Çatışma örgütte yenileşmeye yol açabilir.

Birey ve örgüt için belirli yararlar sağlayan çatışma, etkili biçimde yönetilmezse kaynakların verimsiz kullanımı, tarafların stres düzeylerinin yükselmesi ve enerjinin yanlış yönde kullanılması gibi birçok olumsuzluğa yol açacaktır. Bunu ifade eden Özçelik (2017, s.16,17) olumsuz sonuçlardan kaçınmanın mümkün olduğunu ve etkili şekilde yönetilirse engellenebileceğini, hatta olumlu sonuçlara dönüşebileceğini ifade etmektedir. Çatışmanın birey ve örgüt için olumsuz sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- a)Çatışma örgütsel amaçların sapmasına yol açabilir.
- b)Tarafları yoran bir mücadele; işyerinde zaman, emek ve paranın boşa harcanmasına yol açabilir.
- c)Stres ve işten bıkkınlığa neden olur.
- d)Örgütte iletişimin azalmasına ve iletişimde bozukluklara neden olur.
- e)Çatışma, çatışma içindeki birey ya da grupların amaçlarını, örgütün genel amacının üstünde görmelerine yol açabilir.
- f)Örgütte güvensizlik ve şüpheliğin hâkim olduğu bir havanın oluşmasına neden olur.
- g)Çatışma işgörenin morali ve iş doyumunu olumsuz yönde etkileyerek iş doyumunu ve performansının düşmesine neden olur.
- h)Örgüte bağlılık ve adanmışlığın azalmasına neden olur.
- i)Çalışanlar, aralarında oluşan iletişimin anlamını kendi gereksinmelerine göre çarpıtabilir.
- j)Bölümler ya da takımlar, üstünlük karmaşasını yaşamaya eğilim gösterebilirler; yaptıklarını hep doğru, karşı bölümün ya da takımın yaptıklarını hep yanlış görebilirler, güçlerini ve başarılarını abartabilirler, çalışanlarının düşüncelerini kısıtlayabilirler.

Sucuoğlu (2015, s.21,22,23)'nun çalışması incelendiğinde öğretmenlerin %18,44'ünün müdür, %13'ünün müdür yardımcısı, %24,59'unun öğretmen arkadaşları, %28,13'ünün öğrenciler ve %5,67'sinin veliler ile çatışma yaşadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin

%8,27'sinin ise herhangi biri ile çatışma yaşamadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %15,37'si çatışmanın asıl sebebinin görev dağılımı, %6,62'si sınıf içi öğretim teknikleri, %5,20'si geç gelme, göreve gelmeme ve izin alma, %15,37'si olumsuz bireysel tutumlar, %16,31'i öğrenci davranışları ve %7,33'ü keyfi uygulamalar olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %7,80'i çatışmanın kaynağı olarak bilgi, eğitim ve kültür farklılıklarını, %17,73'ü baskı, kendini kanıtlama çabası, %18,91'i iletişim yetersizliği ya da iletişim bozukluğu, %14,18'i taraflı davranma, gruplaşma ve %9,46'sı saygısızlığı göstermektedir.

Sucuoğlu (2015)'nin çalışmasının bu sonucu da okullarda çatışmanın kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Bu da bizi lider olarak okul müdürlerinin çatışma çözme yetkinliğinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2.6 Liderlik ve Çatışma İlişkisi

Her ne zaman karşı tarafla bir çatışma yaşasak, müzakere etmeye ihtiyaç duyduğumuz için örgütte bulunan herkesin bir müzakereci olması gerektiği gibi önemli bir noktaya vurgu yapılması gereklidir. Müzakere becerileri, kişiler arası ve gruplar arası çatışmaları yönetmek için gereklidir. Yöneticiler zamanlarının beşte birini çatışmalarla uğraşarak geçirdikleri için, etkili bir şekilde nasıl müzakere edileceğini bilmeleri gerekmektedir. Bazen yöneticilerin; astlarıyla, üstleriyle, aynı görevdeki meslektaşlarıyla müzakere etmesi ve diğer zamanlarda astları arasındaki çatışmalara arabuluculuk etmesi gerekmektedir (Kaya, Yılmaz, 2015, s.148).

Müzakerelerin günlük yaşamda sürekli olmasına rağmen çoğu zaman en ufak bir çatışmanın bile çözülemediği görülmektedir. Müzakereler, çatışmaların yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir ve müzakereler sonunda çatışma konusunda mümkün olabilecek en iyi çözümün bulunması amaçlanmaktadır. Kendi içinde çatışma ve iş birliğini barındıran müzakere ne sadece iş birliği ne de sadece çatışmadır, ikisinin birleşimidir. Çatışma, birbiriyle uyumlu olmayan insan gruplarının algısıdır ve müzakere, çatışma yönetiminin eşsiz yollarından biridir. Müzakerelerde kendi isteklerini ileri sürme ihtiyacı ve karşı tarafın isteklerini karşılama arasındaki gerilim daima mevcuttur (Kaya, Yılmaz, 2015, s.148).

İlgi ve görüşlerin uzlaştırılması için sık sık kullanılan bir teknik olan müzakere, iş yerlerindeki yöneticiler, işçiler ve yetki zincirinin dışındakileri de kapsayan kişilerin ilgileri çatışma halinde olduğu zaman, yöneticiler için son derece yararlı olabilir. Müzakere sadece önemli durumlar için değil, ayrıca yöneticilik mesleğinin temelinde yatan önemli bir beceridir. Aslında müzakere “bazı belirli durumlarda çatışma yaşayan tarafların daha iyi bir şekilde ortaklaşa karar verilen eylemleri yapmaya çalıştığı durum” olarak ifade edilmiştir. Müzakerenin etkileri ve doğası üzerine yapılan araştırmalar son zamanlarda oldukça zengindir. Bunlar, yöneticilerin müzakere etkililiğini arttıracak çeşitli tavsiyeler üreterek müzakere verimliliğine ilişkin birçok yol gösterici sağlamaktadır (Kaya, Yılmaz, 2015, s.148,149).

Çatışma, iki kişi ya da iki grup arasında farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkan anlaşmazlık veya uyuşmazlık durumu olarak ifade edilmektedir. Buna göre bu bağlamda çatışma her ne kadar insanın olduğu her yerde olabilen bir olgu olsa da örgütün ilerleyip gelişebilmesi için çatışmaların etkili şekilde yönetilerek çözülmesi önem arz etmektedir (Bayar, 2015, s.134). Bu noktada yöneticilerin iyi bir çatışma çözme stratejisi birikimine ve uygulama yetisine sahip olmaları gerekmektedir.

Okul örgütündeki tüm işleyişten birincil derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin (müdür), çatışmanın olumsuz etkilerinin azaltılıp olumlu etkilerinin artırılması için çatışma ile başa çıkabilecek stratejileri iyi bilmeleri ve çatışmaların üstesinden gelebilmeleri oldukça önemlidir. Bunun için çatışma ve çatışmanın ortaya çıkardığı problemlerin çözülmesi yönetim açısından önemlidir ve önemli olan çatışmanın bastırabilmesi değil, sağlıklı bir şekilde ele alınmamasıdır. Karip (2000) de örgütte var olan problemin nedeninin bulunmasında ve çözüme kavuşturulmasında çatışmanın önemli olduğunu dile getirerek bireylerin kendi aralarında fikir ayrılıklarının ve yaşanan çatışmaların yönetici tarafından iyi bir şekilde gözlemlenip çözüme kavuşturulmasının örgütün başarısını artıracaklarını belirtmiştir. Başka bir deyişle bir örgütte meydana gelen çatışmanın etkili şekilde çözülebilmesi için öncelikli olarak örgüt yöneticisinin çatışmanın nereden kaynaklandığını teşhis etmiş olması gerekir. Çünkü bu teşhis çatışmayı yönetecek uygun yönetim stratejilerinin seçilmesini kolaylaştıracaktır (Bayar, 2015, s.132,133).

Bayar (2015, s.135)'in yaptığı araştırmada ilk olarak “Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışmaların nedenleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve yanıt olarak alınan verileri analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin çatışma nedenlerini 1.örgütün büyüklüğü, 2.iletişim engelleri, 3.yönetim biçimindeki farklılıklar, 4.kaynak yetersizliği, 5.ortak değer ve görüşlerin yokluğu, 6.personeller arasındaki bireysel farklılıklar ile 7.statü ve rol farklılıkları şeklinde sıraladıkları bulunmuştur. Müdürlerin yaptıkları yorumlar şöyledir:

Çatışma nedenini örgütün büyüklüğü olarak gören müdür, *“Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça çatışma oranı da benzer olarak eşit oranda artmaktadır”* şeklinde yorum yapmaktadır (Bayar, 2015, s.135).

Çatışma nedenini iletişim engelleri olarak gören müdür, *“Maalesef her ne kadar eğitilmiş olsak da bana göre çatışmanın en büyük sebebi sağlıklı iletişim”* şeklinde yorum yapmaktadır (Bayar, 2015, s.135).

Kaya ve Yılmaz (2015, s.156)'in çalışmasındaki katılımcılara göre de okullarda çatışmalar en çok iletişim yetersizliği-bozukluğu sonucunda meydana gelmektedir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin yeterli seviyede müzakere becerilerine sahip olmasının ve iletişim kanalını sürekli açık tutmasının ne kadar gerekli olduğunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Hoy ve Miskel (1991) iletişimin, ortak eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için insanları örgütleme ve eşgüdümlemede önemli bir gücü olduğunu belirtmekte ve iletişimi, hedefleri davranışa dönüştürme amacı olan yöneticinin, önemli bir görevi olarak tanımlamaktadır (akt. Kaymak, Keskinılıç Kara, 2016, s.350).

Çatışma nedenini yönetim biçimindeki farklılıklar olarak gören müdür, *“Benden önceki müdür ile benim yönetim tarzım aynı değil. Ben daha çok çözüm odaklı çalışıyorum. Ancak bu duruma alışık olmayan bazı öğretmenlerle zaman zaman bazı anlaşmazlıklar yaşıyoruz”* şeklinde yorum yapmaktadır (Bayar, 2015, s.135).

Çatışma nedenini kaynak yetersizliği olarak gören müdür, *“Her öğretmen için ayrı bir yazıcı tedarik etme şansımız yok maalesef. Özellikle kartuş bitip yenisini almak istediğimizde ben az kullandım o çok kullandı gibi sözlerle karşı karşıya kalıyorum.*

Tabi böyle bir durumda ister istemez tartışmalar meydana geliyor” şeklinde yorum yapmaktadır (Bayar, 2015, s.135).

Çatışma nedenini ortak değer ve görüşlerin yokluğu olarak gören müdür, “Bana göre bir okulu ayakta tutan en önemli temel unsur okul kültürü. Eğer bir okulda okul kültürü yok ise o okuldaki ilişkiler sadece menfaat üzerine kuruludur. Menfaatin olduğu yerde de tartışma kaçınılmazdır” şeklinde yorum yapmaktadır (Bayar, 2015, s.135).

Çatışma nedenini personeller arasındaki bireysel farklılıklar olarak gören müdür, “Her birimiz ayrı bir dünyayız. Çünkü herkesin kendine ait bir geçmişi ve doğruları var. İşte bu farklılıklar her ne kadar bir zenginlik olsa da zaman zaman okulda çatışmalara sebep olmakta” şeklinde yorum yapmaktadır (Bayar, 2015, s.135).

Kişilerin amaçları ve istekleri örgüt amaçları ve örgütte çalışan diğer kişilerin gereksinimleri ile ters düşebilir. Özellikle deneysel araştırmalar, ileri ölçüde “otoriterlik”, dogmatiklik ve düşük özdeğer gibi özelliklerini çatışma kaynağı olduğunu göstermektedir. Bunun dışında değer yargıları kişiler arası ve örgüt içi çatışmalara neden olabilir. Astarlar yumuşak denetimi benimserken üstler sıkı denetim modelini isteyebilir. İşletme yönetiminin değer yargıları ile sendikaların değerleri çok farklı olabilir (Yelboğa, 2017, s.7,8).

Çatışma nedenini statü ve rol farklılıkları olarak gören müdür, “Eskiden okul müdürü olup şu anda öğretmen olarak görev yapmakta olan bir arkadaşım kendisini hala bu okulun müdürü sanarak hareket ediyor” şeklinde yorum yapmaktadır (Bayar, 2015, s.135).

Örgüt üyelerinin rol gereklerine ilişkin doyumsuzluklarının bir çatışma kaynağı olabileceğini gösteren güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda belli konumda bulunan bireyin kendini algılama biçiminin, performansını önemli ölçüde etkileyebileceğini ve bireyle aynı birimde ve diğer birimlerde çalışan bireyler arasında çatışmaya neden olabileceğini göstermektedir. Bireyin kendisini algılama biçimi ile, hizmet süresi yaş, eğitim ve maaş gibi statü boyutları açısından, bulunduğu konumun düzeyi arasında fark olduğu zaman, çatışmanın meydana geldiği gözlenmiştir (Yelboğa, 2017, s.7,8).

Bayar (2015, s.137)'in müdürlere sorduğu “Çatışmaların çözümleri için ne tür stratejiler kullanılabilir?” sorusuna yanıt olarak çalışmaya katılan okul müdürlerinin okulda var olan çatışmaları ortadan kaldırmak için başvurdukları yöntemleri sıralamışlardır. Bunlar: 1. kaçınma, 2. taviz verme (uyuma-itaat etme), 3. uzlaşma (karşılıklı ödün verme), 4. zorlama (hükmetme üstünlük kurma) ve 5. pazarlık (bütünleştirme tümleştirme-iş birliği) şeklindedir. Müdürlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Çatışma çözme stratejisi olarak kaçınma stratejisini kullanan müdür “*Bazen öğretmenler ile aramızdaki çatışmaların daha da büyümemesi için tartışmalı olduğumuz konuların üzerine gitmiyorum*” şeklinde görüş bildirmiştir (Bayar, 2015, s.137).

Hartoka (2017, s.35,36,44,54)'nın yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşüne göre müdürlerin çatışma çözme stratejilerini incelemiştir. Görüştüğü 15 öğretmenden 13 öğretmen müdürlerinin çatışma çözümünde kaçınma stratejisini kullandığını bildirmiştir. Ancak kalıcı ve iyi sonuçlar alınmadığı görülmüştür:

Duruma göre değişiklik gösteriyor. Daha çok idari işlerde kararsız kaldığı durumlar oluyor. Sorunlar bazen çözülüyor bazen de çözülüyor. Çözülse bile memnuniyet yaratmıyor.

Çatışma tür ve içeriğine göre farklılık göstermektedir.

Çatışma durumuna göre kendince uygun olanı kullanıyor.

Kaymak ve Keskinliç Kara (2016, s.359)'nın araştırmasının sonucuna göre ise yöneticilerin kaçınma yönetimi stratejisini uyma-uzlaşma stratejisine göre az kullandıkları sonucuna varılmıştır. Kaçınma, genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz hiçbir şey duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar. Çatışmanın her iki taraf için de zarar verici bir nitelik taşıması durumunda taraflar çatışmaya girmekten kaçınabilir. Bu durum özellikle taraflar arasında iletişimin gerçekleşmeyeceği ihtimalinin yüksek olduğu durumlarda kullanılır.

Çatışma yönetimi ile ilgili Şahin ve Yüksel Şahin (s.411,412)'in Ova (2013)'nin yaptığı araştırmadan aktardığına göre insanların hiyerarşik olarak yükseldiklerinde çatışma yönetim stillerinde de değişimler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Emir alır konumda kaçınma yönetimini tercih eden bir kişi, emir verir konuma geldiğinde hükmetme stilini tercih etmektedir. Her ne kadar okul yöneticileri ve öğretmenlerinin iletişim içerisinde

buldukları insanlar aynı öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşsa da daha çok hangi grubun bireyleri ile ilişki kurdukları önemlidir. Öğretmen daha çok öğrenci ile yöneticiler ise daha çok veli ve öğretmenler ile iletişim kurarlar. Bunun sonucunda çıkan çatışmalarda seçilen çatışma çözme stillerinde de farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Yönetici, öğrenci, öğrenci velisi, öğretmen ve çevre ile ilgili konularda da çözümler üretme çabası içerisinde olduğu için yukarıda açıklanan nedenlerden ve etkilerden dolayı yöneticilerin öğretmenlere göre ödün verme ve tümleştirme çatışma yönetim stilini daha çok kullanmaları normal bir sonuçtur.

Çatışma çözme stratejisi olarak taviz verme (uyma itaat etme) stratejisini kullanan müdür *“Anlaşmazlıkların sona ermesi için her zaman yüzde yüz sizin dediğiniz olmaz. Her ne kadar kendinizi haklı da görseniz orta noktayı bulmak için taviz vermeniz gerekir”* şeklinde görüş bildirmiştir (Bayar, 2015, s.137).

Okçu, Doğan ve Dayanan (2016, s.231) ‘ın çalışmasının sonucunda yöneticilerin iletişim becerileri olumlu hale geldikçe işgörenlerin isteklerini kabul etme eğilimi gösterebileceği, işgörenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelme derecesinin yükselebileceği ve karşı tarafın bu durumu suistimal edebileceği durumundan bahsetmektedir. Bu nedenle etkin bir iletişim sürecinde yöneticilerin sürekli ödün verilmesi durumunda bazı problemlerin ortaya çıkabileceğini, bu durumun göz önüne alınarak, yöneticilerin bu konuda farkındalığının artırılması yararlı olabilir.

Çatışma çözme stratejisi olarak uzlaşma (karşılıklı ödün verme) stratejisini kullanan müdür *“Okul müdürü demek çatışma içerisinde bulunan okuldaki tüm dengeleri düşünerek okuldaki bireyler arasında uzlaşmanın sağlanmasını sağlamak demektir.”* şeklinde görüş bildirmiştir (Bayar, 2015, s.137).

Kaymak ve Keskinliç Kara (2016, s.359)’nın araştırmasından elde edilen bulguya göre, yöneticilerin çatışmaları yönetirken uyma-uzlaşma stratejilerini birlikte kullandıkları ve çatışmanın okullara vereceği zararları önlemek için en fazla uyma-uzlaşma çatışma yönetimi stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uyma-uzlaşma stratejilerinin her ikisinde de tarafların karşılıklı olarak taviz vermeleri söz konusudur. Aralarındaki tek fark, uyma stratejisinde daha fazla ödün vermenin gerekliliğidir.

Çatışma çözme stratejisi olarak zorlama (hükmetme üstünlük kurma) stratejisini kullanan müdür *“Bazen insanları bir şeye ikna etmek için zorlamak zorunda kalabiliyorsunuz her ne kadar bunu istemesem de”* şeklinde görüş bildirmiştir (Bayar, 2015, s.137).

Kaya ve Yılmaz (2015, s.158)’in çalışmasının sonucuna göre düşük düzeyde müzakere becerilerine sahip olan okul yöneticilerinin zorlama stilini daha çok kullanmaktadır. Başka bir deyişle yüksek düzeyde müzakere becerilerine sahip olan okul yöneticilerinin zorlama çatışma yönetim stilini daha az kullanmaktadır.

Koçak ve Başkan (2013, s.221)’in çalışmasının sonucunda hükmetme yönteminin öğretmenler arasında yaşanan çatışmalara daha fazla çözüm getiriyor olması, öğretmenlerin karşılıklı olarak *“yönetimin otoritesini kabul etmeleri ya da kabul etmek durumunda hissetmeleri”* ile açıklanabilir.

Okçu, Doğan ve Dayanan (2016, s.229)’in çalışmalarında da yöneticilerin hükmetme stilini en az kullanmaları, acil kararların alınması gerektiği durumlarda zaman kaybını önlemek istemesiyle ilişkilendirmiştir. Ayrıca çatışmanın daha başlangıcında yönetici, bu anlamsız çekişmelerin okula olan olumsuz maliyetini ortadan kaldırmak istemiş olabilir. Okul yöneticileri, hükmetme stilini sadece gerekli olduğu zamanlarda kullanarak örgütsel etkililiğe yönelik tehditleri yok etmek istemiş olabilir.

Çatışma çözme stratejisi olarak pazarlık (bütünleştirme tümleştirme-iş birliği) stratejisini kullanan müdür *“Aradaki anlaşmazlıkların üstesinden gelebilmede eğer her iki tarafta iyi niyetli olarak çözüm arıyorsa pazarlık yaklaşımını kullanırım”* şeklinde görüş bildirmiştir (Bayar, 2015, s.137).

Kaya ve Yılmaz (2015, s.157)’in çalışmasının sonucunda okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerinden en çok tümleştirme stilini tercih ettikleri ve bunu orta düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin çatışma sürecinde genellikle problem çözmeden yana oldukları, ayrıca kendi ve karşısındakinin ilgi, isteklerini orta seviyede karşılamaya çalıştıkları söylenebilir.

Konak ve Erdem (2015, s.84)’in çalışmasının sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri çatışma yönetim stratejisinde en çok tümleştirmeyi daha sonra sırasıyla;

uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme stratejilerini uygulamaktadırlar. Bu araştırmanın sonucundan anlaşılacağı gibi okul yöneticilerinin çatışmaları çözmede baskıcı bir strateji izlemediği, genellikle daha demokratik ve uzlaşmacı bir strateji izledikleri ortaya çıkmaktadır.

Kaymak ve Keskinliç Kara (2016, s.360)'nın araştırmasının sonucunda, öğretmen algılarına göre iletişim becerileri yüksek yöneticilerin uyma-uzlaşma stratejisini kullandığı, iletişim becerileri düşük düzeyde olan yöneticilerin ise hükmetme ve kaçınma stratejisini tercih ettikleri görülmüştür.

Örgütlerin politik arenalar olduğu konusunda hem fikir olan birçok araştırmacıdan ikisi, Pfeffer (1981) ve Mintzberg (1983), örgütlerde politik bakış açısının var olduğunu savunarak politik çevrelerde etkili olabilmek için, bireylerin politik beceriye sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Politik beceri kavramını bilimsel literatürde kullanan ilk kişi Pfeffer (1981) olmuştur. Örgütlerde istenilen başarıya ulaşılabilme için sahip olmanın gerekli olduğu politik beceri başkalarını ikna, manipülasyon ve uzlaşma ile etkilemektir (Yıldıztaşı, 2017, s.7).

Kökeni oldukça eskilere 1900'lü yılların başlarına dayanan politik beceri kavramının yeterlilikleri pek de iyi bilinmemekle beraber tanım noktasına gelindiğinde Mintzberg (1983)'in politik beceri tanımını görmekteyiz. Mintzberg'e göre 'Politik beceri, politik hedeflere ulaşabilmek için gereken enerjiyi gösterebilme becerisidir.' Ferris ve arkadaşları ise politik beceriyi "başkalarını iş yerinde etkin bir şekilde anlama ve bunu bireylerin kişisel ve örgütsel hedeflerini artırma yolunda etkilemek için kullanma yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Politik becerisi olan kişiler, sosyal becerilerini, farklı ve değişen durumlara uyum sağlama yetenekleri ile birleştirdiğinde; bu kişilerin samimi görünüşleri başkalarını başarılı bir şekilde etkileyebilmelerine neden olur ve bu da onların çevrelerinde güven duyulmalarını sağlar (Yıldıztaşı, 2017, s.9).

Özdemir ve Gören (2016, s.334,335)'e göre öğretmenlerin sergiledikleri politik davranışların, beklenen sonuca ulaşması politik beceri ile ilişkilidir. Politik beceri "bir çalışanın diğer çalışanlar hakkındaki bilgisini kullanarak onları, kendisinin ya da örgütün amaçları doğrultusunda davranışları yönünde etkileme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla politik beceri ikna, manipülasyon ve müzakere gibi bir

takım sosyal beceriyi de içine alan politik bir davranış olarak ele alınmakta ve incelenmektedir. Politik beceriye sahip çalışanlar söz konusu etkiyi ve kontrolü, iş yerinde açık ve aleni davranışlar sergilemekten daha çok, bunu diğerlerine hissettirmeden sağlayabilmektedirler. Politik beceri düzeyi yüksek çalışanlar, iş yerindeki değişimlere çabuk uyum sağlayabilmekte, diğerlerine samimi ve içten davranarak onların desteğini ve güvenini kazanmakta ve böylece onları etkileyerek kontrol altına alabilmektedir.

Politik beceri ile ilgili olarak, insanları yorumlayabilmenin ve neyi ne için yaptıklarını anlayabilmenin mecburi olduğu bir örgütte politik olarak kabiliyetli olmaktır, şeklinde bir tanım yapılmaktadır. Bunun yanında iş yerinde diğerlerini etkili bir biçimde anlama yeteneği ve bu yeteneğini diğerlerini etkileyerek onların kişisel ve örgütsel amaçlarını yükseltecek şekilde davranmalarını sağlamak için kullanma, şeklinde yapılan bir tanım da mevcuttur. Diğer insanların davranışlarının ve motivasyonlarının belirsiz olduğu durumlarda onları etkileme yolları düşünülebilir. Diğer insanları etkileyebilme becerisine sahip olunmalıdır. Geçmiş tecrübeler bu potansiyele sahip olunup olunmadığını ortaya koyacaktır (Yıldıztaşı, 2017, s.9).

Uyum sağlama yeteneklerinin gelişmiş olması sebebiyle farklı sosyal durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini oldukça iyi bilen politik becerisi olan kişiler, yüksek özgüvene sahiptir fakat bencil değildir. Çevrelerinde nasıl görünmek, algılanmak istiyorlarsa tam da o şekilde algılanmayı başarmakla birlikte davranışlarını inandırıcı bir şekilde ortaya koymayı ve özel durumlarda ne yapılması gerektiğini iyi bilirler (Yıldıztaşı, 2017, s.9,10).

Politik becerinin dört boyutu şunlardır: sosyal zekâ, kişilerarası etki gücü, ilişki ağı kurma becerisi ve samimi görünme (Brosky, 2011, s.3).

Sosyal Zekâ. İnsanları okuma ve anlama yeteneği olan sosyal zekâyâ sahip kişiler, diğerleriyle muhatap olmada becerikli olarak görülürler ve bu ortamlarda meydana gelen sosyal durumların yanında kişisel etkileşimleri de tam olarak algılayabilirler ve anlayabilirler. Politik becerisi yüksek olan kişiler, çevrelerindeki insanları dikkatle gözlemlene yeteneğinin yanında farklı sosyal ortamlara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilme yeteneğine de sahiptir. Sezgi düzeyi ve sosyal zekâsı oldukça gelişmiş

olan kişiler, kişilerarası ilişkileri ve sosyal ortamları anlamakta da iyi bir performans göstermektedir (Yıldıztaşı, 2017, s.10).

Sosyal zekâ, insanları okuma ve anlama yeteneğidir. Sosyal olarak zeki bireyler genellikle başkalarıyla ilgilenmede becerikli olarak görülürler ve bu ortamlarda ortaya çıkan kişisel etkileşimlerin yanı sıra sosyal durumları da doğru bir şekilde algılayabilir ve anlayabilirler (Brosky, 2011, s.3).

Kişisel farkındalıkları ve güçlü muhakeme yetenekleri olan sosyal zekâyâ sahip bu kişiler, çoğunlukla diğer insanlarla olan ilişkilerinde çok hünerli görünmektedirler. Bunun yanında bu kişiler diğer insanları gözlemlemekte iyi oldukları kadar başkalarının davranışlarını doğru olarak anlamada da iyidirler. Kişisel farkındalıkları oldukça yüksek olan bu kişiler farklı durumlara kolayca adapte olabilmektedirler. Genellikle sosyal zekâyâ sahip olan kişiler diğerlerini idare ederken oldukça zeki bir görüntü sergilerken diğer insanlara karşı duyarlı oldukları görülür. Aynı zamanda kendini başkalarıyla özdeş duruma getirebilme yeteneği yani empati kurabilme yeteneği kişinin kendi adına bir şeyler elde etmesi noktasında ciddi bir öneme sahiptir (Yıldıztaşı, 2017, s.10).

Şahin ve Yüksel Şahin (2017, s.408)'in araştırmasının sonucunda, sosyal zekâsı yüksek olan yöneticilerin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden sırasıyla ödün stilini, hükmetme stilini ve kaçınma stilini kullandıkları bulunmuştur. Sosyal zekâsı yüksek olan kişi çatışma çözümüyle ilgili yapması gerekenleri yapmasına rağmen, sorun hâlen devam ediyorsa ve sorunun devam etmesi oldukça büyük sorunların doğmasına neden olacaksa çare olarak "hükmetme" stilini kullanarak çatışmanın sonlanmasını ya da ertelenmesini sağlayabilir. Bu şekilde kalıcı ve sağlıklı bir çözüm için biraz daha zaman kazanmış olur. Kaçınma stili açısından, sosyal zekâ düzeyi yüksek olan yönetici ve öğretmenlerin çalışanlarla ya da öğrencilerle aralarında ortaya çıkan çatışmaları görmezden gelebilir veya karşı tarafın kazançlı çıkmasına izin verebilir. Ödün verme stili açısından bakıldığında ise yüksek sosyal zekâ düzeyine sahip olan yönetici ve öğretmenler çalışma arkadaşlarıyla ve öğrencileriyle iletişimlerinde ortaya çıkan sorunların çözümünde çeşitli ödünler vererek kurumlarının başarılı sonuçlar elde etmesini sağlayabilirler. Yaşamış oldukları sorunun çözümünde tamamen kendi

kazançlarına odaklanmayıp karşı tarafın kazançlarının da kısmen de olsa gerçekleşmesinden yana davranış gösterebilirler.

Kişilerarası Etki Gücü. Politik becerinin bir başka boyutu olan kişilerarası etki gücüne yüksek derecede sahip olan kişiler, çevrenin değişen taleplerine uyum sağlama becerisine de sahiptirler. Ayrıca diğer insanlar üzerinde oldukça yüksek bir etkiye sahip olan bu kişilerin diğerlerinin davranışlarını belirli bir doğrultuda etkileyebilecek potansiyelde olduğu inkâr edilemez (Yıldıztaşı, 2017, s.11).

Kişilerarası etkide yüksek bireyler, meslektaşlarına, çevrelerini kontrol etmek için bu tür davranışları kullanarak ilişki kurmak için hoş ve üretken olduklarını göstermektedir. Onlar etrafındakiler üzerinde güçlü bir etki yapan ince ve ikna edici bir tarza sahiptirler (Brosky, 2011, s.3).

Kişilerarası etkiyi bir tehdit gibi görmektense bir fırsat olarak, arkadaşlık, bağlantı ve birlik kurmayı kolaylaştırıcı bir etken olarak gören politik beceriye sahip kişiler, kişilerarası etki düzeyi yüksek olduğu için iş arkadaşlarında, iş birliği yapmak üzere hoş ve verimli bir izlenim bırakırlar. Ayrıca bu tarz davranışları çevrelerini kontrol etmek için kullanan bu kişilerin etraflarındaki insanlara güçlü bir etki uyguladıkları ustaca yapılan ve ikna edici bir tarzları vardır (Yıldıztaşı, 2017, s.11).

Çevrelerindeki insanlar üstünde güçlü bir etki bırakan kişisel bir tarza sahip olan politik beceriye sahip kişilerde yüksek kişilerarası etki ve oldukça fazla esneklik kabiliyeti bulunmaktadır. Bu kişiler diğerlerinin kendilerine özgü olan tepkilerini kavramak için davranışlarını her türlü duruma uygun hale getirmenin yanında çevrelerinde üretken ve sempatik insanlar olarak algılanmaktadırlar. Bazı davranışlarını çevrelerini kontrol etme amacıyla kullanan bu kişiler, açıktan açığa politik olmamakla birlikte, siyasi oyunları çok fazla çaba sarf etmeden dürüst bir şekilde oynayan, yetkin liderler olarak görülmektedirler. Bu incelikli politik tarz, örgütlerdeki negatif zorlamalardan daha olumlu algılanmaktadır (Yıldıztaşı, 2017, s.11).

İlişki Ağı Kurma Becerisi. Bağlantılar, arkadaşlık birliktelikleri ve koalisyonlar kurma yeteneği olarak tanımlanan ilişki ağı kurma becerisi yüksek olan kişiler, fırsatlar yaratma ve bu fırsatlardan yararlanmak için kendilerini iyi bir şekilde

konumlandırabilirler. Onların bu tarzı, politik açıdan yetenekli bireylerin, güçlü ve faydalı ittifaklar ve koalisyonları kolayca geliştirmelerine izin verir (Brosky, 2011, s.3).

Politik beceriye sahip kişilerin güç algılanan tarzları, onların kolaylıkla güçlü, yararlı birliktelikler ve koalisyonlar kurmalarını sağlar. Güçlü politik beceriye sahip kişiler, farklı ağları kullanma ve geliştirme konusunda yetenekli olmakla birlikte kişisel ve örgütsel amaçlar için oluşturdukları bağlantıları önemli bir değer olarak görmektedirler. Politik beceriye sahip kişilerin, kolayca arkadaşlık kurduğu, güçlü ve yararlı ortaklıklar geliştirebildiği söylenebilir. Çok kolay arkadaş edinebilen ve bu arkadaşlıklara dayalı ve birtakım amaçlara yönelik olarak örgüt içinde birliktelikler oluşturan, ilişki ağı kurma becerisi yüksek olan kişiler, diğerlerinden yardım isteyecekleri zamanı bilirler. Ayrıca bu kişiler, çevreleri tarafından beklentilere karşılık vermek için istekli kişiler olarak algılanmaktadır (Yıldıztaşı, 2017, s.11, 12).

Samimi Görünme. Politik becerinin son boyutu olan samimi görünme becerisine sahip olan kişiler başkalarında dürüst, içten, erdemli ve içi dışı bir izlenim yaratırlar. Diğer insanları belli bir doğrultuda hareketlendirme konusunda samimi görünme boyutunun oldukça önemli olmasının nedeni kötü niyetli olduklarına dair bir görüntü sergileyen kişilerin başkalarını etkileme gücünün yok olmasıdır. Politik beceriye sahip olan kişiler, etraflarında yüksek düzeyde dürüst, güvenilir, içten ve samimi olduklarına dair bir izlenim yaratırlar. Bu kişiler, dürüst ve açık sözlüdürler ya da öyle gibi görünürler. Politik becerinin bu boyutu, eğer etkileme girişimleri sergilenen davranışın algılanan amaçlarına odaklanması sebebiyle başarılı olması söz konusu olduğu için kritik bir öneme sahiptir. Samimi görünme becerisine sahip kişilerin etkileme girişimleri aktörlerin gizli güdülere sahip olmadığı durumlarında başarılı olmaktadır (Yıldıztaşı, 2017, s.12).

Samimi görünme, görünüşte samimi ve gerçek yollarla etki teşebbüslerini yürütmektedir. Bu politik beceri, etki teşebbüslerinin başarısını veya başarısızlığını belirler, çünkü başkalarını etkilemeye çalışan kişinin algılanan niyetlerine odaklanır (Brosky, 2011, s.3).

Samimi görünme özelliği yüksek olan kişilerin hareketleri baskıcı ve zorlayıcı olarak görülmediğinden etraflarına güven ve kendinden emin olma duygularını yaymaktadırlar.

