

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)**

**ELEŞTİREL KURAM BAKIŞ AÇISINDAN ANKARA İLİ
İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİM YÖNETİMİNDE OTORİTE VE KÜLTÜR ANALİZİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

Sabri Güngör

**Ankara
Kasım, 2010**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)**

**ELEŞTİREL KURAM BAKIŞ AÇISINDAN ANKARA İLİ
İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİM YÖNETİMİNDE OTORİTE VE KÜLTÜR ANALİZİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ


Sabri Güngör

Danışman: Prof. Dr. İnyet Aydın

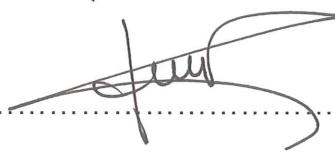
**Ankara
Kasım, 2010**

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında
DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan 

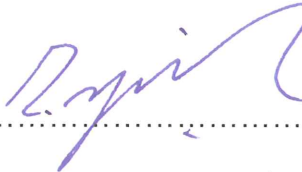
Prof. Dr. Ali BALCI

Üye 

Prof. Dr. İnyet AYDIN (Danışman)

Üye 

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Üye 

Prof. Dr. Rifat MİSER

Üye 

Doç. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2010

Prof. Dr. Necla KURUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Sosyal bilimlerin sosyoloji, felsefe, yönetim gibi alanlarında uzun zamandan beri tartışma konuları arasında yer alan eleştirel kuram, otorite ve kültür eğitim yönetiminde sınırlı tartışma ve araştırmalara konu olmuştur. Eleştirel kuramla eğitim yönetimini ilişkilendiren kuramsal çalışmalar olmasına rağmen, ampirik anlamda eleştirel kuramın ilgilendiği konuların incelenmesinde yetersizlikler görülmektedir. Eğitim örgütlerinde otoriteyle ilgili ampirik çalışmaların yetersizliği, otoritenin kültürle ilişkilendirilmemesi ve bu incelemelerin eleştirel kuram perspektifinden yapılmaması ise eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır. Böyle bir çalışmanın, eğitim yönetiminde teori ve pratik anlamda alana yeni bir bakış açısı kandıracacağı ve eğitim yöneticilerine sorunları görmeleri ve çözümleri geliştirmelerinde yol gösterebileceği düşünülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel kuram bakış açısından otorite ve kültüre yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmış, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri bulunmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümünde araştırmadan elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve önerileri bulunmaktadır.

Lisansüstü eğitimimde ve bu çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen ve doğru yolu bulmamda yönlendiriciliğine güvendiğim ve inandığım hocam ve danışmanım Prof. Dr. İnyet Aydın'a, derslerinden ve kendisinden çok şeyler öğrendiğim Prof. Dr. Ali Balcı'ya, tezin şekillenmesinde önemli katkıları olan Prof. Dr. Servet Özdemir'e, akademide birlikte yürüdüğüm yol arkadaşlarıma, varlığımı onlara borçlu olduğum anneme ve babama, son olarak da tezin vücuda gelmesinde zamanlarını çaldığım ve desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen eşim Esin'e ve biricik kızım Defne'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Sabri Güngör

ÖZET

ELEŞTİREL KURAM BAKIŞ AÇISINDAN ANKARA İLİ İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİNDE OTORİTE VE KÜLTÜR ANALİZİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Güngör, Sabri

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnyet Aydın

Kasım, 2010, xv + 298 sayfa

Bu araştırmada, eleştirel kuram bakış açısından eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizi yapılarak, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bu analizlerle ilgili görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada, eğitim yönetiminde otorite ve kültür olgusu birbirleriyle ilişkili bir şekilde çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda eğitim yönetiminde otorite ve kültür hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarıyla incelenmiştir. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Ankara ili Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, küme örnekleme yöntemine göre seçilen 347 ilköğretim okul yönetici ve öğretmeninden araştırmacı tarafından geliştirilen otoritenin anlam ve kaynağı ile süreç ve ilişki olarak otoriteyi kapsayan “Eğitim Yönetiminde Otorite Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmanın örnekleminde amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen ilköğretim okullarında görev yapan 11 yönetici ve 18 öğretmenle araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan derinlemesine görüşmelerle elde edilmiştir.

Elde edilen nicel veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmanın eğitim yönetimi kültürü ile ilgili derinlemesine görüşmelerle toplanan nitel verileri ise, otoritenin anlamı ve kaynağı ile süreç

ve ilişki olarak otoritenin kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında çözümlenerek nicel verilerle birlikte doğrudan alıntı yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları; yönetici ve öğretmenlerin otoriteyi daha çok denetim kurma, disiplin ve düzenle ilişkilendirdiklerini; aileyi, eğitimi, gelenekleri, teknolojiyi, ekonomiyi ve popüler kültürü otorite bakımından toplumda en güçlü etkiye sahip alanlar olarak gördüklerini; okuldaki otoriteyi daha çok yasalarla kazanılan hiyerarşik güç olarak tanımladıklarını; yöneticilerde en çok adalet, öğretmenlerde ise saygı eksikliğinin bulunduğunu; okuldaki otorite simgelerinin okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, veli, toplum, teknoloji, mevzuat ve müfredat olduğunu; eğitimin daha çok otoriteyi sürdürdüğünü; yöneticilerin daha çok bilgi ve beceriye dayalı otorite kullanmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

İlköğretim okullarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin yönetici ve öğretmenlerin; görev, ilçe, yaş, kıdem, eğitim durumu, bitirilen lise türü, mezun olunan yükseköğretim kurumu ve mesleki planlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmakta, cinsiyet değişkene göre ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular, okullarında yönetim uygulamalarıyla ilgili otoriteyi öğretmenlerin yöneticilere, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ilçede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin diğer ilçelerde görev yapanlara, lisansüstü eğitim mezunlarının lisans mezunlarına, gelecekteki mesleki planı öğretmen olarak kalmak, emekli olmak ve meslekten ayrılmak isteyenlerin yönetici olmak veya yönetici olarak kalmak ve müfettiş olmak isteyenlere oranla daha çok algıladıklarını ortaya koymaktadır.

ABSTRACT

OPINIONS OF PRIMARY SCHOOLS ADMINISTRATORS AND TEACHERS RELATING TO AUTHORITY AND CULTURE ANALYSIS IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION FROM A CRITICAL THEORY PERSPECTIVE

Güngör, Sabri

PhD, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın

November, 2010, xv + 298 pages

In this research, it is aimed to determine the opinions of administrators and teachers serving at primary schools relating to the analysis of authority and culture in educational administration from a critical theory perspective. In the research, it has been attempted to analyze the phenomena of authority and culture in educational administration related to each other. In this respect, authority and culture in education administration have been researched by both quantitative and qualitative approaches. The population of the research under the survey model consists of the administrators and teachers serving at public primary schools at Ankara Province's Çankaya, Keçiören, Mamak and Haymana Counties. The quantitative data of the survey have been collected from 347 primary school administrators and teachers selected according to cluster (group) sampling methods, with the "Scale of Authority in Education Administration" developed by the researcher comprising the meaning and source of authority as well as the authority itself in terms of process and relationship. Whereas the qualitative data of the research have been collected from 11 administrators and 18 teachers serving at primary schools selected from the sample of the research via purposive sampling technique, by means of very detailed interviews done with the semi-structured interview form developed by the researcher.

Collected quantitative data have been analyzed under the SPSS software. In this research, percentage, frequency, arithmetical mean, standard

deviation, t-test, variance analysis (ANOVA) and Mann Whitney U-test have been used for analysis of the data. The qualitative data of the research collected through detailed interviews relating to education administration culture are interpreted by making direct references together with the qualitative data at the scale of the meaning and origin of authority, and control, autonomy, legality as well as order/command chain of authority as a process and relationship.

Research findings show that administrators and teachers interrelate authority more with establishing control, discipline and order, consider the family, education, traditions, technology, economy and popular culture as the fields that have most powerful effect within the community ; define authority at the school more as a hierarchical power acquired by the laws; the administrators mostly lack justice whereas teachers lack respect; authority symbols at school consist of the school principal, deputy principal, teachers, parents, community, technology, legislations in practice, and the academic curriculum; education more often persists the authority and administrators must use more knowledge and skill-based authority.

At primary schools, with respect to authority in terms of process and relationship, there exists meaningful differences concerning duties, counties, age, seniority, type of secondary school graduated from, education status, institute of higher education graduated from, as well as professional plans of administrators and teachers, while there are no meaningful difference according to gender variable. These findings set forth that applications with respect to authority at schools is more perceived by teachers when compared to administrators, teachers and administrators serving at the county of a higher level of socio-economic status when compared to those performing duty at other counties, those having graduate degrees when compared to those with undergraduate degrees, and those with a future professional plan for remaining as teachers, retiring and leaving the profession, when compared to those who desire to become administrators or remain as administrators and become inspectors.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	17
Önem.....	18
Sınırlılıklar.....	20
Tanımlar.....	20
BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	23
Eleştirel Kuram.....	23
Eleştirel Kuramın Tarihsel Gelişimi.....	23
Eleştirel Kuramın Temel Felsefesi.....	23
Eleştirel Kuram ve Eğitim Yönetimi.....	38
Otorite.....	44
Otorite Kavramına Yaklaşımlar ve Otoritenin Anlamı.....	46
Otorite kavramının kökeni.....	46
Otoriteye ilişkin tanımlar.....	47
Otoriteyle İlişkili Kavramlar: Güç ve İktidar.....	54
Güç.....	54
İktidar.....	56
Otoritenin Kaynağı.....	58
Otoritenin Özellikleri.....	60
Örgütsel Otorite.....	62
Kültür.....	73
Örgütsel Kültür Analizi.....	78

Paylaşılan normlar olarak kültür.....	80
Paylaşılan inanç ve değerler olarak kültür.....	80
Söylenmeden anlaşılan varsayımlar olarak kültür.....	81
Kültürün fonksiyonları.....	82
Eğitim Yönetiminde Otorite ve Kültür Eleştirisi.....	84
Kontrol.....	99
Özerklik.....	107
Meşruiyet.....	115
Emir Komuta Zinciri/İtaat.....	120
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	127
Araştırma Modeli.....	127
Evren ve Örneklem ve Çalışma Grubu.....	128
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	132
Katılımcıların Kişisel Bilgileri.....	134
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	146
Nicel Veri Toplama Aracı.....	146
Nitel Veri Toplama Aracı.....	153
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	155
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....	158
Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Otoritenin	
Anlam ve Kaynağına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	158
Otoriteyi Çağrıştıran İlk Üç İfade.....	158
Otorite Bakımından En Güçlü Etkiye Sahip İlk Üç İfade.....	160
Okuldaki Otoritenin Anlamı.....	167
Okul Yöneticilerinde Görülen Eksiklikler.....	169
Öğretmenlerde Görülen Eksiklikler.....	171
Okulda Otorite Simgesi.....	173
Eğitimin Otorite Üzerine Etkisi.....	180
Eğitim Sisteminde Geçerli Olan Otorite Biçimi.....	183
Yöneticilerden Kullanmaları İstenen Otorite Biçimi.....	185
Boyutlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri	
ve Boyutlara İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum.....	188
Kontrol Boyutu.....	188

Özerklik Boyutu.....	196
Meşruiyet Boyutu.....	208
Emir Komuta Zinciri Boyutu.....	215
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	223
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	228
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	231
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	236
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Kıdem Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	242
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	245
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	248
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Mezun İlişkin Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Boyutlara Bulgular ve Yorum.....	252
Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Mesleki Plan Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	256
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	262
Sonuçlar.....	262
Otoritenin Anlam ve Kaynağı İle İlgili Sonuçlar.....	262
Süreç ve İlişki Olarak Otoriteye İlişkin Sonuçlar.....	264
Kontrol.....	264
Özerklik	264
Meşruiyet.....	266
Emir Komuta Zinciri.....	267
Değişkenlere Göre Boyutlara İlişkin Sonuçlar.....	267

Öneriler.....	269
KAYNAKÇA.....	273
EKLER.....	299

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1 Otoritenin Özellik Olarak Tanımlanması.....	64
2 2009-2010 Öğretim Yılı Ankara İli Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana İlçeleri İlköğretim Okul, Öğretmen ve Yönetici Evren ve Örneklem Sayıları.....	129
3 2009-2010 Öğretim Yılı Ankara İli Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana İlçeleri İlköğretim Okul, Öğretmen ve Yöneticilerde Ulaşılan Örneklem Sayı ve Oranları.....	130
4 Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Okullardaki Öğretmen ve Yöneticilere Dağıtılan ve Dönen Anketlerin Sayı ve Oranları.....	131
5 Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin İlçelere ve Göreve Göre Dağılımları.....	133
6 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımları.....	134
7 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	135
8 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Yaş Guruplarına Göre Dağılımları.....	136
9 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	137
10 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları.....	138
11 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	139
12 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Dağılımları.....	139
13 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	141
14 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Aylık Gelir Dilimlerine Göre Dağılımları.....	141
15 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	142
16 Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	143

Çizelge		Sayfa
17	Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Doğdukları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları.....	145
18	Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Planlarına Göre Dağılımları.....	146
19	Kontrol Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları	150
20	Özerklik Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	151
21	Meşruiyet Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	152
22	Emir Komuta Zinciri Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	152
23	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Otoriteyi Çağrıştıran İfadeleri Sıralamalarında İlk Üçe Giren İfadelerin Dağılımı.....	159
24	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Otorite Bakımından En Güçlü Etkiye Sahip İfadeleri Sıralamalarında İlk Üçe Giren İfadelerin Dağılımı.....	161
25	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okulda Var Olan Otoritenin Anlamına İlişkin İfadeleri Sıraladıklarında İlk Üçe Giren İfadelerin Dağılımı.....	168
26	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yöneticilerde Gördükleri En Önemli Üç Eksikliğin Dağılımı.....	170
27	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmenlerde Gördükleri En Önemli Üç Eksikliğin Dağılımı.....	171
28	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Gördükleri Otorite Simgelerinden En Önemli Üçünün Dağılımı	173
29	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Eğitimin Otorite Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.	180
30	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Sistemindeki Geçerli Olan Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	184
31	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerinin Yöneticilerin Kullanmalarını İstedikleri Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	186

Çizelge	Sayfa
32 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Kontrol Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	189
33 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Özerklik Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	196
34 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Meşruiyet Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	209
35 İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Emir Komuta Zinciri Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	216
36 İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Varyans Analizi Sonuçları	223
37 Varyans Analizi İçin Düzenlenen İlçe Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	225
38 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	228
39 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	232
40 Varyans Analizi İçin Düzenlenen Yaş Grupları İle İlgili Betimsel İstatistikler.....	233
41 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	236
42 Varyans Analizi İçin Düzenlenen Görev Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	237
43 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre T-Testi Sonuçları.....	243
44 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	246

Çizelge		Sayfa
45	İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	249
46	İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	253
47	Varyans Analizi İçin Düzenlenen Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistikler.....	254
48	İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Planlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	257

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçlar ifade edilmiş, araştırmanın önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada yer alan önemli kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

Birçok eğitimci, öğretmen, yönetici ve bilim insanı, modern yaşamın her alanında olduğu gibi, eğitimde de bir kriz yaşandığını tartışmaktadır (Arendt, 2004, 2005; Apple, 2004; Mendel, 2005). Bu kriz sadece örgün ya da yaygın eğitim kurumlarında değil aynı zamanda aile ve din gibi birçok toplumsal kurum ve inanç sistemlerinde de açıkça görülmektedir (Mendel, 2005). Eğitimdeki krizi vurgulayanlar özellikle şiddet, disiplinsizlik, itaatsizlik gibi konuların kamu okullarının giderek artan problemleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte birçok aile ve okul, artık çocuklar üzerinde çok az kontrole ve etkiye sahip olduklarını ifade etmektedir. Bunun yanında kurumlarda, özellikle okullarda, çalışanların eşgüdümlemesi, kontrol ve motive edilmesi gibi konularda sorunlar yaşanmaktadır. Bütün bu sıralananların, krizin bir görünüşü olarak, eğitim yönetiminde otoritenin ve kültürün erozyonu, biçim değiştirmesi, eski görünümüyle açıklanamıyor olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Eğitim yönetimiyle ilgili sorunları incelemek ve çözüm bulmak için çeşitli analiz birimleri oluşturulabilir. Ancak bu çalışma otorite ve kültür sorunsalını analiz ederek, eğitim ve eğitim yönetimiyle ilişkisini eleştirel bir perspektifle değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim yönetimi alanında, sadece yasa ve yönetmelikler uygulanmaz. Genel yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de karar verme ve

eğitim politikaları geliştirme önemli konular arasındadır. Bu konular, Goodsell'in (2004, 18) vurguladığı gibi modern çağ boyunca etkisini gittikçe arttıran bürokrasiyle birlikte devam etmektedir. Bürokrasinin olduğu bir alanda otorite, birçok yönetim çalışmasına konu olmuştur. Bu çalışmalar, yönetim ilişkilerindeki değişime (Page ve Wright, 1999, 2006), yönetimin takdir yetkisine (Rohr, 1976, s. 398; Wilson, 1989), bürokrasiye (Lipsky, 1980), ast-üst ilişkilerine (Simon, 1957) odaklanmaktadır. Bu çalışmalar genellikle otoritenin görünüşüne odaklanmamış ve otoriteyi, geniş bir bağlamda, toplumsal kültürle de ilişkilendirmemişlerdir.

Yönetim alanındaki bu çalışmalar eğitim yönetimini etkilemiş ve otoriteyle ve kültürle ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Bunlar, Gordon (1997), Pace ve Hemmings (2007) gibi eğitimde otoriteyle ilgili ya da Schein (1985), Goddard, Hoy ve Hoy (2004) gibi kültürle ilgili çalışmalardır. Eğitim yönetimi alanında otoriteyle ilgili çalışmalarda, genel yönetim alanında olduğu gibi otorite ve kültür, birlikte ele alınarak incelenmemiştir. Oysa Adorno'nun (2007), Horkheimer'ın (2005), Giroux'un (1994) belirttiği gibi geniş bağlamda toplumla ve kültürle ilişkilendirilmeyen çalışmalar gerçekliği yansıtmada yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, eğitim yönetimi alanındaki teorik ve pratik sorunların çözümü, yapılan birçok araştırmanın toplumsal süreç ve ilişkiden, toplumsal kültürden yalıtılmış bir okul varsayımıyla kurgulanması nedeniyle zorlaşmaktadır.

Okulların otoriteyi sağlayamadığına ve otoriteden uzaklaştığına ilişkin çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Ancak otorite ilkesinden uzaklaşan elbette okul değildir. Geleneksel değerleri dolayısıyla otoriteyi zayıflatan; iktisadi dönüşümler, yaşam tarzındaki ve kuşaklararası ilişkilerdeki değişimler, kültürde yaşanan alt üst oluşlardır (Mendel, 2005, 104-105). Toplumdan tamamen kopuk ve soyutlanmış bir okul hayal etmek imkânsızdır. O nedenle okul toplumun bütün çelişkelerini ve çatışmalarını yansıtır. Bu çelişki ve çatışmalar kültürün, ekonominin ve diğer tüm alanların ortak etkisini taşıır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde eleştirel kuram, ekonomiden kopuk bir kuramı reddettiği gibi, toplumsal kuramların yalnızca ekonomik boyutlu bir açıklama olmasını da yeterli bulmaz, kültürün de bir boyut olmasını önerir (Jay, 2005,

227). Sünker'in (2005, 136) de belirttiği gibi toplumsal statükonun yeniden üretim alanı olan okullar, kültürü de kapsayan çoklu boyutlarıyla değerlendirilip tartışılmalıdır.

Eğitim yönetiminde otoritenin özü/esası ve temeli nedir? Bu otorite nereden kaynaklanır? Yönetici ve öğretmenler bunu nasıl algılamaktadır? Otorite aynı zamanda kültürel midir? Eğitim yönetiminde otoritenin uygulanışı nasıldır? gibi soruların cevaplanması eğitim yönetiminde otoriteyle ilgili problemin anlaşılmasına zemin sağlayabilir. Tabi bu sorulara farklı perspektiflerin önerdiği çeşitli yollarla yanıtlar verilebilir. Ancak zaten eğitim ve eğitim yönetiminde otoritenin kavramsallaştırmasında, diğer sosyal bilim alanlarında olduğu gibi kuramcılar arasında çok az anlaşma sağlanabilmiştir. O nedenle bu çalışmada, eğitim yönetiminde otorite kavramının incelenmesi, özgün bakış açısıyla, eleştirel kuramdan hareket edilerek yapılmaktadır.

Eleştirel perspektif merkezli bu çalışma, otorite ve kültür çalışmalarıyla öne çıkan "eleştirel kuram"ın varsayımları temelinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca eleştirel kuramın, bir fenomenin incelenmesinde, önerdiği nicel ve nitel ampirik yöntemler birlikte kullanılarak, bu çalışmanın pratik ilgisinin de artırılması hedeflenmiştir. Geniş olarak belirtilecek olursa bu çalışma, okullarda yönetici ve öğretmenler tarafından algılanan yönetim otoritesinin anlamını, kaynağını ve temellerini araştırmaktadır. Ayrıca Presthus'un (1962, 86) da belirttiği gibi toplumun örgütsel bir toplum olması ve otorite içermesi, örgütlerin kültürel yapılar olması ve kültürel öğelerin özelliklerini yansıtmaları onların hem otorite hem de kültür yönüyle birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmıştır.

Bir örgüt diğer sosyal sistemler gibi bir sosyalizasyon aracı olarak görülebilir (Balcı, 2003a). Örgütün ödülleri, olumsuz yaptırımları, istediği davranış ve idealler ve yönetim standartları çalışanları günlük işlerini yapmada etkiler ve onların özel yaşamları içine kadar genişler. Bireyler bir örgütte, hem kendi hem de örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırlar. Onlar görev yaptığı süre içinde bir işi yetiştirmek zorunda olduklarından etki ve kontrol mekanizmalarına maruz kalırlar.

Okul da bir örgüt olarak sosyal bir sistemin parçalarına benzemektedir. Formal bir örgüt olarak okul, açık olan amaçlarına ulaşmayı hedeflemektedir. Bu anlamda Hoy ve Miskel'e (2008, 219) göre bütün toplumsal örgütler gibi okullar da çalışanlarını kontrol etmeye çalışır. Scott (1963, 19) her sistemin kontrolünü, çalışanlar ve onların kişilikleri ile örgütün formal yapısının etkilediğini belirtir. Otorite, tam da bu noktada devreye girer ve örgüt çalışanlarının örgütle bağını kurarak kontrol gibi mekanizmaların nasıl olacağını belirler. Örgütlerin kontrolüne yön veren otoriteyi gücün bir türü olarak gören Hoy ve Miskel (2008, 219), formal örgütlerin kontrolünde otoritenin önemli olduğunu vurgular. Scott'a (1963, 21) göre otorite, örgütün bireyden beklediği rol ve güdü ile bireyin örgütten talebi ve örgütün bireye karşı yükümlülükleri arasındaki açıklığa göre değişir. Başka bir ifadeyle otorite, kişisel ve sosyal sistem arasındaki ilişkiyi gösterir. Bu noktada Argyris (1987) bu iki sistemin eriyip kaynaşmasının bütün örgütlerin temel problemini oluşturduğunu belirtir. Her örgütte her zaman hissedilen ve en önemli etkili unsur, bu çalışmanın da merkezi ilgisi olan, çalışanları örgüte bağlayan otorite ve bireyin değer, inanç ve varsayımlarından etkilenip onu şekillendiren kültür yapısıdır.

Genellikle felsefeciler ve bazı eğitim kuramcıları otoritenin eğitimdeki rolü şöyle dursun, onun yeterli bir kavramsallaştırmasında bile anlaşamazlar (Hoy ve Miskel, 2008, 219; Giroux, 1981) ve onun sorgulanması gerektiğini belirtirler. Otorite konusundaki tartışmalar incelendiğinde, "eğitim otoritesinin ana kaynağının gelenek olup olmadığı" sorusunun bu tartışmaların odak noktasında bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında önemli bir yere sahip olan Wynne'nin (1985, 4) tartışmaları, geleneği kutsamakta ve okulların ahlak değerlerinin öğretilmesi gereken yerler olması gerektiğini belirtmektedir. Adler (1982), Ravitch (1985), Bloom (1987), Hirsch (1987) gibi muhafazakâr eğitimciler ise okullarda üstün akademik başarıyla ilgilenilmesini ve okulların ortak bir kültürü ve batı medeniyeti üzerine inşa edilen temel ahlaki değerleri ve erdemleri öğretmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu eğitimciler, okullarda daha fazla sınav, daha fazla sertlik, katı disiplin ve daha fazla milliyetçi/vatansever değerlerin olması gerektiği ile ilgilenmişlerdir.

Gelenekselcilerin görüşlerine karşı yapılan eleştiriler, geleneğin bireylere bir düşünce sisteminin esaslarını öğrettiği ve eleştirmeden kabul etmeyi gerektirdiği üzerinde temellenmektedir. Gelenekselcilerin savunduğu düşünceler, onu eleştirenler tarafından, birey üzerinde “geleneksel yönetime duygusal bağlanma” yarattığı şeklinde değerlendirilmektedir (Akt: Wynne, 1985, 9). Geleneksel otorite tartışmalarındaki başka bir nokta ise, yönetici ya da öğretmenlerin sahip olduğu uzmanlık bilgilerinin değişmemiş olması ve onların bu değişmeyen bilgileri aktarması düşüncesinin eleştirisine yoğunlaşmaktadır (Nyberg ve Farber, 1986, 10). Otoriteye ilişkin gelenekselci görüşler, özellikle otoritenin demokratik olmayan kavram ve tespitleri üzerine vurgu yaparak bunları savunur ve eğitimde eleştirel yetiştirme ile yönetimde eleştirelliği kabul etmez. Onlar eğitimde sosyo-politik ve epistemik otoritenin olması gerektiğini vurgularlar (Neiman, 1986, 64).

Wynne’e (1985, 7-9) göre sosyo-politik otoritede eğitimciler, disipline etmek için güce ve diğer baskı araçlarına sık sık ihtiyaç duyacaktır. Ona göre okullar öncelikle bir düşüncenin esaslarını öğretmelidir. Öğretmenler ve yöneticiler gerektiğinde baskıya başvurabilirler. Geleneksel varsayımlar, gerektiğinde baskı araçlarının kullanılmasını ya da güce ve zora başvurarak otoritenin sağlanmasını önerirler.

Gelenekselcilerin bu varsayımlarına otoritenin güç, zor ve zorlamanın diğer araçlarından keskin bir şekilde ayrılmış olduğunu belirterek karşı çıkmaktadır (Arendt, 2005; Friedrich, 1972). Onlara göre gelenekselciler otoriteden değil başka bir şeyden bahsetmektedirler. Bu düşünürler insanların otoritesini kaybedecekleri zaman genellikle şiddet ve zora başvurduğunu belirtirler. Oysa gerçek otorite, insanların belirli bir duruma uymasını sağlamak amacıyla zorlayıcı araçları kullanmaya ihtiyaç duymaz. Gelenekselciler eğitmek için otorite olmayı gerekli görürler ve otorite olmanın sınıf içi yönetimde, disiplini sürdürmede ve etkili öğretimde olması gerektiğini savunurlar.

Gelenekselciler için özellikle bilginin kaynağı anlamlıdır. Bilgi insana, doğru ve yanlış açıklamalar arasında ayırım yapabilmeyi sağlamalı ve açıkça

ahlaki mesaj içermelidir (Peters, 1976, 259). Ancak Giroux (2003) otoriter olmada, bir şeyi iyi bilmenin yeterli olmayacağını, bilginin bireyleri özgürleştirilmesi ve birilerini motive ederek harekete geçirmesi gerektiğini vurgulayarak bu görüşü eleştirmektedir. Wynne (1986, 4) ve Neiman (1986, 68) ise Giroux'un düşüncelerine zıt bir biçimde; öğretmen otoritesinin tartışmasız, şüphe duyulmadan ve sorgulanmadan kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenler de yöneticilerinin otoritesini kabul edip benimsemelidirler. Ancak buradaki temel sorunlardan bir diğeri de otoritenin kullanımının sınırının belli olmaması ve bunun doğurabileceği olumsuzluklardır. Okulda nasıl bir otorite olması gerektiği de tartışmalı bir konu olmaktadır.

Bennet (1998, 201) gibi birçok eğitimci, gelenekselcilerin epistemik otorite anlayışını eleştirmektedir. Ona göre bir otorite ilişkisini kurmak ve devam ettirmek öznelerin rızasına bağlıdır. Açıkça öğretmenlerin epistemik otoritesi uzman otoritesini çağırıştırır ve bu, gelişmenin önünde engel olabilen çok eski bir kavramdır. Bennet'e (1998) göre uzmanlık otoritesi "eğitimin teknikleşmesi"ni getirir. Ona göre eğitimde özelleşmiş ve teknik uzmanlığın yanında diğer değerlere de ağırlık verilmelidir. O, kısaca otoritenin tek boyutlu değerlendirmesine karşı çıkar. Giroux ve McLaren'e (1986, 164) göre ise otoritenin geleneksel görüşü, bireysel yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi eğitimsel amaçları ortadan kaldırmakta ve eğitimden demokratik vizyonu uzaklaştırmaktadır.

1960'lardan beri dünyada tartışılan genel konulardan biri eğitimin sosyal mobilitiyi gerçekleştirmek için gerekli olduğu ve okulların sosyal düzenle ilgili eşitlik ve demokrasinin gelişmesi için bir mekanizma olarak işlev gördüğü tezidir (Grant, 1989). Bu düşüncelerle temellenen eğitim reformları, bireysel olarak öğrencinin öğrenme başarısı ve kariyer eğitimi, hesapverilebilirlik gibi eğitim sisteminin etkililiği ile ilgili kavramları vurgulamaktadır. Bu düşünceleri savunanlar, otoritenin karşılıklı etkileşim özelliğine vurgu yaparak ilişkiyi tartışma ve iletişimde temellendiğini belirtmektedir. Ama onlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları

zorlukları aşmak amacıyla karşılıklı ilişkiyi içeren otoriteyi nasıl kullanacaklarını açıklama konusunda başarılı değildir (Giroux, 2001).

Friedrich'e (1972, 36) göre otorite, kişilerden daha ziyade, iletişimin niteliğinde bulunur. Onun düşüncesine göre otorite ve otorite olmayı sağlayan bilgi, yalnızca bir öznenin ayrıcalığı değildir. Ancak bu otorite ya da bilgi ortak üretim de değildir. Benne'ye (1970, 401) göre eğitimsel otoriteyi elinde bulunduranlar toplumsal bir yaşam içindedir. Bu otoriteyi elinde bulunduranlar ve özneler, karşılıklı ilişkileri birlikte inşa etmelidirler. Benne bu düşünceyle karşılıklı ilişki kültürüne gönderme yaparak otoriteye antropolojik bir özellik affetmektedir. Bu düşüncede otorite zorunluluk içermez ve öğretmenin ya da yöneticilerin uzmanlığında temellenmez. Öğretmenler ya da yöneticiler antropolojik otoriteyi ellerinde bulundururlar. Öğretmenler ve yöneticiler otoritelerini geniş anlamda temsil ettikleri toplumdan ve toplumun üyeleri olan öğrencilerin/öğretmenlerin rızalarından almaktadırlar.

Antropolojik otorite, otoritenin geleneksel görüşünün “yetişkinler öğretir çocuklar öğrenir”, “yönetici söyler öğretmen yapar” gibi sorunsal varsayımlarının bazılarından kurtulabilmektedir. Bu otorite anlayışında konuşma, açık bir diyalogda temellenmelidir. Otorite bir kişinin niteliği değil iletişimin bir niteliğidir. Bu düşünce otoriteyi eleştirilebilir ve meydan okunabilir olarak görür. Otoritenin bu kavramsallaştırması, bugünün demokratik toplumlarında uygun bir eğitim için yeterli bir temel sağlar (Benne, 1970, 400). Görüldüğü gibi bu düşüncede demokratik değerler, otoritenin önemli açıklayıcıları olmakta ve meşru eğitim otoritesi itaatte değil, karşılıklı anlaşmada temellenmektedir. Gelenekselcilere karşı çıkan bu düşüncelerde otoritenin güç ilişkilerinden arınmış olduğu varsayılmaktadır. Foucault (1980, 131) ise otoritenin güç ilişkilerinden arınmış olduğu düşüncesine katılmaz. O, gerçeğin güç ilişkilerinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini belirterek otoritenin de gücün etkisinden bağımsız olamayacağını vurgular. Bu düşüncesiyle Foucault gücün, incelenen bütün olgu ve olayların üzerinde etkiye sahip olduğunu ortaya koyar.

Otoritenin geleneksel ve özgürlükçü yorumlarına bir başka karşı çıkış Illich (1985) ve Reimer (1972) gibi radikal eğitimcilerden gelmiştir. Onlar katı bürokratik okul yapılarının, okullardaki otoriter kontrol, kültürel yabancılaşma ve aynı zamanda geniş anlamda toplumun eşitsizliğiyle ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Onların genel anlamda savundukları görüşler; var olan okul yapılarında öğrencilere daha fazla özgürlük sağlanması, öğrenci-öğretmen eşitliğinin kurulması ve hiyerarşinin ortadan kaldırılması gibi radikal değişim konularını içermektedir.

Belirtilen radikal görüşlere karşı çıkan ve eleştirel kuramdan temellenen eleştirel eğitim kuramları ise (Bowles ve Gintis, 1976; Willis, 1977; Anyon, 1979; Apple, 1979, 2006; Giroux, 1981; Whitty, 1985; Wexler 1987; Liston, 1988) eğitimin kapitalist üretim ilişkilerini yeniden üreten bir araç olduğunu belirterek okulların bu ilişkileri kırabileceği savunmaktadır. Onlar, eğitimin mesleki ve toplumsal sınıf yapılarını düzenleyen hiyerarşiler için bireyleri hazırlayan etkinlik olduğu düşüncesiyle sınırlandıramayacağını, aynı zamanda eğitimin, baskı söylemini yaydığını belirtmektedir. Bu bağlama temel oluşturan düşünce ise Habermas'ın açıklamalarından beslenmektedir. Habermas toplumun yalnızca bir üretim kümesi değil, toplumsal bütünleşme ve kültürel değerlerin korunmasına ilişkin talepleri de bulunan, eğitim ve adaletle de siyaset ve ekonomi kadar önem veren bir topluluk olduğunu düşünür (Akt: Touraine, 2004, 371). Böylece Habermas (1998) eleştirel kuramın sadece ekonomik ve politik bir çıkarım kuramı değil, aynı zamanda ekonomi ve politikayla iç içe geçmiş sosyal ve kültürel yaşamı da içeren bütünlüklü bir kuram olduğunu belirtmektedir.

Giroux (1986, 26) daha demokratik bir toplum ve sosyal dönüşümle ilgili sorunlara çözüm yolları ortaya koymayı amaçlarken otoritenin baskıcı formlarına meydan okur ve onları açığa çıkarır. Plamenantz'a (1973, 51) göre eleştirel eğitimciler daha demokratik bir toplum yaratmak kadar bireysel özgürlük ve gelişimle de ilgilenmişlerdir. Bu nedenle onlar için disiplin, körü körüne bir bağlılık ve itaat sonda gelen değerlerken, bireysel inisiyatif, düşünme ve özgürlük birincil vurgulardır. Eleştirel eğitim düşünürleri, aralarında önemli farklılık olmasına rağmen, genellikle demokratik bir

toplumda çalışma pratikleri ve yerleşmiş geleneklerden fazla şüphe duymaktadırlar. Çünkü onlar bu yerleşmiş geleneklerin ve uygulamaların toplumda imkânları kısıt olan grupların ayrımcılığını devam ettirdiğini (Bates, 1984; Balcı, 1993, 2003b) vurgulamaktadır.

Bu tartışmalardan da anlaşılacağı gibi otorite sadece kurumların iç sorunu değil toplumun geneline yayılan bir sorundur. Onun kavramsal olarak açığa çıkarılması, kültürel bir sorgulamayla birlikte değerlendirilmesini de beraberinde getirmektedir.

Her örgütte, roller ve yeteneklerin birleştirilmesi için otorite gerekiyken; otorite, uygulamadaki yöntemler yoluyla çalışanları yabancılaştırmaktadır. Otoriteye tepkiler örgütsel uzlaşmada önemli eleştirel değişkenleri oluşturmaktadır (Presthus, 1962, 140). Otorite, bu görüşe göre, bireyle örgütün uyumunu sağlayan yol göstericidir (Blais, Gauchet ve Ottavi, 2008). Ancak otoritenin yol göstericilik özelliği, uygulamada, baskı yoluyla sağlanırsa ve rıza gösterilmeden yapılırsa, bireylerin örgüte uyumu yerine ona yabancılaşmasına neden olabilir. Otoritenin yasal gücün bir biçimi olarak görülmesi, birey ve örgütün uzlaşması konusundaki eleştirileri derinleştirmektedir. Ancak Arendt'in (2005) ve Giroux'un (2003) otoritenin kültürel değerlerde kökleşmiş olduğu tezi, otoritenin inceleme şekli ve alanını da genişletmiştir. Böylece uzlaşma aynı zamanda otorite ve kültürün ortak etkisiyle oluşan süreç haline gelmektedir.

Otorite, uzlaştırıcı özelliğinin yanı sıra Benne'nin (1970, 392-393) belirttiği gibi insanların görevlerine yoğunlaşmaları konusunda da bir işlev görür. Ancak bunlar, geniş ve karmaşık görevler olabilir. Otorite, bir kişi ya da grubun, kendisinin dışındaki bir kaynaktan talep ettiği yol gösterme ya da yönetme durumlarında var olur. Otorite, ihtiyacın karşılanması istendiğinde ya da yardım talep edildiğinde, bu istek ve taleplere ilişkin davranışların ya da inançların sınırını çizer. Bu durumda birey ya da grup, diğer kişi ya da gruba (ya da bir kurala, kuralların bir bölümüne ya da bir yönetime) itaate rıza gösterir.

Benne'nin (1970) bu analizi, bir güç olarak otoritenin, sosyal kontrol tipinden sosyal ilişki tipini ayırmada yardımcı olur. Onun bu tanımda vurgulamak istediği, gücün aksine otoritenin beraberinde bir ilişkiyi getirdiğidir. Bu ilişki, otoriteyi elinde bulundurana gönüllü rıza göstererek itaat etme üzerinde temellenmektedir. Benne'nin bu vurgusu otoriteyle ilişkili olan güç olgusunu ayırırken, otoriteyi kişilerde olan bir özellik üzerine temellendirmektedir. Ancak otorite sadece kişilerin özelliklerinde toplanan bir şey değildir. O aynı zamanda yasal ve yasal olmayan sınırlandırmalarla da şekillenir. Böylece otorite, ne kadar kişisel bir özellik olarak değerlendirilse de örgütün genel ilkeleri, kuralları, oradaki insan ilişkilerinin şekillendirmeleri ile işler. O halde otorite incelemelerinde, otorite kişisel bir özellik olarak görüldüğü kadar kural, ilke, insan ilişkileri olarak da değerlendirilmelidir.

Nyberg ve Farber'e (1986, 11) göre yasama organı, eğitim bakanlığı, bakanlık teşkilatları, okulların yönetim kurulları, komiteler, komisyonlar, üst yöneticiler, bazen de okul müdürlerince alınan; örgüt, müfredat ve materyallerle ilgili kararlar ve incelemeler ile eğitim yönetimiyle ilgili konular otoriteyle doğrudan ilişkilidir. Bu konular aynı zamanda bir iletişim ağı içinde gerçekleşir. O nedenle okullarda, otoriteyle ilgili yapılacak bir inceleme, öğretmen ve yöneticilerin kurumlarını ve yapacaklarını tasarlama özgürlüğü, okulda ve kendi yaptıkları işler üzerindeki etkileri ve kontrolleri ile okullarındaki iletişim konularını içermelidir.

Bennet (1998, 202) ise ders kitabı seçimi gibi eğitimle ilgili uzmanlık gerektiren kararların, çoğunlukla politik nedenlerle seçilmiş üyelerden oluşan komisyonlar tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır. Benzer uygulamaların Türkiye eğitim sisteminde de olduğu görülmektedir. Eğitimle ilgili kararların aşırı merkezîyetçi yapıda olması (Şimşek, 1997; Özdemir, 2000; Bursalıoğlu, 2002) okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütleri ve işlerinde söz sahibi olmayla ilgili olarak otoritelerinin derecesini de göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticiler okulların rutin işleyişiyle ilgili öğrenci kayıtları, temizlik, güvenlik, bürokratik yazışmalar gibi konularla neredeyse sıradanlaştırılmıştır. Öyleyse yöneticilerin ve öğretmenlerin dolayısıyla da okulların otoritesi azalmış ya da

ortadan kalkmış mıdır? Ya da yönetici, öğretmen ve okulların otoritesi dolayısıyla yönetim otoritesi denilen şey günümüzde nedir?

Sergiovanni ve Starrat'ın (1979, 138) vurguladıkları gibi, değişim sürecinde olan okullarda, otorite ilişkileri de değişime uğrar. Okullardaki hem değişim uygulamalarını yapan hem de değişimden etkilenen temel otorite, yöneticidir. Özellikle değişimden etkilenen, müdürlerin makam otoriteleridir. Bu değişimlerde eğitim ve öğretim programlarının değişimi, öğretmenlerin yeterliklerinin sorgulanmasına neden olduğu gibi müdürlerin rollerin tanımlanmasının ötesinde, yönetsel düzenlemeleri de gerektirmektedir. Öyleyse yöneticilerin, öğretmenlerin ya da okulların otoritesi ortadan kalkmış olamaz. Bu görevlerin gerektirdiği geçmiş yetenek ve yeterliklerin otoritesi ortadan kaybolmuştur. Bunların yerine yeni otorite biçimleri gelmiştir.

Otorite, politik ve sosyal düşünce geleneğinde, meşruluk biçimleri ve otoriteryan ilişkilerin çeşitli biçimleri anlamına da gelmektedir. Bu tür bir otorite, doktor ve hasta arasındaki ilişkilerde görülebilecek şekilde oluşan ve tarihsel olarak itaatin meşru ilkeleri olarak kullanılmıştır (Arendt, 2004, 145). Giroux (1986, 27) meşruiyetle ilişkili otorite kavramını toplumun devamını sağlayan bir etkinlik olarak bir eğitim vizyonuna bağlar. Meşruluk türleri ise Weber'in (2006, 42) betimlemesine göre, karizmatik, geleneksel ve yasal otorite arasındaki ayrımlarla ortaya konabilmektedir. Bütün bu modeller ve meşruluk türleri, otorite olarak bilinen sosyal ilişkiler için sağlam bir temel oluşturmaya çalışır. Hoy ve Miskel (2008, 219) de otorite ilişkilerini okuldaki yaşamın ayrılmaz parçalarından biri olarak gördüğünü belirterek otoriteyi bir ilişkiler ağı olarak düşünme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen ya da ast-üst ilişkilerinin temelinde otorite vardır.

Giroux'a (1986, 28) göre okuldaki tüm ilişkiler diyalektik olmalıdır ve bu anlamda otorite özgürleştirmelidir. Ona göre otorite ideal demokrasi için bir arabulucudur. Bu kavram, okulların öğrencileri toplumda rekabete ya da kültüre adapte etmeye hazırlayan kurumlar olmasından daha ziyade sosyal değişimi başlatabilen ve demokrasi için mücadele eden yerler olarak görmek için temel sağlamalıdır. Oysa okullar öğrencileri, daha çok var olan kültüre ve

ekonomiye adapte etme işlevi gömektedir. Bu durumda otorite, sıkı denetim ve disiplin olarak algılanmakta ve gerçek gelişmenin engeli olarak görülmektedir. Otorite, bu kavramlardan farklı olarak nihai amacı özgürleşmeyi sağlayan, bireyle toplum, bireyle kurum ve kurumlar ve toplumlar arasında karşılıklı ilişkilerle oluşan bir bağlıdır.

Giroux'un (1986) vurgusunda eğitimciler basit entelektüeller değil dönüştürücü entelektüellerdir. Eğitim etkinliklerinin ana amacı, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal dönüşümle meşgul olmalarını sağlamak amacıyla onları güçlendirmektir. Bu amaçla yönetici/öğretmen, öğretmen/öğrenci karşılıklı olarak toplumdaki sosyal ve politik problemlere eleştirel bakabilmeli ve bunun gerektiği şekilde eyleme geçebilmelidir. Böylece onlar maruz kaldıkları baskıcı ve adaletsiz uygulamaları değiştirebilirler. Giroux'un (1986, 30) ifadesiyle; dönüştürücü entelektüeller olarak eylemde bulunma ekonomi, devlet, iş yeri ve kitle kültürü gibi temel toplumsal yapılarla ilgili eleştirel bilgiyi elde etmede bireylere yardımcı olur. Böylece kurumlar, potansiyel dönüşüme açık olabilir. O halde okullar, toplumda geniş anlamda devam eden demokrasi mücadelesi ve hareketi içinde, demokratik kamu alanlarına dönüştürülmelidir. Bu anlamda okullar, demokratik bir kamu kurumu olarak, özgür eleştiri ortamının olduğu yerler haline gelebilir.

Eleştirel kuramda eleştirinin amacı, insanları egemenliği altına alan ideolojik baskılardan özgürleşmeyi sağlamaktır. Bu nedenle eleştirel kuram, insanı özgür seçimler yapabilen ve bu seçimleriyle davranabilen bir toplumsal birey olarak ortaya çıkarmaya çalışır (Peca, 2000, 5). Eleştirel kuram perspektifinden değerlendirildiğinde eğitim yönetiminin rolü, eğitim süreci içinde bireylere yerleştirilmiş olan toplumsal ideolojik sınırlandırmaların farkında olmayı sağlamak ve eleştirel düşünme yoluyla bu sınırlandırmaların kontrolünü azaltmaya çalışmaktır. Lather'e (1986, 259) göre eleştirel düşünme, okul yöneticilerinin günlük uygulamalar yoluyla gizlenen ve biçimi bozulan çelişkilerin farkında olmalarını sağlar. Böylece yöneticiler bu farkındalıkla sosyal dönüşüm için özgürleştirici bilgiye yol gösterme rolünü de üstlenir. Eleştirel düşünme, aynı zamanda, yöneticilerin toplumsal sınırlamalardan da özgürleşmesini sağlar.

Peca'ya (2000, 8) göre eleştirel kuram, eğitim yöneticilerinin nasıl davranacaklarına ilişkin ilkeler ortaya koymaz. Eleştirel kuram, bunun yerine, yöneticilerin eğitimdeki gerçekliği görmelerini sağlar. Gerçekliğin farkına varılması, aynı zamanda onun ifşasını da getirir. Böylece gerçek ve ideal arasındaki fark da görülmüş olur. Hoy'un (1994, 183) betimlemelerine göre eleştirel kuram bu yolla insanların yaşamları ve çalışma şartlarıyla ilgili bilinçliliği artırır. Bu bilinçlenme eyleme yol açmalıdır. Eleştirel eğitim yönetimi kuramı, okul yöneticilerinin eğitim pratiklerini etkileyen içsel ve dışsal otoriteleri anlayabilme ve onların olumsuz etkilerinden kurtulabilmelerine de bir araç sağlar.

Apple (2006), Giroux (1992), Peca (2000) gibi eleştirel kuramcılar okulların, kendine özgü yapısıyla, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin günlük eylemleriyle pekiştirilen toplumsal değerler yoluyla etkilendiğine işaret ederler. Örneğin Apple (2006, 30) okulların devlet, ekonomi ve kültürle bağlantılı olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Apple'a (1996) göre kamu eğitiminin standardizasyonu yoluyla okul içindeki eylemler ulusal düzeyde kontrol edilmektedir. McLaren (1989) bu tür bir kontrol ve baskının, eleştirel kuramdan yola çıkan bir eleştirel eğitim kuramıyla analiz edilebileceğini ve bu soruna çözüm bulunabileceğini belirtir. Ona göre okullar, eşitsizliğe neden olan sistemi yeniden üreten yerler olarak egemenlerin otorite aracıdır.

Giroux (1992) okulları, olumsuz özellikler içermesine rağmen, toplumun daha demokratik olmasını sağlayabilecek önemli yerler olarak görür. Giroux okullarda özgürleştirici uygulamalar yoluyla dönüştürülebilen bireylerin toplumu da dönüştürebileceği kanısındadır. Bates (2001) ise okullarda demokratik uygulamaların örneklerini sergileyecek, güçsüzleri güçlendirmeyi sağlayacak, adalet ve eşitliği oluşturacak ve okulu kültürel yapılar olarak değerlendirecek misyonu taşıma görevinin okul yöneticilerinde olduğunu belirtmektedir. O halde okuldaki yönetim otoritesi, ilişkilerle sağlanan bir süreç içinde, okulu demokratik kurumlar haline getirerek, öğrenci ve öğretmenlerin özgürlükçü dönüşümüne rehberlik eder. Yöneticiler, özgürleştirici otorite kullandıklarında bu gerçekleşir.

Peca'ya (2000, 6) göre eğitim yönetimindeki ampirik ya da durum çalışması yöntemleri, eğitim yöneticilerinin ideolojik gerçekliği görmelerini sağlamalı ve bu gerçekliği ortaya çıkarmayı amaçlamalıdır. Ona göre yöneticiler bireysel ya da grup olarak, hem okul içi, hem de okul dışı eylemleriyle, yönetim davranışlarının eleştirisiyle uğraşmalıdır. Eğitim yöneticileri insanları eyleme zorlayan davranışları ortaya çıkarmalı ve onları özgürleştirmelidir.

Toplumun ve örgütlerin yapısını açıklamaya yönelik olarak; “bilimsel işletmecilik”, “bürokrasi”, “genel yönetim”, “davranışsal yönetim”, “nicel yönetim”, “sistem yaklaşımı”, “olumsallık yaklaşımı” gibi birçok kuram geliştirilmiştir. Eleştirel kuram da bu bakış açısıyla değerlendirilebilir. Ancak bu kuram, toplumun yapılanmasının ideolojik olduğuna ve otorite ve güç ilişkileriyle belirlendiğine vurgu yaparak, sistemi kültürel olarak çözümlenmeye uğraşır. Bu çözümlenmeyi yaparken başvuru kaynağı olarak Horkheimer'in (2002) da vurguladığı gibi, diyalektik eleştiriyi referans alır. Böyle bir çözümlenme çalışması otorite analizinin yapılmasıyla bir yönüyle ortaya çıkarılabilir.

Eleştirel kuram toplumdaki eşitlik ve adaletle de ilgilenir (Peca, 2000). Eğitim ise eşitlik ve adaleti sağlamada önemli bir alandır. Bu nedenle eleştirel kuramcılar okullarda açık diyalogun (Habermas, 2001) benimsenmesi ve okul üyelerinin hangi ideolojiye göre davrandıklarının farkına varmalarının sağlanması gerektiğini belirtirler. Kültür, eleştirel kuramın önem verdiği diğer bir konudur. Eleştirel kuramcılar kültürün ideolojiden bağımsız olamayacağını belirterek, okul ortamında kültürün dil, inançlar, ritüeller ve gelenekler gibi değerleri aracılığıyla kontrol amaçlı kullanıldığını vurgularlar.

Okullarda otorite konusunda yapılan ampirik araştırmalar (Waller, 1961; Metz, 1978; Swidler, 1979) daha çok sınıf içine odaklanmış ve otoriteyle öğrencilerin etnik kökeni ve gelir farklılıklarını ilişkilendirmişlerdir. Bu araştırmalarda, etnik kökeni ve gelir düzeyi farklı öğrencilerin bulunduğu okullarda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik otoriteyi farklı uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Willis (1977), Anyon (1983), MacLeod (1987) ve

Brantlinger'in (1993), okul içi otoriteyle ilgili yaptıkları araştırmalar ise otoritenin sosyo ekonomik eşitsizlikleri devam ettirdiği, süreklileştirdiği ve güçsüz öğrencileri desteklemediğini ortaya koymaktadır. Anderson (1968) ve Ryan'ın (1983) ampirik araştırmaları ise okul yönetimi otoritesine odaklanmakta ve öğretmen ve yöneticilerin davranışlarındaki otoriter özellikleri incelemektedir. Yönetim otoritesiyle ilişkili bu araştırmalar otoriteyi, kişisel bir özellik olarak ele almaktadır. Otoritenin kişisel bir özellik olarak ele alınarak değerlendirilmesi, eleştirel anlamda yönetim süreç ve ilişkileri ve yönetim kültürünü göz ardı etmekte ve gerçeğliği tüm boyutlarıyla değerlendirmeyi engellemektedir.

Bu çalışmada eleştirel kuram, kavramların analiz edilmesinde anahtar rol oynamaktadır. Bunun nedeni, onun genel felsefesi olan ve bu araştırmanın da yapmak istediği gerçeğle görünüm arasındaki açıklığı anlama ve bu açıklığı giderme çabasından ve eleştiriye bir yöntem olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. Bu perspektiften yapılacak bir inceleme sonucunda eğitim yönetimindeki otorite ve kültür olgusu daha belirgin olarak açığa çıkarılmış ve anlaşılmış olacaktır. Otorite konusunun hem kuramsal hem de uygulama anlamında eğitim yönetiminde çok tartışılmamış olması nedeniyle araştırmanın temellendirilmesinde felsefe, sosyoloji, genel yönetim gibi farklı alanlardan da yararlanılmıştır.

Eğitim yönetiminde otorite incelemesinin, ne Weber'in otorite tiplerine yenilerinin eklenmesiyle (Hoy ve Miskell, 2008, 221) ne geleneksel anlamda geçmişin değerlerinin, inançlarının ve normlarının aktarılmasını savunan görüşlerle (Adler, 1982; Bloom, 1987; Hirsch, 1987), ne de her koşulda otoritenin reddini öneren anarşist (Bakunin, 1998; Cantzen, 2000) ya da radikal bakış açılarının (Illich, 1985; Reimer, 1972) önermeleriyle yapılabileceği düşünölmektedir. Otorite, ne onu oluşturan özelliklerin bir kişide toplandığını ifade eden kişilik incelemesiyle, ne sadece yasal metinlerin yorumlanmasıyla, ne de ona zamana bağlı olarak hiç değişmeyen sabit bir içerik atfedilerek incelenebilir. Otorite, tüm bu yaklaşımların ötesinde bir süreç ve ilişki olarak kültürel özelliklerle birlikte incelenebilir bir olgu olarak görölmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada otorite, tarihsel olarak değişen dinamik bir olgu; birçok özelliğin birlikte görüldüğü karmaşık bir yapı; formal ve informal ilişki biçimlerini içeren çok boyutlu özellikler bütünü; değer, inanç ve normlarla işleyen kültürel bir praxis olarak süreç ve ilişkiler bütünü şeklinde ele alınmıştır. Bu araştırmada eğitim yönetimi otoritesi, kişiler üzerinden değil yaşanan ilişki ve süreç üzerinden bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Otoriteyle ilgili bu değerlendirme yapılırken eğitim yönetimi kültürü ile birlikte ele alınarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Sorunun kuramsal işleniş biçimine paralel olarak ampirik araştırma, karma bir yöntemle (nicel ve nitel yaklaşımlar) ele alınmış ve bu yolla yöntemsel yanılsamaların etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Günümüzde, eğitim yönetimi alanındaki sorunlarını açıklayabilmek ve çözüm bulmak için otoriteye sosyal ilişkilerin belirli bir çeşidi olarak betimlemekten daha fazla anlam yüklemek gerekmektedir. Aksi halde otoritenin sosyal etki, egemenlik, iktidar ve güç gibi kavramlardan ayırt edilmesi de zorlaşır. Aslında eğitim yönetimindeki otorite, sadece eğitimcilerin kendi işlerini yönetme ve kontrol etme yetenekleri ile sınırlandırılmayacak kadar geniştir. Otoritenin bu şekilde sınırlandırılmaması, aynı zamanda otoriteryan ilişki modellerinin birçoğunun ve meşruluğun geleneksel türlerinin geçerliğini yitirmesi anlamına da gelir. Günümüzdeki eğitim yönetimi sürecini ve ilişki biçimini açıklamada geleneksel ilişki modelleri ya da meşruluk tipleri yetersiz kalmakta ve onlar sorgulanmaktadır. Artık belirsiz olan otorite ilişkileri, farklı perspektifler olmadan, geleneksel yaklaşımlarla incelenip, açıklanamaz durumdadır. Bu nedenle otoritenin farklı biçimlerde kavramsallaştırılmış boyutlarını; okul ortamında görülen kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri başlıkları altında süreç ve ilişki olarak ele alarak incelemeye gereklilik vardır. Otorite incelemesi kültür ve eğitim yönetimi kültürüyle birlikte değerlendirilmelidir. Böylece yönetici ve öğretmenlerin otoriteye yükledikleri anlamı, otoritenin kaynağını, figürlerini ve temellerini ortaya çıkararak okulda yaşanan problemlerin anlaşılması sağlanabilir.

Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın problemi, eleştirel kuram bakış açısından ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin otoriteyi nasıl

algıladıkları, ona hangi anlamları yükledikleri, onun kaynağını nerede gördükleri, okuldaki yönetim uygulamalarını süreç ve ilişki olarak otorite açısından nasıl algıladıkları, eğitim yönetimi kültürünü nasıl yorumladıkları ve bunu otoriteyle nasıl ilişkilendirdikleridir.

Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı, eleştirel kuram bakış açısıyla eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizi yaparak, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bu analizlerle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir.

Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

A. Otorite analizine ilişkin olarak;

1-Ankara ili Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan;

a) Yöneticilerin (okul müdürleri ve okul müdür yardımcıları) ve öğretmenlerin otoritenin anlamı ve kaynağına ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Yöneticilerin (okul müdürleri ve okul müdür yardımcıları) eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki otorite analizi sonuçlarını benimseme düzeyleri nedir?

c) Öğretmenlerin eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki otorite analizi sonuçlarını benimseme düzeyleri nedir?

2- Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçeleri ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki otorite analizi sonuçlarını benimseme düzeyleri arasında;

a) görev yaptıkları ilçelere,

b) cinsiyetlerine,

c) yaşlarına,

d) görevlerine,

e) mesleki kıdemlerine,

- f) mezun oldukları lise türlerine,
- e) eğitim durumlarına (ön lisans, lisans, lisansüstü),
- f) mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına (eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, diğer fakülteler)
- n) gelecekteki mesleki planına göre fark var mıdır?

B. Kültür analizine ilişkin olarak;

1. Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel kuramın kültür analizine ilişkin değerlendirmeleri, otoritenin anlamı ve kaynağına ilişkin olarak nasıldır?
2. Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel kuramın kültür analizine ilişkin değerlendirmeleri otoriteye yönelik olarak;
 - a) kontrol,
 - b) özerklik,
 - c) meşruiyet ve
 - d) emir komuta zinciri
 kategorilerinde nasıldır?
3. Bu kategorilerde sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel kuramın kültür analizine ilişkin değerlendirmeleri otoriteye yönelik olarak nasıldır ve öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Otorite özellikle kamu yönetiminde ikincil bir çalışma konusu olmuştur (Sementelli, 2007, 115). Eğitim yönetimi alanında otoritenin kültürle ilişkilendirilerek ampirik araştırmalara konu edilmesi ise çok sınırlı kalmıştır (Peca, 1986). Otorite konusunda çeşitli bilim alanlarında araştırma yapılmasına karşın özellikle de ülkemizde eğitim yönetimi ile ilişkilendirilmiş

araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu azlık hem literatür hem de ampirik alanı içermektedir. Benzer bir durum eleştirel kuramla eğitim yönetimini ilişkilendirme anlamında da geçerlidir. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın, eğitim yönetimi alanında farklı bir perspektif sunarak alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Eğitim yönetiminde otorite konusundaki bu inceleme; öğrenci, öğretmen, yardımcı personel gibi okul bileşenlerinin kontrolü, eşgüdümlemesi, karar mekanizmaları, okul yönetiminin meşruiyeti, yönetici ve öğretmenlerin özerkliği gibi sorun alanlarına uygun çözümler bulunmasını sağlayabilecektir. Ayrıca, otorite sorununun eğitimin genelini ilgilendirdiği gibi sosyal ve politik bağlamda da tartışılmasının benzer alanlardaki tartışmalara katkı sunacağı da düşünölmektedir.

Eğitim alanında, geleneksel sistemlerde tıkanıklıklar vardır. Bu tıkanıklıklar, sistemi yeniden gözden geçirmeyi zorunlu hale getirmektedir. Yönetimde verilen kararlar, eğitim sorunlarını çözememekte hatta daha da derinleştirebilmektedir. Eğitim sistemi, otoriteye uyma zorunluluğunu dayatması, tekçi kültür anlayışını sürdürmeye çalışması ve pozitivist eğitim anlayışını devam ettirmek istemesi bakımlarından eleştirilmektedir. Bu araştırma, bu ve benzer eleştirilerin, okullardaki eğitim yönetimi uygulamalarında nasıl yorumlandığı ile ilgilenerak, eğitimdeki sorunları farklı bir bakış açısıyla irdelemeyi denemektedir.

Eğitim sistemi, var olan eşitsizlikleri kalıcı hale getirmekte, eşitliği ve adaleti sağlayamamakta, sosyal değişimi gerçekleştirecek eğitimi verememekte ve yaygınlaştıramamakta, okulları sosyal kontrol mekanizması olarak yapılandırmakta ve özgürlükleri kısıtlamaktadır. Tüm bu belirtilen noktalar, günümüz eğitim sisteminin açmazlarıdır. Bu araştırma bu sorunların giderilmesi için eğitim yönetiminin farklı perspektiflerle incelenmesi gerektiğini ortaya koyarak da çözüme katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma eğitim yönetiminde otoriteyle kültürü ilişkilendirerek, otorite ve kültürün farklı boyutlarla incelenmesini de önermekte ve bu anlamıyla da

alana teorik anlamda özgün bir katkı getirmeye çalışmaktadır. Yapılan kuramsal tartışmalar ile eleştirel kuramın, eğitim yönetimi alanına katkı getireceği de düşünülmektedir. Bu çalışma ile eleştirel kuramın eğitim yönetiminde otorite ve kültüre ilişkin eleştirilerinin öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarından nasıl görüldüğü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece eğitime eleştirel bakabilen öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin, eğitim sorunlarının çözülmesinde katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, eğitim yönetimiyle ilgili bir konuyu nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını birlikte kullanarak incelemesi ve bu iki yaklaşımın veri toplama tekniklerinin kullanılarak bulguların birbirini bütünlemesi, birbirinin eksikliğini gidermesinin sağlanması bakımından da önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, 2009–2010 öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile sınırlıdır. Araştırmacı evreni, ekonomik yetersizlikler, ulaşım zorluğu ve zamanın uygun kullanımını istemesi nedenlerinden dolayı Ankara'nın bu ilçeleri ile sınırlandırmıştır. Ayrıca bu ilçelerin üst (Çankaya), orta (Keçiören), alt (Mamak) gelişmişlik düzeyi ve şehir merkezi dışı (Haymana) gibi farklı sosyo ekonomik ve kültürel özellikler taşıması nedeniyle evrenin genel toplumsal yapıyı yansıtacağı düşünülmüş ve evren bu ilçelerle sınırlandırılmıştır.
2. Bu araştırma, eleştirel kuramın ve eleştirel kuramdan temellenen eleştirel yaklaşımların eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu başlık altında, bu çalışmanın ana eksenini oluşturan kavramların operasyonel tanımlarına yer verilmiştir.

Eleştirel kuram: Eleştirel kuram felsefeden yararlanarak toplum analizinde bulunur. Bu kuram özellikle kapitalizm sürecinde yaşanan eşitsizliklere ve kapitalizmin doğurduğu sorunlara, eleştirel yaklaşarak, çözümler getirmeye çalışır. Böylece eleştirel kuramın temel felsefesi toplumdaki eşitlik ve adaletin oluşturulmasıdır.

Bu çalışmada eleştirel kuram, eğitim yönetimini ve eğitim yönetimi uygulamalarını felsefeden faydalanarak analiz etme, eğitim yönetimi alanındaki sorunları ortaya çıkarma, bu sorunlara eleştirel yaklaşarak çözümler bulmaya çalışma ve böylece öncelikle okuldaki eşitsizliği ve adaletsizliği giderme çabaları olarak tanımlanabilir.

Otorite: Okul yönetiminde “açık güç kullanmadan, fiziksel zorlama ve tehdide başvurmadan ve ne aklama, ne argüman ne de açıklama getirmek zorunda kalmadan, tabi olanların itaatini sağlayan iktidar çeşitliliği”dir.

Otorite analizi: Otorite eşit olmayan insanlar arasındaki bağ olarak görüldüğünde, otoritenin temel ögesi, güç sahibi olmak ve bu güçle diğer insanları disipline sokarak yönlendirme ve daha yüksek bir standarda göre hareket etmelerini sağlamaktır. Belirtilen açıklama temel alındığında, bu araştırmada otorite analizi, eğitim yönetiminde açık güç kullanımını, baskıyı ortaya çıkarma, otoriteyi baskı aracı olmaktan çıkarıp, onu diğer insanlara kayıtsızlık içermeyecek bir biçime dönüştürmek, okul bileşenleri arasında eşitlerarası bir ilişkiyi kurmak biçiminde tanımlanmaktadır.

Kültür: Okul yönetiminde, yönetim ilişkilerine anlam veren, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin temel dünya resimlerini ve kimliklerini oluşturan, kolektif ve öğretilmiş/öğrenilmiş; inanç, değer, dil, ritüel, bilgi, gelenek ve artefakt gibi kaynaklarla oluşan her türlü düşünce ve davranışı içeren bir bütündür.

Kültür analizi: Bu araştırmada kültür analizi, eğitim yönetimini ve dolayısıyla okullardaki ortamı biçimlendiren düşüncelere, etkinliklere, inanışlara, değerlere, sembollere, işaretlere ve söylemlere eleştirel bir

incelemeyle yaklaşma ve tüm bunların otorite ile ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlama, okul bileşeleri ve toplum üzerindeki etkilerini ortaya koyma olarak tanımlanmıştır.

Yönetici: Yöneticiler, araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Öğretmenler, araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada öncelikle eleştirel kuram, tarihsel olarak kısaca açıklanmış ve bu kuramın felsefi dayanakları tartışılmış, eğitim yönetimiyle arasındaki bağ kurulmaya çalışılmıştır. Sonraki aşamada ise otorite ve kültür kavramları farklı paradigmalardan perspektifleriyle tanımlanmış, ilişkili kavramlarla farkları belirtilmiş ve kavramların özellikleri açıklanarak her bir kavramın örgütsel bağlamdaki açıklamalarına yer verilmiştir. Son olarak otorite ve kültüre süreç ve ilişki olarak kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarından yaklaşılarak eğitim yönetiminin eleştirel bir analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Eleştirel Kuram

Bu başlık altında öncelikle eleştirel kuramın kısa bir tarihsel gelişimi verilmiş daha sonra bu kuramın temel felsefesi ve varsayımları açıklanmıştır.

Eleştirel Kuramın Tarihsel Gelişimi

Eleştirel kuram toplumu, geleneksel kuramlardan farklı olarak felsefeden yararlanarak açıklamaya çalışır. Bu kuram özellikle kapitalizm sürecinde yaşanan eşitsizliklere ve kapitalizmin doğurduğu sorunlara, eleştirel yaklaşarak, çözümler getirmeyi amaçlar. Böylece eleştirel kuramın temel felsefesi toplumdaki eşitlik ve adaletin oluşturulmasıdır. Therborn'a (2006, 19) göre başkaları tarafından "Frankfurt Okulu" adlandırılması da yapılan bu düşünce sistemine, grubun üyeleri "Eleştirel Kuram"ı daha uygun görmüşler ve böyle anılmasını istemişlerdir. Benzer bir şekilde Smith (2005, 65) Frankfurt

Okulu adlandırmasının gereksizliğini vurgularken, hem grubun üyelerinin birbirlerinden düşünce olarak uzaklaşabildiğini hem de coğrafi olarak bu adlandırmanın geçersizliğini belirtmektedir. Bu nedenlerden dolayı, çalışmada, grubun üyelerinin benimsediği bir yaklaşımı ifade etmekte kullanılan eleştirel kuram tanımlaması benimsenmiştir.

Eleştirel kuramın ortaya çıkışı ve şekillenmeye başlaması, Almanya'da Frankfurt Üniversitesi'nin bünyesinde ve yarı özerk bir araştırma kurumu olan Toplumsal Araştırma Enstitüsü'nün 1923 yılında, Felix Weil öncülüğünde, kurulmasıyla olmuştur. Bu tarihlerde enstitünün müdürlüğüne Grünberg getirilmiştir (Held, 1980; Bottomore, 1994, 7; Jay, 2006, 30). Grünberg'in 1930'da emekliye ayrılmasıyla müdürlüğe, enstitüye farklı bir yön verecek olan Horkheimer atanmıştır (Bottomore, 1994, 10; Koçak, 2002, 8–11). Horkheimer'in atanması enstitünün bundan sonraki yolunu çizmede önemli bir aşama olmuştur (Jay, 2006).

Horkheimer'le birlikte Enstitü'ye felsefeci Marcuse, psikanalist Fromm, edebiyat sosyolojisi alanında çalışan Löwenthal, iktisatçı Pollock ve sosyolog ve estetik teorisyeni Adorno katılmıştır (Slater, 1998, 9). Enstitü 1934'te Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD) taşınmak zorunda kalmıştır. "Eleştirel kuram" olarak bilinen düşünceler toplamı büyük ölçüde, Horkheimer, Adorno ve Marcuse'nin ürünleridir (Agger, 1998, 78). 1950'lerin başında Frankfurt Okulu temsilcilerinin bazıları Alman hükümetinin daveti üzerine geri dönmüş ve 1953'te Enstitü'yü yeniden kurmuşlardır (Koçak, 1986, 13). Daha sonra bu kuramcılara Habermas katılmıştır (Balci, 2003b, 34; Keat ve Urry, 2001, 349). Giddens'a (1997, 157) göre Habermas Frankfurt Okulu'nun son kuşağının en ünlüsüdür.

Held (1987) eleştirel kuramı, tarihsel gelişimine göre iki döneme ayırmıştır. Bunlardan ilki 1923 ile 1970 yılları arasını kapsayan dönemdir. Bu dönem de kendi içinde Grünberg Dönemi, Horkheimer Dönemi ve Horkheimer, Adorno ve Marcuse Dönemi olarak belirtilebilir. İkincisi ise 1970'lerden günümüze kadar devam eden Habermas Dönemi olarak ayrılmıştır (Akt: Kızılcılık, 2000, 13). Bottomore (1994, 9) ise enstitünün dört

ayrı dönemde değerlendirilebileceğini belirtir. O, ilk dönemin farklı araştırma ve düşüncelerin yer aldığı 1923-1933 dönemi olduğunu ve bu dönemde Grünberg tarafından ampirik araştırmalara ağırlık verildiğini belirtir. İkinci dönem ise ABD’de geçen ve ilk dönemde ağır basan tarih ve ekonomiden daha ziyade felsefenin önemli ve Horkheimer ve Adorno’nun baskın olduğu dönemdir. Üçüncü dönem 1950’lerde enstitünün Frankfurt’a dönmesiyle başlayan, eleştirel kuram düşüncelerinin yaygınlaştığı ve Marcuse’nin etkin olduğu dönemdir. Son dönem ise 1970’lerle başlayan ve eleştirel kuramı inşa eden üyelerin ölümü ve onların öğrencisi olan Habermas’ın öncülüğü devralmasıyla başlar. Böyle bir dönemselleştirme bu çalışmanın akışında referans olarak kullanılmış, ancak temel belirleyici olmamıştır.

Eleştirel kuramın tarihsel gelişimi kısaca böyledir. Ancak yukarıda yapılan tarihsel gelişim, belirtilen kuramcılarla sınırlı değildir. Bu çalışmanın devamında eleştirel kuram incelenip, eğitim yönetimiyle ilişkisi tartışılırken kuramın gelişimine katkıda bulunan diğer bazı bilim insanlarına da yer verilmiş ve düşünceleri vurgulanmaya çalışılmıştır.

Eleştirel Kuramın Temel Felsefesi

Eleştirel kuramın temellendiği önemli varsayımlardan biri, pozitivism ve onun yöntemlerinin eleştirisidir. Ancak Adorno ve Horkheimer ve Adorno ve diğerlerinin pozitivist yöntembilimi kullanarak yaptıkları otoriter kişilik ve aile yapısını incelemeye dönük araştırmalar, Batmaz’ın (2006) da belirttiği gibi bir sarkaç gibi pozitivismi eleştirme ve onun yöntemlerini kullanma arasında salınmaktadır. Feyerabend’in (1992), “en aşikârı da dâhil olmak üzere tüm metodojilerin sınırları vardır” şeklindeki açıklaması, eleştirel kuramın pozitivismin yöntemlerini kullanmasının, aynı zamanda da eleştirmesinin nedenidir. Barnes’in (1995, 131) de belirttiği gibi bilim insanları metodolojiyi, bilinenle bilinmeyen arasında, bilinmeyeni anlamak ve açıklamak için inşa ederler. Narski’ye (2006, 61) göre pozitivism bu amaçla Comte tarafından doğa yasalarının sosyal bilimlerde de geçerli olduğu görüşünden hareketle sosyal olgu ve olayları açıklamakta kullanılmıştır. Ancak Kuhn’un (1982)

belirttiği gibi pozitivist bilim kesinliği, genellenebilirliği, değerden bağımsızlığı savunduğundan ve kullandığı yöntemle araştırma nesnesinin önüne geçtiğinden eleştirilmeye açıktır. Bu bağlamda pozitivistliğin özellikleri Balcı (2001, 31) tarafından a) gerçeğin ancak gözlem ve deney aracılığı ile gerçekleştirilebileceği, b) ampirik geleneği izleyerek tek başına mantık yolu ile bilgi elde etmenin, metafizik ve spekülasyon durumları ortadan kaldıracacağı olarak özetlenmektedir.

Eleştirel kuram, bazı bilim insanları tarafından (Swingewood, 1998, 336; Peca, 2000, 2001, Şişman, 1998, 414; Balcı, 2003b, 58) yoğun olarak pozitivist tartışmaları altında, pozitivistliğe alternatif olarak gösterilmektedir. Ancak eleştirel kuram, sadece pozitivistliğe alternatif bir araştırma metodolojisi sunmaz, o aynı zamanda geleneksel kuramlara karşı da farklı bir düşünme tarzı ortaya koyar. Bu ve benzeri tartışmalar sosyal bilimlerin farklı bilim dallarında ve eğitim yönetiminde yürütülmektedir. Eleştirel kuram, Bates'in (2004, 10; 2001, 577) de farklı biçimlerde ifade ettiği gibi sosyal sınıf analizleri ve sosyal egemenliğe (baskı) güçlü bir vurgu ile fenomenoloji ve pozitivistliğin özelliklerinin kombine edilmesiyle oluşan bir kuramdır. Dolayısıyla eleştirel kuram pozitivistliğe tamamen karşı değildir ve onun ampirik tekniklerini çeşitli kereler kullanmıştır.¹

Eleştirel kuramın son temsilcilerinden biri olan Habermas (1998) da sosyal bilimlerde pozitivistliğe karşı eleştireldir; ancak pozitivistliği tamamen reddetmez. Giddens'in (1997, 161) da belirttiği gibi Habermas, hermenötik² ve pozitivistliği uzlaştırmaya ve bu yolla aralarındaki ayrımın üstesinden gelmeye çalışır. Eleştirel kuram, pozitivistlik ve hermenötik, epistemik bir hiyerarşi kurduklarında onlardan ayrılır. Vurgulandığı gibi eleştirel kuram hermenötik ya da pozitivistliğin metodolojik vurgularına karşı değildir, onların metodolojileriyle yapılan çalışmaların hiyerarşik değerlendirmesine ve hiyerarşi yaratmasına karşıdır. Foster (1982: 1; Akt: Peca, 2000) bu durumun bileşenleriyle oluşan

¹ Eleştirel kuramın ampirik araştırmaları için bakınız Adorno ve diğerleri, 1950 ve Jay, 2005, 169, 317.

² Hermenötik, genel anlamda yorumlama anlamındadır. Hermenötik benimsenler, insan davranışını anlamak için, davranışın anlamını yorumlamak gerektiğini belirtirler. Bu anlayışta insan davranışları, doğadaki olaylar gibi kanunlarca yönetilen ya da neden oluşan davranışlar olarak görülmez. İnsan davranışının anlaşılması için, insanın kendi faaliyetleri için sahip oldukları amaç ve nedenlerin kavranması gereklidir (Giddens, 1997, 160).

özellikleri “bilim ve felsefenin pozitivizmi, Marxiyen yapıların yeniden düşünülmesi ve politik sistemin, ekonomik ve yasal güçlerin açığa çıkarılması” şeklinde açıklamaktadır.

Eleştirel kuram, düşüncelerle gerçek arasındaki açıklığı ölçme çabasıdır (Koçak, 2002, 42). Diğer bir ifadeyle eleştirel kuram, ideal ve gerçeklik arasındaki açıklığı gidermeyi amaçlar (Held, 1980) Kullandığı yöntem içkin eleştiridir. İçkin (immanent) eleştiri, “tarihsel bağlamı içinde, varolanın karşısına kendi kavramsal ilkelerinin iddialarıyla çıkmak, böylece ikisi arasındaki ilişkiyi eleştirmek ve onları aşmak” anlamındadır. Daha kısa bir tanımlama yapmak gerekirse içkin eleştiri, bir olguyu kendi ilkesiyle eleştirmektir (Koçak, 2002, 42; Held, 1980). Horkheimer (2002, 177) bu durumu, öznel ve nesnel akıl kavramları arasındaki ilişki sorunu olarak ele almakta ve tin ile doğa ve özne ile nesne hakkındaki düşünceler ışığında değerlendirmektedir. Ona göre öznel akıl kaba maddeciliğe, nesnel akıl ise romantizme yönelir. Bu noktada felsefenin görevi başlar. Felsefenin görevi, birini ötekine karşı inatçı bir şekilde savunmak değil, ikisi arasındaki karşılıklı eleştirinin gelişmesine yardım etmektir. Ancak günümüzde öznelci akıl daha baskındır; bu nedenle eleştiri sürdürülürken nesnelci aklın öne çıkarılması gereklidir. Bu durum mutlaklaştırmadan kaçınmayı gerektirir. Çünkü mutlak her zaman eleştirilir.

Horheimer (1935, 343) bilimlerin tek tek tarihsel sürecin kuramsal oluşumu için ögeler sağladığını ancak bu ögelerin oluşuma dâhil olduklarında tek tek bilimlerdeki konumlarında kalmadıklarını ve daha önceki durumlarından farklı olarak yeni bir anlam kazandıklarını belirtir (Akt: Slater, 1998, 69). Bu bağlamda Kellner (1989) eleştirel kuramın yöntemsel vurgularını şöyle belirtmektedir (Akt: Kızılcılık, 2000, 43):

1. Eleştirel kuram bilimde disiplinlerarası yaklaşımı savunmaktadır.
2. Eleştirel kuram, toplum ve kültür, ekonomi, politika ve felsefe arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır.
3. Eleştirel kuram, çoklu disiplinler bakış açısıyla geleneksel ve çağdaş sosyal bilimsel kuramlardan ayrılmaktadır.

4. Eleştirel kuram, bütün sosyal süreçlerde ekonominin yapıcı rol oynadığı üzerinde durmaktadır.
5. Eleştirel kuram, felsefe ve sosyal kuram arasında kurulmuş sınırları ortadan kaldırmakta ve kuram ile siyasa arasındaki ayrılıkları da kaldırmayı amaçlamaktadır.

Görüldüğü gibi eleştirel kuram bilim dallarının birbiriyle ilişkili olması gerektiğine vurgu yapar. Böylece toplumsal konular daha iyi anlaşılacak ve sorunlara daha gerçekçi çözümler bulunabilecektir. Eleştirel kuram ekonominin sosyal süreçleri etkilediğini belirterek, felsefeyle kendi arasında ilişki kurulması üzerinde durur. Felsefenin her alana girmesini önemseyen eleştirel kuram, kültür, ekonomi ve politikayla felsefenin ilişkisinin kurulması gerektiğini belirtir.

Eleştirel kuramın yöntemsel vurguları dört önemli göstergeye dayanır. Bunlardan ilki, var olan realitenin, rasyonel olmadığıdır. İkincisi, o realite içinde değişme için hangi imkânların olduğunu, o realitenin mevcut formunun devamlılığının altını kazımakta olan ilişki ve gelişmelerin neler olduğunu belirlemeye ve tanımlamaya çalışmadır. Üçüncü olarak eleştirel kuram, mevcut sosyal realite tarafından yaratılmış olan ve sürekli radikal dönüşümlere neden olacak gizil güçleri gizleyen ideolojik, şeyleştirilmiş bilinçle mücadele eder. Dördüncü olarak eleştirel kuram, pozitivist sayıtlıların genelleştirme ve olgudan değeri ayırma, bilgiyi tarafsız olarak kabul etme düşüncesine karşıdır (Keat ve Urry, 2001, 351).

Eleştirel kuramın bir diğer varsayımı, toplumsal olayları ve olguları açıklamak için o olay ve olgunun tüm boyutlarıyla ve bireylerin bir topluluğun üyesi olarak incelenmesidir. Horkheimer'e göre toplumsal felsefe, insanların durumunu, tekil bireyler olarak değil, bir topluluğun parçaları olarak yorumlama çabasıdır. Ona göre devlet, hukuk, ekonomi, din gibi insanlığın bütün maddi ve tinsel kültürü, toplumsal hayatla bağlantılı olarak algılanabilecek olgulardır. Böylece Horkheimer Enstitü'nün uğraşacağı konuları, toplumun ekonomik hayatı ile bireyin psikolojik gelişimi ve dar anlamıyla kültürel değişmeler arasındaki karşılıklı ilişkiler olarak belirlemiştir

(Koçak, 2002, 8-11). Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde eğitim yönetiminde otorite ve kültür birey ve grupların karşılıklı ilişkili olduğu bir süreç olarak ele alınmalıdır. Otorite, sadece psikolojik bir süreç ya da tek bir bireyin taşıdığı özellik olarak değil, bir topluluğun kültürel bir ögesi ve bu topluluğun ilişkisel bir ürünü olarak ele alınarak incelenmelidir.

Horkheimer (1982) eski yazılarını “Eleştirel Kuram” adlı derlemede toplamış ve bu yapıta yazdığı önsözde, Marx ve Engels’in öğretisinin toplumsal dinamikleri açıklamada vazgeçilmez olduğunu, ancak ulusların iç gelişmelerini ve dış ilişkilerini açıklamakta yetersiz kaldığını belirtmiştir (Koçak, 2002, 14). Benzer bir şekilde Giddens (1997, 157) da Eleştirel kuram temsilcilerinin Marxizm’i, katı ve dokunulmaz bir öğreti olarak değil, toplum çalışmalarına esnek, eleştirel bir yaklaşım olarak ele aldıklarını belirtir. Slater (1998, 38) da Horkheimer ile başlayan dönemde Eleştirel kuramın birincil ilgi alanının ideoloji eleştirisi olduğunu vurgular. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi eleştirel kuramın bir diğer varsayımı gerçekliğin görülmesini engelleyen ideolojinin eleştirisini yapmaktır.

Eleştirel kuramın bir diğer varsayımı tüm yapı, süreç ve işleyişi eleştirerek felsefeyle toplum bilimlerinin bütünleşmesini sağlamak ve bu yolla toplumsal dönüşümü gerçekleştirmektir. Bu amaca ulaşmak için kullanılan “eleştirel” sözcüğü Marxist anlamına tabi olarak Kantçı anlamda eleştirelilikle benzeşmektedir (Slater, 1998, 62). Ancak Horkheimer, tarihsel materyalizmi bilim olarak değil, eleştirel olarak yeniden tanımlayarak, felsefenin toplum bilimleriyle bütünleşmesinden yana olduğunu vurgulamıştır (Swingewood, 1998, 334). Bu betimlemelerden de anlaşılacağı gibi eleştirel kuram kendini “eleştiri” teriminde var etmeyi amaçlamaktadır. Eleştirel kuramın özü, gerçek ve ideal arasındaki ikiliği kişinin dışavurumunda aramaktır. Gerçeklik, çelişkili doğasının açığa çıkarılması için eleştirel bir sınamaya tabi tutulur. Gerçekliğin ikiliğinin bu maruz bırakılma işi eleştirelilik olarak adlandırılır ve Horkheimer (Akt: Bernstein, 1976, 180) tarafından eleştirelilik, entelektüel ve pratik olarak amaçlanan, hâkim olan düşünce, eylem ve sosyal koşulları düşünmeden ve alışkanlıklara rıza göstermeden, çağın genel amaç ve düşüncelerini ve her biri ile toplumsal yaşamın bireysel yönlerini koordine etmeyi, kalıtımsal sonuç

çıkarmayı, özden görüntüyü ayırmayı, şeylerin temelini incelemeyi kısaca onlara gerçekliği bilmelerini amaçlayan çaba olarak tanımlanır.

Bir eleştirel kuramcı için her birey eleştiri yapma yeteneğine sahiptir. Birey yaşamın bütün alanlarında görünen ve gerçeklik arasındaki farklılığı keşfetmeyi amaçlar. Bu keşif, diğer bireyler ve gruplarla ilişkide, insan sınıfları ile toplumun bütünü ile ve doğa ile onun çelişkilerindedir (Horkheimer, 1972). Birey araçları, nicel ve nitel bir araştırmayla uğraşmak için kullanır. Çünkü gerçeklik nesnel ve öznel araştırmayla ortaya çıkarılabilir (Held, 1980: 34-35). Eleştirel kuramın metodolojisi, gerçeklik ve ideal arasındaki ikiliğin açıklanmasıyla ilişkilidir. Bu açıklama, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak ve gerçekliğin bütün yönlerinin eleştirel bir perspektiften sürdürülmesiyle başarılabilirliğine dayanır. Bu eleştirinin sonucu doğada evrimsel ve insan eylemleri için bir motivasyon sağlayan kuramı üretmektir. Eleştirel kuramcılar için geçerli bir kuramın testi, insan eylemlerinin sonuçlarıyla ilişkilidir. Eleştirel kuram gerçekliğin bireysel, öznelarası toplumsallaşma ve bir bütün olarak toplum şeklinde üç düzeyde görüldüğünü belirtir. Nihai hedef toplumu değiştirmektir ama değişim eleştirel yolla sosyal gruplar içindeki bireylerden bir bütün olarak topluma kadar ilerlemeyebilir. Eleştirel kurama göre bu eleştirelilik bireysel ve öz düşünce, öznelarası toplumsallaşma ve iletişim ve toplum ve tarihsel değişim düzeylerindedir (Peca, 1986, 141). Bunun gerçekleşmesi için de toplumun bulunduğu zamana ilişkin kültür analizinin yapılması gereklidir (Kellner, 1993). Bu aynı zamanda eleştirel kuramın da güncelliğini sağlamak amacıyla değişen otorite biçimlerini yeniden tanımlayarak toplumun değişen ilişkilerini açığa çıkarmayı gerektirir (Giroux, 2001, 7-8).

Giroux (1986) ise eleştiri terimiyle birlikte eleştirel kuramın toplumu değiştirmeye çalışma düşüncesine atıfla “dönüşüm” teriminin kullanılmasını önerir. Popkewitz’in (1984, 51) ifadeleriyle eleştirel felsefeye başvurma eleştirel kuram düşüncesinin temelini oluşturur ve eleştirel kuramın amacı bu yolla toplumdaki değişime hizmet etmektir. Bu eleştirinin kökleri Kant’a kadar uzanır.

Fichte, Kant'ın takipçisi olarak eleştirel kuramın varsayımlarını tutarlı olarak anlatan ilk kuramcıdır. Kant'a göre kişi, toplumsal sorumluluk içinde sosyal yaşamın aktif bir yaratıcısı olur. Fichte bu toplumsal sorumluluğun insan aklına dışsal olan bir dünyada yaratılan düşünceler, kavramlar ve perspektiflere eleştirel ve yaratıcı bakarak bireysel bilinçliliğin kazanıldığını vurgular. Fichte'nin insan bilinci ve onun yarattığı dışsal gerçeklik arasındaki etkileşim görüşü ve insan bilinci ve onun yaratısı arasındaki yabancılaşma görüşü, Hegel'in çalışmalarında daha ayrıntılıdır. Hegel mutlak bilgiyi insanlığın araştırmasının amacı olarak görmüştür. Bu mutlaklık insanın ötesindeki bir var oluştur ve insan kendi bilinciyle dışsal gerçeklik yaratısını anladığı zaman başarıya ulaşmış olacaktır. Hegel aynı gerçekliğin iki kısmını dışsal gerçeklik ve bilinç olarak görmektedir (Burrell ve Morgan, 1979, 279-280). Bu açıklamayı Kaufman (1984, 68) "sadece bir düşünceyi (tez) ve onun zıttını (antitez) anlayarak doğru bilgi ya da sentez olur" şeklinde özetlemektedir. Kaufman (1984, 69) sentezin diyalektik bir süreci gerektirdiğini, akıl ve vücut ya da özne ve nesne arasında ikilik olmadığını belirtir. Ona göre gerçekliğin bilgisi "ne iç deneyimlerin ne de dış alıcıların kayıtlarının bir sonucudur. Gerçeklik, aktif bir organizmanın ve aktif bir çevrenin karşılıklı dinamik bir ilişkisi"dir.

Marx, Hegel ve Fichte'nin görüşlerini genişletmiş ve kombine etmiştir. Marx, toplumun evrimsel bir süreçle meşgul edildiğini ama bu sürecin Hegel'in belirttiği mutlak bilgi arayışında değil, eşitlikçi bir toplum arayışında temellenmesi gerektiğini belirtir. Ona göre diyalektik süreç, gücün insanlar arasında eşit dağıtılması ve sadece sınıfsız bir toplumda evrimsel bir değişime uzanır (Applebaum, 1970, 3). Marx için bilgi, eylemde sonuca ve insani değişime neden olmalıdır. Ona göre gerçekliğin bilgisi aynı zamanda onun değişimidir. Marx için bilgi kendinde bir amaç değildir. Onun için bilgi eylem için vardır (Kaufman, 1984, 16). Hegel, Fichte ve Marx'ın bu görüşleri 1930'larda eleştirel kuramcılar tarafından temel alınarak genişletilmiş ve geliştirilmiştir. Eleştirel kuramcılar, bütün toplumsal uygulama tartışmalarında eleştirel bir perspektif geliştirmeye çalışmışlardır (Held, 1980, 16).

Emerick (2004) eleştirel kuramın Habermas dışındaki savunucularının düşüncelerinin doğrudan bir yönetim kuramı olmadığını, ancak eleştirel kuramın yönetimde ve yönetim araştırmalarında kaynak olabileceğini belirtir. Bu nedenle eleştirel kuram, bu çalışmada eğitim yönetiminin yeniden değerlendirilip oluşturulmasına kaynaklık eden temel dayanak olarak alınmıştır. Görüldüğü gibi eleştirel kuramın bir diğer varsayımı, kendini mutlaklık olarak öne sürmekten daha ziyade, tüm değişim çabalarına felsefik bir temel oluşturmadır.

Eleştirel kuram, bilimin sorunlarının “toplumsal kökenlerine, bilimin kullanıma sokulduğu şartlara ve bilimin hizmet ettiği amaçların bilime dışsal” olarak değerlendirmesine karşı çıkarken, bilimsel her nesnenin kendisinde toplumsal baskının ve bu baskıya direnen beşeri gücün izini taşıdığına inanır (Çiğdem, 2001, 262). Belirtilen bu baskı, eşitsizliğin ortaya çıkmasına neden olur. Bu durumda bilimlerin uğraşması gereken bu eşitsizliği ortadan kaldırmak olmalıdır. Slater’e (1998, 68) göre modern diyalektik felsefede bireyin özgür gelişimi, toplumun akla uygun yapılanmasına bağlıdır. Böylece toplumun akla uygun yapılanması baskıdan uzak eşitlikle olacaktır. Bu durum, ekonomiye eleştirel yaklaşımı da beraberinde getirmektedir. Tam da bu noktada Emerick (2004) eleştirel kuramcılarının, kapitalizmin gücünü arttırmak için otoriteyi kullandığını, bu yolla bilinçli olarak baskı yarattığı ve sürdürdüğünü belirtir. O halde eleştirel kuramın bir diğer varsayımı, baskının bütün biçimlerinin yönetim yoluyla yapıldığıdır.

Habermas’a göre, insanın sezgisel ilgilerinin nedeni bilgidir. Bu sezgisel ilgiler çalışma, etkileşim ve güç gibi sosyal yaşamın belirli koşulları ile ilgilidir. Çalışma, insanların kontrol edilme yollarından biridir. Güç hiyerarşi ve baskı ilişkilerine giren insanlar tarafından kullanılır. Bu nedenle toplumsal yaşam, bireyler üzerinde kısıtlama getirir (Fernandes, 2003). Eleştirel kuram ise toplumsal yaşamda özgürleşmeyi ve aydınlanmayı, failerin gizli zorlamaların farkına varmasını sağlamayı ve böylece onları bu zorluklardan kurtarıp doğru çıkarların nerede olduğunu belirlemelerini sağlayacak bir yere getirmeyi hedeflemektedir (Geuss, 2002, 85).

Eleştirel kuramın bir diğer varsayımı, var olan sistemin eşitsizliği sürdürdüğü ve yeni eşitsizlik biçimleri yarattığıdır. Foucault düşünceleriyle eleştirel kuramcılara benzer bir şekilde var olan sistemin eleştirisini yapmaktadır (Emerick, 2004). Foucault, neoliberalizmin eleştirisini geliştirmiştir. Ona göre modern liberalizmde, özerklik seçmedir ve seçme faydayı maximize eder. Oysaki bireysel seçim yapabilme özgürlüğü, her türlü etkilenme durumundan uzak olmalıdır. Yani her türlü otoriteden bağımsız olmalıdır. Ancak serbest piyasanın seçim için sunumu, kişisel çıkar ve eşitsizlik içermektedir. Bu nedenle neoliberalizmin özgür seçim çıkarımı yanlıştır. Böyle bir ortamda refah ve adalet ancak rastlantısal olarak gerçekleşebilir. Refah ve adaletin rastlantısal olsa bile toplumun tümüne yayılması ise olanaksızdır (Marshal, 2001).

Horkheimer, iyi bir hayat ve adil bir toplum isteklerinde şiddete başvurulmasına karşı çıkar. Çünkü bu durum ona göre özgürlüğü kısıtlayacak ve dolayısıyla eleştirel kültürü de ortadan kaldıracaktır. Yine Horkheimer'e (1982) göre kusurlu bir demokrasi, sonucu devrim olacak bir diktatörlükten çok daha iyidir (Akt: Koçak, 2002, 14). Marcuse ve Horkheimer yabancılaşma ve kapitalizmin şeyleşme karakteristiğinin³ bulunmadığı bir toplumda, kendi yaşamlarını yaratmaya ve kontrol etmeye yetkin, özgür ve özerk olan insan idealini savunmuşlardır (Keat ve Urry, 2001). Bu düşünceler gerçekte Habermas'ın baskılardan uzak iletişimin yaygınlaşması, bireyselleşme ve özgürleşme ifadelerinde yerini bulur (Bates, 2001, 578). Böylece eleştiriyle başlayan ve Freire'in (2003, 29) özgürleşme dinamiği ve özne olma bilinciyle kurulan diyalog, daha iyi bir yaşam ve adil bir toplum isteğini gerçekleştirmede anahtar rol oynar.

Eleştirel kuramcılara göre toplum, adaletsizlik ve baskı doğurmaktadır. Adaletsizlik ve baskıdan kurtulmanın yolu sosyal değişimdir (Balcı, 2003b, 34). Sosyal değişim alanlarından biri okullardır. Okuldaki sosyal değişimi

³ Toplum ve tarih, sosyal etkinliklerin ürünleri olarak değil insan davranışlarını belirleyen doğa yasaları gibi görülür. İnsanların yetenekleri de doğal dünyadaki şeyler gibi sahiplenilebilen ve atılabilen özellikler olarak görülür. Çalışanın üretime nitel, insani ve bireysel katkıları giderek azalır. Her çalışan mekanik bir sisteme sokulmuş mekanik bir öge haline gelir. Bu şeyleşme karakteristiği toplumsal ilişkilerin yaşandığı her alana yayılır (Keat ve Urry, 2001, 287).

sağlayacak olanlar ise Giroux'a (1986) göre öğretmenler, Bates'e (2001) göre öğretmenlere değişim için ortam yaratacak olan yöneticilerdir. Medya ve okullar, eleştirel kuramın popüler kültür analizlerinde (Adorno, 2007; Kellner, 1993) toplumun doğası ve örgütlenmesine ilişkin yanılsamalar yayan kurumlardandır. Eğitimin görevi bu durumda piyasanın istediği tipte pasif ve itaatkâr, otoriteye boyun eğen işgücünü sağlamaktır (Smith, 2005, 80). Emerick'e (2004) göre de kapitalizmin sonuçları sosyal ve sınıf eşitsizliklerini doğurur. Kapitalizm aslında yönetim yolu ile sistematik olarak bu yanlışlığın farkındadır ve bunu kuvvetlendirmektedir. Giroux (1992), McLaren (1989), Apple (2006), Bourdieu ve Passeron (1977) okulların bu eşitsizlikleri var olan otorite lehine yeniden üreten ve güçlendiren aracı kurum ve alanlar olduğunu vurgular.

Gerçekliğin evrimsel temeli değişimin sürekli olmasına neden olur. Şayet fenomen sürekli değişiyorsa, fenomenin doğru ya da yanlışlığı yargılanmış olabilir. İnsan, değişimin farkında olmasından dolayı bu konuda yeteneklidir. Eleştirel kuramcılar için amaç nesnel gerçekliğin bütünüdür tamamıyla kavramsallaştırması değildir. Bu bilginin toplamı, insanın öznel bilgi tarzından dolayı mümkün değildir. Amaç mümkün olduğu kadar insanın gerçeklik bilgisini arttırmaktır ve bilginin bu artışı insan eylemleri aracılığı ile görünür kılınır (Held, 1980, 177).

Eleştiriyle mutlak yapıların sarsılması Balcı'nın (2003b, 34) ve Willower'in (1979, 26) belirttiği sosyal değişimi sağlayabilir. Eleştirel kuramın amacı da toplumdaki değişime hizmet etmektir. Böylece değişimin gerçekleşmesi, toplumda üretilen ve tekrarlanan adaletsizlik, eşitsizlik ve baskıyı ortadan kaldırabilir. Popkewitz'e (1984: 45) göre de eleştirel kuramın nihai amacı "dünyayı tanımlamak değil onu değiştirmektir". Diyalektik süreçle meşgul olmak gerçekliğin farkında olmayı arttıran bir nedendir ve bu yolla değişim de meydana gelir. Değişim tesadüfi olarak gerçekleşmez ama insanlığın özgürlüğüne (kurtuluşuna) rehberlik edebilir. Hekman'ın (1983, 128) açıklamalarına göre "diyalektik süreç bir özgürlüktür. Yunanca'da gerçeklikten görünüşü ayırmaya çalışmaktır ve bu nedenle sosyal dünyanın yanlış görünüşünden bireyleri özgürleştirir". Bu diyalektik süreç, ideale doğru

yönelme ve ideal ve gerçek arasındaki ayrımı yapmaya insanı muktedir kılmadır (Akt: Agger, 1983: 350).

Eleştirel kuramın bir diğer varsayımı insanların bilgiyle olan ilişkisinin çözümlenmesi gerektiğidir. Bu amaçla da kuramla onun savunduğu gerçeklik analiz edilmelidir. Peca'nın (1986, 138) belirttiği gibi kuram, sosyal değişime neden olan eylemler için motivasyon sağlayan bir güçtür. Kuramlar, yalnızca açıklayıcılar olarak görülmez onlar aynı zamanda sosyal değişim araçlarıdır. Hekman'ın (1983, 132) vurguladığı gibi kuram, insanları motive etmek içindir, o nedenle bireylere anlaşılır gelmelidir. Wellmer'e (1971) göre kuramlar bireyler için kullanışlı araçlar olduklarında geçerliği kabul edilir. Ona göre kuramın geçerliğini belirleyen bilimsel topluluk değil bireysel olarak insanlardır. Şayet bireyler kuramı eylemlerinde motive edici bir güç olarak kullanırsa onlara anlamlı olarak görülmektedir.

Kuramla ilgili bu açıklamalardan yola çıkıldığında eleştirel kuram, insanları eyleme motive eden gerçekliğin bir açıklaması olarak görülmektedir. Kuram aynı zamanda varsayımsal değil normatiftir (Fuhrman ve Sizek, 1979-80, 33). Eleştirel kuram, amprisizmin değerden bağımsız ve tarafsız olduğu savunusunu yapan kuramları eleştirir. Eleştirel kuramcılar için amprisizm, insan tarihine belirli bir şekil vererek toplumun değerlerini etkilemekte ve yarattığı bu değerlerle kendini yenilemektedir (Foster, 1982; Akt: Peca, 2000). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi eleştirel bir bakış açısıyla kuram tarihsel, öznel ve nesnel koşullarda genelleştirilmekte ve bütün zamanlar için doğruluğu kabul edilen kanunlar olarak görülmemektedir. Bu nedendir ki eleştirel kuramcılar kesinliklerden ve zamana bağlı olmayan, her zaman geçerli doğrular öne sürmekten kaçınmaktadır. Bu sayede eleştirel kuram kendini adını aldığı eleştiri sayesinde yenilemekte ve zamana göre değiştirebilmektedir.

Keat ve Urry'ye (2001, 350) göre Horkheimer ve Marcuse yabancılaşma ve kapitalizmin şeyleşme karakteristiğinin bulunmadığı bir toplumda, kendi yaşamlarını yaratmaya ve kontrol etmeye yetkin, özgür, özerk bireyler olan insan idealini savunmuşlardır. Swingewood (1998, 336) eleştirel

kuramın, bilgi ve çıkarlar arasında kopmaz bir ilişkiyi savunduğunu belirtir. Bilgi kendi başına üretilmemekte ve egemenlerin müdahalesini gerektirmektedir. Bu müdahale Geuss'a (2002, 71) göre birey ve grupların bazen kendi arzu ve tercihlerinin farkında olmaması şeklinde sonuçlanmaktadır. Marcuse (1963, 193) ise kapitalist toplumda bireyin özgür olmadığını ve böylece istek ve ihtiyaçların özgür ortamlarda oluşturulmamasından dolayı insanların doğru tatminlere ulaşamadıklarını belirtir. Böylece insan yanlış isteklerini tatmin eder. Bu durumun ortadan kaldırılması toplumun üretim araçlarının, toplum tarafından kontrol edilmesiyle mümkündür. Böyle bir dönüşüm, aynı zamanda tüm toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelecektir (Akt: Keat ve Urry, 2001, 351).

Eleştirel kuram gerçekliğin öznel ve nesnel olduğunu, insan bilinci ve onun yarattığı dışsal gerçeklik arasındaki ikilikte temellendiğini, sürekli değişim durumunda olduğunu vurgular. Eleştirel kuram için bilgi dışsal gerçeklik ve insan bilinci arasındaki karşılıklı ilişki içinde elde edilmeli ve evrimsel süreçleri hedefleyen eylemlerde sonuçlanmalıdır. Bu bilgi, insanlığın özgürleşmesi yönünde hareket eder. Bilgi için araştırmamanın amacı gerçekliğin farkında olmayı arttırmaktır (Peca, 1986, 134-135).

Habermas'a (1976, 91–93) göre yaşanan sistemin temel sorunları bulunmaktadır. Bu sorunların daha iyi açıklanabilmesi için Habermas modern devletleri üç ana üst sistem olan, ekonomik sistem, sosyo-kültürel sistem ve siyasal yönetim sistemi olarak ayırmaktadır. O, bu üst sistemlerin birbiriyle ilişkisini krizle ilişkili olarak incelemiştir. Sistemin birinde gerçekleşecek kriz genel sistemi etkiler (Akt: Park, 1999). Bu krizlerin ilki "motivasyon krizi"dir. Toplumsal-kültürel sistem (emeğe yönelik değerler vb.) bireyleri rollere, mesleklere ve kültürel kurumlara göre sosyalleştiremediğinde motivasyon krizi yaşanmaktadır. İkincisi "rasyonalite krizi"dir ve yönetim sisteminin tüketimcilik ve sermaye birikimi zorunluluğunu uzlaştıramadığı ve yerine getiremediğinde ortaya çıkmaktadır. Üçüncüsü ise "meşruiyet krizi"dir ve bu toplumsal bütünleşmenin krizidir. Kültür, tüketimci ideolojiye bağlı olarak özel tüketim nesnesine dönüşürse, toplumsallaşma sürecinden uzaklaşma görülür. Bu nedenle kişilik sistemi toplumsal bütünleşmeyi başaramaz (Akt: Swingewood,

1998, 343). Sosyal ve refah programlarının yeterli desteklenmediği politik bir sistemin sonucu olarak bağlılık ve razı olmada geri çekilme olur. Bu durumda meşruluk krizi yaşanır (Park, 1999). Otorite krizinin bir boyutu da meşruiyetin ortadan kalkması ile yaşanan durumdur. Eğitim sisteminde yaşanan meşruiyet krizi bireylerin eğitime ve okula olan bağlılıklarının ve rızalarının azalması ile sonuçlanır.

Yukarıda belirtilen eleştirel kuramın temel varsayımları kısaca şöyle özetlenebilir (Fernandes, 2003): (1) Bilgi, eylemsiz bir dünyanın yansıması değildir. Bilgiye, bilim insanları ve diğerleri tarafından aktif bir yapı kazandırılır ve bilgi özgür bir değer değildir. (2) Toplum, tarihsellik tarafından karakterize edilmiştir ve bu yüzden değiştirmeye hassastır. (3) Baskı yapısaldır ve insanlar günlük yaşamlarında politika, ekonomi, kültür, söylev, cinsiyet ve etnik yapının yerleşik gelenekleri tarafından etkilenir. (4) Baskı yapıları, insanları farkında olmadan sabit örüntülere adapte etmeyi amaçlar ve bu örüntülerin tekrar üretilmesine neden olur. (5) Eleştirel kuramın ana işlevi, yapılan sömürünün farkındalığını yaratarak, bu farkındalığı toplumun tümüne yaymadır. (6) Eleştirel kuram, özgürlüğü gerçekleştirmek için, insanlar ve yapılar arasındaki diyalektik ilişkiyi anlamayı gerekli kılar. Bu konuda yapının bilgisine sahip olma değişimin sosyal şartlarını anlamaya yardım edebilir.

Eleştirel kuramın ve onun son dönem temsilcilerinden olan Habermas'ın düşünceleri eğitimin birçok alanında olduğu gibi, politika bilimi, sosyoloji ve psikoloji alanlarında da kullanılmıştır. Eğitimde eleştirel kuram eğitim teorilerinde (Aronowitz ve Giroux, 1991; Morrow ve Torres, 2002; Young, 1989); yetişkin eğitiminde (Mezirow, 1985) eğitimi değerlendirmede (Broadfoot, 1985; Fernandes, 1998; Norris, 1990), eğitim yönetiminde (Bates, 1983; Peca; 2000); eğitim araştırmalarında (Carr ve Kemmis, 1986); müfredat çalışmalarında (Apple, 2006; Fernandes, 2001; Giroux, 1988; MacDonald, 1975; Pinar, 1975; Van Manen, 1977); öğretmenin profesyonel gelişiminde (Hargreaves, 1994; Pérez-Gómez, 1992); öğretmen eğitiminde (Baldwin, 1987; Beyer ve Zeichner, 1987; Giroux ve McLaren, 1986) kullanılmıştır (Fernandes, 2003). Bates'in eleştirel kuram üzerindeki çalışmaları, kendisi ve çalışma arkadaşları tarafından liderlik, çokkültürlülük, cinsiyet, yönetim,

müfredat, kültür yönetimi ve değerlendirmeyi kapsayan eğitim yönetimiyle ilişkili çeşitli alanlarda görülmektedir (Park, 1999). Bu açıklamalar doğrultusunda bu aşamada, eleştirel kuramın eğitim yönetimine etkileri incelenmiştir.

Eleştirel Kuram ve Eğitim Yönetimi

Eleştirel kurama göre örgütler insan inşasıdır. Eleştirel kuram için örgütler, topluma benzer yapılar olduğundan, eleştirinin başlıca kaynağıdır. Rasyonalite, kurallar, kontrol sistemleri, roller, dil, ideolojik mekanizmalar ve teknoloji örgütlerde eleştirilen çeşitli konulardır (Burel ve Morgan, 1979, 323-324). Eleştirel örgütsel kuram, pozitivist örgütsel kuramın savunularının zitti olarak görülebilir. Pozitivistler toplumu, birbiriyle ilgili yapıların bir sistemi olarak görürken, eleştirel kuramcılar toplumu, örgütler gibi aracılık yapan sosyal yapılar yoluyla biçimi bozulmuş/çarpıtılmış bir bütün olarak görür. Eleştirel kuram insan yaratıcılığını maksimize etmeye çabalarken, pozitivist kuramların amacı hızlı ve verimli çalışma yoluyla üretkenliğin maximizasyonunu sağlamaktır. Eleştirel kuramcılara göre örgütler sosyal yapının bir parçasıdır ve örgütler yalnızca sosyal değişim olduğu zaman değişirler. Toplam sistemin bir yansıması olarak örgütler, bir bütün olarak toplumda var olan bazı patolojiler nedeniyle eleştirilirler. Eleştirinin rasyonalite, iletişim ve ideoloji olarak üç alanı vardır (Peca, 1986, 158-159).

Eleştirel kuramcılar örgütleri, rasyonalizmin pozitivistik varsayımları yoluyla saklanan, var olan irrasyonalite ile ideal rasyonalite bütünü olarak görür. Onlara göre pozitivistin örgütsel rasyonalitesi araçsaldır ve örgütler insan rasyonalitesi ve insan sezgisi arasında ayırım yaparak amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Eleştirel kuramcılar örgütlerin, Taylorizm ve bilimsel yönetim adı altında araçsal rasyonalitenin etkisini, doğanın baskısından insanın baskısına genişlettiğini vurgulamaktadır (Giroux, 2001, 20). Tam da bu noktada doğanın otoritesine karşı insanın otoritesi, önlenemez yükselişini hızlandırmaktadır. Peca'ya (1986, 159) göre bunun nedeni, insan rasyonalitesinin amacının özgürleştirme, araçsal rasyonalitenin amacının

önceden kestirme ve kontrol olması ve bu amaçların açıkça uyuşmamasıdır. Kurumsal baskı, mantığın himayesinde insan özgürleşmesiyle çelişir. Görüldüğü gibi insanların örgütsel yapı içinde bulunmaları, kendileri ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışmaları, onların özgürleşmesini baştan kısıtlayan koşulları kabul etmeleri anlamına gelir. Böylece bireyler kendilerinin dışındaki bir otoritenin etkisine girer.

Horkheimer'e (1932, 65) göre de üretim süreci insanların yalnızca, işlerinde karşılaştıkları ve etkilendikleri bir süreç değil aynı zamanda ailede, okulda, kilisede ve sanat gibi görece olarak durağan ve yavaş değişen kurumlar olan biçimleriyle de etkilendikleri süreçtir (Akt: Slater, 1998, 204). Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi üretim sürecinin yapılanması, toplumun tüm uğraş alanlarına yayılmakta ve yapılanmasını bu alanlara da aktarmaktadır. Üretim, belirli bir iktidar biçiminin otoritesini kullanarak, belirli teknikler yardımıyla, insan ya da araçlar ya da her ikisini de kullanarak bir etkinlik ya da ürünün gerçekleşmesini sağladığı etkileşimsel bir süreçtir. Bu süreç sayesinde toplumsal bir kültür inşa edilir.

Marcuse (1991) ise ileri modern toplumlarda kitle iletişim araçlarının dili kullanarak oluşturduğu kitle kültürü yoluyla bireyleri ve gerçek kültürü yok ettiğini belirtmektedir (Akt: Kızılcılık, 2000, 221). Frankfurt Okulu'nun tüm filozofları kitle kültürünü baskı aracı olarak görürler (Touraine, 2004, 174). Örgütlerdeki iletişim de bu bağlamda bütünü anlaşılmamasına bir engel olarak eleştirilmektedir. Örgütler dili kullanarak iletişim yoluyla statükoyu sürdürür ve gerçeklerden uzaklaşarak yabancılaşmayı üretir. Habermas örgütlerdeki iletişimin bu ayrımını büyük gizleme mekanizması olarak görür (Bates, 1983, 35-36; Park, 1999). Toplumun çeşitli kesimleri tarafından tekrarlanan dil, insanların, kendi kendilerine, baskıdan özgürleşmesini önler. Sadece eleştirel dil kullanarak bile baskı açığa çıkarılabilir. Çünkü insanlar arasındaki iletişim sistematik olarak çarpıtılmıştır. İletişim normal olabileceği gibi aksine toplum ilişkilerinin baskıcı karakterlerini de gösterebilir (Ramos, 1981, 15). Baskıyı ortaya çıkarma ve toplumun tümünün görmesini sağlama ise eleştirel kuramcılarının önemli bir rolüdür. Yöneticilerin veya öğretmenlerin iletişimlerini

baskıdan uzaklaştırmak amacıyla okullarını eşitler arası etkileşimlerin olduğu alanlar haline getirme, eleştirel eğitim yönetiminin temel amaçları arasındadır.

Toplumsal baskının bir aracı olarak örgütler, diğer toplumsal kurumlar ve kendi üyeleri üzerinde otoriteye sahiptir. Bu otoritenin temelini ortaya çıkarmaya çalışan eleştirel kuramcılar, görülmeyenin ve örgütlerin yüzeysel olarak ifade edilen amaçlarının açığa çıkarılmasına çabalar. Özellikle de örgütsel kontrolün kaynağı olan otoritenin ideolojisinin altında yatanın açığa çıkarılmasını amaçlar. Eleştirel kuramcılar üretim ve üreten arasındaki kopuşun yani yabancılaşmanın olumsuz etkilerinin çalışanlar üzerinde baskıcı bir otorite kullanılarak giderilmeye çalışıldığını vurgular (Peca, 1986, 160).

Eleştirel kuramın belirtilen açıklamaları dikkate alındığında, örgütler insanları kontrol mekanizmalarıyla etkileyen ve yönlendiren, dil ve hiyerarşik yapılanma aracılığıyla baskı altına alan, bireysel amaçlarının örgütte yer almasını engelleyerek çalışanların özerkliklerini sınırlayan, ortaklaşa alınmış kararlarla oluşturulmuş ilkeler yerine formal kurallar yoluyla meşruiyeti sağlayan yapılardır. Eğitim örgütleri de bu yapılar gibi değerlendirilmektedir.

Apple'a (2004, 96) göre eğitim bir mücadele ve uzlaşma alanıdır. Ayrıca hizmet alanlarından biri olan eğitim, kime hizmet etmesi ve bu kararları kimin vermesi gerektiğine ilişkin tartışmaların yaşandığı bir alandır. Eğitim, kendi başına, eğitim politikası, finansmanı, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirilmesine özgü kaynakların, iktidarın ve ideolojinin iç içe geçtiği alanlardan biridir. Apple'ın da (2004) belirttiği gibi eğitim, gerçekte bir çatışmalar alanıdır. Adorno'ya (2005, 138) göre çatışmayı yöneten güç, sorumluluk ve doğruluk düsturu, her zaman otoriterdir. O halde bu çatışma alanının temel belirleyicisi geniş anlamda ideoloji ve iktidar, dar anlamda ise uygulamada bulunan ve otoritenin uygulayıcısı ya da maruz kalanı olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler yani okulun bileşenleridir. Eleştirel kuramın örgüt analizleri, onların kültürel yapılar olduğunu da göstermektedir. Bu, Adorno'nun (2007, 121) "kültürden söz eden bilerek ya da bilmeyerek yönetimden söz ediyordu" ifadesinden daha iyi anlaşılabilir. Horkheimer ise modern toplumun özellikle de bu toplumunun kültürünün topyekün eleştirisini

yapar (Touraine, 2004, 172). Ancak Bates (2001, 578) örgüt kültürünün eleştirisinin bu genel kültür bağlamında yapılabileceğini belirterek eğitim yönetiminin eleştirel analizi için bir kapı aralar.

Eğitimdeki çatışma alanlarından biri de Balcı'nın (2003b) belirttiği gibi metodolojiden kaynaklanmaktadır. Bu metodolojik tartışma, öncelikle geniş anlamda tüm bilim alanlarında, dar anlamda da eğitim yönetimi alanında yaşanmaktadır. Günümüzde bilim felsefesi alanında egemen görüş olan "mantıksal pozitivizm" in ve "mantıksal deneyselcilik" in bilimin uygun açıklamalarını yapmakta yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bilimsel gerçekçilik (karmaşık gerçekçi görüş), yeni Kantçı yapısalcılık ve post pozitivist deneyselcilik gibi alternatiflerle, bilimin doğası yeniden oluşturulmaya başlanmıştır. Bilimin pozitivist görüşünün eleştirisi eğitim yönetimi alanında da artmıştır. Geleneksel teorilerin ana ilkeleri (pozitivizmin genel felsefik düşüncesi tarafından geniş ölçüde şekillendirilmiş olan ilkeler) eleştirilmiştir. Bu büyük sistematik meydan okuma Greenfield'in (1975) "öznelcilik" ve Bates'in (1980) "sosyal eleştirel teori" si tarafından gerçekleştirilmiştir (Park, 1999). Görüldüğü gibi eleştirel kuramın eğitim yönetimine girmesi öncelikle pozitivist eleştirel yaklaşımla gerçekleşmiştir. Greenfield'in öznelcilik anlayışı, eğitim araştırmalarında devam eden nesnel yaklaşımlara karşı çıkışın ilk belirlenimidir. Böylece eğitim yönetiminin metodolojik yaklaşımla başlayan tartışmaları genişlemiş ve eğitim yönetiminin farklı açılardan yorumlanması gerektiği sıklıkla vurgulanır hale gelmiştir.

Eleştirel kuramın göstergelerinden ilki olan ve Habermas'ın sosyal bilimlere yönelik ifade ettiği rasyonalite krizini Bates (2001, 557) eğitim yönetimine uyarlamıştır. O bu krizi, pozitivist gerçeği değerden; yöntemi sonuçlardan; politikaları yönetimden; söylemi sonuçlar, değerler ve amaçlardan dışlaması olarak belirtmektedir. Bates (2001), yönetimin sadece teknik bir eylem olarak algılanması sonucunun rasyonalite krizini doğurduğunu vurgular. İkincisi rasyonalite krizinin sonucu olarak ortaya çıkan ve bireyleri birbirine bağlayan kültürel geleneklerin ve yönetsel süreçlerin meşruiyetini ortadan kaldıran, alternatif kültürel normların oluşumunda yetersiz kalan meşruiyet krizidir. Üçüncüsü, yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu, anlam,

amaç ve katılım yoksunluğu biçiminde kendini gösteren ve bu konularda bireyin yeniden üretime dönük söyleme katılabilmesine engel olan motivasyon krizidir.

Keat ve Urry (2001) ile Bates'in (2001) vurguladığı "rasyonellik" Giddens'a (1997, 169) göre Habermas için, bilginin temellendirilmesinden ziyade bilginin kullanılma biçimiyle ilgilenmek zorundadır. Bir eylemin rasyonel olduğunu söylemek, argümantasyon yöntemleriyle doğrulanabileceğini iddia etmektir. Argümantasyon, rasyonelliğin "başvuru mahkemesi"dir. Böylece Habermas göreceliliğe karşı çıkmaya çalışarak toplumun evrimini rasyonellik aracılığıyla yorumlamaya çalışır. Keat ve Urry (2001, 352) eleştirel kuramcılarının rasyonalite kavramını Weber'in rasyonalite kavramına yüklediği anlamla karşılaştırmıştır. Weber, rasyonel bir toplumda değer ve olguların mantıksal heterojenliğinin olduğunu savunur. Ancak eleştirel kuramcılar, algı ve bilginin, insanların kendilerinden bağımsız olarak var olan dünyayı doğru biçimde tanıyabilmelerine imkân veren edilgen duygusal algılama süreci olarak görülmesini reddetmişlerdir. Aslında eleştirel kuramcılarının bu düşüncesi, sosyal bilimlerin nesneliliğinin olamayacağı ve sosyal olayların açıklanmasının, altında yatanların tek bir sebebe dayanılarak yapılamayacağıdır.

Greenfield'in örgütleri fenomenolojik açıdan çözümlenmek istemesi, örgütlerin, bireylerin iradi eylemlerine dayalı olarak oluşturdukları gerçekler olmasından kaynaklanır. Niyetler ve değerler anlam, ahlaki düzen ve otoritenin müzakere edilmesi ve oluşturulmasını sağlar (Bates, 2001, 578). Bu düşünce örgütlerdeki rasyonalite sorununu ortaya koymaktadır. Böylece örgütler konusundaki bu betimleme, örgütlerin yapısının incelenmesinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda ipuçları verir. Örgütler ancak fenomenolojik olarak incelenirse yönetim teknik bir eylem olmaktan çıkacaktır. Bates'e (1981, 44) göre eğitimde kontrol ve bilgi arasındaki ilişki çözümlenirse, eğitimin amacı daha iyi anlaşılacaktır. Böylece okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin ilgileri doğrudan yorumlanabilecektir. Bilgi kuramı fenomenolojiye dayandırılarak ilerletilmelidir. Bates, mikro konuların okullarda öğrencilere bilginin nasıl tanımlanacağı, organize edileceği ve transfer edileceğini, politik, ekonomik ve

sosyal yapıların, makro konularından ayrılmadan verilmesi gerektiğini belirtir (Akt: Park, 1999). Böylece eğitimde, öğrencinin bütünü görmesi ve bütünde parçaların anlamını kavraması sağlanmış olacaktır.

Greenfield'e (1973, 570) göre, kendi yaşamlarında merkezi yer işgal eden anlam ve değerlerin yansıtılması çoğu insanın okuldan beklentisidir. Bu bakış açısından yorumlanacak olursa, okullar, insanların kendi imajları içinde oluşturdukları kültürel oluşumları ifade eder. İnsanların okula inanmalarına ve güvenerek katılmalarına temel teşkil eden düşünce de budur (Akt: Bates, 2001, 578). Ancak bu yaklaşım, uygulamaya dönük önkoşulların nasıl sağlanacağı konusunda sorunlu görünmektedir. Yine yönetsel egemenliğin etkilerinden uzak, özgür bir eğitim ortamı yaratmak da oldukça güçtür. Habermas'ın da vurguladığı, rasyonalite, meşruiyet ve motivasyon alanlarında ortaya çıkan krizlerin çözülmesi de zor görülmektedir (Bates, 2001, 578).

Bates, bilimin doğası ve bilginin kökenine dair epistemolojik yaklaşıma dikkat çeker. Habermas, pozitivismi dar bir düşünce olarak belirtir. Bununla birlikte Habermas, bilimin pozitivist görüşüne tamamen karşı çıkmaz. Onun belirttiği bu noktada pozitivism, bilimin var olan bilgisinin sadece bir şeklidir (Park, 1999). Eğitim yönetimindeki pozitivism eleştirisinin en önemli noktası, pozitivismin, değerlerden olguları ayırması eleştirisidir. Pozitivist düşünce, okul örgütlerinin sosyal dünyasında, özgün değerlerin olduğunu reddeder (Innes-Brown, 1993). Oysa okullar, toplumsal anlamdaki ayrışmalar gibi kendi aralarında ve kendi içlerinde de ayrışmaktadır (Ünal ve diğerleri, 2010). Bu nedenle bütün okulların birbiriyle aynı süreçleri, işleyişi ve ilişkiler ağını yaşıyor olması düşünülemez. Her bir okul kendi çevre ve iç dinamikleriyle bir diğerinden ayrılır.

Greenfield, Bates, Gronn, Hodgkinson, Allison, Evers ve Lakomski eğitim yönetiminin pozitivism karşı yorumcu yaklaşımını benimsemişlerdir. Geertz okul örgütlerinin çalışmalarında göstergebilim (semiyotik) yaklaşımının, işaretler ve sembollerin kullanılmasının anlaşılmasında ve anlamın araştırılmasında bir yorumlama olarak kullanılabileceğini belirtir. Geertz'e göre sosyal dünya sembolik davranışlar açısından anlaşılabilir. Kuramın işlevi,

sosyal olayların kendisinde yer alan tanımlayıcı açıklamada, sembolik davranışların rasyonalizasyonunu sağlamaktır (Innes-Brown, 1993). Bu nedenle eğitim yönetiminde eleştirel kuramla ilgili yapılan çalışmalar (Peca, 1986, 2000, 2001; Bates, 1980, 1981, 1984; Foster, 1980, 1986) daha çok kuramsal tartışmalardır. Oysa eğitim yönetimi ile ilgili araştırmalar, Adorno ve diğerlerinin (1950) yaptıkları ampirik araştırmalar referas alınarak gerçekleştirilebilir.

Eleştirel kuramın varsayımlarını temel alarak yaptığı araştırmada Doren (1987), öğrencilerle birlikte yapılan eylemlerde otorite figürlerinin sorumluluğunu araştırarak eğitim yöneticilerine bazı çıkarımlar sağlamıştır. Doren (1987) bu araştırmada öğretmen, yönetici ve öğrenci velileriyle görüşme yöntemini kullanarak veri toplamıştır. Bu araştırma sonucunda tüm gruplar okullarda daha güçlü bir disiplin süreci olmasını istemektedir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan gruplar, otorite figürlerinin öğrencilere sorumluluk vererek onları eğitmeleri gerektiğini düşünmektedir. Wall (2001) ise kendi müdürü olduğu ilköğretim okulunda, dört ay boyunca yaptığı işleri, iletişim biçimini, toplantı ve konuşmalarını günlük tutarak kaydetmiş ve sonrasında bu kayıtları eleştirel söylem analizi yöntemini kullanarak çeşitli kategoriler altında yorumlamıştır. Bu çalışma sonucunda Wall kendisinin otoriter bir müdür olduğu, iletişim dilinin baskı içerdiği gibi çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Wall (2001), böylece eleştirel kuramın kendi kendine dönüşüm yöntemini kullanarak, yöneticiliğinin olumsuz yönlerini gidermeye çalıştığını vurgulamaktadır.

Eleştirel kuramın eğitim yönetimine etkileri otorite ve kültür analizleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Buradaki temel sorun, eğitime yön veren ideoloji ve bu ideolojiyi yaygınlaştırma ve devamını sağlamada kültürel öğelerin okullardaki etkileridir. Çalışmanın bu aşamasında eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizi eleştirel kuram perspektifi temel alınarak incelenmiştir.

Otorite

Otorite, kullanımındaki bağlamına bakılmaksızın tanımlanması oldukça zor olan bir terimdir. Otorite daha çok sosyal bir bağlamda, daha spesifik

olarak da örgütsel ortam içinde kullanılmaktadır. Bütün formal örgütlerde olduğu gibi, emirleri kabul ettirmek için motivasyon sağlama sorunu okullarda da vardır. Öğretmenler ve yöneticiler üstlerinin taleplerini karşılama ve emirlerini yerine getirme konusunda karmaşa yaşayabilirler. Okulun, benzersiz olan yapısıyla bu talep ve emirlerin kabul edilmesi için etkili bir zemine sahip olup olmadığı önemlidir.

Otorite hakkında yazılan birçok makale, kitap vs. “otorite krizde” söylemiyle başlamaktadır (Mendel, 2005; Arendt, 2004, 127; Harris, 1976). Otorite krizi okul, aile, işyerleri gibi toplumsal alanlarda, zamana bakılmaksızın, yaşanmaktadır. Arendt (2004, 128) otorite krizinin siyaset öncesi alanlar olan çocuk yetiştirme ve eğitime de yayılmış olmasını krizin derin ve ciddi olduğunun delili sayar. Sennett (2005, 18-20) ise otorite krizi yerine, “otorite sorunu” terimini tercih eder ve otorite sorununu modern toplumda, kardeşlik, yalnızlık ve ritüel gibi duygulara ilişkin deneyimlerin “sorunlu” olmasına bağlar. Mendel (2005) ise otoritenin tarihsel olarak sürekli farklılaştığını vurgulayarak onun değişen özelliğine dikkat çeker. Aynı zamanda Sennett (2005, 20) otorite bağlarının saf ve katı değil, oldukça belirsiz olarak, kişiden kişiye değişeceğini ve sürekli yer değiştireceğini belirtir.

Otorite, geçmiş anlayışlara rağmen, kötü bir şekilde anlaşılan bir olgu ve kışkırtıcı bir terim olmayı sürdürmektedir. Otorite, haksız bir baskı ve katı bir disiplin kadar liderlik biçimleri ile de aynı anlamda değerlendirilmiştir (Peters, 1966). Otorite, insanların onu reddetmesi ya da kabul etmesiyle de kafa karıştırıcı bir olgudur (Sennett, 2005). Pace ve Hemmings’in (2007, 5) belirttiği gibi birçok insan otoriteyi “güçlü liderlik” ve “uzmanlık bilgisi” anlamında kullanır. Bununla birlikte onlar otoritenin “güç ve zorla kabul ettirme” anlamına karşı çıkararak eşitlikçi anlamına vurgu yapar. Kojève (2007, 7) ise otorite problemi ve kavramının çok az incelendiğini, özellikle otoritenin aktarımı ve kökeniyle bağlantılı sorunlarla ilgilenildiğini ama bu fenomenin özünün nadiren ilgi çektiğini belirtir. O, otorite kavramının incelenmesinin gerekli olduğunu ve örgütsel sorunlara dair (dolayısıyla her türlü yönetim) tüm incelemeleri öncelediğini belirtir. Benzer bir görüşü Peca (2000) da otoritenin

önemini vurgulayarak, otorite çözümlemesinin eğitim yönetimi alanında yapılması gerektiğini ifade eder.

Bu betimlemelerden de anlaşılacağı gibi otorite, tanımlanması ve anlaşılması zor, zamana göre değişebilen bir olgudur. Ancak onun bu karmaşık yapısı, tanımlanabilirliğine ve ortak özellikleri konusunda oluşacak bir anlaşmaya engel de değildir.

Kojéve (2007, 9-11) otoriteye ilişkin çözümlene yapılıırken otoritenin farklı anlamlara gelmeyecek şekilde, fenomenolojik olarak ortaya konulması gerektiğini vurgular. Böylece otorite, betimlenen olguların açıklayıcısı özelliğine sahip olan metafizik alana taşınmış olur. Otoritenin olguları açıklama özelliği, olguların nedenini anlamada, sistematik olarak onları sınıflandırmada ve çözümlenmede kolaylık sağlar. Bu tür bir çözümlene, otoriteyle yola çıkılarak yapılan çıkarsamalara da çıkış noktası hizmeti görür. Bu aşamada otoritenin anlamı ve çözümlenmesi, onunla ilişkili kavramların açıklanması, kaynağının ve özelliklerini betimlenmesi gerekmektedir.

Otorite Kavramına Yaklaşımlar ve Otoritenin Anlamı

Eğitim yönetimi alanında otorite tartışması yapabilmek için öncelikle otorite tanımının netleştirilmesi ve bir tanıma ulaşılması gerekir. Otoritenin ne olduğunun açıklanması için onun özünü oluşturan olgular, onunla hiçbir ilgisi olmayanlardan ayırt edilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle Kojéve'nin (2007, 13) yaptığı gibi otoritenin genel bir tanımının aranması gerekmektedir. Otorite kelimesinin kökenin incelemesi belli bir tanıma ulaşmada fayda sağlayacaktır.

Otorite kavramının kökeni. Clédat (1929) otoritenin etimolojisini inceler. Ona göre Latince yazar anlamına gelen "auctorem", "augere", "augi", "auctum" fiillerine bağlıdır. Yazar tam anlamıyla arttıran kişidir, üreten, bir hakkı veren anlamı da buradan kaynaklanır (Akt: Mendel, 2005, 29). Otorite kavramının üretme anlamı yönetim alanına aktarıldığında, otoritenin

veya otorite sahibi olanların durmadan çoğalttıkları şey, kurulmuş topluluklardır (Arendt, 2004, 167-168). Dilbilimci Benveniste (1981, 148-151) ise otorite sözcüğünün kökeninin basitçe “artış”ın ötesinde bir anlama geldiğini belirtir. Artırmak “augeo”nun ikincil ve zayıflamış anlamıdır. Birincil anlamı ise “augere”dir ve bu eylem tanrısal kökenlidir. Chantraine’ye (1929) göre otorite auctoritas, auctor, yazar, Sanskritçede tanrıların gücünü belirten “otas”a yakın olarak görülmektedir (Akt: Mendel, 2005, 29-30).

İngilizcede otorite Latincedeki “auctoritas” kelimesinden türetilmiştir ve otorite “bir emrin gücünden daha az, basit bir etkilemeden daha büyük, birey ve topluluk üzerinde bir güç kullanma kapasitesine” gönderme yapar (Lincoln, 1994, 2). “Patrum auctoritas” (yetkili selefler/salahiyet/onay yeterliği) deyimini Roma Senatosu’nun aristokrat üyelerinin veto gücüne gönderme yapan politik orjinli bir deyimdir. Patrum auctoritas, yasanın yapılmasından önce onaylanmasına ihtiyaç duyulan Senatörler için bir giriş kapısı olarak fonksiyon gören yetkidir. Patrum auctoritas, devletin onayladığı davranışları doğrulamak, haklılaştırmaktır (Sementelli, 2007, 117).

Türkçede ise otorite birincil anlamıyla “yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetke, sulta, velayet”, ikincil anlamda “siyasi veya idari güç”, son anlamıyla ise “çalışmalarıyla kendini kabul ettirmiş, başarılı kimse” olarak kullanılmaktadır (TDK, 1983).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi otorite kelimesinin kökeni çoğaltmaya dayanır. Bu okulda olduğunda yetiştirme, bir yönetim sürecinde olduğunda ise iletme anlamlarına gelebilir. Kısaca kökene ilişkin bir tanım yapılırsa otorite, “bir şeyleri çoğaltma ya da iletme gücüne sahip olma durumu” şeklinde ifade edilebilir.

Otoriteye ilişkin tanımlar. Otorite kavramını tarihsel olarak inceleyen Arendt’e (2004, 144-145) göre otorite insan toplumlarının şekillenmesinde önemli bir etkidir. Otoritenin uzun bir geçmişi olsa da her zaman var olmamıştır. Otorite kavramının kökenleri Roma’ya dayanır. Yunan dilinde ve Yunan tarihinde de muhalif siyasi deneyimlerinde, otorite ve bu kelimeyle ifade

edilen bir yönetim tarzı hakkında bir bilgiye rastlanmamaktadır. Platon ve Aristo kamu hayatına otoriteye benzer bir şeyi dâhil etmeye çalışmışlardır. Platon'a göre otorite, "insanların içinde özgürlüklerini muhafaza ettikleri bir itaat" şeklindedir. Platon yasalara dayanan otoritenin, insanları başkalarına olan bağımlılıktan kurtaracağı ve en azından onları özgür olduklarını hayal ettirebileceği düşüncesindedir (Arendt, 2004, 144-145).

Hobbes otoriteyi bir insan becerisi olarak görmekte ve dinden ya da laik/dünyevi gerçek açıklamalardan ayırmaktadır. Bu nedenle Hobbes'a göre otorite zamana göre yeniden tanımlanması gereken bir konudur (Friedman, 1987, 30). Flathman'a (1980, 206) göre otorite, batı ortaçağ düşüncesinde, "haklardan daha çok görevden kaynaklanan bir güç uygulaması" olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu güç, itaati gerektirir ve dini düzenden ya da doğa kanunlarından kaynaklanan adalet ilkelerine itaat edilir. Otorite kavramı, toplumsal anlamda tartışılmaya başlandığından beri onun itaatle yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Aydınlanma sırasında ise otorite aklın ve özgürlüğün önünde duran engel olarak karakterize edilmekte ve gelenekle ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Otorite aynı zamanda formel-yasal, kişisel bir yöntem olarak tanımlanmakta ve gerçekte bürokratlar tarafından uygulamaktadır (Shaw, 1992, 386). Rousseau ve Hume ise otoritenin itaat olduğunda uzlaşmaktadır (Hendel, 1958, 18).

Otorite, tarihsel olarak bazı makamlarda var olduğundan, otoriteye ilişkin çeşitli tanımlar da onu bir yer ya da makamla ilişkilendirmektedir. Örneğin otorite, "bazı kaynaklardan aktarılan ya da elde edilen itaati uygulama hakkı ya da gücü" (Oxford English Dictionary, 1991) olarak tanımlandığında makama verilmiş olmaktadır. Mendel'in (2005, 11-12) betimlemesine göre otoritenin "fiziksel zorlama olmaksızın ve taleplerini tartışmaya ya da haklı göstermeye çalışmaksızın, gönülden itaat ettirme yolu" olduğuna dair bir uzlaşma vardır. Bu tanım "akıl dışı ve düşüncesiz bir itaatkârlık" önerdiği için eleştirilmektedir. Otorite, sorgulanmayan karanlık bir alanda, insanları nihai

çıklamayı bulmaya davet etmektedir. Aron (2007, 37) için karanlık alanlardan biri de eşitsizlik durumudur ve eşitsizliğin olduğu her yerde otorite bulunur.

Anarşistler ise otoriteyi doğal ve yapay olarak ikiye ayırırlar. Onlar insanın özünde bulunan doğal olan otoriteyi kabul ederken, insana dışsal olan siyasal iktidar, kilise gibi kurumları reddeder. Anarşistler bu yapıları insan potansiyeline karşı baskıcı ve yıkıcı olarak görürler (Bakunin, 1984, 239; Newman, 2005, 75-77). Eleştirel kuram otoritenin erken ortadan kaldırılmasının sorun yaracağını düşünerek, anarşistlere karşı çıkmaktadır. Onlar, gerçek bir dönüşüm oluşturuluncaya kadar, bir eğitimcinin öğrencileri üzerindeki otoritesine benzer akla uygun bir otoritenin bulunması gerektiğini savunmuşlardır (Jay, 2005, 178).

Eleştirel kuramcılar bağlamından ve zamanından soyutlanarak otoritenin genel bir tanımının yapılmasının zor olduğunu vurgular. Örneğin Horkheimer (2005, 235-236) otoritenin “insanların yabancı bir merciye itaat ettikleri manevi ve maddi eylem biçimleri” olarak görüldüğünde, bu tanımın çelişkili yönlerinin dikkat çekeceğini belirtir. Bu tanımdan yola çıkılacak olursa otorite eylem, bireylerin ve grupların gerçek ve bilinçli çıkarına olabilir. Örneğin çocuğun iyi bir eğitime boyun eğmesi, kendi çıkarıdır. İnsani yetenekleri geliştirmeyi amaçlar. Bu bir bağımlılık ilişkisidir. Ancak bütün bağımlılık ilişkileri bireylerin gerçek ve bilinçli çıkarına olmayabilir. O nedenle otorite herhangi bir bağlamın dışında kullanıldığında ne iyi ne de kötüdür. Ona istenilen ya da istenilmeyen bir şey özelliği veren uygulandığı bağlamdaki içeriğidir.

Bağımlılık olarak otorite hem ilerici, tarafların çıkarlarını koruyan, uygun ilişkiler anlamına, hem de yapay olarak ayakta tutulan, uzun zamandır geçerliği kalmamış, çoğunluğun gerçek çıkarlarına aykırı düşen toplumsal ilişkilerin ve tasarımların toplamı anlamına gelebilir. Hem öznel olarak üşengeçlik ve kendi kararını verme yeteneksizliğinden kaynaklanan ve yakışık almayan durumların sürmesine neden olan körü körüne ve kölece bir boyun eğme, hem de yükselen bir toplumdaki bilinçli çalışma disiplini otoriteye dayanır. Bu iki durum birbirlerinden “uyku ve uyanıklık”, “tutsaklık ve özgürlük”

temaları gibi farklılaşır (Horkheimer, 2005, 236). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi otorite en genel anlamıyla “itaat etme”yi içerir. Ancak bu itaat Darrington’a (2006) göre sosyal kontrolün temeli olarak fiziksel zorlama olduğunda otoritenin değil korkunun bir sonucu olur.

Arendt (2004, 127) günümüzde belirli bir otoritenin, alışılan geleneksel otorite olmadığını, onun dönüşmüş olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre öğretmen öğrenci ilişkisindeki otoriteyi vurgulayan ve yönetim biçimlerine uygulanan “yol gösterme” artık geçerliğini yitirmiştir. O nedenle otoriter ilişkiye dair geçmiş metaforlar artık inandırıcılığını kaybetmiştir. Otoriteyi “eşit olmayan insanlar arasındaki bağ” olarak niteleyen Sennett’in (2005, 19) açıklamaları ise, Mendel’in (2005, 12) toplumsal bağın bugünkü krizinin nedensel olarak demokrasi kriziyle aynı olduğu açıklamasına temel teşkil eder. Bu perspektiften bakıldığında demokrasi ve otoritenin sorunları iç içe geçmiştir. Otorite artık eskisi gibi değilse, bunun nedeni demokratik pratiğin toplumsallaştırmada geleneksel toplulukların gördüğü aracı işlevin yerine başka bir şey koyamamış olmasıdır (Mendel, 2005, 12).

Arendt (2004), Sennett (2005) ve Mendel’in (2005) otoritenin değişen yapısına yönelik açıklamaları Kojève’nin (2007, 13-14) otorite “devinimin, değişimin, eylemin olduğu yerde vardır” betimlemesiyle tutarlılık gösterir. Buradan yola çıkıldığında varılacak sonuç, otoritenin değişime maruz kalana değil değiştirene ait olduğudur. Otoriteden kaynaklanan bir davranış kendiliğinden değildir. Başkasının bir emrini yerine getirerek otoriteye sahip olunabilir.

Otorite zorunlu olarak bir ilişkidir. Öyleyse toplumsal bir olgudur ve bu ilişkide otoriteden söz edilecekse iki kişinin uzlaşması gerekmez. Otoriteden söz edebilmek için en azından iki kişinin olması gerekir. O halde otorite “uzlaşma yapılmaksızın eyleme geçme olasılığıdır”. Bir otorite uygulamak, güç (şiddet) kullanmakla aynı şey olmamakla kalmaz, aynı zamanda iki olgu karşılıklı olarak birbirlerini dışlar. Genel bir tarzda, otoriteyi uygulamak için hiçbir şey yapmamak gerekir. Gücün (şiddeti) işin içine sokulmaya mecbur olunması otoritenin söz konusu olmadığını gösterir (Kojève, 2007, 14-16).

Prairat (2003) ise otoriteyi, “güç kullanmadan güç etkisi yaratma” olarak tanımlamaktadır. Otorite ona göre, güce başvurmaksızın, akli bir araç olarak kullanarak gönüllü rızayla güç sağlamadır. Öyleyse otorite argümantasyon kullanır.

Arendt (2004, 129) de benzer bir şekilde otoritenin her zaman kendisine itaat beklemesinden dolayı genellikle belli bir iktidar ya da şiddet biçimiyle karıştırıldığını vurgular. Otorite dışarıdan zorlayıcı araçlar kullanılmasını men eder, zorun geçerli olduğu yerde otorite de iflas etmiş demektir. Kojève’ye (2007, 16-18) göre “yasal” ya da “meşru” eylem de otoriter bir eylem olabilir. Bir otoriteyi tanıyan kişi onun meşruluğunu da tanır.

Eleştirel kurama göre meşru olarak adlandırılacak otorite türü “aklın” otoritesidir. İdeal bir sistemde birey, yönetimin kendi çıkarlarını temsil edeceği için ona itaat etmekle yükümlü sayılmaktadır. Çünkü yönetilenle yönetim arasındaki farklılık zamanla ortadan kalkacaktır. Başka bir ifadeyle kusursuz tam bir demokrasi, insanların kendi akıllarının, kendi düşünme yetilerinin yolunu izleme olanağı bulmaları ile gerçekleşebilecektir (Jay, 2005, 178).

Otorite üzerine yapılan bazı incelemeler ise onun yeni ortaya çıkan ve vazgeçilmez bilgi ve becerilerden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu anlamda değerlendirildiğinde otorite beceri, öğrenim, yetenek, sanat yeteneği ya da benzeri bir başka niteliğe dayalı uzmanlık yetkisidir (Bell,1973, 118). Böyle bir otorite tanımı, kaçınılmaz olarak üstünler ile üstün olmayanlar arasındaki ayrımlara yol açar. Meritokrasi oluşturması açısından bu düşünce adil olmayan durumlar yaratabileceği için eleştirilmektedir.

Otorite, bir insanın, mülke, ya da fiziksel niteliklere sahip olması anlamında “sahip olunan” bir nitelik değildir. Otorite kişinin bir diğerini, kendisinden üstün gördüğü bir kişilerarası ilişkidir. Ancak, mantıklı otorite diyebileceğimiz, üstünlük-aşağılık ilişkisiyle engelleyici otorite diye tanımlayabileceğimiz yetke türleri arasında büyük fark vardır. Örneğin öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiyle köle sahibi ve köle arasındaki ilişkiler birinin diğerinden üstün olması temeline dayanır. Öğretmenin çıkarıyla

öğrencinin çıkarı aynı doğrultudadır. Öğretmen öğrenciyi ileri götürmeyi başarırsa mutlu olur. Bunu başaramazsa, başarısızlık hem kendinin hem de öğrencininindir. Oysa köle sahibi köleyi elinden geldiğince sömürmek ister. Ondan ne kadar şey koparırsa o kadar mutlu olur. Bu çıkarlar birbirinin karşıtıdır. Bu iki durumda üstünlüğün işlevleri birbirinden farklıdır. Birincisinde üstünlük otoriteye nesne olan kişiye yardım etmenin koşuludur, ikincisinde ise onu sömürmenin koşulu olmaktadır (Fromm, 2008, 137-138).

Otorite baskı ve kontrol altına almanın meşru bir ilişkisidir. Bu durumda otorite meşru güç olarak tanımlanabilir (Dahrendorf, 1959, 166; Akt: Strasser ve Nollmann, 2004). Hoy ve Miskel (2008, 251) formal ve informal otoriteyi meşru gücün iki temel şekli olarak değerlendirir. Yasal gereklilikler emirler, yönergeler, direktifler ya da baskı olabilir. Mendel'e (2005, 28) göre otoriteye en yakın sözcük, ideoloji ve yanlış bilinci, bilinçdışını, temsillerin toplumsal inşasını, meşrulaştırmayı, beden tekniklerini, toplumsal olarak dayatılmış otokontrolün içselleştirilmesini, eril tahakkümü birleştiren Bourdieu'nun "sembolik şiddet" kavramıdır (Mendel, 2005, 28). Otoritenin belki de en uzlaşılabilir düşüncesi Habermas'ın "paylaşılan normlara ve anlayışlara dayalı iletişim ve görüş birliği" fikrinden gelir. Burada vurgulanması gereken herhangi bir paylaşılan akılcı norm nosyonu olmaksızın tutarlı bir siyaset ve etik eylemin mümkün olamayacağıdır. Bu perspektiften bakıldığında iletişim şeffaf, akılcı ve bütünüyle iktidardan/otoriteden muaf olmalıdır (Newman, 2005, 234-235).

Parsons (1958, 210-216) ve Sementelli'ye (2007) göre otorite "toplum üyelerinin eylemlerini, bireysel ve kolektif hedeflerle ilişki çerçevesinde denetleyen kurumsallaşmış haklar"dır. Burada bahsedilen haklar, önderlerin topluluk üyelerinden destek bekleme hakkıdır. Lukes (1997, 647) de otoriteye hak olarak bakıldığında onun "herhangi bir eylemi, otoriteyle yapılan, görev üzerine yapılan veya bunu yapma hakkı bulunandan alınan izinle yapılan herhangi bir şeyi yapma hakkı" olarak tanımlanabileceğini belirtir.

Bu tanımlardan yola çıkıldığında otoritenin iki bileşeninde söz etmek mümkündür. Otoritenin ilk bileşeni "kişisel muhakemeden vazgeçilmesi" dir.

Oysa otorite sorgulanmadığında zaten kişisel muhakeme yoktur. Bu, “kişinin kendi muhakemesi” ile otoritenin emrettikleri arasında zaten bir ayrımın bulunduğu kabulü demektir. Otorite kavramının ikinci bileşeni, otoriteye sahip olanın veya otoriteyi kullananın buna hakkı olduğunun tanınmasıdır (Lukes, 1997, 636-37).

Blais, Gauchet ve Ottavi (2008) otoritenin varlık nedenlerini açıklayarak otorite tanımına ulaşmaya çalışırlar. Onlar otoritenin a) meşrulaştırma kaygısı, b) inandırma ihtiyacı, c) aidiyet yaratma endişesi d) bağımlılık gerekliliği e) özgürlük ve zorunluluk arasındaki diyalektik için gerekli olduğunu belirtirler. Onlara göre otorite iki biçimde ortaya çıkar. Bunlardan ilki olan temsili otorite bir şey adına, birinin adına yapıldığında olur. İkincisi ise cisimleşmiş otoritedir ve birine ait olan bir şey anlamındadır. Temsili otorite cisimleşerek işler. Hem temsili hem de cisimleşmiş otorite bireye kimlik kazandırarak, bireyle toplum ve/veya kurum arasındaki bağı kurar.

Günümüzde otorite kişilerdeki görünümüyle değişmiş, gizlenmiştir (Blais, Gauchet ve Ottavi, 2008). Gadamer'e (1989, 247) göre otorite, olası emirler verir ve özünde öğretmen, üst ve uzman talebidir. Sennet (2005) ise otoriteyi eşit olmayan insanlar arasındaki bağ olarak niteler. Otoritenin temel ögesi, güç sahibi olmak ve bu güçle diğer insanları disipline sokarak yönlendirme ve daha yüksek bir standarda göre hareket etmelerini sağlamaktır. Otorite aynı zamanda üretkenliği çağırır. Bununla birlikte otorite sözcüğü baskıcı bir kişiyi ya da sistemi tanımlamakta kullanılır (Sennett, 2005). Mendel ise (2005, 30) her ne kadar otoritenin tanımının karışık olmasına rağmen ortak bir tanımda uzlaşabileceğini belirtir. Ona göre uzlaşılan otorite tanımı “açık güç kullanmadan, fiziksel zorlama ve açık tehdide başvurmadan ve ne aklama, ne argüman ne de açıklama getirmek zorunda kalmadan, tabi olanların itaatini sağlayan iktidar çeşitliliği”dir.

Bu çalışmanın amacı düşünüldüğünde otorite, her türlü baskıdan ve baskı araçlarından arındırılmış, açık bir diyalog ile tartışmaya açılmış özgürleştirici özelliğe sahip bir süreçtir. Otorite tanımının netleşmesi amacıyla otoriteyle ilgili kavramların da tanımlarının netleştirilmesi gerekmektedir. Bu

çerçeve, güç ve iktidar kavramlarının açıklanması otoritenin anlamının açığa çıkarılması ve anlaşılmasında gereklidir.

Otoriteyle İlişkili Kavramlar: Güç ve İktidar

Otorite tartışmalarında birçok kez vurgulandığı gibi o, kullanıldığı bağlama göre anlamı değişen çok amaçlı bir terimdir. Otorite ilişkileri, örgütlenmiş bütün insan davranışlarında, evrensel bir bileşen olduğundan beri terim birçok alanda kullanılmıştır. Otoritenin yaygınlığı, insanın sosyal doğasından ve diğerleri üzerinde bazı insanların hâkimiyetinin toplumda fiili olarak tanınması ve hâkimiyetine sokulanlar yoluyla bu hâkimiyetin kabulüyle ilişkilendirilmesinden kaynaklanır. Otorite, sosyal bilimler, sosyoloji ve yönetim bilimlerinde “formal güç” ya da “meşru etki”ye gönderme yapan teknik bir kavram olarak kullanılmıştır. “Otorite”, “Güç” ve “iktidar” sosyal kontrolün bütün temellerini içerdiğinden ve gösterdiğinden dolayı, onlar çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmıştır (Anderson, 1968, 14).

Güç ve otoritenin karşılıklı ilişkilerindeki problem, kavramların soyut doğası ve astların yaptırım korkusundan ya da üstlerinin yargılarına güvenlerinden kaynaklı itaat edip etmediklerinin belirsiz olması nedeniyle varlığını sürdürmektedir. Bu aşamada otorite, güç ve iktidar gibi ilişkili diğer terimlerin tanımlarının yapılmasıyla netleştirilebilir. Anlaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla güç ve iktidar kavramları otoriteyle birlikte tartışılmaktadır.

Güç. Güç, belirli bir durumda diğer aktörlerin isteklerine bakılmaksızın, birinin kendi amaçlarına uygun olarak diğerlerinin davranışlarını yönetme kapasitesidir. Güç, sosyal bir ilişki içinde direnme olsa bile gerçekleşir. Ancak direnç olduğunda otoriteden söz edilemez (Weber, 2006, 31-32). Bu açıklamaya benzer bir şekilde Hoy ve Miskel (2008, 251) de gücü örgütsel yaşamın temel ögesi olarak görerek, gücün iki şekilde gerçekleştiğini belirtir. Güç, ilk olarak astların rızayla kabul ettikleri yasallık, ikinci olarak da direnç gösterilen yasallık olabilir. Bu genel tanımda gücün pozitif ve negatif anlamı vardır. Gücün bu tanımı, maddi ödüllendirmeyi, prestij ya da saygının

verilmesini; acının, kısıtlamanın, mahrum bırakmanın ya da engellemenin kullanılmasını içerir. Örgütlerde “makam gücü”ne sahip olanlar astların itaat etmelerini sağlayan pozitif ya da negatif yaptırımları kullanırlar. Bu durumda otorite güçten zorlama ve cezalandırmayı içermemesi yönüyle ayrılır.

Dahrendorf’a (1959, 166) göre güç olgusal (gerçeklere dayalı) bir ilişki, otorite ise hâkimiyet ve kontrolün meşru ilişkisidir. Ona göre otorite baskının bir ögesidir ve toplumsal ve örgütsel bütünleşmeyi sağlamak için kullanılan gücün bir aracıdır (Akt: Strasser ve Nollmann, 2004). Bu düşünceye göre otorite, gücün zorlama olmadan yapılan baskısıdır.

Otorite ve güç arasındaki ayrımın önemli olmasına rağmen Friedrich (1958, 29) otorite ve güç arasında etkili bir ayrım yapmaz. O otoriteyi, kökeninde yasal bir mantık içeren gücün belirli bir türü olarak görmektedir. Bu tanım otoritenin yasal güç olduğu anlamını taşır. Friedrich başka bir tanımlamasında otoriteye “bir emirden daha az, öğütten daha çok” şeklinde belirsiz bir anlam yüklemektedir. Oysa Sementelli (2007, 122) güç ve otoritenin birbirlerine yakın kavramlar olmalarına rağmen birbirlerinin yerine kullanılamayacağını belirtir. Dahrendorf (1959, 166; Akt: Strasser ve Nollmann, 2004) ise güç ve otorite arasındaki kesin ayrımı, otoritenin “güç (şiddet) ve kişisel yargı kullanılmadan gönüllü itaat” tanımını yaparak gerçekleştirir. Ona göre güç ve otorite arasındaki önemli fark, gücün esas olarak bireylerin kişiselliklerine bağlı olmasına karşın otoritenin daima sosyal pozisyon ya da rollerle ilişkili olmasındadır.

Fromm’a (2008, 136) göre güç sözcüğünün iki anlamı vardır. İlki, bir başkası üzerinde güç sahibi olmak, onun üzerinde egemenlik kurma yetisine sahip olmaktır. İkinci anlamı ise, bir şey yapabilme gücüne sahip olmak, yapabilir olmak, iktidar sahibi olmaktır. İkinci anlamın egemenlik kurmayla ilişkisi yoktur. Yapabilirlik, yeterlik anlamında ustalaşmışlığı, becerebilirliği dile getirir. Gücün anlamı “egemenlik kurma”dır, “iktidar sahibi olma” değildir. Ona göre bu iki anlam birbirini dışlar.