Samimi görünme yeteneği yüksek olan kişiler, davranışlarının yönlendirici ve zorlayıcı olarak anlaşılmaması sebebiyle çevrelerine güven ve itimat vermektedirler. Kullandıkları yöntemler çoğunlukla kurnazca görünse bile, kendi çıkarlarına yönelik niyetleri oldukları şeklinde algılanmazlar. Gereksinim duydukları zamanlarda gizli niyetlerini saklama konusunda oldukça başarılı oldukları için etraflarında içten pazarlıklı olarak görülmezler, hatta tam olarak diğerlerinin istedikleri şekilde görünmektedirler (Yıldıztaşı, 2017, s.12,13).

Güçlü politik beceriye sahip yöneticilerin, çalışma ortamındaki etkilerine ve etkileşimlerine yönelik olan kendine güvenleri daha fazladır. Bu nedenle durumları stresli gibi görme olasılıkları daha az olmakla beraber, politik beceri, çalışma ortamında algılanan stres kaynakları ve deneyimlenmiş belirtiler arasında bir kalkan görevi görmektedir. Böylece, çalışanlar çalışma ortamlarını stresli olarak gördükleri zamanda dahi, politik beceriyi oluşturan etkileri azaltmak için bir savunma mekanizması olarak kullanılabilir. Aslında politik beceriye sahip kişiler, kendilerini çevrelerinin kontrolüne daha hâkim gibi hissetmekle birlikte bu kişiler, stres içeren uyarıları daha ılımlı bir şekilde algılayıp, yorumlamaları sebebiyle sakin bir özgüven duygusuyla gerginlik yaşama durumlarını daha aza indirgemektedirler (Yıldıztaşı, 2017, s.14).

Özdemir (2018, s.128)'in araştırmasında insan ilişkilerinde güçlü olan yöneticilerin, sosyal yaşamı okuyabilme becerilerinin de yüksek olması beklenebilir, tezi desteklenmektedir. Ferris ve arkadaşlarına göre (2005) sosyal zekâsı yüksek olan çalışanlar, diğer çalışanları etkili şekilde gözlemleyerek, içerisinde yer aldıkları sosyal ortama çabuk uyum sağlayabilmektedir. Diğer taraftan “yapısal çerçeve” ile “ilişki ağı kurma” becerisi arasındaki ilişki düzeyi düşüktür. Bu durum, yapısal çerçeveden okul örgütüne bakan yöneticinin diğer çalışanlarla ilişkisini okulun resmi yapısına dayalı kurmasından kaynaklanıyor olabilir. Oysa ilişki ağı kurabilme, resmi örgütün de bir adım ilerisinde okulda informal ilişki ağlarını da yönetebilme yeterliği gerektirmektedir. Bu nedenle okul örgütüne yapısal çerçeveden bakan yöneticiler kendilerinde okulda informal bir ilişki ağı kurma ihtiyacı görmüyor olabilirler.

Politik becerileri olan yöneticilerin, buldukları çevreyi stresli olarak algılama olasılıkları daha azdır. Algılanan stres kaynakları ve gerginlik arasında bir arabulucu ya

da kalkan görevi gören politik beceri, yöneticilerin çevrelerini stresli olarak gördükleri zamanda bile, gerginliğe sebep olan stres kaynaklarının negatif etkilerini azaltmak için bir savunma mekanizması gibi kullanılabilir (Yıldıztaşı, 2017, s.15).

Örgütlerde çatışma ortamı olması çalışanlarda strese yol açmaktadır, diyen Yıldıztaşı (2017, s.15), bu strese bir çare olarak politik beceri ile ilgili birkaç konunun kritik öneme sahip olduğunu eklemektedir. Birincisi, politik becerisi yüksek olanların başkaları ile olan etkileşim süreçlerini ve tekrarlanan deneyimlere dayanarak, sonuçları kontrol edebilmelerine inanmaları için iyi bir nedenleri vardır. Böylece politik becerinin oluşmasını sağladığı baş etme, başarı ve güven duygusu gibi duygular hem ruh sağlığına hem de beden sağlığına pozitif yönde destek sağlamaktadır. İkincisi, yüksek politik beceriye sahip kişiler, kişilerarası etkileşimleri bir tehdit ögesi olmanın aksine bir fırsat olarak görmektedirler. Sonuç olarak aynı çalışma ortamı politik beceriye sahip olmayan kişiler için ne kadar stresli görünürse politik beceriye sahip olanlar için o kadar canlandırıcı etkiye sahip bir ortam olarak görünecektir.

Örgütlerin tüm kademelerindeki çok çeşitli mesleklerde performans ve başarı için kritik bir önemi olan politik beceri sahibi kişiler, gereken duruma, gereken davranışı geliştirebilmektedirler. Ayrıca bu davranışları, duygu kontrolünü kullanarak düzenleme gerektiren değişik iş durumlarına uygun hale getirebilmektedirler. Politik beceriye sahip olan kişiler, durumları iyi bir şekilde değerlendirebilirler ve diğer insanları etkileyebilirler. Anlaşılması zor olan müşterilerle ve çalışma arkadaşlarıyla etkili bir iletişim kurabilirler. Bunun sonucunda da politik becerinin, kişilerin işteki performanslarının insan ilişkilerini kolaylaştırmadaki yönlerini de etkilediği görülmüştür (Yıldıztaşı, 2017, s.15).

2.7 Müdürlerin Kullandığı Mikro Politik Stratejiler

Eğitim sisteminin verimliliği okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesi ise büyük ölçüde okul yöneticisinin, yönetim ve liderlik yeterliklerine sahip olması ve bunları uygulayıp çalışanları etkileyebilmesine bağlıdır (Kabaklı Çimen, Gezer, 2016, s.4522).

Müdürlerin öğretmenleri etkilemek için kullandığı mikro politik stratejiler üzerine öğretmen görüşlerini tespit etmeye çalışan Blase (1993) bunu Etkili Okul-Temelli Liderlik Mikro Politikaları: Öğretmen Görüşleri isimli çalışmasında aşağıdaki soruları öğretmenlere yönelterek gerçekleştirmiştir:

- a) Okulda ve sınıfta ne yaptığınızı ya da ne düşündüğünüzü etkilemek için müdürünüzün sıklıkla kullandığı, açık veya kapalı, resmi veya gayriresmi, olumlu veya olumsuz bir strateji veya taktik örneğini detaylı bir şekilde anlatır mısınız?
- b) Bu stratejinin düşüncenize ve davranışınıza olan etkisini (eğer varsa) anlatır mısınız?
- c) Yukarıda belirttiğiniz stratejiyi kullanırken müdürünüzün hedefi/amacının ne olduğuna inanıyorsunuz?
- d) Müdürünüzün hedeflediği şekilde düşünmeniz ve davranmanızda bu strateji ne kadar etkili oldu? Lütfen açıklayın.
- e) Müdürünüzün bu stratejiyi kullanmasıyla ilgili nasıl duygulara sahipsiniz (eğer varsa) (Blase, 1993, s.146)?

Blase (1993) çalışmasının sonunda kontrol odaklı ve güçlendirme odaklı stratejilere ulaşmıştır.

Kontrol Odaklı Stratejiler: Yöneticinin amacı bir hedefi başarmak olduğu zaman öğretmenler bu emri yerine getirmek zorunda olduklarını ifade ediyorlarsa bu strateji kontrol odaklı olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlar:

Ödüller (Sembolik, Maddi), Beklenti iletişimi, Destek, Resmi otorite, Örnek olma, Görünürlük, Tavsiye, Tavsiye için zoraki talep, Baskı yönetimi ve otoriterlik.

Güçlendirme Odaklı Stratejiler: Yöneticiler ve öğretmenler birlikte hedefleri ve hedeflere ulaşmak üzere kullanılacak araçları belirlemek için otoriteyi ve sorumluluğu üstlenmesi ve/ya yöneticilerin öğretmenleri bireysel veya toplu olarak kararsal otoriteyi ve sorumluluğu üstlenmeleri için güçlendirmesi olarak algılanabilir. Bunlar:

Karar alma mekanizmasına katılım

Altun ve Sarpkaya (2017, s.7,8)'nın Hoy ve Miskel (2012, s.225)'den aktardığına göre ise minnet altında bırakma, iletişim ağı kurma, bilgiyi yönetme, etkiyi yönetme, koalisyonlar oluşturma, günah keçisi ilan etme ve kendini örgüt için vazgeçilmez kılma

eğitim örgütlerinde kullanılan politik taktiklerden bazılarıdır. Ayrıca Hoyle (1986, 140), eğitimde kullanılan belli bağlı politik stratejileri şu şekilde sıralamaktadır:

a)Bölme ve yönetme: Bu, yöneticilerin bireylerle ya da bölümlerle ayrı idealler ayarlamasını içerebilir.

b)Seçme: Bu, desteklemek amacıyla liderin yanında yer alanların ya da potansiyel karđıtlıđı başka yöne çevrilmiş olanların katılımına yol açar.

c)Yer değiştirme: Bu görünen durumun katılımcının gerçek amacını gizlemek için kullanıldığında ortaya çıkar. Örneğin statü gibi kişisel çıkarların profesyonel olarak sunulmasıdır.

d)Bilgiyi kontrol etme: Bilgi önemli bir güç kaynağıdır ve kararları etkilemek için kullanabilir.

e)Toplantıları kontrol etme: Liderler gündemle oynayarak, önerileri kaybederek, grubunun üyelerini çalarak, dış kuruluşları çağırarak ya da zamanla oynayarak toplantıları kontrol edebilirler.

Müdürlerin hedefleri ve stratejilerin etkisi incelendiğinde Blase (1993, s.154,155)'in çalışmasının verilerine göre müdürlerin öğretmenleri etkileme yeteneği iki temel faktörle alakalıdır. Birincisi, kullanılan stratejiler normatif olarak adlandırılır ve öğretmenlerin profesyonel normlarıyla ve değerleriyle uyumludur. İkincisi, bu stratejiler normatif hedefleri başarmak için uygulanır ve bu hedefler öğretmenlerin profesyonel norm ve değerleri ile tutarlıdır. Yani bu stratejilerin kendisi normatiftir ve aynı zamanda normatif hedefler için uygulanmaktadır. Örneğin, müdürler sınıf talimatlarını ve hedeflerini geliştirmek için strateji olarak görünürlüğu uygularlar. Strateji ve hedefin ikisi de öğretmenlerin profesyonel normları ile tutarlıdır: Müdürler görünür olmalıdır; profesyoneller olarak öğretmenler sınıf performansını ilerletmek için çalışmalıdır. Müdürler öğretmenleri etkilemede gerçekten etkilidir.

Daha ilerisini açıklamak gerekirse diyen Blase (1993, s.155), çalışmasının verilerinin analizinin, müdürlerin hedeflerinin öğretmenlerin öğrencilerle daha verimli çalışma yeteneğini artırma üzerine odaklandığını gösterdiğini belirtmektedir. Bunlar öğretmenlere destek, öğretmenlerin derse etkisi, öğretmenin öğrenci ihtiyacına

farkındalığı, öğretmenlerin öğrenci disiplini ile başa çıkabilme yeteneği ve program geliştirmedir. Bu makalede tartışılan bütün stratejiler (resmi otorite, zoraki tavsiye, baskı yönetimi, otoriterlik hariç) işin kişisel yönlerini zenginleştirmeye ilgilidir yani öğretmenlerin profesyonel değerleri ile tutarlıdır. Müdürlerin en çok bahsedilen hedefleri öğretmenlerin iş tatmini, saygınlığı, morali ve okul iklimidir; bağlılık ve otonomiden birkaç olayda bahsedilmiştir. Genellikle müdürlerin hedefleri kendi merkezli yerine başka merkezli olarak tanımlanmaktadır.

Stratejilerin etkilerinin analizi, müdürün hedef ve stratejileri ile öğretmenlerin profesyonel değerleri ve normlarının tutarlılığını aydınlatmaktadır. Kısacası, Blase (1993, s.155)'in çalışmasında tanımlanan stratejiler öğretmenlerde saygınlık, gurur, tatmin ve güven gibi olumlu etkili sonuçlar, problemlerin ve meselelerin farkındalığı ve etki gibi bilişsel sonuçlar ve yükselen iş katılımı, öğrencileri düşünme, yenilik, yaratıcılık, görevleri gerçekleştirme, açıklık/olumluluk, hoşgörü/sabır ve müdürle ve velilerle daha iyi ilişkiler gibi davranışsal sonuçlar doğurmaktadır. Yükselen farkındalık, öğrencileri düşünme, velilerle iletişim gibi sonuçlar öğretmenlerin normları ile tutarlıdır ve bu sonuçlar resmi otoriteyi kullanma ile ilgilidir. Bununla beraber bazı olumsuz sonuçlar da görülmektedir. Bu veriler, olumlu duyguların merkezde olduğunu ve müdürlerin hedef ve stratejilerinin normatif doğasını vurgulamaktadır.

Spaulding (2000, s.2) de çalışmasında Blase (1993) ile aynı tespiti yapmıştır. Çalışmanın bulgularına göre müdürlerin takdir belgesi, katılım, destek, ahlaki etki için kullandıkları mikro politik stratejiler ile öğretmenin özsaygısındaki, güvendedeki, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılıktaki ve iş tatminindeki artışla bir bağlantısı vardır

Okul gelişim alanyazını okul kültürünün ve zamanın en önemli unsurları üzerine odaklanırken çok azı müdür değişiminin okul gelişimine ve okul kültürüne etkisi üzerine yazılmıştır. Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.1,2)'in çalışması, müdür değişiminde ve güven seviyelerinde, okul kültürü değişimlerinde, öğretmen moralinde ve öğretmen etkisinde beyan edilen değer müzakeresi sürecinde mikro politikaların ne kadar etkisi olduğunu anlamak için yapılan bir girişimdir. Öğretmenler, değerlerdeki potansiyel değişikliklere ve yeni müdürün liderlik algısına uyum sağlarken yeni müdürler, kişisel liderlik tarzları ile seleflerinin liderlik tarzları arasında köprü kurma

teşebbüslerinde çatışmayı deneyimleyebilmektedir. Yönetim protokolleri söz konusu değilken, öğretmenlerin yeni müdür ve değerlerdeki potansiyel değişiklikler algısı yeni müdürlerin rollerini nasıl üstlendiklerini etkileyen sorunlar haline gelmektedir. Mikro politikalar yasal ve yasal olmayan gücün müdür ve öğretmenler tarafından bireysel veya grup hedeflerine ulaşmak için resmi ve gayri resmi şekilde kullanılmasıdır ki bu hedefler değerlere, inançlara, ihtiyaçlara ve ideolojilere dayanmaktadır. Güç dengelerindeki değişiklikler işbirlikli çabalar yoluyla yaratılabilir ve zamanla ve şartlarla değişiklik gösterebilir.

Johnson (2004, s.23)'in çalışmasında reform ya da yeni müdür ataması olduğunda okullarda direniş gösterilmesinin kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır. İhtilaf ve direniş bütün liderlik takımları tarafından beklenmektedir ve bilinçli olarak hedef alınmaktadır. 'Okulun gelişim yolculuğuna' katılma fırsatını öğretmenlere veren pozitif bir çerçeve içinde birçok okulda önerilen reformlara karşı görüşlerin seviyesini azaltmak için açık bir şekilde mikro politik stratejiler kullanılmaktadır. Bunlar çoğunlukla pasif bir şekilde reformu benimsemeyi reddeden az sayıdaki öğretmene hâkim olmak için kullanılan yumuşak ve nazik çabalardır.

Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.2,3), yöneticiler ve öğretmenlerin ikisi de bu yerine geçme olayları öncesinde, esnasında ve sonrasında duygusal olarak etkilenmektedir, diyerek okulda gerçekleşen çatışma ortamının okul personeline verdiği zararı dile getirmektedir. Nitekim yeni müdür göreve geldiğinde elbette bazı öğretmenler tarafından hemen kabul edilmemekte ve bu da okulda çatışma ortamı doğmasına yol açmaktadır. Bu okul bölge seçmenleri, düzenli geçiş ve uyum sürecini incelemektedir ki bu süreçler güvenin geliştirildiği dönemlerin belirlenmesini sağlamaktadır. Son zamanlarda sağduyu ve vicdanın yeni müdürlüğü nasıl etkilediği incelenmiştir. Bir bakış açısı olarak mikro politikaların öneminin farkına varılmıştır. Mikro politikalar, müdürlerin başlamalarını nasıl müzakere ettiklerinin ve öğretmenlerin yeni müdürün yönetimini etkilemek ve biçimlendirmek için nasıl teşebbüslerde bulunduğu sürecini bizim anlamamıza yardım etmektedir.

Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.1)'in makalesi aşağıdaki araştırma sorularına odaklanarak veri analizini genişletmektedir:

- a) bir yerine geçme olayının mikro politikaları nelerdir?
 b) bağlam başlama mikro politikalarını ne derece etkilemektedir?

Bu sorulara cevap verebilmek için birkaç temel faktör incelenmiştir: bağlam farkındalığı, yılların tecrübesi, başlama işlemleri, karar alma, katılımcıların ve grupların algılanan statüsü, müdürün güven inşa etmek için uygulamaları, deneyim, değişim öncelikleri ve moral. Bu faktörlerin her biri müdürlerin ve öğretmenlerin, müdürün yönetimini ve başlamasını şekillendirmek için mikro politikaları nasıl kullandıklarının incelenmesini sağlamaktadır. Bu araştırmada üç veri şekline ulaşılmıştır:

a) Mikro politikalar, öğretmenlerin ve resmi ve gayri resmi öğretmen gruplarının müdürü anlama şeklinde, önemli bir rol oynamaktadır. Bazı durumlarda bu gruplar önceden reddedilen girişimleri desteklemek için fırsatları kullanmaktadır. Otorite pozisyonuna sahip olmayan insanlar, kararları etkilemek için ne olursa kullanmaktadır. Bunu bazen belli bir grupla aynı hizaya girerek etki toplayan diğerlerini de gücendirerek yapmaktadır. Müdür başyardımcıları ve bölüm başkanları, müdürün kararlarını ve öğretmenlerin müdür algısını etkilemek için pozisyon güçlerini kullanmaktadır (Meyer, Macmillan, Northfield, 2011, s.4,5).

Bu veri Hoy ve Miskel (2012, s.225 akt. Altun ve Sarpkaya,2017, s.7)'in tespit ettiği mikro politik stratejilerden etkili kişilerle iletişime geçerek etkili olmaya çalışmak amacıyla iletişim ağı kurma stratejisine benzemektedir.

b) Müdüre ve onun okul vizyonu ve okul bilgisine dayanarak, bir girişim için kulis yapmak müdürün kendi vizyonu ışığında dikkate alınmalıdır veya eğer müdür okulda etkiyi oluşturmak için grubu kullanmayı dilerse kullanacaktır. Bağlamın tamamen farkında olan müdürler etki sağlamak ve öğretmenler arasında kararlarında güven inşa etmek için mikro politikaları kullanmaktadır. Bir durumda müdür rolünün emrine odaklanmaktadır, kontrolü sağlayabilmek için emri bağlama uydurmaya çalışmamaktadır. Öğretmenler bu müdürün sadece yüzeysel bir kontrolü olduğunu belirtmektedir ve bunun örneklerini vermektedir (Meyer, Macmillan, Northfield, 2011, s.5).

Bu veri Altun ve Sarpkaya (2017, s.7)'nin Hoy ve Miskel (2012, 225)'den aktardığı mikro politik stratejilerden hedefleri gerçekleştirebilmek için insanlarla bir araya gelme amacıyla koalisyon oluşturma stratejisine benzemektedir.

c)Bağlam, müdür ve öğretmenlerin etkileşime girme yolunu etkilemektedir; öğretmenler arasındaki ve öğretmenlerle müdür arasındaki bazı ilişki örnekleri kültürel olarak kökleşmiştir. Kaya (2014, s.ii)'nin yaptığı tezin bulgularına göre, eğitim fakültesinde kullanılan politik taktikler en çok dile getirilenden en az dile getirilene doğru şu şekildedir: kendi fikirleri için destek oluşturma, imaj yaratma, etkili kişilerle bağlantı kurma, yükümlülük ve karşılıklılık yaratma, güç koalisyonları oluşturma, bilgiyi politik araç olarak kullanma, başkalarını överek kendini kabul ettirme, başkalarını suçlama veya başkalarına saldırma. Bu taktikler de Meyer, Macmillan, Northfield (2011)'in belirttiği ilişki örneklerinin nasıl olabileceğini göstermektedir.

Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.5) iki nedenle mikro politikaları belirleyen hiçbir soru sormamıştır. Birincisi, mikro politikaları özellikle belirlemek ve odaklanmak amacıyla doğrudan soru sorarak insanların nasıl cevap verebileceklerini etkileyebileceklerini farz etmeleri ve sağlanan tanımların hemen anlaşılıp anlaşılmayacağı konusunda emin olmamaları; her gün yaşamalarına ve özelliklerini birçok farklı şekilde tanımlamalarına rağmen öğretmenler genellikle terim olarak 'mikro politikalar' üzerine düşünmemektedir. İkincisi, yerine geçme süreciyle ve onun öğretmenlerin işi üzerine etkisiyle ilgilendikleri için sorularına verilen cevapların mikro politik ve güç ilişkilerinin göstergesi olduğunu farz etmişlerdir. Bu sorular özellikle karar alma süreçlerine, etkide veya statüdeki değişikliklere ve vizyondaki farklılıklara veya önceliklerdeki değişikliklere hitap etmektedir.

Katılımcılar bireylerin statülerinin yeni müdürün gelişi ile değiştiğini öne sürmektedir, bazı grupların statülerinin değişmesi gibi. Ayrıca bireylerin ve grupların yeni müdürü etkilemek için kullandıkları stratejilerin değişik şekillerde olduğu yani iki şekilde, açık ve kapalı olduğu bulunmuştur. Öğretmenler bireylerin statülerinin varlığının ve grupların gücünün müdürün nasıl yönetebileceğini etkilediğini kabul etmektedir. Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.17)'in bu görüşleri Altun ve Sarpkaya (2017, s.7)'nin Hoy ve Miskel (2012, s.225)'den aktardığı strateji listesinde bulunan hedefleri

gerçekleştirebilmek için insanlarla bir araya gelme amacını taşıyan koalisyon oluşturma stratejisi ile bire bir örtüşmektedir.

Müdürlüğün politikasını çalışan akademisyenler, gündemi yakalamak için özel mikro politik lenslere ihtiyaç olduğunu iddia etmektedir. Fakat eğer betimlediğimiz davranışlar sürerse ve genellemeyi ispat ederse daha az analitik ayırım yapılabilir. Belki müdürler diğer atanan politik liderler gibi seçim bölgeleri ve özel hakları ile birlikte çalışılmalıdır. "Politika değişikliklerini etkileyen özel haklar ile müdürdeki kazanılmış kamu otoritesi arasındaki ilişki nedir?" şeklinde bir soru sorulabilir. Müdürler politik ve yerel yani belediyeye ait liderleri nasıl seçerler ve onlarla nasıl iş birliği yaparlar? Yüksek paydaş çevresinde yetersiz insan kaynakları için yapılan yarışma müdürlerin stratejik kararlarını nasıl etkilemektedir? Eğer müdürler profesyonel zorunluluklarının ahlaki anlaşmalardan kaynaklanmasını beklemezlerse ne kaybedilir (Shipps, White,2009, s.371)?

Güç temelleri olarak grupların varlığını müdürlerin fark ettiğinin ve onlarla uğraşmak için çalıştığının göstergelerine sahip olan Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.17) bazı grupların tavsiye toplarken diğerlerinin olumsuz etkilendiğini ve değeri düşük olarak fark edildiğini belirtmektedir. Bazı durumlarda, yeni liderler belirleyerek veya geçmişte muhalif olan grupların birlikte çalışması için fırsatlar sağlayarak müdür güç yapılarını değiştirmektedir. Diğer durumlarda, müdür, değişik nedenlerden, yerleşmiş güç yapılarını değiştirmemektedir, bu da bireylerin ve grupların siper almasına neden olmaktadır, ne kadar kabul edilemez olsa bile mevcut düzenin devamını sağlamaktadır.

Görevi devralma olayının ışığında statüleri üzerine yorum yapan, görüşülen kişiler, kendilerine ve gruplarına karşı müdürün davranışı ile ilgili her ayrıntının farkındadır. Çatışmanın belirlenmesi, stratejiler ve taktikler bizden çok fazla ilham almamaktadır ve yeni müdürün görevi devralması ile ilgili tartışmaların bir parçası olarak görülmektedir. Yeni müdürün yönetiminin belirtilerini anlamaya teşebbüs ettikleri için yeni müdürün eylemleri, öğretmenlerin yakın takibi altındadır. Yeni müdürler bu yakın takibi göz ardı etmemelidir, fakat bir kişinin veya grubun ötekine olan ayrıcalığının göstergelerini de fark etmelidir; güçteki değişiklikler personel arasında çatışma yaratabilir ki bu da ne arzu edilen bir durumdur ne de kolayca

yönetilebilir. Bilinçsiz eylemler veya dikkatsiz ve şanssız bir durum yeni müdürle ilgili doğru olmayan sonuçlar doğurabilir ve bireyin görev süresini olumsuz şekilde etkileyebilir. Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.17) okulun altında yatan mikro politikalara dikkat etmenin bir müdürün başarılı varsayılabileceği varsayılmayacağına anahtarı olduğunu düşünmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta eski müdürün hangi mikro politik stratejiyi uyguladığıdır. Eğer kendini örgüt için vazgeçilmez kılma amacıyla vazgeçilmezlik stratejisini uyguladıysa yeni müdürün işi daha da zorlaşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012, s.225 akt. Altun, Sarpkaya,2017, s.7).

Büyüyen güven ve kişisel olarak değerlendirilen çıktılar neden öğretmenlerin bu politikalarda bulunan ve katılımlarını etkileyen, müdür stratejileri tarafından pekiştirilen kontrolden vazgeçtiğini açıklayabilir. Potansiyel çatışmaları bastırmak ve aykırılıkları çözmek için müdürler tarafından en az beş stratejinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir:

- a) Belirgin beklentilerle ve resmi olmayan telkinlerle sahneyi dikkatlice kurmak;
- b) Kendi ciddi sözlerini modelleyerek ve öğretmen mesleki gelişim planlarının değerine inanarak mali, bilimsel, kültürel ve ilişkisel güçlü bir destekle devam etmek;
- c) Bu politikanın işlemlerini önemsizleştirerek fakat öğrenme sürecini vurgulayarak öğrenmeye adanmış artan konuşma ve etkinliği haklı çıkarmak için bu politikanın varlığını kullanmak;
- d) Öğretmenler arasındaki farklılıklara ev sahipliği yaparak esnek ve deneysel kalmak;
- e) Eleştirel yargıdan kaçınmak 'sadece herhangi bir şeyi kabul etmek (Fenwick, 2001, s.415).

Olujuwon, Perumal (2014, s.1092) ise çalışmalarında mikro politik strateji kullanmaktan kaçınmanın sonucunda okulda ortaya çıkabilecek çatışma ortamına değinmişlerdir. Müdürün bir grup insanı rahatsız etmemek için bir karar vermekten korktuğu bir senaryo düşünüldüğünde bu durum müdürün sola veya sağa doğru dans ettiği bir liderlik özelliğini göstermektedir. Görüşülen öğretmenlerden biri şöyle açıklıyor:

Özellikle belirli kişileri atamak söz konusu olduğunda genellikle kendini ikilem içinde gören müdür okula belirsizlik getirir. Müdür yardımcısı pozisyonu için en iyi öğretmenlerden birini tavsiye etmesi için müdürün doğru zamanı seçmesi

gereklidir. Eğer karar almaktan korkarsa öğretmenler arasında çekişme meydana gelir.

Bu öğretmenden yapılan alıntı, müdür yardımcılığı pozisyonu için en iyi personelden birinin önerilmesi konusunda müdür tarafından karşılaşılan ikilemi vurgulamaktadır. Müdürün doğru olanı yapmama konusundaki kararsızlığı, meslektaşlar arasında kafa karışıklığı yaratır çünkü müdür artık kimseyi kızdırmak istememektedir. Mikro politikaların, özellikle doğru şeyler yapılmadığında ve bu durum organizasyondaki personel arasındaki ilişkilere zarar verebileceğinde karar vermede belirsizlik getirdiğini göstermektedir. Bu nedenle bir kararsızlık kültürü, örgütün yararına değildir (Olujuwon, Perumal, 2014, s.1092).

Stimmel (2010)'ın müdürlerin kullandığı mikro politik stratejileri incelediği çalışmasına katılan her müdür, kaynakların dağılımını pazarlık ve müzakere sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamıştır.

Müdür 2, okulda kaynakların nasıl dağıtıldığını ve kararların nasıl verildiğini şöyle açıklamaktadır (Stimmel, 2010, s.80):

İlk olarak, her zaman yeşil ışık yaktığım ve engelleme rolüne girmediğim belirli gruplar olduğunu söylemeliyim. Onlara her zaman yeşil bir ışık vereceğim ve eğer ne istiyorlarsa (sorunlu olacaksa) onlara açıklayacağım ve bu genellikle yeterli olacaktır. [Genellikle] öyle kolayca görülür ki, onları rahatsız etmeyecektir. Onların cevabı, "Ah evet, sizin ne demek istediğinizi görüyoruz." olacaktır. Genellikle, bu onların fikirlerinin ortadan kaldırılması değil, sahip olduğumuz şeye uyması için ufak bir değişikliktir. Buna bir tür açık diyalog da denebilir. Öğretmen kadrosu ve kaynaklarla ilgili olarak insanlar benim tarzımı bilir ve kartlarını masada ve açıktır. Benimle çalışmış olan kişilerin benim çok doğrudan bir insan olduğumla ilgili bir fikre sahip olduğunu düşünüyorum. Ve durumu ortaya koyarsak, gerçekten inandığımız şey çocukların ve bölgenin çıkarları içindir. İnsanlar genellikle kabul ederler, öyle ki, benim temel önceliğim sadece gelip evet demek değil ve sorunlu bir durumda bir sınırlama getirmek değildir. Ama sonra açıklamak genellikle sorunu çözer ve onlar bunu kabul ederler.

Müdür 1, pazarlık ve görüşme yaparken şöyle demektedir (Stimmel, 2010, s.80,81):

Para her zaman neyin önemli olduğunu gösterir. Öğretmenler hazıranda istek listelerini hazırladığında, onlara önceliklerini belirlemelerini söylerim. Yıllar boyunca, öğretmenlerin ders kitapları için alabileceği [ne kadar] para olursa olsun, öğretmenler sınıf kütüphaneleri için alabilirlerdi. Çalışma kitapları olmadan çalışacak kadar rahat olanlar, sınıf kütüphanelerini oluşturmak için parayı kullandılar. Üç yıl içinde, bütün bina çalışma kitaplarından uzaklaştı. Çalışma kitaplarına gerçekten ihtiyaç duymadıklarını fark ettiler. Bu, başka bir kökten değişim örneğidir ve bir şeyler denemektir. Bu yaptığım şeyi diğer müdürlerle paylaştım. Parayı bu şekilde kullanabilirsiniz.

Müdür 3'ün belirttiğine göre (Stimmel, 2010, s.81):

“Kaynaklar” anahtar kelimedir, çünkü insanların istediği bir şeydir. Kaynak tanımına bakın. Bir kaynak, ekipmandan herhangi bir şey anlamına gelebilir, bir şeye erişim anlamına gelebilir; Bir ebeveynin bakış açısından, bir çocuğu belirli bir sınıfa yerleştirme erişimi anlamına gelebilir. Her türlü şey var. Bina lideri, kaynakların onları dağıtma anlamında bir bakıcısıdır. Gündemleri olan bu gruplarla çalışmak için bu gücü bir anlamda nasıl kullanıyorsunuz? Bunun için çok dikkatli olmalısınız çünkü eğer etik değilse, bina liderine çok zarar verebilir. Kaynaklar bir ödül olabilir, diğer bir deyişle, kimin neyi aldığı ile ilgilidir. Çok dikkatli izlendiğimizi düşünüyorum. Kimin daha iyi bir programa sahip olduğu, kimin sınıfına akıllı tahta alındığı (arzu edilen bir sınıf teknolojisi) ve başkanın çocuğunun kimin öğrencisi olduğu veya olmadığı izlenmektedir. Yani kimin neyi aldığı hep göz önündedir. Bu yüzden, her zaman bir kaynak verdiğiniz zaman arasındaki dengenin (ve bunun arkasında yatan motivasyon) var olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bu birini tuzağa düşürebilir. Öyleyse, bir liderin bunu her zaman bir pazarlık çipi olarak tutmak için çok dikkatli olması gerektiğini düşünüyorum. Çok sıkı çalışmak zorundalar çünkü birileri ile çalışıyor olabilirsiniz çünkü bir şey istiyorsunuz, ama aynı zamanda onların istediği bir şeye sahipsinizdir bu tür bir değişim konusunda çok dikkatli olmanız gerektiğini de bilmelisiniz.

Özellikle okullar politik arenalar olduğu düşünülürken, liderliğin iki temel yüzü söz konusudur. Öncelikle okul müdürü pazarlık ve müzakere sürecinin anahtar katılımcısıdır. Belirli güç kaynaklarını elinde bulundurur ve diğer karar verme gruplarını kontrol yollarını bilir. İkinci olarak okul müdürü okulun diriliğini, verimliliğini korumak için okul içinde politikaların uygulanabileceği ve farklı çıkar gruplarının desteğinin sağlanabileceği bir bağlam oluşturabilmelidir. Diğer bir ifadeyle arabuluculuk rolünü iyi oynamalıdır (Bush, 2003, s.105,106 akt. Altun ve Sarpkaya, 2017, s.9). Stimmel (2010) de pazarlık ve müzakere yeteneği önemli olduğu için görüşme yaptığı müdürlere pazarlık ve müzakere konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıklarını sorduğunda üçü de hayır cevabını vermiştir. Katılımcı müdürler ayrıca pazarlık ve müzakere becerilerini deneme yanılma yöntemiyle geliştirdiklerini eklemiştir.

Müdür 2, deneyimli yöneticileri gözlemleyerek pazarlık ve müzakere için gerekli olan bilgi ve yeteneklerini geliştirdiğini belirtmiştir. Okulun gösteri salonu için yeni perdeler ihtiyacı duyan bir ortaokul müdürü ile ilgili anekdotu anlatarak bir örnek vermiştir (Stimmel, 2010, s.81,82):

Size klasik olduğunu düşündüğüm gayri resmi güç kullanımına dair bir örnek vermeliyim. Oditoryumdaki perdeler güneşten çirkin bir şekilde turuncu rengine dönmüştü. Her yıl ortaokulların sene sonu oyunundan önce müdür perdelerin indirilmesi, temizlenmesi ve dikilmesi ile uğraşırız çünkü çok kötü görünüyorlardı. Gerçekten eskiydiler. Artık onları dikemeyeceğiniz bir noktaya geldi. Tamamen parçalara ayrılmışlardı. Müdür defalarca yenilerinin alınması talebinde bulunmasına rağmen perdeleri değiştirmek için çok para gerektiği için bölge müdürlüğü “Kesinlikle hayır” demiştir. Bir yıl yaptığı şeydi, oyundan önce perdeleri indirip yıkatmadı ve tamir ettirmedi. Oditoryum karanlıktı [oyunun başlamasından önce] tüm yönetim kurulu üyeleri oradaydı, müfettiş oradaydı bölgedeki her resmi kişi [okul bölgesi] oradaydı. Işıklar yandı ve seyirciler nefeslerini tuttu. Ertesi sabah size bölge bürosundan bir telefon geldiğini söylüyorum: “Şu perdeleri sipariş edin!” Bu gayri resmi gücü [pazarlık ve müzakere için] kullanım şekliydi.

Bu alıntı, müdür 2'nin pazarlık zekâsının nasıl artırıldığını göstermektedir, sadece kendi deneyimleriyle değil aynı zamanda başkalarının deneyimlerinden de öğrenerek (Stimmel, 2010, s.82).

Açık olmak gerekirse, öğretmenler ince yöntemlerle etki yapabilirler çünkü müdürler zaman zaman öğretmen direncini bekler ve buna göre uyarlama yaparlar. Örneğin müdürler, öğretim uygulamalarında veya organizasyonel rutinlerde küçük değişiklikler içeren girişimleri seçebilirler veya çatışmayı önlemek veya azaltmak için yeterince düşünceli ve esnek tutum sergileyebilirler. Ek olarak müdürler "kolaylaştırıcı güç" ve yöneticilik tarzlarıyla ilişkili stratejiler yoluyla destek almak ve aynı zamanda öfke direncini kırmak için çalışma yapabilirler. Bununla birlikte, daha geniş noktadan bakıldığında katılımcı yapılara ve çeşitli "güçlendirici" reformlara rağmen, öğretmenlerin tipik olarak, göreceli olarak müdürlerle karşılaştırıldığında mütevazı bir etki gösterdikleri yönünde bir inanç vardır (Malen, Cochran, 1994, s.161).

Lochmiller (2018, s.i)'in çalışmasında da elde edilen bulgular, okul müdürlerinin, okullarında öğretim elemanlarının tahsis edilmesini ve oluşturulmasını etkilemek için ilçe personel işlemleri içinde verimli bir şekilde çalıştıklarını göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda savunuculuk, baskı ve ağ oluşturma dâhil olmak üzere okul müdürlerinin kullandığı üç mikro politik strateji ortaya çıkmıştır. İlk olarak, müdürler, okul personelinin ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak için savunuculuk yapmaktadır. İkincisi, müdürler, okul amirlerinin desteğini alarak personel alımı üzerinde baskı elde etmektedir. Son olarak, müdürler, bölgedeki transfer sistemindeki öğretmenleri tanımlamak için meslektaşlarla ağ kurmuş ve işe alımlar yapmıştır. Elbette Lochmiller (2018)'in belirttiği bu mikro politik stratejiler Türkiye'de belli proje okullarında geçerlidir. Bu okullardaki müdürler birlikte çalışacakları öğretmenleri, özgeçmişleri ile birlikte okul idaresine başvuran öğretmenlerin arasından seçme yetkisine sahiptir.

Lochmiller, Pawlicki (2018, s.1)'nin çalışmalarında vurgulandığı gibi kaynak tahsisi, ABD genelindeki okul müdürleri için zorlayıcı bir liderlik problemini temsil etmektedir. Azalan okul finansmanı, okullardaki mevcut kaynak tahsis kararlarını aktif olarak yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Elbette bu yeniden düşünme, genellikle okul personeli ile okul müdürü arasında mikro politik zorluklar doğurmaktadır. Lochmiller,

Pawlicki (2018)'nin çalışması, okuyucuları, müdürlerin sıklıkla liderliklerinde ele aldıkları üç ortak kaynak tahsisatında bulunan mikro politik zorlukları göz önünde bulundurmaya davet etmektedir. Bunlar, sınıf öğretmenlerinin öğrencinin öğrenmesini daha iyi desteklemek için yeniden tayinini, yeni okul gelişim önceliklerini desteklemek için okul temelli kaynakların yeniden tahsis edilmesini ve personelin okul kaynaklarındaki bir azaltmaya hazırlık ile ilgili zorlukları içerir. Lochmiller ve Pawlicki'nin çalışması, okuyucunun profesyonel gelişimini desteklemeyi ve liderlik platformlarının gelişimini ilerletmeyi amaçlayan yansıtıcı sorular sunarak sonlanmaktadır.

Görüldüğü gibi eğitim örgütlerinde çok çeşitli politik stratejiler kullanılmaktadır. Bu politik stratejilerin kullanımında amaç birey ya da grupların karar alma sürecinin ve politika yapma sürecinin sonuçlarını kendi istedikleri yönde değiştirmektir. Yönetimsel olarak bu sürece en çok etki etmesi beklenen kişi ise okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin çatışmaları yönetebilmesi, koalisyonlara hükmedebilmesi ve dış baskı gruplarının etkilerini sağlıklı analiz edebilmesi gerekmektedir. Örneğin baskı grupları etkisini gösterdiğinde okul yöneticisinin sergilediği tutum ve davranış çok önemlidir. Okul yöneticisi durumu iyi analiz etmek, yapıyı iyi tanımak ve gözlemlemek zorundadır (Altun ve Sarpkaya, 2017, s.8,9).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması ve işlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve fenomenleri doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011, s.96). Ayrıca nitel araştırmalar parçaların özelliklerini araştırmanın geneline yansıtmakta daha başarılıdır. Tutarlılık, içgörü ve araçsal yararlılık gibi özellikler nitel araştırmaların inandırıcılığını artırmaktadır (Bakioğlu, Kurnaz, 2011, s.57).

Fenomenoloji, Husserl tarafından geliştirilmiş bir felsefi görüştür. Bu görüşe göre nesne, öznenin dış dünya ile kurduğu ilişkisinde algıladığı, deneyimlediği şey'lerdir. Fenomenolojik bakışa göre bilincin algıladığı ve deneyimlediği gerçeğin kendisi kişiden kişiye değişir (Fenomenoloji, 2019,s.1).

Bilgi fenomenolojisi için bilgiye ilişkin geçerlilik savlarının anlamı açık olmadığından, bu nedenle de her türlü bilgi sorgulama konusu olduğundan, fenomenoloji herhangi bir hazır bilgiyle yola çıkamaz; fiziksel, psikolojik, toplumsal ya da tinsel verilmişliklere başvuramaz. Tüm varolanların bilgisi onun için tartışmalıdır. Bu nedenle fenomenolojik bilgi eleştirisi yolunu kimi indirgemelere başvurarak açmaya, fenomenoloji için bir araştırma alanı yaratmaya girişir. Bunun için hem bilimlerin ortaya koyduğu her çeşit bilginin, hem de felsefenin ortaya koyduğu boş görüşlerin bir yana bırakılması gerekmektedir (Husserl, 2010, s.XIX).

Fenomenoloji, bir fenomeni deneyimleyen katılımcıların, ortak yaşamışlıkları üzerine odaklanmaktadır. Fenomenoloji araştırmaları, kişilerin deneyimlerini yalnızca bir fenomen ile sınırlamakta; ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri üzerine odaklanmaktadır (Creswell, 2007, s.57, 58 akt. Yazıcı, 2016, s.85).

Nitel yaklaşımda araştırma süreci şu şekildedir:

- Problemin hissedilmesi üzerine temel fenomenle ilgili detaylı bir anlayış geliştirilir. Literatür taraması nitel yöntemlerde oldukça kısıtlı role sahiptir ve problemi savunacak niteliktedir.
- Araştırmanın amacı ve araştırma sorularının genel ve geniş bir biçimde ifade edilmesi sağlanır. Burada amaç katılımcıların fikirlerini rahat bir şekilde edinebilmektir.
- Temaların oluşturulması, tanımların yapılabilmesi ve yorumlanabilmesi için metinlerin çözümlenmesi gerekmektedir.
- Esnek ve öznel bir şekilde verilerin raporlanması sağlanmaktadır (Creswell, 2011, s.16 akt. Yazıcı, 2016, s. 85).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi ve özel orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken fırsat örneklem kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ve her okuldan bir öğretmen seçilerek 30 öğretmenle görüşülmüştür. Bazı okullardan iki, üç veya dört öğretmenle görüşüldüğü için 19 müdürün kullandığı mikro politik stratejiler incelenmiştir. Nitel araştırmalarda çalışma grubu küçük tutulmaktadır; çünkü büyük olduğu zaman kontrol edilmesi güçleşmektedir (Ritchie, Lewis, 2003, s.84).

Tablo 3.2 Görüşülen Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

| SıraNo | Cinsiyet | Mezun Olduğu Okul | Çalıştığı Kurum Türü | Kariyer Evresi |
|--------|----------|-------------------|----------------------|----------------|
| 1 | Kadın | Eğitim Fakültesi | Meslek Lisesi | 6-10 |
| 2 | Erkek | Eğitim Fakültesi | Meslek Lisesi | 21-25 |
| 3 | Kadın | Yüksek Lisans | Anadolu Lisesi | 11-15 |

| | | | | |
|----|-------|------------------|---------------------|------------|
| 4 | Erkek | Eğitim Fakóltesi | Anadolu Lisesi | 6-10 |
| 5 | Kadın | Eğitim Fakóltesi | Anadolu Lisesi | 21-25 |
| 6 | Erkek | Eğitim Fakóltesi | Anadolu Lisesi | 26 ve üstü |
| 7 | Erkek | Eğitim Fakóltesi | Anadolu Lisesi | 16-20 |
| 8 | Kadın | Fen-Edebiyat | Anadolu Lisesi | 16-20 |
| 9 | Kadın | Yüksek Lisans | Özel Meslek Lisesi | 1-5 |
| 10 | Kadın | Yüksek Lisans | Özel Meslek Lisesi | 1-5 |
| 11 | Kadın | Fen-Edebiyat | Özel Meslek Lisesi | 1-5 |
| 12 | Kadın | Fen-Edebiyat | Özel Meslek Lisesi | 11-15 |
| 13 | Erkek | Fen-Edebiyat | Özel Anadolu Lisesi | 1-5 |
| 14 | Erkek | Eğitim Fakóltesi | Özel Anadolu Lisesi | 26 ve üstü |
| 15 | Kadın | Yüksek Lisans | Özel Meslek Lisesi | 1-5 |
| 16 | Kadın | Yüksek Lisans | Özel Lise | 11-15 |
| 17 | Kadın | Yüksek Lisans | Anadolu Lisesi | 16-20 |
| 18 | Kadın | Yüksek Lisans | Meslek Lisesi | 6-10 |
| 19 | Erkek | Eğitim Fakóltesi | Meslek Lisesi | 16-20 |
| 20 | Kadın | Yüksek Lisans | Özel Lise | 16-20 |
| 21 | Kadın | Yüksek Lisans | Anadolu Lisesi | 16-20 |
| 22 | Kadın | Yüksek Lisans | Anadolu Lisesi | 6-10 |
| 23 | Kadın | Eğitim Fakóltesi | Meslek Lisesi | 16-20 |
| 24 | Kadın | Eğitim Fakóltesi | Meslek Lisesi | 11-15 |
| 25 | Kadın | Eğitim Fakóltesi | Meslek Lisesi | 16-20 |
| 26 | Erkek | Eğitim Fakóltesi | Meslek Lisesi | 26 ve üstü |
| 27 | Kadın | Eğitim Fakóltesi | Meslek Lisesi | 21-25 |

| | | | | |
|----|-------|---------------|----------------|-------|
| 28 | Kadın | Fen-Edebiyat | Meslek Lisesi | 21-25 |
| 29 | Kadın | Yüksek Lisans | Anadolu Lisesi | 11-15 |
| 30 | Kadın | Fen-Edebiyat | Anadolu Lisesi | 16-20 |

Bu çalışmada lisede çalışan 30 öğretmenle görüşülerek 19 müdürün kullandığı mikro politik stratejiler incelenmiştir. Görüşülen öğretmenlerden 22'si kadın, 8 tanesi erkektir. Dokuzu özel lisede, 21'i devlet lisesinde çalışmaktadır. Bu 9 özel liseden 4'ü anadolu lisesi, 5'i meslek lisesidir. 21 devlet lisesinden 11'i anadolu lisesi, 10'u meslek lisesidir. Görüşülen 30 öğretmenin 15'i anadolu lisesinde, 15'i meslek lisesinde çalışmaktadır. Görüşülen öğretmenlerin kaç yıllık öğretmen olduklarına bakıldığında ise 5 öğretmenin 1-5 arası olduğu, 4 öğretmenin 6-10 arası olduğu, 5 öğretmenin 11-15 arası olduğu, 9 öğretmenin 16-20 arası olduğu, 4 öğretmenin 21-25 arası olduğu, 3 öğretmenin 26 ve üstü olduğu görülmüştür. Bu 30 öğretmenden 11'i yüksek lisans programından mezundur.

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Aşağıdaki görüşme soruları katılımcı öğretmenlere sorulmuştur:

- Okulda ve sınıfta ne yaptığınızı ya da ne düşündüğünüzü etkilemek için müdürünüzün sıklıkla kullandığı açık veya kapalı; resmi veya gayri resmi; olumlu veya olumsuz (örn. Yasal yaptırım uygulamak, takdir etmek, eleştirmek, üstün başarı belgesi vermek, öğretmenler kurulunda isminizi vermek, karar alma mekanizmalarına katmak gibi) bir strateji veya taktik örneğini detaylı bir şekilde anlatır mısınız?
- Okul yöneticinizin kullandığı bu stratejinin düşüncenize ve davranışınıza olan etkisini (eğer varsa) anlatır mısınız?
- Yukarıda belirttiğiniz stratejiyi kullanırken müdürünüzün amacının ne olduğuna inanıyorsunuz?
- Müdürünüzün hedeflediği şekilde düşünmeniz ve davranmanızda bu strateji ne kadar etkili oldu?
- Müdürünüz hangi liderlik tarzını kullanmaktadır (ilişkisel, yönetsel, politik karşıtlık, politik otoriter)?
- Bu liderlik tarzı sizi nasıl etkilemektedir?

g) Müdürünüzün liderlik tarzı kullandığı gücü nasıl etkilemektedir (üstünde güç, birlikte güç, kolaylaştırıcı güç)?

Bu çalışmanın görüşme soruları hazırlanırken Blase (1993)'in Etkili Okul Temelli Liderliğin Mikro Politikaları: Öğretmenlerin Perspektifleri isimli çalışmasından ve Smeed, Kimber, Millwater ve Ehrich (2009)'in Üstünde, Kolaylaştırıcı ve Birlikte Güç: Mikro Politikalara Başka Bir Bakış isimli çalışmasından yararlanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak bu araştırmanın verileri elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi olarak görüşme tekniği tercih edilmiştir; çünkü diğer yöntemlere göre farklı nitelikte ve derinlikte veri sağlayacak bir araştırma tekniği olan “görüşme”, bu çalışma için uygun bulunmuştur (Türnüklü, 2000, s.544).

Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış olmak üzere üç farklı tür görüşme mevcuttur (Hoepfl, 1997, s.5). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esneklerdir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı görüşme sorularını hazırlar. Ancak araştırmacı görüşme esnasında görüşmenin akışına bağlı olarak soruların sırasını değiştirebilir veya eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000, s.546, 547). Bu araştırmada görüşmeler her bir öğretmene görüşme formunda yer alan soruların sorulması ve alınan cevapların öğretmenin onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Öğretmenin ses kaydına onay vermemesi durumunda cevaplar not tutulmuştur.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu analiz yaratıcılık gerektirmektedir çünkü burada amaç ham verileri mantıklı ve anlamlı kategorilere ayırmaktır (Hoepfl, 1997, s.7).

İçerik analizi yapılırken katılımcının verdiği mesaj açık, net temalara göre kodlanmalıdır. Mesaj ve gönderenin jest ve mimikleri, ses tonu arasında bir bağlantı bulunduğu belirtilmektedir (Berg, 2001, s. 243 akt. Yazıcı,2016, s.89). Bu nedenle verilerin toplanması ve analizin yapılacağı zamanın arasının kısa tutulması önerilmektedir. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak amacını taşımaktadır (Yazıcı, 2016, s.89).



BÖLÜM IV: BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir. Müdürlerin kullandığı mikro politik stratejilerle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek, mikro politik stratejilerin öğretmenlere etkilerini incelemek, müdürlerin mikro politik stratejileri kullanma amacını ve müdürlerin amacına ulaşma derecesi irdelemek, müdürlerin liderlik tarzı ve müdürlerin liderlik tarzının kullandıkları güce etkisini incelemek için yapılan bu nitel çalışmada görüşme yöntemiyle toplanan verilerin literatüre dayanılarak değerlendirilmesi yapılmış ve içerik analizi ile çözümlenmeye çalışılmıştır.

4.1 Müdürlerin Kullandığı Stratejiler

Müdürlerin kullandığı stratejileri tespit etmek amacıyla öğretmenlere ‘**Okulda ve sınıfta ne yaptığımızı ya da ne düşündüğümüzü etkilemek için müdürünüzün sıklıkla kullandığı açık veya kapalı; resmi veya gayri resmi; olumlu veya olumsuz (örn. yasal yaptırım uygulamak, takdir etmek, eleştirmek, üstün başarı belgesi vermek, öğretmenler kurulunda isminizi vermek, karar alma mekanizmalarına katmak gibi) bir strateji veya taktik örneğini detaylı bir şekilde anlatır mısınız?**’ sorusu sorulmuş ve çok çeşitli cevaplar alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda temelde yedi strateji başlığı altında sınıflandırılarak yorumlama yoluna gidilmiştir.

Tablo 4.1 Müdürlerin Kullandığı Stratejiler

| Müdürlerin Kullandığı Stratejiler | Frekans |
|-----------------------------------|---------|
| Sessiz Kalma | 11 |
| Sözlü Geri Bildirim Verme | 9 |
| Takdir ve Teşekkür Verme | 4 |
| Yasal Yaptırım Uygulama | 3 |
| Rencide Etme | 1 |
| Müfettiş ile Tehdit Etme | 1 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Kurulda İsim Vermeden Dile Getirme | 1 |
|------------------------------------|---|

Bu tablo incelendiğinde müdürlerin çoğunlukla sessiz kalma stratejisini kullandığı görülmektedir.

4.1.1 Sessiz Kalma

Onbir öğretmen müdürün olumlu ya da olumsuz hiçbir geri bildirim vermediğini ifade etmiştir. Müdürleri sessiz kalıp takdir etmemektedir (11/30).

Etkisiz eleman. Ne olumlu ne de olumsuz bir etkisi yok. Ders işleyişimiz ile ilgili herhangi bir müdahaleleri olmaz. (K14)

Bu noktada Pillay (2004, s.132)'ın sessizliği yorumlayış şekline bakmakta fayda var. Mikro politik arenada sessizlik mikro politikaların bir ifadesi olarak varlığını göstermektedir. Okul personelinin geleceğiyle ilgili il eğitim otoritesinin sessizliği, kıdemli memurların kıdemsiz memurlara karşı sessizliği, okul personelinin işe alınmasıyla ilgili üniversitenin sessizliği, okulun müdürünün sessizliği ve ulusal eğitim departmanının sessizliği bu süreçte yankılanmaktadır. Sessizliğin kasıtlı olduğu yorumu yapılmaktadır ve eğitimcileri istifaya zorlamak için bir araç olarak kullanılmaktadır; çünkü eğitimciler geleceklerinden emin değildir. Sessizliğin başka şekilde duyulduğu ve yorumlandığı kesindir. Örneğin, üniversitenin sessizliği okul yöneticileri tarafından okul personeline bir küçümseme olarak yorumlanmaktadır, Ulusal Eğitim Departmanı'nın sessizliği okul yöneticileri tarafından anlaşılmaktadır ve il eğitim otoritesinin ise sorumluluklarından vazgeçmesi olarak yorumlanmaktadır. Başka bir deyişle, sessizlik mikro politik ifadenin bir şeklidir. Aslında, sessizlik bir güç ifadesi oluşturabilir çünkü okuldaki bireyler, üniversitenin sessizliğinin süreçteki gücünün bir ifadesi olduğuna inanmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde merkeziyetçi bir yönetim olması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığının, il milli eğitim müdürlüklerinin ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sessiz kalması gibi bir durum söz konusu değildir. Okul ve sınıf ortamında müdürlerin,

öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sessiz kalması mümkün olabilir. Bu sessizlik de taraflar tarafından farklı algılanabilir.

Velilerin kullandığı mikro politikalar söz konusu olduğunda sessizliğin bir anlamı vardır. Fikirlerin yokluğu veya söyleyecek bir şeyi olmamasından daha fazlasını ifade etmektedir. Saygı, onur ve görev anlamına gelmektedir (Brown, Duku, 2008, s.445).

Ryan (2010, s.22, 37) da çalışmasında müdürlerin bazı stratejileri uyguladığını belirtmektedir. Okulda gündemlerinde yardımcı olan stratejiler olarak ilişki kurma, ikna etme, ısrar etme, plan yapma, deney yapma, sabır, saldırganlık, rol yapma ve sessiz savunmayı müdürler saymaktadır.

Larson (1997, s.347,348) ise yönetsel anlamda sessizlikle ilgili olarak müdürlerin sosyal ve ırksal problemlerle ilgili yaygın sessizliği şüphesiz müdürlerin meseleler üzerine yaygın suskunluğunu yansıtmaktadır, demektedir. Politik mücadele hikâyesi, geleneksel bürokratik kontrol ve sessizlik stratejisinin müdürleri azınlık toplulukların politik anlayışından korumayacağı ortaya çıkarmaktadır.

Bu onbir öğretmenden biri branşıyla ilgili menfaat söz konusu olduğundan kendisi kuralları çiğnese bile okul yöneticilerinin buna göz yumduğunu belirtmektedir (1/11).

...ihtiyaçtan dolayı bana çok olumlu yansıyor o strateji, o stratejiyse. Atıyorum bazen geç gelebiliyorum, buna göz yumuyorlar. Bazen okulun kurallarına kılık kıyafet kurallarına uymadığım zamanlar olabilir. Bu tamamen onların bana işi düşüğünü düşündüğüm için göz yumuyorlar bu şeye. Sessiz kalıyorlar. Normalde hani 657'ye tabi bir mevzuat çerçevesinde kılık kıyafet yönetmeliği ya da o mesai okulda 8-3 mesai çalışıyorum eğitim öğretim mesaisi. Normalde 8'de burada olmam gerekirken ben genelde geç gelirim ama bu hani göz yumuluyor.
(K4)

Bu öğretmenin söylediklerine paralel bir sonuca ulaşan Blase, (1989, s.384,385), müdürlerin öğretmenlerin iş performansı, mesleki tutumları ve kişisel uygunluk (örneğin giyim) anlamında yüksek fakat mantıklı beklentileri bağlamında açıklığı öğretmenler tartışmaktadır, demektedir. Öğretmenler, açık müdürlerin beklentilerini

açıkça, verimlice ve zamanında ifade ettiklerini belirtmektedir. Öğretmenler, sık sık merkezi politikaları sınıflandırma ve yerine getirmede müdürün rolüyle ilgili beklentileri tartışmaktadır. Bu öğretmenler ayrıca müdür tarafından 'model' olmayla yüksek beklenti arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu noktada yukarıda görüşlerine yer verilen bu öğretmenin müdürü açık müdür değildir çünkü bu öğretmeni anında ve doğrudan ikaz etmemekte, ima ederek ikaz etmektedir.

Blase (1993, s.152)'in çalışmasında 115 öğretmen müdürlerinin model olarak davrandığını kendilerinden de aynı şekilde davranmalarını beklediğini belirtmiştir. Model olmayı tercih eden müdürlerin üç özelliğinden bahsedilmektedir: iyimserlik, dikkate alma ve dürüstlük.

Akşit (2018, s.33) de çalışmasında “Öğretmenler “öğretmen geliştirme” boyutunda okul müdürlerinden hangi liderlik davranışlarını beklemektedirler?” şeklindeki soruya görüşülen 15 öğretmenden dördü okul müdürlerinin kendilerine örnek davranışlar sergilenmesi tutumunu beklemektedirler. Örnek davranışlar, öğretmenlerin rol model doğası gereği öğretmenler tarafından fazlasıyla önemsenmektedir.

Bu tezin görüşmelerinde menfaat nedeniyle kendisine göz yumulduğunu belirten öğretmen sakal bıraktığı için müdürünün kendisini diğer öğretmenlerin yanında ara sıra ikaz ettiğini söylemiştir. Müdür, diğer öğretmenlere kendisinin bu öğretmene ayrıcalık yapmadığını göstermek istemektedir. Kendisi model olmamasına rağmen bir yönüyle bu strateji yukarıda belirtilen model olma stratejisini anımsatmaktadır.

Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016, s.96), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öğrenciler, veliler ve okul müdürleri tarafından tanınmayı beklediğini belirtmektedir. Ancak, müdürlerin nadiren herhangi bir takdir ve tanıma ifadesi sunduklarını bildirmektedirler. Aşağıda görüşülen öğretmenin sözleri İran'da müdürlerin sessiz kalma stratejisini nasıl kullandıklarını göstermektedir:

Müdürler sadece zayıflıkları görüyorlar. Ebeveynlerin gelip bize teşekkür ettiklerini söyledikleri bir olay bile yok. ... Bir vakada, ofisten ayrılıyordum ve kendi kulaklarımla, bir öğrencinin babasının bana iltifat ettiğini duydum... Bunun bana söylenmesini bekledim, ama bana söylenmedi.

Conway (2017, s.1)'in Conway ve Rawlings (2015, s. 35)'den aktardığı çalışmasında sessizliğe yeni öğretmenlerin kendilerini görünmez ve duyulmaz olarak hissetmeleriyle alakalı olarak değinilmektedir. Bu noktada sessizlik, kıdemli öğretmenin yeni başlayan öğretmene uyguladığı mikro politik stratejidir. Yeni öğretmenler genellikle “sessizleştirilmiş” veya düşüncelerinin önemi yokmuş gibi hissetmektedir. Bu, müzik öğretmenleri için sınıf öğretmenleriyle ve diğer müzik öğretmenleriyle ve velilerle etkileşimleriyle (“*Veli olduğunuzda anlarsınız*” gibi yorumlarda) ilgili olarak belgelenmiştir. Aşağıdaki alıntı, Ohio'daki bir yıllık öğretmenin, sanki kendisi yokmuş gibi, çalıştığı diğer müzik öğretmenleri onun etrafında konuşuyormuş gibi hissettiğiyle ilgilidir:

Her neyse, kıdemli bir arkadaş, onun öğretme tarzına uygun olarak çocukları dışarı çıkarmak, bölümsel ve takım halinde öğretim yapmak için kullanmak üzere elinin altında birtakım insanlar istiyor. Ama o beni gerçekten de kullanmıyor... Üçümüzün orada durduğu zamanlar var ve bu kıdemli meslektaş başka bir meslektaşına bakarak ve beni kastederek “Bugün bu yeni arkadaşla ne istiyorsan yap, çünkü ona bugün ihtiyacım yok, ama onu ertesi gün gerçekten kullanabilirim.” ve bu diğer meslektaş bana dönerek ve bana bir sorun var mı diye sorar. Ne düşünüyorum? Öğrencilerin ihtiyaç duydukları şey hakkında ne düşünüyorsunuz? Yani sanki daha çok kontrol edilen bir kütüphane kaynağı gibiyim.

Oysa “sessizleştirilen” yeni öğretmenler yaptıkları işlerle ilgili olarak seslerini duyurmak istemektedir. Çünkü “*Program beş yıldır sizin olmayacak.*”, deyişi dikkate alınmalıdır. (Conway, 2017, s.1).

4.1.2 Sözlü Geribildirim Verme

9 öğretmen müdürlerinin sözlü geri bildirim verdiğini ve akabinde isim verdiğini söylemiştir (9/30). Bu öğretmenlerden biri müdürünün uyarı için yasal yaptırım uyguladığını ve teşvik etmek için teşekkür belgesi verdiğini ifade etmiştir (1/9). Yine bu öğretmenlerden biri arasının iyi olduklarına olumlu geri bildirim, arasının kötü olduklarına olumsuz geri bildirim verdiğini belirtmiştir (1/9).

Sessiz kalır ve sınıf camları var oradan dikizliyor. Öğretmen oturuyor mu gözetliyor. Arasının iyi olduklarına pozitif geri bildirim veriyor. Kişisel ilişkiler, yakınlık önemli. Arası kötüyse negatif geri bildirim veriyor. (K30)

Görüşülen öğretmenlerin söylediklerinden yola çıkarak müdürlerin kendilerine yakın isimlere farklı, uzak isimlere farklı davrandıkları söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak adam kayırma ve cezalandırma, Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.37)'in Blase ve Blase (2005)'den aktardığına göre iki olumsuz kaynaklı mikro politik strateji olarak tanımlanmaktadır.

Bu noktada Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.15) yakınlıkla ilgili olarak bunun bazen tamamen değişebileceğini söylemektedir. Yakınlık iki şekilde çalışır. Birincisi, önceki müdürle arkadaş olan öğretmen grupları yönetime bu arkadaşlığı kullanarak girmek istemekte ve müdürü etkilemek için kullanmaktadırlar. İkincisi, rehberlik servisi gibi müdürün birlikte çalıştığı gruplar çok yoğun etki uygulamaktadır ki bu gruplar diğerleri tarafından garantili olarak görülmektedir.

Akşit (2018, s.32)'in yaptığı çalışmada “Öğretmenler “insan ilişkileri” boyutunda okul müdürlerinden hangi liderlik davranışlarını beklemektedirler?” şeklindeki soruya görüşülen 15 öğretmenden 12'si eşit yaklaşım davranışını beklediklerini belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda durum tespiti yapılması nedeniyle öğretmenlerin beklentileri değil müdürlerin nasıl davrandıkları sorulmuştur. Ancak Akşit (2018)'in çalışmasındaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul müdürlerinin öğretmenlere eşit olarak yaklaşmalarını beklemektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlere eşit olarak yaklaşmaları, öğretmenlerin moral düzeylerinin yükselmesinde önemli bir etken durumundadır. Öğretmenler, kendilerine eşit davranmayan okul müdürlerine ve okullarına güven ve bağlılık duygularını yeterince geliştiremeyebilirler. Öte yandan, öğretmenlere eşit davranan okul müdürlerinin okullarında demokratik bir kültür oluşturmaları beklenir.

Blase (1993, s.150), çalışmasında görüşme sorularını 836 öğretmene sormuştur. Bu öğretmenlerden 300'ü müdürlerinin kendilerini çalıştırmak için sözlü olarak takdir ettiğini veya ödül verdiğini belirtmiştir. 300 öğretmenin 268'i sözlü olarak takdir edildiklerini belirtmiş ve bunların ‘takdir etme, olumlu yorumda bulunma, kompliman,

kredi verme, fark etme' şeklinde olduğunu eklemiştir. Bu da araştırmada incelenen 836 öğretmen cevabının %32,4'ünü oluşturmaktadır.

Bu çalışmada görüşülen öğretmenlerden biri müdürün kapı üzerindeki camdan dikizlediğini belirtmiştir. Bundan rahatsızlık duymaktadır. Başka bir okulda ise müdür aniden sınıfın kapısını açıp içeride öğrencilerin ne yaptığını bakmaktadır. İçeride uyuyan öğrenci varsa daha sonra öğretmeni ikaz etmektedir. Bu öğretmen de rahatsızlık duymaktadır. İkisi de müdürlerinin bu davranışlarını tehdit olarak algılamaktadır. Başka bir öğretmen müdürünün açık kapı politikasını uygulayarak görünürlük stratejisini uyguladığını ifade etmiştir.

Görünürlük ise Blase (1993, s.152)'in çalışmasında veri olarak ortaya çıkan başka bir stratejidir ve 75 öğretmen müdürlerinin bu stratejiyi uyguladığını ifade etmiştir. Bazı etkili müdürler amaçlarına ulaşmak için sınıfta görünür olmayı sağlamaya çalışmaktadır ki Blase'in katılımcılarından biri müdürünün haftada iki kere sınıfına uğradığını belirtmiştir.

Blase (1989, s.386), çalışmasında görünürlüğün müdürlerin kullandığı mikro politik stratejiler arasında çok önemli olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler, destek olma ile ulaşılabilirliği direk bağlantılı olarak görmektedir. Ulaşılabilir müdürler öğretmenlerin mesleki ve kişisel ihtiyaçlarına hemen cevap verebilmektedir. Müdür ulaşılabilirliği öğretmenler için hayati bir önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre, destek müdürlerin görünürlüğü ile de ilgilidir. Okulda ve sınıfta hazır bulunmayı sağlamaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenler, müdürleri bilgi sahibi ve uzman olarak algılamaktadırlar; okul meseleleri ile ilgili 'tam bilgili' ve 'farkında' görülmektedirler. Görünen müdürler, öğrencilerle ve diğer taraflarla göreceli olarak 'samimi bir ilişki' sağlamaya eğilimlidirler (Blase, 1989, s.386). Blase'in katılımcıları görünürlüğü daha olumlu yorumlarken bu çalışmanın katılımcıları olumsuz yorumlamaktadır.

Blase (1993, s.153), 72 öğretmenin müdürlerinin tavsiyeyi strateji olarak uyguladığını belirtmiştir. Daha doğrudan ve açık stratejilerin aksine tavsiye kişilerarası diplomasiye ve resmi olmayan diyaloglara dayanmaktadır. Öğretmenlere alternatifler ve seçenekler

sunmak tavsiyenin önemli bir taktiksel yönüdür. İlgili uygulamalar öğüt vermeyi ve soru sormayı içermektedir.

Bu çalışmada da özel bir meslek lisesinde çalışan matematik öğretmeni müdürünün tavsiyesi sonucu konunun seviyesini düşürdüğünü ve böylece öğrencilere hitap ettiğini eklemiştir. Tavsiyenin sözlü geribildirim maddesinin altında ifade edilmesi düşünüldüğü için bu başlık altında verilmiştir.

Blase, Blase (2002, s.15)'in Andersen (1991)'den aktardığına göre öğretmenlerin mikro politik çalışması, geleneksel okul organizasyonlarında çalışan müdürlerin, öğretmenleri kontrol etmek için kapalı ve ince stratejiler kadar kontrol odaklı, çok çeşitli doğrudan, açık ve hatta bariz stratejileri kullanma eğilimine dikkat çekmektedir. Blase ve Roberts (1994) öğretmenlerin itaat etmesini sağlamak için etkili geleneksel müdürlerin övmek gibi güçlü normatif politik stratejiler kullandığını tespit etmiştir.