Hobbes, Friedman ve Friedrich gibi yazarlar otoriteyi ve gücü çok farklı olarak kavramsallaştırmış ve bu nedenle otoritenin ne olduğu ve ne olmadığı üzerine odaklanmışlardır. Otoritenin ne olup ne olmadığıyla ilgili tartışma genellikle hangi kuralların otorite oluşturduğu ve bu kuralların makam ve görevlerde devlet memurlarını nasıl etkilediği gibi konuları belirlemede önemli bir aşamadır. Örneğin Weber'in otorite anlayışı hem bir güç tipi olarak otoriteyi hem de kurallar içinde vurgulanan ve kurallar yoluyla oluşturulmaya çalışılan zorunlu bir otoriteyi içermektedir (Flathman, 1980, 3). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi güç ve otorite birbirinden farklı kavramlar olmasına rağmen çoğu zaman, birbirinin yerine kullanılmaktadır. Güç ve otoriteyi birbirinden ayıran temel farklar, otoritenin zorlama, şiddet gibi baskı araçları gerektirmemesidir. Güç ise belirtilen bu baskı araçlarını da içerir. Otorite meşrudur. Güç ise meşru olmayabilir.

İktidar. İktidar ve otoritenin nasıl kavramsallaştırılacağı, aralarında nasıl bir ilişki olduğu üzerine çokça tartışma yapılmaktadır (Lukes, 1997, 627). Newman (2006, 14) da iktidar ve otorite üzerine yapılan açıklamaların kapsamlı olduğunu belirtmektedir. Weber'in (2006) "bir toplumsal ilişki içindeki bir aktörün, hangi temele dayandığına bakılmaksızın, kendi iradesini gerçekleştirme konumunda olması" şeklindeki iktidar tanımı, denetim, bağımlılık ve eşitsizliği içermektedir.

Parsons (1960) ve Ryan (1983) ise iktidarı, bir toplumsal sistemde, işlerin kolektif hedefler doğrultusunda yapılmasını sağlayan kapasite olarak tanımlamaktadır. İktidarı kolektif bir kapasite veya başarı olarak gören iktidar anlayışlarında iktidar, başkalarının üzerinde değil başkalarıyla uygulanır. Bu anlayışta örneğin Arendt (2004, 40-44) iktidarın özünün "emir –itaat" ilişkisine dayandığını ve daha çok "insanın bir arada hareket edebilme yeteneği"ne tekabül ettiğini savunur. Parsons'a (1960, 221) ve Ryan'a (1983) göre ise iktidar "kamunun bağlandığı ve bağlanabileceği hedeflere erişmek için toplumun kaynaklarını harekete geçirme yeteneği olduğu"ndan sisteme ait bir kaynaktır.

Otorite katı kurallarla sınırlıdır ve rızaya dayanır, iktidar ise zorlayıcı ve şahsidir, toplumun doğal düzenini tehdit eder. Otoriteyi kanunlar, iktidarı ise kanunların ellerine emanet edildiği kişiler iletir. Otorite, gönüllü, kendiliğinden üstlenilmiş bir yükümlülük biçimi olarak iktidardan ayrılır (Lukes, 1997, 648-49). İktidarın her yerde olduğunu belirten Foucault (2005, 37) ise iktidara kimsenin sahibi olmadığını belirtir. Foucault'a (2003, 72) göre iktidar bir kurumun işlevi değildir. Tersine kurum iktidarın bir işlevi ya da bir sonucudur. İktidar kurumlar aracılığı ile akar, onlardan doğmaz. Bu nedenle de iktidara kimin sahip olduğu bilinemez. Newman (2005, 39) "baskı ve otorite direnilecek bir şeydir, oysa iktidar kaçınılmaz olarak kabul edilen şeydir, çünkü iktidarın kimde olduğu belli değildir" açıklamasıyla Foucault'un görüşlerine katılmaktadır.

Siyasi iktidar, onu temsil eden ya da cisimleştiren kişi veya kişiler aracılığıyla icra eden devlet iktidarıdır. Devlet olmaksızın siyasi iktidar yoktur. Siyasi iktidar güç üzerine dayanabilir. Uygulamaya karşıt olarak devlet kuramı güç kavramını göz önünde tutmaz. Fakat güç üzerine dayanmayan bir iktidar ancak otoriteye dayanabilir. Otorite üzerine temellenen bir iktidar, elbette güç kullanabilir; ama otorite bir güç doğuruyorsa da, güç, tanımı gereği asla bir siyasi otorite doğurmaz. O halde siyasi iktidar kuramı otorite kuramından başka bir şey değildir. Devletin dayanağı bireyler ve bireylerden oluşan gruplar tarafından oluşturulur. Böylece otoritenin bölünmesi ve aktarımı problemi belirir (Kojève, 2007, 69-71). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi Kojève siyasi iktidarın otorite olduğunu belirtir. İktidar değil siyasi iktidar otoritedir.

İktidar, insanın toplumla ilişkilerini tahrip ederek ve ahlaki ve akli vasıflarının gelişmesine ket vurarak insanla baskıcı ve uzlaşmaz bir karşıtlık ilişkisi içinde var olur (Newman, 2005, 74). Bell'e (1973, 455) göre iktidar "kapalı veya açıkça desteklenen emretme yeteneği"dir. İktidar bazı insanların başkalarına tahakküm etmesine olanak tanır. Fakat bu tür tek taraflı bir iktidar genel olarak devlette ve çoğu kurumlarda gittikçe sınırlandırılmaktadır. Foucault'ya (2005, 23, 37) göre iktidar çok biçimlidir ve her yerden gelir. Deleuze ve Derrida'ya göre iktidar bir dizi dağıtılmış dilbilimsel ve söylemsel yapıyı işin içine sokar (Newman, 2005, 229).

Bu tanımlardan yola çıkıldığında otoritenin zorlama, tehdit gerektirmediği sonucuna ulaşılmışken, iktidarın zorlayıcı ve şahsi olduğu görülmektedir. Otorite toplum ya da örgütle birey arasında bir aracı olduğu halde, iktidar şahsidir. Otorite, güç ve iktidar tanımlarının ardından otoritenin kaynağının ne(ler) olduğunun açığa çıkarılması gerekir.

Otoritenin Kaynağı

Tarihsel olarak farklı felsefelere göre otoritenin kaynağı değişmektedir. Lukes (1997, 637) ilk olarak otoritenin davranış üzerinde değil inanç üzerinde uygulandığını belirtmektedir. Bu anlamda otoriteyi kabul etmek, önerdiklerinin doğruluğunu kabul etmek değil, önereni/kaynağı otorite olarak kabul etmektir. Bu, (rahiplere veya peygamberlere) körü körüne inançtan başlayıp (uzman görüşünde olduğu gibi) akılcı temele dayanan kabule kadar uzanan bir aralık içinde yer alan durumları kapsar. Bu durumda vahiy beceri, içgörü veya bilgeye dayanılarak inanç üzerinde otorite ileri sürülür.

Kojève (2007, 18) dini (tanrısal) otoriteyi, “onun üzerinde karşı eylemde bulunma olasılığına sahip olmaksızın kişinin üzerinde eylemde bulunan her şey” olarak tanımlar. Arendt (2004, 130) dinin (ve geleneğin) otoritesinin, tarihsel olarak, gittikçe zayıfladığını belirtir. Ona göre gelenek, din ve otorite arasında en dayanıklı çıkan otorite olmuştur. Benzer bir vurguyu Blais, Gauchet ve Ottavi (2008) de yapar. Onlar için dinin otoritesi Comte'nin bilimin otoritesini yerine koymasıyla zayıflamaya başlamıştır.

Otoritenin kaynağına yönelik açıklamalarında Bevir, Rhodes ve Weller (2003, 7) ise geleneklerin otoritesinin hala devam ettiğini belirtir. Geleneğin insan üzerinde ilk etki ve eylem için başlangıç noktası olarak işlev gördüğünü vurgular. Onlar geleneği, kültürle ilişkilendirerek sosyalizasyon boyunca kazanılmış anlayışların başlangıç noktası olarak belirtir. Onlar, yönetimin gelenek içermesi nedeniyle, yönetimin kurumlardaki inanç ve değerlerle otoritenin kaynağı olduğunu açıklar. Bu bağlamda Horkheimer ve Adorno'nun (2010) vurguladığı kültür endüstrisi otorite içerir ve bir otorite kaynağıdır.

Joffrin'e (2000, 26) göre ise otoritenin evrimi onun kaynağını da değiştirmiştir. Geçmişte kaynağını kutsallıktan alan otorite, günümüzde rasyonelleşip demokratikleşmiştir. Otoritenin kaynağı artık demokrasidir. Ancak Tessen'a (2000) göre otoritenin kaynağı hiyerarşi ve eşitsizliktir. O, bireylerin kendi kendilerinin otoritesini oluşturduğuna ilişkin olarak "bireyler kendi yaşam biçimlerinin yaratıcısıdır" ifadesini savunmaktadır. Ancak O, bu düşünceyi savunurken, bireyler sanki dış dünyadan etkilenmiyor ve toplumsal biçimler işin içinde değilmiş gibi bir yanılsama içindedir. Ona göre anne-baba, öğretmenler, eğitim kurumları otoritenin kaynağı değildir (Akt: Mendel, 2005, 13).

Otoritenin kaynağına ilişkin temel dayanaklar, Kojéve'ye (2007, 7-8) göre dört ayrı kuramın öne sürülmüş olduğu tezle bağlantılıdır. Bunlardan ilki olan Teoloji (Tanrıbilimsel) ya da Teokratik (Dinerkil) kuram, ilk ve mutlak otoritenin tanrıya ait olduğunu, tüm diğer otoritelerin bunun türevi olduğunu savunur. İkincisi, ("haklı" ya da "meşru") otorite "adalet" ya da "hakkaniyet"e dayanan ve bu ilkelerden doğan Platon'un kuramıdır. Bu kurama göre başka bir niteliğe sahip her "otorite" ancak yalancı-otorite olup güçten (az ya da çok kaba güç) başka bir şey değildir. Üçüncüsü, şimdinin dolaysızlığını aşmakta öngörü olanağı veren ve bunu bilgelikle, bilgiyle aklayan Aristoteles'in kuramıdır. Son olarak da ilki "tanınma" uğruna yaşamını tehlikeye atmaya hazır olan, ikincisi boyun eğmeyi ölüme tercih eden olmak üzere, efendi ve köle (galip ve mağlup) ilişkisine indirgeyen Hegel'in kuramıdır. Bu dört kuramın hepsi, kendi tasvir ettikleri tek bir otoriteyi tanımlar, otoriteyle ilişkili tüm diğer olgularda ise yalnızca gücün belirtisini görürler.

Otoritenin bir başka kaynağını Newman (2005, 77-84), devletin otoritesi olarak belirtir. Dinsel otorite ilkesi ise siyasal otoriteyi onaylar ve birlikte işlerler. Martin (2002) otoritenin kaynağını, meşruluğunu sosyal anlaşma, kanun ya da dini metinlerden alan makamlarda, Lukes (1997, 643) inanç ve geleneğe dayalı eski hiyerarşi ve itaatın yerini alan bilginin otoritesinde görür.

Gadamer (1989, 247-250) de eleştirel kuramcılar gibi Aydınlanmanın otorite ve gelenek anlayışını sorgular. Ona göre kişilerin otoritesi aklın terk

edilmesi ve bağımlılıkta değil, tanıma ve bilgide temellenir. Bilgi, birinin karar ve anlayışında kendi kendisinin üstü olması ve kendi kararının öncelikli olmasından kaynaklanmalıdır. Gadamer gelenek ile akıl arasındaki antitezin kesin doğru bir yaklaşım olduğunu savunmaz. Weber (2006, 42) ise otoritenin kaynağını yasalar, gelenekler ve karizmaya dayalı olarak açıklar.

Otoritenin diğer bir kaynağı da ekonomidir. Ekonomi, toplumların yaşayışını, düşünme ve ilişki biçimini belirleyen önemli etkenlerden biridir. Toplumunda temel otorite sermayedir. Ekonomik koşullar otoritiftir⁴. Otoriteryen⁵ deneyim, toplumsal belirlenimlerin öznesi değil nesnesi olduklarından bütün insanların yaşamlarını egemenliği altında tutar. Bundan dolayı devlet ve aile otoriteryendir (Slater, 1998, 205).

Otoritenin kaynağına ilişkin tartışmalardan anlaşılacağı gibi otoritenin kaynakları, sorgulanamaz kuralları içeren din; içinde değerleri, mitleri ve her türlü töreni barındıran gelenek; metanın ve onu elde etmenin sınırlarını çizen ekonomi; adaleti sağlamaya yönelik olduğuna güvenilen yasalar; otoritenin olumlayıcısı olarak devlet; otoritenin aktarıldığı, gizlendiği, meşrulaştırıldığı ve dönüşüme uğradığı alan olarak bilgi; örgütlerde başlayıp tüm topluma yayılan yöneten-yönetilen ilişkisini belirleyen yönetim; hiyerarşi yaratan demokrasi; sosyal statüyle ve karizmatik olarak varlığını hissettiren kişisel olarak sıralanabilir. Otorite, kaynaklarından bağımsız olarak, tanımının getirdiği bir takım özellikler barındırır. Bu özelliklerin açıklanması onun aynı zamanda somut olarak belirginleştirilmesini de sağlar.

Otoritenin Özellikleri

Otorite Gadamer'in (1989, 250) düşüncesinde zamana göre kabul edilmiş olmalıdır. Flathman (1980, 26) da Gadamer'in vurguladığı gibi otoritenin durağan bir olgu olmadığı görüşüne katılır. Otoritenin onu otoriter yapan insanlar tarafından doğrulanması ve işlenmesi, onun onaylanmasıdır. Otoritenin bir özelliği ilişkilerle anlaşılabilir ve bilgi ve otoritenin meşruluğu

⁴ Otoratif, otoriteye başvuran otoriter özne, yönetendir (Horkheimer, 1937; Akt: Slater, 1998, 205).

⁵ Otoriteryen, otoriteyi olumlayan, yani otoritenin nesnesi durumunda olan, yönetilendir (Horkheimer, 1937; Akt: Slater, 1998, 205).

temelinde geniş anlamda paylaşılan değerler ve inançlar olarak tanımlanabilir. Friedman'a (1987, 30) göre otorite insan doğası ve insan kaderi sorunsalıyla ilgilenen bazı kuram ve ideolojilerin onu hangi bağlamda aldığına göre değişir.

Mendel'e (2005, 15) göre otorite indirgenemez bir özgüllüğe, insani bir evrenselliğe sahiptir. Otorite konusunda bir kuşak sorunu bulunmaktadır. Otoritenin bugün yirmi yaşında olan bir genç için taşıdığı anlamla, geçen yüzyılın ellili ve altmışlı yıllarında o yaşta olan biri için taşıdığı anlamın aynı olmadığı açıktır. Otorite bu özelliği ile zamana göre değişen bir kavramdır. Prairat (2003) ise otoritenin özelliklerini a) insanı yetiştiren (öğrenciyi yetiştirme, hizmet etme), b) dolaylı (otorite bir başkasına geçtiğinde tüketilmez, yardım için başka bir iradeye bağlıdır), c) süreksiz (eşitsizlik durumlarını yeniden var eder) ve d) kabule dayalı (sınırlarının bilincinde olan ve ötekine uyan bir kabul) bir eylem olarak sıralar.

Hoy ve Miskel (2008) otoritenin özelliklerini astların gönüllü uyumu, emir almadan karar vermeme durumları, grup normları yoluyla meşrulaştırılan güç ilişkileri olarak belirtmektedir. Gibson ve diğerleri (2003, 277) ise örgütsel yapı içinde otoritenin kişinin özelliklerine bağlı değil statüsüyle ilişkisi olduğunu vurgulamakta ve astların otoriteyi kabul etmesinin yasal duruma dayandığı için uyum sorunu yaşanmadığını belirtmektedir. Gibson ve diğerlerinin (2003) otoriteye ilişkin affettikleri bu özellikler onun sadece yasal boyutuna yöneliktir. Ancak otorite yasal boyutla sınırlandırılmayacak kadar geniş kapsamlıdır. Hoy ve Miskel (2008) ise grup normlarını otoritenin özellikleri arasına katarak otoriteyi, sadece yasal zeminde değerlendirilebilecek bir olgu olmaktan çıkarmaktadır.

Görüldüğü gibi otoritenin temel denebilecek özelliklerinden biri onun anlamının zamana göre değişmesidir. Diğer bir özellik otoritenin bir ilişki gerektirmesidir. Eğer ilişki yoksa otoriteden söz edilemez. Otorite aynı zamanda yetiştiren ve kabule dayalı bir eylemdir. Otoritenin tanımı, benzer kavramlarla ilişkisi, kaynağı ve özellikleri belirginleştirip açıklanmasının ardından örgütsel olarak analizi yapılabilir.

Örgütsel Otorite

Onsekizinci yüzyıldaki yönetimde otorite vurgusunun Raadschelders ve Stillman (2007, 17) ast ve üst arasındaki ilişkilerle açıklandığını vurgulayarak bu tür bir otoritenin kişilere ait (kamu memurları) bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bu ilişki, ast üst arasındaki bir ilişkiden başka, kanunu ihlal eden bir yurttaş ve kanunun uygulayıcı gücü olan bir devlet memuru arasındaki ilişki olarak da belirtilmektedir.

Ondokuzuncu ve yirminci yüzyılda örgütsel anlamda otoriteye en büyük katkı Weber'in (2006) çalışmasında görülmektedir. Weber'in örgüt teorisinde yarattığı etki, otorite konusundaki çalışmalarına da yansımıştır. Weber (1968, 212; 2006, 44) bürokrasi kavramını meşru otorite üzerine inşa etmiştir. Ona göre bu meşru otoritenin yasal (rasyonel), geleneksel ve karizmatik otorite olmak üzere üç saf türü vardır. Weber otoriteyi "belirli bir grup tarafından verilen, özel bir içerikte olan bir emre uyma olasılığı" olarak tanımlar ve otoritenin gönüllü itaati beraberinde getirdiğini belirtir. Başka bir ifadeyle, Weber otoriteyi, birileri tarafından uygulanan meşru güç uygulamalarına rıza gösterilmesi olarak tanımlar. Bu nedenle Raz'a (1990, 2) göre otorite "uygulamada kabul edilir olduğuna inanılan bir güç şekli ya da belirtisi"dir. Bu tanımla belirtilen bir kişiye ait olan otoritedir ve uygulamada görülür.

Rasyonel otorite, normatif kuralların meşruluğu ve bu yasalara göre egemenlik konumuna getirilenlerin emir verme hakkı olduğu inancına dayanmaktadır (Weber, 2006, 42). Rasyonel otorite, sözleşmeyle ya da zorlamayla oluşturulabilir. Her iki durumda da yasal kural amaca göre ya da rasyonel değer olarak ya da her iki bakımdan ve en azından söz konusu toplumsal grup üyelerince uyulması beklenecek yapılabilir. Otorite sahibinin bir bürosu vardır. Otoriteye itaat eden kişi bunu sadece ilgili kurumun üyesi olduğu için yapar ve sadece kanuna itaat eder (Weber, 2006, 44-45). Ancak hiyerarşik bir otorite gönüllü rızaya dayalı otorite olmaktan çıkmaktadır. O halde otorite tanımının temeli hiyerarşik otorite kabul edildiğinde bozulmuş olmaktadır. Ona göre yasal otorite rasyoneldir. Çünkü etkinliklerin temeli insan kolektifleri tarafından belirlenen kural ve kanunlardadır. Bu kural ve kanunlar

kişisel saik ya da birinin aklına esen şeyle temellenmez. Yasal otoritenin saf türü bürokratik otoritedir. Weber'e göre yasal otorite bilginin erdemiyle uygulanmaktadır. Yasal otorite, genel kurallara başvurulduğunda kişilerin bu kuralları doğru, kişisel olmayan ve tarafsız olduğunu bilmelerini ifade eder. Gadamer'e (1992, 188) göre Weber'in bu vurgusu daha erken dönemde Hegel tarafından da ifade edilmiştir.

Geleneksel otorite çok eski zamanlardan beri süre gelen geleneklerin kutsallığına ve bu geleneklere göre gücü kullananların meşruluğuna olan yerleşik inanca dayalıdır (Weber, 2006, 42). Geleneksel otoritede çalışanlarla yöneticiler arasında geleneksel, kişisel sadakat bağı olabilir. Geleneksel otoritede yaşlıların, erkeklerin egemenliği olabilir (Weber, 2006, 61).

Weber (2006, 42) karizmatik otoriteyi ise bir bireyi diğer bireylerden ayıran kutsallığına, kahramanlığına, örnek özelliklerine ya da onun tarafından açıklanan veya emredilen normatif kalıpların ya da emrin kutsallığına olan bağlılığa dayalı olarak açıklar. Weber (2006, 83-88) için karizmatik otoritenin geçerliğini belirleyen, güce bağımlı olanların onu kabulüdür. Ona göre bu kabul gönüllüdür. Karizmatik otorite, yönetimi altındakilere herhangi bir yarar sağlamıyorsa ortadan kalkar. Karizmatik otoriteye konu olan örgüt/grup duygusallığa dayalı topluluk ilişkileri temelinde ortaya çıkmıştır. Geleneksel olarak sıradanlaşmış dönemlerde karizma en büyük devrimci güçtür.

Dahrendorf'a (1959) göre ise otorite, bireylerin kişisel özelliklerinden daha ziyade makamdan elde edilir. Ona göre otorite ast ve üst arasındadır. Bu nedenle otorite onların makamlarından kaynaklı beklentileriyle olur ve kişisel bir özellikten kaynaklanmaz. O, otoriteyi bir kişinin farklı bir yerde ve farklı bir zamandaki durumuna göre değişen bir olgu olarak görür (Akt: Ryan, 2004). Weber'in ve Dahrendorf'un otoriteyi, eleştirel kuramın karşı çıktığı, bürokratik bir kültür içinde değerlendirmesi, onların bürokrasinin ürettiği, devam ettirdiği ve yeniden biçimlendirdiği eşitsiz ilişkileri onayladığını göstermektedir. Hiyerarşinin olduğu bir yerde belirli bir sınıfın otoritesinden de söz edilebilir. Oysa McLaren'in (2003, 75) de belirttiği gibi kültür, baskın bir kültür

yaratmamalıdır. Aksine günümüzde özellikle çalışanların kültürü toplumda, emir verilen bir ortamda var olmaktadır.

Heifetz (1994, 57) otoriteyi “bir hizmeti yapmak için verilmiş güç” olarak tanımlar. Bu tanımdaki hizmet otorite konusundaki karışıklığı ve basit baskı ya da egemenlikten otoriteyi ayırmaya yardım eder. Raadschelders ve Stillman (2007, 15) Weber ile başlayan akımın örgütlere statik bir özellik olarak otorite vurgusu yaptığını belirtmektedir. Bu anlayış bir kurum ya da bir kişinin otoritesi hakkında konuştuklarında değişime konu olmayan bir özelliğe odaklanmaktadırlar. Bu tür bir anlayışta otorite Rohr’a (2002) göre görevi yönetme konusu olan bir bireyde toplanabilir. Otorite bir örgütte, bir kurumda ve bireysel bir özellik olarak formal eğitim ya da profesyonel uzmanlık sırasında kazanılan belirli bir teknik uzmanlıkta toplanır. Otorite eğer bir özellik olarak incelenirse Çizelge 1’de görüldüğü gibi çeşitli bileşenlerden oluşur.

Çizelge 1. Otoritenin Özellik Olarak Tanımlanması

Otoritenin Özelliği	Otoritenin kaynağı	Bir birey	N bireyler
Bireysel (bir otorite)	Gelenek	Kabile şefi	Aristokrasi
	Karizma	Papa, Dalai Lama	Kızıl Haç
	Uzmanlık	Uzman, zanaatkâr, bilimci	Meslek loncası, beyin takımı
Devlet memuru (otoritede/otorite altında)	Yasa ve akıl	Başkan, kral	Kanun koyucu meclis
	Yasa/akıl +teknik uzmanlık	Devlet memuru	Bürokratik örgütler

Kaynak: Raadschelders ve Stillman (2007, 19). Towards A New Conceptual Framework For Studying Administrative Authority. **Administrative Theory & Praxis**. Vol. 29 (1), 4-40.

Weber’in kişisel bir özellik olarak gördüğü otorite Çizelge 1’deki gibi değerlendirildiğinde bireylerin tek bir otorite özelliği taşıdığı görülür. Weber’in otorite ayırımında problemlili olan yön, farklı otorite tiplerinin birbirinin içine

geçmiş olduğunda nasıl ayırt edileceğidir (Raadschelders ve Stillman, 2007, 19). Birden fazla otorite tipi bir kişide olduğunda, Weber'in yaptığı bu keskin ayırım geçerliğini yitirecektir. O nedenle otorite, farklı bir yaklaşımla açıklanmak zorundadır.

Kahn ve Kram (1994, 17) örgütsel davranış temelli olarak otoritenin "belirli bir rolün sınırları içinde çalışmalarını yürütme hakkı" olarak yorumlanması gerektiğini vurgular. Bir hak olarak otorite kavramı birileri tarafından verilen, onaylanan ve meşrulaşmış olan bir şeye gönderme yapar. Bu tanım otoriteyi uygulayan kişi ile otoritenin basit bir tanımlanma girişimini önler. Otorite kavramı bu şekliyle otorite sürecini içeren dinamiklere dikkat çeker ve ilişki açısından değerlendirilir. Otorite keyfi bir biçimden daha ziyade belirli sınırlamalar içinde değerlendirilmiş olacaktır. Smith ve Berg (1987, 633) örgütsel anlamda otoriteyi "onaylanmış güç" olarak tanımlar.

Peabody (1964; Akt: Ryan, 1983) örgütsel davranış ve yönetim literatüründe otoritenin pek çok tanımının olmasına rağmen, kavramın birçok anlama geldiğini ve çok fazla belirsizlik ve zıtlıklar içerdiğini vurgular. Golembiewski (1965, 140) Peabody'nin yönetim otoritesi çalışmasını, bu alandaki çok az olan otorite çalışmalarına önemli bir katkı olarak görmektedir. Benzer bir şekilde Guetzkow (1965, 106) bu konuyla ilgili yaklaşık elli yıldır spekülasyon ve araştırmadan sonra bu ampirik çalışmanın çok yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Son zamanlarda da yönetim alanında çalışmalar yapan birçok kişinin vurguladığı gibi yönetim otoritesi çalışması bu tarihten beri çok fazla ilerlememiştir.

Gulick (1937) ve Urwick (1937) otoriteye başkalarının eylemlerini istemeye hakkı olan yönetimin bir özelliği olarak yaklaşmışlardır. Diğer yandan Peabody (1964; Akt: Ryan, 1983) Taylor'un bilimsel yönetim hareketi için temel otoritenin bilimsel iş performansı teknikleri olduğu sonucunu çıkarır. Follet (1937), Mayo (1937) ve diğerleri tarafından temsil edilen insan ilişkileri hareketi belirli bir şekilde yapısalcı yaklaşıma bir reaksiyon olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel ele alış biçiminin aksine bu yaklaşım otoriteyi, ilişkisel terimlerde tanımlar ve onun informal, rasyonel olmayan ve öznel özelliklerini

vurgular (Peabody, 1964, 23; Akt: Ryan, 1983). Bu yaklaşımlar otoriteyi örgütte yönetimin iş yaptırma gücü olarak değerlendirerek, otoriteyi tüm biçimleriyle onaylamakta ve Bates'in (2001, 581) de vurguladığı gibi tüm toplumu mekanik bir sistem gibi tasarlamaktadır.

Otoriteye ilişkin bir diğer değerlendirme, geleneksel ve insan ilişkileri yaklaşımını uzlaştırmaya çalışan davranışçı yaklaşımdır. Onun ilk destekçisi olan, Barnard (1938) rol ilişkilerini (iletişim kanalları), iletişime konu olan otoriteyi (otoritenin daha az ya da daha fazla olmasını) inceler ve iletişimi yayan rol ilişkilerinin etkililiğini açıklar (Akt: Hopkins, 1965). Barnard (1938, 163-164; Hopkins, 1965) otoriteyi, gücün olduğu formal bir örgütteki bir iletişim karakteri olarak görür. Ona göre itaat edilmeksizin iletişime özgü otorite yoktur. Otoritenin özelliği iletişimi kabul edenin rızasına dayanır. Bu, üstün iletişim yeteneğine ve makamına aittir. Barnard'ın otoriteyi koşulsuz itaat olarak değerlendirmesi ve ilişkilerin karşılıklığını değil tek yönlülüğünü vurgulaması Habermas'ın (2001) iletişimsel eylem düşüncesi açısından eleştirilebilir. Habermas'a (2001) göre toplumda ve dolayısıyla kurumlardaki iletişim açık, anlaşılır ve baskıdan uzak olduğu ölçüde otorite açık olarak görülebilir.

Simon (1957, 125-126) otoriteyi, insan ilişkileri ve geleneksel paradigmaları içeren bir yaklaşımla açıklamaktadır. Ona göre otorite, "diğerlerinin eylemlerine rehberlik eden karar verme gücü" olarak tanımlanabilir. Simon, bir örgütte astların eleştirel yetilerine izin verilmeyorsa otoriteden bahsedileceğini belirtir. Aynı zamanda, Simon (1957, 11) otoriteden söz edebilmek için astların verilen kararları özgür bir şekilde incelemeksizin, üstün kararını kabul etmesi gerektiğini belirtir. Hoy ve Miskel'e (2008, 220) göre Simon'un yaklaşımı a) yasal emirlere gönüllü itaat ve b) birinin karar vermek için kendi kriterlerini kullanmaması ve örgütsel emirleri kabul etmesi şeklinde özetlenebilir. Blau (1956, 82) astın kararlarını etkileyen ilkeleri üst belirliyorsa ve ast bunları kabul ediyorsa otoritenin baskı ya da rızayı gerektirmediğini vurgulamaktadır. Agger (1978) eleştirel kuramın "hiyerarşik ilişkilerin kendi başına özgür olmaması nedeniyle" hiyerarşiyi reddettiğini vurgular (Akt: Giroux, 2003, 43).

Raadschelders ve Stillman'a (2007, 15) göre otorite bazen bir yer ile de açıklanmaya çalışılmaktadır. Onlar, Bernard ve Simon'un otoriteyi bir yer/alan olarak değerlendiği görüşündedir. Okullar, devlet binaları, meclis gibi çeşitli yerler bunlar arasında sıralanabilir. Bu yerlerin her biri toplumda otoritenin yaratılması ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Ancak otorite bir yerle sınırlandırılmayacak kadar kapsamlı bir fenomendir.

Bennis (1959, 89) ise otoritenin temelini uzmanlıkta görür. Ona göre yönetim uzmanlığı, yönetimin sahip olduğu teknik bilgi ve becerilerdir. Sahip olunan yönetim becerisi insan ilişkileri becerilerini gerektirir ve bu kişi temelli otoriteyle örtüşen bir sonuçtur. Presthus (1960, 86) ise otoritenin dayandığı temelleri teknik uzmanlık, formal rol, ceza ve otoriteye genelleştirilmiş bir itaat olarak genişletmiştir. Ceza yoluyla otorite, otoritenin meşrulaştırılmasına gönderme yapar. Otoriteye itaat, Presthus tarafından çalışanların emirlere saygı içinde gerçekleştirdiği bir sosyalizasyon süreci olarak önemsenir. Ona göre otorite, "diğerlerinde itaat uyandırma kapasitesi" olarak tanımlanabilir. Otoritenin kabul ettirilmesindeki yöntem "tasdik ettirmek" ya da "onaylatma" ile aşağı yukarı benzer olan meşrulaştırmayı çağırır.

Blau ve Scott (1962, 144) da formal ve informal otoriteyi ayırt eder ve onları tanımlar. Formal otorite değerler yoluyla meşrulaştırılmıştır. Bu değerler, bütün toplumu kapsayan itaat talebi olan sosyal sınırlamalar ve kültürel ideolojiler ve yasal anlaşmalarda içselleştirilmiş olmalıdır. İnfomal otorite, ortak değerler yoluyla meşrulaştırılmıştır. Bu değerler grup normları ve itaati yerine getirme yaptırımları ve grup üyeleri arasındaki üstün emirlerine bağlılık yoluyla bir grupta ortaya çıkar. Blau ve Scott (1962, 28) otorite kavramının ölçütlerini, yasal emirlere gönüllü itaat ve emirlerin önünde yargının (kararın) ertelenmesi olarak açıklamaktadır. Onlar otoriteyi, kontrolün uygulanması olarak görür. Bu, astların üstlerin direktiflerini gönüllü rıza ile kabullerine dayanır. Bu tanımlama Allison (1982), Isherwood (1973) ve Hoy ve Miskel (2008) tarafından okul örgütlerine adapte edilmiştir. Hoy ve Miskel (2008, 220) Blau ve Scott'ın (1962, 2003) otoritenin, "grup tarafından kabul edilen bir değer yoluyla meşrulaştırıldığı" görüşünü kendi çalışmalarında kullanmışlardır.

Peabody (1964, 134; Akt: Ryan, 1983) örgütsel otoritenin karakteristiğini, ilişkisel, hiyerarşik, örgütsel, geçici ve normatif olarak boyutlandırır. İlişkisel otoritedeki merkezi düşünce, iki kişinin davranışlarını sağlama ve karşılıklı kontroldür. Hiyerarşik ilişkilerde otorite, farklı makamlar ya da kişiler arasında yer alır. Diğer bir otorite olan geçici otorite, otorite ilişkilerinin değişmesini, bir kriz zamanındaki otoriteyi, devam eden ve tekrarlanan örgütsel eylemlerle bağlantılı olarak otorite ilişkilerini içerir. Otoritenin normatif yönü ise “kendinde otorite ne iyidir ne de kötü, otoritenin pratiği demokratikliği ya da anti demokratikliği getirmez” düşüncesine dayanmaktadır. Otorite belirli durumlarda ve onun uygulamadaki sonucu olarak normatif yargılarımızın temelinde iyi ya da kötü olur.

Giroux’a (2003, 40) göre eleştirel kuram, yeni teknolojik yeterliklerin bir sonucu olarak, ekonominin otoritesinin artmasıyla birlikte, gelişen yönetim şekillerinin, ekonomik üretim alanlarının dışında da etkisini arttıran bir şekilde genişlediğini ve hâkimiyet kurduğunu belirtir. Bilimsel yönetim doğayı kendi otoritesine tabi kılmaya çalıştığı gibi insanlara da otoritesini kabul ettirmektedir. Bu yönetim tarzı, okullar gibi kitle kültürü kurumlarına, toplumsal bilincin temel bir bileşeni ve belirleyicisi olarak yirminci yüzyılın ilk yarısında yeni bir rol yüklemiştir. Bu rol artık kaba bir güçle değil rızayla yerine getirilmektedir. Bu rol, kültür dâhil her şeyin nesneleştirilmesidir.

Metz (1978, 26) otoriteyi, örgütsel bağlamda, üstün emir verme hakkı ve astın göreve itaati olarak tanımlamaktadır. Bu hak ve görev, bir ahlak düzenine hizmet için var olan ve birbirini etkileyen insanların ilişkisini anlatır. Bu ahlak düzeni, bir imalat örgütünün pragmatik amaçları kadar spesifik ya da geleneksel bir toplumun yaşam biçimi kadar genel olabilir. Ama her durumda bütün katılımcılar eylemleriyle gerçek ahlak düzenine yardım etmeyi bir görev sayar. Bir kişinin emir verme hakkı, başkasının onu otorite figürü olarak meşru kabul etmesine bağlıdır. Metz’e (1978) göre otorite, bazı insanların rızayla birilerini izlemesi ve meşruluğunu kabul etmesidir.

Pace (2006) Metz’in çalışmalarında Weber’in otorite tiplerini kullandığını belirtir. Metz’e (1978) göre hiyerarşik otorite ilişkileri, bir ahlak

düzeni yoluyla haklı çıkarılmaktadır. Adorno (2007) ise hiyerarşik ilişkileri baskının bir şekli olarak niteler. Bu nedenle Adorno baskıyla oluşan örgüt yapılarının toplumda da devam ettiğini ve kültürü şekillendirdiğini vurgular. Hemmings'e (2006) göre ahlak düzenleri, gerçek kurumsal amaçlara yol gösteren rehber ve bireyleri birlikte tutmayı sağlayan paylaşılan amaçlar, değerler ve normların bileşimidir. Otorite ilişkileri paylaşılan bir ahlak düzenine sadakat hissedildiğinde daha da güçlenir. Öyleyse otorite, toplumdaki bireylerle kurumları ve onların kültürleri arasında bir aracı işlevi görür. Otorite bireyi, topluma ve onun kurumlarına bağlar. Eğer otorite yukarıda tartışılan örgüt ve yönetim kuramlarının öne sürdüğü gibi itaat etme ve üstün kararlarını tartışmasız yerine getirme anlamında kullanılmış olursa, birey ve kurum arasında bir gerilime neden olacaktır. Örgütler, bu durumdan kurtulmak ya da bu olumsuz duruma düşmemek için iş öncesi sosyalleşmenin sağlanmış olmasına ihtiyaç duyar. İnsanları buna hazırlayacak olan ve standartlaşmayı sağlayan da eğitim örgütleridir.

Otoriteye süreç olarak bakan yönetim kuramları, bireyler arasında gönüllü bir değişimi ve bu değişimi birlikte oluşturma temelinde, tarih ve kültürün içine yerleşmiş durumsal bir olgu olarak insan davranışlarına odaklanan kurumsal bir perspektifte temellenmektedir (March ve Olsen, 1995, 7, 28-29).

Raadschelders ve Stillman (2007, 15) ve Abel ve Sementelli (2003) günümüz yönetim otoritesinin doğasını anlamanın, otorite kavramının zaman geçtikçe genişlediği ve onun değişime uğradığını fark edilmesiyle olacağını savunmaktadır. Antik çağlarda otorite, bireysel bir özellik ve tasarlanmış özel bir yerde kendini gösteren bir şey olarak dikkate alınmaktadır. Buna erken dönem modern Avrupa anlayışında, otoritenin bir devlet memurunun kişisel olmayan bir özelliği eklenebilir. Onsekizinci yüzyılda ve özellikle de Rousseau'nun etkisi altında otorite, insanlardan yayılan ve makama verilen güç olarak kavramsallaştırılmıştır. Yirminci yüzyıl süresince de otoriteye daha çok bir süreç olarak dikkat edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle otoriteye etkileşim sürecinin lensi ile bakıldığı zaman, etkileşimin çıktıları olarak meşruluk göz önüne alınmalıdır. Otorite bir süreç olarak düşünüldüğünde,

otoritenin dinamik bir yönü olan insan etkileşiminin açıklığı ile ilgiliyken bir etkileşim sürecini ayıran ilkelere odaklanır. Otoritenin bu organik görünümü güdüler, değerler, inançlar ve ilgiler ile insan arasındaki etkileşime odaklanır.

Otorite sadece yönetim ve çalışan arasındaki bir düzenleme olan takdir yetkisi üzerinde değildir. O, aynı zamanda, özerklik derecesiyle de ilgilidir. Ancak bu özerklik örgüt çalışanlarına adil olarak verilmelidir (Carpenter, 2001, 17). Bu çerçeveden bakıldığında çağdaş yönetim otoritelerini anlamada, özerklik ve takdir yetkisinin dikkate alınması gereklidir. Otorite incelemesinde yönetim otoritesinin uygulamalarına temel olan mevzuat ve yönetsel ve toplumsal konularla ilgili etkileşim temel alınmalıdır. Carpenter (2001) ve Page ve Jenkins'in (2005) çalışmaları özerkliğin önemini vurgular. Özerkliğin genişliği örgütler, politika ve politik uygulamalar ile değişir.

Örgütsel otorite konusunda bu kadar geniş bir literatür olması, onunla ilgili otorite olmaya izin veren bir bakış açısını yansıtmayı da engellemektedir. Otoritenin çeşitli tanımlarından yola çıkıldığında bunu doğrulayan pek çok argümana rastlanabilir. Örneğin Friedrich (1972) otoritenin tanımı gereği hiçbir yazıyı otoriter olma konusunda yetkin görmez. Ancak bu çalışma otoriteyi Raadschelders ve Stillman'ın (2007, 16) belirttiği süreç, Carpenter (2001), Page ve Jenkins (2005) belirttiği ilişki olarak ele almakta ve eleştirel kuramcılarının üzerinde durdukları kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında incelenmektedir.

Milward ve Prowan'a (2000) göre geçmişte var olan otorite ve sorumluluk arasındaki bağ günümüzde kaybolmuştur. Bu bağlamda Kettl'e (2002) göre yöneticiler, otoritenin değişen rolüne özgü fonksiyonel rol stilleri geliştirmelidir. Otoritenin bu dönüşümü Lincoln'e (1994) göre hızlı değildir. Otorite, hâkim olan politik iklim ile hareket eder ve değişir. Örgütlerin değişen otoriteye uyum sağlamaları için çeşitli öneriler geliştirilmektedir. Örneğin Meier ve Krause (2003, 9) tek bir yöneticinin otoritesine odaklanmak yerine çoklu otorite kaynağının olması gerektiğini savunmaktadır. Page ve Jenkins (2005) ise çoklu müdür anlayışında Bernard ve Simon'un kabul alanı açıklamasına başvurarak bürokratların ve bürokrasinin müdürlerin faaliyet alanlarına göre bir

seçim yapabileceklerini belirtir. Ancak otorite Carpenter'in (2001) belirttiği gibi tüm çalışanlar arasında adil dağıtılsa örgütteki sorunlar azalabilir.

Otorite görüşme sürecinde de ortaya çıkar ve temellenir. Bu süreçte örgütteki bireylerin birbirlerini etkilediği ancak bu etkilemenin onların statülerinden ya da birinin bir diğerinin eylemini kontrol etmesinden kaynaklanmamaktadır (Presman, 1975, 105-106; Price, 1983, 90). Böyle bir sistemi ağ örgütlenmesi olarak değerlendiren Luton'a (1996, 261) göre bu sistemde hiçbir üye kontrol için anlamlı bir güç sağlayamaz. "Kim yönetir" in cevabı "herkes"dir. Bu sistemde herkes birbirine bağlanmıştır.

Otorite tüm güncelliği ile yönetim teori ve uygulamasında temel bir öge olarak yer alır. Örgütsel açıdan otorite incelemesi çağdaş toplumlarda onun durumu ve doğasına ilişkin düşünce ve eleştirilere odaklanarak yapılabilir. Ancak bu eleştirilerin günümüz koşullarında daha çok otorite ilişkilerine yönelmek zorundadır (Lyotard, 1999; Jameson, 2005). Bu koşullar ve eğilimler otoritenin anlaşılır olmasını kolaylaştıracaktır (Milward ve Provan, 2000). Otorite Horkheimer'in (2005) eleştirel kuram, Adorno'nun (2007) kültür, Arendt'in (2004) kültürel bunalım, Habermas'ın (2001) iletişimsel eylem, Baudrillard'ın (1994) semboller, Wittgenstein'in (1953) dil oyunları ve Fox'un (1996) politik semboller betimlemeleriyle yeniden şekillenmektedir.

Otorite tartışmaları gittikçe artan bir şekilde, geleneksel, yasal ve yapısal olarak geçmişin betimlemelerinden daha ziyade bu hareketler ile karışmış durumdadır. Otorite, yöneten ve yönetilen arasındaki ilişkilerin farklı bir çözümünü kültürel alanda yer alan dil ve dil oyunlarının kullanıldığı iletişim, semboller ve süreç yoluyla tanımlanmaktadır. Bu düşünceye göre otorite, Flathman (1980) ve Lincoln'ün (1994) de vurguladığı gibi insanların büyük bir çoğunluğu tarafından desteklenen ilkelere göre kullanılan bir süreç ve etkileşim mekanizmasıdır. Bu nedenle de otorite kavramı, toplumda değişen ilişkiler bağlamında çözümlenmelidir. Aksi halde arkaik bir çözümlenme yapılmış olur.

Otoritenin güçlenmesi ve zayıflaması, kültürün onu tarihsel oluşun dinamiğinde bir unsur yapan özelliklerinden birini oluşturur (Horkheimer, 2005, 237). Horkheimer'in (2005), Arendt'in (2004,134-35) ve Kojève'nin (2007, 24-36) belirttiği gibi otorite statik ve mutlak değildir. Güncel koşullara göre değişen bir olgudur. Otoritenin yukarıda belirtilen dinamik yönü, onu yaşayan bir organizma, bir grup üretiminin özelliği yapar. Fromm (2008, 139-140) otoritenin ortadan kalkmasından çok, kendini daha da görünmez kıldığına işaret etmektedir. Açık otorite yerine "adsız" otorite hüküm sürmektedir. Bu otorite, sağduyu, bilim, ruh sağlığı, normallik ve komuoyu kılıklarında karşımıza çıkmaktadır. Baskı uygulamıyor gibi görünüyor, yumuşak ikna yöntemi uyguluyor. Adsız otorite açık otoriteden çok daha etkilidir. Çünkü etkilenen, izlemesi gereken bir buyruğun var olabileceğini aklına bile getirmez. Üstelik buyruğu veren de belli değildir. Horkheimer (2005, 250) otoritenin kaybolmadığını, sadece ekonomik zorunluluğun anonim gücü ya da gerçeklerin dili ardında saklandığını belirtmektedir.

Raadschelders ve Stillman'ın (2007, 27) belirttiği gibi meşrulaşmış kolektif etkinlik, daha belirgin olarak, etkileşim sonucunda temellenen bir ağ olarak otorite, toplum arasında paylaşılan değer olarak otoriteden ayrılır. Ancak kültürle bağlantılı olarak etkinliğini sürdürür. Otorite eylem için rehberdir ve birçok durum ve yerde eylemi etkileyebilir. Otoritenin çok katmanlı olma özelliği onun anayasal düzeyde soyut ve anlaşılmaz, somut ve kolektif düzeyde ise önceden belirlenen kurallara göre çalışan bireylerin olduğu yerde yani örgütlerdedir. Otorite kavramının operasyonel düzeyde daha somut ve aynı zamanda doğru görünümü ast ve üst arasındaki etkileşimde bir kabul alanı içinde uygulanan otoritenin olduğu yerdedir. Ast ve üst arasındaki bu otorite etkileşimseldir.

Giroux'un (2003, 39) vurguladığı gibi eleştirel kuramın kültür analizinin merkezinde pozitivizmin rasyonalite eleştirisi bulunur. O nedenle eleştirel kuram pozitivist anlayışla oluşturulan tüm örgütsel pratikleri reddeder. Otorite de örgütsel bağlamda Horkheimer'e (2005, 250) göre çalışmayı içerdiğinden her koşulda, kişisel bir tabi olmayı, kendi iradesinin önder, yönetici bir iradeye boyun eğmesini gerektirir. Günümüzde otorite yapısını, önderler ve itaat

altındakiler arasındaki ilişkilerle özdeşleştirmek ve bu hiyerarşinin olumlanmasını tek yanlı olarak temele yerleştirmek, zorunlu olarak isabetsiz olacaktır (Horkheimer, 2005, 253-254). Bu nedenle bu çalışmada otorite tek yönlü bir ilişki değil karşılıklılık temelinde ve kültürle ilişkilendirilerek incelenmiştir.

Adorno ve diğerleri (1950, 455), popüler kültürün meşrulaştırıp yaydığı, kısıtlama ve cezalandırma olarak uygulanan otoritelere karşıdır. O, yetişkin, olgunlaşmış ve evrensel vicdan sahibi bir insanın, sadece dışsal bir otorite tarafından pekiştirilmiş, kural ve değerler bütününe sıkıca tutunmuş, cezalandırıcı, kusurlu ya da gelişmemiş bir süper ego ile yetişmiş bir kişiden ahlak ve toplumsal konularda farklı bir duruş sergilediğini belirtir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Adorno, kişinin özgürce kendi inşa ettiği otoriteden başka otoriteyi kabul etmemektedir.

Kültür

Kültür kavramını tanımlama, ona hangi pencereden bakıldığına göre değişen bir durum içerir. O nedenle bu çalışmada kültür, eleştirel kuram perspektifinden tanımlamaya ve yorumlamaya çalışılmaktadır. Bu tanımlama yapılırken sınırlı da olsa farklı kültür yorumları ve eleştirileri karşılaştırılarak ele alınmaktadır.

Bir toplumun kurumsal çerçevesi dilsel olarak sağlanan etkileşimleri yürüten normlardan oluşur (Habermas, 2004, 43). Ahlakla ilgili ve toplumsal yargılar, kültürel değerleri, toplumsal normları ve toplumsallaşma mekanizmalarını koruma ve yeniden üretme araçlarıdır (Touraine, 2004, 371). Eleştirel kuram ise toplumdaki özneleri kendi kökenlerinin farkına vardırıarak yeniden üretim sürecini kırmayı amaçlar. Özneleri kendi ortaya çıkışları ya da kökenleri hakkında aydınlatmak, onlara nasıl olup da taşıdıkları inanç, tutum, norm ve benzerlerini taşıyan özneler haline geldiklerini açıklamaktır. Eleştirel kuram onlara hangi koşullarda, hangi bağlamda bu inanç, tutum ve normları edindiklerini, temel dünya resimlerini nasıl elde ettiklerini, yani toplumsal

özneler olarak nasıl varlığa geldiklerini gösterir (Geuss, 2002, 107). Toplumdaki öznelerin bu farkına vardırma çalışması, onların gerçek kültürleriyle buluşmasını sağlayan ve onların kurumlarını yeniden yapılandıran bir süreci ifade eder.

Eagleton (2005, 9), kültürün en karmaşık kelimelerden biri olduğunu belirtir. Ona göre kültür etimolojik olarak doğada türemiş bir sözcüktür. Kültür ile aynı kökenden gelen “culter” saban demirinin ağzı anlamındadır. O halde kültür, kökenini emek ve tarım (agriculture), gelişim (cultivation) ve üründen (crops) alır. Kültür, kökenini dayadığı maddi varlıklardan ayrılarak zamanla kendi kavram haritasını oluşturarak kır yaşamından şehir yaşamına, çiftçilikten sanat çalışmalarına, atomu parçalamaya kadar uzanan tarihsel değişimi de açıklar. Kültürün Latince kökü tarımda gelişimden ikamet etmeye, tapmaktan korumaya kadar birçok anlama gelen “colera” kelimesidir.

Williams (1976, 80) kültürün üç ayrı tanımını yapar. İlki kültürün bir birey ya da toplumun entelektüel, ruhsal ve estetik gelişimi olduğudur. İkinci tanım olarak kültür, bir dizi entelektüel ve sanatsal faaliyet ve bunların ürünleridir. Son ve en kapsamlı olan kültür tanımı ise “bir insanın, grubun ya da toplumun yaşam biçiminin tümü, faaliyetleri, inançları ve gelenekleri” şeklindedir (Akt: Smith, 2005, 14). Morgan (1998, 140) günümüzde kullanılan kültür tanımının toplumsal değişimle de ilgisini kurarak kültürün, “farklı insan gruplarının farklı yaşam biçimlerini” ifade ettiğini belirtmektedir. Benzer bir vurgu kültürü kolektif bir fenomen olarak değerlendiren ve kültürel göreceliği vurgulayan Hofstede ve Hofstede’nin (2005, 4) analizlerinde de görülmektedir. Onlara göre kültür, sosyal bir çevre içinde kolektif programlamayla öğrenilmiş, doğuştan olmayan özellikler bütünüdür. Said (1998) ise bütün kültürlerin iç içe olduğunu, hiçbirinin saf ve tek olmadığını, hepsinin melez, heterojen olduğunu, farklılaştırıldığını ve tek parça olmadığını vurgular. Sargut (2001) da benzer bir şekilde kültürün farklılıkları içermesinden yola çıkarak örgütleri ve yönetimi, bu perspektifle yorumlamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde kültürel olan, değişen (Turhan, 1969; Morgan, 1998, 141) ve değiştirilebilendir (Eagleton, 2005, 13). Bu düşünce birey ya da toplumun kültüre müdahale ettiğini ve kültürün de birey ya da topluma müdahale ettiğini gösterir.

Geertz'e (1975, 5) göre kültür, insanlığın içinde bulunduğu anlamlandırma ağıdır. Hall (1982, 7) ise kültürü geniş anlamda dünyayı yorumlama ve anlamlandırma olanağı sağlayan yaşanmış pratikler olarak tanımlar (Akt: Eagleton, 2005, 45-46). Kültür aynı zamanda bir toplumun sahip olduğu bilgi, alaka, kıymet ölçülerini, genel davranış, görüş ve düşünce şekillerini içine alan maddi ve manevi değerlerden oluşan bir bütündür (Turhan, 1969, 56). Bu tanımlar kültürü çok geniş bir alan olarak görmektedir.

Kültür, eleştirel kuramın temel analiz konularından biridir. Eleştirel kuramın kültür analizi tüm yaşam alanını kapsar ve en geniş anlamda Bernstein'in (2007, 12) vurguladığı gibi tarihsel bir bağlama yerleşir. Eleştirel kuram kültür eleştirisini kitle kültürüne atıfla yapar. Adorno'ya (2010, 162) göre kültür her şeye benzerlik bulaştırır. Oysa yukarıda belirtilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi kültür heterojendir. O halde kültüre yönelik açıklamalar Adorno'nun (2007, 56) da vurguladığı gibi insanları bütününlük yönlendirebildiği düşüncesini de dikkate almalıdır. Ona göre kültür endüstrisi, çarpıtılmış ya da manipüle edilmiş gerçeklikleri içerir ve taklit olanı mutlak olanın yerine koyar. Kültür analizi de her alanda toplumsal gerçekliği ortaya çıkarmalıdır.

Kültür, bir toplumdaki bireyler tarafından seğilinen öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamı (Sergiovanni, 2003) olarak tanımlandığında bir kitle kültüründen söz edilmektedir. Adorno (2007, 121) bu kadar fazla şeyin tek bir kültürle özetlenişini daha en baştan tüm bunları yukarıdan taksim eden ölçüp biçen, organize eden bir bakışı ele verdiğini belirtir. Adorno'ya (2007, 122) göre kültür, planlanıp yönetildiğinde zarar görür; ama kendi haline bırakıldığında, kültürel olan ne varsa etkisini ve varlığını yitirmeye başlar. Ona göre ne kompartımanlaşma fikriyle yerleşmiş naif kültür anlayışını eleştirmeden kabul etmeli; ne de bütünleşik örgütlenme çağında kültürün başına gelenler karşısında kayıtsız kalınmalıdır.

Bernstein'e (2007, 28) göre Adorno, "kültür, ancak örtük biçimde eleştirel olduğu zaman hakiki olur" düşüncesiyle eleştirisinin kültürün asli bir parçası olduğunu belirtir. Ona göre kültür nesneleştirilmemelidir. Kültür eğer

egemenlik kurma ilişkisini getiriyorsa, nesneleştiriyor demektir. Kültür, üretim alanında zaten geçerli olan adaletsizlikten beslenerek varlığını sürdürür. Bu nedenle tüketici kültürü de kültürün olumsuz anlamda değişmesine neden olur. Kültürel bir eleştiri bu noktada kültürün varlık nedenlerinin sorgulanmasıyla başlar. Bu sorgunun bir sonucu olarak da kültür, sırf kültür olarak olduğu için değil, toplumdaki adalet ve eşitliği sağlamaya yönelik olduğundan dolayı korunmalıdır.

McLaren'e (2003, 74) göre kültür, belirli bir toplumsal grubun kendi yaşam koşullarındaki yaptığı ve anlamlandırıldığı şeylerdir. Aynı zamanda kültür, farklı grupların dünyayı anlamlı kılmak amacıyla resmettiği uygulamalar, ideolojiler ve değerler bütünüdür. Adorno'ya (2005, 45) göre ise kültür, insana yaraşan bir toplumda yaşandığı yanılışmasını yaratmakta, bütün insan ürünlerinin temelinde yatan maddi koşulları gözlerden saklamakta ve rahatlatıp uyuşturarak, varoluşun kötü ekonomik belirleniminin sürüp gitmesine hizmet etmektedir.

Marcuse'a (1997, 17) göre gerçek ve yanlış gereksinimler ayırt edilebilir. Yanlış olanlar bireye onun baskılanışındaki tikel toplumsal çıkarlar tarafından yukarıdan dayatılanlardır. Reklamlarla uyum içinde dinlenme, eğlenme, davranma ve tüketme, başkalarının sevdiklerini sevme ve nefret ettiklerinden nefret etme gibi gereksinimlerin çoğu bu yanlış gereksinimlerdir. Bunların toplumsal işlev ve içeriği vardır ve bunlar, üzerinde bireyin hiçbir denetimi olmadığı dışsal güçler tarafından belirlenir.

Eğer kitle iletişim araçları uyum içinde ve çoğu kez göze çarpmayan bir biçimde sanatı, politikayı, dini ve felsefeyi reklamlarla karıştırıyorlarsa, sonuç bu kültür alanlarının meta olarak görülmeleri olur (Marcuse, 1997, 54). Kültür bu haliyle bir başka endüstri olmuştur. Kültür sadece üretilmiş meta değil aynı zamanda kapitalist mantığın ve onun kurumlarının meşrulaşmasıdır (Adorno ve Horkheimer, 2010).

Giroux'a (2003, 39) göre eleştirel kuram, kültürün tarafsız, tarihsel ve toplumsal bağlardan soyutlanarak açıklanmasına karşı çıkar. Eleştirel kuram,

kültürün toplumun politik ve ekonomik yaşam süreçleriyle bağlantılandırılmayan, izole edilmiş ve özerk bir biçimde var olan anaakım sosyolojik anlamını kabul etmez. Bu perspektifte kültür kavramı, ona anlamını veren tarihsel ve sosyal bağamlardan soyutlanmış ve yalıtılmıştır. Eleştirel kuram kültürün maddi yaşam sürecinden, dış dünyadan ayrışmayabileceğini belirtir (Kellner, 2003).

Bourdieu (1977) kültürü habitus olarak inceler. Onun için habitus, “aklımızda ve bedenimizde taşıdığımız ve farklı toplumsal ortamlarda başvurabileceğimiz kaynaklar ve eğilimlerin bütünü”dür (Akt: Smith, 2005). Kültür durağan değerler, inançlar ve anlayışlar bütünü değildir. Kültür, belirli durumlara doğrudan uygulanan, sonsuz bireysel şekillerden oluşan, önceden öğrenilmiş örüntülerdir (Bates, 1984, 270).

Yeniden üretim teorilerinin bazıları, kapitalist toplumların varolan baskın ekonomik ve sınıf ilişkilerinin devam etmesini sağlamak amacıyla okulların özelliklerine vurgu yaparken (Bowles ve Gintis, 1976), bazıları okulları baskın kültür ve onun çıkarlarına katkıda bulunan kültürel yeniden üretim alanı olarak incelemektedir (Bourdieu ve Passeron, 1977). Okulları basit bir yeniden üretim alanı olarak gören anlayışlara Giroux (2001, 8), eleştirel kuramın varsayımlarından yararlanarak sosyal dönüşümün ve özgürleşmenin alanı olarak da bakılabileceğini söyleyerek karşı çıkar. Giroux’un belirttiği bu özelliği ile okullar Bates (1984) için bir çatışma ve mücadele alanı haline gelir.

Toplumsal değerler ve eğitim arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılması eleştirel eğitim yönetimi kuramının nihai sonucu değildir ama eğitimin eleştirel bir perspektifini geliştirmede ilk aşamadır. Eleştirel kuramın rolü, yöneticilerin okul içindeki kültürü anlamaya çalışmasına yardım etmektir. Popkewitz (1984: 46) eleştirel kuramın sorunlara cevaplar sağlamadığını ama eleştirelliğin farklı eylemlerle meşgul olduğunu şöyle açıklamaktadır: “Kuram, yönetim kurallarını, tüzük ve yönetmelikleri ve yaşamı mümkün kılan normları hesaplamayı sağlamaktan daha ziyade uygulama için bir yönelim sağlar”. Bu durum, eğitimin eleştirisiyle meşgul olan yöneticiye, yapıları ve kavramları birleştirmesini ve eğitimin görünümünü parçalamadan ortaya koymasını

sağlar. Çünkü Bates'e (1984) göre bir eğitim yönetimi kuramında değerden davranışı, pratikten kuramı, sağduyudan rasyonelliği ve yönetimden eğitimi ayırma, yönetim eliyle rehberlik etme başarısının olasılığını ortadan kaldırır. Otorite ve kültür tanımları değerlendirildiğinde, otoritenin kültürün kendisi değil, bir kültürün olabirliğini oluşturan koşullar olduğu anlaşılmaktadır. Kültürün işlevselleştiği, biçimlendiği, toplumdaki etkilendiği ve aynı zamanda topluma yayılarak toplumu etkileyen alanlardan biri de üretim ilişkilerinin gerçekleştiği örgütlerdir.

Örgütsel Kültür Analizi

Kaçınılmaz bir şekilde otorite ve kültür konusunda bir yazarın görüşleri onun örgütsel analiz yaklaşımının bir yansımasıdır. Her yaklaşım, tipik olarak, otoritenin ve kültürün anlamına kendi özelliğini yansıtır. Bu çalışmada da örgütsel otorite ve kültür kavramları eleştirel kuram bakış açısı yansıtılarak incelenmiştir. Bu yaklaşım yansıtılırken, otorite ve kültür kavramına ilişkin, tarihsel olarak farklı bakış açıları da tartışma konusu edilmiştir. Örgütsel kültür analizinde de benzer bir yol izlenmektedir.

Otorite ve kültür yönetim, politika ve yönetim biçimi çalışmalarında merkezi kavramlardır. Otorite bu alanlardaki meşruluk, temsil ve yönetimin yapısına ilişkin tartışmalar için bir katalizör işlevi görür. Uzun bir süreden beri otoritenin kaybı, gittikçe bozulması ve rahatsızlığa neden olması gibi tartışmalar yapılmaktadır (Haris, 1976). Aslında yapılan bu tartışmalar Abell ve Sementelli'ye (2003) göre otoritenin anlamındaki eksen kaymasından kaynaklanır. Onlara göre otorite tartışmaları otoritenin bozulmasından daha ziyade, otoritenin oldukça dinamik, değişebilir ve kendi kendine adapte olabilir özellikleri üzerinde yapılmalıdır.

Benzer bir tartışma örgütsel kültür için de geçerlidir. Hoy ve Miskel (2008, 176) örgütsel kültürle ilgili çalışmaların 1930 ve 1940'lı yıllarda Barnard'ın (1938) ve Mayo'nun (1945) çalışmalarıyla başladığını belirtir. Bu çalışmalardaki analizler daha çok grup normları ve değerleri gibi konulara

odaklanmıştır. Selznik (1957) ise örgütü bir bütün olarak analiz etmiş ve her örgütün ayrı bir kimliği olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmalar daha sonra Peters ve Waterman'ın (1982), Ouchi'nin (1981) ve Deal ve Kennedy'nin (1982) çalışmalarına zemin oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2008, 176-177).

McLaren'in (2003, 74) vurguladığı gibi kültür ve otorite birbirleriyle bağlantılıdır. Aralarındaki bu bağlantı baskı ve bağımlılığın üretim biçimlerini içeren toplumsal ilişkilerin yapısı ile çok yakından ilişkilidir. Kültür sadece basit bir yaşam biçimi değildir. O aynı zamanda otoriteyle bağlantılı olarak toplumda ve özellikle örgütlerdeki eşitsiz güç ilişkileriyle bağlantılıdır. Kültür bilgi ve deneyimlerle de aktarılan ve eşitsizlikleri üreten, yayan ve derinleştiren boyutuyla da otoriteyle ilişkilidir. O halde eleştirel kuram örgütün varlığını ve örgütle ilişkili, otorite gibi tüm açıklamaları kültürle ilişkilendirerek analiz eder.

Pettigrew (1979, 572) örgütsel kültürü inançlar, ideoloji, dil, ritüel ve mitlerin birleşimi olarak tanımlar. Ouchi (1981, 41) örgütsel kültürü, "örgütlerde çalışanların inanışları ve değerlerinin temelini oluşturan iletişim, semboller, törenler ve mitler" şeklinde betimler. Mintzberg (1989, 98) örgütsel ideoloji olarak kültüre atıfta bulunur ve örgüt kültürünü "örgütün yapısı içinde belirli bir yaşamı aşıl原因 ve onu diğer örgütlerden ayıran gelenekler ve inanışlar" biçiminde tanımlar. Schein (1992, 1999) ise örgüt kültürünü varsayımlar, değerler ve inançların temellendiği yapı olarak görür (Akt: Hoy ve Miskel, 2008, 177). Detert ve diğerleri (2000) örgütsel kültürü, örgüt çalışanlarının uygun davranışlarla ilgili paylaşılan varsayımların temelini oluşturan inançlar, değerler ve artifaktların birleşimi olarak tanımlar. Song'a (2005, 3) göre örgütsel anlamda kültürel değerler, çalışanlar arasında paylaşılan içsel bütünleşme ve dışsal adaptasyon değerlerini içerir. Bu değerler çalışanların tutum ve davranışlarına şekil verir ve bu nedenle örgütsel kontrol mekanizması olarak değerlendirilebilir.

Hoy ve Miskel (2008, 177) örgütsel kültürde yer alan paylaşılan normların, değerlerin, felsefelerin, perspektiflerin, inançların, beklentilerin, davranışların, mitlerin ya da törenlerin ne olacağıyla ilgili anlaşmazlıklar olduğunu belirtir. Örgüt çalışanları tarafından paylaşılan yönelimlerin

yoğunluğunu belirleme ise bir başka problemdir. Örgütlerin kültürünün bilinçli ya da bilinçsizliği üzerinde de anlaşmazlıklar vardır. Hoy ve Miskel'in yaptığı tartışma genişletilirse normlar, değerler, inançlar, varsayımlar kimin gerçekliği olduğu sorusu akla gelir. Onların paylaşılması bu soruyu geçersiz kılmaz, aksine paylaşma sürecini de sorgulamayı gerektirir. Eleştirel kuram bu noktada Kellner'in (1993) de tartışmasına konu olduğu gibi yeniden inşa edilen aklın özgürleşmesiyle bunun aşılacağını belirtir.

Paylaşılan normlar olarak kültür. Normlar genellikle yazılı değildir ve informal beklentilerdir. Normlar davranışları doğrudan etkiler. Normlar, değerler ve söylenmeden anlaşılan varsayımlardan daha çok görünür. Normlar, insanların örgütsel yaşamın kültürünü anlamasına yardım eder. Normlar aynı zamanda hikâyeler ve törenler yoluyla iletilmektedir. Normlar insanların giyim ve konuşma şeklini; otorite, çatışma ve baskıya yanıt verme biçimini ve kendi ilgileri ile örgütsel ilgilerin dengesini belirler. Bu normlar öğrenci ve ailelerinin öğretmenleri eleştirmemeleri, müdürün eleştirilmemesi, meslektaş yardımlaşması, erkeklerin kravat takmaları gibi durumları içerir (Hoy ve Miskel, 2008, 178-179). Normlar belirli bir durumla ilgili olarak insanların ne yapıp yapmaması gerektiğini belirleyen kurallardır (Şişman, 2002, 4).

Adorno (2007) kültürün gerçek isteklerin ürünü olmadığını manipüle edilmiş isteklerin sonucu olduğunu belirtir. Ona göre toplumsal normları, egemen kültür standartlaştırmaktadır ve insanlar normları özgür bilinçleriyle oluşturmamışlardır. Normlar kültür endüstrisi yoluyla, baskın gerçekliği üretir, yeniden üretir, güçlendirir ve geliştirir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde eleştirel kuram, Kellner'e (1989) ve Agger'e (1992) göre normların tarafsız, otoriteden bağımsız olduğuna inanmaz. Normlar bireylerin kontrolünün araçları olarak var olurlar ve bunlar gerçek anlamda bireylerin kendi oluşturdukları değil, kitle üretimi ve kitle kültürünün oluşturduğu normlardır.

Paylaşılan inanç ve değerler olarak kültür. Kültürün sınırlı bir tanımı paylaşılan inanç ve değerlerdir. Değer, istenenin ne olduğuna yönelik inançlardır. Onlar kültürün temelindeki varsayımların yansımalarıdır. Değerler,

örgüt çalışanlarının ne yaptıklarında başarılı olduklarını belirler. Paylaşılan değerler örgütlerin temel özelliğini belirler ve örgüte bir kimlik sağlar. Örgütün bu kimliği üyelerin bağlılığını sağlar (Hoy ve Miskel, 2008, 179). İnançlar dünyanın nasıl işlediğine ilişkin olarak bir kültürün üyeleri tarafından paylaşılan ortak görüşlerdir ve onlar geçmişin yorumlanmasına, şimdinin açıklanmasına ve geleceğin kestirilmesine yardımcı olur (Şişman, 2002, 3). Ancak Hofstede (2001) kültürün değerlerden daha çok semboller, kahramanlıklar ve ritüellerle işlediğini vurgular.

Deal ve Kennedy (1982) başarılı örgütlerin paylaştıkları kültürel özellikleri a) örgütün felsefesinin paylaşılması, b) formal kural ve politikalardan daha önemli olarak bireylere ilgi gösterme, c) genel bir kimlik inşa eden ritüeller ve törenler, d) informal kural ve beklentilerin anlaşılması olarak sıralar (Akt: Hoy ve Miskel, 2008, 180). Adorno (1997, 18) üretim araçları üzerinde eğer üretenlerin egemenliği ve denetimi yoksa kültürün özellikleri üzerinde de bireyin hiçbir denetiminin olmadığını, dışsal otoriteler tarafından belirlendiğini ifade eder. O halde örgütsel değerler, örgüt üyelerinin kendi oluşturdukları değerler değildir. Adorno (1997) için değerleri belirleyenlerin başında medya gibi kitle iletişim araçları ve okul gibi kitle örgütleri gelmektedir. Bireyler bu bağlamda kendi dilini ve söylemini değil, otoritenin dilini ve söylemini içselleştirerek tekrarlamakta ve yaymaktadır.

Söylenmeden anlaşılan varsayımlar olarak kültür. Kültür, daha derin bir düzeyde, söylenmeden anlaşılan varsayımların kolektif bir belirtisidir. Bu, örgüt çalışanlarının belirli bir dünya görüşü, bir paradigma dayanağıdır. Söylenmeden anlaşılan varsayımlar insan ilişkilerinin doğası, insan doğası, doğruluk, gerçeklik ve çevre ile ilgili soyut öncüllerdir (Hoy ve Miskel, 2008, 181). Bu düşünce öncüllerini belirleyen algı dayanakları egemen toplum paradigması ile uzlaşa içindedir. İstekler, değerler ve kimliklerin örgütlenmesinde kullanılan bu varsayımlar, kültürel olarak üretilmişlerdir. Otoriteye sahip olanlar tarafından üretilen bu kültür, araçsaldır ve değiştirilmiştir (Giroux, 1994, 302).

Kültürün fonksiyonları. En iyi kültür yoktur. Güçlü kültürler ise sadakat, bağlılık ve birlikteliği, örgütten ayrılma eğilimi olan çalışanları sayısını azaltmayı amaçlamak için öne çıkarır. Örgütsel kültürün önemli fonksiyonlarını Robbins (1991; Akt: Hoy ve Miskel, 2008, 182) şöyle ifade etmektedir:

1. Kültür, sınırlı bir belirleme özelliğine sahiptir. O, örgütler arasında ayırım yaratır.
2. Kültür, örgüte bir kimlik kazandırır.
3. Kültür, gruplara bağlanmayı geliştirir.
4. Kültür, toplumsal sistemde istikrarı sağlar.
5. Kültür, örgütsel birlikteliği sağlayan toplumsal bir yapışkandır. Kültür, davranışlar için uygun standartlar sağlar.

Greenfield (1980, 44) fenomenolojik çözümlemesinde örgütleri güç, ahlak kuralları ve anlam inşası ve görüşme için olanak sağlayan bireysel irade, amaç ve değerler yoluyla yönetilen insan eylemlerinin sonuçları olarak görür. Ona göre örgütler sembollerle örülmüş ve dille baskılanmış gerçekliğin keyfi tanımlamasıdır (Akt: Bates, 1984, 261). Örgütlerin fenomenolojik ve eleştirel analizi Brown'a (1978, 375) göre örgütü olgudan öte sembolik bir oluşum olarak görmeyi ve örgütte egemen olan ideolojinin meşruluğunun sorgulanmasını veya reddedilmesini sağlar. Bu anlamda örgütlerin eleştirel bir kültürel analizi onların işleyişini açığa çıkarır.

Eleştirel kurama göre kültür endüstrisi uyumsuzluk ve yaygın bir düşünme kültürü yaratmaktadır (Argın, 2007, 16). Bundan kurtulmayı ise Habermas (1971, 314), sadece üyelerin özerklik ve sorumluluğunun gerçeklik kazandığı özgürleşmiş bir toplumda iletişim, otoriter olmayan ve evrensel olarak pratiğe aktarılan bir diyalogla gerçekleşeceğine inanır (Akt: Bilgen, 2007, 63).

Formal örgütler insanlar tarafından yasallaştırılmışlardır. Bu özellikten dolayı, örgütlerdeki araştırmalar bir güç çalışmasıdır (Bates, 1984, 261). Örgütler sadece formal yapılar değildir. Örgütler aynı zamanda dil, retorik ve örgütsel toplumun uygulamaları gibi informal yollarla inşa edilmişlerdir (Giroux, 1981). Formal örgütler, toplumdaki baskın değerleri devam ettirmek ve

korumak için baskı mekanizmaları inşa eder. Bu mekanizmalar gerçekte semboliktir. Bunlar, örgütsel yaşamın anlamını kutsayan ve örgütün anlamını ve doğasını tanımlayan dil, ritüel ve metaforlar yoluyla iletilir. Kısaca örgütler yapılardan daha ziyade kültürlerdir. Kültür, örgütlerde rasyonalite, meşrulaşma ve motivasyonun dinamiği ile sağlanan örgütsel yaşam kültürünü neyin oluşturduğunun mücadelesidir (Bates, 1984, 262).

Kültür, yaşama anlam verir. İnançlar, dil, ritüeller, bilgi, gelenekler, nezaketler ve artifaktlar gibi herhangi bir grubun kültürel birikimleri bireyin ve toplumun kimliğini oluşturan kaynaklardır. Bu kaynaklar, bireylerin kendilerini ve dünyayı anlamalarına çerçeve sağlar. Bu kültürün bir parçası olgusal olarak ampirik, betimsel ve nesnedir. Bu kültürel birikimin diğer parçası, mitlere özgüdür. Mitler davranışlara özgü değil anlamla ilgilidir. Bunlar, anlama ve eylem için temel oluşturan yorumcu ve açıklayıcıdır (Bates, 1984, 262).

Bu tartışmalar bağlamında otorite ve kültür ilişkisi incelendiğinde, otorite ve kullanımının, eğitimde uygulanmakta ve toplumun bütün kesimlerinde sorgulandığı görülmektedir (Arendt, 2005). Otoritenin çeşitli biçimleri görecelileştirilmiş süreçlerdedir. Otoritenin çeşitli biçimlerinin görecelileştirme süreci, toplumsal pratik ve anlamların yeniden tanımlanması için olanak sağlayan kavramsal bir alandır. Otorite bir yönüyle, kültürel özelliklerden biri olan, dil kullanılarak var edilmektedir. Kullanılan bu dil, birey ya da gruplara, diğerleri üzerinde yaptırım sağlamaya yarayan bir güç kazandırmaktadır (Bowers, 1984, 165). Otoritenin bir ilişkiler ağı olması, dil kullanılarak var edilmesi ya da onunla var olması ve dili şekillendirmesi, onun kültürle ayrılmaz bir ikili olduğunu göstermektedir. Otorite, popüler kültürün oluşturulmasında ve kendini popüler kültür içinde yenilemesiyle var olur. Kısaca otorite, kültürle yayılır, onu etkiler ve ondan etkilenir.

Kültür endüstrisinin, insanı baskıdan özgürleştirme ve onların doğru ilgilerinin ne olduğunu engelleme özelliği ile otorite kurma girişimi eleştirilmektedir (Smith, 2005, 72). Okullar bu durumu hem işleyiş olarak sağlamakta hem de bu tür mesajlarla işleyişi çalışanlar, öğrenciler, veliler ve eğitimle ilgili tüm kesimler aracılığıyla meşrulaştırmakta ve yaymaktadır.

Ancak burada vurgulanması gereken bir başka konu, kültürün sadece işgücüne olan ekonomik etkisiyle kalmadığı aynı zamanda sosyal yapıyı değiştirerek tüm ilişkilere yayılan otoriter bir durum yarattığıdır. Giroux'un (2003, 51) belirttiği gibi eleştirel kuramcılar, iletişim dilindeki kelimeleri ve iletişim üslubunu analiz ederek iletişimin her türlü otoriter baskıdan arındırılması gerektiğini savunur. "Her türlü baskıdan uzaklaşma" düşüncesi, okullardaki otorite ve kültüre ilişkin uygulamalara yönelik eleştirilerin temelini oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi ise okullarla ilgili yapılan bu eleştirileri yanıtlamalıdır. Çalışmanın bu aşamasında eğitim yönetimi, otorite ve kültürle ilişkilendirilerek kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri/itaat konularıyla birlikte analiz edilmektedir. Bu kategorileştirmenin amacı geçmişin kavramlarıyla yeniyi analiz etme yanlılığından kurtularak, gerçekliğe ulaşma isteğidir.

Eğitim Yönetiminde Otorite ve Kültür Eleştirisi

Öğretmenler, yöneticiler ve aileler öğrenciler için birer otorite figürüdür. Bunların her biri bireyler tarafından kabul edilen meşruiyetin farklı bir düzeyine ve değişen oranda güce sahiptir. Otorite figürleri düzeni sağlamayı güç ve yaptırım uygulamalarıyla gerçekleştirir (Rich, 1982). Bireylerin özgürlüğü, gelenekte, dinde, ailede ya da biçimlenmiş norm davranışlarının ahlaki gücünde temellenen bir otorite duygusu yoluyla yeniden oluşturulmaktadır (Bowers, 1984). Bu oluşumun temel mekanı, toplumdaki var olan düzenin meşruiyetini sağlayan ve devam ettiren önemli bir sosyalleşme alanı olan okullardır.