Johnson (1988, s.103) 'ın yaptığı çalışmada birkaç öğretmen müdürlerinin düzenli olarak iyi iş yaptıklarını kendilerine bildirdiğini belirtmiştir. Ancak çoğunluğu başarılarının ve çabalarının fark edilme seviyesinin çok az olduğunu ifade etmiştir. Hatta üç öğretmen, bu çalışma için seçilmiş olmanın müdürleri tarafından çok iyi bir öğretmen olarak görüldüklerinin kanıtı olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü bu araştırma yapılırken Johnson müdürlere okullarındaki en iyi üç öğretmenle görüşmek istediğini belirtmiştir. Şehir merkezindeki büyük bir okulda çalışan bir öğretmene, yaptığı işin fark edilip edilmediği sorulmuştur. O da, *“Hiçbir şey. Bir şey bile değil. Hiçbir şey. Mükemmel öğretmenler ne yapıyorlarsa yapıyorlar çünkü öğretmeyi seviyorlar. Öğrencileri seviyorlar. Ve öğrenciler için bir şeyler yapmak istiyorlar. (Fakat) bizim fark edilmeye ihtiyacımız var, bir ‘teşekkür ederim’ den veya sırtımızın sıvazlanmasından başka bir şey değil.”* şeklinde cevap vermiştir.

Bu durumu kabul etmenin önemi, öğretmenlerin mesleki davranışları hakkında olumlu bir değerlendirme almalarıyla açık bir şekilde görülmektedir. Bu, *öğretmenin işini iyi yaptığı* anlamına gelir. Bu da olumlu bir kendine güven kaynağı ve öğretmen verimliliğidir. Kelchtermans ve Ballet (2002a), sınıf içinde ve dışında mesleki başarı deneyiminin, kamuoyu tarafından öğretmenin tanınmasına katkıda bulunduğunu ve

öğretmenlerin mesleki anlamda kendine güvenini geliştirdiğini ileri sürmektedir. Kelchtermans (1996), öğretmenlerin toplumsal olarak tanınma siyasetini, sosyal olarak tanınmış bir kimliğe sahip uygun bir öğretmen profiline ulaşmak için kullandıklarını belirtmektedir (Chahkandi, Rasekh, Tavakoli, 2016, s.96).

4.1.3 Takdir ve Teşekkür Verme

Bu soruya 4 öğretmen müdürlerinin takdir veya teşekkür verdiğini belirterek cevap vermiştir (4/30). Bu dört öğretmenden bir tanesi MEB' in hazırladığı resmi bir belge yerine kendi hazırladığı teşekkür belgesini verdiğini söylemiştir (1/4).

Bir etkinlik yaptıysak zaman zaman belge hazırlıyor. Belgeyi hazırlıyor, direk teşekkür ya da takdir belgesi değil de kendisinin hazırladığı belgeyi takdim ediyor. Kendilerini takdir ediyoruz, diyor. Çanakkale zaferini kutlama töreni yaptık. Bunun üzerine bu kendi hazırladığı belgeyi toplantıda verdi. (K1)

Blase (1993, s.150)'in çalışmasında 32 öğretmen ise müdürlerinin sembolik maddi ödül verdiğini belirtmiştir. Bu ödüllere örnek olarak, yiyecek, hediye, özel imtiyazlar ve sosyal olaylar için sponsorluk verilebilir.

Bu çalışmada ise 4 öğretmen takdir ve teşekkür aldığını eklemiştir. Takdir ve teşekkür burada maddi ödül olarak algılanabilir. Bu öğretmenlerimizin müdürleri, **2.3 Güç** başlığı altında güç sınıflandırmaları verilen Rahim, Antonioni, Psenicka (2001) ve Bush (2006)'un belirttiği **Ödül Gücünü** kullanmaktadırlar.

Johnson (1988, s.103)'in 25 öğretmenle görüşerek yaptığı “Okul çalışması ve reformu” isimli çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çabalarının ve başarılarının fark edilmediğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri için geçmişe nazaran daha az takdir gösterdiğini düşünmektedirler. Buna ek olarak velilerin çocuklarının eğitim sürecine daha az dâhil olduklarına ve çocukları başarısız olduğunda öğretmenleri suçlama eğiliminde olduklarına inanmaktadırlar. Dahası yöneticilerin okul yönetimi işleriyle ve merkezden gelen talimatlarla meşgul oldukları ve öğretim sürecine yakın ilgi göstermedikleri söylenebilir.

Johnson (1988, s.103)'a göre bu öğretmenler açık ve maddi bir ödül beklememektedir. Onlar için fark edilmek takdir edilmek anlamına gelmektedir. Aslında birçoğu, onları diğer hak eden meslektaşlarından ayırabilecek ödüllere açıkça karşı çıkmaktadır. Çünkü öğrenciler tarafından ortaya konan zorlu sosyal ve öğrenme problemleriyle uğraşmaktadırlar. Çünkü onların yeteneklerini ve iyi niyetlerini önemsemeyen bir toplum tarafından yanlış anlaşılmiş ve kuşatılmış hissetmektedirler. Bu öğretmenler, diğerlerinin onların yaptığı işi bildiğinin ve çabalarına değer verdiğinin garantisini istemektedirler. Onlar motive olmak için değil zor zamanlarda destek hissetmek için fark edilmeyi beklemektedirler.

Akşit (2018, s.34)'in çalışması da Johnson (1988, s.103)'ün çalışmasıyla aynı sonuca ulaşmıştır. Akşit (2018)'in çalışmasında “Öğretmenler “öğretim kalitesinin artırılması” boyutunda okul müdürlerinden hangi liderlik davranışlarını beklemektedirler?” sorusuna 5 öğretmen takdir edici ve destekleyici davranış beklediklerini belirtmiştir. Bu görüşülen öğretmenlerin %33'üne karşılık gelmektedir. Hiçbir öğretmen ödül, takdir ve teşekkür beklediklerinden bahsetmemiştir.

Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016, s.102)'nin çalışmasında ise kesin bir öğretmen değerlendirme sisteminin ve dolayısıyla uygun bir ödül veya kınama sisteminin olmayışı, öğretmenlere başka bir umutsuzluk ve motivasyon kaynağı oluşturmuştur:

Benim üzüntümün bir kaynağı, eğitim sistemindeki görevlilerden geliyor... Çalışan ya da çalışmayan öğretmenlerin hepsi aynı görülüyor.

Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016, s.102)'ye göre bu durum özellikle, üstün yetenekli öğrencilere yönelik okullarda geçerlidir, çünkü ağır yük ve hesap verebilirliğe rağmen, tipik okullardaki öğretmenlere kıyasla daha fazla ödeme ya da avantaj sağlamaz.

Zafer ve Titrek (2009, s.672)'e göre okul yönetimi personelin başarısını gözlemlemeli, değerlendirmeyi nesnel olarak yapmalı, saygınlık ve güven sağlamalıdır. Yöneticiler de öğretmenlere yönelik ödüllendirme gücünü kullanırken adil ve nesnel davranmalıdır. Titrek ve Zafer'in araştırma bulguları okul yöneticilerinin en çok yasal ve zorlayıcı gücü, en az ödül gücünü kullandığını göstermektedir.

Johnson (1988, s.109) katılımcı öğretmenlerin, uygulamalarıyla ilgili, mevcut değerlendirme sistemlerinin adil değerlendirme sağlayabileceğinden pek emin olmadıklarını belirtmektedir. Dahası, mevcut idari yapıları taklit edecek yeni hiyerarşiler yaratmaya da dikkat etmektedirler. Müdürün ve denetçinin pozisyonunun kademeli olarak, öğretimsel ilgilerden ziyade yönetsel olarak hizmet vermeye başladığını izlemektedirler. Promosyonda siyasetin ve himayenin etkisini gözlemlemektedirler. Mesleki bağlantı yerine bürokratik emeklilik üreten bir kariyer planının örgütsel maliyetlerini tahmin edebilmektedirler. Kariyer merdivenleri bu sorunları aşmak ve bu tehlikeleri engellemek için tasarlanabilirse, bu öğretmenler büyük olasılıkla onlara destek olur.

Ödülden ziyade öğretmenlerin çalışma ortamında yapmak zorunda kaldıkları şeylere değinen Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016, s.102), öğretmenlerin mikro politik eylemlerini etkin hale getiren bir diğer konunun da eğitim sisteminde yapıcı güçlerini kaybetmeleri olduğunu belirtmektedir. Bir yandan öğretmenler, öğrencileri geçirmek zorunda kalmakta, değerlendirmeleri ve gelecek yılın işe alımları geçiş oranlarına göre yapılmaktadır. Öte yandan, sistem bir dersten başarısız olsalar bile ve geçme notuna ulaşmamış olsalar bile, öğrencilerin daha yüksek bir sınıfa girmelerine izin vermektedir. Bu nedenle, öğretmenler motivasyonu olmayan ve başarısız olan öğrencileri derse dâhil etmede zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır.

Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016, s.101,102), ayrıca iyi okullara öğretmen seçimi yapılırken öğretmenlerin liyakat sistemine güvenmediğini dile getirmektedir. Örgütsel çıkarlar, tüm eğitim sisteminde prosedürleri, rolleri, pozisyonları ve görevleri içerir; çünkü resmi konular daha çok eğitim bakanlığı tarafından reçete edilir ve ülke genelinde okullara verilir. Özellikle, bu okullar için öğretmen alımı çoğu öğretmen için bir kaygı noktasıdır. Öğretmenlerin yerel eğitim bürosu tarafından belirlendiği ve öğretmenlik deneyimlerine dayanan devlet okullarından farklı olarak daha deneyimli öğretmenler şehir okullarına ve acemiler ise kırsal ve banliyö okullarına gönderilir, üstün yetenekli öğrenciler için okullarda okul müdürleri öğretmen seçimi yapmak için yetkilendirilmiştir. Seçim genellikle öğretmenlerin özgeçmişine dayanır ve bölgedeki yaygın öğretmenler olarak bilinenler arasından seçim yapılır. Bu nedenle, deneyim ve

yaş, üstün yetenekli öğrenciler için açılan okullara seçilirken dikkate alınmamaktadır. Öğretmenler bu işe alım sistemini ayrımcı olarak düşünülmektedir ve bazı müdürler öğretmen seçiminde haksızlık yapmakla itham edilmektedir:

Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğu okula gönderilen öğretmen ne öğretmenlik deneyimine ne de dereceye göre benden daha yüksek değildi... Bu beni yıktı... Tam bir başarısızlık olarak bana göründü ve bir yıl çalışmadım. Artık bu adaletsizliğe dayanamadım.

4.1.4 Yasal Yaptırım Uygulama

Üç öğretmen müdürlerinin yasal yaptırım uygulamayı tercih ettiğini belirtmiştir (3/30).

Bizim müdür yasal yaptırım uygular. Eleştirir. Bazı zamanlar da takdir eder.
(K7)

Yasal yaptırım uygular. Tehditvari konuşmaları olur. Devletin bana verdiği bütün her şeyi kullanırım, şeklinde konuşur. Bürokrasiyi kullanır. Hastalık nedeniyle rapor almanız durumunda eleştirir. Kurulda isim vermez ama kimden bahsettiği hemen anlaşılır. Hiç kimse kusura bakmasın, der. Takdir etme gibi bir şeyine rastlamadım. Etkinlik yapılınsın, der ama desteği olmaz. Öğretmenlere çok fazla iş düşüyor. Kurul toplantılarında istemediği öğretmene parmak kaldırırsa bile söz hakkı vermiyor. Kendi en çok konuşuyor. (K23)

Ünal (2000)'ın yaptığı araştırmada okul müdürlerinin öğretmenleri işe güdülemede başvurdukları yollara ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin en fazla kullandığı güdüleme yolunun, yapılması gerekenlerin çalışanlara mantıklı bir şekilde açıklanması olarak tespit edilmiştir. Çalışanlarla dostluk kurma ve işin yapılmasında direktici olma yollarının okul müdürlerince oldukça çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin yasal yollara başvuracağını söyleyerek öğretmenleri güdüleme yolunu en az tercih ettikleri ve özendirme sistemlerinin hemen hemen hiç işlemediği tespit edilmiştir. Bizim araştırmamızda da yasal yollara başvuran müdür sayısı dördüttür. Bunlar yasal yaptırım uygulayan ve müfettiş ile tehdit edenlerdir. Bizim de Ünal (2000) ile aynı sonuca ulaştığımız söylenebilir.

Zaten pek bir etkinlik yapabildiğimiz bir okul değil. Eleştirmek için yasal yaptırım uygular. Bizim okul zor bir okul zaten. Olumlu bir pekiştireç kullanmaz. Yasal yaptırım uygular ve soruşturma açmayı çok kullanır. Ya da hiçbir şey demez. (K25)

Blase (1993, s.153)'in veri analizine bakıldığında yapmacık yardım talebinde bulunan müdürlere sahip 52 öğretmen bulunmaktadır. Zorlama ve baskı cezalandırmayı içermektedir. Bizim çalışmamızda 3 öğretmen yasal yaptırım uygulanarak benzer stratejilere maruz kalmıştır. Otoritesini kullanan müdürler karar alma mekanizmalarına öğretmenlerin katılımını kısıtlamaktadır. Bu stratejileri kullanan müdürler öğretmenler tarafından daha az açık ve daha az etkili müdürler olarak görülmektedir.

Rahim, Antonioni, Psenicka (2001)'nin yaptığı *eğer üstün isteğini karşılamayı beceremezlerse üstün kendilerini cezalandırma yeteneğine sahip olduğuna dair ast algısına* dayanan **Zorlayıcı Güç** tanımı incelendiğinde yasal yaptırım uygulamakla tehdit eden müdürlerin zorlayıcı gücü kullandıkları görülmektedir.

4.1.5 Rencide Etme

Özel okulda çalışan bir öğretmen ise müdürünün öğretmenleri rencide ettiğini söylemiştir (1/30).

Bizim müdür eleştiriyor. Yani çalışıyorsanız çalışın çalışmıyorsanız çekin gidin, diyor. Para veriyorum size, diyor. Üslup, tarz sıfır. (K15)

Blase (1993, s.153)'in veri analizine bakıldığında bu madde altında sayı verilmemekle birlikte bazı müdürlerin özel olarak veya diğerlerinin önünde öğretmenleri azarladığı ifade edilmiştir. Bizim çalışmamızda da bu öğretmen müdürünün kendisini diğer öğretmenlerin önünde rencide ettiğini belirtmiştir.

Bu öğretmenimizin söylediklerinden sonra Ryan (2010)'ın üslupla ilgili söylediklerine bakmakta yarar var. Ryan (2010, s.36) yaptığı çalışmada müdürlerin kullandıkları dile nasıl dikkat ettiklerini vurgulamaktadır. Katılan müdürler kullandıkları dilin önemine dikkat çekmektedir. Müdürler kullandıkları dile dikkat etmektedir ve argümanlarını ve

önceliklerini farklı bilgi kaynakları ve telkin şekilleri uygulayarak sunmayı tercih etmektedir. Diğerlerini ikna etmenin en etkili yolu onlara vaaz vermek değil onların sonuca kendilerinin gelmelerini sağlamaktır.

Yine üslupla ilgili olarak, Blase (1993, s.151)'in çalışmasında 112 öğretmen müdürlerinin kendilerini çalıştırmak için beklenti iletişimini kullandığını ifade etmiştir. Elbette bu beklentiler müdürlerin kişisel değer ve amaçlarından kaynaklanmakta ve okulun yasal amaçlarıyla ve resmi okul bölge politikaları ve programları ile tutarlılık göstermektedir. Stratejik olarak 'sınıflandırmak, vurgulamak, açıklamak, cesaretlendirmek, istemek, iddia etmek ve bilgilendirmek' gibi kelimeler beklenti iletişimi ile ilgilidir. Müdürler beklentilerini resmi konferanslarda, bireysel veya küçük gruplarla görüşmelerde ve sınıfta, koridorda, odalarında gerçekleşen resmi olmayan diyaloglarda ifade etmektedir.

Bizim çalışmamızda ise öğretmenlerden hiçbiri müdürlerinin böyle bir strateji kullandığını bildirmemiştir aksine olumsuz bir üslup kullanımı örneği mevcuttur.

Akşit (2018, s.34)'in çalışmasında "Öğretmenler "okul çevre ilişkisi" boyutunda okul müdürlerinden hangi liderlik davranışlarını beklemektedirler?" sorusu 15 öğretmene sorulmuştur. Bu öğretmenlerin 13'ü okul müdürlerinin iyi iletişim kurmalarını beklemektedir. Bu da öğretmenlerin müdürlerin üslubuna ne kadar önem verdiklerini göstermektedir.

4.1.6 Müfettiş İle Tehdit Etme

Bir öğretmen müdürünün kendilerini müfettiş ile tehdit ettiğini söylemiştir (1/30).

Öğretmenlerimize sürekli yönetmelikleri hatırlatır. Yani yönetmelikler üzerinden vurgulayarak gider. Burada işte yasal yaptırım uygulam, gibi bir tehditvari bir üslup değil kendisinden kaynaklanan bir tehditten bahsetmez ama sürekli müfettiş geldiğinde bunu sorar, müfettiş bunu ister, şeklinde daha yukarıdan gelecek bir baskıdan bahsederek öğretmenlerin davranışlarını etkilemeye çalışır. Müfettişlerin isteyeceği şeylerin hem kendisini hem de sizi zor duruma sokacağını belirtir, istediklerindeki bir eksikliğin. (K18)

Blase (1993, s.153)'in veri analizine bakıldığında zorlama ve baskı uygulayan müdürlere sahip 28 öğretmen, otoritesini kullanan müdürlere sahip 23 öğretmen bulunmaktadır. Zorlama ve baskı tehdidi de içermektedir. Bizim çalışmamızda sadece bir öğretmen müfettiş tehdidiyle karşılaşmıştır. Bu müdür de Rahim, Antonioni, Psenicka (2001) 'ya göre zorlayıcı gücünü kullanmaktadır.

Konak ve Erdem (2015, s.71)'in Bursalıoğlu (2002, s. 66)'ndan aktardığına göre okul yöneticisi başlangıçta atama ile geldiğinden, resmi yetkisinden güç alan bir üst konumundadır. Ancak yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından benimsendiğinde lider konumuna gelebilir.

4.1.7 Kurulda İsim Vermeden Dile Getirme

Bir öğretmen ise müdürünün isim vermeden kurulda olayı dile getirdiğini belirtmiş ama herkesin kimden bahsedildiğini anladığını eklemiştir (1/30).

Yasal yaptırım uygular Tehditvari konuşmaları olur. Devletin bana verdiği bütün her şeyi kullanırım, şeklinde konuşur. Bürokrasiyi kullanır. Hastalık nedeniyle rapor almanız durumunda eleştirir. Kurulda isim vermez ama kimden bahsettiği hemen anlaşılır. Hiç kimse kusura bakmasın, der. Takdir etme gibi bir şeyine rastlamadım. (K23)

Bu öğretmenimizin belirttiği gibi bazen kurullar sadece öğretmenin azarlandığı ortamlar şeklinde olabilmektedir. Johnson (1988, s.104) da çalışmasında kurulların, öğretmenlerin seslerini duyurabileceği bir fırsat sunmasını beklediğini, ancak görüşülenlerin hepsi, hiçbir önemli tartışmanın orada meydana gelmediğini belirtmektedir. Her zamanki gibi, müdürler zamanı öğretmenleri yeni düzenlemelerle ilgili bilgilendirmek, eski beklentileri yeniden ifade etmek ve eğitici ve sosyal programlarla ilgili resmi sunumlara destek vermek için kullanmaktadır. Bir öğretmen bu kurullarda hiçbir oylamanın yapılmadığını gözlemlemiştir. Bir başkası: “Toplantı yaptığımızda bile hiçbir zaman eğitimsel meselelere değinmiyoruz... Sonunda şiddet ve suç veya eğitimle alakası olmayan şeyleri konuşarak toplantıyı bitiriyoruz.” şeklinde şikâyetini bildirmektedir. Bir üçüncü öğretmen ise bu tarz kurullarda çok az etkiye sahip olduğunu kabul etmiş ve “Biz aylık olarak müdürle kurul toplantıları yapmaktayız. Eğer

öğretmenler bir şeyi gündeme getirmeyi isterlerse elbette yaparlar. Söylemekten nefret ediyorum, fakat başlıca kararlarımızdan birçoğu zaten önceden alınmış. Başka bir deyişle, yukarıdan aşağı emir olarak müdüre gelmektedir. Bir süre sonra onlarla savaşıyorsunuz.” demiştir.

Johnson (1988, s.104) aynı çalışmasında kurullarda öğretmenlerin çabalarının nasıl boşa çıktığını belirten öğretmen görüşlerini aktarmıştır. Kurullarda bir zamanlar aktif olan öğretmenlerin raporlarının okul kurulu veya yöneticiler tarafından göz ardı edildiği de ortaya çıkmıştır. Bir fizik öğretmenin deneyimi birçoğununkiyle aynıydı: *“Sıklıkla bir plan veya teklif üzerine aylarca çalışarak geçiriyorsunuz ve daha sonra ortaya hiçbir şey çıkmıyor.”* Birkaç öğretmen okul yöneticilerinin kasıtlı olarak hiçbir yere gitmeyen planlara katılım konusunda kendilerini teşvik ettiğini belirtmektedir. Daha doğrusu açıklamaları, okulların karmaşık örgütler olduğunu ve bölgelerinin politik gerçekliklerinin okul çıktılarında onların etkisini sınırlandırdığını ortaya koymaktadır. Binalarının dışından çok fazla insan okulda ne olduğunu kontrol etmektedir. Büyük ve kentsel bir lisede görev yapan bir öğretmen iki okul birleştirme kararından bahsetmektedir. Birçok meslektaşı değişimi gerçekleştirmek için yapılan plana isteyerek dâhil olmuştur. Aylar süren hazırlık aşamasından sonra, okul kurulu planı uygulamamayı tercih etmiştir. *“Böylece, aslında, biz bu birleşme için toplantılara giderek, özel bir müfredat hazırlayarak bir buçuk yıl çalıştık... Şimdi vazgeçildi. Böyle bir şey bir daha olmayacak.”*

Ayrıca bizim çalışmamızda bir öğretmen etkinlik isteyen müdürünün kendilerini yalnız bırakıp desteklememesinden şikâyet etmektedir:

Etkinlik yapılsın, der ama desteği olmaz. Öğretmenlere çok fazla iş düşüyor. Kurul toplantılarında istemediği öğretmene parmak kaldırsa bile söz hakkı vermiyor. Kendi en çok konuşuyor. (K23)

Kuru Çetin ve Çingir (2014, s.60)'ın çalışma sonucuna göre yöneticiler örgütsel etkileme taktiklerinden arkadaşlık, pazarlık, başkaları ile koalisyon yapma ve direktme taktiklerini yüksek düzeyde, bir üst otoriteye başvurma ve yaptırım taktiklerini orta düzeyde ve neden gösterme taktiğini ise düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Bu da yöneticilerin iletişim odaklı stratejileri tercih ettiklerini göstermektedir.

Öte yandan öğretmenlerin beklenti boyutunu irdeleyen Akşit (2018, s.36)'in çalışmasında “Öğretmenler “sosyal etkinlikler” boyutunda okul müdürlerinden hangi liderlik davranışlarını beklemektedirler?” sorusuna 15 öğretmenden 9’u sosyal etkinliklerde okul müdürlerinden destekleyici bir tutum beklediğini belirtmektedir. Öğretmenler yaptıkları veya yapacakları her uygulamada arkalarında duran bir okul müdürü beklentisi içindedirler.

4.2 Müdürlerin Kullandığı Stratejilerin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Müdürlerin kullandığı stratejilerin öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemek için katılımcılara ‘Okul yöneticinizin kullandığı bu stratejinin düşüncenize ve davranışınıza olan etkisini (eğer varsa) anlatır mısınız?’ sorusu sorulmuştur. Cevaplar yorumlanarak üç başlık altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.2 Müdürlerin Kullandığı Stratejinin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

| Müdürlerin Kullandığı Stratejinin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi | Frekans |
|---|---------|
| Olumlu Etki | 12 |
| Etkisiz | 11 |
| Olumsuz Etki | 7 |

Bu tabloya bakıldığında müdürlerin kullandığı stratejinin öğretmenleri çoğunlukla olumlu etkilediği görülmektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta, müdürlerin kullandığı stratejinin olumlu olması sonucunda öğretmenlerin de olumlu etkilenmesidir. Olumsuz strateji kullanılması durumunda öğretmenlerin de olumsuz etkilendiği görülmektedir. Etkisi olmadığını söyleyen öğretmenler ise müdürlerinin liyakatle yönetici olmadığına inanmaktadır.

4.2.1 Olumlu Etki

Oniki öğretmen kendilerinin olumlu etkilendiğini ifade etmiştir (12/30). Kurulda tören hazırladıkları için kendisine teşekkür edilen öğretmen:

Kesinlikle olumlu yönde oluyor. O insani yönde davranınca insan onu kırmamak için, seviyeyi bozmamak için suistimal etmiyor. Olumlu yönde katkısı oluyor. (K28)

Memnuniyetini gösteren ve dile getiren bir müdürle çalışan öğretmen:

Bendeki tek olumlu davranışı öğretmen ayrımı yapmıyor. Görüş ayrımı yapmıyor. Olumlu etkiliyor. Onunla çalışmayı istiyorum. (K27)

Akşit (2018, s.36,37)'in çalışmasında “Öğretmenler “çatışma çözümü” boyutunda okul müdürlerinden hangi liderlik davranışlarını beklemektedirler?” sorusunu cevaplayan 15 öğretmenden 9’u adil ve eşit tutum beklediklerini belirtmiştir. Öğretmenler ortaya çıkabilecek çatışma durumlarında, okul müdürlerinden demokratik bir tutum sergilemesini beklemektedir.

Bir öğretmen müdürünün iyi niyet çerçevesinde yaklaştığını belirtip müdürün çoğulculuğu ve katılımcılığı sağlamada başarısını ortaya koyduğunu eklemiştir (1/12).

Okul müdürü eğitim öğretimin yanında okulun fizik ve maddi durumu ile ilgili de sorumlu olduğu için gerek öğretmenler kurulunda gerekse okul aile birliği ile veli ilişkilerinde müdür muavinleriyle memur ve hizmetlilerle olan ilişkilerinde devamlı olarak sempatik ve iyi niyet çerçevesi içerisinde yaklaştığını gözlemledim. Bu da yöneticinin formal ve informal davranış gereği çoğulculuğu ve katılımcılığı sağlamadaki başarısını ortaya koyar. (K6)

Akşit (2018, s.38)'in çalışmasında “Öğretmenler “takım ruhu oluşturma” boyutunda okul müdürlerinden hangi liderlik davranışlarını beklemektedirler?” sorusuna 15 öğretmenden 6’sı birliktelik, işbirlikçi tutum sergilenmesini ön plana çıkarmıştır. Okul müdürü öğretmenlerin aldığı her türlü sorumlulukta, öğretmenlerin yanında durmalı ve her türlü desteği sağlamalıdır. Eğer okulda uygun bir takım ruhu oluşturulabilirse, bu pozitif durum öğrencilere de yansıtacaktır. Bunu gözlemleyen öğrenciler de hayatının geri kalan kısmında takım ruhunun önemini hiçbir zaman unutmayacaklardır.

Bir matematik öğretmeni müdürünün önerilerine uyarak öğretim tarzını değiştirdiğini söylemiştir (1/12).

Genelde sessiz kalıyor. Kültür dersleri önemsiz, sağlık dersleri daha önemlidir burada. Ben de bin biliyorsam birini anlatmaya başladım. Sınıftakiler dinlemeye başladı. Müdürle konuştuktan sonra bu şekilde davranmaya başladım. Teog sınavından bir iki soru yapıp geliyorlar. (K12)

Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016, s.100,101)'nin çalışmasında öğretmenlerin belirttiği problemlerden biri, zaman çizelgesinde İngilizce için zamanın az olmasıdır. Her kurs için zaman tahsisi, ülke çapında politika yapıcıların kararı ve dolayısıyla öğretmenlerin kontrolü ile ilgili bir konu olmamakla birlikte, müdürler, veliler ve öğrenciler de dâhil olmak üzere paydaşların beklentileri öğretmenlere daha fazla baskı yapmaktadır. Sadece müfredat içeriğini zamanında karşılamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin giriş sınavlarına ve periyodik olimpiyatlara hazırlıklı olmaları istenmiştir. Zaman uygunluğunun önemi, öğretmenlerin geçerliliği ve öğrencilerin sınavlardaki performansı açısından değerlendirildiğinde, öğretmen görünürlüğü ve etkinliği ile doğrudan ilişkili olması gerçeğinde yatmaktadır. Zaman uygunluğu diğer materyallerin kullanımı için bir ön koşuldur. Üstün yetenekli öğrenciler için okullar genellikle akıllı tahtalar, bilgisayar siteleri ve diğer hükümlerle donatılırken, zaman yetersizliği onların fayda ve yararlılığını sınırlar. Bu bakımdan tipik bir problem, ders kitabı CD'sinin pratik bir şekilde kullanılmasıdır. Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016)'nin çalışmasında görüşülen öğretmenlerden bir aşağıdaki şekilde düşüncelerini ifade etmektedir:

CD'yi dinlemeye zaman ayırmadığımız için, öğrencilerden evde dinlemelerini rica ediyorum. Ama bizim en büyük sorunlarımızdan biri, onların... Yazacak bir şeyleri olmadığında, yarın için özel bir şeyleri olmadığını düşünüyorlar. Her oturumda, ödevlerinin kendi CD'leri olduğunu hatırlatmak zorundayım.

Programda müzik dersine ayrılan zamanın azlığı ve kaynakların ve malzemelerin azlığı Conway ve Rawlings'in (2015) çalışmasında müzik öğretmenlerinin başlamasıyla birlikte savunmasızlık kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Kelchtermans ve Ballet (2002a, s.113), maddi kaynakların kendi kendilerine sunumu için mikro politik bir gündem olarak önemini vurgulamıştır. Chahkandi, Rasekh, Tavakoli (2016, s.101) ise, "Öğretme materyalleri her zaman sembolik bir yük olarak iyi öğretme hakkında

normatif bir fikir taşırlar ve bu nedenle, anlamlı eserlerdir ya egemen okul kültürüyle birleşir ya da çelişir”, demektedirler.

Blase (1993, s.155)'in çalışmasında ise stratejilerin etkilerinin analizinin müdürlerin hedef ve stratejilerinin öğretmenlerin profesyonel norm ve değerlerle uyumunu aydınlattığını belirtmektedir. Kısaca, Blase'in çalışmasında tanımlanan stratejiler öğretmenlerde saygı, gurur, tatmin, güven gibi olumlu duygusal etkiler, mesele/problemlerin farkındalığı, yansıtma gibi bilişsel etkiler ve yükselen iş katılımı, öğrencileri dikkate alma, yenileşme, yaratıcılık, gerçekleştirme, açıklık/olumluluk, hoşgörü/sabır ve müdürlerle ve veliyle daha iyi ilişkiler gibi davranışsal etkiler yaratmaktadır. Öğretmenlerin normlarıyla tutarlı olan yükselen farkındalık, öğrencileri dikkate alma, velilerle iletişim gibi etkiler resmi otoritenin kullanımıyla ilgilidir; bununla beraber bu stratejinin olumsuz etkisi (%38) de açıktır. Bu veri, öğretmenlerin işe duygusal, bilişsel ve davranışsal katılımına etkisini anlamaya kadar müdürlerin amaç ve stratejilerinin normatif doğasını ve olumlu duyguların merkezîyetçiliğini vurgulamaktadır.

Johnson (1988, s.104), yaptığı çalışmada müdüründen memnun olan öğretmenlerin yorumlarını da aktarmıştır. Büyük bir mahalle okulunda çalışan sosyal bilimler öğretmeni okulundaki müdür ile ilgili oldukça olumlu konuşmaktadır: "*Müdür parlak, atik ve konuşkan bir yönetici. Bundan oldukça memnunum.*" Bu öğretmen gayri resmi bir gruba üyedir ve bu grup birkaç sene evvel bir iş ihtilafı esnasında oluşmuştur. Müdür bu grubun çabalarını desteklemekte ve onların tavsiyesini almaktaydı. Fakat son olarak grup üyeleri eğitsel programdaki bir değişiklik teklifinden rahatsız olunca şikâyetlerin ciddiyetini kabul eden ve kendilerinden alternatif teklif talep eden müdür ile görüşüp bir yazı hazırladılar.

Johnson (1988, s.104), çalışmasında elbette olumsuz yorumlara da yer vermiştir. Diğerleri başka deneyimlerden bahsetmektedir. Bir matematik öğretmeni okulundaki tavsiye komitesini kuran müdüründen şöyle bahsetmektedir:

Ona gidip konuşa biliyordunuz ve insanlar onu seviyordu. Bir ya da iki yıl sonra aniden tavsiye komitesi kalmadı. Bir iki tavsiye ile onu görmeye gittik ve çok

savunmacı oldu... Ne olduğunu etkileye bileceğimiz çok fırsatımız olmadı. Çok cevap verici değildi.

4.2.2 Etkisiz

Onbir öğretmen ise ne olumlu ne de olumsuz etkiliyor, demiştir (11/30). Kendisi yönetmeliklere uymadığı halde göz yumulan bir öğretmen:

...ben bir şey tecrübeden mi diyeyim artık hani bana bir şey olmayacağını bildiğim için artık hani beni etkilemiyor. (K4)

Müdürü sessiz kalma stratejisini uygulayan bir öğretmen:

Herhangi bir etkisi yok. (K11)

Bu soruya bir öğretmen teşekkür belgesi çok anlamsız diyerek cevap vermiştir (1/10).

Mesela bence teşekkür belgesi çok anlamsız kalıyor çünkü bir işi yaptığı anda takdir etmek bence daha anlamlı. Sene sonunda verilen bir teşekkür belgesi orada anlamsız kalıyor. Yani biraz çok fazla eleştiride bulunuyor insanların yaptığı işlere. Bu da motivasyonu etkiliyor yani insanlar bir görev aldıktan sonra başka bir görev almak istemiyor genellikle. Hani çünkü her şeye çok eleştirel bakıyor, beğenmiyor. Yani her şeyin olumsuz yönlerini ön plana çıkartacak eleştiriler yaptığı için insanlar pek fazla katılımcı olmuyor etkinliklere. (K1)

Bu öğretmenin tepkisi yapılan işin anında takdir edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Sene sonunda verilen bir teşekkür belgesinin anlamsızlığını vurgulamaktadır. Blase (1989, s.386) de çalışmasında bu görüşü destekleyen bir sonuca ulaşmıştır. Öğretmenler, desteği, zamanında yapılan teknik ve materyal kaynağı ile müdürlerin takip etme istekliliği olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda takip eden müdürler yaratıcı ve kolaylaştırıcı olarak betimlenmektedir; bu müdürler müfredat ve müfredat dışı hedefleri başarmalarında öğretmenlere yardım etmektedir.

Öğretmenler, desteği fark edilme ve takdir ile bağlantılamaktadır. Öğretmenler olumlu ve zamanında geri bildirimini gerçekten önemli bulmaktadır. Öğretmenlerin aldığı

takdirin ve dikkatin çoğunun müdürlerin ricalarına cevaben yapılmış katkılar olduğunu gösteren deliller mevcuttur (Blase, 1989, s.386). Blase (1989)'in söyledikleri ile Güdücü (2008, s.22,23)'nün Yiğenoğlu (2007, s.57)'ndan aktardıkları temelde çatışmaktadır. Orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin güdülendikleri temel unsurlar; ücret, kendini geliştirme ve gerçekleştirme ile iş güvenliğidir. Yani öğretmenleri güdüleyen etmenler daha çok dışsal etmenlerdir. Psikolojik koşullar; yöneticiyle, öğrenciyle, veliyle olan ilişkiler öğretmen için ücretten sonra gelmektedir. Fiziki koşullar, araç ve gereçlerin yeterliği öğretmen için çok önemli bir güdüleme aracı olarak görülmemiştir.

Meslek lisesinde görev yapan bir öğretmen ise müdürünün meslek öğretmeni olması gerektiğini belirtmiş bunun iletişimi iyi yapacağını eklemiştir (1/11).

Her şeyden evvel burası bir sağlık meslek lisesidir. Sağlık meslek lisesinde idarecinin sağlıktan anlayan birisi olması gerekir. İletişimin daha kolay olması, eğitimin daha iyi verilebilmesi sağlığın önemi açısından daha iyi performans alınacağına inanıyorum. (K9)

Johnson (1988, s.104) ise çalışmasında, birçok öğretmenin bölümlerinin veya sınıflarının dışında anlamlı değişimler yapmak için çok az fırsata sahip olduklarını söylemesine rağmen bazı okullardaki öğretmenlerin böyle bir etkinin mümkün olabileceğini ancak kullanılmadığını belirttiğini aktarmaktadır. Geniş cevap yelpazesi, öğretmenin politikaları ve uygulamaları belirleme gücünün okuldan okula değiştiğini ve çoğunlukla da müdüre bağlı olduğunu belirtmektedir.

4.2.3 Olumsuz Etki

Yedi öğretmen müdürlerinin kullandığı stratejinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir (7/30). Bu öğretmenler 2 numaralı öğretmen, 3 numaralı öğretmen, 7 numaralı öğretmen, 15 numaralı öğretmen, 16 numaralı öğretmen, 23 numaralı ve 24 numaralı öğretmendir. 2 numaralı öğretmenin müdürü vekâleten baktığı için okulu sahiplenmiyor ve hiçbir şey yapmıyor. 3 numaralı öğretmenin müdürü olumlu ya da olumsuz takdir etmiyor. Belli insanlar var kendine yakın, onlara yakın davranıyor. 7 numaralı öğretmenin müdürü bol bol yaptırım uygular, eleştirir, bazı zamanlar da takdir

eder. 15 numaralı öğretmenün müdürü eleştiriyor, çalışıyorsanız çalışın, çalışmıyorsanız çekin gidin, diyor. 16 numaralı öğretmenün müdürü olumlu ve olumsuz geribildirim vermeyi strateji olarak kullanırken bu öğretmenimize olumsuz geri bildirim vermektedir. 23 numaralı öğretmenün müdürü yasal yaptırım uygular, tehditvari konuşmalar yapar, özellikle devletin kendisine verdiği bütün gücü kullanmayla tehdit eder. 24 numaralı öğretmenün müdürü sessiz kalma stratejisini kullanmakta, verilen emekleri takdir etmemektedir. Bu müdürlerin kullandıkları stratejiler olumsuz olduğu için öğretmenler üzerinde olumsuz etki yapmaktadır.

Bu şekilde davranarak okula ait hissetmememi sağlıyor. Okula olan bağımlı koparıyor. (K3)

Yani insanın motivasyonunu kırıyor. Okula aidiyeti daha doğrusu ben okula hiç ait hissetmiyorum. Sıkıntı yaratıyor. (K7)

Yani beni olumsuz etkiliyor o yöneticimle ilgili hayal kırıklığına uğrattıyor. Olumsuz etkilemesi bu. Yoksa sınıf içerisindeki öğrencilerimle iletişimimi öğretmen olarak yaptığım işi çok da olumsuz etkilediğini söyleyemeyeceğim. Çünkü çok ciddiye almıyorum. Belki de bu meslekte 13. yılımı çalışıyor olmanın getirdiği bir güvenle olumsuz etkilenmiyorum ama mesleğe yeni atılmış bir öğretmen olsaydım böyle bir geri bildirim beni son derece üzer belki de işime de küstürebilirdi. Ama ben tabii daha deneyimli öğretmen olmanın verdiği o kadar farklı müdürlerle çalıştım ki şimdiye kadar belki de bu tarz şeyleri artık kanıksadım. Bu nedenle çok ciddiye almıyorum açıkçası. Çünkü bizim ülkemizdeki en büyük problem eğitim sektöründe iyi bir eğitim yöneticisinin yetişemiyor olması. Buna inandığım için artık müdürlerimden de çok bir şey beklemeyi bıraktım sanıyorum. (K16)

Johnson (1988, s.110,111)'ın çalışmasında bir İngilizce öğretmeni, öğretmenlerin ihtiyaç ve görüşlerinin yöneticiler tarafından anlaşılmasını istediğini belirtmiştir: “Ben de dersime girmek ve çocukları hikâyeler ve fikirler hakkında konuşmaya davet etmek istiyorum. Koridorun altındaki bir grup güçlü kadın ve ben, bunu huzur içinde yapmaya devam edebileceğimden emin olun... Ancak öğretmenlerin bu kadar şanslı olacağını

muhtemel olduğunu sanmıyorum.” Röportajından bu yana, bir gazetede kendi kendini yönetme temasıyla bulunmuş ve kendi okulunda çeşitli reform çabaları başlatmıştır. Öğretmenlerin mesleki uygulama kararlarını okul müdürlerine, yöneticilere veya okul yönetim kurullarına bırakamayacağını savunmaktadır:

Korkunç, ama bu doğru, sanırım. Bu diğer insanlar sadece iş hakkında yeterince şey bilmiyorlar. Ayrıca, çoğu zaman iş konusunda yeterince ilgilenmedikleri de doğrudur. Ve bu nedenle bilen ve ilgilenen insanlar için en önemli görevdir, yapıldığı koşulların dikkatli gözetimcileri olması gerekir.

Johnson ‘ın görüştüğü bu öğretmenin de yöneticilerinden olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Kaya (2014, s.33,34)’nın Demirel ve Seçkin (2009)’den aktardığı çalışmada da yöneticilerin kullandığı bazı stratejilerin çalışanlar üzerinde nasıl olumsuz duygular yarattığı görülmektedir. Kurumda çalışanların misillemelerden korktukları için seslerini çıkaramamaları, kurum içi yardımlaşma ve işbirliğinin düşük olması, bilgiyi paylaşmama veya çıkarı doğrultusunda kullanma tutum ve davranışı, personel seçiminde ve işe yerleştirmede keyfiyetçilik, örgütsel değişimin belirli kişi veya bölümün çıkarları doğrultusunda yapılması, terfi ve ücretlendirme politikalarının iyi tanımlanmamış olması, bireysel ve örgütsel iletişimin amacına uygun olarak yapılmaması, performans kriterlerinin yetersizliği gibi politik davranışların yaygın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, örgüt içi politik davranışların hem örgütsel hem de bireysel nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığı ve çalışanların politik davranış algılarını yönlendirdiği biçiminde yorumlanmıştır.

4.3 Stratejiyi Kullanırken Müdürün Amacı

Stratejiyi kullanırken müdürün amacını tespit etmek için ‘**Yukarıda belirttiğiniz stratejiyi kullanırken müdürünüzün amacının ne olduğuna inanıyorsunuz?**’ sorusu sorulmuştur. Cevaplar yorumlanarak oniki başlık altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.3 Stratejiyi Kullanırken Müdürlerin Amacı

| Stratejiyi Kullanırken Müdürlerin Amacı | Frekans |
|---|---------|
|---|---------|

| | |
|---|---|
| Okulun Reklamını Yapmak | 6 |
| Amacı Yok | 5 |
| Egosunu, Gücünü Ve Bireysel Başarısını Vurgulamak | 5 |
| Öğretmeni Zorlamak | 3 |
| İyi Vatandaş Yetiştirmek | 2 |
| Huzurlu Bir Ortam Sunmak | 2 |
| Güven Göstermek | 2 |
| Gözdağı Vermek | 1 |
| Eğitimi Değil Parayı Vurgulamak | 1 |
| Sorumluluk Almamak (Vekil Müdür) | 1 |
| Öğretmenin Eksiğini Bulmak | 1 |
| Daha Az Ücret Vermek | 1 |

Bu tabloya bakıldığında 30 öğretmenin 5'inin müdürlerinin hiçbir amacı olmadığını belirtmesi önemlidir. Müdürlerin egolarını, güçlerini ve bireysel başarılarını vurgulamaları olumsuz bir amaç olarak görülebilir. Ayrıca vekil müdür olduğu için sorumluluk almamak, öğretmeni zorlamak, öğretmenin eksikliğini bulmak, gözdağı vermek ve eğitimi değil parayı vurgulamak gibi amaçlar da olumsuz anlam taşımaktadır ki bunu ifade eden öğretmenlerin sayısı 7'dir.

4.3.1 Okulun Reklamını Yapma

Altı öğretmen müdürlerinin amacının okulun reklamını yapmak olduğunu söylemiştir (6/30).

Okulun reklamını yapmaya çalışıyor. Popülaritesini, başarısını artırmaya çalışıyor. Bizim okulu Kabataş, İstanbul Erkek Liseleriyle kıyaslıyor. Vizyonu büyük, yenilikçi. Bir şey istediğinizde bahanesi yok, anında yapar, çalışır. Bazen sinir bozuyor çünkü çok dinamik ve genç. Estetiğe önem veriyor. Örneğin

duvarın önüne çiçek koymuş. Duvardaki lekeyi kapatmak için çiçek koymuş. (K21)

Tek amacı okulla ilgilidir diye düşünüyorum. Okulun eğitim kalitesini artırmak kendi yönetimini kolaylaştırmak. (K26)

Amacı etkinliklerin aynı şekilde devam etmesi. Öğretmenlerin devam etmesi, okulun adının duyulması. Protokol davet edilmişti. Bu şekilde ismini duyurmaya çalışıyor. (K29)

Bu öğretmenlerin müdürleri okulun tanıtımını yaparak başarıyı sağlamaya çalışmaktadır. Tanınmış ve isim yapmış okulların başarılı öğrenciler tarafından tercih edildikleri inkâr edilemez.

4.3.2 Amaç Taşımama

Bu soruya beş öğretmen müdürün bir amacının olmadığını belirterek cevap vermiştir (5/30).

Belli bir amacı yok bence. Tamamen yönetim becerilerinin eksikliğinden kaynaklanıyor. Ödül ve kınamanın etkisini bilmiyor. Yani yönetim becerileri yok. Öğretmeni motive etmeyi bilmiyor ya da istemiyor. (K3)

Bence hiçbir amaç yok hem de hiçbir amaç yok. Çünkü amaç olsa olumsuz olabilecek davranışlarda bile destekler duruma girmez. Ama şöyle durumlar da var ne yazık ki her nabza göre şerbet veren öğretmenlerden dolayı nasıl diyeyim müdür değişince müdürün sendikasına geçen öğretmen var. Kişiliksizliği gösteriyor, menfaat söz konusu. Ben nokta kadar menfaat için virgül kadar eğilmem. (K5)

Dussel (2015, s.995)'in çalışmasına göre de bu öğretmenimizin belirttiği gibi eğitim politik bir olgudur. Eğitim hem insan kaynakları teorilerinde hem de Marksist teoride açık bir tartışmada, ekonomik değil politik bir işleve hizmet etmektedir. Eğitim, iktisadi değişkenlerden bağımsızdır ve politik ihtiyaçlara hizmet etmektedir. Başka bir deyişle

ister hükümetten ister popüler sınıflardan gelenler olsun, politik ihtiyaçlara hizmet etmektedir ve bu da meşrulaştırılmaktadır.

Amacını bilemem, yorumsuz, yorum yok. Amacı bilinçli bir amaç yok, sağlıktan anlamaması. (K9)

Herhangi bir amacı yok. Daha çok çocukların seviyesine uygun bir durum sağlamak diğer türlü matematikten komple soğuyacaklar. (K12)

4.3.3 Egosunu, Gücünü ve Bireysel Başarısını Vurgulama

Beş öğretmen ise müdürün egosunu tatmin etmek, gücün kendisinde olduğunu vurgulamak ve bireysel başarılarını ön plana çıkarmak amacını taşıdığını ifade etmektedir (5/30).

Gördüğüm kadarıyla okulda mutlak otoritenin kendisinde olduğunu göstermek için yapıyor. Gücün kendisinde olduğunu düşünüyor. (K7)

Bence egosunu tatmin etmek. Yani idareci egosu var ve kendi egosunu bu şekilde tatmin ediyor. Hani ben daha iyi bilirim mutlaka bu konuda benden daha iyi bilemez, öğretmen benden daha iyi bilemez diye bir düşüncesi olduğunu düşünüyorum o yüzden böyle davrandığını düşünüyorum. Küçümsüyordu yani. Özellikle mesela yüksek lisans yapmayan ya da daha kendini geliştirmeyen öğretmenlere daha aşağılayıcı bir dil kullandığına tanık oldum. (K24)

En iyinin, en güçlünin ve en iyi bilenin kendisi olduğunu ifade etmeye çalışıyor herhalde. (K25)

Kişisel başarısını artırmak. Tamamen bireysel düşünüyor. Okul önemli değil. Öğrencinin başarısı önemli değil. Bana laf gelmesin, 147'den gelmesin, İlçe bir şey demesin. İsim vermez genel konuşur. Biz de isim ver, deriz. Nöbet tutmayanları, söyle, 12. Sınıflarda ders işlenmiyor, söyle kim deriz. (K30)

Aslında öğretmenler resmi politika yapmaya aktif olarak katılmaya hevesli değiller, ancak iktidarın eğitimsel özerkliğini korumak ve okullarındaki kaynakları denetleyenlerin dikkatini çekmek istiyorlar. Çoğu, genellikle en çok önem arz eden

müfredat kararlarının alındığı bölümlerde etkili olduklarını bildirmektedir. Çoğu, verimli olmayan toplantılarda uzun saatler harcamaksızın müdürlerinin uygulamalarını gayri resmi olarak etkileme yollarını bulmuştur (Johnson,1988, s.107).

4.3.4 Öğretmeni Zorlama

Üç öğretmen müdürlerinin amacının öğretmeni zorlamak olduğunu belirtmiştir (3/30).

Müdür Bey biraz öğretmenlerin sıkıştırılması gerektiğini düşünüyor. Kendi başına bırakırsanız salacaklarını işte rahat davranacaklarını, bazı noktaların eksik kalacağını, yapılması gereken bazı işlerin yönetmeliklere uygun yapılmayacağını, üstünkörü yapılacağını düşünüyor. Bu yüzden de sürekli bir hatırlatma ihtiyacı duyuyor. Yani aslında çok da haksız değil bir açıdan. Yani gerçekten bazı öğretmenler çok da böyle uyarılmadan bir şeyler yapmıyorlar. Ama bu herkes için de geçerli değil. Ben sorumluluk sahibi bir insan olduğumu düşünüyorum. Ben yaptığımı düşünüyorum. O yüzden bunun sık sık hatırlatılması zaman zaman bende rahatsızlık uyandırıyor ama müdür beyin konumunu ve bulunduğu yeri düşünürsek de kendince haklı da olabilir. (K18)

Johnson (1988, s.104) çalışmasında öğretmenlerin okul konularını ve bölge politikalarını etkileyebildikleri ölçüde değiştiğini ifade etmektedir. Çok azı, bölgelerinde toplu şekilde karar alma mekanizmalarına aktif olarak katılmaktadır ve çoğu politika komitelerine öğretmen katılımını teşvik etmede yöneticilerin samimiyetine şüpheyle yaklaşmaktadır. İki öğretmen oldukça sert olmakla beraber meslektaşları için resmi prosedürler aracılığıyla kararları etkilemenin mümkün olduğunu kabul etmektedirler. Birçoğu ise okul yöneticileri tarafından gerçekten dinlenmek istediklerinde gayri resmi ikna yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Belki de güdülemek için yapıyor olabilir, ortaya konuşuyor olabilir. Sınıfa girmiyor. Belki taktik olabilir. Belki öğrencilerden bilgi almıyor ama aldım diyor. Bunun sebebi bilgi akışı sağlıyor olması olabilir. Ama genele konuşamaz. (K19)

Çok az sayıda okulda, öğretmenler, politikayla ilgili görüşlerinin, daha fazla idari saygıya kavuştuğunu, toplantılarda geçirdikleri zamanın verimli olduğunu hissettiğini bildirdi. Bu öğretmenlerin hesaplarına göre, öğretmenlerin gerçekten okul politikaları belirleme izni olursa ve sonuçlarla ilgili resmi yetki gerçekten verilirse, özellikle de öğretim kararları karşısında daha aktif roller üstlenirler. Bununla birlikte, görüşülenlerin çoğunun, öğretmenlerin bu tür güçlere sahip olacağını ve danışmanlık rollerinin sınırlarını iyi bildiklerini tahmin etmemişlerdir (Johnson,1988, s.107).

4.3.5 İyi Vatandaş Yetiştirme

İki öğretmen ise müdürlerinin amacının iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu belirtmiştir (2/30).

Okul müdürünün akademik eğitime öğrenci hazırlama görevi olan bu lisenin öğrencilerinin üniversite başarısı esastır. Yani amacı budur. Tek hedefi tabii ki iyi vatandaş iyi yurttaş yetiştirmek ama tabii ki üniversiteye öğrenci sokmaktır. 2014-2015 yılındaki gösterge üniversite başarısıdır. (K6)

Aynı amaç. İdealist bir müdürümüz var. Topluma faydalı öğrenciye faydalı eğitime faydalı olacak her türlü iyilik ve güzelliği eğitime yansıtmak için çalışıyor, çalıştığını düşünüyorum. (K17)

Bu iki öğretmenimizin müdürü de önceliği iyi vatandaş yetiştirmeye vermiştir. Bazı yöneticilerin amacı öğrencilerin sınav başarısını yükseltmektir. Aslında Türk Eğitim Sistemi sınav odaklı bir sistem olması nedeniyle bu iki öğretmenimizin müdürünün yaptığı tamamen sistemin aksini uygulamaktır, denilebilir.

4.3.6 Huzurlu Bir Ortam Sunma

İki öğretmen müdürlerinin amacının huzurlu bir ortam sunmak olduğunu vurgulamıştır (2/30).

Amacı bence işlerin daha iyi yürümesini sağlamaktır. Huzurlu bir ortamda kişilerin daha verimli olacağını düşünerek bu şekilde davranıyor. (K8)

Kendisinin başarmak istediği şey bana göre ortamın huzurunu bozmadan işleyişi sağlamak, okuldaki düzeni devam ettirmek. (K28)

Bu iki öğretmenimizin müdürü huzurlu ortam sağlanan öğretmenlerin daha verimli olacağını düşünüyor olabilir. Böyle bir ortamda öğretmenlerin kendilerini güvende hissedecekleri yadsınamaz.

4.3.7 Güven Gösterme

İki öğretmen müdürlerinin sessiz kalma stratejisini kullandığını belirtmiş ve bu sessizliği kendilerine güvenmesine bağlamıştır (2/30).

Bana güveniyor genelde olumlu bir havam vardır. Yapıcı bir tarafım vardır bir problem varsa düzelt onu demek istiyor. Çünkü bu sessiz kalma durumunda hatalı bir davranışım olursa 'Hocam böyle böyle yapalım,' diyebilir. (K10)

İşimi doğru ve yerinde yaptığım için herhangi bir müdahalede bulunmuyor diyorum. Sınıfa müdür karışır mı? Ben ücretli de yaptım karışmıyordu. Ben ek (ekstra) ders yapıyordum. Ek ders ücreti vermiyorlardı ama destekliyorlardı. Ancak diğer öğretmenler bana eski köye yeni adet getiriyorum diye kızıyorlardı. (K11)

Daha önce de belirtildiği gibi Pillay (2004, s.132) sessizliği bu iki öğretmenimizden farklı yorumlamaktadır. Pillay da sessizliği mikro politik bir strateji olarak yorumlamaktadır. Ancak sessizliği onaylama olarak yorumlayan bu iki öğretmenimizin aksine Pillay'a göre sessizlik bir güç ifadesi oluşturabilir. Şunu da belirtmekte fayda var. Sessizliğin mikro politik strateji olarak anlamı bağlama ve kültüre göre değişebilmektedir.

4.3.8 Gözdağı Verme

Bir öğretmen müdürünün kendisini diğerlerinin yanında ikaz ederek diğer öğretmenlere gözdağı vermek amacını taşıdığını söylemiştir (1/30).

Böyle birkaç defa oldu kalabalık içinde söylüyormuş gibi geliyor bana artık. Söylemiyor da hani sakalını kes, normalde demiyor bana bire bir de demiyor. Kalabalık içerisinde ben bu arkadaşına söylüyorumu herkese göstermeye çalışıyor, gibi geliyor. Bu örnek yani bu başka şeylerde de var. Sadece sakal olayı değil. Diğerlerine diyor ki ben bu arkadaşını uyarıyorum ama o kendisi beni dinlemiyor, diyor. (K4)

Bu müdür daha önce de değinilmişti açık bir müdür değildir. Öğretmenin yönetmeliklere uygun davranmadığını bilerek direk ikaz etmemesi veya diğer öğretmenlere bu öğretmen aracılığı ile gözdağı vermesi iletişim açısından sorunlu bir müdür olduğunu göstermektedir.

4.3.9 Eğitimi Değil Parayı Vurgulama

Müdürünün sürekli hakaret ve rencide ettiğini söyleyen özel okulda çalışan bir öğretmene göre müdürünün bu stratejiyi kullanma amacının eğitimin önemli olmadığını paranın önemli olduğunu vurgulamaktır (1/30).

Buradaki amacı para daha önemli. Çocukları para kapısı olarak görüyor. Eğitim değil para önemli. Eğer çocuklar okuldan alınırsa gelir kapısı kapanacak. Yani derslerde öğretmen aktif olsun öğrenciler yatsın istiyor. (K15)

Bu, özel okulda çalışan öğretmenlerin çoğunlukla karşılaştığı bir durumdur. Ancak özel okulda çalışan yöneticilerin bu konuda hizmetiçi eğitim olarak eğitimin para odaklı olmaması gerektiği vurgulanmalıdır.

Pisa sınavında genellikle ilk sıralarda yer alan Finlandiya Eğitim Sisteminde, yerel okul ilkesi, tüm çocukların ve genç erişkinlerin ailenin sosyal statüsüne göre ayrılmadan evlerine en yakın okullara gitmesi anlamına gelmektedir. Okullarda ciddi ölçüde yüksek standartların olması nedeniyle ebeveynler genellikle yerel okullardan memnundur ve yerel kapsamlı okulların yanı sıra elit özel okullar bulunmamaktadır. Ruhsata tabi olan bazı özel okullar mevcuttur ancak bu okullar da kamu kaynaklarından yararlanmakta, ulusal müfredatı takip etmekte ve buldukları mahalleden de öğrenci kabul etme zorunluluğuna uymaktadır (Finland, 2013, s.1).

4.3.10 Sorumluluk Almama (Vekil Müdür)

Bir öğretmen müdürün geçici olması sebebiyle sorumluluk almamak amacını taşıdığını söylemiştir (1/30).

Geçici olduğu için okulu sahiplenmiyor. En kötü müdür bile vekâleten bakan müdürden daha iyidir. (K2)

Aslında birçok müdür inisiyatif almamak için yasal güçlerini kullanmaktadır. Böylece sorunlu bir durum ortaya çıktığında ellerinde kendilerini savunmak için yasalar ve müfredatlar bulunacaktır. Bu öğretmenimizin müdürü vekil müdür olması sebebiyle okulu sahiplenmemektedir. Bu tarz görevlendirmelerin süresinin kısa tutulup liyakat sahibi yöneticilerin asaleten atanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

4.3.11 Öğretmenin Eksiğini Bulma

Bir öğretmen müdürünün amacının öğretmenin eksliğini bulmak olduğunu söylemiştir (1/30).

Hiç yöneticilik deneyimim olmadığı için ne kadar sağlıklı olur bu soruya cevabım bilmiyorum ama herhalde biraz yönetici konumuna geldiğinizde işinizin insanların eksliğini bulmak olduğunu addediyorsunuz, hissediyorsunuz. Yani yöneticilerde gözlemlediğim şey bu. Orada giden iyi şeylere değil de istediği gibi olmayan olumsuz şeylere daha çok odaklandıklarını düşünüyorum. (K16)

Johnson (1988, s.103,104)'ın yaptığı çalışmada da görüşülen birkaç öğretmen, başarılarının fark edilmemesine rağmen hatalarının hemen fark edildiğini gözlemlemektedir. İhtiyaçlı öğrencilerle ve zor konularla uğraşırken gösterdikleri başarı takdir edilmemesine rağmen en ufak bir bürokratik kural ihlali üzerine hemen ikaz almaktadırlar. Bir yabancı dil öğretmeni “*Bazen sırtım bile sıvazlanmamakta ama yanlış bir şey yaptığımda bu hemen bana bildirilmekte.*” şeklinde şikâyet etmektedir. Bir İngilizce öğretmeni ise Massachusetts Eyaletindeki şehirde suçu bulmaktadır. Bu öğretmen, “*Bu şehirde çok fazla insan bir şeyi takdir etmemekte. Burada bir şeyi iyi yaptığında onunla ilgili yanlış bir şey bulmaya çalışırlar. Çok olumsuz bir*

şehir.”demektedir. Öğretmenler, raporları zamanında teslim etmedikleri, nöbete geç kaldıkları ve sınıfta öğrencilerin şapka giymesine izin verdikleri için eleştirilmektedir.

4.3.12 Daha Az Ücret Verme

Özel okulda çalışan bir öğretmen müdürün kendilerine boş gün vererek daha az ücretle öğretmen çalıştırmayı amaçladığını belirtmiştir (1/30).

Amacını şöyle söyleyebiliriz bizi boş tutarak daha az ücretle çalışmamızı dengeliyor. Çok sıkısa bu ücretle değil iş arayacağız. (K14)

Bu öğretmenimizin dediği gibi yönetici, öğretmeni elinde tutmak için bazı tavizlerde bulunmaktadır. Çünkü genellikle özel okullarda çalışan öğretmenler çalıştıkları haftalık gün sayısına göre ücret almaktadır.

Blase (1993, s.155)' in çalışmasına göre müdürlerin amaçları, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili çalışma yeteneğini sağlamaya odaklanmıştır ve öğretmeni desteklemeyi, öğretmeni yansıtmayı, öğrencilerin ihtiyacı noktasında öğretmenin farkındalığı, öğretmenlerin öğrencilerin disipliniyle başa çıkabilme yeteneği ve program gelişimini içermektedir. Bu çalışmada tartışılan resmi otorite, baskı, zorlama, yalancı yardım talebi ve otoriterlik hariç bütün stratejiler işin kişisel yönünü zenginleştirme ile ilgilidir ve öğretmenlerin profesyonel değerleri ile uyumludur. Müdürlerin amaçları çoğunlukla öğretmen tatminini, saygınlığını, moralini ve okul iklimini aktarmaktadır; birkaç durumda bağlılık ve otonomi bildirilmektedir. Genellikle, müdürlerin amaçları kendi temelli yerine 'diğerleri temelli' olarak tanımlanmaktadır.

Müdürlerin etkisini vurgulayan Johnson (1988, s.105)'ın yaptığı tespiti göre öğretmenlerin okullardaki resmi otoritesi dikkatli bir şekilde sınırlandırılmıştır. Sınıflarında veya departmanlarında öğretim konusunda geniş kontrolleri var ancak resmi etkileri bunun ötesine nadiren geçmektedir. Öğretmenlerin rolleri ile ilgili kararları, ne kadar etkili ve aktif olacaklarına da müdürler karar vermektedir. Eğer müdürler öğretmenlerin tekliflerini ciddiye alırlarsa ve okul politikalarına ve uygulamalarına katkı sağlamalarına izin verilerse öğretmenler okul gelişimine katkı sağlamak için daha çok zaman harcamaktadır. Müdürlerin resmi etkiye yakın olduğu

yerde ise öğretmenler ya tamamen sınıf kapılarının arkasına çekilmekte ya da kişisel ve politik etkilerini gayri resmi olarak kullanmaya devam etmektedirler ki böylece öğretme süreçlerine yapılan kötü etkileri savmış olurlar.

4.4 Müdürlerin Amaçlarına Ulaşma Derecesi

Müdürlerin stratejileri kullanma amacına ulaşıp ulaşmadığını öğrenmek için ‘**Müdürünüzün hedeflediği şekilde düşünmeniz ve davranmanızda bu strateji ne kadar etkili oldu?**’ sorusu sorulmuştur. Cevaplar yorumlanmış ve üç başlık altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.4 Müdürlerin Amaçlarına Ulaşma Derecesi

| Müdürlerin Amaçlarına Ulaşma Derecesi | Frekans |
|---------------------------------------|---------|
| Etkisi Olmadı | 15 |
| Amacına Ulaştı | 11 |
| Amacına Ulaşamadı | 4 |

Bir önceki başlık altında müdürlerin amaçları sorulduğunda öğretmenlerin beşi müdürlerinin bir amacının olmadığını belirtmişlerdi. Müdürlerin egolarını, güçlerini, bireysel başarılarını vurgulamak, vekil müdür olduğu için sorumluluk almamak, öğretmeni zorlamak, öğretmenin eksikliğini bulmak, gözdağı vermek ve eğitimi değil parayı vurgulamak gibi amaçlar olumsuz anlam taşıdığı düşünülürse müdürlerin bu amaçlara ulaşamadığı etkisi olmadığını söyleyen öğretmenlerin sayısının 15 olmasından ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin üzerine düşeni yapmaya odaklandıkları ve müdürlerin stratejileriyle pek fazla ilgilenmedikleri görülmüştür. Onbir öğretmen müdürlerinin amacına ulaştıklarını söylemiştir ki bu da müdürlerinin olumlu amaçları olmasından kaynaklanmaktadır. Amacına ulaşamadı diyen 4 öğretmen ise müdürlerinin amacından tamamen ayrı olarak olumsuz algıladıklarını belirtmişlerdir.

4.4.1 Etkisiz

Bu soruya onbeş öğretmen hiçbir etkisi olmadı şeklinde cevap verirken (15/30) bu onbeş öğretmenden bir tanesi kıdemlilerde etkisi yok yenilerde etkisi var diyerek tecrübeyle birlikte mikro politik stratejinin etkisini kaybettiğini belirtmiştir (1/15).

Üç dört korkak ve yeni öğretmenlerde etkili oluyor. Kıdemlilere dış geçiremiyor.
(K23)

Bu öğretmenimizin söyledikleriyle ilgili olarak Johnson (1988, s.109), öğretmenlerin işaret ettiği birçok işyeri sorununu doğrudan ele almamasına rağmen, söylemleri arasında yer alır ve yapıcı değişim fırsatı önerir, demektedir. Farklılaştırılmış personelleşme, öğretmenlerin düşünmek ve öğretimleri için yeni fikirler aramak zorunda kalmalarını sağlayabilir. Bu dışlanmayı azaltabilir ve arkadaş etkileşimini teşvik edebilir. Okuldaki öğretim değerlerinin önemini artırabilir. Öğretmenlere okul yönetiminde daha resmi yetkiler verilmesi okul müfredatını ve uygulamalarını iyi öğretim ile tutarlı kılmaya yetkilendirebilir. Aşamalı kariyerler, öğretmenlerin ücretini artırabilir ve daha büyük topluluktaki duruşlarını güçlendirebilir.

Ayrıca uzmanlık paylaşılabilir. Öğretimsel değerler yeni bir ivme kazanabilir. Öğretmen grupları okul politikalarını yönlendirebilir. Yavaş yavaş, öğretmenler halkın tanınmasını ve saygısını kazanabilir. Mevcut öneriler yeterli değildir, ancak öğretmenlerin çalışmalarıyla daha fazla kontrol sahibi olmaları ve okulların iyi öğretim adına çalışmasını sağlamaları için onlarla bir mesaj iletmektedirler (Johnson, 1988, s.110).

Conway (2017, s.1) de yeni öğretmenlerin mesleğe ilk başladıkları yıl bazı sorunlar yaşayacaklarını belirtmektedir. Ancak destekleyici yöneticilere sahip olacak kadar şanslı olan yeni öğretmenler, danışmanlarından bu desteğin nasıl tanınacağını öğrenmelidir; İdari desteğe sahip olmayan yeni öğretmenlerin, kaynakların programlanması ve güvence altına alınmasına ilişkin tartışmalar söz konusu olduğunda, mentörlerden ve diğer meslektaşlarından büyük ölçüde destek almaları gerekecektir

Yukarıda görüşlerini verdiğimiz öğretmenimizin “*Üç dört korkak ve yeni öğretmenlerde etkili oluyor...*” şeklindeki ifadesi bu okulda kutuplaşma olduğunu göstermektedir. Conway (2017, s.1) de okulda kutuplaşma ortamı oluşmaması için kıdemli öğretmenlerin yeni öğretmenlere sahip çıkmaları gerektiğini ilave etmektedir.

Yeni öğretmenler, diğer öğretmenlere ve yöneticilere yönelik bir tür “biz onlara karşı” zihniyeti yerine kendilerini bir okul profesyonelleri ekibinin bir parçası olarak görmeyi öğrenmede de yardıma ihtiyaç duyarlar. Müzik öğretmenleri, “biz onlara karşı” kültürüne yol açan “programım” zihniyetine duyarlıdırlar.

Beni hiç etkilemiyor açıkçası. Ben ne istersem yapıyorum. Ama hani sunu da söyleyeyim hatalı bir şey yaptığımda değiştiririm. Şöyle hata. Resmi hata. Duygu durumuyla ilgili değil. (K10)

Johnson (1988, s.110)’ın araştırmasında öğretmenler için de önemli mesajlar var. Bu çalışmadaki öğretmenler yönetime rağmen başarılı olduklarını defalarca ileri sürmektedirler. Son yıllarda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki artan kopukluk, öğretmenlerin tecridini yoğunlaştırmış ve savunma güçlerini arttırmıştır. Zamanla, birçok öğretmen dersliklerinde kalmanın, özerkliklerini korumanın, enerjilerini korumanın ve çalışmalarında yönetiminin etkisini en aza indirmenin daha güvenli olduğuna karar vermiştir. Ancak bu görüşmeler, öğretmenlerin verdikleri yanıtların verimsiz olduğunu göstermekte ve öğretmenler iş alanlarındaki kararları başkalarına verdirmekteler. Öyle görünüyor ki, öğretmenler işlerinin koşullarını iyileştirmek istiyorsa, ilerlemeleri ve değişiklik başlatmaları gerekir.

Bizim görüşme yaptığımız öğretmen Johnson’ın görüştüğü öğretmenlerin aksine davranmakta yönetimden etkilenmemektedir.