Okullardaki otorite ilişkileri, çoğunlukla bilginin baskı ve hâkimiyet yarattığı (Giroux, 2003, 50), yasal olarak kontrol ve itaat gerektirdiği (Hoy ve Miskel, 2008, 221), eşitsizlik ve adaletsizlik yarattığı ve sürdürdüğü (Boudieu ve Passeron, 1977; Bates, 1984, 2001; Apple, 2006) ile ilgili tartışmalara konu olmaktadır. Eleştirel kuram bilgiyi eleştirel bir analize tabi tutarak, gizli kalan otoriteyi açığa çıkarmayı amaçlar. Böylece bilginin meşruluğunun tartışmaya açılması sağlanmış olur (Giroux, 2003, 50). Fromm (2008, 138) öğrencinin ne

kadar fazla öğrenirse, öğretmenle arasında olan boşluğun kapanacağını, bu durumda da otorite ilişkisinin kendi kendini eriteceği düşüncesini savunur. Bu bağlamda Bowers (1984) otoriteyle ilgili düşüncelerin öğrencilerin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve onların yaşamlarını biçimlendirdiği ve yeni anlamlar kazandırdığını vurgular.

Eleştirel kuramdan beslenen eğitim yönetiminin otorite ile ilgili görüşleri onun anlamına eleştiriler yapmaya yönelik değil, varlığına yöneliktir. Eleştirel eğitim yönetimi otoritenin baskıya dayanan tüm uygulamalarını reddederek okulların, tüm bileşenleriyle özgürleşebileceğini savunur. Hoy ve Miskel (2008, 220) Simon ve Blau ve Scott'ın otorite anlayışını birleştirerek otoritenin okullarda a) öğretmenlerin itaate rıza göstermesi, b) bir emre uymak için öğretmenlerin kendi kriterlerini gözardı etmesi ve c) bir grubun normları yoluyla meşrulaşmış güç ilişkileri anlamına geldiğini belirtmektedir. Eleştirel bir eğitim yönetimi ise otoritenin bu özelliklerine karşı şu içeriği benimser; a) öğretmen, yönetici ve öğrenci ayrımı yapılmadan hiyerarşiden arınmış olarak bireylerin kararlarını özgür tartışma ortamlarında alması temelinde uzlaşmaya dayalı görev anlayışı, b) eğitim yönetiminde emir yerine bireylerin kendi kendilerine oluşturdukları ölçütler ve okulun, toplumun beklentilerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş baskıdan uzak kararlar ve c) güç ilişkilerinden arınmış, belli bir hâkim grubun meşrulaşmış normları değil, eşitsiz ve güçsüz grupların normlarınının meşruiyeti ile oluşmuş ilişkiler alanı olarak okul.

Giroux'a (1981) göre okullar, müfredatta bulunan uygulamalar yoluyla, değerleri ve onların mesajlarını belirli bir sosyal yeniden üretim süreci içinde oluştururlar. Okullar, Adorno'nun (1950) belirttiği gibi bireylere otoritelerini kendi inşa olanağını vermemektedir. Bourdieu ve Passeron (1977) da okul ve diğer sosyal kurumların mevcut olan baskın toplumun eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ve bunu yasalarla güçlendirdiğini belirtir. Bates (2001) ise eğitim yöneticilerinin, toplumdaki adaletsiz ve eşitsiz uygulamaları giderici yönde önlemler alabileceğini belirterek, yeniden üretim sürecinin kırılabileceğini vurgular. Giroux (2003, 54), bunun okullardaki yeni bir dil, nicel olarak farklı sosyal ilişkiler ve yeni bir değerler bütünüyle insan ve doğanın uzlaştırılması

ve özgür bilinçle birleştirilerek yeni bir ortam yaratılmasıyla gerçekleştirileceğini belirtir.

Bates (2001, 579) eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çözümleme kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde önemli rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Okuldaki kültür, eğitimin işleyişini ve insan ilişkilerini belirleyen önemli bir öğedir. Bu nedenle bir anlamda okul yöneticisi, kültürel değerlerin de yöneticisi olmaktadır. Turan (2004, 7) eleştirel kuramın okulların kültürel değerleri ile ilgilendiğini belirtir. Eleştirel kuramcılar, okulların toplumsal adaletsizliği kaldırmakla ilgilenmesi gerektiğini vurgulayarak, okulları dönüşüm mekânları olarak görmektedirler. Okul, formal bir örgüt ve orada evrensel doğruların öğretildiği yerler olarak değil, toplumun üyelerinin özgür iradelerine ve karşılıklı diyaloga dayalı temaların öğretildiği birer yaşam alanı olarak görülmelidir. Bu anlamda okulun temel amacı, var olan yapıyı devam ettirmek yerine sosyal adaletsizliği ve yoksulluğu ortadan kaldırmak olmalıdır. Eğitim ve okul da bu amaca göre yeniden tasarlanmalıdır.

Otoritenin kültürel bir özelliği olarak dil önemli bir yer işgal eder (Capell, 1966; Habermas, 2001). Gregory ve Carroll'e (1978) göre dil insanın toplumsal deneyimlerinde kullandıkları insani süreç ya da araçtır. Habermas (2001, 53) dildeki iletişimi insanlar arası ilişkilerde görülen öznellik düzeyi ve önerilerin miktarı olarak açıklamaktadır. Ricoeur (1998, 133) ise dili kodlarla sağlanan iletişimin öncelikli bir koşulu olarak değerlendirir. Bates (2001, 579) bu anlamda eğitim yönetiminde dilin önemi üzerine vurgu yaparak eğitim örgütlerinde dil aracılığıyla örgütsel yaşamın doğasını ve anlamını tanımlayan ve kutsayan mekanizmalar geliştirildiğini belirtir.

Eleştirel kuramcılara göre örgütler insan yapımı yaratılardır ve kendi kendilerine var olan şeyler değildir (Guess, 2002, 75). Bu nedenle örgütler, bilerek oluşturulup yönlendirilen bir amaç birliği (Adorno, 2006, 84) için oluşturulan kültürel yönlendirmeye açık (Adorno, 2007; Bates, 1984), çalışanların kontrolünü sağlayan toplumsal yapılardır. Örgütler ve dolayısıyla okullar sosyal yapıyı kabul ettirmek için bir bütün olarak toplum ve bireyler

arasında aracı bir işlev görür. Okullar aynı zamanda Bourdieu ve Passeron'un (1977) belirttiği gibi kültürel alanlardır ve bu kültürel alanlar yeniden düzenlenebilir.

Bourdieu (1971, 192) kültürü, okul içinde bulunan en önemli kaynak olarak nitelendirir. Kültürün örüntülerinin içselleştirilmesi okulun, hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde etkisini artırma anlamına gelir. Kültür, durağan değerler, inançlar ve anlayışlar değil, önceden öğrenilmiş örüntülerdir. Okul, kültürün yeniden üretilmesine katkıda bulunur (Akt: Bates, 2001, 587). Böylece toplumun hangi kültürel anlayışta olması gerektiğinin belirlenimini yapan egemen otoritenin devamı sağlanmış olur. Aslında, okulda öğrenilenler ve bireysel düşüncelerle birleştirilen kültürel değerler özgün değil, var olan değerlerin farklı biçimdeki görünümüdür.

Otoritenin gerçekleşmesini sağlamada kuralların ve ilkelerin ihlali olmak üzere iki türlü disiplinden bahsedilebilir. Kuralların ihlali için olan disiplin çocuğun ya da yetişkinin dışındaki bir güç olarak işlenmektedir. Çocuk ya da yetişkin ona boyun eğmek zorundadır. İlkelerin ihlali için disiplin işbirliği ve karşılıklı anlayışla hazırlanmış ve ortak kabulün ürünüdür. Yani dışsal değil bireylerin kendi oluşturdukları ilkelerdir (Adorno, 2007). Eleştirel kuramla ilgili bu düşünceler ve reaksiyonlar kavramsal bir çatı olarak kullanılırsa çocuk ve diğer çocuklar, çocuk ve yetişkinler ve yetişkinler ve yetişkinler arasındaki ilişkilerin doğası yeni bir perspektiften görülebilir. Bu ilişkiler yeni bir perspektiften görülürse davranışları olumlu yönde etkileyebilir ve okul ortamı içinde yönetilen davranış ilkelerinin yerine getirilmesini sağlayabilir.

Isherwood (1973), okul müdürlerinin otoritesini inceler ve informal ve formal otorite arasında ampirik bir ayırım oluşturur. İnfomal otorite karizmatik otoriteyi, normatif otoriteyi, uzmanlık otoritesini, insan ilişkileri becerilerini kapsarken, formal otorite geleneksel ve yasal otoriteyi içerir. Spady (1977, 365) ise Weber'in geleneksel, karizmatik ve yasal otoritesine uzman otoritesini ekler. O karizmatik otoriteyi, üyelerin ihtiyaçlarını buluşturan "istenen şeyi yapabilme" yeteneği, bunu yaptırmada teşvik etme, heyecan verme ve olağan üstü tavırlar sergileme ve isteneni doğru yaptırmak için hizmet alanların

ihtiyaçlarına empatik ve duyarlı olma olarak yeniden tanımlar. Spady (1977) sınıf içindeki öğrenci öğretmen etkileşimindeki temelleri (a) farkında olma, duyarlılık ve gerçekte olanın ne olduğuna yönelik anlayış ve (b) destekleyici ve bunun oluşmasına uygun bir tepki olarak açıklar.

Eğitim yönetiminde güçle ilişkili bazı araştırmalar (Sergiovanni ve Carver, 1980; Aslanargun, 2009) otoriteyi gücün bir biçimi olarak incelemiş ve French ve Raven'in güç sınıflandırmasını kullanmıştır. French ve Raven'in (1960) güç kavramı otoriteden daha kapsamlı görünmesine rağmen, meşrulaştırma ve uzmanlaşma gibi bazı benzerlikler de vardır. Sosyal gücün beş temel bileşeni ödül, zorlama, meşrulaştırma, özdeşim kurma ve uzmanlıktır. Sergiovanni ve Carver (1980, 192–193) bir okul ortamı içinde mevcut olan gücün bu boyutlarını şöyle açıklar:

1. Ödüllendirme: Öğretmenler, okul yöneticisinin ödül verdiğini ve bu ödülleri dağıttığını bilir.
2. Zorlama: Öğretmenler okul yöneticisinin ceza verebileceğini algılar ve kavrar (örneğin işten çıkarma, istenilmeyen atamalar vb.). Zorlamanın sınırı fiziksel güç kullanımına kadardır.
3. Meşrulaştırma: Öğretmenler, okul yöneticisinin gerektiği gibi oluşturulan bir hiyerarşi içinde gücünün statü ve makamından dolayı olduğunu ve onun beklentilerinin doğru olduğunu algılar.
4. Özdeşim kurma: Öğretmenler, okul yöneticisinin cazip ve uygun bir insan modeli olduğunu algılar ve yöneticinin de kendilerine karşı benzer bir algıda olmasını ister.
5. Uzmanlaşma: Öğretmenler, okul yöneticisinin sahip olduğu uzmanlığa saygı duyar.

Aslanargun (2009) bu güç türlerini ödül, zorlayıcı, karşılıklı, uzmanlık, bilgi, bağlılık ve karizmatik güç olarak sınıflandırdığı araştırmasında, öğretmen ve okul müdürlerinin en fazla bağlılık gücünü, en az ise karizmatik gücü kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öğretmen ve yöneticilerin zorlayıcı, ödül ve karşılıklı gücü içeren sert güç türlerini, uzmanlık, karizmatik, bilgi ve bağlılık gücünü içeren yumuşak güç türlerinden daha düşük oranda sergiledikleri görülmektedir. Bu araştırmada yumuşak güç türleri olarak

belirtilen boyutlar kuramsal ve ampirik bir çok araştırmada (Weber, 2006; Anderson, 1968; Ryan, 1983) otoritenin boyutları olarak değerlendirilmektedir.

Macuse'nin (1968, 25; Akt: Slater, 1998, 225) belirttiği ve otorite kaynağı olarak gösterdiği kitle iletişim araçları gibi eğitim de otoritenin yayılması ve kabullenilmesinde önemli bir araçtır. Öğrenciye okulda verilmek istenen düşüncelerin biri de otoriteye uyma ve tektip davranış sergilemedir. Böylece ğrenci, okulda öğrendiği otoriteyi hem ailede hem de toplumda devam ettirecek ve ilişkilerinde otoriteye başvurarak pekiştirecektir. Ayrıca Adorno (2005), kullanılan dilin egemen glerin söylemini barındırdığını belirtir. Bu durumda eğitimdeki dil hem okullardaki kullanımıyla hem de kullanımının okul dışında toplumsal alanların tümüne yaygınlaştırılması bakımından egemen bir söylem olarak analiz edilmelidir.

Eleştirel perspektiften bakıldığında genel anlamda eğitim yönetiminin rolü okul içindeki yönetici, ğretmen ve öğrencilere, onların üzerinde var olan/yerleştirilen toplumsal ideolojik sınırlamaların ve bu sınırlandırmalar yoluyla daha çok kontrol edildiğinin farkına varılmasını sağlamadır. Okullar ideolojiyi devam ettirmeyle uğraşan objektif birimler olarak nitelendirilir ama okullarla ilgili teorilerin bazıları onların formal olmayan yapılarının var olduğunu belirtir. Çünkü okullar tek tek bireylerin bir kompozisyonudur. Bu bireyler ve okul arasındaki gerilim, bireyler için baskının eleştirisini ile uğraşma konusunda itici güçtür ve bundan dolayı sınırlandırmalardan zgrleştirir (Peca, 2000, 3).

Waller (1961, 10) 1930'ların başlarında okulları despotizmin gerçekleştiği yerler, kitle eğitiminin araçları olarak betimlemektedir. Öğrenciler okullarda kendi kişisel ilgilerinin dışında zorla kabul ettirilen çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenler, ğrenciler üzerinde baskılarını kabul ettirmek zorunda oldukları bir okul bürokrasisi ile çalışmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki otorite ilişkileri durağan değildir ve her an bozulabilecek bir dengede işler (Akt: Pace ve Hemmings, 2007).

Erickson'a (1987) göre okulların otoriteyle olan bu ilişkisi hala devam etmektedir. Metz'in (1978) belirttiği gibi toplumsal gelenek, öğrenci itaatini sağlama ve sınıfta sorumluluğu alma görev ve hakkını formal olarak öğretmene yüklemiştir. Benzer bir şekilde gelenek, öğretmenlerin itaati ve görevlerini yerine getirme sorumluluğunu da yöneticiye yüklemektedir. Öğretmen-yönetici arasındaki otorite ilişkilerinin karakteri, öğretmenlerin eğitim ve çalışma deneyimine dayanmaktadır. Ancak yönetim otoritesinin gerçek meşruluğu, öğretmen ve yönetici arasındaki görüşmelerin sürekliliğini içerir ve öğretmenler çoğunlukla birbiriyle çelişebilen kurumsal, kültürel ve toplumsal faktörler tarafından etkilenirler.

Gramsci (1971) var olan toplumsal ilişkileri "hegemonya" ve "tahakküm" kavramıyla açıklar (Swingewood, 1998, 247). Onun kullandığı bu kavramlar anlam olarak otoriteyi çağrıştırmaktadır. Gramsci (1971) hegemonyayı toplumsal sınıflar arasındaki denge ve rızaya bağlı olarak açıklar. Tahakkümü ise, rıza olmadan yapılan baskı ve doğrudan devletle ilgili olarak açıklar. Böylece hegemonya, konsensüs, rıza ve baskının bir sentezinden, gücün ağır basmadığı bir dengeden oluşur. Bu durumda sivil toplum ve politik toplum birbirinden bağımsız olarak kesin çizgilerle ayrılmaz. Bundan dolayı eğitim, bir kurum olarak sivil topluma aittir. Ancak hem ekonomik hem de ideolojik açıdan devlete bağımlıdır. Belirtilen bu durumda devlet, egemen sınıfın ekonomik ve politik çıkarlarını savunmasına rağmen, sivil toplumun güçlenmesine katkıda bulunacak kurumların inşa edilmesinde araç işlevi görmektedir (Swingewood, 1998, 248). Bu açıklamalar, Spring'in (1997) okullarla ilgili yorumlarına dayanak teşkil etmektedir. Spring (1997, 22) günümüzde okulların amacını, öğrencileri, bürokratik bir toplum tarafından işlemeye hazır hale getirerek otoriteye uymalarını sağlamak olarak yorumlamaktadır.

Bates (1980, 1981, 1984, 2001) de eğitim ve okula yönelik benzer eleştirilerde bulunur. O okulla ilgili eleştirilerini eğitim yönetimi çerçevesinde analiz eder. Bates eğitimin değerinin retorik olarak değerlendirmesi gerektiğini belirtir. O, eğitim sistemlerini üç önemli vurgu ile açıklamaya çalışır (Bates, 1984, 65–67). İlk olarak eğitim sistemleri, var olan eşitsizliğin ve adaletsizliğin devamını sağlar. Zenginliğin dağıtımındaki toplam eşitsizlik, kültürlere erişim

ve kontrol yöntemleriyle gerçekleşir. İkincisi, okul sosyal sınıflardaki değişimin artması için geniş kesimleri desteklemez. Çünkü ayrıcalık politikaları, iş piyasalarının yapısına uygundur. Üçüncü olarak meritokrasi herhangi bir okulda herkes için fırsat eşitliği önerisine güvenir. Bu, dışarıda tersine döner ve zaten var olan avantajlı azınlık için önerilir, avantajlı bir azınlık istenilen bir okulda eğitim görme fırsatına zaten sahiptir. Bu sonuçlar eğitimle gerçekleşir ve okullar, sosyal kontrol mekanizması gibi gittikçe artarak etkisini sürdürür. Kapitalizm ve eğitimin endemik krizlerinin üstesinden gelmek için Bates, daha iyi bir dünya yaratmak ve insan özgürlüğü ile ilgili daha uygun bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu belirtir. Bates'in teorik olarak belirttiği alternatif model eleştirel kuramdır (Park, 1999).

Eleştirel kuramcılara göre okullar, diğer örgütler gibi geçerli toplumsal ideolojiyi sürdüren yaratılmış insan yapıları olarak görülmektedir. Okullar, sosyal ve zihinsel sınırlandırmaları devam ettirir. İnsanların baskılandırılmış olarak kalmasına neden olur. İdeolojiyi sürdürmenin destekçisi olarak okullar, Fuhrman ve Sizek'e (1979-80, 39) göre toplum ve kuramcılarının uygunsuz sosyal şartları açığa çıkarmalarını canlı tutmayı önleyen gerçek konuşma pratiklerini sınırlandıran yerlerdir.

Eleştirel kuramcılar, okuldaki günlük uygulamaların egemen toplumsal ideolojiyi kapsadığını vurgular. İdeolojinin kendisi öz-sürdürümcüdür. Okul çalışanları bu ideolojiyi öğrencilerine geçirir. Belirli grupların kolektif bilinçliliği, kendilerine ve diğerlerine toplumun gerçek koşullarını örter ve böylece onu sabitleştirilmiş olur. Genel bir perspektifle eğitim sürecinin eleştirisi okul içinde verilen bilginin ve eğitim sürecinin kendinde toplumsal ve ekonomik köklerin açığa çıkması için olmalıdır (Peca, 2000, 4).

Otoritenin çelişkileri, özellikle formal eğitim alanında göze çarpar. Öğretmenlerin görevi bireysel insan potansiyelini ortaya çıkarmayken, onlardan öğrenci gruplarının sosyal kontrolünü sağlamak da beklenmektedir (Franklin, 1986). Okulda yönetim otoritesi çelişkili eğitim ideolojileri yoluyla etkilenilmekte ve birbirinden ayrılmaktadır. Bazen ilerlemeci eğitimi savunanlar baskıcı bir güç olarak geleneksel otoriteyi reddetmekte, bazen muhafazakârlar

kaybolmuş otorite için okulları eleştirmektedir (Hurn, 1985). Son dönemlerde ise bazı eğitimciler okullarda paylaşılan otorite tartışması yapmaktadır (Oyler, 1996). Bazı çalışmalar ise otorite ilişkilerinin incelendiği bağlamsal faktörlere göre farklı formlar aldığını ortaya koymaktadır (Metz, 1978; Pace, 2006; Pace ve Hemmings, 2007). Bu durumda otorite, çelişkili yapısıyla eğitim yönetimi alanındaki tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışma, otoritenin olması ya da olmaması gerektiği biçiminde sürdürüldüğü gibi, olduğunda nasıl olması gerektiği ya da olmadığında yerine neyin konulacağı biçiminde de gerçekleşmektedir. Aynı zamanda okulların kültürel olarak nasıl yerler olması gerektiği, okul kültürünün neyi şekillendirdiği ve onu etkileyen dinamiklerin neler olduğu, bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin rolleri de sıkça gündeme gelmektedir.

Giroux (2001, 32) eleştiri kültürü oluşturma ve geliştirme konusunda eğitimcilere önemli roller yükler. Çünkü eğitimciler sadece kendilerini geliştirmekle kalmazlar aynı zamanda öğrencilerin değişmelerini de etkilerler. Böylece toplumun değişimini de etkileyebilirler. Ona göre eğitimciler öncelikle ideolojinin nasıl olduğunu, nasıl inşa edildiğini tanımlamayla başlayabilir ve sosyal politikaların oluşumunu ve sürecinde, var olan sosyal ve psikolojik baskı biçimlerinin devam etmesini engelleyebilirler. Bu girişimin nedeni Peca'ya (2000, 5) göre eğitimin toplum tarafından yaratıldığı ve toplumun düşüncelerini ve davranışlarını etkilediği ve ondan etkilendiğidir. Onları değiştirerek eğitimciler toplumu da değiştirebilir. Kendini özgürleştirme toplumsal özgürlüğe de yol açar.

İçsel ve dışsal ideolojiler yoluyla sınırlandırmanın farkına varma sadece değişimi yönetebilen okul yöneticilerinin yönetim uygulamalarında ortaya çıkabilir. Bu nedenle eleştirel kuram, alternatif bir yönetim biçimi önerir. Eleştirel kuram perspektifinden değerlendirildiğinde eğitim yöneticileri okuldaki bileşenlerin kendi gelişimsel ihtiyaçlarını keşfetme ve sürdürmede onları kontrol etmeden yardım etmeyi amaçlamalıdır. Bu bazen bürokrasinin baskın değerleri tarafından engellenebilir. Bu aşamada bürokrasinin otoritesi yerine yönetici ve öğretmenlerin uzmanlık otoritelerine güven duyulması önemli bir çıkış yolu olabilir (Denhardt, 1981, 633).

Yöneticiler sadece okullar yoluyla sürdürülen toplumsal ideolojinin altında yatanın ve okulların eleştirisiyle meşgul olarak bu ideolojinin ilişkilerinden kendilerini özgürleştirmez. Onlar aynı zamanda bu özgürleşmeyi diğer okul çalışanlarına da yaymalıdırlar. Eleştirel kuramın varsayımları ile tutarlı olarak, okul yöneticilerinin eleştiri için odaklama alanlarından biri, okul ortamı içinde toplumsal baskının sürdürülmesini azaltma ve ortadan kaldırma olacaktır. Okullarda öğrencilerin nasıl baskılandığı ve manipüle edildiğinin açığa çıkarılması okul ideolojisinde bir değişime neden olabilir ve toplumsal sınırlandırmalardan okul çalışanlarını özgürleştirebilir. Eleştirel perspektif altında okul yöneticilerinin rolü, okuldaki eşitsizlik eleştirisiyle uğraşma konusunda okul çalışanlarını yüreklendirmek, bu anlamda okulda değişim sürecini ve eylemi başlatmadır. Okul yöneticilerinin eylemleri eleştiri için bir katalizör olabilir (Peca, 2000, 28). Hoy (1994, 186) ise bu düşünceye benzer bir şekilde eğitim liderlerinin rolünü, “gerçek demokratik bir toplum içinde var olan düzeni dönüştürmede etkili semboller yaratma” olarak niteler.

Hoy’un (1994) belirttiği etkili sembollerden biri de dildir. Eleştirel perspektif dili, bütün örgütlerdeki ideolojinin önemli bir sosyal aracı olarak görür. Bu nedenle okul liderleri/yöneticileri, okulun üyeleri ve toplum tarafından okullarda kullanılan dile odaklanmalıdır. Dil, değer ve mitleri iletmede araçtır. Yöneticiler, okulun bütün üyeleri için uygun ortam ve iklimi sağlayan biri olarak daha fazla otoriteye sahiptir. Onun bu otoritesi, okul çalışanlarını nelerin etkilediğini ve bunların altında ne olduğunu açığa çıkarmak için olmalıdır (Peca, 2000, 37-38). Bu anlamda okul yöneticinin otoritesi, okul çalışanlarının gerçeklikle olan bağı kurmalarında onlara aracılık etmelidir. Onların kullandığı dil, bu aracılık rolünü gerçekleştirmede var olan yapı ve işleyişi eleştirmeye dönük olmalıdır. Eleştiri, yapıları ve işleyişi dönüştürmek için atılan başlangıç adıdır.

Okuldaki diyalog, güç ve gerçekliğin ortaya çıkmasına aracılık etmeyen otoritenin bütün izlerinden özgür olmalıdır. Okul liderleri/yöneticileri öğretmenlerin kendilerini iletişimle ifade edecekleri ortamları yaratmalı ve onları engellememelidir. Çünkü Forester’e (1985) göre diyalog kibirli ve hâkim durumda olan insanların olduğu yerde gelişmez. Diyalog sadece

alçakgönüllülük/tevazuda yaşar ve gelişir. Tevazu, kendisinin ne olduğunu bilen çok az insanın ve bilgisi olmayanların ya da diğerlerinin hizmetinde isteksizce görev yapanın olduğu yerde olmayabilir.

Eleştirel kuramın eğitimdeki temsilcilerinden bazıları otoriteyi tamamen reddetmez ve belirli bir otorite düşüncesinin gerekli olduğunu savunur. Bunlar arasında yer alan Freire (1998) ve Shor ve Freire (1987), özgürleşmek için pedagojinin otoritesini savunur. Onların düşüncesine göre epistemik otoriteye dayalı okuldaki ilişkiler, öğretmenlerin öğrencileri öğretmesi ve öğrencilerin öğretmenleri öğretmesi şeklinde eşitlenmiştir. Benzer bir düşünce okulda yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde de düşünülebilir. Yöneticiler mutlak olarak yönetim bilgi ve becerisine, aynı şekilde öğretmenler de öğretim bilgisinin tümüne vakıf olamayabilirler. Bu durumda yapılması gereken karşılıklı açık iletişim ve müzakere yoluyla bilgilerin paylaşılması, eksikliklerin giderilmesi olabilir. Böylece yöneticilerin ve öğretmenlerin okul içindeki mutlak otoriteleri dağıtılmış ve birçok kişinin sahip olduğu açık bir güç haline gelir.

Okulda otoritenin olumsuz özelliklerine vurgu yapan Maher ve Tetreault (1994), öğretmenlerin, geleneksel otoritenin sosyal eşitsizlikleri nasıl ayakta tuttuğu ve biçimlendirdiğinin farkına varılması için öğrencileri bilinçlendirmesi gerektiğini belirtir. Ellsworth (1989) ve Luke (1996) ise öğretmenlerin otoritenin ataerkil durumlarına meydan okurken onların profesyonel otoritelerine başvurmalarını önerir. Bilgi ve iktidar ilişkisini irdeleyen Foucault (2005) öğrencilerin öğretmenler tarafından normal kabul edilen hiyerarşi içinde toplumsallaştırdığını ifade etmektedir. Ona göre öğretmenler bunu yaparken günlük yaşamın çok küçük detayları içinde saklı olan disiplin, izleme ve kuralların çeşitli tekniklerini kullanır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okulda otorite hiyerarşik olmayan bir yapıda katılımcılık, diyalog ve çoğulculukla egemen olan iktidar ve bilginin olumsuzluklarını açığa çıkarmanın yanında onunla mücadele aracı da olmalıdır.

Eleştirel kuram perspektifinden okullardaki otoriteyi değerlendiren Grande'ye (2004, 6) göre otorite, toplumsal alana paralel bir şekilde okullarda da benzer niteliklerle işlemektedir. Grande, eleştirel kuramın toplumu bir

mücadele ve çelişkiler alanı olarak ele almasına benzer bir şekilde Apple (2006), Park (1999) ve Bates (1984) gibi okulları bir mücadele alanı olarak görmektedir. Ona göre okullar geniş oranda güç, baskı ve otoritenin var olduğu yerlerdir ve toplumdaki tüm eşitsizlikler benzer bir şekilde okullarda da görülür. Ona göre okul yöneticisi bu eşitsizlikleri gidermek için önemli role sahiptir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin eşitsizlikleri gidermek için yapacakları çalışmalarda desteklenmesi, birlikte sürekli diyalog halinde olunması, onların motive edilmesi, özerkliklerinin garanti altına alınması gibi rolleri üstlenebilirler. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin okullarında işbirliği yapması önemlidir.

Ancak işbirliği, öğretmen ve yöneticiler için önemli bir güven problemi yaratmaktadır. Erickson (1987) ve Spady (1974, 1977) işbirliği için otoritede güvenin önemini vurgulamaktadır. Erickson'a (1987) göre okullarda güven daha çok öğretmen ve okul yöneticisinin uygulamalarına bağlıdır. Öğretmen de tıpkı öğrenci gibi okulda adaletli davranılmasını ister. Erickson'a göre birçok öğretmen ve öğrenci okulda otorite kullanımının adaletsiz olduğunu belirtmektedir.

Otoritenin zamana bağlı olarak değiştiği vurgusunu okul ortamlarında tartışan Hurn (1985), okullarda otoritenin değiştiğini vurgulamaktadır. O, 1960'lardan 1980'lere kadar geçen sürede okullarda ve toplumda geleneksel otorite anlayışında değişim yaşandığını belirtmektedir. Hurn'a göre bu değişim, marjinal grupların diğer gruplarla eşit hak talep etmesi ve otorite biçimlerinin sorgulanması gibi sosyal ve politik dönüşümlerden kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak okullarda otorite ilkeleri yeniden oluşturulmuştur. Sosyal, politik ve yasal değişimler okul iklimini daha gevşek ve özgürlükçü olmasını getirmiştir.

Eleştirel kuramcılarının eğitim yönetimini sorgulamalarıyla ilgili temel varsayımları şunlardır (Peca, 1986, 168):

1. Okullar toplumsal ideolojiyi şekillendirir ve yansıtır.
2. Okullar toplumsal ideolojiyi devam ettirir.

3. Eğitimsel taleplerin amacı içsel okul durumları (sonuçları) ve dışsal okul yapıları arasındaki ilişkileri açığa çıkarmaktır.
4. Okul ideolojisinin farkına varma dil ve mitlerinin çalışmaları içinden gelir.
5. Yönetimi sorgulamanın amacı öncelikle okul ideolojisi anlayışının araştırmasında yöneticilere yardım eder.
6. Yönetimin önemi, ayrıntılı okul ideolojisini meydana çıkarmada okul üyelerinin yardımlaşması ve bilinçlenmesindedir.
7. Amaç, geleneksel ve yerleşik yönetim uygulamalarından kurtulmadır.

Görüldüğü gibi eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki varsayımları okulların yeniden üretim alanı olduğu düşüncesine dayanır. Okul, yönetim aracılığı ile ideolojinin farkına varılmasını sağlamalıdır. Yönetici okulda, bireysel olarak değil öğrenci, öğretmen ve velilerle birlikte bu ideolojiyi ortaya çıkarmalı ve onunla mücadele etme yollarını tespit etmelidir.

Capper (1993) eleştirel eğitim yönetimi kuramının amacını, okul çalışanlarının baskının kaynaklarından özgürleştirilmesi olarak açıklar. O, yöneticilerin okullardaki uygulamaları, eleştirel bir gözle değerlendirmesi gerektiğini savunur. Foster (1986) ise yöneticilerin yönetim uygulamalarına ya da gerçekliğin, özgürlüğün, adaletin ve değişim olanaklarının geliştirilmesine ne düzeyde katkı sağladığının belirlenmesi gerektiğini vurgular. Robinson'a (1994) göre eğitim yönetimine eleştirel yaklaşımlar özgürleştirme amacını taşır. Eleştirel eğitim yönetimin bu amacı, uygulamada sosyal adaleti gerçekleştirmek ve eğitim örgütlerinin dönüşümünü sağlamaktır.

McEntee ve Thornton (1998) eğitimcilerin, kendileri ve öğrencilerine okulda oluşturulan ilke ve uygulamalara meydan okuma ve daha derindeki yapısal düzeylerde düşünce sistemini anlama ve eleştirel analiz yapabilme, eğitime eleştiri getirebilme yeteneği kazandırması gerektiğini ifade eder. Foster'e (1986) göre eğitim yönetimindeki eleştirel teoriler okullarda otoritenin kullanımı sorunuyla ilgilenmelidir. Ona göre otorite çoğunlukla bilgi ve iletişim yoluyla çeşitli kontrol biçimleriyle uygulanmaktadır. Capper (1993) eleştirel eğitim yöneticilerinin toplumun değişmesi için öğretmen, öğrenci ve toplumla

otoriteyi paylaşması ve onlara yetki aktarması gerektiğini belirtir. Ona göre okul yöneticileri, gizli otorite ilişkilerindeki modern söylem biçimlerini eleştirel bir analize tabi tutan, dönüşümsel entelektüeller olmalıdır.

Okulda otorite konusunda yapılan ilk araştırmalar daha çok sınıf içindeki öğretmen öğrenci ilişkilerini temel alan ve sınıf yaşamının nasıl olduğunu inceleyen araştırmalardır. Bunlar Waller (1961; Akt: Page ve Hemmings, 2006), Metz (1978), Swidler (1979) tarafından yapılan sınıfiçi otoriteyle ilişkili araştırmalardır. Onlar otoriteyle öğrencilerin etnik kökeni, gelir farklılıklarını ilişkilendiren nitel çalışmalardır. Bu tarihlerde eğitim yönetimi otoritesi üzerinde de ampirik araştırmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Örneğin okul örgütlerinde yönetim otoritesini araştıran Anderson (1968) bunlardan biridir.

Okulda sınıf içinde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilerle otorite ilişkilerine sınıfın ötesine uzanan sosyo kültürel faktörlerin etki ettiği görülmüştür. Örneğin bunlar arasında yer alan Willis (1977) okullardaki otoritenin sosyo ekonomik yapıların eşitsizliğini ve alt kültürleri ortadan kaldıracığına, sosyo ekonomik eşitsizliklerin yeniden üretimini desteklediğini ortaya çıkarmıştır. Anyon (1983) ise sosyo ekonomik açıdan yüksekte düşüğe doğru 5 kategoriye göre sıraladığı okullarda yaptığı araştırmada, işçi sınıfından olanların okullarındaki öğretmenlerin daha otoriter bir yaklaşım kullandığını bulmuştur. Aynı zamanda bu okullardaki öğretmenlerin müfredatı takip etmediğini ortaya çıkarmıştır. MacLeod (1987) ve Brantlinger (1993) de okullarda otoriteyle ilgili yaptıkları araştırmalarda sosyal eşitsizliklerin var olan durumunun süreklileştirildiği ve öğrencilerin güçlendirilmediği yönündedir.

Lightfoot (1983) öğretmen-öğrenci ilişkilerini besleyen, öğretmenlere saygı ve özerkliği içeren ve belirli nitelikteki okul kültürünün nasıl olduğunu gösteren ampirik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin otoritelerinin meşruiyetini uzmanlıklarından aldığı, ancak bunun yanında liderlik özelliklerinin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ogbu (2003), Fordham (1996), Horvat ve O'Connor (2006), Grande (2004), Murrell (2001) öğrenci öğretmen arasındaki otorite ilişkilerini araştıran ve bu ilişkilerle kültürel

farklılıklar arasında ilişki kuran ampirik çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar genellikle ABD'deki etnik farklılıklarla ilgilenmişlerdir. Fuller (1980), Kessler ve diğerleri (1985) ve Lesko (1988) ise cinsiyet otoritesi araştırmaları yapmışlardır. Bu çalışmalar okullarda sosyo kültürel farklılıkların birer ayrımcılık konusu olduğunu belirtmektedir.

Davison (1996) Foucault'un teorik temellerine dayandırarak yaptığı araştırmasında okulların kültürel üretim merkezleri olduğunu ortaya koymaktadır. O, okullardaki parçalanmış kimlikleri vurgulamaktadır. Okuldaki izleme ve disiplin politikalarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından keskinleştirildiğini belirtmektedir.

Son zamanlarda yapılan bazı sınıf içi otorite araştırmaları, bölgesel ve daha geniş etkilerle bağlantı kurarak oluşturulan, sınıf etkileşimlerini resmederek otoritenin doğasının toplumsal inşasını göstermeye çalışmaktadır (Bixby, 2006; Hemmings, 2003; Mullooly ve Varenne, 2006; Pace 2003a, 2003b, 2003c, 2006; Pace ve Hemmings, 2006; Rosenblum, 2006; Wills, 2006). Bir sınıftan diğerine otorite ilişkilerinin dinamik özelliği, müfredat ve pedagoji, öğrenci demografisi (cinsiyet, etnik grubu vs.), öğretmenlerin stratejileri ve okul ve toplumun bireyselleşmeye dayanan yarışmacı kültürünün paradoksal olarak eşitliği gibi birbiriyle ilgili faktörlerle şekillenir (Pace, 2006).

Eğitim yönetimi otoritesi ile ilgili yapılan ilk ampirik araştırmaların örgütsel anlamda daha geniş kapsamlı olduğu görülmektedir. Örneğin Anderson (1968) yaptığı araştırmada okul yönetimi otoritesini örgütsel otorite olarak değerlendirmiştir. O, bu çalışmasında okullarda müdür ve öğretmenler arasında otoriter, bürokratik rol yönelimi ve makam otoritesi algısının ilişkisini incelemiştir. Araştırmasının otoriter boyutu için Adorno ve diğerlerinin (1950) geliştirip kullandığı otoriter kişilik ölçeğini kullanmıştır. Bu araştırmada müdürlerin otoriter davranış eğilimleri düşük bulunmuştur. Tennessen (1974) ise daha spesifik olarak yaptığı araştırmada, kamu okullarında yöneticilerin karar verme otoritesini incelemiştir. Bu araştırmada Tennessen yöneticilerin yaşlarıyla karar verme otoritesi arasında fark bulamazken, onların cinsiyetleri ve kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Ryan (1983) okulda yönetim otoritesini incelediği araştırmasında otoriteyi yönetim becerileri otoritesi, yasal otorite, karizmatik otorite ve zorlayıcı otorite olarak boyutlandırmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticiler daha çok uzmanlık otoritesine dayanan yönetim becerileri otoritesini önemsemişlerdir. Doren (1987) okullarda otorite figürlerini araştırarak okul müdürleri açısından çeşitli çıkarımlara ulaşmıştır. Doren araştırmasında veli, öğretmen ve öğrencilerle görüşme yöntemini kullanarak veri toplamıştır. Bu çalışmada, çalışmaya katılan gruplarının okullarda, otoritenin arttırılmasını savundukları sonucuna ulaşılmıştır. Wall (2001) ise okul müdürünün otorite ilişkilerini incelemiştir. Bu çalışmada okul müdürü olarak kendi yaptıklarını, konuşmalarını kaydetmiş ve bunları analiz ederek ilişkilerinde otoriteyi kullandığını bulmuştur.

Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi okulda otorite ve kültür çoğunlukla sınıf ortamında öğretmen öğrenci ilişkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitim yönetimi alanında ise geçmişte birçok çalışmaya konu olan otorite, günümüzde yeniden tartışılmaya ve çalıştırılmaya başlanmıştır. Ancak bu çalışma ve tartışmalar geçmişin otorite yaklaşımlarıyla değil, günümüzün koşullarıyla gerçekleştirilmelidir. Bu amaçla çalışmanın bu aşamasında otorite ve kültür kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri olarak farklı boyutlar altında incelenmektedir.

Kontrol

Otorite çeşitli yazarlar tarafından farklı boyutlar ve alt başlıklarla ilişkili olarak tartışılmaktadır. Örneğin Smith (2002, 511) sosyoloji literatüründe otoritenin iki büyük baskın sınıflandırmasının olduğunu belirtmektedir. İlki, örgütsel kaynaklar üzerindeki kontrol, ikincisi insan kaynakları üzerindeki kontroldür. Bunlardan birincisi diğerlerinin işgücü üzerindeki kontrolü olarak da bilinen üretim araçları üzerindeki kontrolün biçimi olan "mülkiyet"tir. Bu belkide otoritenin nihai formudur. Ama çalışmacılar mülkiyeti, geleneksel biçimde, otoriteden ayrı olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu, özellikle sanayi sonrası toplumlarda görülmektedir. Mueller ve diğerleri (1989) ve Wright ve diğerleri

(1995) ise otoriteyi kontrolün genişliği ile ilişkilendirmektedir. Rosenfeld ve diğerleri (1998) karar verme ya da yönetsel otoriteyi örgütsel politika kararları, üretim, hizmetler, bütçe ya da satın alma üzerindeki kontrollerle ilişkilendirmektedir. Görüldüğü gibi kontrol otoritenin önemli bir boyutudur.

Örgütler, otoriteyi sağlamada kontrole başvurur. Sosyal bir örgüt bireysel olarak insan etkileşimlerinin düzenlenmesiyle oluşur. Kontrol süreçleri, özel durumlarla ilgili davranışları kısıtlamaya ve onların örgütlerin rasyonel planlarına uymalarını sağlamaya yardım eder. Örgütlerin nihai amaçlarının başarısı ve örgütsel gerekliliklere uymayı sağlamak, kontrolün fonksiyonudur (Tannebaum, 1968, 3). Kontrol, etkileşimsel bir ortamda, bir grubun diğerlerinden itaat elde ettiği zaman var olur. İtaat, güç ya da kuvvet gerektirdiği zaman gönülsüzlükle, otorite ya da ikna etme yoluyla gönüllükle olur (Spady, 1977). Bu durumda otoritenin olduğu bir yerde kontrolden söz edilebilir. Özellikle örgüt, yönetim ve iş söz konusu olduğunda kontrol kaçınılmaz olarak devreye girmektedir. Bu anlamda Starkey (1998) kontrolün geleneksel olarak bir yönetim fonksiyonu olarak görüldüğünü ve onun farklı süreçlerine değinildiğini belirtir.

Ouchi (1977, 96) ise örgütsel yapıyı kontrolün özü olarak görür ve kontrolü amaç-araç ilişkisi ve kontrol sistemi (etkililik ölçümü, araçsal ölçümler, sosyal ölçümler vb.) olarak değerlendirir. Kontrol gözleme, izleme ve hesaplama olarak teknoloji ve insanların işlerini denetlemedir. Ouchi kontrolü, davranışların ve çıktıların kontrolü biçiminde ikiye ayırır ve standartların oluşması için kontrolün gerekli olduğunu öne sürer. Lebas ve Weigenstein (1986, 25) kontrolü, bir örgütün alt birimlerin ortak ve koordine edilmiş bir şekilde güvence altına alınma süreci olarak tanımlar. Böylelikle kaynaklar örgütsel amaçları gerçekleştirmek için en uygun olarak kullanılmış olabilecektir. Shaw (1996; Akt: Song, 2005) kontrolü, örgütsel amaçları başarmak için çalışanlar ve örgüt arasındaki bir bağ yaratma süreci olarak tanımlar. Ouchi (1977) ve Lebas ve Weigenstein (1986) kontrolü örgüt kültürü içinde değerlendirirler. Sitkin ve George (2005) ise kontrolü her şeyin yazılı olduğu formal kontrol, hiçbir şeyin yazılı olmadığı informal kontrol olarak incelemektedir.

Slowik (2000, 4) kontrolü örgütlerin paradoxu olarak değerlendirir. Ona göre örgütler açık bir sistem olarak başarılı olmak için çalışanlarını yönetir ve kontrol ederler. Ancak kontrol, çalışanların hür iradeleri ve özgürlük duyguları pahasına olmamalıdır. Kontrol tamamiyle örgütlerin otoritesinde değildir. Kontrol aynı zamanda kişisel ve kişisel olmayan boyutlarla da işler. Kontrol aynı zamanda çalışanlar arasındaki etkileşimlerde de bulunabilir.

Eleştirel kurama göre ise kültürel olan her şey kontrol altındadır. Kontrol kolaylığı sağlamak amacıyla da her şey standartlaştırılmaktadır. Böylece otoritenin kontrol yoluyla tanınması sağlanmış olmaktadır (Giroux, 2003, 40). Habermas (2001) kültürel bir öge olan dili, birinin bir başkası üzerinde kontrolü sağlayarak otorite kurmasına yönelik bir araç olarak görür. Kendi kendisi üzerine düşünme bireyin kendi üzerinde otorite sağlamasına karşın, dil başkaları üzerinde otorite sağlar. Habermas'a göre kendi kendine düşünme sosyal bir biçimde gerçekleşirken, dil insan özelindeki sosyal yaşamın kontrolünde kültürel araçlarından biridir. Bu nedenle eleştirel süreç kendi kendine düşünmeden sonra dilde devam eder.

Görüldüğü gibi örgütsel anlamda kontrol, formal olarak kural ve ilkelerle oluşturulduğu kadar informal bir şekilde dil aracılığıyla da sağlanmaktadır. Bu anlamda örgüt yönetimin kullandığı dil kontrolün biçimini de belirler. Okulda da kontrol bir yönetim fonksiyonu olarak görüldüğünden, okul yöneticisi kontrolü sağlayan kişidir.

Friere ve Macedo'ya (1987, 57-58) göre eleştirel kuram, öğrenci ve öğretmenlerin okul ortamında diyalogla ortaya çıkarılan aktif bir pedagoji önerir. Bu çerçeveden bakıldığında eğitimle ilgili alınan kararların meşruiyeti için kararların alındığı alanlarda açık ve eşit diyalog gereklidir. Okul içerisindeki değişim diyalogla başlar. Bu önerinin aksine Metz (1990) öğretmenlerin sosyal kontrolü zorla kabul ettirerek, düzeni sürdürmenin kurumsal amaçlarını yerine getirmek zorunda olduklarını belirtmektedir. Birçok öğretmen ve yönetici için kontrol kısmen üstünlük kurmadır (Metz, 1990).

Hoy ve Miskel (2008, 221) otoritenin okulda yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin yasal kontrollerinin sağlanması için temel oluşturduğunu belirtir. Onlar kontrolün kişilerden değil makamdan kaynaklandığını ifade eder. Ancak onlar yasal otoritenin kontrol özelliğinin okullarda aşırı sınırlandırma ve katı bir uyum zorunluluğu yarattığını belirtir. Formal otoriteyi kullanan yöneticiler, formal olaylara ya da formal olayları kullanarak kontrolü arttırmaya çalışır. Yöneticilerin baskı stratejileri ve kapalı denetim uygulamaları, okuldaki bağlılığı da azaltıcı niteliktedir. O halde kontrolün faydalı ya da faydalı olmadığını anlamak için okuldaki kontrolün neyi amaçladığına bakılmalıdır.

Okullar toplumun bir üreimidir. Onlar toplumun devamını sağlayan değerleri taşıyan ve yansıtan kurumlardır. Okullar, toplumun genç üyeleri içinde bu değerlerin öğretilmesini sürdürür ve bu nedenle toplumsal değerlerin değişmesinden daha ziyade toplumsal değerleri sürdüren ideolojik ana kurumlar olarak hizmet eder. Bu değerlerin sürdürülmesini de kontrol eder (Peca, 1986, 162-163). Eğer toplumda adaletsiz ve eşitsiz ilişkiler yaşıyorsa Fromm'un (2008) da belirttiği gibi bireyler arasındaki ekonomik, sosyo-kültürel uzaklık da artacaktır. Bu açıklamalar temel alındığında okuldaki kontrolün geniş anlamda toplumun, dar anlamda okulun ekonomik, sosyo-kültürel yapısını ve işleyişini olumlu yönde değiştirmekten, eşitsizlikleri gidermekten daha ziyade çeşitli toplumsal kesimler arasındaki mesafeyi daha da arttırdığı söylenebilir. Bu durumda okul yönetiminin benimseyeceği kontrolün biçimi okula yeni bir yön vermede önemli bir unsur olmaktadır.

Eleştirel bir eğitim yönetimi, toplumsal ideoloji ve eğitim arasında ilişkileri analiz etmeye ve aktif olarak açığa çıkarmaya çalışan okul yönetimi için bir hareket noktasıdır (Peca, 1986, 164). Bates (1984) bunu eğitim yönetimine özgü bir rol olarak görür. Bu dinamik yönetimin praxisidir. Eğitim yöneticisi, okulu kontrol edilen bir alan haline getirmek yerine okulda, hem öğretmenlere hem de öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade edebileceği ortamlar hazırlamalıdır. Hoy ve Miskel (2008, 223) de bu anlamda okuldaki denetlemenin doğasının yardım etmeye odaklanması gerektiği ve emir değil, öğretmenlerin düşünmelerini sağlamak için öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğini vurgular. Bununla birlikte onlar, son zamanlarda yapılan

araştırmalarda otoriter müdürlerin başarılı öğretmenlere destek vermelerine rağmen, bu otoriter tutumlarının öğretmen bağlılığı, dürüstlüğü ve başarısını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Yönetimsel uygulamalar, aynı zamanda örgüt üyelerinin birbirleriyle olan konuşmalarından meydana gelen söylemlerdir. Bu nedenle söylem, yönetim kontrolünü sağlamak için bir araçtır. Okulda görüşmelerin, toplantıların ritüel haline gelmesi doğal olarak güç ve otoritenin belirli biçimlerinin kabul edilmesine neden olur. Okullarda güç ve otorite, kültürün sunulmasına ve biçimlenmesine neden olmaktadır (Bates, 1984, 269).

Bowles ve Gintis (1976) okulların ve öğretimin kapitalist ilgiler tarafından kontrol edildiğini belirtmektedir. Onların düşüncesine göre okullardaki ilişkiler, toplumdaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar temelinde biçimlenmektedir. Bates için eğitim yönetimindeki geleneksel kuramlar, baskın sınıflar tarafından, sosyal eşitsizliklerin eğitim yoluyla süreklileştirilmesine neden olur. Bates okullarda verilen mevcut bilginin bürokrasi ve öğretmenlerin davranışlarıyla kontrol edildiğini belirtmektedir. Eğitim yönetimi deneyim ve bilginin yapılaştırılması yoluyla kontrol kullanan bir yöntem olarak görülebilir (Park, 1999). Bu anlamda Apple (2004, 51) eğitimin tarafsız bilginin öğrenciye aktarılması süreci olmadığını belirtir. Bilginin kimin bilgisi olduğu, bunu kimin seçtiği ve nasıl savunulduğu gibi konular gerçekte tartışmalıdır ve bilgi üzerindeki kontrolün varlığı onun gerçekliği değiştirilmiş olması şüphesini de doğrular.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde kitle kültürü yönetilmekte ve kontrol edilmektedir. Adorno kitle iletişim kültürünün diğer kültürleri yok etmeye çalıştığını belirtir. O çağdaş kapitalizmin medya kültürü aracılığıyla insanları her şeye karşı ticarileştirme, homojenize etme ve bayağılaştırma eğiliminde olduğunu belirtir. Adorno bunu topluma verilecek yönü kontrol etme çabası olarak yorumlar (Kellner, 1997). Habermas'a (2004, 26) göre aynı toplum içerisinde kültürel, sosyo-ekonomik ve dinsel açıdan farklı yaşam biçimlerinin diğerleriyle ve birbirleriyle eşit haklara sahip olması gerektiğini belirtir. Bu betimlemeyle Habermas, homojenleştirici toplum kültürü oluşturulmasına ve

farklı kültürlerin yok edilmesine karşı olduğu kadar toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan ve okul gibi kurumlardan eşitsiz yararlanmasına da karşı çıkar. Böylece eğitimde, toplumun farklı gruplarına eşit haklar tanınması onların en azından eğitim ortamlarından yararlanma eşitliğini sağlar.

Habermas (2001, 38–39) insanlar arasındaki iletişimin otoriteden arınması gerektiğini belirtmektedir. İnsanlar zorlamasız ve kontrolden arınmış bir iletişim kurduklarında ve her biri kendini diğerinde tanıyabildiğinde insan doğayı kendi ötekisi olarak değil, tersine kendini bu öznenin ötekisi olarak tanıyabilir. Bu noktada Freire'in (2003, 57) otoriteden uzak özgürleştirici eğitim yöntemi olarak nitelendirdiği "problem tanımlayıcı eğitim" uygun olabilir. O, eğitimde öğretmenle öğrenci arasında zorlamasız bir diyalog kurulması gerektiğini belirtir. Bu durum eğitim yöneticileri için de geçerli bir önermedir. Okuldaki iletişimin otoriteden arınması gereklidir. Böylece öznellik serbest kalabilecektir.

Habermas, kurumların yeniden inşasını, iletişimin tahrip edilen yapılarının düzeltilmesine odaklanarak başarmanın mümkün olabileceğini, insanların özgürlüklerini, eşit haklarını ve katılımcı demokrasinin süreçlerini iletmeyi hedeflemiştir. Bunun için temel neden okullarda kullanılan dilin, sadece iletişimin bir aracı değil aynı zamanda kontrol mekanizmalarının da aracı olmasıdır (Bates, 1983, 44). Bates (1982, 11), Habermas tarafından çizilen ideal söylev koşulları bağlamında, okulların yönetimle ilgili görüşmelerde dilin belirli formlarındaki kullanımıyla baskı yaptığını belirtir (Akt: Park, 1999).

Yönetici okuldaki davranışları devam ettirme ve eğitimin altında yatan ideolojiyi ortaya çıkarmada değerler, mitler ve dille ilgilenecek, sıradan eylemlerin ötesine geçmelidir. Yöneticilerin rolü bir durumun nedenlerini ortaya çıkarmaktır (Peca, 1986, 166). Bunu ortaya çıkarmanın en uygun yolu davranışların altında yatan ideolojiyi irdelemektir. Davranışlar, yerleştirilen belirli değerlerle gerçekleşir. Önemli olan bu değerlerin ne olduğunu, kimin

olduğunu ve neyi amaçladığını açık olarak ortaya koymaktır (Foster, 1980, 498).

Okullardaki kontrol mekanizmalarından biri de kültürel bir öge olan ritüellerdir. Ritüeller iletişimi betimlemektedir. Onlar grup içi gücün metaforik ve pratik ayrıntılarıdır. Ritüelle ilgili davranışlar, sosyal düzenin belirli bir biçimini oluşturan ilişkileri yeniden üretir. Okullar, ritüeller ile beslenmektedir. Okullarda ritüellerin yönetimi, okulun sosyal yapısında farklılaşan ve birleşen özellikleri kutsayan ritüeller için düzeni sürdüren önemli bir öğedir (Bernstein, 1975: Akt: Bates, 1984, 267). Ritüeller, sadece okulun müfredatında bulunmaz okulun bütün örgüt yapısını kapsayan teknolojik yapıda da bulunabilir. Ritüellere katılanlar için bunların kontrol gücü her zaman belirgin olmayabilir. Ritüellerin kontrol güçleri yönetici ve öğretmenlerin karşı koymalarına rağmen devam edebilir. Rutinler, ritüelleşmiş ilişkilerdir. Rutinler bilinçsiz bir şekilde izlenip, sorgulamasız yerine getirildiği için güçlüdürler. Okullardaki gizli müfredatın da temel öğeleridir. Gizli müfredat günlük eylemlerle ritüelleşir. Kültür, eylem ve ilişkiler içinde ritüel ve mitleri dönüştürülerek varolmalıdır. Eleştirel eğitim yönetimi pratiği, geleneksel yönetimin gereksiz amaçlarından daha ziyade, okulun istenen amaçlarını önemseyen ritüel yapılarının yeniden inşasını ve aktif aracılığını üstlenerek dönüşümlü analizlerini içermelidir (Bates, 1984, 267).

Razik ve Swanson (1995, 558) eleştirel kuramcılarının, eğitim ve diğer sosyal alanlardaki kontrol ve baskıya izin veren anlayıştan daha ziyade, toplumsal etkisi olacak bir eğitim sistemi için çabaladıklarını belirtir. Denhardt (1981, 633) ise eleştirel yaklaşımların farklı bir yönetim sistemi önermesi gerektiğini belirtir. O, dönüştürücü bir eğitim yönetiminin, bireylerin kendi gelişim ihtiyaçları doğrultusunda keşfetmesi ve sürdürmesinde onlara yardımcı olmasını, bunu yaparken de kontrolü amaçlamadan, bürokrasinin baskın değerlerinden uzaklaşarak gerçekleştirilmesini savunmaktadır.

Francouer (1963, 175) öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada, müdürler tarafından yapılan denetim ve değerlendirmenin memnuniyetsizlik nedenlerinden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Andrews de (1965, 25; Akt.

Anderson, 1968) benzer bir şekilde öğretmenlerin okul içindeki memnuniyeti ile müdürlerin denetleme davranışı arasında negatif anlamlı bir korelasyon bulmuştur. MacKey (1964, 99) ise okulda hiyerarşik otoritenin derecesi ile öğretmenlerin okulu “iyi okul” olarak sınıflaması arasında ters bir ilişki bulmuştur. Araştırmalar müdürlerin denetleme davranışları ve özellikle onların hiyerarşik otoritelerinin kullanımlarının öğretmenlerin memnuniyetlerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Metz (1978) iki okulda yaptığı etnografik çalışmasında otoriteyi sosyal kontrol için öğretmenlerin kullandığı çeşitli kaynaklardan biri olarak kuramsallaştırmaktadır. Pratikte kontrol stratejileri otoriteyi güçlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Onlardan biri sınıfın yerleşim düzenidir. Öğretmenler sınıflarının yapısını ve içeriğini yeniden düzenleme yetkisine sahiptir. Metz’e göre diğer kontrol stratejileri, değiştirme, etki ve baskıyı içerir. Öğretmenler verdikleri notlarla öğrencilerin üst öğretim kurumuna geçmelerini, diploma almalarını sağlar. Notlar aynı zamanda cezalandırılma ya da öğretmenlerin emirlerine karşı gelmeyi engeller. Benzer bir şekilde yöneticilerin öğretmenleri değerlendirmesinin bir amacı da kontrolü sağlamaktır. Swidler’e (1979) göre öğretmenler aynı zamanda bir kontrol kaynağı olarak etkiyi kullanır. Okul yöneticileri de öğretmenler üzerinde kontrolü sağlamak amacıyla etkiyi kullanır. Bu etki araçları cazibe/çekicilik, prestijli başarılar ve tatlı söz gibi kişisel becerilerdir. Öğretmenlerin ya da yöneticilerin baskı kurması ise azarlama ya da utandırma (Sennet, 2005) gibi taktikler içerir.

Hill (2004, 184), ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitede odak grup yöntemi ve nicel araştırmayı birlikte kullanarak yaptığı bir araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretmen ve öğrenciler üzerinde daha fazla kontrole sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucunda Hill (2004), öğrenci kayıt ve nakil, programlar ve öğretmenlerin ne öğreteceğini kararlaştırmaları ile ilgili kararları müdürlerin verdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma aynı zamanda okul müdürlerinin okul ikliminin biçimini belirlemede de kontrole sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, müdürlerin kontrol yetkilerinin de oldukça fazla olduğunu belirtmektedirler.

Kadın öğretmenler erkeklere oranla müdürlerde kontrol yetkisinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Odak grup çalışmalarında öğretmenler, çalışma koşulları üzerinde müdürlerin oldukça fazla kontrollerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Wall (2001), eleştirel kuramın eğitim yönetimi ile ilgili varsayımlarından yola çıkarak, müdür olarak görev yaptığı ilköğretim okulunda otobiyografik bir söylem analizi yapmıştır. O bu araştırmasında, okulda dört ay boyunca yaptıklarını günlük tutarak kaydetmiş ve bunları önceden belirlediği kategorilere göre eleştirel bir analize tabi turmuştur. O, bu araştırmadaki temel amacını okul müdürünün günlük işleyiş içindeki güç ilişkilerini ortaya çıkarmak ve kendi üzerine düşünmeyi gerçekleştirmek olarak ifade etmektedir. Araştırmanın sonucunda Wall (2001), eğitim yöneticisi olarak, eşitsiz güç ilişkilerini ürettiği, sürdürdüğü ve meşrulaştırdığını tespit etmiştir. Kendi uygulamalarının nasıl olduğunun farkına vardığından sonra Wall (2001, 16), güç ilişkilerini ve uygulamalarını dönüştürebileceğini ve meslektaşları, aileler, öğrenciler ve diğerleri için okul ortamını yeniden düzenleyebileceğini ve böylece eşit, adil, hakkaniyetli olabileceğini belirtmektedir.

Wall (2001, 116) yaptığı araştırmada okul müdürünün öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından otoriter kontrol sağlayan biri olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Kendi uygulamalarını değerlendiren Wall (2001) okulda bir kontrol görevlisi olarak işlev gördüğünün sonucuna varmaktadır. Wall (2001) bunun nedeninin okul müdürünün bürokratik rolleri yerine getiremiyor olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Özerklik

Lukes (1997, 651) özerkliği, toplumsal eşitlik temelinde değerlendirir. Ona göre toplumsal eşitlik koşullarında herkes hem yönetici hem uyruktur. Böyle bir sistemde denetim, bağımlılık ve eşitsizlik olarak asimetrik iktidarı ortadan kaldırır ve otorite içten gelen bir tenih olduğunda eşitlik, özerklik ve

akılla bağdaşır (Lukes, 1997, 651). Otorite ve özerklik toplumun gelişmesinin çeşitli aşamalarına göre alanları değişen göreceli şeylerdir. (Lukes, 1997, 657).

Özerklik kendine yetme ya da kendine hâkim olma değildir. Basit olarak özerklik beceri sahibi olmaktır. Yani teknik uzmanlığa sahip olmaktır. Bir yönetici yalnızca belirli bir görevi iyi yaptığı zaman değil, her biri kendi uzmanlık alanında beceri sahibi olan çok sayıda insanın çalışmasını koordine edebildiği zaman yükselmektedir. Yönetici, astların kendisine yönelttiği taleplere mahkûm olmak yerine onları yönlendirebilmesi için onu bağımsız kılacak, kendine hâkim biri yapacak ve tepkisel olmaktan çok etkili biri olmasını sağlayacak bir dizi davranış kalıbına sahip olmalıdır. Özerk karakter yapısı, kişinin onaylarını beklemediği için başkaları hakkında iyi hüküm verme yeteneği olduğu anlamına gelir (Sennett, 2005, 94-96).

Özerklik bireysel ve kurumsal olarak değerlendirilebilir. MacMullen (2004, 102) Kant'a dayanan bireysel özerklik tanımlarının "aklı rehber olarak kullanan rasyonel düşünme biçimi"ni ifade ettiğini vurgular. MacMullen (2004, 104) özerkliği birinin inanç ve değerlerle ilgili kendine özgü rasyonel düşünmesi ve bunu sürdürme ideali olarak özetler. Ancak bireyler, baskı nedeniyle rasyonel düşünemeyebilirler ya da rasyonel düşündüklerini farzedebilirler. Bu durumda eleştirel kuramın öne sürdüğü gibi eleştirel düşünce, bireyin rasyonel olduğunu düşündüğü kararları sorgulamada kullanılmalıdır. Raz (1986, 381) ise özerkliği genel olarak "bireylerin özgür seçimleri" olarak tanımlar. Ona göre bireysel özerklik düşüncesinde insanlar, kendi yaşamlarındaki kararları kendisi alarak kendi kaderini kontrol eder. McDaniel'e (2003, 8) göre özerklik "kendi kendini yönetme" olarak görülebilir ve bu durumda özerklik demokratik toplum vizyonunun merkezinde yer alır.

Kurumsal anlamda özerklik ise kurumdaki bireylerin özerkliği ve kurumun özerkliği olarak değerlendirilebilir. Kurumun özerkliği Zencirci'nin (2003, 46) de belirttiği gibi örgütteki bir birim ya da bölümün diğerinin kontrolünden bağımsız değildir. Özerkliğe kurumdaki bireyler açısından bakıldığında ise Paige (2003, 37) özerkliği, birinin kendi davranışlarını gerçekleştirme, organize etme ve meşrulaştırma; uzmanlık ya da etkililiğini

gösterme; birinin çabalarını onaylama ve sosyal çevreyle ilişkilendirme ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Beam (2008) kurumsal anlamda bireysel özerkliği, “birinden yardım almadan ya da cezalandırılma endişesi olmadan özgür karar verme” olarak açıklar.

Eleştirel kuramda bireysel özerklik kendi kendisi üzerinde düşünmeyle gerçekleşir. Guess (2002, 93) kendi kendisi üzerine düşünmenin özneyi kendi ortaya çıkışı veya kökeninin farkına vardırıldığını belirtir. Böylece birey kendi kendine bilgi kazanmış olur. Kendi kendisi üzerine düşünme, Peca'ya (1986, 143) göre, dış otoritelerin gücünün azalması ve kendi kendisi üzerindeki güçle sonuçlanır. Yani birey kendi özerk otoritesini oluşturmuş olur. Aynı zamanda birey, başka birinin yönetimi üzerinde de kontrol sağlamış olur. Kendisi üzerinde kontrolü sağlayan biri daha fazla özerkleşmiş olabilir. İnsan daha hür iradeli olabilir ve daha az dıştan kontrol edilebilir olur. Bireysel özerklik, diğerlerinin belirlediği davranışlara karşıt olarak daha çok kendi seçimleriyle davranmadır. MacMullen (2004, 130) birinin amaç ve değerleriyle ilgili “rasyonel derin düşünme”sinin özerklik için gerekli olduğunu vurgular.

Kendi kendine düşünmenin amacı Danhardt'a (1981, 113) göre insan davranışlarını, kendi kendine düşünerek rehberlik yapma, kendi bilgisiyle kendini yönetme ile insan davranışlarını özgürleştirmedir. Peca'ya (1986, 144) göre Freud ve Marcuse insanın, bilişsel süreçler yoluyla gerçekliğin görünüşü ve gerçeklik arasındaki farklılığı keşfetmesiyle meşgul olur. Kendi kendisi üzerinde güç kazanma ve özerkleşmiş olma kendi kendisi üzerine düşünmenin nihai amacıdır. Kendisi üzerinde güç kazanmanın sonuçları birinin eylemleri yoluyla gösterilmiş olacaktır.

Günümüzde çalışanların psikolojik açıdan etki altına alınmasına ilişkin her çalışanın kendi çalışma hızında üretim yapmasını sağlayan değişken hızda montaj hattı, iş rotasyonu, montaj hattında kendini gerçekleştirme, çalışanın ödüllendirilmesi, karara katarak çalışana sorumluluk verilmesi gibi uygulamaları savunan yaklaşımların amacı, çalışanı özerk kılmak değil, çalışmaya özendirme. İşin tatmin edici olmasını vurgulayanlar, çalışanların en çok ilgi duydukları işleri tasarlamalarını istemezler, çünkü bu çok pahalı bir

girişimdir ve işçinin bürokrasinin işine yarayacak bir iş tasarlayacağını garanti de yoktur. İş olanakları otoriteler tarafından tanımlanmaktadır (Sennett, 2005, 123).

Hoy ve Miskel (2008, 223) duygusal tarafsızlık ve hiyerarşik bağımsızlığın okul müdürü ve öğretmen ilişkilerinin önemli özellikleri olduğunu belirtir. Özerklik için önemli olan hiyerarşik bağımsızlıktır. Onlar hiyerarşik bağımsızlığı, öğretmenlere yöneticilerin, yöneticilere onların üstlerinin tanıdığı ve gösterdiği özerklik genişliği olarak tanımlar. Araştırmalar öğretmen bağlılığının hiyerarşik bağımsızlıkla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Crawford (2001) okuldaki özerkliği, yönetici ve öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerilerini doğrultusunda değerlendirir. Ona göre yönetici ve öğretmenlerin özerkliği, bilgi ve becerilerine dayalı olarak kendi işleriyle ilgili belirli kararları verme özgürlüğüdür.

Burinetti (2001, 65) öğretmenlerin sınıflarındaki kararlarında tıpkı doktorlar, avukatlar ve diğer profesyonel mesleklerdeki gibi en iyi olduğunun kabul edilmesi gerektiğini belirterek, öğretmen özerkliğini okul müdüründen bağımsız olarak düşünmektedir. Burinetti (2001) öğretmen özerkliğinin iş memnuniyeti açısından ücretten, iş güvenliğinden ve ödüllerden daha önemli olduğunu belirtmektedir. Pearson ve Hall (1993, 172) öğretmen özerkliğinin onun uzmanlığına dayandığını ve bu nedenle okul yöneticilerinden onu ayıran temel özelliğin profesyonellik olduğunu vurgular. O'Hara (2006, 22) ise okulların bürokratik yapısı nedeniyle öğretmen özerkliğinin sınırlanmış olduğunu ve öğretmenlerin sınıflarındaki ve okulla ilgili kararlarda belirlenmiş çizgilerde hareket edebildiğini ifade ederek profesyonelliklerinin yok edildiği düşüncesindedir.

Eleştirel kuramcılar okullardaki müfredatın aynı olmasının, öğretmenlerin özerkliğini kısıtladığı görüşündedir. Buna karşın uzmanların ve yayıncıların etkilerinin arttığını belirtmektedir. Öğretmenlerin özerkliğinin azalması Friere'in (1996, 52-53) belirttiği gibi öğrencilere de yansır ve onların mekanikleşmesine yol açar. Bu tür bir kalıplaştırıcı eğitim bilgiyle etkileşime girmeyen ama bilgiyi kabul eden öğrencide manipülasyon ve bir baskı

formudur. Oysa MacMullen'a (2004, 103) göre okulda verilen eğitim, öğrencilerin özgürce seçimler yapabilen, özerk bireyler olmalarını sağlamalıdır. Bu amaçla yapılan eğitim de aynı zamanda özerklik içermelidir. Özerkliğin olmadığı bir ortamda bireylere özerk olmalarını sağlayan eğitimin de verilemeyeceği açıktır.

Okullar tarafından devam ettirilen toplumdaki ideolojinin altında yatanla ve okulların eleştirisiyle uğraşan eğitim yöneticileri, sadece bu ideolojinin etkisinden kendi kendilerine özgürleşmiş olmaz aynı zamanda sonuç olarak astlarına da bu bağlamda yardım etmeye çabalar ve de onların bu etkiden kendi kendilerine özgürleşmelerini ve bunun farkında olmalarını sağlar. Bu nedenle Carr'a (1980: 66) göre eğitim yöneticileri, eleştirel kuramın özgürleşme olan nihai amacına ulaşmaya çalışmalıdır. Eleştirel eğitim kuramının temel özelliği, uygulayıcıların deneyimleriyle örgütledikleri teorik yapıda saklı olan inançlar, değerler ve varsayımları inceleme ve teşhir etmeyi amaçlayan analiz ve araştırma biçimleri geliştirmektir. Bu analiz ve araştırma biçimleri hem gerçekliği ortaya çıkarmalı, hem de uygulamadaki yönetici, öğretmen ve öğrenci gibi okul bileşenlerini alışkanlık ve geleneklerin ürettiği bağımlılıktan kurtarmaya çalışmalıdır.

Okullardaki eleştiri ortamı, Peca'ya (2000, 24) göre, okul yöneticisinin, okuldakilerin davranışlarını sürdürme ve eğitimin altında var olan değerlerin, mitlerin ve iletişim diliyle ilgili ideolojiyi gerçekten ortaya koyan eleştirel eylemlerle gerçekleşir. Davranışları gerçeklere dayalı olarak tanımlama, davranışların altındaki ideolojik düşüncelerin görülmüş olmasına bağlıdır. Bates'e (1984) göre değerler, okullarda, örgütsel yaşama rehberlik eden mitler yoluyla sürdürülmektedir. Habermasyan bir iletişimsel eylem vurgusuyla ifade edilecek olursa, yöneticiler okulun ideolojisini oluşturan değerler ve mitlerin farkında olmalıdır. Eleştirel kuramcılar, bütünsel olarak bireyler, toplumsal gruplar ve toplumun özgürleşmesinin kuramın amacı olduğunu belirtir.

Giroux (1986, 29) öğretmenlerin entelektüel uygulamalarla meşgul olan, özürleşme kapasitesine sahip, dönüştürücü birer entelektüel olmasını önerir. Etkili dönüşüm onları yetkilendirmek ve seslerinin duyulmasını sağlamaktan

geçer. Page'ye (1991) göre Giroux, daha eleştirel teorik bir noktadan bakıldığında, çok büyük etkiler yoluyla şekillenen ve öğrenci ve öğretmenler tarafından müzakere edilen sosyal bir yapı olan, sınıf otoritesinin tüm boyutlarını kaçıır. Öğretmenlerinin dönüşümcü entelektüeller olmalarını beklemek, şayet bu mümkün olsa bile, otoritede rol oynayan diğer ideolojik güçleri hesaba katmamaktır. Özellikle anti entelektüel eğilimlerle dolu toplumun egemen ulusal ve uluslar arası kültürle beslenen güçlerini hesaba katmamaktır.

Page (1991) bu düşüncesiyle dönüşümün mümkün olamayacağını vurgulamaktadır. Oysa dönüşüm için bir yerden başlamak gerekir. Giroux'un öğretmenleri dönüştürücü entelektüeller olarak değerlendirmesi de bu başlangıç noktasını işaret etmektedir. Dönüştürücü entelektüellere okul yöneticileri de dâhil olduğunda dönüşüm üzerinde etkinin daha fazla olacağı da kaçınılmazdır. Bu düşüncede eleştirilecek bir nokta, entelektüelin işlevinin özellikle nasıl olacağı sorunudur. Bu sorunu aşmak için de Foucault'un (2005, 83) yaptığı gibi Gramsci'den (2003) "organik entelektüel" kavramı ödünç alınabilir. Öğretmen ve yönetici, entelektüelin sahip olduğu bilgi ve anlayışla otorite yapılarını ortaya çıkarıp, çözümleyen ve kendi ve meslek grubunun sorunlarını ifade eden, sorunlarını keşfedip çözmeye çalışan, bunu eleştirel bir düşünceyle yapan ve otoritenin olumsuzluklarına karşı mücadele eden "organik entelektüel" olmalıdır. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken öğretmen ya da yöneticinin organik entelektüel olarak sadece kendi mesleki uzmanlaşmasıyla yetinmeyip, dünyayı ve olguları da analiz edebilmesinin gerekliliğidir.

Realin (1989, 28) öğretmen özerkliği konusundaki temel problemin okul yönetimiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Ona göre okul yönetimi öğretmenleri özerkliklerini sağlama ve profesyonel bir hak olarak onların özerkliklerini garanti altına almayla kontrol eme arasında bir denge kurulmalıdır. Realin (1989) otorite problemlerini stratejik özerklik, yönetsel özerklik ve işlemsel özerklik olarak ayırarak inceler. Ona göre stratejik özerklik okul sisteminin misyon ve politikalarında bulunur. Yönetsel otorite, bir okul içindeki eylemleri yöneten müdür ya da diğer yönetim personelinin

uygulamalarıdır. İşlemsel otorite ise okulun kaynaklarını gözeterek öğretmen tarafından belirlenen yöntemler yoluyla önceden belirlenen amaçlara müdahalede öğretmenlerin özgürlüğünü ifade eder.

O'Hara'ya (2006, 14) göre okulda özerklik, güvensizlik, güçlü etki, kontrol, aşırı örgütsel talepler ve pedagojik sınırlandırmalar gibi dışsal baskılara karşı bir koruyucu kalkan olarak görülmelidir. Öğretmenlerin özerklik duygusu, pedagojik özellikler kadar örgütsel özellikler tarafından oluşur. Şayet okul yöneticileri öğretmenlere yetki verirlerse, onların karar verme, problem çözme, birlikte çalışma, bağlanma ve lider olma yetenekleri artar. Yöneticiler öğretmenlerin özerkliklerini desteklemeli ve arttırmalıdır. Görüldüğü gibi özerklik yönetici ve öğretmen arasındaki işbirliğini dışlamaz. Aksine onların işleri birbirini tamamlar. Örneğin Fullan (2001, 133) özerkliği ne iyi ne de kötü olarak niteler. Ona göre öğretmeni yalnızlığa iten özerklik, öğrenci ve okulun gelişmesini sağlayamaz. Öğretmenin yalnızlığı okuldaki diğer bireylerin yalnızlığıdır. Öğretmenin işbirliği ise okuldaki diğer bireylerin grup düşüncesidir. O halde bütün öğretmenler için öğrenme açık ve tartışılabilir olmalı, öğrencilerin eleştireliliğini geliştirmelidir. Bu çıkarım öğretmenlerin de sürekli öğrenen olmasını sonucunu doğurur. Öğretmen özerk olmak için sürekli öğrenir ve profesyonel uzmanlığı geliştirir. Realin (1989, 29) bunu gerçekleştirmeye birinci derecede sorumlu olarak okul müdürünü ve onun sağlayacağı özerkliği görür. Okul yöneticisi, özerkliğin yönetimi ve kullanımını okul ve öğrencilerin yararına kullanılmalıdır.

Elmore (2004, 45; Akt: Keating, 2006, 22) okulların geniş anlamda merkezileşmiş bürokrasi ve okul yöneticileri tarafından kontrol edildiğini belirtmektedir. Bu nedenle Elmore (2005) öğretmenler arasında profesyonelliğin az olduğunu, çalışma şartlarının uygun olmadığını, geniş anlamda okulların ekonominin faydasına sunulduğunu belirterek öğretmenlerin özerkliklerinin kısıtlandığını ifade etmektedir.

Birçok çalışma öğretmenlerin sınıf içinde bağımsızlık ve özerklik için istek duyduğunu göstermektedir. Ancak Miklos (1963, 118-123) ve Carbonne (1965, 34-37) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin müdürlerin

hierarchy makamlarına itaat etmeyi beklediklerini göstermektedir. Becker ve Krug'un (1964, 377) yaptığı bir çalışmada ise öğretmenler müdürün otoritesinde şekillenen bir özerklik alanıyla sınırlıdır ve o alanın dışına çıkmazlar. Bridges (1965, 30) ise yaptığı çalışmada özerkliğe yüksek oranda ihtiyaç duyan öğretmenlerin otorite figürü olarak müdürlerini görme eğiliminde olduklarını bulmuştur.