Bir öğretmen ise başıboşluk olduğunu belirtmiştir (1/15).

Okulda müdür yok gibi hissediyoruz, bir başıboşluk var. (K2)

4.4.2 Amaca Ulaşma

Onbir öğretmen olumlu etkiliyor, demiştir (11/30).

Bu şekilde dürüst ve motive edici bir müdür olduğu için ben ekstra çok fazla iş yapabildim ders dışında. Hem daha keyifli çalıştım, çok fazla yorulmadım ama bundan sıkıntı duymadım müdürümüzün bu olumlu yaklaşımı ve davranışları sebebiyle. (K17)

Böyle davranmasa daha isteksiz olurum. Motivasyonum olmazdı. (K8)

Başarılı olmak istiyorum. Çalışmayı düşünen herkese katkı sağlamayı isterim. Öğrenci ve öğretmen için çalışıyorum ben de destek olurum. Amaç çalışmaksa ben desteklerim. Başarısına ulaşsın. (K27)

Olumlu etkilendiğini söyleyenlerden bir tanesi, ben üzerime düşeni yaptığım için etkilenmiyorum ama diğer öğretmenler etkileniyor, demiştir (1/11).

Diğer öğretmenlerde etkisi kesinlikle oldu. Herkeste bir sürekli bir eksik tamamlanma telaşı vardı o noktada oldu ama bu mesela herkeste bir telaş şu da yapılmalıymış şu da yapılmalıymış. Şu da eksik bu da eksik, insanlardaki bu koşturmaca beni yoruyor. Yani insanlar sürekli niye eksik kaldık gibi de davranmaya başladılar bu sefer. Şu da mı yapılacaktı bu da mı yapılacaktı sürekli bir telaş havası oluşturuyor aslında. (K18)

4.4.3 Amaca Ulaşmama

Amacına ulaşamadığını söyleyen ise dört öğretmendir (4/30).

Yani kendisine saygı duymuyorum. Öğretmen olarak üzerime düşeni yapıyorum. Ne bir eksik ne bir fazla. (K1)

Yani hani bir öğretmen olarak her çalıştığım kurumda tabii değişiklikler oluyor yeni yöneticiler geliyor gidiyor. Ben kurum değiştiriyorum, falan filan. Hani hep bir umutla bu sefer evet daha farklı bak olumlu da geri bildirim veriyor yöneticim falan filan dediğim noktada yine bir hüsrana yine bir hayal kırıklığı. Hani benim sadece kendi yöneticime karşı değil de sistemin içindeki yöneticilere karşı güvenimi belki de sarstı, diyebilirim. (K16)

Johnson (1988, s.105)'ın tespiti ise öğretmenlerin vazgeçmişliğiyle ilgilidir. Okullarındaki öğretimsel politikalara şekil vermeyi beklemiş olan bazı öğretmenler görüşlerini daraltarak beklentilerini ayarladılar. Daha pasif roller üstlendiler. Gerekli kitap ve materyallerin kendilerine sağlandığını garanti edildikten sonra öğretim süreçleri kesintilerden korunmuş olmaktadır. İstedikleri gibi öğretmenlik yapabileceklerinden ve

kendilerine adil davranıldığına ve bürokratik taleplerle rahatsız edilmeyeceklerinden emin olmak istemektedirler. Çünkü çoğu, yöneticilerin sınıftaki öğretimi geliştirmek amacı taşımadığını, bazı durumlarda iyi öğretimi sekteye uğratabilecek uygulamaları bile kullandıklarına ve bazı uzmanlar tarafından "büyük resim" olarak adlandırılan durumla hiç ilgilenmemektedirler. Öğretmenler için okulun merkezi sınıflardır ve onlar da bu merkezde aktiftir ve çocuklarla ve öğrenmeleri ile ilgili kararları orada alırlar.

Özet olarak, bu öğretmenler başarıları başkaları tarafından fark edilmemesine rağmen işlerini zorlayıcı ve kişisel olarak ödüllendirici bulunmaktadır. Çoğunlukla okul politikalarının ve uygulamalarının onların iyi öğretmenliğini bozduğunu düşünmektedirler. Otonom olmalarını değerli bulunmakla beraber meslektaşları ile daha fazla etkileşimi, anlamlı mentorluğu ve mesleki saygıyı takdirle karşılamaktadırlar. Onlar nadiren resmi politika yapma sürecinde aktif katılımcıdır fakat gayri resmi olarak iyi öğretmenliğin tehlikede olduğunu düşündüklerinde aktif hale geçebilmektedirler (Johnson,1988, s.105).

4.5 Müdürlerin Liderlik Tarzı

Müdürlerin liderlik tarzını belirlemek için öğretmenlere ‘**Müdürünüz hangi liderlik tarzını kullanmaktadır (ilişkisel, yönetimsel, politik karşıtlık, politik otoriter)? Bu liderlik tarzı sizi nasıl etkilemektedir?**’ sorusu sorulmuştur. Bu soru sorulmadan önce yapılan literatür araştırmasından oluşturulan **ilişkisel, yönetimsel, politik karşıtlık, politik otoriter liderlik tarzlarının** tanımları görüşülen öğretmenlere ön bilgi olarak verilmiştir. Cevaplar yorumlanmış ve **Yönetimsel Liderlik Tarzı, İlişkisel Liderlik Tarzı, Politik Otoriter Liderlik Tarzı, Politik Karşıtlık Liderlik Tarzı ve Çoklu Liderlik Tarzı** olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.5 Müdürlerin Kullandığı Liderlik Tarzları

| Müdürlerin Kullandığı Liderlik Tarzları | Frekans |
|---|---------|
| Çoklu Liderlik Tarzı | 12 |
| İlişkisel Liderlik Tarzı | 9 |

| | |
|----------------------------------|---|
| Yönetimsel Liderlik Tarzı | 7 |
| Politik Otoriter Liderlik Tarzı | 2 |
| Politik Karşıtlık Liderlik Tarzı | 0 |

Bu tablo incelendiğinde tek başına veya diğerleriyle birlikte dikkate alındığında müdürler tarafından en çok kullanılan liderlik tarzı, ilişkisel liderlik tarzıdır. İlişkisel liderlik tarzını kullanan müdürlerin genelde ilişkileri iyi olan öğretmenleri çalıştırmayı tercih ettikleri görülmüştür. İkinci sırada ise yönetimsel liderlik tarzı kullanılmaktadır. Yönetimsel liderlik tarzını kullanan müdürlerin okullarını yönetmede kullandıkları gücü oturdukları koltuktan ve yönetmeliklerden aldıkları görülmüştür. Başka bir deyişle Rahim, Antonioni, Psenicka (2001)'nin belirttiği gibi konum gücünü kullanmaktadırlar.

4.5.1 Çoklu Liderlik Tarzı

Bazı müdürler en az iki liderlik tarzını birden kullanmaktadır ve 12 öğretmen müdürlerinin en az iki liderlik tarzını kullandığını belirtmiştir. Hem ilişkisel hem de politik otoriter müdürleri olduğunu belirten öğretmen sayısı üçtür (3/30).

Bence ilişkisel ve politik otoriter tarzı birlikte kullanıyor. İlişkisel şöyle herkese şöyle bir taktiği var müdürümüzün oda olayı var. Yolda sana gel bir çay ısmarlayayım der odasına çağırır ya da kahve olayını orada sana şey veriyor. (K4)

Şimdi müdür bey bence buradaki tanımlara baktığımda politik otoriter tarzına daha yakın. Yani okul politika prosedürlerini savunuyor ama bu durumda da karşıt gruplarla da karşı karşıya gelmekten kaçınıyor. Bu karşı karşıya gelmekten kaçınma kısmı hani karşılaşmaktan korktuğundan değil ilişkisi güçlü olduğundan. Aslında burada birazcık ben ilişkisel tarza da değiniyorum. Biraz o da var. Kişilerarası ilişkisi de güçlü olduğu için insanlar ona güvendiğinden dolayı da karşılıklı gruplarla karşı karşıya gelmez. İnsanlarda farklılıkları öne çıkarmaz. Müdür bey hep birleştirici davranır. Yani özellikle okul içerisinde bunlara çok önem verir. (K18)

Üç öğretmen müdürlerinin ilişkisel ve yönetsel tarzı birlikte kullandığını belirtmiştir (3/30). Bu üç öğretmenden biri müdürün kişisine göre liderlik tarzını değiştirdiğini ifade etmiştir (1/3).

Kişisine göre değişiyor. Kendi kafasına uygunluk da demeyeceğim. İlişkisel ve yönetsel olabilir. Yasal yaptırım uygulama gibi savunma isteme gibi. (K5)

Bir öğretmen müdürünün yönetsel ve politik otoriter tarzı birlikte kullandığını söylemiştir (1/30).

Yani yönetsel tarz diyebilirim. Her şeyi resmi yazıyla yapan bir müdürümüz var. Politik otoriter bir müdür aynı zamanda. Yasal yaptırım uygular.. Otorite beni buraya koydu, der. İkisine de uyuyor. (K24)

İki öğretmen müdürlerinin hem ilişkisel hem de politik karşıtlık tarzlarını kullandığını belirtmiştir (2/30).

İlişkileri gayet iyi, yönetsel başarısı da iyi. Politik karşıtlık yani politik otoriter de olabilir. Yani daha çok uzlaşmayı sağlayan, farklı grupları da harmanlayan, herkese eşit mesafede, ilişkilerinde bulunan hem ilişkisel hem politik karşıtlık diyebiliriz. (K17)

Bir öğretmenin müdürü ilişkisel, yönetsel ve politik otoriter tarzın üçünü birden kullanmaktadır (1/30).

İlişkisel, yönetsel ve politik otoriter liderlik tarzlarını kullanıyor. Yakın olduklarına ilişkisel, uzak olduklarına yönetsel tarzı kullanıyor. Öğretmenle karşı karşıya gelmekten kaçınır. (K30)

Bir öğretmene göre müdürünün liderlik tarzı politik karşıtlık ve politik otoriter tarzıdır (1/30).

Politik karşıtlık ve politik otoriter diyebilirim. Çünkü uzlaşmacı yaklaşım sergiler. Siyasi görüşünden gelen otoritesini koyar. (K19)

Son olarak bir öğretmenin müdürü de yönetsel, politik karşıtlık ve politik otoriter tarzların üçünü de uygulamaktadır (1/30).

Kesinlikle yönetsel liderlik tarzını kullanıyor. Politik karşıtlık ve politik otoriter de diyebiliriz. Karşı sendikalardan olan öğretmenlere toleransı yok. Kurulda düşüncelerinizi öğrencilere aktarmayın, der ama kendi sendikasıdan olan öğretmenlere daha toleranslıdır. (K23)

Bu bölüme son olarak Johnson (1988, s.110) şöyle katkıda bulunabilir. Araştırmasının bulgularına gömülü olarak, okul müfredatını profesyonelleştirmeye çalışan politika analistleri, okullarını iyileştirmek isteyen okul görevlileri ve daha üretken ve ödüllendirici işyerleri isteyen öğretmenler için bazı mesajlar bulunmuştur. İlk olarak, politika analistleri öğretmenliği profesyonelleştirmenin öğretmenin ötesinde bir şey yapmamak olduğunu öğretmenlerden öğrenebilirler. Onların reformlarının amacı, öğretmenleri çalışmalarından özgürleştirmek değil, çalışmalarını iyi yapabilmeleri için onları özgürleştirmek olmalıdır. Bu, farklı rollerin daha iyi öğretim hizmetinde olması, öğretimin kademeli mesleklerin merkezinde kalması, politika yapımına katılan öğretmenlere şartlı yetki yerine belirli bilgiler verilmesi gerektiğini göstermektedir. Reformları önerenler, okulları tek başına çalıştırmayı beklemek yerine, öğretmenler ve yöneticiler tarafından ortak yönetim için umutları daha iyi beslemelidirler.

4.5.2 İlişkisel Liderlik Tarzı

Dokuz öğretmen ise ilişkisel liderlik tarzını kullanan müdüre sahip olduklarını belirtmiştir (9/30).

Aslında öğretmenlerle çok fazla diyalog kurabilen bir müdür değil. Karşı gelmeyecek insanlarla işlerini yürütmeye çalışıyor. Öğretmen odasında çok otoriter bir insan kendisi. Kendisine karşı gelmeyecek insanlarla ilişkilerini kullanarak iş yaptırdığı için ilişkisel diyebiliriz. (K22)

İlişkisel tarzı kullanır. Daha önceki otoriterdi. Diğer öğretmenlerle sorun oldu. Benimle olmadı. İlişkisel olması beni olumlu etkiliyor. (K11)

Day, Harris ve Hadfield (1999, s.10)'in çalışmasında görüşülen müdürler, personelle destekleyici ve eleştirel ilişkiler inşa etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu ilişkiler liderliklerini geliştirmenin ve işbirlikçi kültürleri yerleştirmenin bir aracıdır çünkü bu ilişkiler yoluyla görüşlerini ifade etmekte, personele danışmakta ve bir bütün olarak personelin üzerinde etki bırakmaktadırlar. Müdürlerin personelle ilişkisi pratikte liderliklerinin göstergesidir çünkü özeni, desteği ve bilgiyi göstermektedir. Topluluklarında onları lider yapan ilişkilerinin kalitesidir.

Blase (1989, s.384,385)'in çalışmasının sonucuna göre açık müdürler iletişimsel olarak tanımlanmaktadır; ayrıca kendilerini 'saldırgan' değil 'yapıcı' olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenler müdürlerinin onların 'kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını' anlama yeteneğini çok önemli bulmaktadır ve iletişimsel yetenekleri de müdürlerinin yüzyüze etkileşimde bulunma ve çok değişik öğretmen kökenli problem ve ihtiyatlı uğraşma isteği bağlamında açıklamaktadırlar.

Yapılan literatür taramasında Ryan (2010, s.36) Okullarda Sosyal Adaleti Teşvik Etme: Müdürlerin Politik Stratejileri isimli çalışmasında da katılan müdürlerin iletişime önem verdikleri görülmüştür. Çalışmadaki müdürler kullandıkları bazı politik stratejileri anlatmışlardır. Özellikle iyi çalışma ilişkileri kurmanın ve diğerleriyle iletişime geçerken doğru kelimeleri kullanmanın yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Politik basireti çalışan akademisyenler sosyal ilişkilerin önemini oldukça vurgulamaktadır. Müdürler de eğitimdeki diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurmanın önemini fark etmiştir.

Meyer, Macmillan, Northfield (2011, s.9) çalışmasında ilişkiyel tarzı kullanan müdürler için yeni başladıkları okulda karşılaşılabilecekleri soruna dikkat çekmektedir. Kişisel ilişkilerin yeni yönetimle sahip olduğu etkiyi devam ettirmede öğretmen için önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bununla beraber daha önceki olumlu kişisel ilişki yeni müdürün gelmesiyle beklentilerin karşılanmaması sonucu olumsuz bir etkiye dönüşebilir.

4.5.3 Yönetimsel Liderlik Tarzı

Yedi öğretmen müdürünün yönetimsel liderlik tarzını kullandığını ifade etmektedir (7/30).

Yönetimsel tarzı kullanıyor bizim müdür. Ve şey hatta ilişkisel hiç kullanmıyor. İlişki hiç yok. Şöyle söyleyeyim daha çok iş bilinci olan ya da mesleki anlamda kendini bu benim görevim diyen kişiler zaten işlerini düzgün yapmak için yaptıkları için bütün işleri onlara yaptırmak gibi bir strateji benimsiyor. Sen yaparsın nasıl olsa sen yaparsın gibi. Diğerlerine de hiç dokunmuyor. Çünkü onlara hani liderlik yapamıyor. Öyle söyleyeyim. Yönetimsel diyebiliriz o yüzden. Hemen soruşturma açar mesela. Hemen müfettiş çağırır okula. Kendi yetkisi olduğu bir durumda bile kendi yetkisini kullanmayıp topu başka daha bir üst kuruma atar yani. Milli eğitime mesela. (K1)

Yönetimsel olduğunu düşünüyorum. Çok kâğıtçıdır. Her şeyi öyle halletmeye çalışır. (K25)

Day, Harris ve Hadfield (1999, s.8)'in çalışmasında yönetimsel liderlik tarzı yerine ilişkisel liderlik tarzını kullanmak isteyen bir müdür, kendisi yerine okul yönetiminin belli yönleriyle ilgili olarak müdür yardımcısını görevlendirmektedir. Böylece kendisi personele ve öğrencilere daha rahat odaklanmaktadır. Day, Harris ve Hadfield çalışmalarında birçok müdürün öncelik belirlerken aynı gerilimi yaşadığını belirtmiştir. Birçok müdür bu gerilimi, bazı sorumlulukları ve görevleri diğerlerine vererek aşmaktadır ve böylece gelişim için daha fazla zaman ayırmaktadır.

Day, Harris ve Hadfield (1999, s.8)'a göre bir müdür dışarıdan veya üstlerden gelen dayatmalar nedeniyle yönetimsel liderlik tarzını kullanmaktadır. Birçok müdür için yukarıdan gelen talepler nasıl çalışacaklarını belirlemektedir. Bazı müdürler personelin ihtiyaçlarını ön sıraya koyarak bu gerilimi yönetmektedir. Daha fazla talep ve yeni politika öncelikleri geldikçe bu gerilimin arttığı görülmektedir.

4.5.4 Politik Otoriter Liderlik Tarzı

İki öğretmen politik otoriter tarzı kullanan müdürleri olduğunu söylemiştir (2/30)

Politik otoriter bir liderlik tarzı kullanıyor. Yapacağı işi yapıyor ama kimseyi kırmadan, incitmeden yapıyor. Öğretmenlerin düşüncelerine kulak veriyor. (K28)

Kesinlikle politik otoriter tarzı kullanıyor. Yönetmelik onun için her şey. Yönetmelik dışında bir şey kullanmaz. Karşıt görüşleri önemsemez, dikkate almaz. (K3)

İki öğretmenin müdürlerinin liderlik tarzı olarak politik otoriter liderlik tarzını kullandığı düşünülürse yine Ryan (2010, s.41)'in çalışmasının bulgular bölümünde müdürlerin amaçlarına ulaşmak için politik oyunlar oynamaktan başka çaresi olmadığını belirttiği noktaya gelinir. Ayrıca müdürlerin örgütlerinin politik gerçekliklerini kabul etmesi, politik yeteneklerini bilemesi ve bu yeteneklerini oyunda kullanması gerektiğini ifade etmektedir.

4.5.5 Politik Karşıtlık Liderlik Tarzı

Görüşme yapılan 30 öğretmenden hiçbiri Politik Karşıtlık Liderlik Tarzını tek başına kullanan bir müdüre sahip değildir.

4.6 Müdürlerin Liderlik Tarzının Öğretmenlere Etkisi

'Bu liderlik tarzı sizi nasıl etkilemektedir?' sorusuna görüşülen otuz öğretmenden sadece on dördü cevap vermiştir (14/30). Cevaplar yorumlanarak üç başlık altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.6 Müdürlerin Liderlik Tarzının Öğretmenlere Etkisi

| Müdürlerin Liderlik Tarzının Öğretmenlere Etkisi | Frekans |
|--|---------|
| Olumsuz Etki | 7 |
| Olumlu Etki | 6 |
| Etkisiz | 1 |

Bu tablo incelendiğinde müdürlerin kullandığı liderlik tarzının öğretmenleri daha çok olumsuz etkilediği görülmüştür. Müdürlerin kullandıkları liderlik tarzının öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz etkilenmesinde önemli olduğu görülmüştür. Örneğin ilişkisel liderlik tarzını kullanan müdür eğer açık müdürse, insan ilişkilerinde iyiye öğretmenler

olumlu etkilenmektedir. Eğer müdür ilişkisel müdürlük tarzını kullanırken kendine yakın öğretmenlere bu tarzı kullanıyorsa diğer öğretmenler bu adam kayırmacılık ve dışlanmışlık davranışı yüzünden olumsuz etkilenmektedir.

4.6.1 Olumsuz Etki

Yedi öğretmen olumsuz etkilediğini belirtmiştir (7/13). Olumsuz etkilenme nedenleri olarak müdürün konuşulabilecek kişilikte olmaması, işin öğretmene uyması ancak kendisinin göz ardı edilmesi, sinir bozucu ve irrite edici bir atmosferin olması, çok gerginlik oluşturması, angarya iş olması, çok dayatmacı ve motivasyonun düştüğü bir ortam olması şeklinde öğretmenler tarafından sıralanmaktadır.

Belki bazen verilecek işin bana uygun olduğunu düşünüyorum ama bana değil de başkasına verilince önemsizlik duygusu, fark edilmeme duygusu yaratıyor bende. Böyle olunca görev almak istemiyorum. (K22)

Sinir bozucu, irrite edici. Zorla yaptırıyor. İstekli değilsiniz. Farklı bir yöntem kullansa daha istekli olabiliriz. (K23)

Angarya iş olması, kâğıt işi olması çok sıkıyor. Sözle söylese insan daha çok çalışır. Muhatap olmuyorum. İzin istemiyorum, direk rapor alıyorum. (K25)

Bu konuyla ilgili olarak, Güdücü (2008, s.22,23)'nün Özdemir (2006, s.84)'den aktardığına göre müdürün çalıştığı öğretmenleri çok iyi tanması gereklidir. İhtiyaçların her öğretmende ne kadar yoğunlukta olduğunu bilmek, okul müdürüne her bir işe uygun öğretmeni görevlendirmede yardımcı olur. Başarı ihtiyacı yüksek olanlara önemli projeler verilebilir. Yüksek performans ve kalite gerektiren işlere güç kazanma ihtiyacı yüksek kişiler görevlendirilebilir. İlişki kurma ihtiyacı yüksek olanlara ise yaptıkları iş sonucunda yapıcı, yüreklendirici sözler söylenebilir.

Bu noktada öğretmenlerden sadece birinin hayalindeki lider tipini tanımlamış olduğu görülmüştür:

Çünkü ben benim için de hayalimdeki yönetici otantik lider. En güzel hani liderlik vasıflarına hâsıl bir liderim olsun isterdim, otantik bir liderim oldun

isterdim. Ahlaki değerlere sahip, insan ilişkilerine önem veren, değer yargıları olan ve bunu da ilişki bazında iletişim kurarak çalışanlarına yansıtan, iyi bir insan. Özünde iyi bir insan gerçekten iyi bir insan. Güven duyulabilecek, hakkaniyet sahibi, bu tarz bir insan zaten yönetici olduğunda ben başarılı olacağımı düşünüyorum. (K16)

Bu öğretmenimizin yaptığı liderlik tanımının benzerini Day, Harris ve Hadfield (1999, s.6) de yapmaktadır. Bütün baştakiler için liderliğin en önemli yönü insanlarla başarılı bir şekilde çalışmaktır. Örgütsel yetenekleri içermesine rağmen baş olmak bir masa görevi değildir. Vizyon, inanç, güvenirlilik, personel için destek ve iş birliği gibi özellikleri göstermeyle ilgilidir (Tampoe,1998) ve cesaret, dürüstlük ve adalet gibi özellikler iyi öğretim için gerekli olan ahlaki özelliklerdir (Sockett,1989).

Yine Day, Harris ve Hadfield (1999, s.12) liderlikle ilgili benzer bir tanım yapmıştır. Tanımlarını Grace (1995, s.55)'ten aktarmaktadırlar. Liderlik genel olarak toplulukta demokratik değerleri temel alan etik odağı sağlamalıdır. Bu da etiğin anlamıyla ilgilidir. Etik, bireysel hareketten ziyade kapsamlı bir yapıyı ifade etmektedir, ayrıca toplu hayatımızı nasıl ahlaki normlarda yaşadığımızı göstermektedir.

4.6.2 Olumlu Etki

Etkiledi diyen onüç öğretmenden altısı olumlu etkiliyor, demiştir (6/13). Olumlu etkilenme nedenleri olarak müdürün ilişkisel tarzı kullanması, herkese eşit davranması, müdürün güven ortamı oluşturması, sıcak davranması ve olumlu olması sayılabilir.

Herkese eşit davrandığı için sorun yok. İstemediğim şeyler oluyor mu okulda oluyor. Ama sonuçta fark etmiyor yani herkese aynı şekilde hak ve özgürlük tanıdığı için diğer hoşlanmadığım şeyler olsa bile sessiz kalabiliyorum. (K17)

Olumlu etkiliyor bence. Otorite olmadan yönetilmez ama insani yönünü kaybetmiş değil. Tatlı sert diyebiliriz. (K28)

Benim tabi, müdür beye güvenimi artırıyor. Öğretmenler arası ilişkiyi de güçlendiriyor. Doğal olarak kendimizi daha rahat ettiğimiz bir ortamda çalışmış oluyoruz, daha huzurlu. (K18)

İlişkisel liderlik tarzını kullanan açık müdürler samimi olarak tanımlanmaktadır: bu müdürler 'statü farklılığını' minimuma indiren bir ilişki yaratmaktadır ve özellikle öğretim biçimi ve materyal gibi eğitimsel meselelerde otonomiye ve otoriteyi teşvik etmektedir. Nadiren direk olarak müdahale etmektedirler. Müdahale gerçekleştiği zaman ise müdür belli bir eylemin gerçekleşmesini sağlamak için 'emretmek' yerine 'rica etmek' fiilini kullanmaktadır; bu şekilde olması gerektiği gibi davranış olurlar. Öğretmenler, mevcut olan tedbir ve otonomiye sadece sınıfta değil aynı zamanda üstlendikleri eğitimsel olmayan sorumluluklarını yerine getirirken de uyguladıklarını ifade etmektedir (Blase, 1989, s.385).

Blase (1989, s.384,385) ayrıca yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin açık müdürleri etkileşimlerinde dürüst ve etkilenemez olarak gördüğünü belirtmektedir. Öğretmenler, açık müdürlerin karar alma yaklaşımları esnasında katılımı yani iş birliğini kullandıklarını ifade etmiştir. Bu müdürler, öğretmenlerin çok çeşitli müfredat içi, müfredat dışı ve örgütsel meseleye katılımını istemektedir. Öğretmenlerin katılımı ilericiliğe ve uzlaşma isteğine bağlamaktadır. Katılımcı müdürler, eylemlerini ve kararlarını açıklamaktadır.

Katılımı vurgulayan öğretmenlerin kabaca yarısı müdürlerin öğretmenleri direk ve geniş olarak karar almaya kattığını iddia etmektedir. Kalan öğretmenler ise danışılan rolündedir: onlar tavsiye ve fikir vermektedir ve müdürler kararların çoğunu almaktadır. Diğer veri, müdürlerin öğretmenlere yüksek derecede takdir gösterdiğini, özellikle de kararları yerine getirirken gösterdiğini bildirmektedir. Çoğu öğretmen müdürlerinin son kararı verme hakkını saklı tuttuğunu ifade etmektedir. Veri, müdür- öğretmen etkileşiminin genellikle ikili olduğunu fakat küçük grup toplantılarının da bazen kullanıldığını göstermektedir. Sadece bir öğretmen müdürünün girdi almak için resmi bir anket kullandığını belirtmiştir. Öğretmenler, açık müdür tanımlamalarında destek olmanın merkezde bulunduğunu vurguladılar. Müdürler, öğrenci ve velilerle karşılaşma

esnasında öğretmenin 'arkasında durmaya' istekli görünmektedirler, özellikle öğrenci disiplini ve akademik performansları söz konusu olduğunda (Blase, 1989, s.384,385).

Destekleyici müdürler de öğretmenlere ilgili ve zamanında bilgi sağlamaktadır ve özel seminerlere, konferanslara ve personel gelişim programlarına katılmaları için öğretmenleri cesaretlendirmektedir. Bazen de dolaylı olarak öğretmenlerin anlamlı bilgiye sahip olmaları için yardım etmektedir. Bu öğretmenlerin özsaygısına ve mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Müdürler sıklıkla öğretmenlerin kişisel durumlarına ve kişisel hayatlarına empati göstererek desteklerini sergilemektedir. Öğretmenlerin açıkladığına göre onların moralini ve iş tatminin doğrudan etkilemektedir ve daha arkadaşıca ilişkiler kurmak ve geliştirmek için yardım etmektedir (Blase, 1989, s. 386).

4.6.3 Etkisiz

Bu on dört öğretmenden biri, hiç etkilemedi çünkü müdür siyasi olarak geldi, şeklinde cevap vermiştir (1/14).

*Etkilemiyor. Siyasi olarak geldiği için etkilemiyor. Onun baskısıyla idare ediyor.
(K19)*

Johnson (1988, s.110)'in Howe (1981)'dan aktardığına göre araştırmasının bulguları, eğer yerel mahalleler okullarını işyeri olarak geliştirmek için yollar arıyorlarsa, dış planlar, reçeteler, düzenlemeler veya teşvikler beklemek zorunda değiller. Aksine, yaptıklarına değer verdikleri öğretmenler için önemli olan şeyleri anlamaları iyi olurdu. Okulda bir işyeri olarak önemli bir değişiklik olması durumunda, bu değişiklik okuldan okula bölgeden bölgeye meydana gelecektir.

Aslında okul görevlileri, iş birliğini ve karşılıklı yardımlaşmayı teşvik ederek, öğretmenlerin yaratıcı özerkliğini koruyarak ve öğretmenlerin değerlerini okul politikaları ve uygulamalarına dâhil ederek, yeni rolleri ve sorumlulukları nasıl tanıtacakları konusunda dikkatle düşünmelidir. Yansımalar ve personel arasındaki etkileşimi teşvik etmek için zaman yaratmak adına atamaları ve çizelgeleri yeniden düzenleyebilirler. Öğretmenlerin seslerinin duyulabileceği forumlar oluşturabilir ve bu seslerin gözardı edilmediğinden emin olmak için yeni uygulamalar geliştirebilirler.

Yönetmel becerileri veya siyasi güçleri yerine, öğretim yetkinlikleri ve liderlik kapasiteleri için müdürleri seçebilirler. Öğretmenlerin çabalarında yalıtılmış, desteklenmemiş veya fark edilmemiş hissetmeye devam etmemesi için okul amaçlarına ve uygulamalarına ebeveynleri yeniden dâhil etmeyi düşünebilirler. Birçok olasılık var, ancak yerel ihtiyaçların ve yerel anlayışların dışına çıkmak zorundadır, diyerek Johnson (1988, s.110) öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzından ister istemez etkileneceğini ifade etmektedir.

4.7 Müdürlerin Liderlik Tarzının Kullandıkları Güce Etkisi

Görüşülen öğretmenlere ‘**Müdürünüzün liderlik tarzı kullandığı gücü nasıl etkilemektedir (üstünde güç, birlikte güç, kolaylaştırıcı güç)?**’ sorusu sorulmuştur. Bu soru sorulmadan önce yapılan literatür araştırmasından oluşturulan **üstünde güç, birlikte güç ve kolaylaştırıcı güç** tanımları görüşülen öğretmenlere ön bilgi olarak verilmiştir. Cevaplar yorumlanarak üstünde güç, birlikte güç ve kolaylaştırıcı güç ve çoklu güç olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.7 Müdürlerin Kullandıkları Güç

| Müdürlerin Kullandıkları Güç | Frekans |
|------------------------------|---------|
| Kolaylaştırıcı Güç | 10 |
| Üstünde Güç | 9 |
| Çoklu Güç | 9 |
| Birlikte Güç | 2 |

Bu tablo incelendiğinde müdürlerin çoğunlukla kolaylaştırıcı gücü kullandıkları görülmüştür. Ancak bu gücü yakın olduklarına çoğunlukla kullanmaktadırlar. İkinci sırada ise üstünde güç kullanılmaktadır. Üstünde gücü kullanan müdürlerin liderlik tarzı ise çoğunlukla yönetimsel liderlik tarzıdır.

4.7.1 Kolaylaştırıcı Güç

On öğretmen müdürlerinin kolaylaştırıcı güç uyguladığını söylemektedir (10/30).

Üstünde güç kullanmıyor. Kolaylaştırıcı güç kullanıyor. Ders programı hazırlanırken öğretmenlerin işini kolaylaştırmaya çalışıyor. (K2)

Hem öğretmenden yana davranır. Hem de gücünü dağıtır. Kolaylaştırıcı gücü kullanır. Dersleri hemen değiştirir. Laboratuvarları değiştirir. Çakışmayalım diye farklı saatlere koyar. (K10)

Kolaylaştırıcı güç kullanıyor. Öğretmenin işini ama çalışan öğretmenin işini kolaylaştıracak işlerde her türlü yardımı ve kolaylığı sağlamaya çalışıyor. Dolayısıyla o anlamda dediğim gibi çalışanı teşvik eden, çalışmayanı da gerektiği şekilde hani gerektiği dozda uyarın yetenekli bir müdür olduğunu düşünüyorum. (K17)

Bizimki kolaylaştırıcı güç kullanıyor... Soruyor. Siz şununla ilgilenmek ister misiniz, diye soruyor. Zorlama yok, yapabildiğiniz şeyi veriyor. Toplantı yapıyor, ara veriyor. Bazıları dört saat ara vermiyor. Böyle müdürlerle de çalıştık. (K26)

Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.35) çalışmalarında ‘Kolaylaştırıcı güç’ kullanan müdürler işlemsel, kolaylaştırıcı, müzakereci ve işbirlikçi özelliklerini sergilemektedir, demektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticileri yasal gücü, ödül gücünü, karizmatik gücü ve uzmanlık gücünü yüksek düzeyde kullanmakta iken zorlayıcı gücü düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Öğretmenlere göre yöneticiler en çok uzmanlık ve karizmatik güç türünü sonra sırasıyla; yasal, ödül ve zorlayıcı güç türlerini kullanmaktadırlar. Bu durumda okulların otokratik yönetimden tamamen uzaklaşmasa da güç kullanımında uzmanlık ve karizmatik gücün ön plana çıkması yönetim anlayışlarında değişimler olmaya başladığını göstermektedir (Uğurlu, Demir, 2016, s.113). Bizim çalışmamızda da kolaylaştırıcı gücün en fazla kullanıldığı sonucu Uğurlu ve Demir (2016)’in çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir.

4.7.2 Üstünde Güç

Dokuz öğretmene göre müdürleri üstünde güç uygulamaktadır (9/30).

Elindeki gücü kesinlikle dağıtmıyor hatta dağıttığı sorumlulukta bile en son kararı kendi vermek ister her zaman... Kolaylaştırıcı hiçbir şey yok. Hatta ona sormadan hani hareket ettiğin zaman senin yaptığın şeyi bozar. (K1)

Kesinlikle üstünde güç kullanıyor. Bunu kullandığı için de çok memnun hatta. Öğretmenlerin işini kolaylaştırmıyor zorlaştırıyor. Bizden daha fazla şey bildiğini düşünüyor. (K3)

Mühür bende, ben ne dersem o olur diyen bir müdürüm var. Yani üstünde güç kullanıyor. İsteddiği kadar toplantı yapsın, insanları toplansın, fikir alışverişinde bulunmak amacıyla sözüm ona yapsın ama bunların hepsi sözde kalan şeyler en son o ne istiyorsa o oluyor. Hani son derece diktatör, anti demokratik bir şekilde, şimdi bunu da kabul etmek lazım her zaman yöneticilerin aldığı kararlar isabetli ve doğru olmayabilir. (K18)

Öğretmenle iş birliği yapmaz. Kesinlikle üstünde güç kullanıyor. (K23)

Üstünde güç kullanıyor. 50 tane komisyon kurar ama hep kendi istediğini yapar. Öğretmenleri dinlemez. Yani dinler ama bildiğini yapar son kararı o verir. (K25)

Titrek ve Zafer (2009, s.669)'in araştırmasının bulgularına göre öğretmenler, yöneticilerin okullarda daha çok yasal ve zorlayıcı gücü kullandıklarını ifade etmektedirler. Buna karşın çağdaş bir yöneticinin en temel gücü olması gereken uzmanlık gücünü ise en az düzeyde kullanmalarının, mevcut okul yöneticilerinin alan uzmanlığına ilişkin yeterliklerinde sorun ve eksiklikleri olduğunun bir göstergesi olabileceğini eklemektedirler. Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı'nın (2014, s.25) araştırma bulguları da Titrek ve Zafer (2009)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen algılarına göre eğitim örgütlerindeki yöneticilerin bu kaynaklardan en çok yasal gücü, en az da zorlayıcı gücü kullandığını göstermektedir. Aslında bizim çalışmamızda üstünde güç hem yasal gücü hem de zorlayıcı gücü kapsamaktadır.

Eğitim örgütlerinde bu güç kaynaklarının çeşitli birleşimleri kullanılsa da genel olarak en çok kullanılan güç kaynağı yasal güçtür. Bu durum eğitim örgütlerinin hiyerarşik yapısı ile ilgilidir. Diğer yandan yöneticilerin görüşlerine göre, yöneticilerce en sık kullanılması gereken güç kaynağı uzmanlık gücüdür (Altun, Sarpkaya, 2017, s.6). Uzmanlığı elinde bulunduran, örgütün diğer paydaşları üzerinde güç sahibidir. Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.35) ise bu noktada ‘Üstünde güç’ kullanan müdürlerin baskın, kontrol odaklı, otoriter ve kapalı bir kişilik özelliği sergilemekte olduğunu belirterek katkıda bulunmaktadır.

4.7.3 Çoklu Güç

Bu bölümde en az iki gücü ortak kullanan müdürlerle ilgili görüşlere yer verilmiştir. Dört öğretmen müdürlerinin hem birlikte güç hem de kolaylaştırıcı güç uyguladığını belirtmektedir (4/30).

Okul müdürü öğretmenle birlikte hareket etmek amacıyla onlara sorumluluk vererek birlikte güç kullanmayı genelde tercih ediyor. Ancak büyük kentte yaşamının getirdiği zorluklar karşısında öğretmenin görevini yapmasında işini kolaylaştırmak için (izin, şikâyet, geç kalma gibi) çeşitli mazeretlerinde de kolaylaştırıcı güç kullanarak öğretmenin okula gelirken ayaklarının geri geri gitmemesini sağlamaktadır. (K6)

Birlikte güç ve kolaylaştırıcı güç kullanıyor. Mühür bende diyerek emir vermez. (K27)

Üç öğretmen müdürlerinin üstünde güç ve kolaylaştırıcı güç kullandığını ifade etmektedir. Bunlardan biri müdürünün %80 üstünde güç, %20 kolaylaştırıcı güç kullandığını, diğeri ise kendisine yakın öğretmenlere kolaylaştırıcı güç, uzak olanlara ise üstünde güç uyguladığını belirtmektedir (3/30).

Bence üstünde güç kullanıyor. En nihayetinde onun dediği oluyor. Bazen kolaylaştırıcı güç kullandığı oluyor ama çok nadir. Üstünde gücü %80, kolaylaştırıcı gücü %20 kullanıyor diyebiliriz. Müdür yardımcıları müdürleri etkileyebiliyor. Eğer müdür yardımcısı iletişime açıksa ve vizyonu genişse

müdürü iyi yönde etkileyebiliyor. Bu da ancak %10 olabilir. Bizim müdür vizyonu kapalı bir müdür. Asla kararlarının dışına çıkmıyor. Bir şey kurumun yararına mı yoksa zararına mı idrak edemiyor. (K22)

Yani üstünde gücü de kolaylaştırıcı gücü de kullanıyor. Kendisinden uzak olanlara üstünde güç kullanıyor. Kendine yakın olanlara kolaylaştırıcı güç kullanıyor. (K30)

Bir öğretmen müdürünün üstünde güç ve birlikte gücü kullandığını söylemektedir (1/30).

Şimdi bir kere ben müdürüm, şeyi var. Ama toplantı yapıp birlikte yapalım da der. Okulda kurs açılması gerekiyor. Nasıl yapalım, dedi. Hem üstünde güç kullanıyor hem de birlikte güç kullanıyor. (K29)

Bir öğretmen ise müdürünün bu üç gücü birlikte kullandığını söyleyerek kolaylaştırıcı gücü %60, birlikte gücü %30, üstünde gücü %10 kullandığını eklemektedir. (1/30).

Kolaylaştırmaya çalışır. Birlikte güç de kullanır. Kontrolcü olması nedeniyle üstünde güç de kullanıyor. Yüzdeye vurursak %60 kolaylaştırıcı güç kullanır, çünkü öğretmenin fikrini sorar. %30 birlikte güç kullanır, %10 üstünde güç kullanır. Örneğin kariyer günleri yaptık, birlikte yaptık. İşlerimi kolaylaştırdı, destekledi. Protokol gelmesin, dediğimizde hayır, gelecek dedi. (K21)

4.7.4 Birlikte Güç

İki öğretmene göre müdürleri birlikte güç uygulamaktadır (2/30).

Ben birlikte güç olarak görüyorum bunu. Yani öğretmenlerden yardım alarak onlarla birlikte biz bu işi ancak yaparız, diye görüşlerine de önem veren bir insan o. Biz her ne kadar toplantılarda konuşmayalım çabuk bitsin desek de o ısrarla var mı fikir diye sorar, “Ne düşünüyorsunuz sizin söyleyeceğiniz bir şey var mı?”. Her zaman söylenen her şeyi onaylamasını beklemiyorum zaten ama farklı fikirlere de açık olması önemli. Öğretmenle iş birliğiyle bu işin

çözüleceğine inanıyor. Bu anlamda birlikte güç kullandığını düşünüyorum.
(K18)

Birlikte gücü kullanıyor... Beraber yaparız, beraber ederiz, der. Teşekkür eder, siz çok iyisiniz, der. Okulun yüzü gibi, çünkü okulumuz daha kurumsal bir yapıya sahip. Müdürlük yapıyor diyemem. Yarım gün izin istedim, o gün hissettim müdür olduğumu. (K20)

Smeed, Kimber, Millwater, Ehrich (2009, s.35) çalışmalarında 'birlikte güç' kullanan müdürler güven-yakın ilişki, güçlendirici, paylaşılan liderlik, personeli destekleme, açık iletişim ve iş birliğini önemsemektedir, demektedir.

Dağıtımçı liderlik tarzına sahip yöneticiler birlikte güç uygulamaktadır. Şöyle ki uygulamaların örgüt üyeleri arasında paylaştırıldığı yatay bir liderlik biçimi olarak tanımlanan dağıtımçı liderlikte örgütsel etki ve kararlar bireyin yönetimiyle değil bireylerin etkileşimi tarafından yaratılır. Dolayısıyla dağıtımçı liderlik, çalışanlar arasında etkileşim ve iş birliğine yol açmaktadır (Uçar, Dağlı, 2017, s.210). Ancak bizim çalışmamızda sadece 2 öğretmen yöneticilerinin birlikte güç kullandığını bildirmiştir. Bu da müdürlerin dağıtımçı liderlik özelliklerine henüz sahip olmadıklarını göstermektedir.

Birinci görüşülen öğretmen ile ikinci görüşülen öğretmen müdürlerinin kullandığı liderlik tarzını yönetimsel olarak ifade etmiş olmalarına rağmen müdürlerinin kullandığı güç olarak birinci görüşülen öğretmen üstünde güç uyguluyor derken ikinci görüşülen öğretmen kolaylaştırıcı güç uyguluyor demektedir. İkinci öğretmenin müdürünün vekil müdür olması nedeniyle bu farklılık ortaya çıkmış olabilir.

Kelchtermans ve Vanassche, (2017, s.451)'in belirttiği gibi bu farklılıkların sebebini iyi analiz edebilen öğretmenler mikro politik okuryazarlığı olan öğretmenlerdir. Mikro politika, geleceğin öğretmenlerinin profesyonel yaşamlarını sürdürebilmeleri gereken gerçekliğin kendiliğinden ve yaygın bir parçasıdır. Onların eğitimi bu nedenle onları bu gerçeklik için uygun bir şekilde hazırlamalı ve onları mikro politik olarak okuryazar olma konusunda desteklemelidir. Bununla birlikte, bunun nasıl başarılabileceği ya da gerçekleştirilebileceği sorusu, cevaplanması kolay değildir. Mikro politiklerin

'pedagojileri' ile ilgili araştırma temelli bilgi sadece mevcut değil, aynı zamanda teknik veya araçsal cevaplardan daha fazlasını gerektiren çok karmaşık bir konudur. Müfredatın ve öğretmen eğitiminin pedagojisine ilişkin sonuçları yansıtıran, mikro politik okuryazarlığın tüm yönlerinin kabul edilmesi ve dikkate alınması gerekir.

Üçüncü, dördüncü ve altıncı öğretmenler aynı müdürle çalışmaktadır. Üçüncü ve dördüncü öğretmen üstünde güç kullanıyor derken altıncı öğretmen birlikte güç ve kolaylaştırıcı güç kullanıyor demektedir. Altıncı öğretmenin uzun yıllar yöneticilik yapmış olması ve 26 ve üstü kıdeme sahip olması müdürün bu öğretmene karşı farklı güç uygulamasına neden olabilir.

Beşinci öğretmen müdürüyle ilgili olarak kişisine göre ilişkisel ve yönetsel liderlik tarzını kullandığını belirtmiştir. Aynı müdürle çalışan yedinci öğretmen ise yönetsel liderlik tarzını kullandığını belirtmiştir. Bu müdürün kullandığı güç ile ilgili olarak beşinci öğretmen, kafasındaki şablona uyan öğretmene kolaylaştırıcı güç uygulamakta, uymayanlara ise farklı davranmakta olduğunu belirtmiştir. Yedinci öğretmen ise bu müdürle ilgili olarak üstünde gücü kullandığını ifade etmiştir.

Bu noktada Olujuwon, Perumal (2014, s.1094)'ın çalışmasına göz atmakta fayda var. Olujuwon, Perumal (2014)'ın görüşüğü bir öğretmen, bir liderin başarısının kendisine yardım eden kişilere liderlik etmesine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu öğretmen şöyle devam eder: *Bir lider başarılı olmak isterse, kesinlikle ona yakın olan, kendi gözü ve kulağı olarak hizmet edecek olan insanlara sahip olmalıdır.* Bu sebeple müdürün bazı öğretmenlere kolaylaştırıcı güç bazılarına üstünde güç bazılarına ise birlikte güç kullanması doğal görünmektedir.

Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci öğretmenler aynı müdürle çalışmaktadırlar. Onuncu öğretmen hariç diğerleri bu müdürün ilişkisel liderlik tarzını kullandığını ifade etmiştir. Onuncu öğretmen hem ilişkisel hem de politik karşıtlık tarzını kullandığını belirtmiştir. Uyguladığı güç ile ilgili olarak dördü de kolaylaştırıcı güç kullandığı konusunda hemfikirdir.

On üçüncü ve on dördüncü öğretmenler aynı okulda, aynı müdürle çalışmaktadır. On üçüncü öğretmene göre yönetsel liderlik tarzını kullanan bu müdür on dördüncü

öğretmene karşı ilişkisel liderlik tarzını kullanmaktadır. Bu noktada on dördüncü öğretmenin 26 ve üstü kıdeme sahip olması bu farklı liderlik tarz kullanımının nedeni olabilir. Ayrıca müdürleri iki öğretmene de kolaylaştırıcı güç uygulamaktadır.

Yirmi üçüncü, yirmi dördüncü ve yirmi beşinci öğretmenler aynı müdürle çalışmaktadır. Bu üç öğretmen müdürlerinin yönetsel liderlik tarzını uyguladığı konusunda hemfikirdir. Yirmi üçüncü öğretmen buna politik otoriter ve politik karşıtlığı da eklemiştir. Yirmi dördüncü öğretmen buna sadece politik otoriter tarzı da eklemiştir. Müdürlerinin kullandığı liderlik tarzının kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Üç öğretmen de müdürlerinin üstünde güç uyguladığını ifade etmiştir.

Yirmi altıncı, yirmi yedinci ve yirmi sekizinci öğretmenler de aynı okulda çalışmaktadır. İlk ikisi müdürlerinin ilişkisel tarzı kullandığını ifade etmişlerdir. Üçüncüsü ise politik otoriter tarzı kullandığını belirtmiştir. Müdürlerinin kullandığı liderlik tarzının kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili olarak olumlu yanıt vermişlerdir. Bu üç öğretmen de müdürlerinin kullandığı gücün kolaylaştırıcı güç olduğunu söylemiştir. Yirmi yedinci ve yirmi sekizinci öğretmenler buna birlikte gücü de eklemiştir.

Genelde yönetici, özelde düşünüldüğünde okul yöneticisi öncelikle makamlarından gelen yasal bir güce sahiptir ancak bu gücü nasıl kullanacağı, okulun yapısına ve üyelerine göre şekillenir. Kamu kurumu olan okullarda zorlayıcı gücün (üstünde güç), uzmanlık gücünün daha etkili kullanıldığı, ödül gücünün daha az kullanıldığı görülmektedir. Ancak yönetici, hangi güce sahip olursa olsun, gücünü örgüt yararına olacak şekilde, örgütün üyelerini etkilemek ve yönlendirmek için kullanılmalıdır. Üyeleri etkilemek ve yönlendirmek için yöneticinin aynı zamanda lider olabilmesi gerekmektedir. Lider olan yönetici gücünü çalışanları yıldırma ve korkutma için değil, aksine onları etkilemek ve örgüte bağlılıklarını sağlamak için kullanması beklenmektedir. Yine yönetici, okuldaki çalışmalarda grup çalışması ve dinamiğinin etkili olacağını göz önünde bulundurarak gücünü, kurum içinde bireyselleşmeyi değil takım ruhunu oluşturmak amacıyla kullanabilmelidir. Bunu sağlayabilmek için yöneticiler okullarında güven ortamını oluşturarak iyimser ve esnek bir örgüt iklimi oluşturmalıdırlar. Üstelik yöneticiler liderlik vasıflarına da sahip olmalıdırlar (Sezgin Nartgün, Nartgün, Arıcı, 2018, s.5).

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara göre sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

a)Bu çalışmanın sonunda öğretmenlere göre müdürler öğretmenleri etkilemek için, sessiz kalma, sözlü geri bildirim verme, yasal yaptırım uygulama, rencide etme, müfettiş ile tehdit etme ve kurulda isim vermeden dile getirme stratejilerini kullanmaktadır.

Johnson (1988, s.108) çalışmasında görüşülen kişilerin birçoğunda zaten bölüm başkanları olarak farklı roller vardır. Bu pozisyonlarda profesyonel dışlanmayı azaltma ve talimat üzerinde daha geniş bir etki yaratma fırsatı görmekteler. Bu nedenle, öğretmenler öğretimlerinden farklılaşmış personel yöntemiyle değişiklik aramalarına rağmen bazıları bu gibi pozisyonlarda öğretim yüklerini daha yönetilebilir kılma ve meslektaşları ve okulları ile daha fazla ilişki kurma fırsatı bulabilir.

Titrek ve Zafer (2009, s.670)'in çalışmasında örgütlerde ödülün bazı durumlarda oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon araştırmaları, bazen ceza uygulamasının astların kurallara ve düzene uymasını sağladığını göstermiştir.

b)Müdürlerin çoğunlukla sessiz kalma stratejisini kullandığı ortaya çıkmıştır. Sessizlik farklı şekilde anlaşılakta ve kullanılmaktadır. Bir öğretmen sessizliği onaylanma olarak algılarken diğeri önemsenmeme olarak algılamaktadır. Diğer taraftan yapılan literatür taramasında öğrenciler sessizliği pasif direniş elemanı olarak kullanmaktadır. Velilerin kullandığı sessizlik stratejisi diğeri görmezden gelme anlamına gelmektedir.

Johnson (1988, s.108,109)'ın araştırmasının önemli bir bulgusu, sadece bazı öğretmenlerin diğeri öğretmenlerden ayrı tutulduğu değil, aynı zamanda yöneticilerin de ayrı tutulduğudur. Birçoğu, mesleki değerleriyle bunları denetleyenler arasında çok az yazışmalar görmektedir. Yerel ilçeler, farklı bölgeler oluşturarak, öğretmenlerin ve

yöneticilerin yanı sıra sınıflar ve ofisler arasındaki ayrımları bulanıklaştırmaktadır. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki değerlerinin okul görevlilerinin resmi kararlarında daha fazla rol oynamasına neden olmaktadır. Bazı öğretmenlerin bir kısmının sınıflarından kendilerini uzaklaştırabilecek yeni roller ve sorumluluklar üstlenmeyle hiç ilgilenmediklerini vurgulamak önemlidir. Daha iyi öğretmek, okumak, iş arkadaşlarıyla çalışmak ve öğrenmek için daha fazla zaman aramaktadırlar.

c)Bu çalışmanın başka bir sonucu ise müdürler kişisine göre strateji değiştirmektedir. Kendilerine yakın olanlara farklı, uzak olanlara farklı, kıdemli olanlara ve kıdemi az olanlara farklı davranmaktadırlar.

Ryan (2010, s.37) da çalışmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Çalışmaya katılan müdürler, okulda meydana gelen durumlar için hazır formüller veya birtakım reçeteler uygulayamadıklarını vurgulamıştır. Müdürler, şartlar benzer olsa bile bir durumda işe yarayan stratejinin başka bir durumda işe yaramadığını vurgulamaktadır. Örgütsel politikalarla ilgili yazan akademisyenler gibi müdürler de harekete geçmeden önce bağlamı dikkatlice incelemek gerektiğini ileri sürmektedir. En önemli stratejik kararlarından biri kendi güçlerini ölçmek ve ona göre hareket etmektir.

Johnson (1988, s.109)'a göre değerli öğretmenlerin çoğu, iyi bir çalışma yaptıklarını, uzun saatler harcadıklarını, iyi öğrettikleri ve öğrenciler ile meslektaşları için fark yarattıklarını bilmektedir. Birçoğu başarılarını doğrulayacak ve ödüllendirecek kariyer merdivenlerine ilgilerini ifade etmekte, ancak yine de öğretmenlerin statüsünü yükselterek dersliklerinden uzaklaştırarak veya öğretmenlik statüsünü azaltacak reformlara karşı dikkatli davranmaktadırlar. Aşamalı kariyerlerin mesleki ilerlemeyi belgeleyebileceğini ve haklı mali tazminat sağlayabileceğini düşünmektedirler. Birkaçı, kariyer merdivenlerinin, yaptıkları iş için mevcut olmayan halk ve veli desteğini kişisel olarak tazmin edebileceğini belirtmektedirler. İyi öğretimin tanınmaması nedeniyle özellikle memnuniyetsiz olan bir öğretmen kendisini ayırt etme şansını memnuniyetle karşıladı, ancak beklentileri olağanüstü derecede düşüktü: *“Evet, evet, farklı öğretim kademeleri olsa bile. Bir usta öğretmen ya da mutlaka para açısından sadece ufak şeyler, belli bir seviyeye ulaştığınızda öğle yemeği için daha fazla görev yok gibi.”*

Onun için önemli olan, her adımın sunduğu belirli ödüller değil, ilerlemenin eşlik ettiği güvence ve tanınmaydı.

d)Bu çalışmanın bir sonucu ise çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun yöneticilerinin kolaylaştırıcı güç veya birlikte güç kullandığını belirtmesidir. Bu sonuç Titrek ve Zafer'in çalışmasının sonucu ile örtüşmemektedir. Titrek ve Zafer (2009, s.665)'in çalışmalarında ulaştıkları sonuçlardan biri okullarda en çok yasal ve zorlayıcı gücün kullanılıyor olmasıdır. Bu da hala otokratik yönetim anlayışının egemenliğinin var olduğu şeklinde değerlendirilebilir, şeklinde yorum yapmaktadırlar.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok yasal gücü, daha sonra da uzmanlık gücü, karizmatik güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü kullandığı görüşündedir. Türkiye'de okullar bürokratik yapıda birer örgüt oldukları için, okullarda daha çok yasal metinlere ve kurallara vurgu yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin yasal gücü daha çok kullanmasının nedeni Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi yapısı ve bürokratik özelliğidir. Ancak sadece yasal güç kullanarak çalışanların örgüte bağlılığını sağlamak mümkün değildir. Yöneticilerin okullarını bürokratik uygulamalara bağlamaları hem onları hem de diğer çalışanları sıkıntıya sokabilir. Çünkü okulların bürokratik ve aşırı kuralcı bir yönetim anlayışı ile yönetilmesi okulun iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı okul yöneticileri, yasal güçten daha çok etkileme davranışını kullanmalıdır (Altınkurt, Yılmaz, Erol, Salalı, 2014, s.36).

Yöneticilerin kullandıkları güç tercihinin zorlayıcı olması çalışanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Çalışanların performansını artırdığı ifade edilen güçler ise uzmanlık, karizma ve ödül güçleridir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin resmi güç kullanan klasik bir yönetici olmanın ötesinde, tercih edeceği gücün çalışanlar üzerindeki olası etkilerini öngörerek davranması gerekmektedir. Elindeki gücü doğru kullanabilen bunu liderlik vasıfları ile birleştiren şeffaf, ahlaklı, bilgili ve kendinin farkında olan yöneticiler örgütlerinin gelişmesini sağlarken çalışanlarının da huzurlu bir ortamda çalışmalarına olanak sağlarlar. Gücü yetenekleri ile birleştirip kullanabilen yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. Liderlerin kendi okulları için gerekli olan düzenlemeler için kullanacağı gücü doğru seçmesi önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticileri, liderliğin gereklerini de gözeterek yönetim sürecinde liderlikle ilişkili olan

uzmanlık gücü yanında karizma gücü ve ödül gücünü de kullanmalıdır. Öte yandan gerektiğinde yasal gücü ve zorlayıcı gücü de diğer güç türleriyle bir arada kullanabilmelidir (Sezgin Nartgün, Nartgün, Arıcı, 2018, s.22,23).

e) Bir başka tespit ise liyakat esasları belirlenmeden atanan müdürler üstünde güç kullanma eğilimi göstermektedir. Yine bu müdürlerin kullandığı liderlik tarzı yönetsel liderlik tarzıdır, denilebilir.

Day, Harris ve Hadfield (1999, s.6) tanım olarak iyi bir liderin sadece çalıştığı okulda potansiyel, başarı ve işleriyle ilgili coşkulu olmasının yeterli olmadığını liderlerin aynı zamanda kendi yargılarına inanmaları gerektiğini belirtmektedir. Yüksek beklentileri yerleştirirken, stratejik olarak düşünmenin gerekliliğinde acımasızdırlar böylece okullarında değişiklikleri ortaya çıkartmada bir adım önde olmaktadır. Fırsat buldukça da risk almaya istekli olmaktadır.

f) Tek başına veya diğerleriyle birlikte dikkate alındığında müdürler tarafından en çok kullanılan liderlik tarzının ilişkisel liderlik tarzı olduğu görülmüştür. İlişkisel liderlik tarzını kullanan müdürler kolaylaştırıcı güç ve birlikte güç kullanmaktadır.

Ahlaki liderliği sağlayan, personelinin gelişimini vurgulayan ve ilerleme ve yüksek standartlar için ihtiyaçları belirleyen müdürlerin özellikleri beklenti matrisi yaratmaktadır. Bu matrisin içinde başarısız olmak ve ilerlemeyen personel ile uğraşmak gerilimleri yönetmeyi ve belli çıkmazlara çözüm üretmeyi içermektedir. Yönetmek zorunda oldukları gerilimler, okullarında karşı olunan gelişimler için ne dereceye kadar sorumlu olduklarını da içermektedir. Böylece diğerlerinin uygulamasını dönüştürmek ve geliştirmek isteyen müdürler için sistemin talepleri bir gerilim ortamı yaratmaktadır. Day, Harris ve Hadfield (1999, s.7)'in çalışmasına katılan bir müdür kâğıt yönetimiyle insan yönetimini nasıl bağdaştıracığını sorgulamaktadır. Bu müdür zamanının çoğunu odasında bir sürü kâğıtla geçirdiğini belirterek çok az zamanını ise insanlarla geçirdiğinden yakınmaktadır. Bu müdür ilişkisel liderlik tarzını kullanmayı istemekle birlikte sistemin dayatmalarından fırsat bulamamaktadır.

Titrek ve Zafer (2009, s.670)'in Yukl ve Taber (1983)'dan aktardığına göre, etkili liderler, çalışanları etkilemek için çoğunlukla uzmanlık ve karizmatik gücü

kullanmaktadırlar. Bizim çalışmamızda ise ilişkisel liderlik tarzını kullanmaktadırlar. Birçok araştırmada karizmatik ve uzmanlık gücünün kullanılması ile çalışanların performansı ve morali arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise ilişkisel liderlik tarzını kullanan müdürlerin kolaylaştırıcı güç ve birleştirici güç kullandığı görülmüştür. Yasal ve zorlayıcı gücün kullanılması ile çalışanların performansı arasında ya olumsuz ilişki görülmüş ya da ilişki bulunmamıştır. Bizim çalışmamızın sonucunda ise üstünde güç kullanan müdürlerin kıdemli öğretmenler üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Çalışanlar kuruma bağlandıkları zaman istekle çalışarak liderlerinin isteklerini yerine getirirler ve en yüksek performansa ulaşırlar. Okula bağlı çalışanlar, liderin amaçlarını kabul ederler ve başarmak için en üst düzeyde performans gösterirler. Uzmanlık ve karizmatik gücün kullanımı yüksek performans sağlar. Çalışanları etkileme daha çok liderin ustalığına ve gücü kullanma yeteneğine bağlıdır. Ancak uzman ve karizmatik güç iyi kullanılmazsa muhtemelen sonuçta itaat ve direnme görülür. Bazen de yasal güç ve ödül gücü, usta liderler tarafından uygun bir şekilde uygulandığı durumlarda çalışanlarda bağlanma davranışları görülebilir.

g)Liderler beklenti ve taleplerin arasında kaldıkları için etkili olamamaktadır. Beklentileri nedeniyle ilişkisel liderlik tarzını kullanmayı istemekte dirler ancak talepler nedeniyle yönetsel liderlik tarzını kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Bu da gerilimli bir ortam yaratmaktadır. Bu liderlik çıkmazını sona erdirmek için etkili kararlar vermeleri gerekmektedir.

h)Okul liderleri, okulu yönetmede uzman olmakla kalmamalı aynı zamanda meslektaşlarıyla uyum halinde bir arada çalışmayı da öğrenmelidirler. Başka bir ifade ile takımın diğer üyeleriyle uyum içinde olan okul liderleri haline gelmek önemlidir. Liderlik takımı uyumunu yitirirse, liderlik dağılımı daha düşük öğretmen bağlılığıyla sonuçlanabilir.

Okul liderleri öğretmenlere ve öğretmen liderlere gereken desteği sağlamalıdır. Zaman olsa bile bu tüm liderlik takımının misyonu haline gelmelidir. Bir okulun vizyonunu geliştirme ve destek, dağıtılması gereken önemli liderlik işlevlerindedir. Ancak, öğretmenlerin denetimi tek bir liderin sorumluluğunda olmalıdır (Hulpia, Devos, Rosseel,2009, s.311).

Johnson (1988, s.108)'in gördüğü öğretmenlerin çoğunun, öğretmenlik görevlerindeki tekrardan rahatsız olmadıklarını ve bu nedenle diğer sorumlulukları üstlenmeye istekli olmadıklarını tekrarlamaya değer. Bununla birlikte, sık sık, ağır yüklerin talepleri-150 öğrenci ve beş kurs- sıkıntıya düşürdüğünü bildirmekteler. Ayrıca, başkalarının eserlerinden ve fikirlerinden izole edilmekten endişe duyduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bir veya iki sınıf için denetleyici veya müfredat sorumluluklarını değiştirmelerine olanak tanıyan farklılaştırılmış rollere sahiptir. Bu durum birçok öğretmenin hazırlık ve derecelendirme için zihinlerinde gereken zamanı azaltarak yüklerini hafifletir. Birçoğu için, daha iyi öğretim için daha fazla zaman olma ihtimali çok çekici olacaktır. Buna ek olarak, öğretim ve öğretim-dışı sorumlulukları birleştiren yeni roller, öğretmenlerin değerlerini ve uzmanlıklarını sınıflarının ötesine ve daha büyük okul organizasyonuna da taşıyacaktır. Çalışmalarının koşullarından özellikle memnun olan bir öğretmen, *“Sınıfın dışında bazı sorumluluklar da varsa ya da sınıfın ötesine geçmenin yolları varsa, bu durum kesinlikle daha tatmin edici olacak”* demektedir. Diğer öğretmenler sorumluluklarının öğretilmesinden ziyade desteklenmeleri kaydıyla bu tür roller konusunda ilgi gösterdiklerini belirtmektedir. Bazı öğretmenler mentor olma ve pedagojik bilgeliğini diğerlerine verme konusunda teşvik edilmektedir. Bir sosyal bilgiler öğretmeni şöyle demektedir, *“Birbirimizden öğrenebiliriz. Gerçekten yapabiliriz.”*

Müdürler uygulamada okulun makro ve mikro politik atmosferini doğru teşhis etmelidir ki etkileri, ilgileri ve bakış açılarını doğru yorumlayabilsin. Ayrıca müdürlerin okulda olumlu mikro politik atmosfer yaratma yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci öğrenimini desteklemek için kaynakların doğru kullanımı, zamanlama, iletişim, odaklanma ve esneklik gibi doğru stratejileri uygulayabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Blase, Blase, 2002, s.30).

Yeniden paketlenmiş sorumlulukların, yönetime yeni atamaların veya bir kariyer merdiveni basamakların öğretmenlerin iyi öğretmesini sağlamayacağını bilmek önemlidir. Aslında, öğretmenlerin dikkatini değiştirerek, zamanlarını boşa çıkararak veya aralarında bölücü ayrımlar yaratarak işleri daha da kötüleştirebilirler. Bunlar fırsattır garanti değil. Farklı rolleri ve meslek düzenlerini yerleştirerek ve otoriteyi

yeniden dağıtarak, okullarda, onları işyeri olarak geliştirecek değişiklikler olabilir. İzolasyon yok olabilir (Johnson, 1988, s.109).

i)Bu çalışmanın sonucuna göre müdürler baskı kullandıkça öğretmenler değerlerini ezen talepleri kabul etmemektedir.

Oysa Malen (1994, s.159)'ın çalışmasının bir sonucuna göre müdürler baskı kullandıkça öğretmenler değerlerini ezen talepleri kabul etmektedir. Bizim çalışmamızda görüşülen öğretmenler böyle bir durumda müdürlerin etkisi olmadığını belirtmektedir.

Malen (1994, s.159)'ın çalışmasının bir sonucuna göre ise müdürler kontrol stratejilerine dayalı yönetim yaparlarsa öğretmenler daha az aidiyet ve motivasyon hissetmektedir. Malen (1994, s.159)'ın çalışmasının başka bir sonucuna göre diğer olumlu stratejiler, öğretmenlerin moralini ve itaat düzeyini yükseltmektedir. Olumlu stratejilerin öğretmenlerin moral ve itaat düzeyini yükseltmesi bizim çalışmamız için de geçerlidir.

Johnson (1988, s.107), çalışmasında öğretmenlerin sahip olmaları gereken yetki konusunda bir miktar karışık mesaj içermektedir. Birincisi, öğretmenlere eğitim politikası üzerinde resmi otorite verilmesini, ancak yalnızca geçici olarak verilmesini önermektedir: *“Öğretmenlerin şu anda az kontrol sahibi olduğu geniş bir yelpazede mesleki yargısını egzersiz sorumluluğu kullanmaları önemli olmakla birlikte, bu yargı, belirli kısıtlamalara tabi olmalıdır.”* Reformcular "artan takdir yetkisi karşılığında daha fazla hesap verebilirlik" olması gerektiğini savunurlar. Peki, bu hesap verebilirlik şartları ne olacak? Eğitim politikasındaki güncel eğilimler göz önüne alındığında, bu hesap verebilirlik standartlarının ilçeler ya da okullar yerine devletler tarafından belirleneceği düşünülmektedir. Öğretmenler ebeveynlerden ziyade politikacılara karşı sorumlu olabilirler. Dahası, başarının tek ölçüsü olmasa da muhtemelen test puanları birincil ölçüt olacaktır. Bu kıymetli öğretmenlerin siyasi olarak türetilmiş bu standartların en iyi mesleki kararlarıyla uyumlu olup olamayacaklarını sorgulamaları beklenebilir. Mesleki yargı için idari ve yasama desteğinin geçici veya koşullu olması durumunda, öğretmenlerin, politika yapımında aktif rollerden memnuniyet duyacakları konusunda şüpheler var.

Johnson (1988, s.107,108), ayrıca, okulların öğretmen kademelerinden çıkacak öncü öğretmenlerin yürütme komiteleri tarafından yürütülebileceğini öne sürmektedir. Okullarda yönetici değerlerden ziyade pedagojik eğilimin hâkim olması gerektiğini savunacak belli bir mantık vardır. Ve yine de istisnasız olarak, bu çalışma için görüşülen öğretmenler okullarını çalıştırmak istememektedir. Bazıları mevcut patronlarını eleştirmektedir, ancak müdürlerin rollerinin elimine edilmesini savunmamaktadırlar. Aslında, görüşülenlerin çoğu, müdürlerin öğretmenliklerine yoğunlaşmalarını sağlamadaki önemi vurgulamıştır. Bu öğretmenler, binaları yönetmek, merkez büro taleplerini tatmin etmek, disiplini korumak, ebeveynlerle uğraşmak ve birkaç kesinti ile iyi talimatları kolaylaştırmak gibi uzun süredir yapmış oldukları şeyleri yapmaları için müdürlere bakmaktadırlar. Bireysel ilkelere büyük saygı duyulan bazı durumlarda öğretmenler, bina yöneticilerinin örgütsel bir bakış açısı gösterebileceklerine ve sınıflarında bulunan öğretmenlerin yapamayacakları örgütsel liderliği sağlayabileceğine inanmaktadırlar. Bu nedenle, yetkilendirme sözü cazip olmasına rağmen, özellikli öneriler değildir. Ne şarta bağlı otorite ne de toptan sorumluluk onların veya öğrencilerin menfaatlerine hizmet edemez.