Washington ve Watson (1976; Akt: Hill, 2004, 178) öğretmenleri doğrudan etkileyen kararlarda etkin olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Quinn ve Troy-Quinn (2000) öğretmenlerin ne yaptığını bilecek uzmanlığa ve kişisel sorumluluğa sahip olduğunda kararlara dâhil olması gerektiğini belirtmektedir. Hill (2004, 195) öğretmenlerle odak grup yöntemiyle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin bazen ifade ettiklerinin baskın bir şekilde dikkate alınmaması durumunda bile, düşüncelerini ifade ettikleri ve kabul edildiği zaman takdir edildikleri ve değerli olduklarını hissettiklerini sonucuna ulaşmıştır. Cedoline (1982) de yaptığı çalışmada kararlara katılım ve özsaygı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Beam (2008), okul yönetiminde özerklikle ilgili, "charter" okullarının müdürleriyle görüşme yöntemiyle yaptığı nitel bir çalışmada onların geleneksel okullara göre daha özerk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beam (2008) bu okul müdürlerinin birbirlerinden farklı düzeylerde özerklik anlayışına sahip olduğunu belirtmektedir.

O'Hara (2006) nitel araştırma yöntemi kullanarak okul müdürleri ve öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmen özerkliğini çalışmıştır. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenler okulda özerkliğin öğrenci başarısını, kendileri ve öğrenciler için çalışma motivasyonu sağlama ve profesyonel gelişmeyi gerçekleştirmeyle ilgili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Keating'in (2006) okul müdürleriyle özerklik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik çalışmasında, öğrenci başarısıyla müdürün özerkliği arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Zencirci'nin (2003) ilköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesini konu alan araştırmasında yöneticilere göre ilköğretim okullarında öğretmenlere öncelikle tanınan özerkliğin sınıflarında öğretim amaçlı düzenlemeleri her zaman yapabilmeleri, sınıf ve branş öğretmenlerine göre ise kendilerinin meslek ahlakına uygun davranışları kendiliğinden sergiledikleridir. Fidan (2007) ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Fidan (2007) bu araştırmasında özerkliği yönetsel özerklik, mali özerklik, öğretimsel özerklik, örgüt içi özerklik, örgütsel özerkliği kısıtlayan etmenler, örgütsel özerkliği artırıcı öneriler olarak boyutlandırmıştır. Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerine göre okulların kaynak yaratma konusunda yeterli altyapıya sahip olmaması ve okulların tüzel kişiliğinin olmaması özerkliği kısıtlayıcı en önemli etkenlerdir.

Meşruiyet (legitimacy)

Otoritenin, otoriteye tabi olanlarca kabullenilip benimsenmesini sağlayan sürece meşrulaştırma süreci denir. Bu süreci a) örgütün sosyal içeriği, sosyal ve kültürel özellikleri (görevler, gelenekler, plan ve programlar, davranış kuralları vb.) ve b) kişilikler etkiler. Meşrulaştırmada kullanılan kaynaklar, uzmanlık, makam, uyum, saygı şeklinde sıralanabilir (Prethuis, 1962, 119). Sosyal bir yapı olarak yönetimin meşruluğu genel anlamda yönetimin meşru otorite olarak algılanmasıdır. Yönetimin meşruluğu, biyeylerin sosyal, ekonomik ve politik değişimleri meşru olarak görmesi ya da görmemesiyle belirlenir. Bu durumda yönetimin bürokratik yapılanmasının işlevlerinden biri bu kararların meşruluğunu sağlamaktır (Rombalsky, 2009). Okul da benzer bir şekilde hem genel yönetimin hem de özel anlamda okul yönetiminin meşruluğunu gerçekleştirmeye çalışır. Okul yönetimi kendi meşruiyetini öncelikle yasal zeminden, daha sonra öğretmenler, öğrenciler ve velilerin kabullerinden alır.

Otorite, Adorno'nun (2005, 188) belirttiği gibi otoriteye maruz kalanlar tarafından yayılmaktadır. Okul da bu anlamda Althusser'in (2010) analizinde

ideolojik bir aygıt, Adorno'nun (2007), Bourdieu ve Passeron'un (1977), Apple'nin (2004, 2006) değerlendirmesinde kültürel yeniden üretim alanı, Giroux'un (2003), Bates'in (2001) ifadesiyle baskının meşrulaştırma mekânı olarak değerlendirilmektedir.

Suchman (1995, 547) meşruiyeti bir örgütün faaliyetlerinin sosyal normlar, inançlar ve değerler çerçevesinde belirlenen davranışlarla uyumlu olması, beklentileri karşılması olarak tanımlamaktadır. Stillman (1974, 32) ise meşruiyeti yönetim açısından ele almakta ve onu, ilgili sistemlerin değer biçimleri ile yönetsel çıktılarının sonuçlarının uyumluluğu olarak tanımlar. Ona göre yönetimin meşruiyeti, yönetimin ürettikleri ve bundan ne beklenildiği arasındaki uygunlukla sağlanmaktadır. Stillman'ın yönetim meşruiyeti tanımı, yönetim hizmetlerini alan toplumun değerleri ve yönetsel çıktılar yoluyla belirlenen yönetim değerleri arasındaki karşılaştırmayla ilişkilidir. Örneğin okullarda uygulanan programın içeriği onlardan etkilenenlerin değerleri ile olan uyumluluk derecesinde meşruiyet kazanır. Okul yönetiminin uygulamaları da benzer bir şekilde ondan etkilenen öğretmenlerin mesleki uzmanlık, norm, değer ve inançlarıyla olan uyumluluğuna bağlı olarak meşru olur.

Meşruiyet üstlerin değil astların bir fonksiyonudur. Meşrulaştırma iletişimle var olur. Onun için otoritenin olup olmadığı astın kararıdır. Aslında otoritenin doğası ve iletişimin meşruluğu sorgulanıyorsa, bir bireyin itaati otoriteden kaynaklanmaz. İtaat bu durumda olumlu ya da olumsuz güç ilişkileriyle sağlanır. Burada artık meşruiyetin olup olmaması önemli değildir (Anderson, 1968, 16). Rousseau'ya göre yönetim sadece yönetilenlerin rızasıyla işlediği zaman meşru olur. Bu, yönetimin bireysel rızayı zorla kabul ettirerek sağlamasıyla aynı değildir. Bir topluluğu zorlayarak meşruiyet asla sağlanamaz (Gordon, 1999, 12). Otorite, temelde var olan sosyal bir sistemde astlar ve üstler tarafından sahip olunan meşru güçte bulunur. Meşruiyetin altında yatan süreçlerin kökeni kültürel sistemdedir (Prairat, 2003). Bu kültürel sistemde bir birey sosyalleştirilmekte ve genelde otoriteye saygı duyması için yetiştirilmektedir. Bu açılarından değerlendirildiğinde okulda meşruiyet yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı ilişkilerle oluşturulan yasa ve kültürel özelliklere dayalı olarak sağlanmaktadır. Örneğin okul bileşenlerinin

kültüründe yaşlılara saygı, çoğunluğun ya da devlet yöneticilerinin kararlarına itaat, geleneksel değerlere bağlılık gibi uygulamalar varsa okulda da benzer bir şekilde kıdemli öğretmenlere saygı, müdürün kararlarını uzlaşma olmadan koşulsuz yerine getirme ve okuldaki işleyişte geleneksel değerleri sürdürme gibi eğilimler görülebilmektedir.

Weber (2006) otoritenin meşruiyetini yasaların sağladığını savunur. Ona göre meşru olan yasaldir. Ancak Mendel (2005, 39-40) Weber'in bu çıkarımını, yasanın meşruiyetinin koşulsuz kabul edilen bir şey olmadığını belirterek eleştirir. Simon (1957, 34; Akt: Ryan, 1983) ise otoritenin meşruluğunun sosyal onaylamayla sağlanacağını ifade etmektedir. Yani Simon (1957, 129-133) bir bireyin otoritenin meşruluğunu kabul etmesi için onun kabul alanına girmesi gerektiğini vurgular. Onun için kabul, güven duymaya dayanmaktadır. Açıkça Simon meşruluğu bir sosyalizasyon süreci olarak kabul eder. Otorite, bu sosyalizasyon sürecinde meşrulaştırılır. Presthus (1962, 127-132) ise otoritenin meşruluğunu, bireylerin genelleştirilmiş bir otoriteye olan itaatlerine dayandırır. Presthus (1962, 132) da örgütlerde otoriteye saygının sosyalizasyon yoluyla öğretildiği belirtmektedir. Meşruiyet formal, makam ya da teknik beceri gibi objektif kriterler üzerinde temellenir. Örgüt, sosyal bir araç olarak bir bireyin güç ve otoriteye olan temel davranışlarını belirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okul müdürleri öğretmen ve öğrencilerin okuldaki kurallara uymalarını, verdiği kararlara itaat etmelerini sağlayarak onların hem sosyalleşmesini hem de kendi meşruiyetini sağlamaya çalışmaktadır. Onların meşruiyetinin kabulü makamlarıyla olduğu kadar uzmanlıklarıyla da ilgilidir.

Örgütsel bağlamda otoritenin meşruiyeti ile ilgili Scott'ın (1978, 44) çıkarımları okula uygulanacak olursa otoritenin meşruluğu öğretmenlerin algılarına bağlı olarak değişir. Şayet öğretmen müdürlerin meşruiyetini kanunlar temelinde algılıyorsa müdürlerin otoritesi makam meşruiyetiyle sağlanmış olur. Öğretmen, bağlılık, saygı, yönetim ya da okul müdürüyle ilişkisi olan herhangi bir nedenden dolayı bizzat örgüte uymaya rıza gösterirse karizma, okul müdürünün otoritesinin yasal temelleri olur. Üstün otoritesinin meşruluğunun temelleri ne olursa olsun astın algılamasına dayanır. Bu

nedenle bir yöneticinin otoritesi astların algı ifadelerinde çözümlenir. Senett'e (2005, 30) göre de astlar itaate zorlanıyorlarsa, bunun nedeni yöneticilerin meşruiyetlerini sağlayamamalarıdır. Okullarda da yönetici, itaati zorlamasız bir şekilde sağlayabiliyorsa onun meşruiyetinden sözedilebilir.

Bates eğitim sistemlerini, otoriteyle ilişkilendirerek ülkelerin gelişmesini sağlayan önemli araçlardan biri olarak görür ve eğitim sistemlerini (Akt: Park, 1999); a) ekonomiye insangücü sağlayan ve teknik bilgi üreten, b) kamusal harcamaları ve insangücü planlaması arasında ekonominin rasyonel kontrolünü yapan, c) sosyalizasyonun yaygınlaştırılmasında önemli devlet kurumlarından olan ve otoritenin ekonomik ve politik meşruluğu yaygınlaştıran, d) gençlerin motivasyon ve adanmalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan olarak değerlendirir. Görüldüğü gibi otorite kendi meşruluğunu yaymak ve güçlendirmek için eğitim sistemini temel araç olarak görmektedir. Eğitim yoluyla otoritenin devamlılığı da bu rasyonel çıkarımlarla sağlanmış olur.

Meşruiyet, ulusal standartlar, ulusal müfredat ve ulusal testlerde ortaya konmaktadır. Bunlar aynı zamanda iş ve endüstrinin beklentilerinin eğitim sistemindeki uzantılarıdır (Peca, 2000, 10). Eğer eğitimde ulusal standartlar, merkezi sınavlar gibi eğitimin meşruiyetini pekiştiren araçlar olmasa farklı sosyo-ekonomik ve kültürel toplum kesimleri yönetimin meşruiyetinden kuşku duyabilir. Bu standartlaşma ve merkezileşme eğitim sürecinden eşit bir şekilde yararlanamayaların lehine işler. Ancak onlar eşitsizlik üzerinde işleyen eğitim sürecini gözden kaçırarak ya da kabullenerek, bu standartlaşma ve merkezi sınavların eşitlik sağladığı yanılsamasına kapılırlar. Okulların birbirlerinden farklılaşması da bu standartlara ve müfredata öğrencilerin farklı şekillerde erişimine neden olmaktadır (Apple ve Beane, 1995, 3).

Apple'a (1996, 88) göre işsizliği önleme çalışmaları çerçevesinde (meslek liselerine önem verilmesi gibi) eğitimin yeniden düzenlenmesinin nedenlerinden biri, yönetimlerin meşruluk ihtiyacıdır. Yönetimin meşruluk ihtiyacının doğmasının nedenleri Kittrie'nin (1995, 7; Akt: Rombalsky, 2009, 53) belirttiği gibi ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin varolan yapıların

meşruluğuna meydan okumasıdır. Ozman ve Craver (1995, 340) okulların, çalışanların daha ekonomik olmalarını sağlamak amacıyla onlara bilgi ve beceri kazandırdığını ve çalışanların işyerlerinde otorite hattına, hiyerarşilere ve kurallara daha iyi uymasını sağlamak amacıyla sosyalleşme aracı olduğunu vurgular. Okullar, kapitalist ekonomik sistemde var olan otorite ilişkilerinin devam etmesine ve sistemin lehine değişip gelişmesine katkıda bulunur. Giroux (1988,1) da bununla ilgili olarak, okullar ve demokrasi konusunda çok az çalışma olduğunu belirtir. O, çalışmaların genellikle okulların ekonomiye nasıl katkıda bulunacağı ve piyasanın ihtiyaçlarını karşılamada ne tür çalışmalar yapılması gerektiğine ilişkin olduğunu belirtmektedir.

Hurn'a (1985) göre öğretmenin meşruiyetinin kaynağı eğitim yeterlikleri ve profesyonel uzmanlıklarıdır. O, müfredatın bireysel ilgiler ve gerçek yaşam deneyimleriyle yeniden düzenlendiğinde ve öğretim uygulamaları ahlak ve entelektüel özerklik teşvik edildiği zaman anlamlı öğrenmenin olacağını varsayar. Bu düşüncenin aksine Wynne (1981) ve Ravitch (1985) gibi eğitimciler meşruluğun geleneklere geri dönülerek sağlanacağı inancındadır. Onlar bireysel öğrenci ilgilerinden daha ziyade toplumun ilgilerine, özerklikten daha ziyade geleneksel normlara ve ahlak kurallarına, serbestlikten daha ziyade disipline önem verilerek okulların kaybolan meşruiyetinin tekrar sağlanacağı görüşündedir.

Giroux (1986, 24-25) ise bu talepleri eleştirerek onların, gelenek kavramları içinde eşitsizlik ve adaletsizlik üreten ve bunu devam ettiren baskın norm ve değerleri ilettiğini belirtmektedir. Giroux ilerlemeci eğitime takılıp kalan eğitimcilerin, demokratik toplumlardaki sosyal ve kültürel güçlerin eğitimdeki adaletsizlik ve eşitsizliklerin artışının nasıl olduğuna bakmadıklarını belirtmektedir. Giroux radikallerin ise otoriteden şüphe duyduklarını ve genellikle otoriteden kurtulmayı savunduklarını belirtmektedir. Onlar okulları baskıcı fabrikalar, hapishaneler ya da depolar olarak resmeder ve otoriteryanizmin kendini zorunlu kılan formları ile öğretmen otoritesini ilişkilendirir. Onların eğitim öğretim ve öğretmen öğrenci ilişkilerini betimlemesi eksik ve geçmişte kalmaktadır.

Zelditch ve Walker'ın (2003) belirttiği gibi her otorite sistemi kendi meşruluğu için bir inanç geliştirmeye çalışır. Okul yönetimlerinin de rolü, okul kültürü içinde meşruiyeti sağlayacak yönetim sistemini geliştirmektir. Genel bir değerlendirme yapıldığında okul yönetiminin meşruiyetinde öğretmenlerin katılımıyla alınacak uzlaşmalı kararlar, yönetim uygulamalarının tarafsızlığı ve güvenilirliği ve karşılıklı saygı önemli özelliklerdir. Okul yönetimi kendi meşruiyetini oluşturacak, yönetim şeklini de bu doğrultuda belirlemiş olur.

ABD'de 19 eyalette 9.000 kişiye yerel yönetimlerin meşruiyeti ile ilgili bir anket uygulayan Rombalsky (2009, 102), araştırma sonucunda 50.000'den daha az nüfuzla sahip yerleşim birimlerinde yaşayanların, daha büyük nüfuzlu olan yerlere göre yönetimin meşruiyetini daha yüksek oranda kabul ettiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucunda bürokrasinin temsilcilerinin ve deneyimin kalitesinin yönetimin meşruluğunu istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordayan önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Rombalsky (2009) yerleşim yerinin büyüklüğü ile ilgili benzer bulguların Pachon ve Lovrich (1977), Lyons ve Lowery (1986) ve Hwang ve diğerlerinin (2005) çalışmalarında da görüldüğünü belirtir. Aksarı (2009) 72 sanayi kuruluşunun genel müdür, fabrika müdürü, bölüm müdürü, bölüm sorumlusu ve proje koordinatöründen oluşan toplam 322 kişiyle nicel yöntem kullanarak yaptığı araştırmasında takım çalışmasının meşruiyet kazanmada önemli bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışmada meşruiyeti sağlamada örgüt bileşenlerinin beklentilerinin karşılanması ve karar verme süreçlerine dâhil edilmesi önemli faktörler olmuştur.

Emir Komuta Zinciri/İtaat

Hiyerarşik yapılandırılmış bir sistemde, yönetim süreci esas olarak astlar ve üstler arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Bu hiyerarşik ilişki içinde bir kişinin diğerlerinin üzerindeki kurumsallaştırılmış üstünlüğü bulunmaktadır. Bu üstünlük otorite açısından değerlendirildiğinde astların kabulü ile ilişkilendirilmektedir. Thompson (1961, 486) rollerin kültürel parçaları olduğunu ve öğretildiğini belirtmektedir. Örgütlerde hiyerarşik olan ast üst durumları

kabul edilmiştir. Çünkü onlar kültürel olarak da öğrenilmiştir. Hiyerarşik makam ile ilişkilendirilmiş haklar aynı zamanda kültürel öğeler de içerir. Bu makamlar ile ilgili davranışlar kişisellekle biçim değiştirebilir. Bir kişi bir başkasından daha az ya da daha çok otoriter olabilir. Ama sonuçta örgütlerde otorite kaçınılmaz bir durumdur.

Emir komuta zinciri, iki kişi arasındaki irade eşitsizliğinin birçok insanı kapsayacak şekilde genişlemesini sağlayan yapıdır. Emir komuta zincirinin oluşum ilkesi yeniden üretmektir. Emir komuta zincirinin kökeni savaşlara dayanmaktadır. Otorite imgeleri emir komuta zincirini içsel olarak meşrulaştırma çabalarının birer aracıdır. En üstten gelen bir komut ya da denetim tüm kuruluşta geçerlidir. En üstteki yöneticinin söylediği doğru, inanılır ya da gerçekçiye emir komuta zincirinin her halkasında da doğrudur (Sennett, 2005, 181-185).

Hiyerarşinin olduğu yerde otorite dolayısıyla da itaat vardır (Eren, 2003, 471). Etzioni'ye (1964; Anderson, 1968) göre itaat, gücün kullanımıyla başarıldığı zaman, özne muhtemelen yabancılaşmış olacaktır. Blau (1970, 139) ve Ryan (1983) bir güç ilişkisinin sadece bir örgüt içinde motivasyonu yavaşlatabildiğini vurgular. Ona göre etkili liderlik ve onaylanmış güç, otoritenin kökenini oluşturur. Spady (1977, 363) etkilemenin de güç gibi, astları var olan alternatifler arasından seçmeye zorladığını belirtir. Seçim, olumsuz yaptırım kullanmaya işaret eder. Astların seçimi gönüllüdür ve diğerinin seçiminin negatif sonuçlarını içermekten daha ziyade belirli tercihlerin anlamlılığında temellenmektedir. Güç kullanımında başvurulan negatif elementlerin bazılarının etki ile elimine edilmesine ve ortak ve pozitif ilişkiler geliştirilmesine rağmen, o, özel seçilmiş bazı kişilere açık olarak kullanıldığı zaman sağlam olmayan bir mekanizma olabilir.

Presthus (1962, 144) hiyerarşik otorite ilişkilerinin çocuklukta başladığını ve genelleştirilmiş bir otoriteye itaati içeren birinin yaşamı içinde devam ettiğini belirtir. Bu davranış modeli sürekli olarak desteklenir. Hyman'ın (1986; Akt: Aydın, 2010, 6) belirttiği gibi bu hiyerarşi ve itaat okulların fabrika, hapisane, gündüz bakımevi gibi metaforlarla belirtilmesine de neden

olmuştur. Ona göre okulun bir fabrika gibi algılanması öğretmenin öğrenciyi geliştiren, büyüyen, olgunlaşan bir insan gibi değil; üzerinde çalışılan bir nesne, ruhsuz obje ve üretim bandı üzerinde bitirilen bir iş olarak davranmasına neden olur. Okul hapisane mecazıyla değerlendirildiğinde, öğretmenleri daha denetleyici ve otoriter olmaları konusunda sosyalleştirir.

Otoriter yönetimlerin analizi için Arendt (2004, 136) piramit imgesini önerir. Piramit, otoritenin kaynağını kendi dışından alır ama iktidar mevkiini piramidin zirvesine yerleştirir. Piramidin bütün katmanları güce sahiptir ve tabana kadar iktidar bu katmanlar sayesinde ulaşır. Katmanlar bu sayede sıkıca birbirine entegre olur. Her halükarda hiyerarşik yapısıyla otoriter bir yönetim biçimi bütün yönetim biçimleri arasında en az eşitlikçi olanıdır; eşitsizlik ve ayırım onun her yanına sinmiş ilkelerdir. Lukes'e (1997, 638) göre insanlar bir çift ayakkabı yapmaktan bir ülkeyi yönetmeye kadar herhangi bir ortak amaç için bir araya geldiklerinde otorite ve otorite ilişkilerinden söz edilebilir. Bu durum ise emir ve itaatten başka bir şey değildir.

Arendt'in aksine otoritenin okul kurumlarında inşa edilmesi çağrısı yapıldığında açıkça kastedilen şey zorlama yoluna başvurulmasıdır. Disiplinin güçlendirilmesi, okulun polisle işbirliği yapması, öğretmen sayısının artırılması, karşı çıkan öğrencilerin okuldan atılması, hatta bunların uzmanlık kurumlarına nakli bu tür uygulamalara örnektir. Uyarılara rağmen okula geç gelenlerin veya gelmeyenlerin denetlenmesi, parmaklıkların, yüksek duvarların olmasıyla okula girişin denetim altına alınması, cezalandırma baremleri, disiplin kurulu (Mendel, 2005, 32) okuldaki emir komuta yapısının işlerliğine örnek olarak gösterilebilir. Benzer bir şekilde öğretmenlerin yöneticiler tarafından sıkı denetimi de itaati sağlama yoludur.

Hiyerarşik etki, yöneticiler için informal öğretmen grupları içinde işleyen ve otoriteye rehberlik eden bir kaynaktır (Hoy ve Miskel, 2008, 224). Yönetilen yönetene itaat eder, kadın erkeğe, çocuk ana babasına, işçi patronuna, mahkûm gardiyanlara itaat eder-düşünmeden tartışmadan, açıkça talep etmeden. İtaat eden özne, itaatin söz konusu olduğunu hayal bile edemez. Ellerin arasında otoriteyi tutanlar, dinin, ideolojinin, alışkanlıkların gücünün

kendilerini doğruladıklarını hissederler ve gündelik yaşamda bundan ciddi avantajlar elde ederler (yönetenler, erkekler). Otoriteye tabi olanlar kendi itaat edişlerini açıklayamazlar ve bunu doğal bir olgu olarak yaşarlar. Otoriteye soluk alır gibi tabi olurlar (Mendel, 2005, 107).

İnancı zorunlu kılan bir gerekçe anlamıyla otoritenin karşısına iki otorite anlayışı biçimi daha konulabilir. Lukes'e (1997, 638) göre bunlardan ilki "uzlaşım yoluyla otorite"dir. Bu anlayışta otorite itaati zorunlu kılan bağlayıcı kararlarla ilgilidir ve kaynağının, tabi olanlarca otorite niteliğinde olduğunun gönüllü olarak kabul edildiği varsayılır. Bir birey topluluğu belli bir ortak faaliyete veya faaliyetlere girmek istemekte ama ne yapılması gerektiği üzerinde anlaşamamaktadır. Bu durumda otorite, "müşgül bir duruma getiren çare" olmaktadır. Bunun somut olarak açıklanması gerekirse, herkes kendi kafasına göre hareket ettiğinde bir eylem gerçekleşemeyecektir ama bir eylem koordinasyonu yapılırsa işler başarılabilir.

Okullar fabrikalar örnek alınarak bilimsel yönetim ilkeleriyle şekillendirildiğinden beri öğretmenlerden o dönemlerde ve şimdi rasyonel değerlerde temellenen kurallar, kaideler ve değerlendirmeler yoluyla desteklenen bürokratik otoritenin kişisel olmayan biçimlerini uygulamaları beklenmektedir. Grant (1989) gibi eğitim bilimciler okul ve toplumun rasyonel ve kanuna kayıtsız riayet etme artışıyla, okulların etosu/ruhu ve otorite ilişkilerinin hasar göreceğini belirtir.

Bates, Habermas'ın ideal konuşmanın düşüncesi olan iletişimsel eylem kuramını incelemiştir. O bu analiz sonucunda hiyerarşisiz ve emir-itaat ilişkisi olmayan bir iletişim ortamının okulda yaratılmasını önermektedir. Bu analiz, özgür olarak hiç kısıtlama (zorlama, baskı, güç oyunu) olmadan tartışma yapmanın önemini vurgular ve tartışma öncesi koşullandırmaların gözden geçirilmesi gerektiğini belirtir (Park, 1999).

Müdür çalışanlara liderlik etme sorumluluğuna sahiptir. Onun aynı zamanda bütün okulu yönetme sorumluluğu da vardır. Onun görevi bu yapıyı etkili bir şekilde planlamaktır. Aynı zamanda onun kontrol görevi de vardır.

Hiyerarşik otoritenin kullanımı okul içindeki öğretmenlerin memnuniyeti ve okulun etkililiği ile direkt olarak ilişkilendirilmiş olarak görülen müdürün makamına verilmiştir (Anderson, 1968, 21). Müdürlere makamları aracılığı ile verilen bu roller onların yönetim uygulamaları biçimlendirir. Müdürler okulda, açık olarak emir komuta zincirine uygun davranışları sergileyerek otoritesini paylaşmayabilir ya da esnek bir yönetim anlayışıyla öğretmenlerle birlikte bir otorite kurabilir.

Bates'in (1980, 1) belirttiği gibi eğitim yönetimi bir kontrol teknolojisidir. Ne ast ne de üst örgütte otorite ile ilgili aynı algıları paylaşmaz. Okul da benzer bir yapıya sahiptir. Okul formal bir örgüttür ve her formal örgüt gibi müdür, okulun amaçlarını gerçekleştirmeyi istiyorsa, öğretmenler üzerinde bazı kontrol biçimlerini kullanır. Ancak bu kontrol biçimleri öğretmenlerle uzlaşma aramadan yapıldığında amaçları gerçekleştirmeyi engelleyebilir.

Sergiovanni ve Starrat'ın (1979, 46) vurguladıkları gibi yöneticiler öğrenciler kadar öğretmenlerin davranışlarında da güvenirliliği arttırmaya çalışmaktadırlar. Onlara göre yöneticiler ve deneticiler okulun amaçlarının başarılmasına yönelik öğretmen itaatini arttırmak isterler. Yönetici ve deneticiler genellikle karar verme süreçlerinde de benzer bir düşünceye sahiptir. Bu çoğunlukla örgütler içinde davranışlara rehberlik eden yönetmelikler, kurallar ve standart uygulama ilkeleri yoluyla başarılmaktadır. Davranışların aynılığını sağlama düzensizliği ve karışıklığı en aza indirerek amaçlara doğru geniş insan kitlelerini hareket ettirmede güçlü bir araç olarak görülmektedir.

Prairat'a (2003) göre otorite, okullarda öğrencilerin toplumsal dünyaya uyumlarını sağlar, otorite olmadan birey toplumda yalnız kalır. Otorite dünyayla bireyin bağıdır, aracısıdır. Okul bu anlamda bireyi yetiştirir ve ona gerçek yaşamı tanıtır. Okul içindeki ilişkiler de böyledir. Öğretmen ve yönetici arasındaki bağ otoritedir. Prairat (2003) için okul bireyin kişiliğini dönüştürmesi için bir referans kaynağıdır, bir model değildir. Okul zor kullanmadan bireyin kendini oluşturduğu, yetiştirdiği bir yerdir. Okullarda otorite zorunlu olarak olmalıdır, çünkü eğitim bireyin yararınadır ve adaletsizliği düzeltmede temel

faktördür. Otorite gittikçe okullardan kaybolmakta ve meşruiyetini yitirmektedir. Bunu yeniden inşa etme, eşitlik ve demokrasiyi hızlı bir şekilde okullara yaymayla gerçekleşecektir. Eğitim kurumlarında hiyerarşik ve asimetric ilişkilerin kaldırılması da oluşturulacak otoritenin meşruiyetini sağlamada temel belirleyiciler arasındadır.

Türkçeye, kelime anlamı olarak genellikle yetki olarak çevrilen ve incelenen otorite, dar anlamıyla “yasalarla makama verilen bir hak” olarak incelenmektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin kullandıkları yetki tür ve düzeylerini inceleyen Çalışır (2008) Weber’in meşru otorite türleri olan rasyonel, geleneksel ve karizmatik otorite sınıflandırmasını “yetki” terimini kullanarak yaptığı araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin, bu üç türü de yüksek derecede kullanmakta olduğunu, ancak okul yöneticilerinin rasyonel otoriteyi diğerlerine göre daha çok geleneksel otoriteyi ise diğerlerine göre daha az kullandıklarını belirtmektedir.

Çalışır’ın (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu müdürleri ile müdür yardımcıları, okul müdürlerinin yetki kullanmaktan kaçınmalarına yol açan nedenlerden başlıcalarının, üst yönetimin onayına bağlı tekliflerin değiştirilmesi veya reddilmesi ihtimalinden hoşlanmama, üst düzey bürokratlarla karşı karşıya gelmek istememe ve yetki kullanımı sonucunda doğacak risklerden çekinme etkenlerinin olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra, kullanılan yetki sonucunda çıkacak sorumluluktan kaçınma, politikacılarla karşı karşıya gelme korkusu ve verilecek ödül veya cezanın üst yönetim tarafından iptal edilme endişesi okul müdürlerinin yetki kullanmaktan en az kaçınma nedenleridir.

Yapılan kuramsal tartışmalardan da anlaşılacağı gibi otorite karmaşık, karmaşık olduğu kadar da zamana, duruma ve ortama göre anlamlar alabilen ve değişebilen bir kavramdır. O nedenle otorite araştırması, zamana ve araştırıldığı yere göre değişen bir içerikle incelenmelidir. Bu içeriği incelemek için farklı araştırma yaklaşımlarına da ihtiyaç vardır. Otorite aynı zamanda birçok kavram gibi kültürle yakından ilişkili olması nedeniyle, birlikte incelenmesi gereken birbirleriyle iç içe geçmiş ilişki ve süreçler ağıdır. Bu

çalışmada eğitim yönetiminde otorite ve kültüre eleştirel kuram bakış açısıyla yaklaşarak farklı bir pencereden görülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece okullarda, toplumdakine benzer bir şekilde süren, eşit ve adaletli olmayan uygulamaların açığa çıkarılması ve bu olumsuzlukların giderilmesi için uygulayıcılara çeşitli yollar da sunulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, katılımcıların kişisel bilgileri, veri toplama aracı ve uygulama ile verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, “karma araştırma (mixed research)” modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçladığından “tarama modeli” niteliğindedir. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994, 77). Bu çerçevede bu araştırma bir boyutu ile ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel kuram bakış açısından eğitim yönetimindeki otorite analizlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde yapılmış bir araştırmadır.

Bu çalışmanın araştırma konusu olan eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizi, sadece nicel analizle ortaya konabilecek anlık bir olgu ya da resmi çekilebilecek bir durum olarak değil, ancak nitel yaklaşımla da anlamlandırabilecek bir süreç ve ilişki olarak ele alındığından araştırmanın yönteminin de nitel ve nicel yaklaşımları birlikte içeren karma araştırma şeklinde olması gerekli görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın bir boyutunu nitel araştırma modeli oluşturmaktadır.

Araştırmanın bir boyutunda, eleştirel kuram bakış açısından eğitim yönetiminde otorite algısına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin, görev gruplarına, görev yerlerine ve bazı kişisel-demografik değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini saptamak üzere kamu ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerine nicel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanan ölçek uygulanmıştır.

Eğitim yönetimi kültürüne yönelik toplumsal/eğitimsel gerçekliği derinlemesine kavramak amacıyla, okullardaki yönetici ve öğretmenlerle nitel araştırma yaklaşımına uygun “derinlemesine görüşmeler” yapılmıştır. Bu görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, nicel analizlerle elde edilen verilerin derinliğine açıklamaları, derecelendirme tipi ölçekle elde edilemeyecek betimlemeleri ve yorumlamaları içermekte ve nicel verilerle birlikte eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizi gerçekliğini yorumlamayı sağlamaktadır. Böylece ele alınan konu, yönetici ve öğretmenlerin dilinden, onların düşünce, duygu ve pratikleri üzerinden anlamlandırılmıştır.

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunun hedef evrenini, 2009-2010 öğretim yılında, Ankara ilindeki ilçelerden Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun hedef evreni, bu ilçelerin üst (Çankaya), orta (Keçiören), alt (Mamak) gelişmişlik düzeyi ve şehir merkezi dışı (Haymana) gibi farklı sosyo ekonomik ve kültürel özellikler taşıması nedeniyle genel toplumsal yapıyı yansıtacağı düşünülmüş olarak oluşturulmuştur.

Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden, 2009-2010 eğitim öğretim yılı başlangıcında, elde edilen bilgiler doğrultusunda bu dört ilçedeki ilköğretim okullarının ve bu okullarda görev yapan toplam öğretmen ve yöneticilerin sayıları tespit edilmiştir. Bu ilçelerde bulunan ilköğretim okullarının, görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin toplam sayıları Çizelge 2'de verilmektedir.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın evreninde bulunan Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerinde toplam 276 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda, 5.103 sınıf öğretmeni, 4.985 branş öğretmeni olmak üzere toplam 10.088 öğretmen, 276 okul müdürü, 772 okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 1.048 yönetici bulunmaktadır. Evrende bulunan toplam öğretmen ve yönetici sayısı 11.136’dır. Toplam 11.136 kişilik bu evreni, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde yaklaşık 384 kişiden oluşan bir örneklem temsil etmektedir (Anderson, 1990, 202, akt. Balcı, 2001; Erdoğan, 2003, 404).

Çizelge 2. 2009-2010 Öğretim Yılı Ankara İli Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana İlçeleri İlköğretim Okul, Öğretmen ve Yönetici Evren ve Örneklem Sayıları

İlçe	Okul Sayısı		Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Toplam öğretmen	Yönetici	Toplam
Çankaya	103	N	1.783	2.203	3.986	394	4.380
		%	16	19.8	35.8	3.5	39.3
		n	61	76	137	13.6	151
Keçiören	75	N	1.752	1.595	3.347	337	3.684
		%	15.7	14.3	30.1	3	33.1
		n	60.4	55	115.5	11.6	127
Mamak	93	N	1.481	1.132	2.613	302	2.915
		%	13.3	10.2	23.5	2.7	26.2
		n	51	39	90	10	100
Haymana	5	N	87	55	142	15	157
		%	0.7	0.5	1.3	0.1	1.4
		n	3	2	5	1	6
Toplam	276	N	5.103	4.985	10.088	1.048	11.136
		%	45.8	44.8	90.6	9.4	100
		n	175	171.9	347.9	36.1	384

N: Evren, n: Örneklem

Bu boyuttaki araştırmanın örneklemini, ilçeler ve görev grupları dikkate alınarak tabakalandırılmış ve okullar birer küme olarak alınarak tabakalı çok aşamalı örnekleme yöntemine göre hesaplanmıştır. Bu amaçla evrendeki toplam yönetici ve öğretmen sayılarının her bir ilçedeki oranları tespit edilmiştir. Her bir ilçenin temsil edeceği örneklem sayısı, toplam evreni temsil eden örneklem sayısına oranlanarak hesaplanmış ve daha sonra aynı işlem

görev değişkenine göre oranlanarak yapılmıştır. Haymana ilçesinde örneklem temsil oranı düşük olması nedeniyle ilçeler arasında karşılaştırmalı analizler yapılacağından bu oran örneklem sayısı 30'un üzerinde olacak şekilde belirlenmiştir. İlçe ve göreve göre tespit edilen bu örneklem sayısına ulaşmak amacıyla her bir ilçede ilköğretim okullarında bulunan ortalama öğretmen ve yönetici sayıları hesaplanmış ve örneklem sayısı dikkate alınarak kaç okulun bu sayıyı dolduracağı bulunmuştur. Anket doldurmada öğretmen ve yöneticilerin isteksizlikleri okullardaki öğretmen ve yönetici sayısının değişmesi gibi faktörler dikkate alınarak, bu okulların birer de yedek okulu yansız örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Böylece bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler örneklem büyüklüğünü sağlamıştır. Çizelge 3'te araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin ilçelere ve göreve göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 3. 2009-2010 Öğretim Yılı Ankara İli Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana İlçeleri İlköğretim Okul, Öğretmen ve Yöneticilerde Ulaşılan Örneklem Sayı ve Oranları

İlçeler	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Çankaya	15	35.7	49	33.3	63	39.9	127	36.5
Keçiören	14	33.3	35	23.8	46	29.1	95	27.4
Mamak	11	26.2	43	29.3	33	20.9	87	25.1
Haymana	2	4.8	20	13.6	16	10.1	38	11.0
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 3 incelendiğinde 42 yönetici, 147 sınıf öğretmeni ve 158 branş öğretmeni olmak üzere toplam 347 yönetici ve öğretmen araştırmanın ulaşılan örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde yer alan okullardaki öğretmen ve yöneticilere dağıtılan ve geri dönen anketlerin sayı ve oranlarına ilişkin bilgiler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Araştırmanın Nicel Boyutunun Örnekleminde Yer Alan Okullardaki Öğretmen ve Yöneticilere Dağıtılan ve Dönen Anketlerin Sayı ve Oranları

İlçe Adı	Sıra No	İlköğretim Okul Adı	Öğretmen Verilen/Geri Dönen Anket	Öğretmen Anket Dönüş Oranı %	Yönetici Verilen/Geri Dönen Anket	Yönetici Anket Dönüş Oranı %
Haymana	1	Çaldağ İ. O.	5/4	%80	-	-
	2	Mahmut Hilmi Doğan İ. O.	16/14	%87.5	2/1	%50
	3	12 Eylül İ. O.	20/18	%90	2/1	%50
Toplam			41/36	%87.8	4/2	%50
Çankaya	1	Ahmet Haşim İ. O.	16/15	%93.7	-	-
	2	Ertuğrul Gazi İ. O.	17/17	%100	3/2	%66.7
	3	Gülen-Muharrem Pakoğlu İ. O.	15/14	%93.3	4/2	%50
	4	Hamdullah Suphi İ. O.	17/15	%88.2	4/4	%100
	5	İl Genel Meclisi İ.O.	25/21	%84	3/3	%100
	6	Mehmet Özcan Torunoğlu İ. O.	12/10	%83.3	-	-
	7	Sokullu Mehmet Paşa İ. O.	12/12	%100	2/2	%100
	8	Türkiye Noterler Birliği İ. O.	10/8	%80	2/2	%100
Toplam			124/112	%93.3	18/15	%83.3
Keçiören	1	Fevzi Atlıoğlu İ. O.	17/16	%94.1	2/2	%100
	2	Hüseyin Güllüoğlu İ. O.	13/11	%84.6	3/2	%66.7
	3	Mustafa Necati İ. O.	15/13	%86.7	4/4	%100
	4	Talia Yaşar Bakdur İ. O.	18/17	%94.4	3/2	%66.7
	5	Atatürk İ. O.	10/8	%80	-	-
	6	19 Mayıs İ. O.	8/7	%87.5	2/1	%50
	7	Gülhane İ. O.	10/9	%90	3/3	%100
Toplam			91/81	%89	17/14	%83.4
Mamak	1	Ali Kuşçu İ. O.	9/8	%88.9	-	-
	2	Atlıoğlu İ. O.	18/17	%94.4	3/2	%66.7
	3	Derbent İ. O.	7/7	%100	1/1	%100
	4	Kuvva-yi Milliye İ. O.	12/12	%100	3/3	%100
	5	Büyükelçi Nazım Berger İ. O.	11/11	%100	1/1	%100
	6	Şehitlik İ. O.	13/11	%84.6	2/2	%100
	7	29 Ekim İ. O.	10/10	%100	2/2	%100
Toplam			80/76	%95	12/11	%91.7
Toplam			336/305	%90.8	51/42	%82.4

Çizelge 4 incelendiğinde, Haymana, Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde toplam 336 öğretmene anket dağıtılmış ve bu anketlerin 305'i geri dönmüştür. Bu ilçelerde öğretmenlere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı % 90.8'dir. Bu ilçelerde toplam 51 okul yöneticisine anket dağıtılmış ve bu anketlerin 42'si geri dönmüştür. Yöneticilere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı % 82.4'dür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın, eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki kültür analizi kısmının araştırıldığı nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan "maksimum çeşitlilik örnekleme" kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2004, 83) göre maksimum çeşitlilik örnekleme amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan problemde taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu örnekleme yönteminin seçilmesindeki amaç, ilçelerin çeşitlilik sağlaması ve aralarındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların olmasıdır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirildiği eğitim yönetiminde otorite ve kültür, birbirini tamamlayan bir yaklaşımla ele alındığından, çalışma grubu nicel verilerin toplandığı okullarda süreç ve ilişki olarak otorite ölçeğini dolduran öğretmenler ve yöneticiler arasından gönüllük esasına göre seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, nicel verilerin toplandığı okullar arasından, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmişlik düzeylerine göre seçilmiştir. Araştırmada, Ankara'nın merkez ilçelerinin dışında bulunan Haymana ilçesinden iki, Ankara kent merkezinde yer alan Çankaya ilçesinden üç, Mamak ilçesinden üç ve Keçiören ilçesinden iki ilköğretim okulu seçilmiştir. Çalışma grubu, Çankaya ilçesinde üst, Keçiören ilçesinde orta, Mamak ilçesinde ise alt sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının bulunduğu okullar arasından belirlenmeye çalışılmıştır. Haymana ilçesinin, merkez ilçelerin dışında, Ankara ilçeleri arasında en düşük gelişmişlik düzeyine sahip iki ilçeden biri (DPT, 2004) olmasından dolayı, bu ilçeden biri taşınmalı sistemin olduğu (köylerden gelen öğrencilerin bulunduğu) ve diğeri

merkezi özellikleri olan iki okul seçilmiştir. Örneklemeye giren okulların sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmişlik düzeyi belirlenirken Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2009) Ankara'nın ilçeler temelinde mahallelere, sokak ve caddelere ilişkin gelişmişlik düzeyi* verilerinden yararlanılmış ve her bir okulun bulunduğu okul bölgesinin mahalleleri alt, orta ve üst gelişmişlik düzeyi olarak listelenerek seçim yapılmıştır.

İlçelerin her birinden belirlenmiş olan ilköğretim okullarındaki okul müdürleri veya okul müdür yardımcıları ve her bir okuldan iki öğretmen ile görüşme yapılması planlanmış ancak okulların bazılarında öğretmenlerin görüşme yapmayı istememesi ya da zamanlarının uygun olmaması nedeniyle eksik görüşmeler olmuştur. Çankaya ilçesinde beş öğretmenle görüşme yapılmış dolayısıyla planlandan eksik görüşme gerçekleştirilmiştir. Keçiören ilçesinde ise iki okulda ikişer yönetici ve birer öğretmenle görüşme yapılabilmektedir. Diğer ilçelerde ise planlanan sayıda görüşme gerçekleştirilebilmiştir. Görüşmelerde sınıf ve branş öğretmeni ayrımı yapılmamış, iki öğretmen grubu arasında denge gözetilmeye çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen ve yönetici sayıları Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin İlçelere ve Göreve Göre Dağılımları

İlçeler	Yönetici	Öğretmen	Toplam
Haymana	1	4	5
Çankaya	3	5	8
Keçiören	4	2	6
Mamak	3	7	10
Toplam	11	18	29

Çizelgede 5'te görüldüğü gibi bütün ilçelerde 11 yönetici ve 18 öğretmen olmak üzere toplam 29 yönetici ve öğretmenle görüşülmüştür.

* Bu veriler araştırmacının talebi üzerine, TÜİK tarafından, İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü Ulusal Adres Veritabanından alınan Ankara ili ilçelerine ait mahalle, cadde ve sokak bazında gelişmişlik bilgileri manyetik ortamda excel (xls) dosyası formatında hazırlanarak ücret karşılığında verilmiştir.

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Bu başlık altında araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilçe, cinsiyet, görev, yaş, hizmet süresi, bitirdiği eğitim kurumuna göre dağılımları incelenmiştir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin İlçe Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılanların ilçe değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri, Çizelge 6'da yer almaktadır.

Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımları

İlçeler	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Çankaya	15	35.7	49	33.3	63	39.9	127	36.5
Keçiören	14	33.3	35	23.8	46	29.1	95	27.4
Mamak	11	26.2	43	29.3	33	20.9	87	25.1
Haymana	2	4.8	20	13.6	16	10.1	38	11.0
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin % 35.7'si Çankaya, %33.3'ü Keçiören, %26.2'si Mamak ve %4.8'i Haymana ilçelerinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 147 sınıf öğretmenin % 33.3'ü Çankaya, % 23.8'i Keçiören, % 29.3'ü Mamak ve % 13.6'sı Haymana ilçelerinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin % 39.9'u Çankaya, % 29.1'i Keçiören, % 20.9'u Mamak ve % 10.1'i Haymana ilçelerinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin % 36.5'i Çankaya, %27.4'ü Keçiören, %25.1'i Mamak ve % 11'i Haymana ilçelerinde görev yapmaktadır.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri, Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	11	26.2	99	67.3	110	69.6	220	63.4
Erkek	31	73.8	48	32.7	48	30.4	127	36.6
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin % 26.2'si kadın, % 73.8'i erkektir. Araştırmaya katılan 147 sınıf öğretmenlerinin % 67.3'ü kadın, % 32.7'si erkek, 158 branş öğretmenlerinin ise %69.6'sı kadın, %30.4'ü erkektir. Araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin % 63.4'ü kadın, %36.6'sı erkektir. Bu veriler doğrultusunda araştırmanın örnekleme girenlerin yöneticilerin çoğunun erkek, öğretmenlerin ise çoğunun kadın olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi ülkemizde yöneticilerin cinsiyeti birçok araştırma bulgularında da vurgulandığı gibi (Özen, 1996; Acuner ve Sallan; 1993, Tan, 1998; Ünal, 2001) erkeklerle özdeşleşmiştir. İlköğretim okul yöneticiliğinde cinsiyet bakımından kadınlar yönünden olumsuz bir durum gözlenmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılanların yaş değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri, Çizelge 8'de yer almaktadır.

Çizelge 8. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş Grupları	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
21–30	3	7.1	19	12.9	36	22.8	58	16.7
31–40	19	45.3	42	28.6	71	44.9	132	38.1
41–50	8	19.0	66	44.9	41	25.9	115	33.1
51 ve üstü	12	28.6	20	13.6	10	6.4	42	12.1
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin %7.1’i 21–30, %45.3’ü 31–40, %19’u 41–50 ve %28.6’sı 51 ve üstü yaş grupları aralığındadır. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin %12.9’u 21–30, %28.6’sı 41–50, %44.9’u 41–50 ve %13.6’sı 51 ve üstü yaş gruplarında, branş öğretmenlerinin ise %22.8’i 21–30, %44.9’u 41–50, %25.9’u 41–50 ve % 6.4’ü 51 ve üstü yaş gruplarındadır. Çizelge 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %16.7’si 21–30, %38.1’i 31–40, %33.1’i 41–50 ve %12.1’i 51 ve üstü yaş grupları aralığındadır. Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin daha çok 31–41 yaş aralığında, sınıf öğretmenlerinin 41–50 yaş aralığında, branş öğretmenlerinin ise daha çok 31–41 yaş aralığında toplandığı görülmektedir. Örnekleme giren tüm yönetici ve öğretmenlerin diğer yaş aralıklarından daha çok 31–41 yaş aralığında toplandığı görülmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri, Çizelge 9’da yer almaktadır. Çizelge 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin %2.4’ü, 0–5, %23.8’i 6–10, %23.8’i 11–15, %8’i 16–20 ve %13’ü 21 yıl ve üstü mesleki kıdem aralığındadır. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin %8.8’i, 0–5, %12.9’u 6–10,

%25.2'si 11–15, %15'i 16–20 ve %38.1'i 21 yıl ve üstü mesleki kıdem aralığında, 158 branş öğretmenin ise %22.2'si, 0–5, %23.4'ü 6–10, %22.2'si 11–15, %18.4'ü 16–20 ve %13.8'i 21 yıl ve üstü mesleki kıdem aralığındadır.

Çizelge 9. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0-5	1	2.4	13	8.8	35	22.2	49	14.1
6-10	10	23.8	19	12.9	37	23.4	66	19.1
11-15	10	23.8	37	25.2	35	22.2	82	23.6
16-20	8	19.0	22	15.0	29	18.4	59	17.0
21 ve	13	31.0	56	38.1	22	13.8	91	26.2
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 9'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %14.1'inin, 0–5, %19.1'inin 6–10, %23.6'sının 11–15, %17'sinin 16–20 ve %26.2'sinin 21 yıl ve üstü mesleki kıdem aralığında olduğu görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin daha çok 21 yıl ve üstü, branş öğretmenlerinin ise 6-10 yıl kıdem aralığında olduğu görülmektedir. Örnekleme giren tüm yönetici ve öğretmenler daha çok 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Lise Türü Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılanların lise türü değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri, Çizelge 10'da yer almaktadır. Çizelge 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin %61.9'u genel, %31'i meslek ve %7.1'i anadolu veya fen lisesi mezunudur. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin %81'i genel, %10.2'si meslek ve %8.8'i anadolu veya fen

lisesi mezunu, 158 branş öğretmeninin ise %62.6'sı genel, %24.1'i meslek ve %13.3'ü anadolu veya fen lisesi mezunudur.

Çizelge 10. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun olunan lise türü	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Genel	26	61.9	119	81.0	99	62.6	224	70.3
Meslek	13	31.0	15	10.2	38	24.1	66	19.0
Anadolu	3	7.1	13	8.8	21	13.3	37	10.7
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %70.3'ü genel, %19'u meslek ve % 0.7'si anadolu veya fen lisesi mezunudur. Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun genel lise mezunu olduğu görülmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 11'de araştırmaya katılanların eğitim durumlarına göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 11 incelendiğinde araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin %23.8'i ön lisans ve lisans tamamlama, %59.5'i lisans ve %16.7'si lisansüstü eğitim mezunudur. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmeninin %25.2'si ön lisans ve lisans tamamlama, %68'i lisans ve %6.8'i lisansüstü eğitim, 158 branş öğretmeninin ise %5.1'i ön lisans ve lisans tamamlama, %82.3'ü lisans ve %12.7'si lisansüstü eğitim mezunudur.

Çizelge 11. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Eğitim durumu	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ön lisans	10	23.8	37	25.2	8	5.1	55	15.8
Lisans	25	59.5	100	68.0	130	82.3	255	73.5
I.üstü	7	16.7	10	6.8	20	12.7	37	10.7
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 11'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %15.8'i ön lisans ve lisans tamamlama, %73.5'i lisans ve %10.7'si lisansüstü eğitim mezunudur. Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha çok lisansüstü eğitim mezunu oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ise yönetici ve branş öğretmenlerine oranla daha çok ön lisans ve lisans tamamlama mezunu oldukları görülmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 12'de araştırmaya katılanların mezun oldukları kurumlara göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 12. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre Dağılımları

Mezun olunan kurum	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğit. Ens	10	27.8	28	23.5	9	6.9	47	16.5
Eğit.Fak	18	50.0	65	54.6	81	62.3	164	57.5
Fen. Ed.	3	8.3	12	10.1	25	19.2	40	14.1
Diğer	5	13.9	14	11.8	15	11.5	34	11.9
Toplam	36	100	119	100	130	100	285	100

Çizelge 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin 36'sı mezun olduğu kurumu işaretlemiştir. Mezun olduğu kurumu işaretleyen 36 yöneticiden %27.8'i eğitim enstitüsü, %50'si eğitim fakültesi, %8.3'ü fen-edebiyat fakültesi ve %13.9'u diğer fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin 119'u mezun olduğu kurumu işaretlemiştir. Bu alanda işaretleme yapan 119 sınıf öğretmenin %23.5'i eğitim enstitüsü, %54.6'sı eğitim fakültesi, %10.1'i fen-edebiyat fakültesi ve %19.2'si diğer fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan 158 ilköğretim okulu branş öğretmenin 130'u mezun olduğu kurumu işaretlemiştir. Bu alanda işaretleme yapan 130 branş öğretmenin %6.9'u eğitim enstitüsü, %62.3'ü eğitim fakültesi, %11.8'i fen-edebiyat fakültesi ve %11.5'i diğer fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan ve bu alanda işaretlemede bulunan 285 ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %16.5'i eğitim enstitüsü, %57.5'i eğitim fakültesi, %14.1'i fen-edebiyat fakültesi ve %11.9'u diğer fakülte mezunlarıdır. Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha çok eğitim enstitüsü mezunu oldukları, branş öğretmenlerinin yönetici ve sınıf öğretmenlere oranla daha çok eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu oldukları, diğer fakülte mezunu oranının ise sınıf öğretmenlerinde yönetici ve branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 13'te araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre dağılımları verilmektedir. Çizelge 13'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin %81'i evli, %19'u bekârdır. Araştırmaya katılan 147 sınıf öğretmenlerinin %87.1'i evli, %12.9'u bekâr, 158 branş öğretmenlerinin ise %79.1'i evli, %20.9'u bekardır. Araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %82.7'si evli, %17.3'ü bekârdır. Bu veriler doğrultusunda araştırmanın örnekleme giren yönetici ve öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu evlidir.

Çizelge 13. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni durum	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Evli	34	81	128	87.1	125	79.1	287	82.7
Bekâr	8	19	19	12.9	33	20.9	60	17.3
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Eve Giren Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 14'te araştırmaya katılanların eve giren aylık gelirlerine göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 14. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Aylık Gelir Dilimlerine Göre Dağılımları

Aylık gelir (TL)	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0–1.999	6	14.3	21	14.5	30	19.7	57	16.8
2.000–2.999	12	28.6	33	22.8	29	19.1	74	21.8
3.000–3.999	22	52.4	56	38.6	60	39.5	138	40.7
4.000 ve üstü	2	4.8	35	24.1	33	21.7	70	20.7
Toplam	42	100	145	100	152	100	339	100

Çizelge 14 incelendiğinde araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin %14.3'ü 0- 1.999 TL, %28.6'sı 2.000–2.999 TL, %52.4'ü 3.000–3.999 TL ve %4.8'i 4.000 ve üstü aylık ortalama evine giren gelire sahiptir. Araştırmaya katılan 147 sınıf öğretmenin 145'i aylık geliri bölümünü doldurmuştur. Aylık gelir alanı dolduran 145 sınıf öğretmenin %14.5'i 0-1.999 TL , %22.8'i 2.000–2.999 TL, %38.6'sı 3.000–3.999 TL ve %24'ü 4.000 ve üstü aylık ortalama evine giren gelire sahiptir. Araştırmaya katılan 158 branş öğretmenin 152'si aylık geliri bölümünü doldurmuştur. Aylık gelir alanını

dolduran 152 branş öğretmeninin %19.7'si 0–1.999 TL , %19.1'i 2.000–2.999 TL, %39.5'i 3.000–3.999 TL ve %21.7'si 4.000 ve üstü aylık ortalama evine giren gelire sahiptir. Araştırmaya katılan ve bu alanda işaretleme yapan 339 ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %16.8'i 0-1.999 TL , %21.8'i 2.000-2.999 TL, %40.7'si 3.000-3.999 TL ve %20.7'si 4.000 ve üstü aylık ortalama evine giren gelire sahiptir. Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun 3.000-3.999 TL aralığında eve giren ortalama aylık gelir belirttikleri, sınıf ve branş öğretmenlerinin ise diğer gelir aralıklara oranla daha çok 3.000-3.999 TL aralığında eve giren ortalama aylık gelir belirttikleri görülmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 15'de araştırmaya katılanların anne eğitim durumlarına göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 15. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Okul Yok	13	31	44	30.1	26	16.6	83	24.1
İlkokul	25	59.5	79	54.1	85	54.1	189	54.8
Ortaokul	1	2.4	8	5.5	16	10.2	25	7.2
Lise	3	7.1	13	.9	18	11.5	34	9.9
Ünv.	-	-	2	1.4	12	7.6	14	4.1
Toplam	42	100	146	100	157	100	345	100

Çizelge 15'teki araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin anne eğitim durumları incelendiğinde, %31'inin hiç okula gitmediği, %59.5'inin ilkokul, %2.4'ünün orta okul, %3'ünün lise mezunu olduğu görülmektedir. Yöneticilerden hiç birinin annesinin üniversite mezunu olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin 146'sı annelerinin

eğitim durumunu belirtmiştir. Anne eğitim durumunu belirten 146 sınıf öğretmenin annelerinin %30.1'inin hiç okula gitmediği, %54.1'inin ilköğretim, %5.5'inin orta okul, %9'unun lise ve %1.4'ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 158 ilköğretim okulu branş öğretmenin 157'si annelerinin eğitim durumunu belirtmiştir. Anne eğitim durumunu belirten 157 branş öğretmenin annelerinin %16.6'sının hiç okula gitmediği, %54.1'inin ilköğretim, %10.2'sinin orta okul, %11.5'inin lise ve %7.6'sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ve bu alanda işaretlemeye bulunan 345 ilköğretim okul yönetici ve öğretmenin annelerinin %24.1'inin hiç okula gitmediği, %54.8'inin ilköğretim, %7.2'sinin orta okul, %9.9'unun lise ve %4.1'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin anne eğitim durumlarının ilköğretim mezunluğu kategorisinde sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu, branş öğretmenlerinin anne eğitim durumlarının orta okul lise ve üniversite kategorilerinde yönetici ve sınıf öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 16'da araştırmaya katılanların baba eğitim durumlarına göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 16. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Okul yok	6	14.3	17	11.7	7	4.5	30	8.7
İlkokul	21	50	77	53.1	64	41	162	47.2
Ortaokul	3	7.1	13	9	22	14.1	38	11.1
Lise	5	11.9	22	15.2	38	24.4	65	19
Ünv.	7	16.7	16	11	25	16	48	14
Toplam	42	100	145	100	156	100	343	100

Çizelge 16'daki araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin baba eğitim durumları incelendiğinde %14.3'ünün hiç okula gitmediği, %50'sinin ilkokul, %7.1'inin orta okul, %11.9'unun lise, %16.7'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin 145'i babalarının eğitim durumunu belirtmiştir. Baba eğitim durumunu belirten 145 sınıf öğretmenin babalarının %11.7'sinin hiç okula gitmediği, %53.1'inin ilkokul, %9'unun orta okul, %15.2'sinin lise ve %11'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 158 ilköğretim okulu branş öğretmenin 156'sı babalarının eğitim durumunu belirtmiştir. Baba eğitim durumunu belirten 156 branş öğretmenin babalarının %4.5'inin hiç okula gitmediği, %41'inin ilkokul, %14.1'inin orta okul, %24.4'ünün lise ve %16'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ve bu alanda işaretlemeye bulunan 343 ilköğretim okul yönetici ve öğretmenin babasının %8.7'sinin hiç okula gitmediği, %47.2'sinin ilkokul, %11.1'inin orta okul, %19'unun lise ve % 14'ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Bu veriler incelendiğinde yöneticilerin baba eğitim durumlarının hiç okula gitmemiş kategorisinde sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin baba eğitim durumlarının ilkokul mezunu kategorisinde yönetici ve branş öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu, branş öğretmenlerinin baba eğitim durumlarının ise orta okul, lise ve üniversite kategorilerinde yönetici ve sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Doğdukları Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 17'de araştırmaya katılanların doğdukları yerleşim birimlerine göre dağılımları verilmektedir. Çizelge 17'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin %54.8'i ilde, %4.8'i ilçede, %14.8'i kasabada ve %35.7'si köyde doğmuştur. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin %49'u ilde, %23.8'i ilçede, %4.8'i kasabada ve

%22.4'ü köyde, 158 branş öğretmeninin ise %61.4'ü ilde, %19.6'sı ilçede, %5'i kasabada ve %35.7'si köyde doğmuştur.

Çizelge 17. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Doğdukları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları

Doğum Yeri	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İl	23	54.8	72	49	97	61.4	192	55.3
İlçe	2	4.8	35	23.8	31	19.6	68	19.6
Kasaba	2	4.8	7	4.8	8	5.1	17	4.9
Köy	15	35.7	33	22.4	22	13.9	70	20.2
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Çizelge 17'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin %55.3'ü ilde, %19.6'sı ilçede, %4.9'u kasabada ve %20.2'si ise köyde doğmuştur. Bu veriler incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenlerinin yöneticilere oranla daha çok şehirde, yöneticilerin sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha çok köyde doğdukları görülmektedir. Yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin yarısından fazlası şehirlerde doğmuştur.

Örnekleme Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Plan Değişkenine İlişkin Kişisel Bilgileri

Çizelge 18'de araştırmaya katılanların mesleki planlarına göre dağılımları verilmektedir.

Çizelge 18 incelendiğinde araştırmaya katılan 42 ilköğretim okul yöneticisinin mesleki planları içerisinde en çok emekli olmak (%28.6) varken en az oranda müfettiş olmak (%2.4) ve meslekten ayrılmak (%2.4) yer almaktadır. Araştırmaya katılan 147 ilköğretim okulu sınıf öğretmenin mesleki planları içerisinde en çok öğretmen olarak devam etmek (% 65.3) varken en az oranda müfettiş olmak (%2) ve il/ilçe milli eğitim müdürü olmak (%.7) yer almaktadır. Araştırmaya katılan 158 ilköğretim okulu branş öğretmenin

mesleki planları içerisinde en çok öğretmen olarak devam etmek (% 58.2) varken en az oranda müfettiş olmak (%2) ve il/ilçe milli eğitim müdürü olmak (%2.6) yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun öğretmen olarak mesleklerine devam etmek istedikleri görülmektedir.

Çizelge 18. Araştırmaya Katılan Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Mesleki Planlarına Göre Dağılımları

Mesleki plan	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğretmen	7	16.7	96	65.3	99	62.7	202	58.2
Okul Müd.	7	16.7	7	4.8	4	2.5	18	5.2
İl/ilçe MEM.	5	11.9	1	.7	3	1.9	9	2.6
Müfettiş	1	2.4	3	2.0	3	1.9	7	2.0
Meslekten ayrılmak	1	2.4	7	4.8	6	3.8	14	4.0
Emekli ol.	12	28.6	20	13.6	27	17.1	59	17.0
Diğer	9	21.4	13	8.8	15	9.5	37	10.7
Boş	-	-	-	-	1	.6	1	.3
Toplam	42	100	147	100	158	100	347	100

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerine göre hazırlanan veri toplama araçları kullanılmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki otorite ve kültür analizini benimseme düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla, Ankara'nın 4 ilçesindeki (Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları uygulanmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın örneklemine giren ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel kuram bakış açısından eğitim yönetimindeki

otoriteye ilişkin görüşlerinin saptanması ve karşılaştırılması amacıyla veri toplama aracı olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda aşağıdaki süreç izlenerek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin ilk kısmında yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek için “Kişisel Bilgiler” bölümü bulunmaktadır.

Araştırmadaki eleştirel kuram bakış açısından hazırlanan eğitim yönetiminde otorite ölçeği; otoritenin anlam ve kaynağına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlayan sıralama gerektiren ifadeler ve süreç ve ilişki olarak otorite algılarını ölçmeyi amaçlayan beşli Likert tipi olarak öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuştur. Sunulan bu ölçekte kişisel bilgileri toplamayı amaçlayan 20 soru, otoritenin anlam ve kaynağını ortaya çıkarmayı amaçlayan 8 ayrı kategoride sıralama ifadeleri ile süreç ve ilişki olarak otoriteyi ölçmeyi amaçlayan ve alanyazın incelemesi sonucunda kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarından oluşan beşli Likert tipi 47 ifade yer almıştır.

Eğitim yönetiminde otorite ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili alanyazın taranmış, daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. Alanyazına dayalı inceleme sonucunda eğitim yönetiminde otoriteye dayalı ampirik çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu (Anderson, 1968; Inbar, 1977; Doren, 1987; Ryan, 1983), bununla birlikte kuramsal çalışmaların ampirik çalışmalara göre daha fazla olduğu (Benne, 1970; Spady, 1974; Metz, 1978; Scott, 1978; Sementelli, 2007; Hoy ve Miskel, 2008) saptanmıştır. Ampirik çalışmalarda, eğitim yönetiminde otoritenin daha çok Weberyen bir yaklaşımla incelendiği ve uygulanan ölçek boyutlamasının da bu yaklaşımla oluşturulduğu ve yöneticinin otorite tipini ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. Eğitim yönetiminde otoriteye yönelik teorik çalışmaların olduğu ancak bu çalışmanın sınırlarını belirleyen eleştirel kuram ile ilişkilendirerek yapılan çalışmaların ise çok daha sınırlı olduğu (Argyris, 1987; Peca, 2000; Pace ve Hemming, 2007), eleştirel kuramla ilişkilendirilerek incelenen otorite çalışmalarının genellikle eğitim gibi genel konularda olduğu (Clear, 1969; Giroux, 1986; Neiman, 1986; Nyberg ve Farber, 1986; Luke, 1996; Pace, 2003a, 2003b; Bixby, 2006; Hemmings, 2006; Wills, 2006; Yariv, 2009) görülmektedir.

Bu incelemeler sonucunda eleştirel kuram bakış açısından eğitim yönetiminde otoriteye ilişkin yaklaşık 150 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağının oluşturulmasında bu havuzdan yararlanılmış ve tez danışmanı ile görüşülerek 47 maddelik bir ölçek taslağı hazırlanmıştır.

Ölçek taslağı, eleştirel kuram bakış açısından yönetici ve öğretmenlerin eğitim yönetiminde otoriteye ilişkin görüşlerini inceleyebilmek için hazırlanmış ve ölçek taslağı danışman ve uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek taslağı eğitim yönetimi ve politikası ve ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan öğretim elemanlarının* görüşleri doğrultusunda 42 maddeye indirilmiş ve ölçek ifadeleri üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu eleştiriler doğrultusunda ölçek, 18 maddelik kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, hizmet süresi, görev ve eğitim vb), 8 kategori altında öğretmen ve yöneticilerin algılarındaki otoritenin anlam ve kaynağını ortaya çıkarmayı amaçlayan sıralama ifadeleri ve 42 maddelik eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite ifadeleri şeklinde hazırlanarak ön uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ölçeğin, eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite bölümü, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir. Örneğin "okulda sürekli denetim ve gözetim egemendir" ifadesine tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyen 5 puan almaktayken, hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyenler ise 1 puan almaktadır.

Ön uygulama, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve araştırmanın asıl evreni oluşturan Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana ilçelerinin dışında, bu ilçelerle benzer özellikler gösteren Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde yapılmıştır. Altındağ'da bir ve Yenimahalle ilçelerinde

* Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Işıl Ünal, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Servet Özdemir, Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi, Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy, Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır, Yrd. Doç. Dr. Binali Tunç, Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu, Yrd. Doç. Dr. Murat Taşdan, Yrd. Doç. Dr. Ebru Oğuz, Yrd. Doç. Dr. Göksu Gözen, Araş. Gör. Dr. Fahriye Hayırsever, Araş. Gör. Yalçın Özdemir, Araş. Gör. Uğur Akın, Araş. Gör. Çetin Erdoğan, Araş. Gör. Nihan Demirkasımoğlu.

iki okula gidilerek burada görev yapan öğretmen ve yöneticilere ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Yönetici ve öğretmenlere toplam 95 ölçek formu dağıtılmıştır. Eğitim yönetiminde otorite ölçeği formunun 74'ü dönmüş, 4'ü uygun doldurulmaması nedeniyle kullanılmamış ve 70'i değerlendirilmeye alınmıştır.

Ön uygulamada ölçeğin geri dönüş oranı %73.7 olarak gerçekleşmiştir. Aracın yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi uygulaması ile eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite ölçeğinin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde faktör analizi tekniklerinden biri olan 'Temel Bileşenler Analizi' uygulanmıştır. Ölçeğin ön uygulamadan önce tasarlanan boyutları ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuş ve her bir boyut bir alt ölçek olarak değerlendirmeye alınmıştır. Bu boyutlardaki faktör yük değeri .30'un altındaki 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu çıkarma işlemi her bir boyutta faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler önce tek tek çıkarılarak yük değerlerine tekrar bakılmış, sonra maddeler ikili ve üçlü olarak çıkarılarak yük değerleri kontrol edilmiş ve bu denemeler tüm boyutlarda yapılmıştır. Büyüköztürk'ün (2002) vurguladığı gibi faktör yük değerinin .30 ve yukarısı olması maddelerin ayıklanmasında geçerli bir ölçüttür. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronback Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonları ile bakılmıştır. Boyutların geçerlik, güvenirlik ve faktörün açıkladığı toplam varyans analizlerinin sonuçları Çizelgelerde verilmiştir.

Çizelge 19'da eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite ölçeğinin kontrol boyutuna ilişkin faktör yükü ve madde korelasyonları verilmektedir. Çizelge 19 incelendiğinde, "kontrol" boyutunda madde faktör yük değerlerinin .57 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge-20'de görüldüğü gibi "kontrol" boyutunda madde toplam korelasyonları .47 ile .76 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .873 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam

varyans ise %53.475'dir. Buna göre, boyutlarda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir. Bu boyutta faktör yük değeri .30'un altında olan "Okulun çıkarları, kişiler zarar görse bile üstün tutulmaktadır", "Okuldaki ayrıntılı ve sıkı kurallar, düzensizlikleri ve anlaşmazlıkları önlemektedir", "Okulda toplumun değerleri ile çatışan konular gündeme getirilememektedir", "Okulda yönetime itaat temel bir kuraldır" maddeleri ölçekten çıkarılmıştır.

Çizelge 19. Kontrol Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No/ifade	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
5. Okuldaki kararlar, düşüncelerin serbestçe ifade edilebileceği özgür tartışma ortamlarında alınmamaktadır	,644	,533
6. Okulda verilen görevler cezalandırılma endişesiyle yapılmaktadır.	,700	,599
7. Okulda güven ve işbirliği yerine korkuya dayalı bir kurum kültürü bulunmaktadır.	,835	,760
8. Okulda gerçek düşünceler yerine duyulması istenenler dile getirilmektedir.	,815	,727
9. Okulda yönetimin kullandığı emredici dil çalışanlar üzerinde baskı yaratmaktadır.	,800	,704
10. Okulda sürekli denetim ve gözetim egemendir.	,667	,566
11. Yöneticilerin okul dışında bulunduğu zamanlarda bile onların otoritesinin etkisi sürmektedir.	,570	,470
12. Okulda itaat yoluyla aidiyet duygusu yaratılmak istenmektedir.	,776	,684
Crombach Alpha Katsayısı = ,873		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %53,475		

Çizelge 20'de eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite ölçüğünün özerlik boyutuna ilişkin faktör yükü ve madde korelasyonları verilmektedir. Çizelge 20 incelendiğinde, "özerklik" boyutunda madde faktör yük değerlerinin .66 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge 20'de görüldüğü gibi "özerklik" boyutunda madde toplam korelasyonları .59 ile .87 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .934 olduğu görülmektedir. Bu boyutun açıkladığı toplam varyans ise %63.01'dir. Buna göre, bu boyutta yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir. Bu boyutta faktör yük değeri .30'un altında olan "Okulda mevzuatta belirtilenlerin dışına çıkılarak takdir hakkının kullanılması yaygındır", Okul giderlerinin, büyük ölçüde velilerce karşılanır

duruma gelmesi, kamu kurumu olarak okulun velilere bağımlılığını arttırmaktadır” ve “Okulda katılımcılıkla başlayan yönetim faaliyetleri, zamanla dayatmaya dönüşmektedir” maddeleri ölçekten çıkarılmıştır.

Çizelge 20. Özerklik Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
14. Eğitimle ilgili mevzuatın yöneticilere verdiği yetkiler ast konumdakilerin özerkliğini kısıtlamaktadır.	,775	,717
15. Okulda tartışmalı kişi, konu ya da eserlerle ilgili çalışmalar üst yönetimin iznine tabidir.	,666	,599
16. Okulda, çalışanlara yönetimin kararlarını özgürce eleştirme hakkı tanınmamaktadır.	,821	,765
17. Okulda eğitim-öğretimle ilgili konularda yönetici ve öğretmenlerin yapacakları değişiklikler için sundukları öneriler üst yönetim tarafından dikkate alınmamaktadır.	,738	,675
18. Okulda çalışanların üst yönetimden gelen kararların düzeltilmesini sağlama gücü yoktur.	,871	,828
19. Okulda farklı düşüncelerin ifade edileceği uygun ortamlar bulunmamaktadır.	,859	,817
20. Okulda öğretmenlerin vermesi gereken kararları verme hakkını yönetim kendinde görmektedir.	,906	,874
21. Okulda yönetici ve öğretmenler çalışma koşullarıyla ilgili söz hakkına sahip değillerdir.	,883	,844
22. Okuldaki düzenlemeler, (görevlendirmeler, nöbet, ders saatleri, sınıf dağıtımları, araç-gereç dağıtımları vs.) öğretmenlerin katılımı ve istekleri dikkate alınmadan yönetim tarafından düzenlenmektedir.	,687	,621
24. Okulda katılımcılıkla başlayan yönetim faaliyetleri, zamanla dayatmaya dönüşmektedir.	,685	,618
Crombach Alpha Katsayısı = ,934		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %63.01		

Çizelge 21’de eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite ölçeğinin Meşruiyet boyutuna ilişkin faktör yüğü ve madde korelasyonları verilmektedir. Çizelge 21 incelendiğinde, “meşruiyet” boyutunda madde faktör yük değerlerinin .57 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge 21’de görüldüğü gibi “meşruiyet” boyutunda madde toplam korelasyonları .46 ile .73 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .872 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans %53.38’dir. Buna göre, bu boyutta yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Çizelge 21. Meşruyet Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
26. Okulda çalışanlar aksi görüşe sahip olsalar bile toplumun çoğunluğunun görüşlerine uygun düşünceleri savunmak zorunda kalmaktadır.	,610	,502
27. Okulda öğretmenler görevlerini yaparken geleneksel öğretmen rolünün dışına çıkmamaktadır.	,688	,582
28. Okulda yöneticiler görevlerini yaparken geleneksel yönetici rolünün dışına çıkmamaktadır.	,788	,695
29. Okulda mevzuatta olan her şey doğru kabul edilmekte, mevzuattan kaynaklanan haksızlıklara tepki gösterilmemektedir.	,820	,735
30. Okulda çoğunluğun azınlık üzerindeki etkisi doğal karşılanmaktadır.	,804	,722
31. Okulda yöneticiler, kendi verdikleri kararları öğretmenlerle uzlaşmadan uygulamaya koymaktadır.	,786	,688
32. Okulda kıdemli olanların, kararlarda, kıdemsizlere göre daha çok söz hakkı vardır.	,571	,467
33. Okulda, yönetime yakın olanlar diğerlerine göre daha çok imtiyaza sahiptir.	,745	,655
Crombach Alpha Katsayısı = .872 Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %53.38		

Çizelge 22’de “emir komuta zinciri” boyutuna ilişkin faktör yüğü ve madde toplam korelasyonları verilmektedir.

Çizelge 22. Emir Komuta Zinciri Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde no	Faktör yüğü	Madde toplam korelasyonu
M37. Okulda verilen emirler tavizsiz bir şekilde uygulanmaktadır.	,734	,619
M38. Okulda verilen görevlerin eleştirilmeden yerine getirilmesi istenmektedir.	,857	,767
M39. Okulda, beklenilmeyen durumlar olduğunda, eğitim çalışanları inisiyatif almak yerine yönetime danışarak karar vermektedir.	,730	,612
M40. Okulda, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıklarda, yöneticilerin görüşü benimsenmektedir.	,781	,665
M41. Okulda yöneticiler, tek yönlü bir iletişim tarzını kullanarak, görüşlerini astlarına kabul ettirmektedir.	,875	,791
M42. Meslekte hızlı ilerlemek isteyenler, üstlerinin isteklerini koşulsuz yerine getirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır.	,710	,592
Crombach Alpha Katsayısı = .871 Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %61.420		

Çizelge 22 incelendiğinde, “emir komuta zinciri” boyutu madde faktör yük değerlerinin .71 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam

korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge-23'te görüldüğü gibi “emir komuta zinciri” boyutunda madde toplam korelasyonları .59 ile .76 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .871 olduğu görülmektedir. Bu boyutun açıkladığı toplam varyans ise %61.420'dir. Buna göre, bu boyutta yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir. Bu boyutta faktör yük değeri .30'un altında olan “Okulda iyi eğitim, kuralları benimsetmeyi sağlamaktır”, “Okulda psikolojik ikna yöntemleri otoritenin kabul ettirilmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır” ve “Okul, otoriteye itaat ve saygının öğrenildiği yerdir” maddeleri ölçekten çıkarılmıştır.