Liderler, öğretmenlerin, veriye dayalı olarak sınıf öğretiminde gerçekten değişiklik yapma esnekliğine sahip olmalarını sağlamalıdır. Bu çalışmadaki öğretmenlerin belirttiği gibi, öğretmenleri eylem planları oluşturmak için bir araya getirmek oldukça iyi bir şeydir, ancak bölge ilerleme planı onlara yeni yollar öğretmek için alan ya da zaman tanınamışsa çabaları boşa çıkacaktır. Yeni yollarla öğretim, müfredat değişikliklerini, yeni materyallere olan ihtiyacı ve öğrenci gruplama planlarındaki değişiklikleri gerektirebilir. Dahası, liderler, uygulanmakta olan değerlendirmelerin yararlılığı konusunda öğretmen geribildirimini teşvik etmelidir. En önemlisi, liderler, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili bilgilerin öğretme ve öğrenme alanındaki gelişmelere rehberlik etmede en yararlı olan hakkında eğitim vermesine izin vermelidir (Datnow, 2011, s.157,158).

Bununla birlikte, öğretmenlerin okul yönetimindeki rollerini arttırmak için yetkilendirme çağrısından daha uygun tavsiyeler çıkabilir. Sorumluluklarının törensel olmaktan ziyade gerçek olduğundan emin olmak için öğretmenlere, öğretim programını öğretme, malzeme bütçesinin dağıtımını ve disiplin kodunu doğrudan etkileyen belirli

konular üzerinde ya yöneticilerle birlikte ya da yalnız olarak yetki verilebilir. Geçmişte, öğretmenler, okul yönetimi alanındaki danışmanlık rollerinden çekilmiştir çünkü tavsiyeleri çok sık göz ardı edilmiştir. Önemli olan kararlar üzerindeki nüfuzun kesinliği muhtemelen daha fazla katılımı teşvik edecektir (Johnson, 1988, s.108).

j)Bu çalışmanın başka bir sonucu da özel okulda çalışan öğretmenlere göre müdürleri, para veriyorum çalışırsanız çalışın diyerek, boş gün verip az ücretle çalıştırarak para odaklı stratejileri ya da aniden sınıfa girerek baskı odaklı stratejileri kullanmaktadır.

Titrek ve Zafer (2009, s.670)'in çalışmasının sonuçları incelendiğinde okul türü değişkenine göre, özel ilköğretim okulu yöneticileri, örgütsel gücü kullanma düzeyinin tüm boyutlarında, resmi ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha yeterli olarak algılandıkları görülmektedir. Araştırma bulgularına göre özellikle, özel okul yöneticilerinin ödüllendirme gücü yeterlilikleri, resmi okulu yöneticilerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu farkın oluşma nedenleri arasında özel okul yöneticilerinin, öğretmenleri olumlu davranışları karşısında maddi olarak ödüllendirmek istediklerinde, bunu yapabilme yetkilerinin olması gösterilebilir.

Titrek ve Zafer (2009)'in çalışmasının sonuçları bizim çalışmamızın özel okul bağlamındaki sonuçlarına göre daha olumludur. Ancak bu akademisyenlerin yaptıkları başka bir tespit ise bizim çalışmamızın sonucunda elde ettiğimiz müdürlerin para odaklı stratejileri kullanmalarıyla örtüşmektedir. Zorlayıcı güç maddi ve manevi zorlamaları ifade ettiğine göre, özel okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde maddi ve manevi olarak zorlayıcı güçlerini daha etkin kullanabildikleri belirtilebilir. Bunun temelinde yatan etkenin özel okullarda çalışan öğretmenlerin, yılsonunda işten çıkarılma gibi bir durumla karşı karşıya kalabilme risklerinin bulunması olduğu düşünülebilir.

Titrek ve Zafer (2009, s.670)'in ifade ettiği üzere özel okul yöneticilerinin karizmatik ve ödüllendirme gücü kullanmada, resmi okul yöneticilerine göre daha yeterli olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Kişiliklerini güç kaynağı olarak kullanabilen insanlar özel okulu yöneticileri olmaları durumunda kişiliklerini güç kaynağı olarak kullanmada, resmi okul yöneticilerinden daha yeterli oldukları gözlemlenebilir. Ancak resmi okullardaki yönetici, öğretmenleri maddi olarak ödüllendirmek istediğinde bu konuyu

ilgili makamlara iletir, ancak buradan alınacak onayla öğretmen ödüllendirilebilir ya da ödüllendirilmeyebilir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

a) Üniversiteler mikro politik bilgilerini geliştirmelerini sağlamak için öğretmenlere ve yöneticilere hizmet öncesi ve hizmetiçi fırsatlar sunmalıdır. Bu eğitimlerde yüzleşme ve mikro politik davranışın analizi, grup tartışmaları, drama, duyarlılık eğitimi, mentorlük ve araştırmanın üreticileri ve tüketicileri olarak elde edilen bilgi ve simülasyon deneyimleri aracılığıyla başarılabilir. Simülasyon deneyimleri multimedya teknolojilerinin kullanımını kapsamaktadır. Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimciler bir mikro politik çıkmazı tasvir eden bir okul senaryosuyla gösterilebilir. Eğitimciler çıkmazı analiz edip daha sonra böyle bir çıkmazda nasıl tepki göstereceklerini anlatabilirler. Böylece eğitimciler kendi mikro politik davranışlarıyla yüzleşebilirler. Dahası, eğitimciler, mikro politik davranışlarının okul hayatındaki muhtemel sonuçları üzerine tartışabilir.

b) Mevcut öğretmen ve yönetici eğitim programlarına mikro politik perspektif üzerine dersler eklenerek mikro politik bilgi geliştirilmelidir. Üniversite programları, mikro politik davranışın okuldaki etkisini anlama ve farkına varmada, okulda kullanılan mikro politik etki türlerini nasıl belirleyebileceği ve bu mikro politik etki türlerine nasıl uygun şekilde tepki vereceği konusunda, kendi mikro politik davranışının farkındalığını geliştirmede mikro politik bilgilerini geliştirmeleri için öğretmenlere ve yöneticilere fırsatlar sunmalıdır.

c) Halkla ilişkiler, kaynak ayırma, iletişim, denetleme, örgütsel liderlik, örgütsel değişim, karar alma, motivasyon, sınıf yönetimi, grup dinamikleri, görüşme ve çatışma çözümü gibi konuları içeren mikro politik araştırmaları bir bütün olarak mevcut üniversite derslerine entegre ederek mikro politik bilgi geliştirilmelidir.

d) Aile Eğitimi Programları kapsamında velilere iletişim ve çatışma çözümü konularını içeren eğitimler verilmelidir.

e)Yönetici seçme kriterleri gözden geçirilmeli, günün şartlarına uygun çağdaş yönetim anlayışlarına sahip yöneticiler tercih edilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonunda da okul yöneticilerinin atanmasında yazılı sınav sonuçları ve nesnel ölçütler kullanılacağı belirtilmiştir.

f)Yöneticilerin atanmasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Yüksek Lisans yapmış olmak bir şart olmalıdır ve bu bölümdeki derslerden biri de iletişim dersi olmalıdır çünkü etkili liderliğin insan ilişkileri, dâhili süreç, akılcı hedef ve açık sistem ile ilişkisi vardır.

g)Mevcut ve gelecekteki öğretmenlerin kendi mikro politik davranışlarıyla yüzleşmelerine ve kendi mikro politik davranışlarının diğerleri üzerindeki sonuçlarını analiz etmelerine fırsat sağlanmalıdır.

i)Mikro politik etki yeterliliğinin kullanımına ve gelişimine doğru uyum sağlamaya yardımcı olacak eğitimsel bir ders programı hazırlanmalıdır.

j)Yukarıdan dayatılan değişiklikler okulların mikro politikalarını bozmaktadır. Bu nedenle yapılacak değişikliklerin sonuçlarının daha iyi çalışılıp okulların bu sonuçlara hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla da yeni uygulamalar için pilot okul uygulaması yapılmalıdır.

k)Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri gösterebilmeleri için fırsat verilmeli, gerekli durumlarda yetkileri arttırılmalıdır.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

a)Araştırmanın ana problemi değiştirilmeden benzer bir araştırma farklı eğitim kademelerinde uygulanarak karşılaştırma yapılabilir.

b)Araştırmanın ana problemi değiştirilmeden daha fazla kişinin görev alacağı ortak bir çalışmayla ülkemizin bölgeleri arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik çalışılabilir.

- c)Okullardaki mikro politikalar kavramıyla ilişkili alt temalar ayrı ayrı birer çalışma konusu olarak ele alınabilir.
- d)Müdürlerin kullandığı mikro politikalar müdürlerle görüşülerek araştırılıp incelenebilir.
- e)Öğretmenlerin kullandığı mikro politikalar öğretmenlerle görüşülerek araştırılıp incelenebilir.
- f)Öğrencilerin kullandığı mikro politikalar öğrencilerle görüşülerek araştırılıp incelenebilir.
- g)Velilerin kullandığı mikro politikalar velilerle görüşülerek araştırılıp incelenebilir.
- h)Araştırma sonuçları ışığında okuldaki mikro politik stratejiler üzerine bir anket geliştirilip, nicel bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration, *Teacher College Record* Vol. 104, Number 3, April 2002, pp.421- 455 Columbia University
- Akşit, Ç. (2018). *Öğretmenlerin okul müdürlerinden beledikleri liderlik davranışları*, T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi
- Al-Ani, A. (2015) *Organizational micropolitics*, Open School of Management, Copyright © 2015 by Open. PS. The Open Professional School SE., www.openschoolofmanagement.com, https://www.openschoolofmanagement.com/organizational-micropolitics adresinden 05.02.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E.T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki (Relationship between school principals' use of power sources and teachers' organizational cynicism perceptions), *Journal of Teacher Education and Educators* 25 Volume/Cilt 3, Number/Sayı 1, 2014, 25-52
- Altun, B. ve Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2017, 8(2), 1-12. <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/> Journal of Educational Sciences
- Anderson, G. L. (1998). Toward authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education, *American Educational Research Journal*, Vol. 35, No. 4 (Winter, 1998), pp. 571-603 Published by: American Educational Research Association
- Avcı, A. (2018). Örgüt içi politikalar ve güç uygulamalarının etkileri. *Dijital*

Ekonomi, <http://dergipark.gov.tr/dijital/issue/38894/395790> adresinden 24.08.2018 tarihinde indirilmiştir.

Bacharach, S. B., Bamberger, P. ve Sonnenstuhl, W. J. (1996). The organizational transformation process. the micropolitics of dissonance reduction and the alignment of logics of action, *Administrative Science Quarterly*; Sep 1996; 41, 3; ABI/INFORM Global pg. 477

Bakioğlu, A. ve Kurnaz, Ö. (2011). *Araştırmada Kalite*. Ankara: Nobel.

Ball, S.J. (1987). *The micropolitics of the school: towards a theory of school organisation* (London: Methuen/Routledge). Bu kitabın pdf hali 18. sayfaya kadar internetten indirilmiştir.

Ball, S. J. (2012) *Politics and policy making in education, explorations in policy sociology*, V.33 Routledge London and New York

Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri, *Sakarya University Journal of Education*, 5/3 (Aralık/December 2015) ss. 130-141. DOI:<http://dx.doi.org/10.19126/suje.67976>

Bevir, M. (2019) *Governance politics and power*, <https://www.britannica.com/topic/governance> adresinden 05.02.2019 tarihinde indirilmiştir.

Björk, L.G. (2018). Leadership and the micropolitics of school district decentralization in the United States, *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, pp. 18-22, Volume-4, Issue-7

Björk, L. G. & Browne-Ferrigno, T. (2016) International perspectives on the micropolitics of the superintendency, *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 121-156.

Blase, J. J. (1988). The teachers' political orientation vis-a-vis the principal: the

micropolitics of the school, *The Politics of Reforming School Administration* Edited by Jane Hannaway and Robert Crowson, The 1988 Yearbook of the Politics of Education Association

Blase, J. J. (1989). The micropolitics of the school: the everyday political orientation of teachers toward open school principals, *Educational Administration Quarterly* 1989 25: 377, The online version of this article can be found at <http://eq.sagepub.com/content/25/4/377>

Blase, J. (1993). The micropolitics of effective school-based leadership: teachers' perspectives, *Educational Administration Quarterly* 1993 29: 142, The online version of this article can be found at: <http://eq.sagepub.com/content/29/2/142>

Blase, J. (2005). The micropolitics of educational change, A. Hargreaves (ed:), *Extending Educational Change*, 264-277. © 2005 Springer, Printed in the Netherlands, https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-4453-4_13

Blase, J., Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: a call for research, *Educational Administration Quarterly* 2002 38: 6, The online version of this article can be found at: <http://eq.sagepub.com/content/38/1/6>

Blättel-Mink, B. (2013). *Grundlagen der industrie- und organisationssoziologie 1. industrie und organisationssoziologie*, Frankfurt, 29.10.2013 www.goethe-universitaet.de adresinden 15.11.2018 tarihinde indirilmiştir.

Blättel-Mink, B. (2014). *Grundlagen der industrie- und organisationssoziologie 10. mikropolitik*, Frankfurt, 17.01.2014, www.goethe-universitaet.de adresinden 15.11.2018 tarihinde indirilmiştir.

Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: teacher leaders' use of political skill and influence tactics, *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, Volume 6, Number 1, January- March, 2011, ISSN 2155-9635

Brown, B. ve Duku, N. (2008). Negotiated identities dynamics in parents'

participation in school governance in rural Eastern Cape schools and implication for school leadership, *South African Journal of Education* Copyright © 2008 EASA Vol 28: 431-450

- Bui, C. B. (2013) Teachers' Micropolitics and school change in Vietnam, *International Journal of Educational Reform*, 22 (2), 182-197
- Bush, T. (2006). *Theories of educational management*, This work is produced by OpenStax-CNX and licensed under the Creative Commons Attribution License 2.0
- Bush, T. (2011). The micropolitics of educational change, *Educational Management Administration & Leadership* 39(6) 642–645 ^a The Author(s) 2011 Reprints and permission: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1741143211424559 email.sagepub.com,
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdür rol ve stratejileri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21, Yıl:2006/2 (s.349-363)
- Chahkandi, F., Rasekh, A.E. ve Tavakoli, M. (2016). Micropolitics of school and EFL teachers' professional interests: The case of schools for gifted students in Iran, *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)* Vol. 19, No. 2, September 2016, 87-114
- Chen, H. (2003). School-based management: the micro-political interactions among the headteacher, directors, teachers and parents, *Education Line*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003
- Chrispeels, J. ve Martin, K. (2002). Four school leadership teams define their roles within organizational and political structures to improve student learning, *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), pp. 326-65.
- Cibulskaitė, N. (2019) *Paradigmatic changes in school heads' attitudes towards*

leadership functions, 9th ICEEPSY 2018 International Conference on Education & Educational Psychology, 2019 Published by Future Academy www.FutureAcademy.org.UK, <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.01.8>, eISSN: 2357-1330 Lithuania

Conway, C. (2017). *Beginning teachers and micropolitical issues at school*, July 24, 2017, <https://www.smartmusic.com/blog/beginning-teachers-micropolitical-issues/> adresinden 24.07.2017 tarihinde indirilmiştir.

Cuban, L. (2010). *Teachers practice micropolitics*, <https://larrycuban.wordpress.com/2017/04/20/teachers-practice-micropolitics/amp/> adresinden 20.04.2017 tarihinde indirilmiştir.

Çınkır, Ş. ve Nayır, F. (2012). Okul aile iş birliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <https://www.researchgate.net/publication/293191103>

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107, 2011, www.keg.aku.edu.tr

Das Wirtschafts Lexikon (2018). Mikropolitik, *Das Wirtschafts Lexikon* <http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/mikropolitik/mikropolitik.htm> adresinden 23.08.2018 tarihinde indirilmiştir.

Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: revisiting hargreaves in the age of accountability, *J Educ Change* (2011) 12:147–158 DOI 10.1007/s10833-011-9154-1, Published online: 22 February 2011 The Author(s) 2011. This article is published with open access at Springerlink.com

Day, C., Harris, A. ve Hadfield, M. (1999). Leading schools in times of change (1) *This document was added to the Education-line database on 23 November 1999* Paper Presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland 22-29 September 1999

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*.

educational change and development series. Taylor & Francis, Inc., 1900 Frost Rd., Suite 101, Bristol, PA 19007-1598. ISBN-0-7507-0747-X 1999-00-00 264p.

Dimmock, C. (2012). *Leadership, capacity building and school improvement*, Routledge, London and New York

Ding, A. (2018). *The micropolitics of EAP centres: opening pandora's box*, <https://teachingeap.wordpress.com/2018/04/30/the-micropolitics-of-eap-centres-opening-pandoras-box/> adresinden 15.11.2018 tarihinde indirilmiştir.

Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir – 2016

Doyle, J.L. ve Wells, S. (1996). LMS. The managerial climate and its effects on the interpersonal climate of the school, *International Journal of Educational Management* 10/6 [1996] 32–42

Dussel, I. (2015). Educational policy in historical perspective: interpreting the macro and the micro politics of schooling, Springer Science+Business Media Dordrecht 2015 P. Smeyers et al. (eds.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, Springer International Handbooks of Education, DOI 10.1007/978-94-017-9282-0_48

Ehrich, L.C. ve Cranston, N. (2004). *Developing senior management teams in schools. Can micropolitics help?* eprints.qut.edu.au adresinden 12.1.2015 tarihinde indirilmiştir.

Eilertsen, T., Gustafson, N. ve Salo, P. (2008). Action research and the micropolitics of school, Taylor & Francis, *Journal Educational Action Research*, Vol.16,2008, issue 3

Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi öğretim liderliği*,4.Baskı, İstanbul: Sistem

Yayıncılık

- Fenomenoloji (2019) *Fenomenoloji nedir?*, fenomen.org/fenomenoloji/45-fenomenoloji.html adresinden 06.03.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Fenwick, T.J. (2001). Teacher supervision through professional growth plans. balancing contradictions and opening possibilities, This article is an early draft of an article which has been published in *Educational Administration Quarterly*, 37 (3), 401-424.
- Finland (2013). Finlandiya’da okul – ülkenin başarı anahtarı, <http://www.finland.org.tr/public/default.aspx?contentid=266702&contentlan=21&culture=tr-TR> adresinden 15.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership, peabody journal of education, 84: 331–349, 2009 Copyright C _ Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 0161-956X print / 1532-7930 online DOI: 10.1080/01619560902973522 Educational
- Frana, B. S. (1995). Process of educational innovation: a micropolitical study of the implementation of a team teaching model, *Electronic Theses and Dissertations*. 490. <https://scholarworks.uni.edu/etd/490>
- Fullan, M. (2004). Leadership across the system, *Insight*, Winter 2004, s.14-17
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, www.dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056431/0
- Grossman, P.L. ve Stodolsky, S.S. (1995). Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching, *Educational Researcher* 1995 24: 5
Doi: 10.3102/0013189x024008005 The Online Version Of This Article Can Be Found At: [Http://Edr.Sagepub.Com/Content/24/8/5](http://Edr.Sagepub.Com/Content/24/8/5)
- Güdücü, F. (2008). *Genel lise müdürlerinin öğretmenleri güdüleme stratejileri*,

T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2008

Hartoka, E. (2017). *Okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri (Denizli Sarayköy Örneği)*, T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli

Hoepfl, M.C. (1997). Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers, *Journal of Technology Education*, Vol. 9, Number:1 Fall 1997

Hogan, R., Curphy, G.J. ve Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality, *American Psychologist*--June 1994, s.1-33

Hopkins, D., Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age, *British Educational Research Journal*, Vol. 27(4), Pp. 459-475

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organisations, *Educational Management & Administration*, 1982 - journals.sagepub.com

Hulpia, H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20:3, 291-317

Husserl, E. (2010) *Fenomenoloji üzerine beş ders*, Bilge Su Yayıncılık, (Giriş ve Çeviri Harun Tepe) 2010 Ankara

Johnson, B. (2004). *Local school micropolitical agency: An antidote to new managerialism*, Hawke Research Institute University Of South Australia Magill, South Australia 2004

- Johnson, B. (2008). Teacher student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views, *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 36, No. 4, November 2008, 385 398
- Johnson, B. L. (1995). *Resource dependence theory: A political economy model of organizations*, Department of Educational Administration College of Education University of Utah, 22p
- Johnson-Cramer, M. E. (2019) *Authority*,
<https://www.britannica.com/topic/authority> adresinden 16.02.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Johnson, S.M. (1988). Schoolwork and its reform, *The Politics of Reforming School Administration*, Edited by Jane Hannaway and Robert Crowson, The 1988 Yearbook of the Politics of Education Association
- Kabaklı Çimen, L., ve Gezer, E. (2016). İlkokul müdürlerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4520-4544. doi:10.14687/jhs.v13i3.4041
- Kairiene, A. (2018a) *New approach of the micropolitics in a learning organization: micro characteristics of the micropolitics ' attributes through the aspect of wisdom*, Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and Learning MAC-ETL 2018, Prague
- Kairiene, A. (2018b) Toward a broader understanding: a formal concept analysis of the micropolitics of a school, issn 1648-665X (Online). issn 1392-5016 (Print). *ACTA PAEDAGOGICA VILNENSIA* 2018 40 DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11892>
- Kaya, Ç. (2014). *Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kullandığı politik taktikler*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kaya, A. ve Yılmaz, S. (2015). Çatışmayı yönetme stilleri ile müzakere becerileri

arasındaki ilişki, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 16, Sayı 2, 2015

Kaymak, M. ve Keskinılıç Kara, S. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 349-364. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/yalovasosbil/issue/27392/289028>

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A Review, *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2, S. 220-237

Kelchtermans, G. ve Ballet, K. (2002a). The micropolitics of teacher induction. a narrative- biographical study on teacher socialisation, *Teaching and Teacher Education* 18 (2002) 105–120

Kelchtermans, G., ve Ballet, K. (2002b). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755- 767.

Kelchtermans, G. ve Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development, *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*, Publisher: Thousand Oaks: Sage, Editors: D.J. Clandinin & J. Hussu, pp.441-456

Koçak, S. ve Başkan, G.A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]* 44 (2013), 212-224

Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 69-91. doi: 10.14527/kuey.2015.004

Kuru Çetin, S. ve Çingir, Ş. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini

etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* Yıl / Year: 3 Sayı / Issue: 5 2014 Güz (s. 50-64)

Laios, A., Theodorakis, N. ve Gargalianos, D. (2003). Leadership and power: Two important factors for effective coaching, *International Sports Journal*, Winter, Greece

Langley, A. ve Denis, J.L. (2010). Beyond evidence: The micropolitics of improvement, https://qualitysafety.bmj.com/content/qhc/20/Suppl_1/i43.full.pdf

Larson, C.L. (1997). Is the land of oz an alien nation? A sociopolitical study of school community conflict, *Education Administration Quarterly* Vol.33, No:3 (August 1997) 312-350

LeChasseur, K., Mayer, A., Welton, A., Donaldson, M. (2016) Situating teacher inquiry: a micropolitical perspective, *School Effectiveness and School Improvement*, 27:2, 255-274, DOI: 10.1080/09243453.2015.1021818

Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 1, February 2008, pp. 27-42 ISSN 1363-2434 (print)/ISSN 1364-2626 (online)/08/010027-16 # 2008 Taylor & Francis DOI: 10.1080/13632430701800060

Leithwood, K.A., Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*, Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University

Lexikon Der Psychologie (2018). Mikropolitik, *Lexikon Der Psychologie* <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/mikropolitik/9724> adresinden 23.08.2018 tarihinde indirilmiştir.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational

reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 15, No. 2. (Summer, 1993), pp. 129-151, DOI: 10.2307/1164418
<https://www.researchgate.net/publication/243781087>

Lochmiller, C.R. (2018). *Exploring the micropolitics of principal staffing advocacy*, Vol. 56 Issue: 2, <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2017-0014>, <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JEA-02-2017-0014> adresinden 31.12.2018 tarihinde indirilmiştir.

Lochmiller, C.R. ve Pawlicki, C.R. (2018). Leadership and Resource Allocation in Schools: Applying Micropolitical Perspectives, Chapter from book *Quandaries of School Leadership: Voices from Principals in the Field* · August 2018, DOI: 10.1007/978-3-319-59120-9_11
https://www.researchgate.net/publication/319161040_Leadership_and_Resource_Allocation_in_Schools_Applying_Micropolitical_Perspectives/amp adresinden 31.12.2018 tarihinde indirilmiştir.

Locke, E.A. (2003). *Foundation for a theory of leadership, The future of leadership development* (Edited by S.E Murphy, R.E.Riggio) Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Lundahl, L., Nyroos, M.ve Rönnberg, L. (2002). Time use in Swedish schools. From state regulation to micro politics, Umeå University, Sweden, The study is part of an ongoing project, *Schools Without National Time Regulation*, financed by the Swedish Ministry of Education.

Malen, B. (1994). The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school polities, (Scribner,J.D., Ed.; Layton, D. H., Ed.) *The Study of Educational Politics. 1995 Commemorative Yearbook of the Politics of Education Association (1969-1994)*. Education Policy Perspectives Series. Falmer Press, Taylor & Francis, Inc.

Malen, B. ve Cochran, M. V. (1994). The micropolitics of education: mapping the

multiple dimensions of power relations in school politics, *Journal of Education Policy* 9 (5): 147-167 · September 1994 DOI: 10.1080/0268093940090513

- Marshall, C. ve Anderson, G.L. (1994). Rethinking the public and private spheres. feminist and cultural studies perspectives on the politics of education, (Scribner, J.D., Ed.; Layton, D. H., Ed.) *The Study of Educational Politics. 1995 Commemorative Yearbook of the Politics of Education Association (1969-1994)*. Education Policy Perspectives Series. Falmer Press, Taylor & Francis, Inc.
- Maxcy, B.D. (2004). *Emerging democracy in an urban elementary school: a habermasian framework for examining school governance reculturing in response to systemic reform*, Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy
- Meyer, M.J., Macmillan, R.B. ve Northfield, S.K. (2011). Principal succession and the micropolitics of educators in schools. Some incidental results from a larger study, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #117, February 7, 2011.
- Newman, J. (2005). Enter the transformational leader: Network governance, and the micro-politics of public service reform, *Sociology* 2005 issue 39,4, October: 717-734
- Ng, S.W (2013). The micro-politics of parental involvement: ethnocentrism, utilitarianism or rhetoric, department of education policy and leadership, Hong Kong Institute of Education Swng@ied.edu.hk, Iss & Mlb—September 24-26, 2013
- Ng, S.W. ve Yuen, W. K. G. (2015). The micro-politics of parental involvement in school education in Hong Kong: Ethnocentrism, utilitarianism or policy rhetoric! *EPL Journal Publications*, 67(2), 253-271 ISSN: 0013-1911, URI: <http://repository.lib.eduhk.hk/jspui/handle/2260.2/14597>

- Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 217-244. doi: 10.14527/kuey.2016.009
- Olujuwon, O., Perumal, J. (2014). *The effects of management micro-politics on teacher leadership in Nigerian public secondary schools*, University of Johannesburg, Dept of Education Leadership and Management (South Africa), Proceedings of ICERI2014 Conference 17th-19th November 2014, Seville, Spain, ISBN: 978-84-617-2484-0
- Oxford Sözlüğü (2018). *Micropolitics*, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/micropolitics> adresinden 21.07.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Özçelik, S.T. (2017). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen görüşleri*, T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Bitirme Projesi, Edirne
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç., (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(2): 333-345 [2016]
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 116-134. Doi: 10.12984/egeefd.347616
- Özgan, H., Aydın, Z. (2010). Okul-aile iş birliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, *e-Journal of New World Sciences Academy* 2010, Volume: 5, Number: 3, Article Number: 1C0192 ISSN:1306-3111
- Paşa, Ö. ve Nergiş Işık, A. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve

okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi (The effect of teachers' principal trust level and ethical leadership demonstrated by school principal on organizational silence) *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.esosder.org Electronic Journal of Social Sciences ISSN:1304-0278 Kış-2017 Cilt:16 Sayı:60 (134-144) Winter-2017 Volume:16 Issue:60

- Pillay, V. (2004). Towards a broader understanding of the micropolitics of educational change, *Perspectives in Education*, Vol. 22(4), December 2004
- Potrac, P. ve Jones, R. (2009). Power, conflict and cooperation: toward a micropolitics of coaching, *Quest*, 2009, 61, 223-236
- Rahim, M., Antonioni, D., ve Psenicka, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates' styles of handling conflict, and job performance. *International Journal Of Conflict Management*, 12(3), 191.
- Rea, J. ve Weiner, G. (1997). Cultures of blame and redemption when empowerment becomes control: practitioners' views of the effective schools movement, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference (September 11-14 1997: University of York), This document was added to the *Education-line* database 29 October 1997
- Ritchie, J. ve Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice A Guide For Social Science Students And Researchers*, SAGE Publications
- Roos, M. ve Obrist, G.S. (2015). Macht macht schulentwicklung– macht macht schulentwicklung? Wie ein tabu den erfolg von schulentwicklung beeinflusst, *76 Schulleitung und Schulentwicklung* November 2015
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools. principals' political strategies, *International Journal of Leadership in Education*, 2010
- Scherer, M. (2018). *Micropolitics government*,

<https://www.britannica.com/topic/micropolitics> adresinden 21.07.2018 tarihinde indirilmiştir.

Scribner, J.D., Aleman, E. ve Maxcy, B. (2003). Emergence of the politics of education field: making sense of the messy center, *Educational Administration Quarterly* 2003 39: 10, The online version of this article can be found at: <http://eaq.sagepub.com/content/39/1/10>

Senge, P.M. (2000). *Beşinci disiplin* (A. İldenizve A. Doğukan, Çev.), Yapı Kredi Kültür SanatYayıncılık, İstanbul, s.432

Sezgin Nartgün, Ş., Nartgün, Z. ve Arıcı, D. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, Hakemli E Dergi, Cilt:2 Sayı:2 Yıl:2016

Shipp, D. ve White, M. (2009). A new politics of the principalship? accountability-driven change in New York City, *Peabody Journal Of Education*, 84: 350-373,2009

Smeed, J., Kimber, M., Millwater, J. ve Ehrich, L. (2009). Power over, with and through: Another look at micropolitics, *Leading & Managing*, Vol. 15, No. 1, 2009, pp. 26-41

Spaulding, A. (2000). Micropolitical behavior of second graders. a qualitative study of student resistance in the classroom, *The Qualitative Report*, Vol. 4, Number 1/2, January, 2000 (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/spaulding.html>)

Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change, *Educational Management Administration & Leadership* 39 (6) 646-660

Stimmel, J. (2010). *Micropolitics and the principalship: a qualitative examination of how principals develop this critical attribute of school leadership*, Seton Hall University, Fall 2010, jstimmel@sayvilleschools.org

- Stoll, L. (1998). School culture, *School Improvement Network's Bulletin, No. 9*, Autumn 1998
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature, *Journal of Educational Change* (2006) 7:221–258, Springer 2006 DOI 10.1007/s10833-006-0001
- Struyve, C., Meredith, C. ve Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools, *J Educ Change* (2014) 15:203–230 DOI 10.1007/s10833-013-9226-5, Published online: 27 February 2014 Springer Science+Business Media Dordrecht 2014
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 30(4): 16-28 [2015]
- Şahin, S. ve Yüksel Şahin, F. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2017, 7(2), doi: 10.23863/kalem.2018.92
- Thatcher (2019) *Thatcher'ın ekonomik mirası: devlet değil özel, kolektif değil birey*, https://www.bbc.com/turkce/ekonomi/2013/04/130409_thatcher_ekonomi adresinden 12.02.2019 tarihinde indirilmiştir.
- TDK (2018). Lider, *Türkçe'de batı kökenli kelimeler sözlüğü*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bati&view=bati&kategori1=terim&hng1=md&kelime1=lider adresinden 4 Temmuz 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri, *Educational Administration: Theory and Practice* 2009, Vol. 15, Issue 60, pp: 657-674 Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2009, Cilt 15, Sayı 60, ss: 657-674

Thomas, R. ve Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: new public management and managerial identities in the UK public services, *Organization Studies* 26(5): 683–706 ISSN 0170–8406 Copyright © 2005 SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA & New Delhi) www.egosnet.org/os

Thomas (2018). *Çatışma yönetimi*

<https://www.thomasinternational.net/tr-tr/business/our-approach/conflict-management/> adresinden 26.08.2018 tarihinde indirilmiştir.

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. ve Vanderlinde, R. (2018).

Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession, *Educational Management Administration & Leadership* 1–27, 2018, sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1741143218781064 journals.sagepub.com/home/ema

Tschakert, P., Das, P. J., Pradhan, N. S., Machado, M., Lamadrid, A., Buragohain, M., Hazarika, M. A. (2016) Micropolitics in collective learning spaces for adaptive decision making, *Global Environmental Change*, Volume 40, September 2016, Pages 182-194

Türnüklü, A. (2000). *Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, Güz 2000, Sayı:24

Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Relationship between distributed leadership behavior of primary school principals and teachers' levels of creativity and motivation), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.esosder.org Electronic Journal of Social Sciences ISSN:1304-0278 Kış-2017 Cilt:16 Sayı:60 (198-216) Winter-2017 Volume:16 Issue:60

Uğurlu, C.T. ve Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak

okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Power used by school administrators as pioners on organizational citizenship behavior), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.esosder.org Electronic Journal of Social Sciences ISSN:1304-0278 Kış-2016 Cilt:15 Sayı:56 (98-119) Winter-2016 Volume:15 Issue:56

- Ünal, S., (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, S. 7, s.88–94, 2000.
- Voigt, M. (2012). *Schulentwicklungsprojekte aus neo-institutionalistischer und mikropolitische perspektive. Eine theorieorientierte modellentwicklung am beispiel einer einzelfallstudie*. ISBN:3862194566 EAN:9783862194568 www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-456-8.volltext.frei.pdf
- Westheimer, J. ve Kahne, J. (2002). *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*, surdna foundation, Inc., New York, NY., 2002-04-00, 51p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002).
- Wong, K.K. (1994). The politics of education: from political science to multidisciplinary inquiry, (Scribner,J.D., Ed.; Layton, D. H., Ed.) *The Study of Educational Politics. 1995 Commemorative Yearbook of the Politics of Education Association (1969-1994)*. Education Policy Perspectives Series. Falmer Press, Taylor & Francis, Inc.
- Yazıcı, E. (2016) *Öğretmen dayanıklılığı üzerine fenomenolojik bir araştırma*, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2016
- Yelboğa, B. (2017). *Örgüt içi çatışmalar ve çözüm yolları*, T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Bitirme Projesi, Edirne.

- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.esosder.org Kış-2008 C.7 S.23 (98-115) ISSN:1304-0278
- Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yalova İli Örneği)*, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı İçin Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.
- Youngs, H. (2007). *Having the 'presence' and courage to see beyond the familiar: Challenging our habitual assumptions of school leadership, new imagery for schools and schooling: challenging, creating and connecting*, 2007 ACEL & ASCD International Conference 10 – 12 October 2007 Sydney Convention & Exhibition Centre Sydney, Australia