Bu bulgulara göre, “Eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite” ölçeğinin dört boyut olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir (Ek-1). Buna göre ölçekteki dört boyut için faktör puanları üzerinden analiz yapılabilir. Yüksek puan, eğitim yönetimindeki otorite ifadelerine katıldığını, düşük puan ise ifadelere katılmadığını göstermektedir.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutu, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış form kullanılarak, görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi, araştırmacılar için esneklik sağlaması, görüşmede yanıt oranının yüksek olması, sözel olmayan davranışların kaydedilebilir olması, görüşme ortamının düzenlenebilmesi, sorular sırasında esneklik sağlaması, anlık tepkilerin kaydedilebilir olması, veri kaynağının teyit edilebilir olması, sorulara yanıt oranının eksiksizliği ve derinlemesine bilgi edinilebilme olanağının olması yönünden büyük yararlar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004, 109).

Görüşme formunun hazırlanması, konuyla ilgili alanyazının taranması sonucu oluşturulan görüşme soru maddelerinin öncelikle danışmanla müzakereler sonrasında alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş yapılmıştır. Taslak görüşme formu kişisel bilgiler (görev, yaş, eğitim vb) ve otoriteyle ilişki kurulabilecek eğitim yönetiminde kültür analizini içeren görüşme sorularından

(kitle kültürü, eleştiri kültürü, baskı/kontrol kültürü kategorilerinden) oluşmuştur. Taslak form uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların eleştirileri ve düzeltmeleri doğrultusunda üç kategoride toplam 13 ana sorudan oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (Ek-2). Bu taslak forma soruların anlaşılabilirliği, açıklığı ve konuyu kapsamı açısından iki öğretmen ve bir yönetici ile ön uygulama yapılarak son şekli verilmiştir. Bu sorular görüşülenlere yöneltilirken görüşmenin seyrine göre değişiklikler yapılabilmektedir. Sorular konuşma tarzında yöneltilmiş, görüşülen kişilerin soruları cevaplamaları teşvik edilmiş ve geri bildirimde bulunulmuştur. Görüşme süreci kontrol edilerek, yansız ve empatik olunmaya çalışılmıştır.

Görüşmede elde edilen verilerin kaydedilmesi, kayıt cihazı ile yapılmıştır. Böylelikle soru sorma ve dinleme işlevi daha etkili bir şekilde yerine getirilmiştir. Kayıt cihazı ile kaydetme, görüşülen kişilerden izin alınarak yapılmıştır. Kayıt cihazıyla görüşlerinin kaydedilmesini istemeyen olmamıştır. Görüşülen bazı kişiler isteksizliklerini dile getirmiş ancak araştırmacının verilerin güvenliğinin sağanacağı vurgulanmasıyla ikna olmuşlardır.

Nitel araştırma çerçevesinde geçerliği sağlama amacıyla, verilerin elde edilmesiyle ilgili tüm süreçler ve kullanılan yöntemler, veri analiz süreci ve kavramsal temaların belirlenmesi açıklanmıştır. Ayrıca araştırılan olguya ilişkin görüşmelerin olduğu gibi aktarılmasıyla, görüşme sırasında esnek davranmasıyla ve verilerin kayıt cihazıyla kaydedilmesiyle geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmada veri kaynağı olan bireyler ve sosyal ortamları açık bir şekilde tanımlanmış, temalar altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmalarına çalışılmış, veriler doğrudan alıntılarla belirtilmiş, temaların araştırmacının verilerinin bütününe kapsayıp kapsamadığı kontrol edilmiştir. Araştırmada görüşme sorularına verilen yanıtların temalarla olan ilişkisinin denetimi, eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış bir öğretim elemanının incelemesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Araçların geçerliği ve güvenliğinin sağlanmasından sonra Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınarak asıl uygulama yapılmıştır (Ek-3).

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki otorite ve kültür analizine yönelik yönetici ve öğretmenlerden toplanan verilerin otorite analizine ilişkin bölümü, bilgisayarda SPSS İstatistik Programı yardımı ile kültür analizine ilişkin bölümü ise kayıtların bilgisayara aktarılmasıyla daha önceden belirlenen kategoriler altında çözümlenmiştir.

Araştırmada kişisel bilgiler ve otoritenin anlam ve kaynağına ilişkin sıralama ifadeleri yüzde ve frekans, yönetici ve öğretmenlerin eleştirel kuram perspektifinden eğitim yönetimindeki süreç ve ilişki olarak otorite ifadelerine ilişkin benimseme düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin;

- a) görev yaptıkları ilçelere (Çankaya, Keçiören, Mamak ve Haymana),
- b) yaş gruplarına (21-30, 31-40, 41-50, 50 ve üstü),
- c) görevlerine (yönetici, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni),
- d) mesleki kıdemlerine (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü),
- e) en son bitirilen eğitim kurumuna (eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülte),

göre süreç ve ilişki olarak otorite ifadelerine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu gruplar arasındaki farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla her bir grup için LSD analizleri yapılmıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin;

- a) cinsiyetlerine (kadın, erkek),
- b) bitirdikleri lise türlerine (genel/Anadolu/fen lisesi, meslek lisesi),
- c) eğitim durumlarına (önlisans/lisans tamamlama/lisans, lisansüstü eğitim),

göre süreç ve ilişki olarak otorite ifadelerine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin gelecekteki mesleki planlarına (öğretmen olarak kalmak, okul müdürü olmak, il/ilçe milli eğitim müdürü olmak, müfettiş olmak, meslekten ayrılmak, emekli olmak) göre süreç ve ilişki olarak otorite ifadelerine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde Kuruskal Wallis testi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etme amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U-testleri ile yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde kullanılan t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kuruskal Wallis ve Mann Whitney U-testlerinin manidarlık sınamaları .05 düzeyinde yapılmıştır.

Araştırmada eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki kültür analizine yönelik yönetici ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanan veriler araştırmanın başlangıcında belirlenen kitle kültürü, eleştiri kültürü, baskı ve kontrol kültürü kategorileri altında çözümlenmiş ancak raporlaştırmada bu kategoriler, eğitimin anlam ve kaynağı, kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri olarak yeniden düzenlenmiş ve nicel verilerle bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

Nitel araştırma, araştırılan gerçeği keşfetme, anlama çabasını içerdiği için (Mayring, 2000; Kuş, 2003), böyle bir araştırmanın bulguları, görüşülenlerle girişilen etkileşim sürecinde oluşan ve araştırmacıların da konuya ilişkin yorumunu, algılarını ve sezgilerini de içeren bir sentez olmaktadır. Araştırma sürerken, başlangıçta oluşturulan “amaç soruları”na yenileri eklenmekte ve/veya var olanlar değişime uğramaktadır. Bu nedenle, bulguların, başlangıçta belirtilen amaç cümlelerini (veya amaç sorularını) birebir yansıtan başlıklar altında sunulması zorlaşmaktadır. Ayrıca, bulgu/yorumların amaç cümlelerini (sorularını) birebir yansıtan başlıklar altında sunulması, aktarımın akışını bozabilmekte ve “bulgu ve yorum” bölümünü monoton ve sıkıcı bir hale getirdiği gibi, konunun bütününe resmetmeyi engellemektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın raporlaştırılmasında bulgu/yorumun aktarıldığı bölümde kullanılacak başlıklar, araştırmacının eğitim yönetiminde otorite ve kültür yaklaşımını yansıtır biçimde ve bulguları/yorumu bütünsel olarak ortaya koymaya yönelik olarak

belirlenmiş ve karmalık benimsenmiştir. Eğitim yönetimindeki otorite ve kültür, toplumsal statüsü ve gelişmişlik düzeyi farklı okullardaki yönetici ve öğretmenlerin anlatılarıyla birlikte değerlendirilerek farklılıklar ve benzeşiklikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eğitim yönetimindeki otorite ve kültür konusu bu anlatılar üzerinden analiz edilmiş ve bulgular da onların anlatılarına geniş yer vererek aktarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bulgu/yorumu aktarılırken, okumayı güçleştirici bir etkisinin olduğunu bilinerek, görüşme alıntılarında geniş yer vermeye çalışılmıştır. Bunun temel bir nedeni, görüşmelerin “ruhu”nun yansıtılabilmesi, bir başka nedeni de okurun görüşülen insanların sesini duyabilmesinin sağlanmasıdır. Bu çalışmanın konusu ve kapsamı gereği benimsenilen nitel araştırma, konuyu daha derinlemesine inceleyerek nicel verilerle incelenemeyen özellikleri ortaya çıkardığı kadar görüşülen kişileri pasif nesnelere indirgmeden onları araştırmanın etkin öznelere konumuna yerleştirmektedir. Başka bir anlatımla yönetici ve öğretmenler, hakkında konuşulan değil, kendi sözlerini söyleyen öznelere olarak araştırmanın bir bileşeni olmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden veri toplama araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilere Göre Otoritenin Anlam ve Kaynağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin otoritenin anlam ve kaynağına ilişkin görüşleri sekiz kategori altında verilmiş ve öğretmenlerden bunların beşinde kendileri için önemli gördükleri üç ifadeyi öncelik sıralaması yapması, üçüne ise en çok katıldıkları ifadeyi işaretlemeleri istenmiştir.

Otoriteyi Çağrıştıran İlk Üç İfade

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine otoriteyi çağrıştıran 18 ifade⁶ verilmiş ve bu ifadeleri öncelik sırasına koyduklarında ilk üç sıraya giren ifadeleri sıralamaları istenmiştir. Bu soru ile ilgili olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların dağılımı Çizelge 23'de yer almaktadır.

Çizelge 23'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve ilk sıra işaretlemesi yapan 347 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %21.3'ü, otoritenin

⁶ Bağımlılık, Meşrulaştırma, Korku, Denetim kurma, Güven, Baskı, Duygusal şiddet, Tehdit, Yaptırım, Gönüllü itaat, Bedensel şiddet, Bilgi ve beceri, Disiplin, Ceza, İktidar, Bilinçdışı davranış, Güç ve Düzen

çağrıştırdığı ilk ifade olarak ilk sırada denetim kurmayı, ikinci sıra işaretlemesi yapan 339 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %21.8'i ilk sırada “disiplin” ifadesini ve üçüncü sıra işaretlemesi yapan 338 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %19.8'i ilk sırada “düzen” ifadesini işaretlemişlerdir.

Çizelge 23. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Otoriteyi Çağrıştıran İfadeleri Sıralamalarında İlk Üçe Giren İfadelerin Dağılımı

1. Sıra	f	74	Denetim kurma
	%	21.3	
	n	347	
2. Sıra	f	74	Disiplin
	%	21.8	
	n	339	
3. Sıra	f	67	Düzen
	%	19.8	
	n	338	

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otoriteyi çağrıştıran ilk üç kavramı sırasıyla; denetim kurma, disiplin ve düzen olarak işaretlemeleri, onların otoriteye olumsuz anlam yükledikleri ve otoriteyi dışsal bir kavram olarak algıladıkları anlamına gelmektedir.

Görüşme yapılan bir yönetici, görevlerinin okulda kendine yetebilen, kendi kararlarını verebilen bireyler yetiştirmek olduğunu, ancak bunu aileyle birlikte çocuk üzerinde otorite kurarak yaptıklarını şu ifadelerle belirtmektedir:

Okulda bizim istediğimiz şey kendi kendine yetebilen insanlar yetiştirmek. Biz bunu ne kadar yapıyoruz aile buna ne kadar izin veriyor. Şimdi çocuk Anadolu lisesinde okumak istemiyor, ama aile istiyor. O nedenle dershaneye gönderiyor, özel ders aldırıyor. “Hocam bize yardımcı olun” diyor. Biz de öğretmen olarak öğrenciye aynı şeyi yapıyoruz. Sürekli, “oğlum, kızım çalış çalışmadan yapamazsın” şeklinde baskı uyguluyoruz. Çocuk belki yeteneği olan alana gitmek istiyor. Kaç çocuğumuz güzel sanatlar lisesine gidiyor? Bizden bir veya iki tane. Kendi kendine

düşündüğünü yapmasına izin versek yeteneğine göre yönlendirsek belki daha iyi olacak. Karar vermesini biz bile engelliyoruz. (Y2)

Yariv'in (2009) yaptığı bir araştırmada, öğrenciler otoriteyi okul alanı içinde bir sınırlandırma olarak görmektedir. Yapılan bu araştırmada öğrenciler, okulda öğretmenlerin kendilerini yaptıkları davranışlarda aşırı derecede kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Balcı'nın (1999, 134-135) Ankara'da ilköğretim okulunda yaptığı bir çalışmada, öğrenci, öğretmen ve veliler okulları disiplinli, kaotik ve otoriter bir atmosfere sahip bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler, belirttikleri mecaz ifadeleriyle okulları disiplin ve otoritenin bir alanı, öğretmenleri otoriter bir kişi, okul müdürlerini otorite ve disiplin sağlayan, aileleri de otoriter olarak görmektedir. Öğretmen, öğrenci ve veliler okullarda kontrol, otorite, baskı, katı kuralların uygulandığını ifade etmektedir. Bu çalışmada da benzer bir şekilde öğretmenler ve yöneticiler otoritenin anlamını daha çok denetim kurma ve disiplinle ilişkilendirmeleri önemli bir saptamadır.

Türkiye Eğitim Sisteminin otoriter özellikleri Şimşek (1997) ve Kongar (1994) tarafından da eleştirilmektedir. Şimşek "askeri okul" analojisi kullanarak okulları ve eğitim sistemini, merkezileşmiş, hiyerarşik ve otoriter yapılar olarak eleştirmektedir. Kongar (1994) ise Türk Eğitim sistemini özgür düşüncenin gelişmesini engelleyen tekçi yapı olarak eleştirir. Illich (1985) ise okulları, öğretmenlerin eşliğinde zorlayıcı bir mekân olarak görür.

Otorite Bakımından En Güçlü Etkiye Sahip İlk Üç İfade

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine otorite bakımından en güçlü etkiye sahip aile, din, ekonomi, eğitim, siyaset, devlet, hukuk, yönetim, gelenekler olarak dokuz ifade verilmiş ve kendileri için önem derecesine göre bu ifadelerden ilk üç sıraya giren ifadeleri sıralamaları istenmiştir. Bu soruyla ilgili olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Çizelge 24'te yer almaktadır.

Çizelge 24. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Otorite Bakımından En Güçlü Etkiye Sahip İfadeleri Sıralamalarında İlk Üçe Giren İfadelerin Dağılımı

1. Sıra	F	95	Aile
	%	27.4	
	n	346	
2. Sıra	F	64	Eğitim
	%	18.5	
	n	345	
3. Sıra	F	67	Gelenekler
	%	19.7	
	n	340	

Çizelge 24'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve ilk sıra işaretlemesi yapan 346 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %27.4'ü ilk sırada ailenin, ikinci sıra işaretlemesi yapan 345 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %18.5'i ilk sırada eğitimin ve üçüncü sıra işaretlemesi yapan 340 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %19.8'i ilk sırada geleneklerin otorite bakımından en güçlü etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde, nicel verilerin aksine toplumda, okuldaki eğitimin otoritesini yitirdiğine yönelik ifadeler yer almaktadır. Örneğin öğretmenlerden biri, öğrencilerinin eğitimden beklentilerini "... buradaki öğrencilerin çoğu aileleri istediği için okula geliyor. Zorunlu eğitimi tamamlamak, zorunlu eğitim bittikten sonra da devam etmemek" (Ö1) gibi bir düşüncede olduklarını ifade ederek, öğrencilerin gözüyle eğitimin otoritesini kaybettiğini anlatmaya çalışmaktadır.

Nicel verilerde ekonominin otorite bakımından aile, eğitim ve geleneklere göre düşük oranda kalmasına rağmen görüşmelerde neredeyse tüm yönetici ve öğretmenler tarafından ekonominin çok önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Görüşmelerde ekonominin bu belirleyiciliğinin, hem eğitimin içinde hem de genel alanlarda eğitim dışında da etkisini gösterdiği anlaşılmaktadır.

Örneğin bir öğretmen ekonomik durumun eğitimde önemli bir eşitsizlik kaynağı olduğunu "... kesinlikle eşitsizlik yaratıyor. Buradaki öğrenciler dershaneye gidemiyor, özel ders alamıyor ya da özel okula gidemiyor. Bu, buradaki öğrencinin eksik olmasını getiriyor" (Ö1) ifadeleriyle betimlemiştir. Aynı okulda görev yapan bir başka öğretmen de "... Öğrencilerin daha iyi olmalarını sağlamak ekonomik durumla ilgili" (Ö2) şeklindeki ifadeyle ekonominin eğitimdeki otoritesine vurgu yapmaktadır. Ancak bu öğretmen, aynı zamanda, ekonominin belirleyiciliği fazla olsa bile, eğitimin otoritesini sağlamada öğretmene büyük görev düştüğünü, öğretmenin ekonominin olumsuzluğunu gidermede çaresiz olmadığını, iletişimle bu sorunun biraz da olsa aşılabileceğini şu ifadelerle anlatmaktadır:

... Öğretmen önemli, çocuk gelip özel bir sorununu anlatıyor. Beni ilgilendirmez deyip kapatıyorsam onu susturmuş oluyorum. Ayrıntı gibi ama çocuğu konuşturmalıyım, duygularını düşüncelerini anlattırmalıyım, anlatacakları çocuğun sosyal çevrede kendine güveninin gelmesini sağlayacak. Bunu her öğretmenin sağlaması gerekiyor. (Ö2)

Altı yıldır yöneticilik yapan Y2 okul ve ailenin birlikte hareket etmesiyle eğitimin gerçek anlamda bir otoriteye sahip olacağını şu ifadelerle açıklamaktadır:

Aileyle eğitim düzeyi paralel gidiyor. İyi aileden gelen çocukların eğitimi de iyi oluyor. Eğitimli iyi aile, kültürü almış oluyor. İlla ekonomisi iyi demek değil. Aile lise mezunu olduğunda ilgi de oluyor, eğitimine eğiliyor, düşük olunca, bunlar olmuyor. Lise ve üzeri eğitim almış aileler, destek veriyor, kontrolünü sağlıyor veya kaynaklarla ilişki kurmasını istiyor. (Y2)

Bu açıklamalarıyla Y2 eğitimin otoritesinin, aile otoritesiyle birlikte uyumlu olduğunda başarıya ulaşılacağını vurgulamaktadır. Yirmibeş yıldır görev yapan bir rehber öğretmen, toplumda değerlerin giderek kaybolduğunu belirtmektedir. Ancak kastettiği şeyin geleneksel değerlerin yerine yenilerinin aldığı konuşmasının devamından anlaşılmaktadır. Ö5 şu ifadelerle geleneksel değerlerin kaybolduğunu belirtmektedir:

Toplumsal değerlerin yok olduğunu düşünüyorum. Yıllarca çalıştım. Geçmişle gelecek arasında bir değerlendirme yaptığımda şuan değerleri olmayan bir nesil yetişiyor. Değerleri olmayan bir toplum hiçbir şeydir. Evet, eğitim sisteminde etkinlikler var ama bu etkinliklerde [öğrenciler] hep bilgisayara yöneliyorlar ve bilgisayarı doğru kullanamıyorlar. Bir taraftan bu, sistemin olumsuzluklarına neden oluyor. Bir takım değerleri yargılasın, eleştirsin ama değerlerin hepsini yok ettiler. Eskiden büyüklere

saygı öğretiliyordu, bunun yansımaları görüyorduk. Şimdi bir takım değerler veriliyor bir takım değerlerden de uzaklaşıyor. (Ö5)

Anlaşılabileceği gibi Ö5 geleneğin otoritesinin kaybolup yerine teknolojinin otoritesinin geçmesinden rahatsızlık duymaktadır. Görüşme yapılan birçok öğretmen ve yönetici, öğrencileri okuldaki eğitimden daha çok medyanın etkilediğini belirtmekte ve onun otoritesinin aile, okul gibi otoriteleri etkisiz bıraktığı düşüncesindedir. Örneğin Ö5 konuyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

Okulda bir takım değerleri vermeye çalışıyorsunuz ama sizin verdiğiniz değerlerle basın yayın çatışıyor. Siz büyüklere saygı öğretiyorsunuz ama televizyonda farklı, şiddet, saygısızlığı görüyor. İşe msn, facebook gibi şeyler yüz yüze iletişimi, insan ilişkilerini tamamen olumsuz etkiliyor. Sanal iletişimden dolayı zor durumlar yaşıyoruz. İşte facebookta küfürleşmeler. Biz onlarla uğraşıyoruz. Bilgisayar, cep telefonları doğru kullanılmıyor. Televizyondaki programlarda hoş olmayan şeyler. 5. sınıf öğrencisi lisede yaşaması gereken cinselliği yaşıyor, duygusal anlamda da bu böyle ve işin ilginç bu doğru algılanıyor. Basınla öğretmenin anlattığı birbiriyle çelişiyor. Bu da olumsuzluk yaratıyor. (Ö5)

Ö7 de Ö5 gibi TV ve bilgisayar gibi araçların amacı dışında kullanılması nedeniyle öğrencilere zarar verdiğini açıklamaktadır. Ö8 ve Ö9 ise öğrenci üzerinde öğretmenin otoritesinin çok etkili olmadığını, okuldaki eğitimden daha ziyade aile ve çevresinin çocuğu daha çok etkilediğini belirtmektedir. Ö10 okulun TV, bilgisayar ve diğer otorite ilişkilerini şekillendiren araçların etkilerini önleyemediğini, bir otorite olmadığını, zora dayalı bir yer olduğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

... Bizde okul zorunlu olarak gelmesi gereken, bir şeylerin zorunlu olarak öğrenilmesi gereken ve zil çaldığında hemen uzaklaşılması gereken bir yer. Öğrenci okula erken geldi mi nöbetçi öğretmen kızar: "neden erken geldin?" diye. Öğlenden sonra dersin varsa ve sabahçı bir öğrenci okulun bahçesine gelmiş bir şeyler yapıyorsa sen buradan pencereyi açarsın, "ders bitti, defol evine git" dersin. Yapıyoruz bunu. Yaşadık burada. ... Okulda yaşam alanları yok. Bizim okulun çok büyük bahçesi var. Mesela burada bir spor salonu olsa, bir de beden eğitimi öğretmeni olsa yönlendirse çocukları. Okula sadece dersin dışında da gelsin çocuklar. Burada yaşam alanları yok. Burada 2-3 haftadır satranç dersleri veriliyor. Gönüllü bir proje var. Federasyondan biri geliyor. Çocuklarla konuşuyorum beşe kadar yorulmuyor musunuz? "Hocam yorulmuyoruz" diyor. Okul böyle bir yer olmalı. Bir gün drama vs, başka gün spor vs. Okul, hem öğrendiğin hem yaşadığın bir yer olmalı. Biz burada olumlu şeyler yaşamıyoruz. Sürekli şunu öğren, böyle davran dediğimiz bir yer burası. (Ö10)

Dört yıldır yönetici olarak görev yapan Y3, öğrencilerin otoriteyle ilişkisini belirleyen önemli bir etkenin sosyo-ekonomik durum olduğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

... öğrencinin içinde bulunduğu çevre, sosyo-ekonomik durum önemli. Yani bu mevcut sistemde gelir düzeyi yüksek yerlerdeki okullarda etkinlik içerikli programlar sonuç veriyor. Çünkü öğrencinin önemli olan kendisinin araştırması, oralarda bu gerçekleşiyor. Ama bizim gibi sosyo-ekonomik ve kültür düzeyi düşük yerlerde maalesef öğrencinin bilgiye ulaşması zor. Yani kendi çabasıyla ulaşması, doğru bilgiye ulaşması zor. (Y3)

Y3 eğitimin otoritesinin toplumda çok fazla öne çıkmadığını uzmanlık otoritesiyle ilişkilendirerek "... inşaat mühendislerinin amele, ilköğretim okulunu bile bitiremeyenlerin müteahhit" olduğunu belirtmektedir. Açıklamalarına devam eden Y3 eğitimin özendiriciliğinin kalmadığını, bunun geri kazanılması içinse "... öncelikle eğitimin toplumda otorite olması için eğitim bakanlığının siyasetten özerk olması gerekir" şeklindeki açıklamalarıyla bütünleştirmektedir. Yedi yıldır şu anki okulunda görev yapan Ö7'de Y3 gibi ekonominin otoritesinin birçok otoritenin üzerinde olduğunu, artık yöneticilerin bir işletmeyi yöneten "patron" gibi davranmak zorunda kaldıklarını, eğitim öğretimle ilgilenemediklerini şu ifadelerle anlatmaktadır:

... yönetici, üç kişi çalıştırsak ne kadar vergi veririz ne kadar SSK yatırırız, bunlarla uğraşiyor. ... Dışarıdan iş satın alıyorsunuz. Gidip temizlik şirketleriyle görüşüyorsunuz. Ay sonunu nasıl denkleştiririm diye düşünen, aynen bir kafe patronu gibi ne kadar gelirim var ne kadar giderim var şeklinde. İdareciler öğretmenlerin aidat toplayıp toplamadıklarıyla uğraşiyor. Burada ne bilgi, ne eğitim, ne bu ne şu çok fazla ön plana çıkmıyor. Gidip de bir müdürün ben öğretmene ne yaptınız hocam, dersler nasıl gidiyor? Çocuklara şunları yetiştirdik mi, ya da çocuklara farklı olarak ne yaptık? Müdür bunları soramıyor. ... Birçok okul müdürü, okullarını tercih ederken ne kadar borcu var, doğalgazla mı, fueloille mi yoksa kömürle mi çalışıyor? Aylık telefon faturaları ne kadar geliyor? Kaç tane temizlik elemanı çalıştırıyor? Kaç tane hizmetlisi var? Bunları sorarak tercih yaptılar. ... Kaç lira ayda aidat toplanıyor? ... Şu kadar yeter mi yetmez mi? ona bakıyor. Şuna bakmadı hiçbir arkadaş, okul iyi mi başarısı nasıldır? Çünkü gittiği yerde müdür bununla uğraşamıyor. Bütçeyle başı belada daha çok. (Y3)

Yirmi yedi yıldır şuan görev yaptığı okulda olan ve bunun 14 yılını yönetici olarak çalışan Y4 de eğitimde otorite olanın ekonomi olduğunu, ekonomisi iyi olan ailelerin çocuklarına daha iyi imkânlar sağladığını bunun da başarıyı getirdiğini belirterek, kendi okul bölgesinin gecekondulu olduğu ve ailelerden okul için maddi destek sağlayamadıklarını, bunun da Ankara içi bile olsa okullar arasında eşitsizlik yarattığını vurgulamaktadır.

Yukarıda belirtilen ilköğretim okullarındaki görüşme yapılan yönetici ve öğretmenler ekonomik durumun eğitimdeki belirleyici rolüne dikkat çekerek kendi okullarının ekonomik olanaklar açısından dezavantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu okullarda araştırmaya katılanların birkaçı dışında öğretmenin tümü bu ekonomik olumsuzluklara rağmen, öğrenci başarısının sağlanmasında öğretmenlerin önemli rolleri olduğunu belirtmektedir.

Yirmi iki yıldır öğretmenlik yapan ve 5 yıldır kendi ifadesiyle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okulda görev yapan Ö14 ise okulların arasındaki farklılıkların çok olduğunu belirterek bu farklılıkları okul velilerinin ekonomik durumlarıyla ilişkilendirmektedir. Bu ilişkilendirme okullarda, otoritenin ekonomik kaynaklı olduğunu da ortaya koymaktadır. Ö14 ekonominin okuldaki otoritesini şu cümlelerle ifade etmektedir:

Okula verilen bağışlar vs okula yansıyor. ... Bu gün bizim okulda her sınıfta projeksiyon, bilgisayar, dizüstü bilgisayar, akıllı tahta, video, dvd vs var. Bu bağışlarla, aidatlarla yapılanlar. Okulun hem eğitim yönünden daha ileri gitmesini hem de daha fazla temizlik elemanı, güvenlik elemanı çalışmasını sağlıyor. Tabi bu durumda ister istemez diğer okullarla eşitsizlik olayı oluyor. Buradaki bağışlar aidatlar buranın kalitesini artırıp devam ettiriyor. (Ö14)

Ö14'in bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi okullarda, yaptığı bağışlardan kaynaklı, velinin ekonomik otoritesi, okullar arasındaki eşitsizliği daha da derinleştirerek sürdürmektedir. Ö14 ile aynı okulda 4 yıldır görev yapan Ö15 ise okulların farklı miktarlarda bağış toplamalarından dolayı onlar arasındaki gelişmenin de farklı olduğunu belirterek bu duruma "... bağışlar bütün okullar adına milli eğitime yapılırsa oradan okullara paylaştırılırsa daha iyi olur diye düşünüyorum" şeklindeki açıklamasıyla çözüm önerisinde bulunmaktadır. Onun bu açıklaması, "otoritenin eşit dağıtılması" düşüncesine benzer bir şekilde ekonominin otoritesinin de eşit dağıtımına anlamına gelmektedir.

Ö16 okulun otoritesinin azaldığını belirtmekte ve öğrencilerle ilgili en çok zorlandıkları konular arasında yer alan TV programlarının aşırı izlenmesi ve bilgisayar oyunlarının oynanması olduğunu, ailelerle sık sık toplantılar düzenleyerek bu sorunlar karşısında ortak davrandıklarını vurgulamaktadır.

Bunu önlemedeki başarılarını, daha önce görev yaptığı okulla kıyaslayarak okul velilerinin eğitimi, daha yüksek gelir ve mesleklere sahip olmasına bağlamaktadır. Ancak kendi okullarının veli profilinin iyi olduğu halde bunu tam anlamıyla başaramadıklarını "... çünkü okul velilerle konuşmaktan başka bir şey yapmıyor. Kimi veli bu konuştuklarımızı kendi işleri nedeniyle çocuğuna uygulamıyor" ifadesiyle anlatmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamlayan ve kadın yönetici olarak, Ö16 ile aynı okulda görev yapan Y10, okullarında popüler kültürün, okul ve ailenin otoritesini etkisizleştirdiğini şu ifadelerle anlatmaktadır:

... Bizdeki öğrencilerin alım ve uygulama güçleri daha fazla. Yani kendi akran gruplarının nasıl giyindiği, yaşadığı gibi konularda hem daha çok bilgiye sahipler hem de onları diğer toplumsal kesimlerden daha fazla elde edebilecek güce sahipler. O nedenle o popüler kültürü burada uygulama şansları ziyadesiyle daha fazla. Yani saçından, tavırlarından her şeyine etki ediyor. Bunu bir kültür olarak da ifade etmek zor. Çapraşık, karmaşık, birbirinin içine girmiş, neye ait olduğunu bilemediğimiz bir şey. Bunu engellemeye şansımız var mı? Onu da bilemiyorum. Sadece okullardaki eğitimle değil de aileyle aşılacak bir şey. Ama maalesef aile kurumu da dejenere olmuş durumda. Onun için okul da bunu engellemekte güçlü değil. (Y10)

Y10'in açıklamalarından da anlaşılacağı gibi eğitimde otorite sorunu yaşanmaktadır. Medyayla topluma verilen popüler kültürün otoritesi aile ve okulun kaybolan otoritesinin yerini almıştır. Popüler kültür, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan velilerin öğrencilerinin devam ettiği okullarda "markalar", "gidilen yerler" vs. ile etkisini gösterirken, bunun tersi olan yerlerde daha çok şiddet şeklinde kendini göstermektedir. Y11 ise ekonominin otoritesinin bugün eğitimde çok etkili olduğunu ve bu durumun belli kesimlerin eğitimden yararlanamaması sonucunu doğurduğunu ifade ederek, bu durumun toplumda adalet ve eşitliği ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Y11, eğitimin toplumdaki otoritesini kaybetmesinde, tüketime yönelik yayın yapan araçların olumsuz etkisinin de olduğuna dikkat çekmektedir.

Altı yıldır yönetici olarak görev yapan Y5, popüler kültürün okulun bıraktığı boşluğu doldurarak öğrenciyi etkilediğini ve okulun otoritesini azalttığını belirterek, ekonominin okuldaki etkisini okulundaki öğrencilerin farklı ekonomik düzeyden geldiklerini belirterek şu ifadelerle açıklamaktadır.

Projeksiyon sistemi 8 sınıfta var. Veli katkısıyla yapıldı. O sınıflarla diğerleri arasında fark var. Okulda 30 şube varsa, 8 şubede projeksiyon varsa, bu öğretmenin başarısı, yeteneği. Bu öğretmenlere biz işinin ehli diyoruz. Hatta eskilerin tabiriyle bunlar sinekten yağ çıkaranlar. Öğretmenlerimizin yarısı yetenekli ama onların arkasından çeken şey var. Okulun tam ortasında bulunduğu dar gelirlilik. (Y5)

İki yıldır yöneticilik yapan Y7 ise eğitimin otoritesinin gittikçe kaybolduğunu ve TV, internet ve yeni eğitim sistemin bunu körüklediğini şöyle ifade etmektedir:

... dış etmenler bizim yaptıklarımızı bozarcasına çalışıyor. Bunun başında da TV ve internet geliyor. Son 5 yıl içerisinde acayip bir şekilde TV'nin etkilerini görüyoruz. Eğitime getirilen yeni sistem de bizim Türk milletinin ekonomik durumuna, sosyal durumuna uygun değil altyapı olmadan bir çatı geliştiriyorlar. (Y7)

Aynı okulda 22 yıldır yönetici olan Y8'de TV ve bilgisayarın öğrenciler üzerinde otorite kurduğunu, "... eğitimde çevrenin, ailenin, okulun ne kadar etkisi varsa medyanın da büyük bir etkisi var" açıklamasıyla ifade etmektedir.

Bu değerlendirmelerin tümü dikkate alındığında görüşülen öğretmen ve yöneticilerin hemen hemen tümü eğitimin otoritesinin ya kalmadığı ya da zayıfladığı yönünde görüş belirtmişler ve okulda verilen eğitimin otoritesinin yerine TV, bilgisayar gibi araçların aldığını vurgulamışlardır. Görüşmeye katılanlar eğitime, ekonominin yön verdiğini çeşitli açıklamalarla ifade etmişler ve ekonominin ve popüler kültürün otoritesinin okullar arasındaki eşitsizliği daha da derinleştirerek arttığını açıklamışlardır. Bazı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler okullarında çok düşük miktarda olmasına rağmen aidat toplayamamaktan yakınırken, bazı okullardaki öğretmen ve yöneticiler daha çok popüler kültürün olumsuz etkilerine değinmekte, okullar arasındaki ekonomik farklılıklardan ise rahatsızlık duyduklarını belirtmektedirler.

Okuldaki Otoritenin Anlamı

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine okulda var olan otoritenin, anlam bakımından ne içerdiğine ilişkin yedi ifade⁷ verilmiş

⁷ Yasalarla kazanılan hiyerarşik güç; İkona etme ve etkileme gücü; Bilgi ve uzmanlık yeteneklerinin gücü; Ceza ve korkunun yarattığı itaat ettirme gücü; Akıl, zeka, doğruluk, tecrübe gibi kişisel özelliklerden oluşan güç; Güçlü ile zayıf arasındaki etkileşim gücü; Zorlamasız gönüllü katılımı sağlama gücü.

ve verilen ifadeleri önem derecesine göre sıraladıklarında ilk üçe giren ifadeleri sıralamaları istenmiştir. Bu soruyla ilgili olarak ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin vermiş oldukları yanıtların dağılımları Çizelge 25'de görülmektedir.

Çizelge 25. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okulda Var Olan Otoritenin Anlamına İlişkin İfadeleri Sıraladıklarında İlk Üçe Giren İfadelerin Dağılımı

1. Sıra	f	112	Yasalarla kazanılan hiyerarşik güç
	%	32.3	
	n	340	
2. Sıra	f	72	Bilgi ve uzmanlık yeteneklerinin gücü
	%	21.6	
	n	334	
3. Sıra	f	66	İkna etme ve etkileme gücü
	%	20.3	
	n	325	

Çizelge 25'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve ilk sıra işaretlemesi yapan 340 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %32.3'ü otoriteyi ilk sırada "yasalarla kazanılan hiyerarşik meşru güç", ikinci sıra işaretlemesi yapan 334 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %21.6'sı otoriteyi ilk sırada "bilgi ve uzmanlık yeteneklerinin ortaya koyduğu güç" ve üçüncü sıra işaretlemesi yapan 325 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %20.3'ü otoriteyi ilk sırada "ikna etme ve etkileme gücü" olarak belirtmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki otoriteyi daha çok yasalarla kazanılan hiyerarşik güçle ilişkilendirmeleri, onların otoriteye bürokratik bir anlam yükledikleri ve okuldaki otoriteyi yasal otorite olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Oysa bir eğitim kurumunda otoritenin anlamının daha çok "bilgi ve uzmanlık yeteneklerinin gücü" olarak algılanması beklenirdi.

Peabody (1962) ABD'de yoksullara sosyal yardım kuruluşunda, polis teşkilatında ve bir ilköğretim okulunda otorite ilişkilerini inceleyen ve makam, yasallık, yeterlik ve kişisel boyutlarında oluşturduğu bir ölçekle araştırma yapmıştır. Üç örgütte de otorite temeli olarak yasallık ve makam önemli görülmüştür. Bu üç örgütte de araştırmaya katılanlar yasallık ve makamın otoritesini, teknik yeterlik ve kişisel uzmanlıktan daha önemli görmüşlerdir.

Yariv'in (2009, 105) İsrail'de ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerle öğretmenlerin otorite sınırlarının ne olduğuyla ilgili yaptığı araştırmada, öğrenciler okulun daha çok hiyerarşik bir örgüt olduğu, yetişkinlerin otoritenin kaynağı oldukları ve kendilerinin onların kurallarına tamamen uymak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmalarda neredeyse bütün öğrenciler öğretmenlerin emirlerine uymak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmalarda öğrencilerin cezalandırmadan kaçınma, derslerde düzensizliği azaltma, yetişkin olarak öğretmenlere saygı gösterme, kendi gelişimlerine destek olan eğitimcilerin rollerinin değerini bilme gibi nedenlerle itaat ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Yine bu araştırmada öğrenciler haklarına saygı gösterilmesini istemektedirler. Görüldüğü gibi farklı araştırmaların sonuçlarında da bu araştırmanın bulgularına benzer bir şekilde otoritenin makama, yasa ve hiyerarşiye dayalı olduğu bulgusunu doğrulamaktadır.

Okul Yöneticilerinde Görülen Eksiklikler

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine bağlılık, saygı, itaat, adalet, ceza, disiplin ve eleştiri ifadeleri verilmiş ve bu ifadelerden yöneticilerde eksik olduğunu düşündükleri en önemli üçünü sıralamaları istenmiştir. Bu soru ile ilgili olarak ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin verdiği yanıtların dağılımı Çizelge 26'da yer almaktadır.

Çizelge 26'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve ilk sıra işaretlemesi yapan 309 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %25'i yöneticilerde en çok adaletin, ikinci sıra işaretlemesi yapan 273 ilköğretim okulu yönetici ve

öğretmeninden %25'i yöneticilerde en çok yine adaletin ve üçüncü sıra işaretleme yapan 257 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %22'si yöneticilerde en çok eleştiri eksikliği olduğunu ilk sırada belirtmiştir.

Çizelge 26. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yöneticilerde Gördükleri En Önemli Üç Eksikliğin Dağılımı

1. Sıra	f	77	Adalet
	%	25	
	n	309	
2. Sıra	f	68	Adalet
	%	25	
	n	273	
3. Sıra	f	56	Eleştiri
	%	22	
	n	257	

Araştırmaya katılanların yöneticilerde mutlaka olması gereken adalet gibi bir değer eksik olduğunu öncelikli olarak belirtmeleri, yöneticilere olan güvenin de zedelenmiş olduğunu gösterir. Üstelik yöneticilerin eleştirel ortamlar yaratma, yönetim kararlarının eleştirilmesine olanak sağlama gibi özellikte olması beklenmektedir. Aydın ve Kepenekçi'nin (2008) ilköğretim okullarında müdürlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği bir araştırmada, okul müdürlerinin dağıtıcı adaleti ödüllendirme, performans değerlendirme, öğrencilerin sınıflara dağıtım gibi konularla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. O halde yöneticiler kendi otoriteleri çerçevesinde bu gibi karar verme konularında adaletli davranmalıdırlar. Aydın ve Kepenekçi'nin (2008) yaptığı bu araştırmada okul müdürleri, öğretmenlerin farklı adalet beklentileri içinde olmalarının, müdürlerin yaptığı en küçük yanlışlığın büyütülmesinin, okul büyüklüğünün, okul kültürünün, okuldaki iletişimin adalet algısını farklılaştırdığını ortaya koymaktadır.

Hoy ve Tarter (2004) okullardaki adalet algısının okul yöneticisinin davranışlarına bağlı olduğunu belirterek okul yöneticilerinin okuldaki çalışanlara eşit, tutarlı, dürüst, kibar ve saygılı davranmasının, etik ilkelere bağlı olmasının yöneticilerin adil davranma kaynakları arasında yer aldığını vurgulamaktadır. Okulda öğretmenlerin kararların alınması ve uygulanmasında söz sahibi olması, onların kararların adil olduğu yönündeki algılarını da güçlendirecektir.

Öğretmenlerde Görülen Eksiklikler

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine bağlılık, saygı, itaat, adalet, ceza, disiplin ve eleştiri ifadeleri verilmiş ve bu ifadelerden en önemli üçünü sıralamaları istenmiştir. Bu soru ile ilgili olarak ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin verdiği yanıtların dağılımı Çizelge 27’de yer almaktadır.

Çizelge 27. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmenlerde Gözledikleri En Önemli Üç Eksikliğin Dağılımı

1. Sıra	f	64	Saygı
	%	22.1	
	N	289	
2. Sıra	f	52	Adalet
	%	20.1	
	N	258	
3. Sıra	f	49	Disiplin
	%	21.1	
	N	232	

Çizelge 27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve ilk sıra işaretlemesi yapan 289 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %22.1’i öğretmenlerde en çok saygının, ikinci sıra işaretlemesi yapan 258 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %20.1’i öğretmenlerde en çok adalet ve üçüncü sıra

işaretlemesi yapan 232 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %21.1'i öğretmenlerde en çok disiplin eksikliği olduğunu ilk sırada belirtmiştir. Araştırmaya katılanlar, yöneticilerdeki en önemli eksikliği adalet, öğretmenlerde ise saygı olarak görmektedir.

Taşdan'ın (2008) Türkiye'de kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyine ilişkin yaptığı araştırmada kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin en çok önem verdiği bireysel değerler arasında adalet, dürüstlük, insan odaklı olmak, güven ve çalışkanlık olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, adalet değerlerinin yüksek olmasına rağmen, okul ortamında adaletin yeterince karşılanamadığını belirtmektedirler. Bu çalışmada da Taşdan'ın (2008) araştırma bulgularına benzer bir şekilde adalet eksikliği, okullarda önemli bir sorun olmaktadır.

Yılmaz'ın (2006) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerdeki değerleri ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmasında dürüstlük, insan odaklı olmak ve adalet değerlerinin öğretmenler ve yöneticiler için en önemli beş bireysel değer arasında olduğu görülmektedir. McDonald ve Gandz'ın (1992) yönetici ve öğretmenlerle yaptığı bir araştırmada da öğretmenler ve yöneticiler için adil olmanın önemli olduğu görülmektedir. Sağnak'ın (2003) yaptığı bir araştırmada da ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin adil olmak, ahlaki tutarlılık, açıklık, sosyal eşitlik gibi bireysel değerlerin, adil olmak, itaat, düzenlilik gibi örgütsel değerlerin önemli olduğunu ilk sıralarda belirttikleri görülmektedir. Benzer bir şekilde Zoba'nın (2000) Ankara'da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle okul kültürü ile ilgili yaptığı bir araştırmada adil olma, dürüst olma, duyarlı olma gibi değerlerin öne çıktığı görülmektedir. Beugre'nin (2002, 1092) belirttiği gibi örgütte çalışanların örgüt ortamının adil olduğuna yönelik algıları onlarda olumlu davranışlara yol açmaktadır. Örgütte adil bir ortamın olması çalışanların kendilerini örgütün değerli ve saygın bir üyesi olarak hissetmelerine, çalışma arkadaşları ve yöneticileri ile uyumlu ve güvene dayalı ilişki geliştirmelerini

sağlarken, adaletsizlik örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını zorlaştıran davranışlara yol açmaktadır.

Keskin'in (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okuldaki adalet algılamalarında en önemli faktörün kararlara etki etme ve alınan kararlarda etkili olma imkanları olduğu görülmüştür. Yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçlarına benzer bir şekilde bu araştırmada adalet, saygı gibi önemli bireysel değerlerde eksiklik bulunması Goleman'ın (2000, 155) da vurguladığı gibi çalışanların örgüte duygusal bağlılığını da zayıflatmaktadır. Böylece eğitimin ve okulun otoritesi yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarından da zayıflamaktadır.

Okulda Otorite Simgesi

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine okulda otorite simgesi olabilecek öğretmen, okul müdürü, müfredat, mevzuat, veli, okul müdür yardımcısı, ders kitapları ve törenler olmak üzere sekiz ifade verilmiş ve bunlardan en önemli üçünü sıralamaları istenmiştir. Bu soru ile ilgili olarak ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin verdiği yanıtların dağılımı Çizelge 28'de yer almaktadır.

Çizelge 28. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Gördükleri Otorite Simgelerinden En Önemli Üçünün Dağılımı

1. Sıra	f	233	Okul Müdürü
	%	67.5	
	N	345	
2. Sıra	f	121	Okul Müdür Yardımcısı
	%	36	
	N	336	
3. Sıra	f	125	Öğretmen
	%	38.1	
	N	328	

Çizelge 28’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve ilk sıra işaretlemesi yapan 345 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %67.5’i ilk sırada okul müdürünün, ikinci sıra işaretlemesi yapan 336 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %36’sı ilk sırada okul müdür yardımcısının ve üçüncü sıra işaretlemesi yapan 328 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %38.1’i ilk sırada öğretmenlerin okulda otorite simgesi olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, yönetici ve öğretmenler tarafından, okuldaki otoritenin anlamının daha çok “yasal ve hiyerarşik otorite gücü” olarak algılanmasının, hiyerarşik bakımdan okulda en üst yönetici olan müdürlerin otorite simgesi olarak görülmesini de meşrulaştırmıştır.

Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi yönetici ve öğretmenler okulda otorite simgesi olarak okul müdürünü, okul müdür yardımcısını, öğretmenleri, müfredat ve mevzuatı daha önemli görmektedir.

Skein ve Ott (1962) örgütsel etkiye yönelik işçi liderleri, öğrenciler ve eğitim ve iş başındaki yöneticilerle ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada örgütteki yasal durumun etkisi ölçülmek istenmiştir. Bu araştırma sonucunda işçi liderleri, örgütteki yasal etkiyi diğer gruptan daha fazla algılamaktayken diğer gruplar en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla öğrenciler, eğitimdeki yöneticiler ve iş başındaki yöneticiler olmuştur. Görüldüğü gibi makam derecesi, formallik arttıkça örgütlerde yasal etkiyi algılama derecesi de artmaktadır

Balcı’nın (1999, 137) Ankara’da ilköğretim okulunda yaptığı bir çalışmada, öğrenci, öğretmen ve veliler okul yöneticilerini genellikle otoriter, disipline edici, kaba, zarar verici ve duyarsız gibi olumsuz mecazlarla tanımlamışlardır. Balcı’nın yaptığı bu çalışmada öğretmen, yöneticiler ve veliler okul müdürlerini otorite sahibi olarak görmektedirler. Ancak onlar daha geniş olan eğitim sistemi bağlamında yöneticileri güçsüz görmektedirler. Balcı’nın araştırmasına benzer bir şekilde bu çalışmada da okul müdürleri öğretmenler tarafından ilk sırada otorite figürü olarak belirtilmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmede de okuldaki otorite simgesi olarak müdürlerin görüldüğü anlaşılmaktadır. Üç yıldır sınıf öğretmenliği yapan bir öğretmen okulda otorite simgesi konusunda nicel verileri doğrular bir şekilde, okulda veya sınıfta verdiği kararlarda en çok yöneticinin kendisini etkilediğini şu ifadelerle açıklamıştır:

... belirli bir ders saatinde, planda yer alan konuyu işlemek yerine başka bir konuyu işlemek istiyorum. Mesela saygıyı işlemek istiyorum. “Ben bunu yaptım” dediğimde daha sonra yönetici “sen neden o konuyu işlemedin”, “olmaz. Önce asıl konuyu işle, zaman kalırsa öbürlerini yaparsın” gibi ifadelerde bulunuyor. (Ö1)

Ö1’in ifadelerinden de anlaşılacağı gibi okul müdürü, yasal otoritesini öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına da karışarak kullanabilmektedir. Aynı okulda görev yapan başka bir öğretmen ise okulda ve sınıfta verdiği kararlarda “önce mevzuata başvururum, arkadaşlarıma danışırım, sonra idarecime giderim tecrübe anlamında. Karar adına da danışabilirim” (Ö2) ifadelerini kullanmıştır. Böylece bu öğretmen öncelikle mevzuatın dışına çıkmayarak, kurallara bağlı olduğunu, son kararda ise yine yöneticinin otoritesine başvurduğunu belirtmektedir. Üç yıldır yöneticilik yapan Y1, okulda temel referans kaynaklarının mevzuat olduğunu belirterek “... mevzuat dışına çıkmamaya çalışıyoruz. Mevzuat dışına çıkılınca çok bir şey olmayacaksa bazen esnetebiliyoruz” açıklamalarında bulunmuştur. Ö3 ise eğer öğretmenler gerçekten öğrenciler için faydalı şeyleri yapmayı kafalarına koymuşlarsa, bunları yapmada hiçbir engel olmadığını belirterek, okul içindeki öğrencilerin yararına olacak uygulamalarında otorite olarak kendisini görmektedir. Ö4 ise sınıfta verdiği kararlarda yönetimin kendisini etkilemediğini, bunu yüksek lisans yapmasına bağlayarak, “... kendimin ve diğer arkadaşların uzmanlık bilgisine güvenirim” şeklinde açıklamıştır.

Yukarıda belirtilen okullarda görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, okul içindeki uygulamalarda temel otorite kaynakları okul müdürü, mevzuat ve öğretmenlerin uzmanlık bilgileridir. Bu bulgu katılımcıların yasal ve uzmanlık otoritelerine önem verdiklerini göstermektedir.

Bir yöneticinin, “karar verirken beni en çok mevzuat sınırlandırır, Açık bakıyoruz. Ben yapacağım diyemiyorum. Üst düzey yöneticilerin de görüşleri alınıyor. Öyle ben yaptım oldu olmuyor” (Y2) şeklindeki ifadesi, yasaların yöneticiler üzerlerinde en önemli otorite olduğunu göstermektedir.

Ö5 ise rehberlik servisinin uygulamaları konusunda velinin ve mevzuatın okuldaki kararlarında etkili olduğunu şöyle ifade etmektedir:

... karar alırız ama veliyi göz ardı edemiyoruz. Veli etkili oluyor. Veli kalıplaşmış düşünce içinde onu kıramıyorsunuz. Ama öğretmenlerle konuşup onu ikna edebiliyorsunuz. İdare konusunda bir sıkıntımız yok onu da ikna edebiliyoruz. Ama mevzuat ve veli konusunda sıkıntımız var. (Ö5)

Aynı okulda görev yapan ve 23 yıllık öğretmen olan Ö6 okuldaki uygulamalarında kendine yol gösteren otoritenin öncelikle kendi eğitim algısı ve öğretmenlik meslek kriterleri olduğunu belirtmektedir. Ö6 kendi eğitim algısı ve öğretmenlik meslek kriterlerini “mevzuat, veli ve yönetici”nin etkilediğini vurgulamakta, “... ama ben kendim olmaktan çıkarak velinin beklentisi, öğrencinin, okulun, arkadaşlarımla beklentileri üzerinden hareket etmiyorum. Öncelikle benim bir duruşum var” şeklinde açıklamaktadır. Y3, okuldaki verdiği kararları etkileyenlerin ne olduğunu şu ifadelerle dile getirmektedir:

...Temelde toplumdur. Ama veli, yönetici, öğretmenler, mevzuat da etkiler. Sosyal güvencesinin zayıf olduğu toplumlarda, devlet garantisinin olmadığı toplumlarda sizin iyi niyetle öğrencinin bilinçlenmesi adına söyleyeceğiniz şey yasal zemine oturmadığı zaman sizi sıkıntıya sokabilir. (Y3)

Ö7 ise öğretmen olarak kararlarında mevzuatın önemli olduğunu ancak vicdanın da birçok şeyi yaparken etkili olduğunu vurgulamakta ancak “... otoritenin daha çok yöneticiler olduğunu ve yöneticilerin birisinin otoritesinin aktarıcısı olduğunu” düşündüğünü ifade etmektedir. Dört yıldır öğretmenlik yapan ve 2 yıldır bu okulda rehber öğretmen olarak görevli Ö9 ise öncelikle yaptığı işi mevzuatın belirlediğini, sonra yöneticinin otoritesinin önemli olduğunu ve kendi uzmanlık otoritesinin de etkisi olduğunu anlatmaktadır. Dört yıldır bu okulda branş öğretmeni olarak görev yapan Ö10 da öncelikle mevzuatın ve müfredatın kendisinin kararlarında otorite etkisi taşıdığını ama velinin de kararlarında kendisi için önemli bir otorite kaynağı olduğunu belirtmektedir. Ö11 okul yönetiminin, kendisinin yaptığı çalışmalarda temel

belirleyici olduğunu vurgulamakta, öğrenci yararına olacak her türlü faaliyette ise temel belirleyicinin kendi uzmanlığı olduğunu ifade etmektedir. Y4 ise yönetici olarak verdikleri kararlarda mevzuatın kendi uygulamalarında etkili olduğunu şu açıklamalarla dile getirmektedir:

Şayet bir yanlış yapmışsak, kendimize göre bir uygulamaya, bir değişikliğe başlamışsak şikâyet konusu olduğu zaman bizi savunacak hiç kimse olmuyor. Dolayısıyla o ortama, pozisyona düşmemek için öncelikle kanunlara, yönetmeliklere uyararak kendi inisiyatifimizi kullanabileceğimiz yetkimiz dâhilinde olanları kullanabiliyoruz. Gücümüz dâhilinde olmayanları, gücümüzün yetmediğini uygulamıyoruz. (Y4)

Bu açıklamalar değerlendirildiğinde araştırmaya katılanlar kararlarında mevzuat, yönetici ve kendi uzmanlık otoritelerinin yanında toplum, veli ve müfredatında otoritesinin de etkili olduğunu belirtmektedir.

Y5, okulda velinin öğretmeni etkilemeye çalıştığını ancak öğretmene göre bu etkileme çalışmasının sonucunun değiştiğini belirterek hala öğretmenin az da olsa okullarda otoritesinin devam ettiğini şu örneği vererek belirtmektedir:

Bizim okulumuzda tiyatro etkinliğine bir şubeden 35 kişi gidiyor. Aynı zümrenin diğerinden 12 kişi gidiyor. Burada öğretmenin yöntem farklılığı var. Bu gezide de, okul aile birliğine verilen bağış miktarında da ortaya çıkıyor. Falanca etkinliğe katılımı da, etkinliğin çeşidinde de ortaya çıkıyor, dersi işlemedeki yöntemde de ortaya çıkıyor. Bunu baskı uygulayarak yapmıyor. (Y5)

Y5'in bu ifadeleri, öğretmenlerin otoritesinin etkileme yoluyla hala devam ettiğini göstermektedir. Y6 ise yaptığı uygulamalarda, mevzuatın otoritesini kısıtlayıcı olarak görmekte ve bunu şu örnekle açıklamaktadır:

...okul aile birlikleri daha önceden personel alabiliyordu. Bize bir personelin maliyeti, 600 TL maaş, 300 TL SSK, toplam 900 TL idi. Şimdi şirketten hizmet alımı geldi. Buna mecburuz. Bunun bize maliyeti 1200 TL oluyor. Temizlik de öyle, güvenlik de öyle. Şimdi bazı şeyler konurken ne kadar kar, ne kadar zarar getireceği hesaplanmıyor. (Y6)

Y5'in bu açıklamaları okul yönetimi uygulamalarında yasal otoritenin etkisinin önemli bir kısıtlama getirdiğini göstermektedir. Okulların içinde buldukları koşullar dikkate alınmadan yapılan mevzuat değişiklikleri, okul yönetimlerini zor durumda bırakmaktadır. Ö13, eğitimde ekonominin otoritesinin çok önemli olduğunu, "bir proje yapacaksınız çocuk hemen soruyor hocam maddi boyutu ne? Test çözerken bile maddiyata dayanıyor.

İşte bende o kitap yok, benim ailemin durumu kötü ben o kitabı alamam diyor” ifadeleriyle açıklamaktadır. Konuşmasına devam eden Ö13 velilerin öğretmenleri hala tek otorite gördüklerini şöyle anlatmaktadır:

Ben 15 yıllık öğretmenim en az 15 veli toplantısı yapmışımdır. Bu veli toplantılarında gördüğüm; “arkadaşlar şunu yapın, çocuklara şunu alın”, onlarda “tamam hocam yaparız” diyorlar. Ama “neden yapıyoruz? Şu kitabı değil de, bunu tavsiye eder misiniz?” şeklinde bir öneri dahi gelmiyor. İşte diyoruz ki falanca yayınların falanca kitabını alın faydalı olacak. İşte “biz de şu kitap var, bu nasıl?”, “Çocuğumuza daha neler yapabiliriz?” şeklinde soran veli yok. Hala veliler öğretmenleri tek otorite olarak kabul ediyorlar. (Ö13)

Ö13, görüşme yapılan birçok öğretmen ve yönetici gibi öğrencilerin, öğretmen otoritesinin yerine kendine TV’de izlediği dizi kahramanlarını örnek olarak aldığını, “eskiden öğretmen bir liderdi, öncüydü, taklit edilecek bir insandı, kılık kıyafeti, duruşu vs. ile. Şimdi TV’dekiler öyle. Parası olanlar daha ön planda. Biz bu noktada örnek olabildiğimizi düşünmüyorum”. Ö13’in bu açıklamaları velilerin hala öğretmenleri otorite olarak gördüğü, öğrencilerin ise TV kahramanlarını otorite olarak kabul ettiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin ifadeleriyle, sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okulda görev yapan ve 22 yıllık kıdeme sahip olan 5 yıldır da bu okulda sınıf öğretmenliği yapan Ö14, okullarında en çok veli baskısının olduğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

Bu okulun velilerinin eğitim ve ekonomik düzeyinin yüksek olmasında dolayı onlar baskı kurabiliyor. Velinin maddiyatı öğretmeni istediğim gibi yönetebilirim anlayışını getirebiliyor. Bu okulda böyledir. Bu büyük sıkıntı yaratıyor. Velinin maddiyatıyla birlikte onun çevresinin genişliği, işte “ben öğretmene istediğim gibi soruşturma açtırırım” veya “istediğim gibi yönlendiririm” havasını ortaya koyuyor bu okulda. (Ö14)

Yine aynı okulda görev yapan Ö15 “... velinin durumunun iyi olması ister istemez öğretmende bir baskı oluşturuyor” ifadesini kullanarak, öğretmenin bazen velinin ekonomik ve siyasi gücü nedeniyle velinin otoritesini kabul ettiğini vurgulamaktadır. Y9 ise okullarda başka bir otoriteye dikkat çekmektedir: “Teknolojinin otoritesi”. Y9 teknolojinin otoritesini şu ifadelerle anlatmaktadır:

... derslerde artık çocuklar telefonlarıyla oynuyor. Onlarla internete giriyor. Uygunuz resimler çekiyor. Bu sadece telefonlarında da kalmıyor, onları yayıyor. Kaç kere yakaladık. Okul bunlara önlem alamaz. Telefonu yasakladık, iç çamaşırlarına saklayıp saktular. Biz de vazgeçtik. (Y9)

Ö16 ise veli otoritesine dikkat çekerken, bu okuldaki velilerin eğitim düzeylerinin yüksek olduğunu, öğretmenin verdiği eğitimi sorguladığını, kitapta bile hata aradığını, bulunca da bunun suçunu öğretmene yüklediğini belirterek bu baskıyı üzerlerinde nasıl yaşadıklarını şöyle ifade etmektedir:

... Mesela bir şey yapacaksınız veli ne der, istemez mi? Ya da veli mevzuat dışında bir şey yaptığımızda şikayet eder mi? Düşünüyorsunuz. Veli burada çok önemlidir. Burada veli etkisi değil baskısı var. Ben burada bu nedenle eski görev yaptığım Çinçin'deki okuldakinden daha çok çalışıyorum. (Ö16)

Ö16 ile aynı okulda yöneticilik yapan Y10 onunla benzer olarak velilerin otoritesinin okullarında etkili olduğunu ve okul müdürünün de kendi üzerinde etkili bir şekilde makam otoritesini kullandığını şöyle ifade etmektedir:

Burada veli çok etkiler. Burada kaynağını çok da bilmediğim bir şekilde veliler çok paralı, siyasi güç çok fazla, bürokratlar çok fazla, siyasetle ilgililer. Bunu dışında müdür çok etkilidir. Müdürün isteklerini koşulsuz yerine getiririm. Gel dediğinde odasında olmalıyım. 5 dakika geç gitsem tartışır. Sabah müdür aradı ilçe milli eğitim müdürü gelecek masalarınızda oturmayın kalkın dedi, ben masada oturduğum için tartıştık. En ilkel yönetim şeklini yaşıyoruz galiba. (Y10)

Y11 ise kararlarında yönetmeliklerin bağlayıcı olduğunu belirtmekte, ancak sadece onların çizdiği sınırlarla okulların yönetilemeyeceğini vurgulamaktadır. Öğretmen ve yönetici ifadelerine göre sosyo-ekonomik durumu iyi olan bölgelerdeki okullarda öğretmen ve yöneticiler, veli baskısının üzerlerinde aşırı bir otorite kurduğunu belirtmektedir.

Simpkins'in (1968, 259) Kanada'da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretmenlerle yaptığı ve okullarda karar verme otoritesinin paylaşılmasıyla ilgili bir araştırmada, öğretmenler otoritenin kaynağını hiyerarşik yapıya neden olan yasalarda görmektedirler. Bu araştırmada öğretmenler okuldaki uygulamaları kendilerinin karar vereceği değil, rutin olarak yapılması gerekenler olarak ve resmi otoritenin kararları olarak görmektedirler. Yine bu çalışmada öğretmenler, müfredattan farklı olarak bazı uygulamalar yapmada, kendi otoritelerini değil resmi otoriteyi kaynak almaktadır. Öğretmenler karar verme otoritesinin paylaşılmasının ise eğitimde çeşitlilik sağlayacağını düşünerek tercih edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Yariv'in (2009) yaptığı bir araştırmada, öğrenciler %81 oranında öğretmenlerin otoritesini kabul

ettiklerini belirtmişlerdir. Wall'ın (2001, 117) yaptığı otobiyografik araştırmada ise bu araştırmancının bulgularını doğrular bir şekilde öğretmenler, öğrenciler ve veliler okul müdürünü, otoriteye en çok sahip olan birey olarak görmektedirler.

Eğitimin Otorite Üzerindeki Etkisi

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinden eğitimin otorite üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu anlatan ve kendileri için en önemli gördükleri ifadeyi işaretlemeleri istenmiştir. Bu soru ile ilgili olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Çizelge 29'da yer almaktadır.

Çizelge 29. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Eğitimin Otorite Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İfade	f	%	Sıra
Otoriteyi sürdürür	107	31.0	1
Otoriteyle ilgisi yok	74	21.4	2
Otoriteyi artırır	67	19.3	3
Otoriteyi meşrulaştırır	45	13.0	4
Otoriteyi dönüştürür	26	7.5	5
Otoriteyi zayıflatır	13	3.7	6
Otoriteyi ortadan kaldırır	10	2.9	7
Diğer	4	1.2	8
Toplam	346	100	-

Çizelge 29'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve bu alanda işaretleme yapan 346 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %31'i ilk sırada eğitimin otoriteyi sürdürdüğünü, katılımcıların %21.4'ü ikinci sırada eğitimin otoriteyle ilgisi olmadığını ve %19.3'ü ise eğitimin otoriteyi arttırdığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çok azı eğitimin otoriteyi ortadan kaldırdığını ve otoriteyi zayıflattığını belirtmiştir.

Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin çoğu eğitimin otoriteyi sürdürdüğü, arttırdığı ve meşrulaştırdığı görüşündedir.

Y2, görüşmede, okulun popüler kültürün etkilerini önleme konusunda, öğrencileri etkilemede beklenen otoriteyi kuramadığını ve ailenin de yardımı olmadan bunu başarmanın zor olduğunu belirterek şöyle devam etmektedir:

... Okulda öğrencilere belli telkinlerde bulunuluyor. Ama bu etkili midir şüpheli. Aile ne kadar destek veriyor bilemezsiniz. Aile, öğrenci ve öğretmen birlikte yapabilirler belki. ... Ahlaki bazı davranışları kazandırmaya çalışıyoruz. Ama o dışarıda hangi oyunu oynar, hangi diziyi seyrederek bilemeyiz. Sınıflarda bazı oyunları oynamayın diyoruz. Ama bazıları bunu oynuyor. Aile bunu ne derece kontrol ediyor sorunlu bir durum. (Y2)

Y2'in ifadelerinden de anlaşılacağı gibi okullarda verilen eğitim, öğrencilerin bir arada bulunup birbirinden etkilenmesi dışında, eğitimin otoritesine bir katkısı bulunmamaktadır. Yani eğitimin, ne otoriteyi ortadan kaldırma, ne de yeni bir otorite geliştirmede etkisi vardır. Aksine öğrenci çevreden getirdiği değerleri, okulda da yaşamaktadır. Aynı okulda görev yapan Ö6 okullardaki eğitimin öğrencileri özgürleştirmede, var olan otoriteyi sürdürdüğünü şu ifadelerle vurgulayarak ifade etmektedir:

... Bireyin özgürleşmesi tehlikeli bir iştir. Çünkü birey özgürleştiği zaman sorular soracak, otoriteye karşı çıkacak ve kendi doğrusuyla ilgili sorunlar çıkacak. O nedenle özgürleşmeyle ilgili her ne kadar, müfredatta söylem düzeyinde, eleştirel düşünceden bahsediyor da olsa bu, uygulamada geleneksel süreci işletiyor. ... Kabulleri olan, saygı içerisinde itaate dönüşen, söylenen davranış kalıpları içerisinde olan bir öğrenci tipi üretiyor. ... Okul özgürleştirme işlevini gerçekleştiriyor. (Ö6)

Ö6'nin görüşlerinden anlaşıldığı gibi, eğitim otoriteyi artırmakta ve dönüştürerek devam ettirmektedir. Birey özgürleşmediği sürece, eğitim bunu yapamadığı sürece otorite devam edecektir. Konuyla ilgili açıklamalarına devam eden Ö6 öğretmenlerin otoriteyi devam ettirmesini, "bakıyorsunuz, bazen eleştirel olması gereken öğretmen, toplumsal değerlerin, sınıfta uygulayıcısı oluyor. Kullandığı dille bile bunu gösteriyor. Yani bu oluyor maalesef" şeklinde ifade etmektedir. Y3, okulların otoriteyi devam ettirdiğini şu ifadelerle açıklamaktadır:

...şimdi yaklaşık 15 yıldır eğitimin içindeyim. Bu sürede gözlemlediğim çok fazla eleştirel düşünen insan yetiştirilmesine yönelik bir şey yok. Eğitimde de bütün toplumda olduğu gibi eleştiriye çok fazla yer yok.

Sistem henüz buna hazır değil ya da böyle bir şey istenmiyor. Yani eleştiriye açık, bu yanıltır deyip açık açık söylenebilecek bir pozisyonda değil. Size zaten gönderilmiş bir müfredat var, o otoritesiyle sınırlandırmış sizi. (Y3)

Bu açıklamalar, eğitimin otoriteyi dönüştüremediğini ortaya koymaktadır. Y3'e göre otoriteyi dönüştürememe nedeni de toplumunda ve okulda eleştirel düşünceye açıklığın olmamasıdır. Y3 ile aynı okulda görev yapan Ö7 ise eğitim sisteminin toplumsal anlamda da var olan otoriteyi devam ettirdiğini şöyle açıklamaktadır:

Şu anda yetiştirilen öğrenci, itaat edecek, sormayacak sorgulamayacak, fakirsen fakir kalacaksın, baban kapıcıysa kapıcılığa sen devam et anlayışı hâkim. En fazla bir kademe daha çıkabilirsin. Yönetici olamazsın. Bu sistemi devam ettirmeye kurgulu bir eğitim sistemimiz var. Sınıfa girdiğin zaman kalk otur, günaydın, andımızı okuyacağız girerken böyle gireceğiz çıkarken böyle çıkacağız, kıyafetlerimiz böyle olacak tüm bunlarda aslında alttan alta otorite var ve bu otoriteye uyacağız, sen öğretmensin, o yönetici, diğeri öğrenci. Bunu devam ettiren bir sistemde öğrencinin çok da fazla yukarı çıkmasını bekleyemezsin. Ya da bir üst düzey becerileri kazanması beklenmiyor. (Ö7)

Ö7'nin yaptığı bu açıklamalar, otoritenin okullarda, toplumda olduğu gibi devam ettiğini ve bunun değiştirilemediği göstermektedir. Ö7, otoritenin devamını sağlayan yapı ve işleyiş öğelerini törenler, hiyerarşi, kılık kıyafet olarak görmektedir. Bu açıklamalarından da anlaşıldığı gibi eğitim toplumdaki meslekleri, meslekler yoluyla kurulan ilişkileri devam ettirmeyi önleyememekte ve "alttan alta otorite" uyulması gereken kurallar haline gelmektedir.

Aynı okulda görev yapan Ö9, "eğitim sisteminin genelde basmakalıp, hocanın her dediğini doğru kabul eden, ama "bu neden doğrudur?" diyerek sormayan, bunun üzerine düşünmeyen çocuk yetiştirdiğini" ifade ederek, bunun kişinin kendisinin inandığı şeyleri değiştiremediğini vurgulamaktadır. Ö10 ise öğrencilerde genel sorun olarak gelecek beklentilerinin olmadığını ve okulda verilen eğitimin bunu değiştiremediğini belirterek şu açıklamaları yapmaktadır:

... az önce sınıfta bir öğrenciyle konuşuyorum. Birinci dönem zayıf almış. İkinci dönem birinci yazılıyı olmuşuz, düşük almış. Dedim ki "hiç üzülüyor musun?" "Ben zaten okumayacağım" dedi. Gelecek beklentisi bu. Geneline sorduğunuzda aldığınız yanıt bu. Ya da benim babam fayansçı ben de onunla o iş yapacağım. Yani gelecekte bir iş beklentisi varsa bu babasının mesleği oluyor. Babası kuru pilav yapıyorsa benimde bu diyor. ... İyi bir meslek sahibi olmak isteyen öğrencilerimiz de var. Çok

azına bu okul bu tür bir gelecek hazırlayabilir. Burada zeki çocuk çok ama harcanan çocuk da çok, bilinçli aile yok. (Ö10)

Açıklamalarına devam eden Ö10 okullarında bilgisayar laboratuvarı, sınıflarında ise bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik araç ve gerecin olmadığını, bu nedenle öğrencilerine başka bir dünyanın kapılarını açamadıklarını belirterek şöyle devam etmektedir:

... Teknolojiden geçtim. Temizlikçi yok. Hijyen yok. Bunlar düzelirse çocuk babam gibi fayansçı ya da kuru pilavcı olmam der. Başka bir dünya görür çocuk. Mahalle adeta yıkılmış, göç çok fazla. Okulun her tarafı çatlak ve yıkılıyor. Okul çocukların evleriyle benzer. Nerde yaşıyorlarsa o gibi yerlerde de okuyorlar. Hiçbir dünyaları yok. Buranın ötesini görmüyorlar. Öyle olunca sen çocuğa farklı bir şey sunarsan farklı bir dünya, bunun dışında da bir hayat var dersin olur. (Ö10)

Ö10'in açıklamaları toplumu yeniden üreten eğitim gibi mekanizmalarının kırılması için öğrencilere teknolojik araç gereç verilmesini, onları çevrelerinden başka yerlere götürerek kendileri dışında bir dünyanın nasıl olduğunun gösterilmesini sağlamak gereklidir. Bu açıklamalar, toplumda eşit dağıtılmayan otoritenin ve onun etkilerinin eşit dağıtımını sağlayacak önlemleri almayı gerektirir. Y3, Ö7, Ö10 gibi görüşme yapılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri eğitimin toplumda var olan otoriteyle ilgisi olmadığı, otoriteyi sürdürdüğü ya da arttırdığı yönündedir.

Ö18 okullarda verilen eğitimin, toplumun geleneklerinin devam ettirmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak bunu devam ettirmede TV ve bilgisayar gibi kitle kültürünü yayan araçların etkisinin engelleyici olduğunu vurgulamakta, bunu önlemenin ise "velilerle öğretmenlerin işbirliği yapması" ile orantılı olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim Sisteminde Geçerli Olan Otorite Biçimi

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinden eğitim sisteminde otoriteyle ilişkili olarak daha çok hangi durumun geçerli olduğuna ilişkin ifadelerden en önemli gördüklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Bu soruyla ilgili olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların dağılımı Çizelge 30'da yer almaktadır.

Çizelge 30. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Sistemindeki Geçerli Olan Otoriteye ilişkin Görüşlerinin Dağılımı

İfade	f	%	Sıra
Yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite vardır	122	35.3	1
Bürokratik güce dayalı otorite vardır	100	28.9	2
Siyasi güce dayalı otorite vardır	87	25.1	3
Nüfuza dayalı otorite vardır	17	4.9	4
Karizmaya dayalı otorite vardır	16	4.6	5
Diğer	4	1.2	6
Toplam	346	100	-

Çizelge 30'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve bu alanda işaretleme yapan 346 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %35.2'sinin ilk sırada eğitim sistemimizde yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite, ikinci sırada %28.8'inin bürokratik güce dayalı otorite ve üçüncü sırada %25.1'inin ise siyasi güce dayalı otorite olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çok azı eğitim sistemimizde karizmaya dayalı otorite ve nüfuza dayalı otorite olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin çoğu eğitim sistemimizde olması gereken ve olumlu değerlendirilebilecek yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite ve nispeten olumlu özellik olarak değerlendirilebilecek karizmaya dayalı otoriteden daha ziyade olumsuz içeriği olan bürokratik güce dayalı otorite ve siyasi güce dayalı otorite gibi görüşlerin daha çok geçerli olduğunu belirtmişlerdir.

Bachman, Bowers ve Marcus (1968), French ve Raven'in sosyal güç temellerini kullanarak ulusal bir satış firmasında, sanat kolejlerinde, sigorta şirketinde, araç üretim şirketinde ve bir kamu kurumunda üstlerin isteklerine astların neden itaat ettiğine yönelik bir araştırma yapmıştır. Sonuçta yasal ve

uzmanlık gücü temelinde üstlerin isteklerine itaat edildiği belirlenmiştir. Beş örgütün dördünde zorlayıcı/baskıcı güç daha az önemlidir. Sanat kolejlerinde ise uzmanlık gücü daha önemli bir itaat kazanma biçimidir. Satış firmasında tercih edilen güç temelleri ise sırasıyla yasal ve uzmanlık temelindedir.

Simpkins'in (1968, 90) yaptığı araştırmada öğretmenler okulların esas olarak bürokratik yapıya sahip olduğunu ve yönetim uygulamalarının bürokratik otoriteye dayalı olarak yapıldığını belirtmektedir. Ivancevich (1970) ise bir hayat sigortasının 34 şubesinde kontrol, kullanılan güç temelleri ve memnuniyet arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Yasal, uzman ve güç temelleri yöneticiler tarafından oldukça fazla kullanılırken, güç temellerini kullanma ve memnuniyet ölçümleri arasındaki ilişki pozitif anlamlılıktadır.

Çalışır'ın (2008) ilköğretim okul yöneticilerinin kullandıkları yetki (otorite) türlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmasında, okul yöneticileri çoğunlukla rasyonel (yasal) yetkiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri karizmatik yetkiyi ise rasyonel ve geleneksel yetkiye göre daha az düzeyde kullandıklarını belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi bu araştırmaya benzer bir şekilde okullarda çoğunlukla daha çok yetenek, bilgi ve beceriye ya da uzmanlığa ve bürokratik güce dayalı otorite görülmektedir.

Yöneticilerden Kullanmaları İstenen Otorite Biçimi

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinden yöneticilerinin kullanmasını istedikleri otorite türüne ilişkin ifadelerden en önemli gördüklerini işaretlemeleri istenmiştir. Bu soruyla ilgili olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların dağılımı Çizelge 31'de yer almaktadır. Çizelge 31'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve bu alanda işaretleme yapan 347 ilköğretim okulu yönetici ve öğretmeninden %62.8'inin ilk sırada yöneticilerinde olmasını istedikleri otorite türünün yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite, ikinci sırada %18.2'sinin yasalara dayalı otorite ve üçüncü sırada %12.1'inin ise yöneticinin otorite kullanmasına gerek olmadığını belirttiği görülmektedir.

Çizelge 31. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yöneticilerin Kullanmalarını İstedikleri Otoriteye ilişkin Görüşlerinin Dağılımı

İfade	f	%	Sıra
Yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite	218	62.8	1
Yasalara dayalı otorite	63	18.2	2
Otorite kullanmasına gerek yoktur	42	12.1	3
Hiyerarşiye dayalı otorite	14	4.0	4
Karizma ve çekiciliğe dayalı otorite	7	2.0	5
Diğer	3	.9	6
Toplam	347	100.0	-

Çizelge 31’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çok azı yöneticilerinde istedikleri otorite tipinin karizmaya dayalı otorite ve hiyerarşiye dayalı otorite olduğunu belirtmiştir. Baltaş’ın (2001) yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre Türk toplumunda hiyerarşik yapıyı tercih etme eğiliminin ağır bastığı yönündeki bulgu, bu araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmen ve yöneticiler tarafından benimsenmemektedir.

Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin çoğu yöneticilerinde olması gereken ve olumlu değerlendirilebilecek yetenek bilgi ve beceriye dayalı otoriteye, çok azı karizmaya dayalı otorite ve hiyerarşiye dayalı otoriteye sahip olmalarını istemektedir. Araştırmaya katılanlar, eğitim sisteminde şuanda var olan ve yöneticilerde bulunması istenen otoriteye, yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite yanıtını vermişlerdir. Ancak şuanda var olan otoriteye %35.3, olması istenen otorite ise %62.8 oranında yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite yanıtını vererek yöneticilerin çoğunun bu tür bir otoriteye sahip olmadıklarını belirtmektedir.

Peabody (1962) otoriteyi bir ilköğretim okulunda yasallık, makam, uzmanlık ve kişisel yönetim temelleriyle ilişkilendirerek incelemiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin %45’i önemli olarak uzmanlık otoritesini belirtmişlerdir, sadece %15’i kişisel otoriteyi anlamlı bulmuştur. Yapılan bu

araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Enger (1968) ise okul yöneticilerinin otorite temellerine ilişkin algılarını incelemiş ve müdürlerin otoritenin makam ve yasal unvana yüksek oranda bağlı olduğunu belirlemiştir. Müdürlerin formal olarak makamdan kaynaklanan otorite algılar %50'den daha fazlayken, algılarının %28'i uzmanlık ve kişisel niteliklerden kaynaklanmaktadır.

Hornstein ve diğerleri (1968) 40 ilköğretim okulunda 325 öğretmenle müdürlerin güç temellerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında uzman gücüne güvenmenin okul sisteminin daha uygun değerlendirilmesi, okul müdürlerinden daha büyük memnuniyet ve öğrencilerin onlardan daha çok memnun olmaları ile ilişkilendirmişlerdir.

Clear (1969) okul müdürlerinin ve deneticilerin öğretmen algılarını sorgulayarak bilginin ve makamın otoritesini ölçmüştür. Bu guruplar tarafından uygulanan etki derecesinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Isherwood (1973) ise öğretmen bağlılığı, iş memnuniyeti ve güçsüzlük duygusun değişkenlerini kullanarak müdür yardımcılarının otorite temellerini araştırmıştır. Bulguların öğretmen bağlılığı ve iş memnuniyeti ve informal otoritenin kullanımı arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu gösterirken, formal otoritenin kullanımı ile ilgili korelasyon negatiftir. Öğretmenlerin güçsüzlük duygusu formal otoritenin kullanımı ile pozitif ilişkilidir ve informal otoritenin kullanımı ile negatif bir korelasyon vardır.

Ryan'ın (1983, 83) ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 148 öğretmen ve yöneticiyle yaptığı, yönetim otoritesinin kaynağını ortaya çıkarmaya yönelik araştırmada, yönetici ve öğretmenler bu araştırmanın da sonuçlarına benzer bir şekilde yönetim otoritesinin "yönetim becerileri" temelinde olmasının, karizmatik, yasal-makam ve itaat boyutlarındaki otoriteden daha önemli olduğu belirtmiştir. Bu araştırmaya benzer bir şekilde öğretmen ve yöneticiler aynı otorite kaynağını önemli görmektedirler.

Boyutlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Sıra Değerleri ve Boyutlara İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum

Otorite; kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarından oluşan bir ilişki biçimi olarak ele alınmış ve bu başlık altında eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin her bir boyutu temsil eden ifadelere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, sıra değerleri belirlenmiş ve görüşmelerden elde edilen veriler tartışılmıştır. Böylelikle yönetici, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerin eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite ifadelerini benimsemiş düzeyleri betimlenmeye ve bu ifadelere ilişkin derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Kontrol Boyutu

Araştırmaya katılanların süreç ve ilişki olarak otoritenin kontrol boyutunda yer alan maddelere ait görüşlerinin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Çizelge 32’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Çizelge 32’de yer alan maddelere verdikleri yanıtların, görevlerine bakılmaksızın aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, otoriteye ilişkin görüşleri arasında “Okulda gerçek düşünceler yerine duyulması istenenler dile getirilmektedir” (Madde 4, $\bar{X}=3.94$) ifadesine ilk sırada, “Okuldaki kararlar, düşüncelerin serbestçe ifade edilebileceği özgür tartışma ortamlarında alınmamaktadır” (Madde 1, $\bar{X}=3.84$) ifadesine ikinci sırada ve “Okulda sürekli denetim ve gözetim egemendir” (Madde 6, $\bar{X}=2.77$) ifadesine ise üçüncü sırada en fazla katıldıkları görülmektedir.

Göreve göre değerlendirilme yapıldığında, yöneticilerin, sınıf ve branş öğretmenlerinin de aynı maddeleri aynı sıra ile benimsedikleri görülmektedir. Ancak yöneticilerin bu maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha düşüktür. Grupların otoriteye ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların toplam aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, ifadelere,

branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=23.8$) yönetici ($\bar{X}=20.1$) ve sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X}=22.5$) daha yüksek derecede katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 32. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Kontrol Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N	İfadeler	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
1	Okuldaki kararlar, düşüncelerin serbestçe ifade edilebileceği özgür tartışma ortamlarında alınmamaktadır	3.36	1.43	3.85	1.25	3.96	1.33	3.84	1.32
2	Okulda verilen görevler cezalandırılma endişesiyle yapılmaktadır.	2.05	1.21	2.41	1.22	2.64	1.22	2.47	1.23
3	Okulda güven ve işbirliği yerine korkuya dayalı bir kurum kültürü bulunmaktadır.	1.64	1.05	2.25	1.27	2.33	1.12	2.21	1.20
4	Okulda gerçek düşünceler yerine duyulması istenenler dile getirilmektedir.	3.43	1.55	3.95	1.13	4.07	1.01	3.94	1.15
5	Okulda yönetimin kullandığı emredici dil çalışanlar üzerinde baskı yaratmaktadır.	2.24	1.32	2.61	1.35	2.89	1.31	2.69	1.34
6	Okulda sürekli denetim ve gözetim egemendir.	2.81	1.13	2.69	1.09	2.84	1.13	2.77	1.11
7	Yöneticilerin okul dışında bulunduğu zamanlarda bile onların otoritesinin etkisi sürmektedir.	2.56	1.29	2.34	1.25	2.52	1.16	2.45	1.21
8	Okulda itaat yoluyla aidiyet duygusu yaratılmak istenmektedir.	2.05	1.29	2.43	1.24	2.57	1.24	2.45	1.25
Toplam		20.1	6.9	22.5	6.4	23.8	5.96	22.8	6.35

Kontrol boyutunda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Okulda güven ve işbirliği yerine korkuya dayalı bir kurum kültürü bulunmaktadır” ($\bar{X}=2.21$) ifadesine en az düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeye, araştırmaya katılan yönetici, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gruplarının hepsi en az düzeyde katılmıştır. Yöneticilerin en az katıldığı diğer ifadeler ise sırasıyla, “Okulda verilen görevler cezalandırılma endişesiyle yapılmaktadır” ($\bar{X}=2.05$) ve “Okulda itaat yoluyla aidiyet duygusu yaratılmak istenmektedir” ($\bar{X}=2.05$) olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin en az düzeyde katıldıkları diğer ifadeler, “Yöneticilerin okul dışında bulunduğu zamanlarda bile onların otoritesinin etkisi sürmektedir” ($\bar{X}=2.34$) ve “Okulda verilen görevler cezalandırılma endişesiyle yapılmaktadır” ($\bar{X}=2.41$) olarak

görülmektedir. Branş öğretmenlerinin en az düzeyde katıldıkları diğer ifadeler ise “Yöneticilerin okul dışında bulunduğu zamanlarda bile onların otoritesinin etkisi sürmektedir” ($\bar{X}=2.52$) ve “Okulda itaat yoluyla aidiyet duygusu yaratılmak istenmektedir” ($\bar{X}=2.57$) olmuştur.

Kontrol boyutunda bulunan ifadelere yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde, yöneticilerin bu ifadelere verdikleri yanıtlardan okuldaki yönetim uygulamalarını daha az, öğretmenlerin ise daha çok kontrol edilir bulunduğu görülmektedir.

Kontrol boyutu ile ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerde, Ö1 okuldaki dili öğrencileriyle, öğretmenle ve yönetimle kurduğu iletişim açısından değerlendirmiş ve “...daha çok ricacı dil kullanıyorum. Baskıcı ve emredici dilin bir sonuç vereceğini de düşünmüyorum” ifadelerini kullanmıştır. Aynı okulda görev yapan Ö2 ise verilen görevlerin ceza endişesiyle yapılmadığını şu ifadelerle dile getirerek başından geçen bir olaya bağlamaktadır:

Ben verilen görevi bu okulda yapmayan ve ceza alan öğretmen görmedim. Ya da verilen görevi yanlış bir şekilde yapıp da ceza alan görmedim. Üzerimize düşen görevler söyleniyor, bunları elimizden geldiği kadar yapıyoruz. Eksik yaptığımız ya da yapmadığımız da oluyor. Ben bir gün okula sürekli gidip geldiğim servisin ceza almasından dolayı geç kaldım. Müdür Bey dedi ki “saat kaç?” Ben de “4 dakika geçiyor” dedim. O da tamam dedi. Ben orada anlayacağımı anladım. Dersten sonra gittim mazeretimi anlattım. Kasti olmadığı sürece tölere ediliyoruz. (Ö2)

Ö2'nin ifadelerinden anlaşılacağı gibi müdür öğretmen üzerindeki otoritesini onları sıkı kontrol ederek yapmakta ancak bu kontrolleri bir cezaya dönüştürmemekte, öğretmeni utandırarak otoritesini kullanmaktadır. Y1 ise eğitimdeki kontrolü öğrenciler açısından değerlendirerek, okulun amacının eleştiren, soran, sorgulayan öğrenciler yetiştirmek olduğunu ancak bunun gerçekleşmesinin aileye bağlı olduğunu şu ifadelerle anlatmaktadır:

Sorma, sorgulama ve araştırma gibi değerleri vermek kendi okulum açısından zor. Bu öğrencilerin, veli profiline baktığımızda genelde ilk ve ortaokul mezunları. Aile içindeki bireylerin eğitim düzeyinin düşük olması demokrasi kültürünü geliştirmiyor. Bu olmayınca, çocuğun sınıfta soran sorgulayan eleştiren yapıya ulaştırmak çok zor. Anne ve babasından aldığı ilk eğitimle buraya geliyor. Aileden böyle gelince maalesef okul etkili olamıyor. (Y1)

Ö3 ise Y1'in öğrencilerin kontrolüyle ilgili otoritenin aileden kaynaklı olduğu görüşüne ek olarak okulun da eleştiren, sorgulayan, araştıran öğrenciyi yetiştiremediğini belirtmekte ve “var olan sistemde, eleştirebilen, sorgulayan, öğretmenin verdiğiyle, onun otoritesiyle yetinmeyen bir öğrencinin yetişemediğini”, daha çok “itaat eden, daha etliye sütlüye karışmayan, daha öğretmeni yormayan, daha öğretmenin başına iş açmayan, onu zorlamayan” bir öğrenci profili olduğunu açıklamaktadır. Eğitim sisteminin, bunu amaçlamadığını ifade eden Ö3, ailenin ve öğretmenin değişime direnmesi nedeniyle bunların gerçekleşmediğini vurgulamaktadır. Ö3'e göre bunun nedenlerinden biri de çocuğun, “medyada, dizilerde” ona sunulan çeşitli karakterlerin etkisinde kalmasıdır. Açıklamalarına devam eden Ö3 törenlerin “öğrencilerin kendilerini rahat ifade edip davranamadıkları faaliyetler” olduğunu, bunların “bir baskı” yarattığını ve “tek bir kalıba sokma” amaçlı olduğunu vurgulamakta ve kendisinin geçmişte bu “törenlerden kaçmanın yollarını ararken” şimdi çok “doğal” geldiğini, bunu “kanıksadığını” anlatmaktadır.

Ö4 eğitim sisteminin kontrol edici özelliğine, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler açısından bakarak, kurallara tamamen bağlılığın, eğitim sisteminde öğrencileri, öğretmenleri ve idarecileri sınırlandırdığını, o nedenle okulda özgür düşüncenin, sorgulama ve eleştirmenin gelişeceği ortamların olması gerektiğini ifade etmektedir.

Anlatılardan da çıkarılabileceği gibi yukarıda belirtilen ilköğretim okullarında görev yapan ve görüşülen yönetici ve öğretmenler, hem kendilerinin hem öğrencilerin aşırı kontrolünden şikâyet etmektedir. Görüşme yapılan bazı öğretmen ve yöneticiler, öğrenci kontrolünü okuldan önce ailenin baskı kurarak yaptığını, eğitime başladıktan sonra okulda derslerde, tören ve etkinliklerle kontrolün daha da arttığını vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan bir yönetici, tören, giyim kuşam gibi uygulamaların baskı olmadığını ifade etmektedir. Ancak bu yönetici, sözlerinin devamında, bu gibi uygulamaların öğrencileri disipline etme aracı olduğunu şu ifadelerle belirtmektedir:

... Şimdi günlük törenler, andımız, sıraya sokma vs. kurallar olmalı, kurallar olmasa olmaz. Her sabah orda sıra olması onları disipline ediyor. Tabi biz davranışa dönüşmesini istiyoruz. Eğitim burada başlıyor. Bu konularda serbestlik onların dağılmasına neden olur. Bunlar olmalı, kılık kıyafet olmalı, serbest uygulama olmamalı, iki aylık MEB'in uygulaması oldu orada bin bir çeşit, renk renk elbiseyle gelenler oldu. Yani orada ölçü kaçtı. Askılı elbiseyle, şortla gelenler oldu. Basit bir elbise kuralı çocukların düzenli olmasını sağlıyor. Kontrollü gelmesini sağlıyor, bu olmalı bence. Elbiselerin değişmesi bizim hoşumuza gitti. Ama çocuklara verilen bu serbestlik onların başka konularda da kontrolsüz olmasını getirdi. (Y2)

Y2 törenleri, kılık kıyafeti öğrencilerin disipline edildiği bir araç olarak görmekte, törenleri bir öğrenci etkinliği, etkileşim ortamı olarak değerlendirmemektedir. Oysa Y2 ile aynı okulda görev yapan Ö6 öğrencilerin itaat eden, kurallara tamamıyla uyan, var olan kültürü devam ettiren bireyler olarak yetiştirilmek istenmediğini ama buna engeller olduğunu vurgulayarak bu engelleri şöyle sıralamaktadır:

... Dış engel olarak çevrenin kültürel yapılanması, aile yapısı, okula geldiğimizde öğretmenlerin tutumu, amaçların çok net ortaya çıkmamış olması, uygulamaya hizmet etmemesi bu hedefe ulaşmayı engelliyor. Öğretmenler arasındaki ortak iletişim kültürünün oluşmamış olması da bir eksiklik. (Ö6)

Ö7, Ö6'nin ifadelerini daha da genişletir bir şekilde eğitim sisteminin soran, sorgulayan, araştıran, yeni bilgi üreten öğrenci, öğretmen ve yöneticiyi yaratamadığını belirterek şöyle devam etmektedir:

... İtaat eden süreci devam ettiren, annesinden gördüğü, babasından, öğretmeninden gördüğü otoriteyi devam ettiren ileride de onun gibi olmak isteyen bireyler yetiştiriyoruz. Okulda öğretmenlerde de aynı şeyi görüyoruz. İdareyle olan ilişkilerinde aynı şeyler yaşanıyor. Çok farklı değil. Sistem zaten kendi kendisini böyle yeniliyor. Sistemde var olan otoriteye karşı çıkan birey yetiştiremediğimiz için bu devam ediyor. Öğretmenler odasında, öğretmenler arasında da aynı sıkıntı var. (Ö7)

Baskı ve kontrole ilgili açıklamalarına devam eden Ö7, öğretmenlerin giydiklerinin kendilerinde nasıl bir baskı ve kontrol yarattığına ilişkin şu deneyimini aktarmaktadır:

... Biz soran, sorgulayan öğretmen eğitimini verdik. Dedik ki; arkadaşlar buraya takım elbiseyle, ya da 657 deki kılık kıyafetle değil rahat gelin. Eşofmanla gelmek istiyorsanız öyle gelin. Eğitimin kalitesi orada arttı. Eğitimin sonunda anket uyguladık. Bu uygulamayla kendilerini çok rahat hissettiklerini ifade ettiler. Kendi evimizde, arkadaş grubunda olduğumuzu fark ettik. Çünkü giydiğimiz kıyafetler farklılaştırıyor, resmileştiriyor. Sanki karşımızda bir otorite var, biz ondan etkileniyoruz. Bundan arındık dediler. Bununda her alanda böyle olduğunu düşündüler. (Ö7)

Ö10 da öncelikle hedeflerinin her şeye itaat eden ve her söyleneni yapan bireyler yetiştirmek olmadığını, ancak soran, araştıran, sorgulayan bireyler için okulların ve öğrenci ailesinin uygun olması gerektiğini belirterek kendi okulu ve okul çevresi için şu betimlemelerde bulunmaktadır:

Teknoloji çağında yaşıyoruz. Okulumuzu görüyorsunuz. Hiçbir şekilde eğitimi, okulu sevdirecek bir şey yok. ...okulda teknolojik bir şey kullanamıyorsun. Tek düze anlatım. Hala tebeşirli tahta var. Böyle olunca da bizim dönemimizdeki gibi yazıyor, çiziyoruz. Öğretmen anlatıyor o [öğrenci] dinliyor. Çünkü onun araştırmaya pek şansı kalmıyor. Sormaya, araştırmaya, eleştirmeye zamanı kalmıyor. ... öğrencilerimizin anne-babalarının eğitimleri çok düşük, iş dersin günlük işlerde çalışıyorlar. Burada en iyi aile düzenli geliri olan kapıcı çocuklarının aileleri. O nedenle çocukla da ilgilenme yok. (Ö10)

Açıklamalarına devam eden Ö10 okullarında çevrelerinden farklı olan öğrencileri bile öğretmenlerin çevreye uydurmak ve kontrol etmek için çabaladığını şu örnekle açıklamaktadır:

... Bizim 8. sınıflarda bir öğrencimiz var. Çok güzel bir kız. Eli yüzü düzgün. Bizim hiç görmeye alışık olmadığımız bir öğrenci modeli. Kaşları alınmış, saçları bakımlı temiz, eteği kısa, her zaman çok temiz, biraz da makyajlı falan. Hani bizim bu bölgede çok görmediğimiz bir tip. Farklı bir kız. Biz o farklılığı içimize sindiremiyoruz. Diğerleri de böyle olur vs. diye biz ona o özgülüğünü tanııyoruz. (Ö10)

Ö11 ise şuan görev yaptığı okulda kendi öğrencilik dönemi gibi katı bir eğitim verilmeye çalışıldığını ancak o dönemde kendilerinin ailede zaten otoriter yetiştikleri için okuldaki bu tür eğitimde uyum sorunu yaşamadıklarını, ancak şimdi öğrencilerin okulun dışında daha serbest olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin kendilerini yenilemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Y4 okulda her gün yapılan andımız töreninin amacına hizmet etmediğini ve gereksiz olduğunu, bayrak törenlerinin ise yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Y6 ise okullarında yetiştirmeye çalıştıkları öğrencilerin “yeri geldiğinde itaat eden, yeri geldiğinde de eleştiren” olmasını istediğini belirterek itaatin de önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ö16, görüşme yapılan diğer yönetici ve öğretmenlerin kendi okulları ile ilgili olarak belirtmedikleri “törenlerin öğretmenler üzerindeki baskısının” nasıl olduğunu şu ifadelerle anlatmaktadır:

Bizim burada törenlere, etkinliklere katılımımda heves demeyeceğim, bir rekabet olur, yarış olur. Kim daha iyi çıkardı vs. Her sınıfın mutlaka bir etkinliği vardır. Müdür bey izin verse 3 bile çıkar. O nedenle törenler çok

uzun zaman alır. Dakika olarak sınırlarız. Bu da öğretmenler üzerinde çok önemli bir baskıdır. (Ö16)

Ö16'nın görev yaptığı okulda yönetici olan Y10 ise öğrenci kontrolüne değinmekte ve kontrolün dışarıdan illa kurallarla değil otokontrolün sağlanarak yapılması gerektiğini ama bunu eğitim sistemimizin yapamadığını ifade etmektedir. Açıklamalarına devam eden Y10 okuldaki iletişimin kontrol edici özelliği konusunda ise şunları anlatmaktadır:

Aslına bakarsanız öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkiler, yönetici, öğretmen ve idarecilerin kendi aralarındaki ilişkiden daha modern. Ben bunu da veli çekincesine bağlıyorum. Öğretmenler veliden laf söz gelmesin diye o kadar çekiniyorlar ki onun için ellerinden geldiği kadar dikkat ediyorlar. Aslında faydalı oluyorlar, sınıfta sağlıklı bir iletişim var. Ama öğretmenler odasına, idareye geldiğinizde iletişimin bu kadar sağlıklı olduğunu göremiyorsunuz. Daha resmi ve hükmedicidir. Öğretmenlerin kendi aralarında bile kıdemliler daha baskındır. Bu iletişim vs hem de iyi bir baskı oluyor. (Y10)

Y10'in bu ifadeleri, okulda veli otoritesinin öğretmenleri kontrol ettiği ve bu kontrol yoluyla öğretmenlerin, öğrencilere baskıdan uzak bir iletişim dilini kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın bu okulda öğretmen-öğrenci arasındaki baskıdan uzak iletişim dilinin yöneticilerin kendi aralarında, yöneticiler ve öğretmenler ve öğretmenlerin kendi aralarında görülmediği belirtilebilir. Y10 okulda yapılan törenleri, okulda kurulmak istenen otoriteyle ilişkilendirerek şöyle açıklamaktadır:

Rutin törenler otoriteyi destekleyici şeyler. Bunlar okulda kurmak istediğimiz otoriteyi destekleyen şeyler. Burada bunlar pek fazla etki etmez. Burada sadece sınav baskısı vardır. O da SBS baskısı. Burada okulda disiplin adına koyduğumuz kuralları bile öğrenci elinin tersiyle ittiği için baskı öğrenciye karşı değil öğretmenidir. Burada öğretmen aman benim sınıfım daha iyi etkinlik yapsın, benim sınıfımdan bu çıksın paniği içinde öğretmenler baskı altında oluyorlar. (Y10)

Y11 ise okullarla ilgili üst düzey yöneticiler tarafından alınan kararların kontrolüne dikkat çekmektedir. Y11 üst düzeyde alınan kararların uygulama sırasında zorluklar çıkardığını, karar alıcılara yönelik eleştirilerinin nasıl yankı bulduğunu şu ifadelerle belirtmektedir:

Genelde masa başında hazırlanan kararlarla uygulama arasında çelişkiler, sıkıntılar vardır. Bu kararları alanlar genelde uygulayıcılar değildir. Ya da uygulayıcıların görüşleri alınarak yapılmış kararlar değildir. Ancak biz zaman zaman yönetmeliğin esnek taraflarından yararlanarak kararları biraz farklılaştırarak uyguluyoruz. Aksi takdirde hem öğrenciyle sıkıntı yaşarız, hem veliyle, öğretmenlerle, servisçiyle, kantinciyle. Her şey bir üst amire yansımıyor. Öğretmen arkadaşlar dönem sonlarında

raporlar hazırlıyor. Bunları grup müfettişlerine ya da ilgili yerlere iletiyoruz ama çok fazla etkili olduğunu, değişikliğe uğradığını görmedik. Milli eğitim zaman zaman bizlerin görüşümüzü alır ama yine kendi bildiklerini uygular. Sorulduğunda “biz uygulayıcıların görüşlerini alıyoruz” diyorlar ama değişen bir şey olmuyor. Sadece görüşlerimizi almış olmak için alıyorlar. Gereğinin yapılmasını uygulamak için almıyor. (Y11)

Y11 törenler gibi rutin olmuş uygulamaların amacına hizmet etmediğini vurgulamakta ve devlet memuru olmasa bunlarla ilgili radikal bir şeyler söyleyebileceğini ifade etmekte ve şu açıklamaları yapmaktadır:

... Bir takım şeyleri yenilememiz gerekir. Geçmeliyiz artık. 21. yüzyılda terk etmemiz gerek. Tek tip kıyafetle bir yere varılmaz. Ya da monotonlaşmış şeyleri öğrencilere yaptırmak gibi. Her gün andımızı okuyoruz. 80 yıldır bunun gereklerini yerine getiriyor muyuz? Hayır. Yapabilmiş olsaydık bugün birçok sıkıntıyı yaşamıyor olacaktık. Doğruyum diyoruz doğru değiliz, dürüst değiliz, çalışkan değiliz. Tembeliz. Çalışkan olsaydık başka bir konumda olurduk ülke olarak. Değilsen her sabah neden söyletiyoruz. O zaman ya içini dolduralım ya da yapmayalım. (Y11)

Ö18 ise okullarda tek tip bir kıyafetin olmamasını ancak törenlerin olması gerektiğini bunun kültürün aktarıcısı olduğu için devam etmesini savunmaktadır. Ö18 andımızın olmasını gereksiz görürken, bayrak törenleri, milli bayramlar gibi törenlerin olması gerektiğini, ancak içeriğinin şöyle olması gerektiğini ifade etmektedir:

... İşte çocuk geliyor sıraya dizilin, burada bekleyin, kımıldamayın, şiir okuyun, birkaç folklor gösterisi yapın gibi olmamalı. Bir bayram havası içinde olmalı. Balonlar dağıtılmalı, şekerler verilmeli, bir panayır yeri gibi olmalı. Çocuk “bayram var yaşasın! bu gün ne giysem ne düzenlesem” diye düşünmeli, heyecanlanmalı. Avrupalılar törenleri çok güzel kutluyorlar. Bir özen var. Biz de ise işte kurban bayramı tüylerim diken diken, ramazan eziyet oluyor. Mili bayramlar ha keza. Böyle tören mi olur. Olmaz. (Ö18)

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden derinlemesine görüşmeyle elde edilen bilgiler değerlendirildiğinde, yönetici ve öğretmen ifadelerine göre öğrenci kontrolünün okullara göre değiştiği, öğretmen kontrolünün sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan velilerin bulunduğu okullarda daha çok olduğu, okuldaki iletişimin ve törenlerin bir kontrol aracı olabildiği vurgulanmaktadır.

Özerklik Boyutu

Araştırmaya katılanların özerklik boyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki süreç ve ilişki olarak otoriteyi ifade eden maddelere ait ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Çizelge 33'de verilmiştir.

Çizelge 33. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Özerklik Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N	İfadeler	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
9	Eğitimle ilgili mevzuatın yöneticilere verdiği yetkiler ast konumdakilerin özerkliğini kısıtlamaktadır.	3.38	1.46	3.82	1.27	3.87	1.26	3.79	1.30
10	Okulda tartışmalı kişi, konu ya da eserlerle ilgili çalışmalar üst yönetimin iznine tabidir.	3.81	1.38	3.94	1.17	3.97	1.14	3.94	1.18
11	Okulda, çalışanlara yönetimin kararlarını özgürce eleştirme hakkı tanınmamaktadır.	2.98	1.30	3.75	1.26	3.73	1.24	3.65	1.28
12	Okulda eğitim-öğretimle ilgili konularda yönetici ve öğretmenlerin yapacakları değişiklikler için sundukları öneriler üst yönetim tarafından dikkate alınmamaktadır.	2.14	1.41	2.98	1.25	2.86	1.25	2.82	1.29
13	Okulda çalışanların üst yönetimden gelen kararların düzeltilmesini sağlama gücü yoktur.	3.02	1.39	4.10	1.02	3.94	1.19	3.90	1.19
14	Okulda farklı düşüncelerin ifade edileceği uygun ortamlar bulunmamaktadır.	2.67	1.35	3.84	1.25	3.75	1.28	3.66	1.33
15	Okulda öğretmenlerin vermesi gereken kararları verme hakkını yönetim kendinde görmektedir.	1.78	1.24	2.88	1.32	2.88	1.30	2.75	1.35
16	Okulda yönetici ve öğretmenler çalışma koşullarıyla ilgili söz hakkına sahip değillerdir.	2.02	1.40	2.83	1.39	2.77	1.34	2.71	1.39
17	Okuldaki düzenlemeler, (görevlendirmeler, nöbet, ders saatleri, sınıf dağıtımları, araç-gereç dağıtımları vs.) öğretmenlerin katılımı ve istekleri dikkate alınmadan yönetim tarafından düzenlenmektedir.	1.83	1.23	3.04	1.35	2.87	1.31	2.83	1.37
18	Okulda katılımcılıkla başlayan yönetim faaliyetleri, zamanla dayatmaya dönüşmektedir.	1.62	1.06	2.80	1.33	2.76	1.30	2.64	1.34
Toplam		25.3	9.2	34.0	9.07	33.4	8.98	32.7	9.43

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Çizelge 33'de yer alan maddelere verdikleri yanıtların, görevlerine bakılmaksızın

aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, onların otoriteye ilişkin görüşleri arasında “Okulda tartışmalı kişi, konu ya da eserlerle ilgili çalışmalar üst yönetimin iznine tabidir” ($\bar{X}=3.94$) ifadesine ilk sırada, “Okulda çalışanların üst yönetimden gelen kararların düzeltilmesini sağlama gücü yoktur” ($\bar{X}=3.90$) ifadesine ikinci sırada ve “Eğitimle ilgili mevzuatın yöneticilere verdiği yetkiler ast konumdakilerin özerkliğini kısıtlamaktadır” ($\bar{X}=3.79$) ifadesine ise üçüncü sırada en fazla katıldıkları görülmektedir.

Göreve göre değerlendirilme yapıldığında, “Okulda tartışmalı kişi, konu ya da eserlerle ilgili çalışmalar üst yönetimin iznine tabidir” ifadesine yöneticilerin ($\bar{X}=3.81$), sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.94$) ve branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.97$) en çok katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler ikinci sırada “Eğitimle ilgili mevzuatın yöneticilere verdiği yetkiler ast konumdakilerin özerkliğini kısıtlamaktadır” ($\bar{X}=3.38$) ifadesine katılırken, sınıf öğretmenleri ikinci sırada “Okulda tartışmalı kişi, konu ya da eserlerle ilgili çalışmalar üst yönetimin iznine tabidir” ($\bar{X}=3.94$) ifadesine ve branş öğretmenleri ise ikinci sırada “Okulda çalışanların üst yönetimden gelen kararların düzeltilmesini sağlama gücü yoktur” ($\bar{X}=3.90$) ifadesine katılmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticiler üçüncü sırada “Okulda çalışanların üst yönetimden gelen kararların düzeltilmesini sağlama gücü yoktur” ($\bar{X}=3.02$) ifadesine katılırken, sınıf öğretmenleri “Okulda farklı düşüncelerin ifade edileceği uygun ortamlar bulunmamaktadır” ($\bar{X}=3.84$) ve branş öğretmenleri ise “Eğitimle ilgili mevzuatın yöneticilere verdiği yetkiler ast konumdakilerin özerkliğini kısıtlamaktadır” ($\bar{X}=3.87$) ifadesine katılmaktadır. Ancak yöneticilerin bu maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha düşüktür. Bu gruplar arasında, grupların otoriteye ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların toplam aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, ifadelere, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=34.0$) yöneticilere ($\bar{X}=25.3$) ve branş öğretmenlerine ($\bar{X}=33.4$) göre daha yüksek derecede katıldıkları görülmektedir.

Özerklik boyutunda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Okulda katılımcılıkla başlayan yönetim faaliyetleri, zamanla dayatmaya dönüşmektedir” ($\bar{X}=2.64$) ifadesine en az düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeye, araştırmaya katılan yönetici, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gruplarının hepsi en az düzeyde katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en az katıldıkları diğer ifadeler ise sırasıyla, “Okulda yönetici ve öğretmenler çalışma koşullarıyla ilgili söz hakkına sahip değillerdir” ($\bar{X}=2.71$) “Okulda öğretmenlerin vermesi gereken kararları verme hakkını yönetim kendinde görmektedir” ($\bar{X}=2.75$) şeklindedir. Branş öğretmenlerinin en az katıldıkları diğer ifadeler “Okulda yönetici ve öğretmenler çalışma koşullarıyla ilgili söz hakkına sahip değillerdir” ($\bar{X}=2.77$) ve “Okulda eğitim öğretimle ilgili konularda yönetici ve öğretmenlerin yapacakları değişiklikler için sundukları öneriler üst yönetim tarafında dikkate alınmamaktadır” ($\bar{X}=2.86$) olarak görülmektedir. Yöneticilerin en az katıldıkları diğer ifadeler ise “Okulda öğretmenlerin vermesi gereken kararları verme hakkını yönetim kendinde görmektedir” ($\bar{X}=1.78$) ve “Okuldaki düzenlemeler, (görevlendirmeler, nöbet, ders saatleri, sınıf dağılımları, araç-gereç dağılımları vs.) öğretmenlerin katılımı ve istekleri dikkate alınmadan yönetim tarafından düzenlenmektedir” ($\bar{X}=2.75$) şeklindedir.

Özerklik boyutunda bulunan ifadelere yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, yöneticilerin bu ifadelere daha az katılarak okuldaki yönetim uygulamalarını daha özerk bulduğu, öğretmenlerin ise daha özerkliği kısıtlayıcı bulduğu görülmektedir.

Eğitim yönetiminde otoritenin boyutu olan özerklik ile ilgili yönetici ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerde, eğitim programının amaçladığı “araştırma”, “eleştirme” ve “sorgulama”nın, öğrencilere bu özellikleri kazandırma açısından, yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Örneğin bir sınıf öğretmeni;

Eleştirebilen, sorgulayan bireyler yetiştirmeyi istiyoruz. Düşünme becerisi geliştireceğimiz bireyler yetiştirme önemli ama müfredatın etkinliklerinin ağırlığı, yetiştirilememesi nedeniyle eleştirebilmelerine pek vakit kalmıyor. Bu böyledir deyip geçiyoruz. (Ö1)

şeklinde açıklama yaparak, yetiştirmeye çalıştığı öğrencilere eleştirme becerisini geliştiremediğini vurgulamaktadır. Sınıf içerisindeki düzenlemelerde bile özerk olamadığını açıklayan bir başka öğretmen ise şu örneği vermektedir:

Bizim yapacaklarımız çok sınırlı, kalıplar var. Örneğin oturma düzeni bile sabit. Değiştirdiğin zaman neden değiştirdin deniyor ve eskiye dönmek zorunda kalınıyor. Yeniliklere engel olunuyor. Sınıf böyle olmaz denilerek yönetim tarafından engel olunuyor. (Ö1)

Oysa aynı okulda yönetici olan Y1, Ö1'in yaşadıklarının aksine “öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili farklı uygulamalar yapmalarında bir sakınca görmüyorum. Genele, öğrencilerimizin güvenliğine, sağlığına, psikolojilerine zarar vermeyen her türlü uygulamalarına gücümüz nispetinde izin veriyoruz” açıklamasını yapmaktadır. Y1 yöneticilerin ve öğretmenlerin eleştirisi yapmalarına ise “eleştiri kültürünün oluşmadığını, bunun yönetim anlayışımızın büyükler düşünür karar verir, küçükler olarak biz de uygularız” düşüncesinin ürünü olduğunu, eleştiri olsa dahi “ne değişir?” mantığının olduğunu vurgulayarak “... son dönemlerde bizden çeşitli raporlar isteniyor. Örneğin biz taşınmalı bir okuluz taşıma sistemiyle ilgili yaşadıklarımızı ne düşünüyorsak yazdık gönderdik. Ne ölçüde dikkate alındı bilmiyorum. Ama bir şeyin de değiştiği yok” şeklinde ifade etmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi bu okulda öğretmenlerin eleştirilerini okul yönetiminin dikkate almaması gibi, üst yönetimlerin de okul yönetiminin eleştirilerini dikkate almadığı sonucu çıkmaktadır.

Ö1 ile aynı okulda görev yapan bir öğretmen ise Ö1'in açıklamalarının aksine sınıfta uyguladığı bir yeniliği “... eğer bilimsel olarak kanıtlanmışsa, yönetici ya da mevzuat pek de önemli değil” (Ö2) ifadeleriyle gerçekleştirebileceğini vurgulamaktadır. Bir başka okulda görev yapan ve görüşme sırasında hala stajyer olduğunu belirten Ö3 okuldaki yönetim uygulamaları eleştiremediğini şu ifadeleriyle açıklamaktadır:

Ben kendi adıma stajyerliği kalkmamış bir öğretmen olarak eleştirirken çekincelerim oluyor şüphesiz. Çekiniyorsunuz. Stajyerlik eğitimim devam ediyor. Orada mesela haklar, sicil amirinizin istedikten sonra, bu dikte de ediliyor, “bunu yaparsan şöyle şöyle olur” diye. İnsan en azından insani ilişkilerim bozulmasın diyor. Ben müdürümü çok kısa zamanda tanıyamam insani ilişkileri geliştirdiğimde eleştiri yapabilirim. (Ö3)

Ö3'ün, okul müdürünün sicil amiri olması nedeniyle okul yöneticilerinin uygulamalarına itiraz edemediğini belirtmesi, onun yönetimin yasal otoritesini olumsuz olarak üzerinde hissetmesi olarak yorumlanabilir. Bu öğretmenin, eleştiri yapılmasının insani ilişkileri bozacağına inanması da okullarda eleştiri ortamlarının olmaması şeklinde yorumlanabilir. Ö3'nin ifadelerinin aksine aynı okulda görev yapan Ö4 yönetim kararlarını eleştirebildiğini, yöneticinin en azından kararlarına saygılı olduğunu, eleştirileri yönetici makul bulduğunda uygulamaya geçirdiğini belirtmektedir. Bu okuldaki iki öğretmenin yönetimin eleştiriye açıklığı konusundaki farklı görüşleri, birinin henüz stajyer olması ve eleştirmekten kaçınması olabilir. Mamak'ta ilköğretim okulunda görev yapan bir yönetici, okul içinde her türlü eleştiriye açık olduğunu şu ifadelerle belirtmektedir:

Okul içinde biz her türlü eleştiriye açığız. Yönetim olarak bir sözümüz vardır; “kapalı kapılar arkasında kimse bir şey konuşmasın, gelsinler açık ortamlarda konuşalım”. Varsa bir sorun öğretmen arkadaşlar gelsinler biz açığız konuşuruz. Okul içinde buna açığız. Yanlış, hata varsa düzeltilir. İlçede de eleştiriye açıklar. Varsa bir durum eleştiriliyor. Eleştirildiğinde ben hatalıysam dönebilirim. Doğru gördüğümde de inat etmem. (Y2)

Aynı okulda görev yapan Ö5'de yöneticisinin sözlerini doğrular bir şekilde, “okulda eğitimle ilgili her türlü konuda eleştiri” yapabildiklerini belirtmektedir. Ancak genel olarak eğitim sisteminin kalıpların dışına çıkılmasına izin vermediğini ise şu ifadelerle anlatmaktadır:

... Bireysel ayrıcalıklara önem veren bir sistemimiz yok. Daha çok kalıp öğrenciler yetişiyor. Sorgulamayan, eleştirmeyen bir toplum, bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. Altyapı yok onun üzerine büyük laflar, ama olmuyor bu laflar gerçekleşmiyor. (Ö5)

Ö6 ise okul yönetiminin yukarıdan gelen kararların uygulayıcısı olduğunu, öyle önemli kararlar verecek konunun olmadığını belirterek, okuldaki yöneticileri “bir imza atıcı” olarak nitelemektedir. Konuyla ilgili olarak Y9 de Ö6 ile benzer görüşlerini şu ifadelerle dile getirmektedir:

Biz yapılacak olan işlerin kararını veriyoruz. Öyle büyük işler yapmıyoruz zaten. Aldığımız kararlar eğitim öğretim üzerine, zaten bunlar bizim yapacağımız şeyler değil, öğretmenlerin uygulayacağı şeyler. Bu aşamada da öğretmenin doğru uygulama yapacağına güvenirim. (Y9)

Ö6, öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik mesleki eleştirilerini ise öğretmenler arasındaki olumsuz iletişimin nedeniyle yapamadıklarını, eleştiri

yapıldığında bunu “kişiliğe yönelik bir saldırı, eksikliğin dışa vurulması gibi algılandığını” şu ifadelerle açıklamaktadır:

... Herkes kendi uygulamasını yapıyor bir şekilde. Örneğin ben bu okulda bazı öğretmen arkadaşların öğretmenlik yapmaması gerektiğini düşünüyorum. Neden çünkü konuşamadım. O da benimle konuşmadı, ya da bir uygulamasının insan gelişimine aykırı olduğunu söyleyemedim. Ortak doğruyu bulamadık vb şeyler. Devlet okullarında bu süreç işlemiyor [eleştirir]. Senin eğitim algılarını, anlayışını tartışmaya açalım düşüncesi gerçekleşmiyor ve okul kültürü, ortak bir yapı ortaya çıkmıyor maalesef. Çünkü okul kültürü, yönetimle, öğretmenlerle farkındalıkla ortaya çıkar.

Açıklamalarına devam eden Ö6 öğretmenlerin özerklik anlayışı içinde olmadığını, verilen görevi yapmanın yeterli olduğunu gördüklerini belirterek şöyle örneklendirmektedir:

... Örneğin bu günkü kazanım öğretmene uymadı. Buna rağmen öğretmen bu kazanımı vermesi gerektiğini düşünüyor. Tıpkı makine gibi. Çekicinin başına geçip tık tık vurmaya devam ederler. Bunun dışında sistem de aslında özerklik anlamında da rahat bırakmak istemiyor. Bir anlamıyla da doğru yönleri olduğunu söyleyebilirim. Netleşmemiş bir iş tanımı üzerinden özerklik düzeyinden hareket etmek ne derece doğru olur. Çok çağdışı, tehlikeli noktalara da gidebilir. Bir anlamda sınırlandırılmamış özerklik tehlikeli yerlere de götürebilir. (Ö6)

Ö6'nin bu ifadeleri öğretmenlerin özerkliklerinin sınırlandırılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Y3, yönetime eleştiriyi hakkını kendi okulu özelinde değil genel bir değerlendirmeye şöyle açıklamaktadır:

Okullarda böyle ortamların [eleştirir] olduğunu sanmıyorum. Yani özellikle merkezi okullarda yıllanmış, başarısı yüksek okullarda çok fazla idarenin eleştirilebildiğini düşünmüyorum. Kırsala doğru çıktığınızda eleştirinin arttığını gözlemliyor ve düşünüyorum. Bunun sebebi daha iyiyi bulabilmek. Yani kırsal daha aç. Başarı yok çünkü. Değişime daha açık. Dolayısıyla eleştiriyi dozunun idareye karşı arttığını düşünüyorum. Statükonun azaldığı yerde de eleştirinin arttığını görüyorum. Öğretmenler odasındadır bu. (Y3)

Aynı okulda öğretmen olarak görev yapan Ö7, genel yönetimde eleştiriyeye tahammülsüzlük olduğunu, bunun da okula yansıdığını, yönetimle ilişkiler iyi olduğunda eleştiriyi yapılabildiğini şöyle ifade etmektedir:

İnsanlar birbirleriyle konuşamaz duruma geldiler. Daha otokratik bir yönetim var. ... Şimdi başbakanımız kedili karikatür yapıldı diye onu mahkemeye verdi. Şimdi eleştiriyeye açıklık var mı? En üst yönetici böyle olunca olabilir mi? Okulda yöneticiyi, ilçede, ilde yöneticiyi eleştirmek öyle kolay değil. Olduğunu da düşünmüyorum. Belki ben şanslıyım okul idaresiyle ilişkilerim iyi eleştirebiliyorum, dikkate alınıp alınmaması mesele değil. Ama geneline baktığımız zaman bunun olmadığını görüyoruz. (Ö7)

Ö9 ise, görev yaptığı bu okulda yönetimin eleştiriye açık olduğunu ve eleştirilerin dikkate alındığını belirtmekte, daha önce görev yaptığı okulda ise rehber öğretmen olmasından kaynaklı, “işini yapma” bile denildiğini vurgulamaktadır. Ö10 ise okullarında yönetim kararlarını eleştirmeye ortam yaratılmadığını ancak bunu kendilerinin zorlayarak elde ettiklerini şu ifadelerle açıklamaktadır:

Bize çok tuhaf şeyler önerildiğinde, etik açıdan yanlış bulduğumuz şeylere ses çıkarıyoruz. Burada belki aylarca dikkate alınmıyoruz ama sesimizi çıkarıyoruz. Birebir görüşmelerde de grup toplantılarında da böyle. Bu eleştiriye hem öğretmenlerin eleştirel gücünün olmasından hem de seni dinlemiyor gibi görünse de dikkate alan idareden kaynaklanıyor. Önerilerimiz geç de olsa yapılabilir. (Ö10)

Ö10 ile aynı okulda görev yapan Ö11 ise okulda eleştiri yaptıklarını ancak yönetimin bu eleştirileri umursamadığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

... Ben anında müdürüme söyleyebiliyorum. İdarede birtakım sorunlar var bunlar yıllardır öğretmene yansıyor ve eşgüdüm sorunu oluyor. Artık insanlar bıktığı için eleştiriyor ve rahatlıyor. Sorun çözülüyor mu dersiniz? Çözülüyor. Karşı tarafta sistematik duyarsızlıkla, bir şey yapmıyor zaten. Yönetim bir şeyler söyler ama soruşturma açmaz, bir şey yapmaz. Ceza verir desek onu da yapmaz. (Ö11)

Ö10 ve Ö11'nin görev yaptığı okulda yönetici olan Y4 ise bu öğretmenlerin okul yönetimine yönelik eleştirilerine cevap niteliğinde bir değerlendirme yaparak okul yöneticilerinin karar almadıklarını, kararları uygulamakla kaldıklarını, eleştirileri de dikkate alamama nedenlerini şu çarpıcı açıklamalarla anlatmaktadır:

Öncelikle gelen yazıları biz kendi aramızda eleştiriyoruz. Yeri geldiğinde toplantılarda gündeme geliyor ama değiştirme şansımız yok. Onlarda [ilçedeki üst yöneticiler] bizim gibi “bize bir emir geldi bu emrin gereklerini yerine getirin, getiremiyorsanız nedenlerini bize bildirin, biz de yukarı bildireceğiz” şeklinde ifade ediyorlar. Çözüm tabandan değil. Çözümü tavandan aldığımız bilgiler, yöntemler ya da emirlerle yerine getirerek yapmaya çalışıyoruz. (Y4)

Konuyla ilgili açıklamalarına devam eden Y4 öğretmenlerden kendilerine yönelik eleştirilerin de yapılabilmesini, yukarıdan gelen yazıları onlara ilettiklerini belirtmekte ve bu yazılarla ilgili eleştirileri “karar verme yetkimiz olmadığı için yapacak bir şey yok” şeklinde açıkladıklarını ifade etmektedir. Y4 başından geçen bir olayı, eğitim sisteminin farklı uygulamalara kapalı olduğunu ve öğretmen ve yöneticilerin inisiyatif aldıklarında neler olduğunu şu ifadelerle anlatmaktadır:

Bundan birkaç yıl evvel bir arkadaşım 1. sınıfı okutuyordu. O zamanki sistemde en geç Kasım veya Aralık'ın sonunda okumaya yazmaya geçmeyi hedefleyen bir program vardı. Ama bu arkadaşımız okumayan kalmasın diye farklı bir yöntem uyguladı. O sırada müfettişler geldi. Onlar bu arkadaşını çok eleştirdiler. Hatta olumsuz rapor vereceğiz diye belirttiler. Aynı şekilde bizi de eleştirdiler. ...burada bir öğretmenin bireysel olarak bir farklılığı uygulamasına müsaade edilmediği gibi başarısız olup cezalandırılacaktı. O yıl öğretmen orta raporu aldı ama psikolojik olarak da bir baskı altında olduğunu hissetti. Yani sistemin dışına çıkma şansı yok. Birileri onu görünce eleştiri konusu oluyor. Soruşturma ve ceza konusu oluyor. (Y4)

Yirmi yıldır öğretmenlik yapan ve iki yıldır bu okulda yönetici olan Y6 ise yönetim kararlarına eleştiri yapmanın her zaman sorun olduğunu şu ifadelerle anlatmaktadır:

... Bir defa üstler astlardan hep itaati bekliyorlar. Yanlış da olsa ceket iliklemelerini istiyor. Ben yeri geldiğinde iliklerim ama yanlışlarına değil. ...eğer Ahmet haklıysa Mehmet haksızsa Mehmet istiyor diye Ahmet haksız duruma düşürülmemeli. Yani genel silsilede yaşanan sıkıntılar bunlar. Ben adaletli davranmaya çalışıyorum ve bana da böyle davranılmasını isterim. Eleştirilerime hak verdikleri noktalar oluyor. Bana yapılan eleştiriler ise art niyetli değilse dikkate alırım. (Y6)

Y6 ile aynı okulda yöneticilik yapan Y5, yönetim kararlarına eleştirme hakkının olduğunu ancak işleyişin nasıl devam ettiğini şu açıklamalarla ifade etmektedir:

Bir kere bizim ilçedeki, ildeki herhangi bir toplantıya katıldığımızda, gelenek gereği söz gümüş ise sukut altındır lafı var. Öyle çok zülfü yâre dokunmazlarsa, çok baltayı taşa vuran cümleler kullanılmazsa öyle elimizi kaldırmayız. ... Eleştiri yolu kapalıdır. Gelen yazı üst amirdendir ve ona cevap ne isteniyorsa ona göre yazılır. Yapıldı, yapılacak diye. (Y5)

Y5 ile aynı okulda görev yapan Ö12 yöneticilerine eleştiri yönelttiklerini ve onların ellerinden geldiği kadar buna açık olduğunu belirtmekte ve okuldaki yöneticileri amir olarak değil öğretmen arkadaşları gibi gördüğünü ifade etmektedir. Y5 üstlerinin söylediklerini koşulsuz itaat ederek yerine getirmeyi, öğretmenin başarısı için uygun bulmadığını, "her denileni koşulsuz yerine getirmem. Öğrencilere faydalıysa her şeyi yaparım. Kaynak kitaplar yasak ama derslerde kullanıyorum. ... Keşke internetimiz de olsa ne güzel olur. Para toplamak yasak, [projeksiyon makinesi ve bilgisayarını kasederek] ama müfettiş, müdür sınıfa gelip ne güzel sınıf diyor" ifadeleriyle açıklamaktadır.

Araştırmaya katılan Ö13 ise 15 yılda birçok okulda görev yaptığını ancak eleştiri konusunda yöneticilerin samimi olmadıklarını şu ifadelerle açıklamaktadır:

Yöneticilerin, eleştirin demeleri sözde kalıyor. Benim karşılaştığım yöneticilerin neredeyse tamamı toplantıya girmeden hocam istediğinizi söyleyebilirsiniz konuşabilirsiniz diyor. Ama toplantı esnasında iş biraz hararetle olduğunda, konuştuğunuzda onlardan farklı bir fikir ileri sürdüğünüzde yöneticiler, “hocam sıranızı bekleyin, konuşmayın toplantı uzadı, hayır sizin dediğiniz olmaz, ben zaten açıklama yaptım bu olamaz” şeklinde tepkiler veriyorlar.

Açıklamalarına devam eden Ö13, okullarda katıldığı toplantıların neredeyse hepsinde yöneticilerin fikirlerine göre hareket edildiğini diğer görüşlerin önemsiz olduğunu belirtmekte ve görev yaptığı okulundan şu örneği vererek açıklamaktadır:

... sene başında okulumuza kablosuz internet bağlantısı yapalım diye bir arkadaş söyledi. Herkes faydalansın dedi. Öğretmenlerin hepsi onayladı, istedi. Bir idareci işte kablosuz internet tehlikelidir, sağlıksızdır, kanser yapar şeklinde bir açıklama yaptı kabul etmedi. Öğretmen ister, idareci evet ya da hayır der. Yani ortak karar alma ya da çoğunluk bunu istiyor yapalım diye bir şey yok.

Ö13 yönetim kararlarına karşı çıkanlara nasıl davranıldığını ise “şimdi yönetime karşı çıkan öğretmenlerin ders saatleri ayarlanmıyor, zorluk çıkartılıyor vs.” şeklinde açıklamıştır. Ö13, yaptıkları bazı etkinliklerin yönetim tarafından mevzuat gerekçe gösterilerek kısıtlandığını ve yönetimin söylediklerini koşulsuz yerine getirdiklerini şöyle ifade etmektedir:

Örneğin geçen Aşık Veysel’i anma günü için etkinlik düzenledik. İşte dernekten biri geldi, şubeden bir müdür yardımcısı, müdür bey falan. Güzel bir etkinlikti. Fakat TV kanalının biri gelsin bizi çeksın diye bir isteğimiz oldu. Gittik idareciyle konuştuk. TV kanalının okula gelmesi çekim yapması yasaktır dendi bize. (Ö13)

Ö13 ile aynı okulda yönetici olarak görev yapan Y8, “... kurallardan çok şikayetçi değilim. Çünkü bir takım konularda prosedürlerin uygulanması, disiplini ve düzeni sağlar. Kuralcı mıyım? Elbette. Mevzuat neyse o çerçevede doğrusunu yapmanın taraftarıyım. Bundan da sıkıntı duymam” açıklamalarını yaparak yasaların otoritesini kabul ettiğini vurgulamakta ve Ö13’in yöneticilerden yakınma sebeplerini doğrular niteliktedir.

Ö14 toplantılarda düşüncelerini ifade ettiklerini ancak uygulanmadığını söylemekle yetinmiş ve “... bu konuyla ilgili başka bir şey söylemek

istemiyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Aynı okulda görev yapan Ö15, şu ifadeleriyle okul yönetiminin eleştirilere ilişkin tutumlarını göstermede Ö14 ile benzer görüşlere sahip olduğunu vurgulamaktadır:

Öğretmenin eleştirileri çok fazla dikkate alınmıyor. Sonuçta değişmiyor. Kendi dedikleri oluyor. Tabi bazı kıdemi fazla olan öğretmenler mücadele edip hakkımızı savunuyoruz. Ben kendi adıma öyleyim. Ama gençlerde bunu göremiyoruz. Onlarda bunun nedenin puan kaygısı olduğunu düşünüyorum. Eleştiresek de ancak ufak tefek şeyler yaptırabiliyoruz. (Ö14)

Ö14 ve Ö15'nin yöneticisi olan Y9 bu öğretmenlerin ifade ettiklerinin aksine kendi okulunda eleştirilere açık olduğunu “...herkese eleştirmesi için izin veririm” şeklinde açıklamada bulunmakta ancak üst yönetimde kendi eleştirilerinin yankı bulmadığını, eleştirilerinin dikkate alınmadığını vurgulamaktadır. Başka bir okulda görev yapan Ö16 okuldaki eleştirileri hem öğrenci hem de yönetici açısından değerlendirerek şu açıklamalarda bulunmaktadır:

Özgürce eleştiri yapıyoruz diyemem. Eleştiri yapmaya mesleğimiz hazır değil. Televizyonda görüyorsunuz. Eskiden ne olurdu öğretmene veli getirirdi çocuğunu eti senin kemiği benim derdi. Öğretmenin yaptığı her şeyi onaylardı, tabii ki bu doğrumu bu da doğru değil. Ama şuanda çok eleştiri yaptığınızda okul yönetimi o da açık değil. (Ö16)

Bu açıklamalara ek olarak Ö16, okulda yöneticinin yönetim anlayışına göre eleştirilerde farklılık olabildiğini, hatta müdür onayına bağlı bazı etkinlikleri bile etkilediğini şu ifadelerle anlatmaktadır:

Mesela öğrencilerinizi geziye götürmek istediğinizde bir yönetim geliyor izin veriyor, biri geliyor izin vermiyor. Daha önce dersimiz iletişimdi. Öğrencileri postaneye götürmek istedik. Mektup nasıl atılır öğrensinler istedik. Herkes götürüp birer tane mektup atsın dedik. Müdürümüzden izin alamamıştık. Tiyatroya götürmek istedik, müdür izin vermedi. (Ö16)

Ö16 ile aynı okulda görev yapan Y10, özerklik açısından eğitim sisteminin, müfredatın, öğretmenin, yöneticilerin özerk bir insanı yetiştirmek için uygun olmadığını şu ifadelerle anlatmaktadır:

...program kurgulanmış. Hatta öğretmenin önüne planlar konmuş, günlük ne yapacakları adım adım var. Ya da yöneticinin, yönetim faaliyetleri açısından da böyle. Mevzuat zaten elimizi kolumuzu bağlamış. Hiçbir şekilde inisiyatif kullanmak gibi bir şey yok. Okul müdürünün, müdür yardımcılarının zaten sorumluluğu var yetkisi yok. Müdür yardımcılığı bana göre gereksiz bir makam. Müdürler de çok farklı değil. Zaten kanunlar vs elimizi kolumuzu bağlamış, genel çerçeveyi çizmiş. O çerçevenin dışına adım atma şansımız yok. Bunun içinde dönüp dolaşıp duruyoruz, prototipler yaratıyoruz. Bunu yapan da politik karar vericiler, devlet, otorite. (Y10)

Y10 okuldaki eleştiri ortamıyla ilgili, yönetim ve öğretmenlerle ilgili şunları ifade etmektedir:

Okul müdürü ile yardımcısı ilişkilerine değinecek olursak, bu okulda okul müdürünün kararları, emirleri eleştirilmez. Emir ifade edilir, yapılsın denilir. Ben mesela bu nedenle müdürle kavgalıyım konuşmuyoruz. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının öğretmenlerle ilişkileri daha yumuşak. En fazla rica edebiliriz, fikirlerini almadan çok fazla şey yapmayız. O da belki bunun eğitimini almamız ya da genç olmamızdan. Ama müdür tamamen emirle çalışır, karizmada zaten görüyorsunuz aşağı yukarı yok tamamen makam erkini kullanır, eleştiri yoktur yani. (Y10)

Y10 bu ifadelerinin ardından yöneticilerin bir çok konuda inisiyatifleri olmadığını “okul müdürünün inisiyatif kullanma gibi bir şeyi yok. Bizim burada yaptığımız işlerin hepsine mevzuata atıf yapmak mümkün. Üstelik yaptığımız atıflarda da her şey belirtilmiş. İnisiyatif kullanmamız gibi bir şey yok” şeklinde ifade etmektedir. Y11 ise eleştiri kültürünün okulla sınırlı bir şey olmadığını toplumun kültürel bir özelliği olup olmamasıyla ilgili olduğunu, hiyerarşinin üstündekileri alttakilerin eleştirmesinin kolay olmadığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

... hoşgörünün olmadığı bir ortamda eleştiri olmaz. Ne olur gizlilik, dedikodu, adam kayırma olur. Biz henüz eleştiri kültürünü benimseyemedik bir türlü. Bizim toplum olarak tabandan tavana doğru bir tahammülsüzlüğümüz var. Eleştiri kültürünü yerleştiremediğimiz içinde tabi bunun sıkıntısını çekiyoruz. Bir öğretmenin yöneticiyi eleştirmesi ya da bir idarecinin bir idareciyi eleştirmesi, bir öğrencinin öğretmeni, bir velinin öğretmeni eleştirmesi zaman zaman sıkıntılara neden olmaktadır. Hoş karşılanmıyor. Oysa yapıcı olması, hakaret içermemesi koşuluyla birbirimizin hatalarını eksikliklerini söylemeliyiz ki doğruları ideali bulalım. Ben kendi idareciliğimde kesinlikle eleştirileri, idareciler içinde öğretmenlere, diğer yöneticilere söylüyorum. Tabi bedelini zaman zaman ödüyorum. (Y11)

Açıklamalarına devam eden Y11, öğretmenlerin belirli kalıplarla sınırlandırıldığını, onlara esneklik tanınmadığını, kendi özgünlüklerini yansıtamadıklarını, buna kurumsal ve yasal engeller olduğunu belirtmektedir. Y11 ile aynı okulda görev yapan Ö18 okullarında eleştiri ortamlarının olduğunu ancak eleştiri yaparken dikkatli bir üslup kullanılması gerektiğini vurgulamakta, müdürün de eleştiri yaptığını, eleştirilerin uygulanabilir olduğunda da dikkate alınıp değerlendirildiğini ifade etmektedir. Sözlerine devam eden Ö18 diğer öğretmenlerle de konuştuğunda genel olarak müfredatın yoğun olması nedeniyle belli kalıpların dışına çıkılamadığını açıklamaktadır.

Farklı okullarda görev yapmalarına rağmen öğretmen ve yöneticilerin açıklamalarından anlaşılacağı gibi öğretmenler yöneticiler, yöneticiler ise üst yöneticiler tarafından özerkliklerinin kısıtlandığını düşünmektedir. Öğretmenler genellikle yöneticilerinin eleştirilerini dikkate almadığı düşüncesindeyken, yöneticiler mevzuatın, üst yönetimin kendilerini kısıtladığını vurgulamaktadır. Bazı öğretmenler ise sınıf içindeki eğitim öğretimle ilgili uygulamalarında bile okul yöneticileri tarafından özerkliklerinin kısıtlandığını ifade etmişlerdir.

Simpkins'in (1968, 251) okullarda karar verme otoritesiyle ilgili yaptığı bir araştırmada öğretmenler, sınıf yönetimlerinde dışsal baskıların resmi otorite yoluyla etkili olduğunu belirtmişlerdir. Simpkins'in yaptığı araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sınıf içindeki bireysel uygulamalarında karar verme otoritelerinden kaynaklanan baskı algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu baskı sınıfın dışından, daha yüksek resmi bir otorite tarafından uygulanan baskın bir otoritedir. Öğretmenler aynı zamanda en önemli görev alanı olarak belirttikleri kendi çalışmalarını üzerinde karar verme otoritesine çok az oranda sahip olduklarını algılamaktadır. Simpkins'e (1968, 251) göre bu durum yarı profesyonel örgütlerin özelliklerine benzemektedir.

Simpkins'in (1968, 255) yaptığı araştırmada öğretmenler önemli görev alanlarında profesyonel ve yönetim otoritesi arasında algılanan güç dengesinde bir değişim olmasını istemektedir. Ancak gerçek bir profesyonel ideoloji için öğretmen tercihinin yansıyan şartsız destek sağlanmamaktadır. Örneğin, müfredatın temel sınırlarının belirlenmesi için, yüksek kamu otoritesi tarafından uygulanmış olan karar verme otoritesi, okul çalışanları tarafından yapılmalıdır.

Geocaris'in (2004, 127) ABD'de okul müdürleriyle görüşme yöntemiyle yaptığı bir araştırmada, okul müdürleri kendilerini etkileyen dış etkenlerin başında toplumdan gelen taleplerin olduğunu bunu hesapverilebilirlik için kamu talebinin izlediğini belirtmişlerdir. En az düzeyde etkinin ise okulda yapılanlarla ilgili eğitim kurulu tarafından geldiğini vurgulamışlardır. Clement ve Vadenberghe (2000; Akt: Zencirci, 2003, 64) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin özerklik ve mesleki güç paylaşımının mesleki gelişimleri

üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada, özerkliğin öğretmenin mesleki gelişime daha çok etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Myers (2008, 952-966) Brezilya'da bir okulda kolektif karar vermenin okulda demokratik bir otorite yarattığını gözlem, görüşme ve alan kayıtlarıyla ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucunda okul yönetimi ile ilgili kolektif karar vermenin, öğretmenlerin görev yaptıkları okullar için eğitim amaçlarını geliştirmeye işbirliği içinde çalıştıkları ve öğretim uygulamaları ve müfredatla ilgili daha büyük bir özerkliğe sahip olarak öğretmenleri güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Yine bu çalışmada ortak karar vermenin, okul ve sınıf etkinliklerine aileleri de katmak, müfredatın ortak inşasında onların katılımını sağlayarak öğrenciler ile gücü paylaşmak, sosyal eşitsizlikler ile ilgili bilinçliliği arttırmak ve eleştirel tartışma ve diyalog gibi uygulamalar demokratik öğretim uygulamalarını arttırdığı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada görüşülen öğretmenlerin tümü, okulda, kararların ortak alınmasının öğretmenleri daha özerk, saygılı ve özgür yaptığını belirtmişlerdir. Bunları, öğretmen ve yöneticiler okul kültürü ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Smyth (2000) okullarda demokratik bir kültür yaratılarak, öğretmenlere müfredat ve öğretimleri üzerinde otonomi ve özgürlük vereceğini belirtmektedir.

Myers'in (2008, 960) yaptığı araştırmada yöneticiler okulda kararların öğretmenlerle birlikte alınmasının yönetim konularında onların daha etkili olmasını sağladığı ve öğretmenlerin organize edilmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik bir okul kültürü içinde öğretmenler, daha özerk olduklarına inanmaktadırlar ve müfredatla ilgili materyalleri ve ders kitaplarını seçebildiklerini ifade etmektedirler. Görüldüğü gibi özerklikle ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yönetim kararlarına katılma, düşüncelerini ve eleştirilerini özgürce ifade etme, müfredat ve öğretimleri üzerinde söz sahibi olma gibi istekler bu araştırmanın bulgularıyla benzeşmektedir.

Meşruiyet Boyutu

Araştırmaya katılanların meşruiyet buyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki süreç ve ilişki olarak otoriteyi ifade eden maddelere ait ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Çizelge 34'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Çizelge 34'te yer alan maddelere verdikleri yanıtların, görevlerine bakılmaksızın aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, otoriteye ilişkin görüşleri arasında “Okulda yöneticiler görevlerini yaparken geleneksel yönetici rolünün dışına çıkmamaktadır” ($\bar{X}=3.93$) ifadesine ilk sırada, “Okulda mevzuatta olan her şey doğru kabul edilmekte, mevzuattan kaynaklanan haksızlıklara tepki gösterilmemektedir” ($\bar{X}=3.89$) ifadesine ikinci sırada ve “Okulda öğretmenler görevlerini yaparken geleneksel öğretmen rolünün dışına çıkmamaktadır” ($\bar{X}=3.88$) ifadesine ise üçüncü sırada en fazla katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 34. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Meşruiyet Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N	İfadeler	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
19	Okulda çalışanlar aksi görüşe sahip olsalar bile toplumun çoğunluğunun görüşlerine uygun düşünceleri savunmak zorunda kalmaktadır.	2.43	1.31	2.78	1.28	2.87	1.26	2.78	1.28
20	Okulda öğretmenler görevlerini yaparken geleneksel öğretmen rolünün dışına çıkmamaktadır.	3.71	1.33	3.78	1.32	4.01	1.12	3.88	1.23
21	Okulda yöneticiler görevlerini yaparken geleneksel yönetici rolünün dışına çıkmamaktadır.	3.31	1.47	3.94	1.18	4.09	.95	3.93	1.14
22	Okulda mevzuatta olan her şey doğru kabul edilmekte, mevzuattan kaynaklanan haksızlıklara tepki gösterilmemektedir.	3.12	1.40	3.98	1.06	4.01	1.08	3.89	1.15
23	Okulda çoğunluğun azınlık üzerindeki etkisi doğal karşılanmaktadır.	1.95	1.23	2.77	1.35	2.91	1.29	2.74	1.34
24	Okulda yöneticiler, kendi verdikleri kararları öğretmenlerle uzlaşmadan uygulamaya koymaktadır.	2.90	1.34	3.80	1.16	3.87	1.19	3.73	1.23
25	Okulda kıdemli olanların, kararlarda, kıdemsizlere göre daha çok söz hakkı vardır.	1.59	.82	2.17	1.28	2.64	1.29	2.31	1.28
26	Okulda, yönetime yakın olanlar diğerlerine göre daha çok imtiyaza sahiptir.	2.45	1.25	3.78	1.25	3.91	1.19	3.68	1.30
Toplam		21.5	7.2	27.0	6.84	28.3	6.31	26.9	6.9

Araştırmaya katılan yöneticiler ikinci sırada “Okulda yöneticiler görevlerini yaparken geleneksel yönetici rolünün dışına çıkmamaktadır” ($\bar{X}=3.31$) ifadesine katılırken, sınıf öğretmenleri aynı ifadeye ($\bar{X}=3.94$) ikinci sırada ve branş öğretmenleri ise “Okulda mevzuatta olan her şey doğru kabul edilmekte, mevzuattan kaynaklanan haksızlıklara tepki gösterilmemektedir” ($\bar{X}=3.98$) ifadesine ikinci sırada katılmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticiler üçüncü sırada “Okulda mevzuatta olan her şey doğru kabul edilmekte, mevzuattan kaynaklanan haksızlıklara tepki gösterilmemektedir” ($\bar{X}=3.12$) ifadesine katılırken, sınıf öğretmenleri “Okulda yöneticiler, kendi verdikleri kararları öğretmenlerle uzlaşmadan uygulamaya koymaktadır” ($\bar{X}=3.80$) ve branş öğretmenleri ise “Okulda öğretmenler görevlerini yaparken geleneksel öğretmen rolünün dışına çıkmamaktadır” ($\bar{X}=4.01$) ifadesine katılmaktadır. Ancak görüldüğü gibi yöneticilerin bu maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha düşüktür. Bu gruplar arasında, grupların otoriteye ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların toplam aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, ifadelere, branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=28.3$) yöneticilere ($\bar{X}=21.5$) ve sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=27.0$) göre daha yüksek derecede katıldıkları görülmektedir.

Meşruiyet boyutunda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Okulda kıdemli olanların, kararlarda, kıdemsizlere göre daha çok söz hakkı vardır” ($\bar{X}=2.31$) ifadesine en az düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeye, araştırmaya katılan yönetici, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gruplarının hepsi en az düzeyde katılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin en az katıldıkları diğer ifadeler ise sırasıyla, “Okulda çoğunluğun azınlık üzerindeki etkisi doğal karşılanmaktadır” ($\bar{X}=2.74$) “Okulda çalışanlar aksi görüşe sahip olsalar bile toplumun çoğunluğunun görüşlerine uygun düşünceleri savunmak zorunda kalmaktadır” ($\bar{X}=2.78$) şeklindedir.

Şahin’in (2004, 379-386) yaptığı bir araştırmanın ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları bölümünde “sınıfta

geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır” ifadesine yöneticilerin öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu araştırmada da “Okulda öğretmenler görevlerini yaparken geleneksel öğretmen rolünün dışına çıkmamaktadır” ifadesine yöneticilerin en yüksek düzeyde katılım göstermesi, araştırma bulgularıyla benzeşmektedir.

Meşruiyet boyutunda bulunan ifadelere yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde, yöneticilerin bu ifadelere verdikleri yanıtlardan okuldaki otoriteye ilişkin yönetim uygulamalarını daha çok, öğretmenlerin ise daha az meşru bulduğu görülmektedir.

Meşruiyet boyutu ile ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerde, yönetici ve öğretmenlerin bazıları toplumsal değerlerin okulda aynen yansıdığını ifade etmektedir. Örneğin öğretmenlerden birinin;

Veli ne düşünüyorsa değerler adına onun aynen okulda yansımısını istiyor. Öğretmen de onu bekliyor. Veli öğretmen bunu yapmıştır, doğrudur yerine hayır ben biliyorum diyor. Mesela 23 Nisan’da “benim kızım erkeklerle oynayamaz. İzin vermiyorum” diyor. Yani çıkıp okul da olsa bir erkekle yan yana oynamasını da istemiyor. (Ö1)

şeklindeki açıklaması, toplumsal değerlerin kırsal bölgelerde veli baskısıyla öğretmen üzerinde bir otorite kurduğunu göstermektedir. Konuşmasına devam eden bu öğretmenin “... okulun bunu değiştireceğine inanmıyorum” (Ö1) ifadesi ise okulun toplumsal değerleri değiştirmedeki gücünün yetersizliğine olan vurgusu ve aynı zamanda okulun otoritesinin zayıf olduğunun kabulüdür. Ö3 de okulun çevrenin özelliklerini taşıdığına ilişkin “bu okulun öğrencileri buranın memur ya da durumu iyi olan ailelerinin çocukları, burası diğer okullara göre giyim kuşam, ders ve etkinlikler açısından daha iyi” ifadesini kullanmaktadır. Ö4 ise okulda öğrencilerin davranışlarını büyük oranda değiştirebildiğini şu cümlelerle anlatmaktadır:

Ailelerin etkisi çok görülüyor. Bu değiştirilemiyor mu? Evet, büyük oranda değiştiriliyor. Farklı bakış açıları kazanılıyor ve eve götürüyor. Götürmeyen var mı? Evet, onlar da var. Örneğin öğrenciler benim beğenilerimi beğeniyorlar, evde daha çok öğretmenin dedikleri baskın oluyor. Buna karşın okulda özgürleşme yeterince olmuyor. Bunun olması için farklı aktivitelerin ortaya konulması gerekir. Bireylerin özelliklerine göre yetişmelerinde de okul olarak yetersiz kalıyoruz. Onun için ek aktiviteler gereklidir. (Ö4)

Bu okuldaki öğretmenin ifadelerinden anlaşılacağı gibi okul, toplumsal değerleri değiştirebiliyor. Ö6 ise herkesin okulda ya da toplumda ortaklaştığı değerlerden söz etmenin zor olduğunu, okulun tamamen toplumsal değerleri kabul etmesinin ya da bunun tam tersinin doğru olmayacağını belirterek şu çözümü önermektedir:

... Ortak yaklaşım olmalı, tartışma açıkça yapılmalı (okul-toplum tartışması), aksi halde biri zorla size bunu diretebilir. Tek başına durağan bir tartışma değil, sürekli yapılarak yenilenen bir tartışma olmalı. Aslında okulun kaybedilmiş bir pozisyonu var. Şöyle bir şey yok; okul çok farklı bir uygulama içinde, öğrenciye bilgi beceriyi yüksek oranda kazandıran bir yer de değil. O nedenle bir çatışmada yaşanmıyor. Bir anlamda okullar bu haliyle geniş ailelere dönüşmüş durumdadır. (Ö6)

Ö7 okulun toplumu değiştirmesi, değişime öncülük etmesi gerektiğini ancak öğretmenlerin bunu yapabilecek donanımına sahip olmadığını, tersine okul çevresinin öğretmenleri kendi gibi yaptığını belirtmektedir. Dayanışma gibi bazı toplumsal değerleri okulda yaşatmaya çalıştığını vurgulayan Ö7, yeni programların formatörlüğünü yaptığı sırada öğretmenlere verdiği eğitimlerde, onların “soran, sorgulayan, araştıran bireyler yetiştirmek için SBS gibi sınavların olmaması” gerektiğini belirttiklerini vurgulamaktadır. Aynı okulda görev yapan Ö9, okulları toplumun yansıması olarak görmekte, oysa idealin okulun toplumla etkileşim halinde olması gerektiğini vurgulayarak şu açıklamaları yapmaktadır:

Öğretmenin olduğu ortamda çocuk toplumsal değerlerini yansıtmamaya çalışıyor. Öğretmenin olduğu ortamda çekinebiliyor. Öğretmen arkasını döndüğü zaman inanın o sokaktaki duyduğunuz küfrü aynen duyuyoruz. Bizim görmediğimizi zannettikleri ortamda inanın o çocuk o alışkanlığını çok rahatlıkla sergileyebiliyor. Öğretmen varken hiçbir şey yok, öğretmen yokken bahçedeyken çok rahat. (Ö9)

Ö10 okulundaki çocukların ailesindeki değerleri aynen okula getirdiğini belirterek, bunları okulun değiştiremediğini vurgulamakta ve bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Okul bireyleri bu değerlerden özgürleştiremiyor. Bizim gibi bireyler yetiştirmeye çalışıyoruz. Sesini çıkarmasın, yürürken sıraya sokarız, kollarını uzattırırız. Hani hiç izin vermiyoruz kendileri olmalarına. Birinci sınıfa ilk geldiğinden mezun olup gidinceye kadar o zorunlu eğitim döneminde hep kurallar oluyor. Bu kurallar o kadar söyleniyor ve yapılıyor ki artık çocuğu eğitmekten çok bıktırıyor. Bunun çocuğa çok da faydası olmuyor. (Ö10)

Ö11 de okulun genel bir toplumun yansıması olduğunu belirtmekte ve “... evrensel değerler var; dürüstlük, doğruluk, nezaket, empati, çevre duyarlılığı buna benzer şeyler. Bunları artık okulda tam olarak veremiyoruz” ifadelerini kullanmaktadır. Açıklamalarına devam eden Ö11 öğrencilerin artık öğretmenleri örnek almadığını bu durumun öğretmenlerin yaptıkları ile ilgili olduğunu da belirterek “... okul evime yakın olsun, gidip geleyim, böreğimi koyar gelirim, evimin işini de kolay yaparım” diyen öğretmenler olduğunu “zaten toplumda da genel yargı, aman öğretmen ol, çocuğuna iyi bakarsın, iyi eş bulursun” anlayışının ağır bastığını vurgulamaktadır. Y4 ise okulda verilen eğitimin öğrencilerin aile ve çevre değerleriyle çeliştiğini hatta “okuldayken yapmaları gerekeni uygulamaya koyduğumuzda anlattığımızda, birçok öğrenci, hiç umursamıyor” ifadesiyle bir anlamda öğrencilerin okulda verilen eğitimin meşruluğunu kabul etmediğini vurgulamaktadır.

Ö12 toplumsal değerlerin okullarında aynen yaşadığını, öğretmenlerin bu değerleri değiştirmede pek fazla etkisinin olmadığını çünkü “birey üzerinde çevrelerinin geleneksel olması dolayısıyla ailesinin otoritesinin daha baskın” olduğunu belirtmektedir. Y5 ise çocuğun getirdiği değerleri öğretmenlerin değiştirebileceğini, ancak bunun için hem okul içinde hem de okul dışında öğretmenin çaba harcaması, “öğretmen çocuğun davranışlarının yanlışlığını okul dışında da görse uyarması” gerektiğini açıklamaktadır.

Ö15, okulun çevresinin özelliklerine göre okullarda da benzer değerlerin yaşandığını vurgulamakta ancak kendi okul bölgesinde eksik gördüğü bazı değerleri öğrencilere kazandırmaya çalıştığını, “... onların önemli günlerde, bayramlarda, törenlerde gelmelerini sağlıyorum. Bu değerlerin çok önemli olduğunu vurguluyorum. Dini bayramlarda falan gelenek göreneklerine sahip olmaları için uğraşıyorum” ifadeleriyle belirtmektedir.

Ö15 ile aynı okulda yöneticilik yapan ve 38 yıldır yönetici olduğunu ifade eden Y9, geçmişte okulların çevrenin “kültür merkezi” olduğunu ama şimdilerde bu özelliğinin giderek kaybolduğunu belirterek, teknolojinin ve onun getirdiği değerlerin okulun yerini aldığını vurgulamaktadır. Y9 okulun yerini

alan ve okuldaki öğretmenin otoritesini zayıflatan başka bir merkezi ise şöyle ifade etmektedir:

Çocuk okula gelince de dersi okulda dinlemiyor. Nasıl olsa dershanede dinleyeceğim diyor. Bu çok yanlış bir düşünce. Bu da bizim okul eğitimine, okuldaki öğretmenlere büyük zarar veriyor. Öğrenci dersi, öğretmenini dinlemiyor. Bu da bana göre toplumsal bir yara olarak duruyor. (Y9)

Yönetici ve öğretmenlerin ifadeleriyle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının devam ettiği başka bir ilköğretim okulunda görev yapan Ö16, sınıfında durumu en kötü olanların kapıcı çocukları olduğunu ve bu çocukların, okul dışında zaten dışlanmış olarak geldiğini ve burada da aynı şekilde diğer öğrenciler tarafından dışlandığını ifade etmekte ve bunun normal bir durum haline geldiğini şu ifadelerle vurgulamaktadır:

Birbirlerine karşı acımasızlar. Ekonomik durumlarda bir ayrımcılık var. Arkadaşlarını ayırıyorlar. Mesela kapıcı çocukları var. ... aileler, çocuklar birbirine gidip geliyor. Aile çocuğa ona neden gidiyorsun diyor. Mahalle baskısı gibi bir şey bu da. O tür şeyler oluyor. Çocuk da okulda arkadaş bulamıyor. Zaten apartmanda da arkadaşı yok. Daha çekinik. Okulda da bu böyle. Aynı şeyle girişkenliği de etkiliyor. ... buraya geldiğinde zaten kendine güvensizlik, arkadaş bulamama başlamış oluyor. Sosyal ortama girememe gibi şeyler oluyor. (Ö16)

Bu açıklamaları yapan Ö16 bu öğrencilere “genele nasıl davranıyorsam onlara da öyle” diyerek ayırım yapmadığını belirtmiş ancak bu durumda olan öğrencilere, diğer öğrencilerin düzeyine gelmesi için de herhangi bir şey yapmadığını belirtmiştir. Ö16 ile aynı okulda görev yapan yönetici Y10, toplumun değerlerinin okulda nasıl olduğunu anlatırken çoğunluğun azınlığı nasıl etkisi altına aldığını şöyle ifade etmektedir:

Mesela ben burada öğretmenlerinde aynı durumu benimsediğini gözlüyorum. Onlar velilerle, öğrencilerle haşır neşir olduklarından onlar gibi oluyorlar. Öğretmen buradaki öğrencilerle aynı şeyi düşünür hale geliyor. Onlar gibi yiyeyim, giyeyim vs. Öğretmenler maddiyatın maneviyatın önüne geçtiğinin ne kadar olumsuz olduğundan bahsederken iş parayla ilgili konulara geldiğinde, buradaki kurslarla ilgili bir şeyler olduğunda hemen ayaklanıyorlar. Biz bunu para karşılığı yapıyoruz diyorlar. Yani, hani biz öğretmenliğe ulvi bir şeyler yükliyorduk ne oldu? Demek ki diyorum, çevre içinde onlarda bu konuda alışkanlık edinmişler. Bu değerleri kazanmışlar. (Y10)

Başka okulda görev yapan Y11 ise, okulun öğrencilerin aile ve çevrelerinden getirdiği değerleri değiştirmeye çalıştığını, bunu çoğu zaman başarabildiğini ifade etmektedir. Aynı okulda öğretmen olarak görev yapan Ö18 ise toplumun devam etmesi için “din, dil, ırk, ananeler gibi değerlerimizin

korunmasını sağlamak gerekir” düşüncesindedir. Ancak Ö18 bunları söylerken de “okulların toplumun aynen yansması” olmaması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde kırsal bölgede görev yapan yönetici ve öğretmenlerden bazıları “velilerin toplumsal değerleri okulda aynen yansmasını” istediğini, okulların toplumsal değerleri değiştirmekte zorluk çektiğini hatta değiştiremediğini vurgulamaktadır. Bu görüşleri ifade eden öğretmen ve yöneticilerin kendi ifadelerine göre sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi daha düşük aile çocuklarının öğrenim gördüğü okulda olması dikkat çekicidir.

Görüşülen ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinden bazıları, okulların toplumun bir yansıması olduğunu ve öğrencilerin çevrelerinden getirdikleri değerleri değiştiremediğini vurgulamakta ve öğrencilerin okulda verilen eğitimi önemsemediğini belirtmektedir. Görüşülen yönetici ve öğretmenlerin bazıları ise okulun çevresine göre şekillendiğini vurgulamakta ancak çevrede saygı, geleneklere bağlılık gibi değerlerin kaybolduğunu bir değersizlik yaşandığını belirtmekte, bazıları ise okulun artık eskiden olduğu gibi çevrenin kültür merkezi olmadığını, okulun otoritesinin yerini teknoloji, bunların getirdiği yeni değerler ve en önemlisi dershanelerin aldığını belirtmektedir. Araştırmaya katılanlardan bazıları okulda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre otorite kurdukları ve kendileri gibi olmayan, örneğin kapıcı çocuklarını, dışladıklarını, öğretmenlerin ise bunlara seyirci kalabildiğini belirtmektedir.

Emir Komuta Zinciri Boyutu

Araştırmaya katılanların emir komuta zinciri boyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki süreç ve ilişki olarak otoriteyi ifade eden maddelere ait ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Çizelge 35’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Çizelge 35’de yer alan maddelere verdikleri yanıtların, görevlerine bakılmaksızın

aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, otoriteye ilişkin görüşleri arasında “Okulda, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıklarda, yöneticilerin görüşü benimsenmektedir” ($\bar{X}=4.11$) ifadesine ilk sırada, “Okulda, beklenilmeyen durumlar olduğunda, eğitim çalışanları inisiyatif almak yerine yönetime danışarak karar vermektedir” ($\bar{X}=4.06$) ifadesine ikinci sırada ve “Meslekte hızlı ilerlemek isteyenler, üstlerinin isteklerini koşulsuz yerine getirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır” ($\bar{X}=3.90$) ifadesine ise üçüncü sırada en fazla katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 35. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Emir Komuta Zinciri Boyutunda Eğitim Yönetiminde Otorite İfadelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N	İfadeler	Yönetici		Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni		Toplam	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
27	Okulda verilen emirler tavizsiz bir şekilde uygulanmaktadır.	2.33	1.10	2.84	1.06	3.07	1.08	2.88	1.09
28	Okulda verilen görevlerin eleştirilmeden yerine getirilmesi istenmektedir.	2.24	1.22	3.00	1.21	3.26	1.16	3.02	1.23
29	Okulda, beklenilmeyen durumlar olduğunda, eğitim çalışanları inisiyatif almak yerine yönetime danışarak karar vermektedir.	3.76	1.14	3.98	1.06	4.21	.93	4.06	1.03
30	Okulda, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıklarda, yöneticilerin görüşü benimsenmektedir.	3.69	1.11	4.11	.98	4.23	.87	4.11	.96
31	Okulda yöneticiler, tek yönlü bir iletişim tarzını kullanarak, görüşlerini üstlerine kabul ettirmektedir.	2.07	1.35	2.91	1.31	3.01	1.24	2.85	1.31
32	Meslekte hızlı ilerlemek isteyenler, üstlerinin isteklerini koşulsuz yerine getirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır.	3.09	1.51	4.01	1.18	4.02	1.14	3.90	1.24
Toplam		17.2	5.1	20.9	4.85	21.8	4.50	20.8	4.9

Göreve göre değerlendirilme yapıldığında, yöneticilerin “Okulda, beklenilmeyen durumlar olduğunda, eğitim çalışanları inisiyatif almak yerine yönetime danışarak karar vermektedir” ($\bar{X}=3.76$) ifadesine, sınıf öğretmenlerinin “Okulda, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıklarda, yöneticilerin görüşü benimsenmektedir” ($\bar{X}=4.11$) ifadesine ve branş öğretmenlerinin “Okulda, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili

anlaşmazlıklarda, yöneticilerin görüşü benimsenmektedir” ($\bar{X}=4.23$) ifadesine en çok katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler ikinci sırada “Okulda, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıklarda, yöneticilerin görüşü benimsenmektedir” ($\bar{X}=3.69$) ifadesine katılırken, sınıf öğretmenleri ikinci sırada “Meslekte hızlı ilerlemek isteyenler, üstlerinin isteklerini koşulsuz yerine getirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır” ($\bar{X}=4.01$) ve branş öğretmenleri ise ikinci sırada “Okulda, beklenilmeyen durumlar olduğunda, eğitim çalışanları inisiyatif almak yerine yönetime danışarak karar vermektedir” ($\bar{X}=4.21$) ifadesine katılmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticiler üçüncü sırada “Meslekte hızlı ilerlemek isteyenler, üstlerinin isteklerini koşulsuz yerine getirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır” ($\bar{X}=3.09$) ifadesine katılırken, sınıf öğretmenleri “Okulda, beklenilmeyen durumlar olduğunda, eğitim çalışanları inisiyatif almak yerine yönetime danışarak karar vermektedir” ($\bar{X}=3.98$) ve branş öğretmenleri ise “Meslekte hızlı ilerlemek isteyenler, üstlerinin isteklerini koşulsuz yerine getirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır” ($\bar{X}=4.02$) ifadesine katılmaktadır. Ancak görüldüğü gibi yöneticilerin bu maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları sınıf ve branş öğretmenlerine oranla daha düşüktür. Bu gruplar arasında, grupların otoritenin emir komuta boyutuna ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtların toplam aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, ifadelerle, branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=21.8$) yöneticilere ($\bar{X}=17.2$) ve sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=20.9$) göre daha yüksek derecede katıldıkları görülmektedir.

Emir komuta zinciri boyutunda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Okulda yöneticiler, tek yönlü bir iletişim tarzını kullanarak, görüşlerini astlarına kabul ettirmektedir” ($\bar{X}=2.85$) ifadesine en az düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeye, araştırmaya katılan yönetici, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gruplarının hepsi en az düzeyde katılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin en az katıldıkları diğer ifadeler ise sırasıyla, “Okulda verilen emirler tavizsiz bir şekilde uygulanmaktadır” ($\bar{X}=2.88$) “Okulda verilen görevlerin eleştirilmeden yerine getirilmesi istenmektedir” ($\bar{X}=3.02$) şeklindedir.

Emir komuta zinciri boyutunda bulunan ifadelere yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde, yöneticilerin bu ifadelere verdikleri yanıtlardan okuldaki otoriteye ilişkin yönetim uygulamalarını daha az, öğretmenlerin ise daha çok emir komuta zincirine yönelik bulduğu görülmektedir.

Emir komuta zinciri boyutu ile ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerde, Y1 okulda resmi bir dil kullanmadıklarını, emir verici bir iletişim olmadığını ve genellikle samimi bir iletişim olduğunu şu ifadelerle anlatmaktadır:

... Bu öğretmenlerin çoğunun küçüklüğünü bilirim. Ben bunlara kuzum, oğlum, evladım derim. Resmi bir ortamda resmi dil kullanırım. Bu da doğrudur. Müdür bey de öyle, bay, hanım sıfatlarını kullanmadan Taner, Ahmet diye kullanırız. Bizden büyüklere abi, abla diyebiliyoruz. (Y1)

Ö3, okulda daha çok informal ilişkilerden dolayı iletişim dilinin emredici tarzda olmadığını vurgulamakta, ancak “öğretmenle yönetici arasında eğer bir soğukluk varsa zaten iletişim dili de resmi olur” açıklamasını yapmaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi bu okulda iletişim daha samimi ve informal özellikte olmakta ve emretme şeklinde bir iletişim kullanılmamaktadır.

Yöneticiyle yapılan görüşmede, kendisi dâhil, okuldaki yöneticilerin hiyerarşiye dayalı bir dil kullanmadığını belirterek “...bizdeki üslup genelde saygıya dayalı ya da ricacı değil de kibar nazıkçe istenen şeyler, baskıcı bir üslup yok. Bu, öğretmenler arasında da öğrencilere yönelik de yöneticilere yönelik de böyle” (Y2) şeklinde devam etmektedir. Aynı okulda görev yapan Ö5, yönetimle olan iletişiminde kullandığı dilden rahatsızlık duymadığını belirterek açıklamalarına “öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları dili, bazıları için otoriter, bazıları için ise sevecen olabiliyor. Okulumuzda çok fazla rahatsızlık duymayı gerektirecek bir iletişim tarzı yok” biçiminde devam etmektedir.

Y2 ve Ö5 ile aynı okulda görev yapan Ö6 onların aksine okulda kullanılan dil konusunda şu ifadeleri kullanmaktadır:

Sınıflarda kullanılan dil elbette çoğunlukla emredici. Yani eşitlikçi bir dil öğretmen ve öğrenci arasında da yok. Sınıflarda her öğrencinin kendini rahat hissettiği, onu dinlediği, bunu üzerinden eleştirildiği, eleştirildiğinde bunu hoş karşıladığı durumlar olmadığını düşünüyorum. Öğretmen yönetici arasındaki iletişime gelince, yönetici nihayetinde öğretmen ama

kendisini yönetici olunca şöyle algılamak durumunda kalıyor: “otoriter olayım”. Bugün yöneticilerin yüzlerine baktığınızda, iş varsa asık suratlı görürsünüz. Aslında onun kişiliği öyle değildir, gelip o koltuğa oturduğunda, iş varsa dilin baskıcı kullanımı ortaya çıkıyor. Sokağa çıktığında bu değişiyor. Okuldaki bir işi yaptırmayla ilgili olarak yönetici, emredici dili kullanıyor. Aslında okulda her şey açık olsa, tartışılır olsa buna da gerek kalmaz. (Ö6)

Başka bir okulda yönetici olarak görev yapan Y3, okuldaki iletişim dilini, genel olarak toplumla ilişkilendirerek, şu ifadelerle açıklamaktadır:

Ülkenin tamamında olduğu gibi bu genellikle ast üst ilişkileri içerisindeki diyaloglardır. ... Okul için bir şey istenecek mesela okul müdüründen, standartların dışına çıkamazsınız, ne isteyeceğiniz bellidir. Daha insancıl, daha kırmadan, daha emretmeden, daha bireylere hitap eden, daha kabul edilebilir daha ortak, daha bir araya getirici, ötekileştirmeden, bir üslubun kullanılması eğitimin ana kaynağı olmalıdır. Yoksa zaten azarlayarak bireye ulaşma şansı yok. (Y3)

Y3 ile aynı okulda görev yapan Ö7 ise, okullarında iletişim dilinin “bazen emredici bazen de demokratik” olduğunu, ancak iletişim dilinin “toplantılarda bir baskı unsuru” olduğunu ifade etmektedir. Ö9 ise toplantılarda bazı öğretmenlerin yöneticilerin kendilerine yönelttiği eleştiri üslubundan rahatsızlık duyduklarını belirtmekte ve şu açıklamaları yapmaktadır:

Öğretmenler toplantısı yapıldığında sürekli idare tarafından öğretmenlere yönelik bir eleştirme durumu var. Tabii yapıcı bir eleştirme ya da yol gösterici bir şey değil. “Bakın şöyle şöyle yapıyorsunuz, yapmayın” tarzında bir eleştirme. Diğer okulları düşündüğümde emredici bir dil var. İlçe toplantılarında var. Aldırmamaya çalışıyorum ama rahatsız ettiği oluyor. Mesela ilçede, meslektaşlarınızla bir toplantıda bir amir size gelip okulunuza gidin şunu şunu yapın diyor. Bu rahatsız edici bir şey. ... Bunun için biraz fikir alışverişi yapmak, o insanı da işin içine katmak gerekiyor. ... Bu emirle de olmuyor ricayla da olmuyor. Fikir sormak lazım danışmak lazım. Onun özelliği neyse onu nasıl katacaksak o şekilde katmaya çalışmak lazım. (Ö9)

Başka bir okulda görev yapan Y4 okullarında emredici bir dil yerine ricacı bir dil kullandıklarını, bunun bütün toplantılarda, öğretmenlerle karşılıklı konuşmalarda geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu okulların bazılarında iletişim dilinin resmiyetten uzak ve samimi, bazılarında ise daha resmi ve emredici, tek yönlü olduğu anlaşılmaktadır.

Y5, son yıllarda yöneticilerde iletişim dilinin yumuşadığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

Son yıllarda meslekteki idarecilerin yumuşaması, içtenliği oluyor. Okuldaki iletişimde de bu rahatlığı sezebiliyorum. Öğretmen, idareci bu toplumun unsuru, aynı kaynaktan beslenen insanlar ne kadar direnebilir ki. Eli maşalı olan okul yöneticileri daha emekli olmadı hala var, belki bende öyleyim ama 7 yıl önceki halimle şimdiki halim aynı değil. İyi gözlem yapan biri 180 derece değişmişsin diyecek. Toplum değişiyor biz de değişiyoruz. (Y5)

Y6 ise iletişimde emredici üslubu, “kendimize yapılmasını istemediğimiz ama başkalarına yaptığımız toplumsal bir hastalık” olarak görmekte, emir cümlesiyle konuşmanın “yapmak zorunda hissettirerek baskı” oluşturduğunu belirtmektedir. Başka bir okulda görev yapan Y7 ve Y8 okullarında iletişim üslubunda ast-üst ilişkisi şeklinde olmadığını vurgularken, aynı okulda görev yapan Ö13 okulda yönetimle olan ilişkilerde daha çok resmi dilin hâkim olduğunu bundan da memnun olduğunu belirtmektedir.

Ö14 kendi okulundaki yöneticilerin iletişim dili konusunda “yöneticilerle ilgili bir iletişim sorunumuz yok. Gittik mi dinlerler” ifadesini kullanmaktadır. Aynı okulda görev yapan Y9 ise okulda öğretmenlerle çok içten bir ortamın olduğunu şu ifadelerle dile getirmektedir:

... Öğretmenlere bacım derim kızım derim, despotluk yapmam. Bir sıkarsın iki sıkarsın üçüncüde de patlar. Öğretmenin derse huzurlu girmesi lazım. Bu da okul idaresinin görevi. Her türlü huzurlu olmalı. Bakmak lazım, öğretmen mutsuzsa oturtup konuşmak lazım. Eğer konuşmuyorsa dinlen diyeceksin. Ben çoğu öğretmene geçmişte odun kömür bile almışım. (Y9)

Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi bazı yöneticiler otoritelerini paternalistik bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Başka bir okulda görev yapan Ö16, iletişim dilinin öğretmenden öğretmene değişiklik gösterdiğini ifade ederek şöyle devam etmektedir:

Sert olan var, yumuşak olan var, ortasını bulan var. Yapınız neyse nerede çalışırsanız çalışın aynıdır. Ama burada idareciler veli toplantılarında yumuşak bir dil kullanmamızı isterler. Ama tabi çocukların nasıl bir dil kullanmasını istiyorsanız, öyle kullanmanız da gerekiyor. Çocuklar hem özgür olacak, demokratik, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştireceksiniz hem de bağıırıp çağıracaksınız. Böyle olmaz. Ama bu öğretmenin yapısıyla ilgili dediğim gibi. (Ö16)

Konuşmasına devam eden Ö16, öğretmenlerin üstlerinden gelen emirleri nasıl yerine getirdiğini “program değişiyor, öğretmene hiçbir şey sorulmadan, sonra öğretmene yap diyorlar, o da yapıyor” şeklinde ifade etmektedir. Ö18

okulda iletişim dilinin toplantılarda olması gerektiği şekliyle resmi olduğunu, katı emirler verilen durumlar olmadığını, müdürün bir öğretmene görev vereceği zaman odasına çağırıp “bununla ilgilenir misiniz” gibi bir üslup kullandığını belirtmektedir. Başka bir okulda görev yapan Y11 ise, okulda iletişim üslubunun kişiden kişiye değiştiğini, iletişimin kültürle ilişkisi olduğunu belirterek şöyle devam etmektedir:

Genellikle yöneticiler emredici bir dile sahiptir. Bu Türkiye’de her yerde bu böyledir genellikle. Bizler şekilciyiz kendimizi göstermeye çalışırız. Bir makam mevki sahibiysek onu kullanmaya çalışırız, alttaki insanları ezmeye çalışırız. Bir iş yaptırıcaksak emrederek yaptırmaya çalışırız. Bu genelimizde var. Hava atmaya meraklıyız kendimizi göstermeye meraklıyız. Böyle olunca da tabii bu emredici dil her kurumda mevcuttur. Bu personeli incitir, verimliliği düşürür, dayanışmayı azaltır, dolayısıyla bunun sıkıntıları çok. Bu emredici dili değiştirmeliyiz. (Y11)

Genel olarak emir komuta zincirine ilişkin öğretmen ve yöneticilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde, bazı okullarda iletişimin samimi olduğu anlaşılmaktadır. Bazı okullarda ise iletişim baskıcı olmayan bir tarzdayken, bazı okullarda özellikle sınıfta ve yöneticilerle olan ilişkilerde baskıcı ve otoriter biçimde, ast-üst ilişkisini vurgular nitelikte ve özellikle de toplantılarda baskı unsuru oluşturur şekildedir. Yöneticilerin bazıları iletişim dilini emredici bulurken bazıları son zamanlarda yumuşadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bazıları ise iletişimde resmi dilin hâkim olduğu ve bunun baskı aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir. Yönetici ve öğretmenlerden bazıları okullarında iletişim dilinin samimi olduğunu, bazıları ise öğretmenlerin emirleri yerine getiren bir olarak iletişim kurulduğunu belirtmektedir. Bazı öğretmen ve yöneticiler iletişimin niteliği ve biçiminin kişiden kişiye değiştiğini ve iletişimin kültürle ilgili olduğunu belirtmiş ve içlerinden bazıları yönetimin emredici bir dil kullandığını ifade etmiştir.

Myers’in (2008, 962) yaptığı bir araştırmada demokratik okul kültürü içinde okul yönetimi ve öğretmenlerin ilişkileri çok daha huzurludur. Aksine otoriter bir yönetimde ise öncelikle ilişkilerde bir sınırlama olmaktadır. Bu öğretmenlerin yaptıkları işlere de olumsuz olarak yansımaktadır. Özen’in (1996, 116) bürokratik kültür üzerine yaptığı bir araştırmada bürokratların, ast ve üstlerine karşı katı, mesafeli ve hükmedici davranışları pek benimsemediklerini göstermektedir. Ancak bu araştırmanın sadece

bürokratlara uygulanması, araştırmacının “yetkecilik”le ilgili astlara uygulama yapmaması bu araştırmayı sınırlamaktadır. Oysa yapılan bu araştırmada, sadece nicel verilerde değil nitel verilerde de öğretmenler okuldaki yönetim uygulamalarını yöneticilere göre daha otoriter bulmaktadır. O halde yönetimde olma ile yönetilen konumunda olma, otorite durumuna yönelik algıda farklılaşmaya yol açmaktadır.

Anderson’un (1968, 131) yaptığı bir araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenler arasında otorite yönelimleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin otoriteye yönelik yönetim eğilimi örgütsel bağlılık, işin standartlaştırılması, kural ve prosedürlere uyumluluk ve kamu uyumluluğu boyutlarında öğretmenlere göre daha bürokratik rol yönelimlidir. Bu araştırmada bürokratik rol yönelimlilikle otoriteryanizm arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Halis’e (2001) göre eğitim örgütlerinde bürokratik yapının araştırıldığı ilgili araştırmalarda, Türk örgüt kültürünün ve eğitim sisteminin bürokratik bir yapısının olduğu görülmektedir. Kidd’in (1967, 4) atama ve yükseltmelerin kesin bir şekilde mesleki kıdeme dayalı olduğu, problem çözümünde yöneticilerin üstlerine başvurduğu, okul düzenlemelerinde kurallara aşırı bağlılık gibi bürokratik yapıyı tanımlayan ifadeleri, Türk eğitim sisteminde halen var olan yapıyı anlatan ifadelerdir.

Halis’in (2001) Türk örgüt kültüründeki yönelimleri araştırdığı çalışmada örgütteki kuralcı, hiyerarşik, geleneksel ve otoriter uygulamaların başarıyı, işbirliğini ve güveni olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Benzer bir bulgu Ömeroğlu’nun (2006) okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında da görülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarıyla otorite, kural ve düzenlemeler arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bunun nedeni olarak bu araştırmada öğretmenlerin karar verme sorumluluğuna sahip olmamaları şeklinde değerlendirilmektedir. Caldweell’e (2004) göre bürokrasinin olumsuz özelliklerini gidermek için, okul ortamını otoriter

yaklaşımdan demokratik yaklaşıma doğru reformlar gerçekleştirerek yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

Süreç ve ilişki olarak otorite ifadeleriyle ilgili ilçe değişkenine göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 36'da ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin süreç ve ilişki olarak otorite ile ilgili görüşlerinin görev yaptıkları ilçelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 36. İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Gruplararası	438.326	3	146.109	3.707	.012	1-3, 1-4
	Gruplarıçi	13519.271	343	39.415			
	Toplam	13957.59	346				
Özerklik	Gruplararası	1100.160	3	366.720	4.237	.006	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Gruplarıçi	29686.226	343	86.549			
	Toplam	30786.386	346				
Meşruiyet	Gruplararası	384.579	3	128.193	2.682	.047	1-4, 2-4
	Gruplarıçi	16397.150	343	47.805			
	Toplam	16781.729	346				
Emir Komuta Z.	Gruplararası	298.689	3	99.563	4.219	.004	1-3, 1-4, 2-4
	Gruplarıçi	8093.594	343	23.596			
	Toplam	8392.282	346				

Çizelge 36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır [$F(3-343)=3.707$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri, Mamak ve Haymana ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılık göstermektedir.

Çizelge 37'de varyans analizi için düzenlenen İlçe değişkenine ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır. Çizelge 37 incelendiğinde Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=23.98$) Mamak ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=21.60$) ve Haymana ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=21.00$) daha olumsuzdur. Diğer bir ifadeyle, bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, Çankaya ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler, diğer ilçelerde görev yapanlara oranla okullarında otoriteyle ilgili olarak kontrolün daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Çizelge 36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerlik boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(3-343)=4.237$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri, Mamak ve Haymana ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılık göstermektedir.

Çizelge 37. Varyans Analizi İçin Düzenlenen İlçe Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	İlçeler	n	\bar{X}	ss
	Kontrol	Çankaya	127	23.98
Keçiören		95	23.18	5.73
Mamak		87	21.60	6.35
Haymana		38	21.00	6.94
Toplam		347	22.84	6.35
Özerklik	Çankaya	127	33.98	9.31
	Keçiören	95	33.98	8.67
	Mamak	87	30.85	10.08
	Haymana	38	29.31	8.89
	Toplam	347	32.68	9.43
Meşruiyet	Çankaya	127	27.39	6.73
	Keçiören	95	27.77	5.90
	Mamak	87	26.54	7.78
	Haymana	38	24.23	7.71
	Toplam	347	26.93	6.96
Emir Komuta Zinciri	Çankaya	127	21.77	5.02
	Keçiören	95	21.11	4.49
	Mamak	87	19.91	4.93
	Haymana	38	19.15	4.95
	Toplam	347	20.84	4.92

Çizelge 37’de varyans analizi için düzenlenen İlçe değişkenine ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır. Çizelge 37 incelendiğinde Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=33.98$) ve Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=33.98$) Mamak ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=30.85$) ve Haymana ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=29.31$) daha olumsuzdur. Diğer

bir ifadeyle, bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler, diğer ilçelerde görev yapanlara oranla okullarında özerkliklerinin daha çok kısıtlandığını belirtmektedirler.

Çizelge 36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(3-343)=2.682$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri, Haymana ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılık göstermektedir.

Çizelge 37'de varyans analizi için düzenlenen İlçe değişkenine ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır. Çizelge 37 incelendiğinde, Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=27.39$) ve Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=27.77$), Haymana ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=24.23$) daha olumsuzdur. Başka bir ifadeyle, bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler, diğer ilçelerde görev yapanlara oranla okullarında otoritenin meşruiyetinin daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Çizelge 36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(3-343)=4.219$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu

bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri, Mamak ve Haymana ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine ve Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri Haymana ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılık göstermektedir.

Çizelge 37'de varyans analizi için düzenlenen İlçe değişkenine ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır. Çizelge 37 incelendiğinde, Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=21.77$), Mamak ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=19.91$) ve Haymana ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=19.15$) daha olumsuzdur. Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=21.11$), Haymana ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=19.15$) daha olumsuzdur. Başka bir ifadeyle, bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler, diğer ilçelerde görev yapanlara oranla okullarında emir komuta zincirinin daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Flamer (2004) 9.098 ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürüne anket kullanarak, özerklikle ilgili yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin okullarının bulunduğu büyük ve orta boyuttaki şehirlerin merkez bölgeleri, büyük ve orta boyuttaki şehirlerin kenar bölgeleri ve küçük şehirlere göre okuldaki yönetim özerkliğinin farklı algıladıklarını bulmuştur. Bu araştırmada şehirlerin merkez bölgesinde bulunan okullarda görev yapan müdürler yönetim özerkliklerini diğer gruplardan daha az bulurken, şehirlerin kenar bölgelerinde bulunan okul müdürleri diğer gruplara oranla daha çok özerk olduklarını belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da Flamer'in yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 38'de ilköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerinin otorite ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 38. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
	Kontrol	Kadın	220	22.9227	6.2998	345	.302
Erkek		127	22.7087	6.4625			
Özerklik	Kadın	220	33.2227	21.0591	345	1.390	.166
	Erkek	127	31.7638	20.4646			
Meşruiyet	Kadın	220	27.3955	6.8489	345	1.609	.109
	Erkek	127	26.1496	7.1181			
Emir Komuta Z.	Kadın	220	21.0591	4.8635	345	1.083	.279
	Erkek	127	20.4646	5.0266			

Çizelge 38 incelendiğinde, kontrol boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345) = .302$, $p > .05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin olarak kadın okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 22.92$, 5 üzerinden 2.86) erkek okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 22.70$, 5 üzerinden 2.83) göre daha olumsuzdur.

Ancak erkek ve kadın okul yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 38 incelendiğinde, özerklik boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=1.390$, $p>.05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin olarak kadın okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 33.22$, 5 üzerinden 3.32) erkek okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 31.76$, 5 üzerinden 3.17) göre daha olumsuzdur. Ancak erkek ve kadın okul yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 38 incelendiğinde, meşruiyet boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=1.609$, $p>.05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin olarak kadın okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 27.39$, 5 üzerinden 3.42) erkek okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 26.14$, 5 üzerinden 3.26) göre daha olumsuzdur. Ancak erkek ve kadın okul yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 38 incelendiğinde, emir komuta zinciri boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=1.083$, $p > .05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin olarak kadın okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 21.05$, 5 üzerinden 3.50) erkek okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 20.46$ 5 üzerinden

3.41) göre daha olumsuzdur. Ancak erkek ve kadın okul yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Doğrudan otoriteyle ilişkili olmasa da Gözütok (1995) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin demokratik tutum sergilemede cinsiyetlerine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Büyükkaragöz, Yılmaz ve Kesici (1996) sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarını incelediği araştırmasında kadınların erkeklere göre daha demokratik tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Büyükkaragöz'ün (1990) liselerde yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları erkek öğrencilere oranla daha olumlu bulunmuştur. Büyükkaragöz erkek öğrencilerin daha çok benimsedikleri otoriter tutumu, cinsiyetlerinin bir gereği olarak görebileceklerine, çevrenin ve okullardaki disiplin ortamı ile otoriter davranış kalıplarının erkek öğrencileri daha çok etkileyebileceğine, özellikle kültürel yapıda mevcut olan sert erkek ve sert baba imajına bağlamıştır. Saracalıoğlu, Evin ve Varol'un (2004) öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine yaptıkları karşılaştırmalı bir araştırmaya göre ise öğretmenlerin cinsiyetleri ile demokratik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Andersen'in (1968, 111-119) okullarda otoriteryanizm üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerinin otoriteryanizm konusunda farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak bu araştırmada da aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin bürokratik rol uygulamalarında otorite ifadelerine erkeklerden daha çok katıldıkları görülmektedir. Yöneticiler ve kadın öğretmenler arasında ise otorite yönelimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark kadın öğretmenlerin yönetimdeki bürokratik rol uygulamalarını daha otoriter bulduğu yönünde anlamlılaşmaktadır. Yöneticiler ve erkek öğretmenler arasında ise bir fark bulunamamıştır. Anderson'un yaptığı araştırma bulgularıyla bu araştırmanın bulguları cinsiyet değişkeni açısından benzerlik göstermektedir.

Flamer (2004) ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerine anket kullanarak, özerklikle ilgili yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak okuldaki yönetim özerkliğini farklı algıladıklarını bulmuştur. Bu araştırmada kadın müdürler erkeklere oranla okullarında daha fazla özerk olduklarını belirtmektedir. Zencirci'nin (2003) ilköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesini konu alan araştırmasında, kadın ve erkek yöneticilerin özerklik boyutunda yönetimin demokratikliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla yönetimin demokratikliğini özerklik boyutunda daha az demokratik olarak algılamaktadır. Aynı araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik boyutuna ilişkin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenleri erkeklere göre okuldaki yönetim uygulamalarını daha özerk bulmaktadır. Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre branş öğretmenlerinin özerklik konusundaki görüşlerinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Fidan'ın (2007) ilköğretim okul yöneticilerinin örgütsel özerklikle ilgili görüşlerinin değerlendirmesini içeren araştırmasında yönetsel ve mali özerklik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmazken, öğretimsel özerklik boyutunda kadınların daha özerk davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada özerliği kısıtlayan etmenlere ilişkin yöneticilerin görüşlerinde ise kadın yöneticilerin erkeklere oranla özerkliklerinin daha çok kısıtlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışır'ın (2008) otoriteyi yetki olarak tanımladığı araştırmasında, okul yöneticilerinin okullarında kullandıkları yetki biçimi türünün (karizmatik, geleneksel, rasyonel) onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Zencirci'nin, (2003) Fidan'ın (2007) ve Çalışır'ın (2008) özerkliği konu alan araştırmaları ile bu araştırmanın özerklik boyutunda, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı fark olmaması bu araştırma bulgularının birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 39'da ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin süreç ve ilişki olarak otorite ile ilgili görüşlerinin yaş gruplarına

göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 39. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Kontrol	Gruplarasası	119.587	3	39.862	.988	.399
Gruplariçi		13838.010	343	40.344			
Toplam		13957.597	346				
Özerklik	Gruplarasası	730.653	3	243.551	2.779	.041	1-3
	Gruplariçi	30055.733	343	87.626			
	Toplam	30786.386	346				
Meşruiyet	Gruplarasası	311.666	3	103.889	2.164	.092	
	Gruplariçi	16470.063	343	48.018			
	Toplam	16781.729	346				
Emir Komuta	Gruplarasası	176.494	3	58.831	2.456	.063	
	Gruplariçi	8215.788	343	23.953			
	Toplam	8392.282	346				

Çizelge 39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-343)=.988, p>.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri yaş gruplarına bağlı olarak değişmemektedir. Çizelge 40'da varyans analizi için düzenlenen yaş grupları ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşleri ile ilgili

Çizelge 40 incelendiğinde 51 ve üstü yaş grubunun otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=23.42$) diğer yaş gruplarına göre (21-30 $\bar{X}=21.56$; 31-40 $\bar{X}=22.98$, 41-50 $\bar{X}=23.11$) daha olumsuzdur. Yani 51 ve üstü yaş grubu okuldaki yönetim uygulamalarına ilişkin durumu diğer yaş gruplarına göre daha otoriter bulmaktadır. Yaş arttıkça okuldaki yönetim uygulamalarını otoriter görme eğilimi artmaktadır.

Çizelge 40. Varyans Analizi İçin Düzenlenen Yaş Grupları İle İlgili Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	ss
	Kontrol	21-30	58	21.56
31-40		132	22.98	6.32
41-50		115	23.11	6.23
51 ve üstü		42	23.42	6.23
Toplam		347	22.84	6.35
Özerklik	21-30	58	30.25	8.99
	31-40	132	32.32	9.87
	41-50	115	34.46	8.68
	51 ve üstü	42	32.30	9.94
	Toplam	347	32.68	9.43
Meşruiyet	21-30	58	25.72	7.75
	31-40	132	27.30	6.99
	41-50	115	27.77	6.30
	51 ve üstü	42	25.19	7.13
	Toplam	347	26.93	6.96
Emir Komuta	21-30	58	19.91	4.73
	31-40	132	20.71	5.06
	41-50	115	21.75	4.35
	51 ve üstü	42	20.02	5.87
	Toplam	347	20.84	4.92

Çizelge 39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(3-343)=2.779$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri yaş gruplarına bağlı olarak değişmektedir. Yaş gruplarına göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 21-30 yaş grubunda bulunan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri, 41-50 yaş grubunda bulunan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılık göstermektedir.

Çizelge 40'da varyans analizi için düzenlenen yaş grupları ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. Çizelge 40 incelendiğinde 41-50 yaş grubundaki ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=33.98$), 21-30 yaş grubundaki ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otoriteye ilişkin görüşlerinden ($\bar{X}=30.25$) daha olumsuzdur. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, 41-50 yaş grubunda bulunan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri diğer yaş grubunda bulunanlara oranla okullarında özerkliklerinin daha çok kısıtlandığını belirtmektedirler.

Çizelge 39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-343)=2.164$, $p>.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri yaş gruplarına bağlı olarak değişmektedir. Ancak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşleri ile ilgili ortalamaların yer aldığı Çizelge 40 incelendiğinde 41-50 yaş grubunun otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=27.77$) diğer yaş gruplarına göre (21-30 $\bar{X}=25.72$; 31-40 $\bar{X}=27.30$, 51 ve üstü $\bar{X}=25.19$) daha olumsuzdur. Yani 41-50 yaş grubu meşruiyet boyutundaki ifadelerine ilişkin okuldaki yönetim uygulamalarını diğer yaş gruplarına göre daha otoriter bulmaktadır.

Çizelge 39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-343)=2.456, $p>.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri yaş gruplarına bağlı olarak değişmemektedir. Ancak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşleri ile ilgili ortalamaların yer aldığı Çizelge 40 incelendiğinde 41-50 yaş grubunun otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=21.75$) diğer yaş gruplarına göre (21-30 $\bar{X}=19.91$; 31-40 $\bar{X}=20.71$, 51 ve üstü $\bar{X}=20.02$) daha olumsuzdur. Yani 41-50 yaş grubu emir komuta zinciri boyutundaki ifadelerle ilişkin okuldaki yönetim uygulamalarını diğer yaş gruplarına göre daha otoriter bulmaktadır.

Otoriteyle doğrudan ilişkili olmasa da Gözütok (1995) demokratik tutumların öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak değiştiğini saptamıştır. Bu araştırmada 21-25 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha olumlu demokratik tutuma sahip olduğunu ortaya konulmuştur. Büyükkaragöz, Yılmaz ve Kesici'nin (1996) yaptıkları araştırmada da 25 yaşın altındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha demokratik tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Flamer (2004) okuldaki yönetim özerkliği ile ilgili yaptığı araştırmada, 30-39 yaş aralığında olan okul müdürlerinin 30 yaş altı ve 50 yaş üstü gruba göre okuldaki yönetim özerkliğini daha fazla gördüklerini belirtmektedir. Bu araştırmada da özerklik boyutunda 41-50 yaş arasındaki grup 21-30 yaş arasındaki gruba göre okulda özerkliği daha çok bulması Flamer'in yaptığı araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Fidan'ın (2007) yaptığı araştırmada yönetsel, mali ve öğretimsel özerklik boyutlarında ilköğretim okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak bu araştırmanın özerkliği kısıtlayıcı etkenler boyutunda, yöneticilerin yaşları arttıkça özerkliğin daha az kısıtlandığı belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışır'ın (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları yetki (otorite) türüne ilişkin araştırmasında yaşa göre kullandıkları yetki türünde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fidan'ın (2007)

ve Çalışır'ın (2008) özerkliği de içeren çalışmalarıyla bu araştırmanın özerklik boyutuna ilişkin bulguları tutarlık göstermektedir.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 41'de ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin süreç ve ilişki olarak otorite ile ilgili görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 41. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Gruplarasası	481.780	2	240.890	6.149	.002	1-2, 1-3
	Gruplariçi	13475.816	344	39.174			
	Toplam	13957.597	346				
Özerklik	Gruplarasası	2662.740	2	1331.370	16.285	.000	1-2, 1-3
	Gruplariçi	28123.646	344	81.755			
	Toplam	30786.386	346				
Meşruiyet	Gruplarasası	1554.137	2	777.068	17.554	.000	1-2, 1-3
	Gruplariçi	15227.592	344	44.266			
	Toplam	16781.729	346				
Emir Komuta	Gruplarasası	702.420	2	351.210	15.711	.000	1-2, 1-3
	Gruplariçi	7689.863	344	22.354			
	Toplam	8392.282	346				

Çizelge 41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin göreve göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-344)=6.149, p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri göreve bağlı olarak değişmektedir. Göreve göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri, sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çizelge 42’de varyans analizi için düzenlenen görev grupları ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 42. Varyans Analizi İçin Düzenlenen Görev Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Görev	n	\bar{X}	ss
	Kontrol	Yönetici	42	20.11
Sınıf öğret.		147	22.55	6.39
Branş öğret.		158	23.84	5.96
Toplam		347	22.84	6.35
Özerklik	Yönetici	42	25.26	9.17
	Sınıf öğret.	147	34.02	9.07
	Branş öğret.	158	33.42	8.97
	Toplam	347	32.68	9.43
Meşruiyet	Yönetici	42	21.47	7.21
	Sınıf öğret.	147	27.02	6.84
	Branş öğret.	158	28.31	6.31
	Toplam	347	26.93	6.96
Emir Komuta	Yönetici	42	17.19	5.12
	Sınıf öğret.	147	20.86	4.85
	Branş öğret.	158	21.79	4.49
	Toplam	347	20.84	4.92

Çizelge 42 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=20.11$) sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=22.55$) ve branş öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=23.84$) daha olumludur. Başka bir ifadeyle kontrol boyutuna ilişkin görüşlerinde yöneticiler, sınıf ve branş öğretmenlerine göre okula ilişkin yönetim uygulamalarının daha az otoriter olduğu düşünmektedirler. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri, yöneticilere oranla okullarında özerkliğin daha az olduğunu belirtmektedirler.

Çizelge 41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerlik boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin göreve göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-344)=16.285$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri göreve bağlı olarak değişmektedir. Göreve göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri, sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çizelge 42'de varyans analizi için düzenlenen görev grupları ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. Çizelge 42 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=25.26$) sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=34.02$) ve branş öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=33.42$) daha olumludur. Başka bir ifadeyle özerklik boyutuna ilişkin görüşlerinde yöneticiler, sınıf ve branş öğretmenlerine göre okula ilişkin yönetim uygulamalarının daha az otoriter olduğu düşünmektedirler. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, sınıf öğretmenleri branş öğretmenleri ve yöneticilere oranla okullarında kontrolün daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Çizelge 41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin göreve göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-344)=17.554$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri göreve bağlı olarak değişmektedir. Göreve göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak

amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri, sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çizelge 42'de varyans analizi için düzenlenen görev grupları ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. Çizelge 42 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=21.47$) sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=27.02$) ve branş öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=28.31$) daha olumludur. Başka bir ifadeyle meşruiyet boyutuna ilişkin görüşlerinde yöneticiler, sınıf ve branş öğretmenlerine göre okula ilişkin yönetim uygulamalarının daha az otoriter olduğu düşünmektedirler. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine ve yöneticilere oranla okullarında meşruiyetle sağlanan otoritenin daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Çizelge 41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin göreve göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-344)=15.711$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri göreve bağlı olarak değişmektedir. Göreve göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri, sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çizelge 42'de varyans analizi için düzenlenen görev grupları ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. Çizelge 42 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=17.19$) sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=20.86$) ve branş öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=21.79$) daha olumludur. Başka bir ifadeyle emir komuta zinciri boyutuna ilişkin görüşlerinde yöneticiler, sınıf ve branş öğretmenlerine göre okula ilişkin yönetim uygulamalarının daha az otoriter olduğu düşünmektedirler. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine ve yöneticilere oranla okullarında emir komuta zincirinin daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Skein ve Lippit (1966) farklı alanlarda çalışan yöneticiler arasında, bir örgütteki saygı düzeyi, çalışma süresi ve örgüt tipleri ile astları etkileme biçimlerini araştırmıştır. Bu araştırmaya süpermarketlerin yöneticileri, polis şefleri, askeri personel yöneticileri, kamu kurumlarının personel yöneticileri, satış yöneticileri, maliye memurları ve üç büyük şirketten orta düzey yöneticiler katılmıştır. Araştırma sonucunda bu farklı meslek gruplarıyla yasallık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kapalı denetim ve sorumluluğun daha çok merkezileştiği yerlerdeki yöneticiler diğer alanlardan daha fazla yasallığı kabul etmektedir. Süpermarket yöneticileri ve polis şefleri yasal etki düzeylerini diğer gruplara oranla daha yüksek düzeyde görmektedir. Diğer yandan astlarla daha fazla görünür ilişki kuran ve onlarla dışarıda da ilgilenen yöneticiler yasal etkiyi daha düşük düzeyde yansıtmaktadır.

Anderson'un (1968, 110) okulda otoriteryanizm ve bürokratik rol yönelimleri üzerine yönetici ve öğretmenlere yaptığı bir araştırmada, yönetici ve öğretmenler arasında otorite algılarında farklılıklar bulmuştur. Bu araştırmanın da bulgularına benzer bir şekilde yöneticiler okulda daha az otorite olduğunu ifade ederken, öğretmenler yöneticilerden daha yüksek oranda okulda otorite olduğunu ifade etmektedir. Clear ve Seager (1971) yönetim etkisinin yasallığı ile ilgili okul yönetici ve öğretmenlerinin algılarını incelemiştir. Bulgular, yöneticilerin itaati istemede etki uygulamalarını öğretmenlerden daha çok eğilimli olduklarını/istediklerini göstermektedir. Onların istedikleri etki alanları öğretmenlerin kabul alanlarından daha büyüktür.

İnbar (1977) ilköğretim okul müdürlerinin otorite ve sorumluluk düzeylerine ilişkin kendi algılarını analiz etmiş ve eğitimsel roller üstlenen diğer insanlar ile bu algıları karşılaştırmıştır. Sonuçta, ilköğretim okulu müdürlerinin otorite düzeyi algılarının onların sorumluluk düzeyi algılarından daha düşük olmasına rağmen, müdürlerin kendi otorite düzeyi algıları diğer gruplarından daha yüksektir.

Ryan (1983, 81) yöneticilerin otoritelerinin kaynağını ortaya çıkarmak amacıyla yönetici ve öğretmenlere yönetim becerileri, karizmatik otorite, yasal-

makam otoritesi ve uyumlu/taşıyıcı/hürmetkar otorite olmak üzere dört boyutta likert tipi maddelerden oluşan bir ölçek uygulamıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların boyutlara göre ortalamaları değerlendirildiğinde yöneticilerin, yönetim becerilerini en önemli buldukları, uyumlu otoriteyi ise en az derecede önemli buldukları görülmektedir. Peabody (1962) ise yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin uzmanlık otoritesini daha önemli bir otorite kaynağı olarak bulduğunu ifade etmiştir. Ryan'ın (1983, 83) araştırmasında aynı durum öğretmenler gibi yöneticiler için de benzer sonuçlarda gerçekleşmiştir. Yöneticiler de otorite kaynağıyla ilgili olarak yönetim becerilerini, uyumlu, yasal-makam ve karizmatik otoriteden daha önemli olarak görmektedir.

Şahin (1995) yaptığı bir çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin demokrasi ve otokrasi boyutları arasındaki yerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda yönetim biçimi yöneticiler tarafından demokratik görülürken, öğretmenler tarafından otokratik olarak algılanmaktadır. Ogür (1999) genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, yöneticilerin kendilerini daha demokratik algıladıklarını öğretmenlerin ise yöneticileri otokratik olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Şahin'in (1995) ve Ogür'ün (1999) yaptığı araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçlarının, otoriteye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıklar olması bakımından, benzerlik göstermesi, yöneticilerin otoritelerini daha olumlu, öğretmenlerin ise yöneticilerin uygulamalarını yönetime olan olumsuz tutum nedeniyle daha olumsuz görme eğiliminde olması şeklinde yorumlanabilir.

Şahin'in (2004, 376-378) okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında otokratik liderlik özellikleri arasında yer alan "yöneticinin öğretmenlerin yaptıkları işlerde onay araması" ve "beklentileri dışında davranan öğretmenlere yasa ve yönetmelikleri hatırlatması" ifadeleri, yönetici özelliği olarak, öğretmenler tarafından yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde algılanmaktadır. Özerkliği kısıtlayıcı olan ve aşırı kontrolü doğuran bu gibi ifadelerin bu araştırmada da öğretmenler tarafından yöneticilere oranla daha

yüksek düzeyde benimsenmesi iki araştırma arasındaki tutarlığı göstermektedir.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Kıdem Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 43'de ilköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerinin otorite ile ilgili görüşlerinin kıdeme göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 43 incelendiğinde, kontrol boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=.364$, $p>.05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin olarak 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 22.98$, 5 üzerinden 2.87) 1-15 yıl kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X}= 22.73$, 5 üzerinden 2.84) göre daha olumsuzdur. Ancak 1-15 yıl kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmen görüşleri ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 43 incelendiğinde, özerklik boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(345)=2.133$, $p < .05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin olarak 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 33.92$, 5 üzerinden 3.39) 1-15 yıl arası kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X}= 31.75$, 5 üzerinden 3.17) göre daha olumsuzdur. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Özerklik boyutunda 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen ve yöneticiler

okuldaki uygulamaları 1-15 yıl görev yapanlara göre daha otoriter görmektedirler.

Çizelge 43. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol	0-15 yıl	197	22.7360	6.6048	345	.364	.716
	16-üstü	150	22.9867	6.0212			
Özerklik	0-15 yıl	197	31.7513	9.8091	345	2.133	.034
	16-üstü	150	33.9200	8.7956			
Meşruiyet	0-15 yıl	197	27.0102	7.3831	345	.216	.829
	16-üstü	150	26.8467	6.3960			
Emir Komuta	0-15 yıl	197	20.5279	4.9555	345	1.361	.174
	16-üstü	150	21.2533	4.8704			

Çizelge 43 incelendiğinde, meşruiyet boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=.216$, $p > .05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin olarak 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 27.01$, 5 üzerinden 3.37) 1-15 yıl kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 26.84$, 5 üzerinden 3.35) göre daha olumsuzdur. Ancak 1-15 yıl kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmen görüşleri ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 43 incelendiğinde, emir komuta zinciri boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=1.361$, $p > .05$]. Okul yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin olarak 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 21.25$, 5 üzerinden 3.54) 1-15 yıl kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X}=20.52$, 5 üzerinden 3.42) göre daha olumsuzdur. Ancak 1-15 yıl kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmen görüşleri ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yönetici ve öğretmenleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tüm boyutlar incelendiğinde 1-15 yıl arasında kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri, 16 ve üstü kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinden daha olumsuzdur. Diğer bir ifadeyle 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar okuldaki yönetim uygulamalarını daha otoriter bulmaktadır.

Andersen'in (1968, 114) okullarda otoriteryanizm üzerine yaptığı araştırmada, bu araştırmaya benzer bir şekilde yöneticilerin kıdeme göre otoriteryanizm konusundaki görüşlerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Bu araştırmada erkek öğretmenlerin görüşleri kıdeme göre kendi aralarında farklılaşmamakta ancak kadın öğretmenlerin görüşleri kıdeme göre farklılaşmaktadır. Andersen'in (1968, 119) yaptığı araştırmada, bu fark kadın öğretmenler arasında kıdemi 1-2 ve 3-5 yıl arasındakiler ile 21 yıl ve üstü olanlar arasındadır. Erkek öğretmenlerin görüşlerinde ise kıdeme göre bir farklılaşma olmamaktadır.

Otoriteyle doğrudan ilişkili olmasa da Saracalıoğlu, Evin ve Varo'un (2004) yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin demokratik tutum algıları kıdemlerine göre değişmemektedir. Gözütok'un (1995) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin kıdemleriyle, demokratik tutumları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Büyükkaragöz, Yılmaz ve Kesici'nin (1996) yaptıkları

araştırmada ise kıdemi az olan öğretmenler yüksek kıdemli olanlara göre daha demokratik tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Oğur'un (1999) yaptığı araştırmaya göre kıdemli yöneticiler az kıdemlilere göre kendilerini yönetim süreçleri açısından daha demokratik bulmaktadırlar. Ayrıca bu araştırmada kıdemi düşük öğretmenler yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre yöneticileri daha demokratik bulmaktadır.

Zencirci'nin (2003) yaptığı araştırmada yönetimin demokratikliğiyle ilgili özerklik boyutunda ilköğretim okul yöneticilerin kıdem bakımından görüşleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, yöneticilerin kıdemi arttıkça okuldaki uygulamaları daha özerk buldukları görülmektedir. Aynı araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik boyutuna ilişkin görüşlerinde ise anlamlı farklılıklar görülmesine karşın branş öğretmenlerinin görüşleri arasında kıdeme göre farklılık görülmemektedir. Fidan'ın (2007) yaptığı araştırmada yönetsel, mali, örgütsel özerklik ve özerkliği kısıtlayan etkenler boyutlarında yöneticilerin kıdem değişkeni değerlendirildiğinde, bu araştırmanın özerklikle ilgili boyutundaki bulguların aksine, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışır'ın (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları yetki (otorite) türüne ilişkin araştırmasında yöneticilerin kıdemlerine göre kullandıkları yetki türünde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 44'te ilköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerinin otorite ile ilgili görüşlerinin mezun oldukları lise türüne göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 44 incelendiğinde, kontrol boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=-1.050$, $p > .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye

ilişkin görüşleri ile mezun olunan lise arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Okul yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin olarak genel-anadolu ve fen lisesi mezunu olan okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 23.01$, 5 üzerinden 2.87) meslek lisesi mezunu okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 22.10$, 5 üzerinden 2.76) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin bu boyuttaki ifadelerle ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında kontrol boyutunda genel-anadolu ve fen lisesi mezunu öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamaları meslek lisesi mezunlarına göre daha otoriter buldukları şeklinde ifade edilebilir.

Çizelge 44. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Lise türü	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol	Genel – Anadolu-fen	281	23.0178	6.4334	345	1.050	.295
	Meslek lisesi	66	22.1061	5.9798			
Özerklik	Genel – Anadolu-fen	281	33.2598	9.5274	345	2.342	.020
	Meslek lisesi	66	30.2576	8.6723			
Meşruiyet	Genel – Anadolu-fen	281	27.2562	6.8273	345	1.753	.800
	Meslek lisesi	66	25.5909	7.4234			
Emir Komuta Z.	Genel – Anadolu-fen	281	20.9715	4.9677	345	1.015	.311
	Meslek lisesi	66	20.2879	4.7354			

Çizelge 44 incelendiğinde, özerklik boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(345)=2.342$, $p < .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile mezun oldukları lise arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. İlköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin olarak genel-anadolu ve fen lisesi mezunu okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 33.25$, 5 üzerinden 3.25) meslek lisesi mezunu okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 30.25$, 5 üzerinden 3.02) göre daha olumsuzdur. Özerklik boyutunda genel-anadolu ve fen lisesi mezunu öğretmen ve yöneticiler okuldaki uygulamaları meslek lisesi mezunlarına göre daha otoriter görmektedirler.

Çizelge 44 incelendiğinde, meşruiyet boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=1.753$, $p > .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile mezun oldukları lise arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Buna karşın ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin olarak genel-anadolu ve fen lisesi mezunu okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 27.25$, 5 üzerinden 3.40) meslek lisesi mezunu okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 25.59$, 5 üzerinden 3.19) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin bu boyuttaki ifadelerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında meşruiyet boyutunda genel-anadolu ve fen lisesi mezunu öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamaları meslek lisesi mezunlarına göre daha otoriter buldukları ifade edilebilir.

Çizelge 44 incelendiğinde, emir komuta zinciri boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=1.01$, $p > .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri

boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile mezun oldukları lise arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Buna karşın ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin olarak genel-anadolu ve fen lisesi mezunu okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 27.25$, 5 üzerinden 4.54) meslek lisesi mezunu okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 25.59$, 5 üzerinden 4.26) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin bu boyuttaki ifadelere ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında emir komuta zinciri boyutunda genel-anadolu ve fen lisesi mezunu öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamaları meslek lisesi mezunlarına göre daha otoriter buldukları ifade edilebilir.

Tüm boyutlar incelendiğinde genel-anadolu ve fen lisesi mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri, meslek lisesi mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinden daha olumsuzdur. Diğer bir ifadeyle genel-anadolu ve fen lisesi mezunu yönetici ve öğretmenler okuldaki yönetim uygulamalarını daha otoriter bulmaktadır.

Saracalıoğlu, Evin ve Varo'un (2004) yaptıkları araştırmaya göre, bu araştırmanın özerklik boyutundaki bulgulara benzer bir şekilde, öğretmen adaylarının demokratik tutum algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu araştırmaya göre en yüksek demokratik tutuma sahip olanlar özel lise mezunları en düşük ise mesleki teknik lise mezunu olanlardır.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 45'de ilköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerinin otorite ile ilgili görüşlerinin eğitim düzeylerine göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 45. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
	Kontrol	Lisans tamamlama-lisans	310	22.8935	6.4149	345	.417
Lisansüstü		37	22.4324	5.8573			
Özerklik	Lisans tamamlama-lisans	310	33.0323	9.3042	345	1.972	.049
	Lisansüstü	37	29.8108	10.1293			
Meşruiyet	Lisans tamamlama-lisans	310	27.0710	6.8560	345	1.018	.309
	Lisansüstü	37	25.8378	7.8298			
Emir Komuta	Lisans tamamlama-lisans	310	20.8839	4.9332	345	.463	.643
	Lisansüstü	37	20.4865	4.9082			

Çizelge 45 incelendiğinde, kontrol boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=.417$, $p > .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Okul yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin olarak eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 22.89$, 5 üzerinden 2.86) eğitim durumu lisansüstü olan okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 22.43$, 5 üzerinden 2.80) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile ilköğretim okul yönetici ve

öğretmenlerinin bu boyuttaki ifadelerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında kontrol boyutunda eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan öğretmen ve yöneticilerin okuldaki uygulamaları eğitim durumu lisansüstü olanlara göre daha otoriter buldukları ifade edilebilir.

Çizelge 45 incelendiğinde, özerklik boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(345)=1.972$, $p < .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. İlköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin olarak eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 33.03$, 5 üzerinden 3.30) eğitim durumu lisansüstü olan okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 29.81$, 5 üzerinden 2.98) göre daha olumsuzdur. Özerklik boyutunda eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan öğretmen ve yöneticiler okuldaki uygulamaları eğitim durumu lisans olanlara göre daha otoriter görmektedirler.

Çizelge 45 incelendiğinde, meşruiyet boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=1.018$, $p > .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Buna karşın ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin olarak eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X} = 27.07$, 5 üzerinden 3.38) eğitim durumu lisansüstü olan okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X} = 25.83$, 5 üzerinden 3.22) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin bu boyuttaki ifadelerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında meşruiyet boyutunda eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan

öğretmen ve yöneticilerin okuldaki yönetim uygulamalarını eğitim durumu lisansüstü olanlara göre daha otoriter buldukları ifade edilebilir.

Çizelge 45 incelendiğinde, emir komuta zinciri boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(345)=.463$, $p > .05$]. Bu bulgu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Buna karşın ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin olarak eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}= 20.88$, 5 üzerinden 3.43) eğitim durumu lisansüstü olan okul yönetici ve öğretmenlerine ($\bar{X}= 20.48$, 5 üzerinden 3.41) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifade ile ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin bu boyuttaki ifadelere ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarına göre bir değerlendirme yapıldığında emir komuta zinciri boyutunda eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan öğretmen ve yöneticilerin okuldaki yönetim uygulamalarını eğitim durumu lisansüstü olanlara göre daha otoriter buldukları ifade edilebilir.

Tüm boyutlar incelendiğinde eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri, eğitim durumu lisansüstü olan yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinden daha olumsuzdur. Diğer bir ifadeyle eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan yönetici ve öğretmenler okuldaki yönetim uygulamalarını daha otoriter bulmaktadır.

Anderson'un (1968, 117) yaptığı araştırmada okullardaki otoriteryanizm konusunda yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Flamer (2004) ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerine anket kullanarak, özerklikle ilgili yaptığı araştırmada, bu araştırmanın bulgularına benzer bir şekilde, okul müdürlerinin eğitim durumlarına bağlı olarak okuldaki yönetim özerkliğini farklı algıladıklarını bulmuştur. Bu

araştırmada yüksek lisans mezunu olanların lisans mezunu olanlara oranla okuldaki yönetim özerkliğini daha anlamlı gördüğü bulunmuştur.

Fidan'ın (2007) yaptığı araştırmaya göre yönetsel, mali ve öğretimsel özerklik boyutlarında ilköğretim okulu yöneticilerin eğitim durumlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Ancak bu araştırmada özerkliği kısıtlayıcı etkenler boyutunda lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticiler önlisans mezunu yöneticilere oranla özerkliklerinin daha çok kısıtlandığı görülmüştür. Çalışır'ın (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları yetki (otorite) türüne ilişkin araştırmasında yöneticilerin en son bitirdikleri eğitim kurumuna (ön lisans, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, lisans, lisansüstü) göre kullandıkları yetki türünde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 46' da ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin süreç ve ilişki olarak otorite ile ilgili görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 46 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-282)=.698, p>.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri mezun oldukları yükseköğretim kurumuna bağlı olarak değişmemektedir. Çizelge 47'de varyans analizi için düzenlenen mezun olunan örgün eğitim kurumu değişkeni ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. Çizelge 47 incelendiğinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşleri fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=23.25$), eğitim enstitüsü

mezunlarının ($\bar{X}=21.85$) ve eğitim fakültesi mezunlarının görüşlerinden ($\bar{X}=22.98$) daha olumsuzdur. Yani fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının özerklik boyutunda okuldaki yönetim uygulamalarına ilişkin durumu eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarına göre daha otoriter bulmaktadır.

Çizelge 46. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Gruplararası	57.273	2	28.637	.698	.498	
	Gruplariçi	11568.390	282	41.023			
	Toplam	11625.663	284				
Özerklik	Gruplararası	143.986	2	71.993	.828	.438	
	Gruplariçi	24511.158	282	86.919			
	Toplam	24655.144	284				
Meşruiyet	Gruplararası	351.387	2	175.693	3.663	.027	1-2, 1-3
	Gruplariçi	13524.389	282	47.959			
	Toplam	13875.775	284				
Emir Komuta	Gruplararası	71.501	2	35.750	1.504	.224	
	Gruplariçi	6702.885	282	23.769			
	Toplam	6774.386	284				

Çizelge 46 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-282)=.828, p>.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu

yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri mezun oldukları yükseköğretim kurumuna bağlı olarak değişmemektedir. Ancak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerlik boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşleri ile ilgili Çizelge 47 incelendiğinde fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=33.13$) eğitim enstitüsü mezunlarının görüşlerinden ($\bar{X}=31.02$) ve eğitim fakültesi mezunlarının görüşlerinden ($\bar{X}=32.78$) daha olumsuzdur. Yani fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının özerklik boyutunda okuldaki yönetim uygulamalarına ilişkin durumu eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarına göre daha otoriter bulmaktadır.

Çizelge 47. Varyans Analizi İçin Düzenlenen Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Mezun kurum	n	\bar{X}	ss
	Kontrol	Eğitim Enstitüsü	47	21.85
Eğitim Fakültesi		164	22.62	6.31
Fen Ed. ve Diğer		74	23.25	6.59
Toplam		285	22.66	6.39
Özerklik	Eğitim Enstitüsü	47	31.02	9.07
	Eğitim Fakültesi	164	32.78	9.10
	Fen Ed. ve Diğer	74	33.13	9.92
	Toplam	285	32.58	9.31
Meşruiyet	Eğitim Enstitüsü	47	24.46	6.97
	Eğitim Fakültesi	164	26.89	6.81
	Fen Ed. ve Diğer	74	27.93	7.14
	Toplam	285	26.76	6.98
Emir Komuta Z.	Eğitim Enstitüsü	47	20.40	4.96
	Eğitim Fakültesi	164	20.54	5.09
	Fen Ed. ve Diğer	74	21.64	4.29
	Toplam	285	20.80	4.88

Çizelge 46 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-282)=3.663$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri mezun oldukları yükseköğretim kurumuna bağlı olarak değişmektedir. Mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre eğitim enstitüsü mezunu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin görüşleri eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunu ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Çizelge 47’de varyans analizi için düzenlenen mezun olunan örgün eğitim kurumu değişkeni ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. Çizelge 47 incelendiğinde eğitim enstitüsü mezunu olup ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meşruiyet boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=24.46$) eğitim fakültesi mezunlarının görüşlerinden ($\bar{X}=26.89$) ve fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının görüşlerinden ($\bar{X}=27.93$) daha olumludur. Başka bir ifadeyle meşruiyet boyutuna ilişkin görüşlerinde eğitim enstitüsü mezunları, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre okula ilişkin yönetim uygulamalarının daha az otoriter olduğunu düşünmektedir. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarına oranla okullarında meşruiyetle sağlanan otoritenin daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Çizelge 46 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-282)=1.504$, $p>.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otoriteye ilişkin görüşleri mezun oldukları yükseköğretim kurumuna bağlı olarak değişmemektedir. Ancak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin

emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşleri ile ilgili Çizelge 47 incelendiğinde fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının otoriteye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=21.64$) eğitim enstitüsü mezunlarının görüşlerinden ($\bar{X}=20.40$) ve eğitim fakültesi mezunlarının görüşlerinden ($\bar{X}=20.54$) daha olumsuzdur. Yani fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının emir komuta zinciri boyutunda okuldaki yönetim uygulamalarına ilişkin durumu eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarına göre daha otoriter bulmaktadır.

Tüm boyutlar incelendiğinde mezun olunan yükseköğretim kurumu fen edebiyat ve eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri, eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinden daha olumsuzdur. Diğer bir ifadeyle mezun olunan yükseköğretim kurumu fen edebiyat ve eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte mezunu yönetici ve öğretmenler okuldaki yönetim uygulamalarını daha otoriter bulmaktadır.

Bu araştırmanın konusuyla dolaylı ilişkili de olsa Saracalıoğlu, Evin ve Varol (2004) ve Gözütok'un (1995) yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin demokratik tutum algıları mezun oldukları kuruma göre değişmemektedir.

Süreç ve İlişki Olarak Otorite İfadeleriyle İlgili Mesleki Plan Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 48'de ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin süreç ve ilişki olarak otorite ile ilgili görüşlerinin gelecekteki mesleki planlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili Kuruskal Wallis sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 48 incelendiğinde, analiz sonuçları ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kontrol boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin

gelecekteki mesleki planlarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(5) = 5.634$, $p > .05$].

Çizelge 48 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetimindeki Otoriteye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Planlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Plan	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
	Kontrol	1	202	156.26	5	5.634	.343
2		18	129.36				
3		9	103.56				
4		7	148.00				
5		14	174.07				
6		59	162.65				
Özerklik	1	202	161.97	5	17.361	.004	1-2, 1-3, 2-5, 2-6
	2	18	108.81				3-5, 3-6
	3	9	63.50				
	4	7	117.86				
	5	14	171.68				
	6	59	159.64				
Meşruiyet	1	202	161.19	5	14.222	.014	1-2, 1-3, 2-5
	2	18	116.92				3-5, 3-6
	3	9	84.44				
	4	7	99.50				
	5	14	185.43				
	6	59	155.55				
Emir Komuta Z.	1	202	156.26	5	15.849	.007	1-2, 2-5, 2-6
	2	18	111.31				3-5, 3-6
	3	9	97.33				
	4	7	114.43				
	5	14	201.68				
	6	59	166.53				

*Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu ile ilgili ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U-testleri ile yapılmıştır.

Çizelge 48'de görüldüğü gibi kontrol boyutunda, yönetici ve öğretmenlerin gelecekteki mesleki planları, sıra ortalamalarına göre değerlendirildiğinde otorite ifadelerine ilişkin en yüksek puana sahip olan grubun yani okuldaki uygulamaları diğer gruplara göre daha otoriter bulan grubun meslekten ayrılmak isteyenlerin olduğu bunu sırasıyla emekli olmak isteyenler, öğretmen olarak kalmak isteyenler, müfettiş olmak isteyenler, okul müdürü olmak isteyenler ve il/ilçe müdürü olmak isteyenlerin izlediği görülmektedir.

Çizelge 48'de görüldüğü gibi analiz sonuçları ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin özerklik boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin gelecekteki mesleki planlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(5) = 17.361, p < .05$]. Bu bulgu yönetici ve öğretmenlerin mesleki planlarına göre özerklik boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, otorite ifadelerine ilişkin en yüksek puana sahip olan grubun yani okuldaki uygulamaları diğer gruplara göre daha otoriter bulan grubun meslekten ayrılmak isteyenlerin olduğu bunu sırasıyla öğretmen olarak kalmak isteyenler, emekli olmak isteyenler, müfettiş olmak isteyenler, okul müdürü olmak isteyenler ve il/ilçe müdürü olmak isteyenlerin izlediği görülmektedir.

Özerklik boyutunda gruplarda gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U-testleri ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testleri sonucunda, gelecekteki mesleki planını "okul müdürü olmak" şeklinde belirten yönetici ve öğretmenler ile mesleki planı "öğretmen olarak kalmak" ve "emekli olmak" şeklinde belirten gruplar arasında ve gelecekteki mesleki planını "il/ilçe milli eğitim müdürü olmak" şeklinde ifade eden yönetici ve öğretmenler ile "öğretmen olarak kalmak", "meslekten ayrılmak" ve "emekli olmak" şeklinde belirten gruplar arasında farkın anlamlı olduğu göstermektedir.

Bu analizler değerlendirildiğinde özerklik boyutunda gelecekteki mesleki planı okul müdürü, il/ilçe milli eğitim müdürü ve müfettiş olmak isteyen, yani yükselme isteğinde olan ilköğretim okul yönetici ve öğretmenleriyle öğretmen

olarak kalmak, meslekten ayrılmak ve emekli olmak isteyenlerin otoriteye ilişkin görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde yönetici olma ve yönetimde yükselmek isteyen grupların eğitim yönetimindeki otoriteye ilişkin görüşlerinin, öğretmen olarak kalmak, emekli olmak ve meslekten ayrılmak isteyen grupların eğitim yönetimindeki otoriteye ilişkin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Çizelge 48'de görüldüğü gibi analiz sonuçları ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin meşruiyet boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin gelecekteki mesleki planlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(5) = 14.222, p < .05$]. Bu bulgu yönetici ve öğretmenlerin mesleki planlarına göre meşruiyet boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, otorite ifadelerine ilişkin en yüksek puana sahip olan grubun yani okuldaki uygulamaları diğerlerine göre daha otoriter bulan grubun meslekten ayrılmak isteyenlerin olduğu bunu sırasıyla öğretmen olarak kalmak isteyenler, emekli olmak isteyenler, okul müdürü olmak isteyenler, müfettiş olmak isteyenler ve il/ilçe müdürü olmak isteyenlerin izlediği görülmektedir.

Meşruiyet boyutunda gruplarda gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U-testleri ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testleri sonucunda, gelecekteki mesleki planını "okul müdürü olmak" şeklinde belirten yönetici ve öğretmenler ile mesleki planı "öğretmen olarak kalmak" ve "emekli olmak" şeklinde belirten gruplar arasında ve gelecekteki mesleki planını "il/ilçe milli eğitim müdürü olmak" şeklinde ifade eden yönetici ve öğretmenler ile "öğretmen olarak kalmak", "meslekten ayrılmak" ve "emekli olmak" şeklinde belirten gruplar arasında farkın anlamlı olduğu göstermektedir.

Bu analizler değerlendirildiğinde meşruiyet boyutunda gelecekteki mesleki planı okul müdürü, il/ilçe milli eğitim müdürü ve müfettiş olmak isteyen, yani yükselme isteğinde olan ilköğretim okul yönetici ve öğretmenleriyle öğretmen olarak kalmak, meslekten ayrılmak ve emekli olmak isteyenlerin otoriteye ilişkin görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Sıra

ortalamları değerlendirildiğinde yönetici olma ve yönetimde yükselmek isteyen grupların eğitim yönetimindeki otoriteye ilişkin görüşlerinin, öğretmen olarak kalmak, emekli olmak ve meslekten ayrılmak isteyen grupların eğitim yönetimindeki otoriteye ilişkin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Çizelge 48'de görüldüğü gibi analiz sonuçları ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin gelecekteki mesleki planlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(5) = 15.849$, $p < .05$]. Bu bulgu yönetici ve öğretmenlerin mesleki planlarına göre emir komuta zinciri boyutunda otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, otorite ifadelerine ilişkin en yüksek puana sahip olan grubun yani okuldaki uygulamaları diğerlerine göre daha otoriter bulan grubun meslekten ayrılmak isteyenlerin olduğu bunu sırasıyla emekli olmak isteyenler, öğretmen olarak kalmak isteyenler, müfettiş olmak isteyenler, okul müdürü olmak isteyenler ve il/ilçe müdürü olmak isteyenlerin izlediği görülmektedir.

Emir komuta zinciri boyutunda gruplarda gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U-testleri ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testleri sonucunda, gelecekteki mesleki planını "okul müdürü olmak" şeklinde belirten yönetici ve öğretmenler ile mesleki planı "öğretmen olarak kalmak", "emekli olmak" ve "meslekten ayrılmak" şeklinde belirten gruplar arasında ve gelecekteki mesleki planını "il/ilçe milli eğitim müdürü olmak" şeklinde ifade eden yönetici ve öğretmenler ile "meslekten ayrılmak" ve "emekli olmak" şeklinde belirten gruplar arasında farkın anlamlı olduğu göstermektedir.

Bu analizler değerlendirildiğinde emir komuta zinciri boyutunda gelecekteki mesleki planı okul müdürü, il/ilçe milli eğitim müdürü ve müfettiş olmak isteyen, yani yükselme isteğinde olan ilköğretim okul yönetici ve öğretmenleriyle öğretmen olarak kalmak, meslekten ayrılmak ve emekli olmak isteyenlerin otoriteye ilişkin görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Sıra

otalamaları değerlendirildiğinde yönetici olma ve yönetimde yükselmek isteyen grupların eğitim yönetimindeki otoriteye ilişkin görüşlerinin, ğretmen olarak kalmak, emekli olmak ve meslekten ayrılmak isteyen grupların eğitim yönetimindeki otoriteye ilişkin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tüm boyutlarda yönetici olmak veya yönetici olarak kalmak ve müfettiş olmak isteyen okul yönetici ve öğretmenleri, ğretmen olarak kalmak, emekli olmak ve meslekten ayrılmak isteyen gruplara göre okuldaki yönetim uygulamalarını daha az otoriter bulmaktadır. Meslekten ayrılmak isteyenler, okuldaki yönetim uygulamalarını diğer gruplara göre daha otoriter bulmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında verilebilir.

Otoritenin Anlam ve Kaynağı İle İlgili Sonuçlar

Otoritenin çağrıştırdığı ilk üç kavramı sırasıyla; denetim kurma, disiplin ve düzendir. Yönetici ve öğretmenler otoriteye hâkimiyet kurma olarak anlam yüklemekte ve otoriteyi sorun çıkmaması için disiplinli olma olarak görmektedirler.

Aile, eğitim ve gelenekler, otorite bakımından toplumda en güçlü etkiye sahip olan alanlar olarak görülmektedir. Ancak yönetici ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler, okulda verilen eğitimin, geleneklerin, okulun, eğitimle kazanılan uzmanlığın otoritesini kaybettiğini göstermektedir. Günümüzde daha çok ekonominin, teknolojinin (TV, bilgisayar, internet), popüler kültürün otoritesinin geçerli hale geldiği ileri sürülmektedir.

Otorite anlam bakımından sırasıyla; yasalarla kazanılan hiyerarşik güç, bilgi ve uzmanlık yeteneklerinin gücü, ikna etme ve etkileme gücü olarak görülmektedir.

Otoriteyle ilgili olarak yöneticilerde en çok sırasıyla; adalet, adalet ve eleştiri eksikliği vardır. Otoriteyle ilgili olarak öğretmenlerde en çok sırasıyla;

saygı, adalet ve disiplin eksikliği görülmektedir. Öğretmenlerdeki adalet eksikliği yöneticilerdeki kadar çok olmasa da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Ancak yöneticilerdeki eksikliklerden farklı olarak öğretmenlerde saygı ve disiplin eksikliği de dikkat çekicidir. Öğretmenlerin birbirlerine, yönetime, öğrencilere ve velilere karşı olan davranışlarında saygının oldukça eksik bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okulda otorite simgesi olarak okul müdürlerini görmektedir. Bu açıklama ile tutarlı olarak yönetici ve öğretmenler ikinci sırada müdür yardımcısını, üçüncü sırada ise öğretmeni otorite simgesi olarak değerlendirmektedir. Yapılan derinlemesine görüşmelerde ise yöneticinin ve mevzuatın otoritesinin olduğu ancak öğretmen otoritesinin kaybolduğu saptanmıştır.

Okulda verilen eğitim büyük bir oranda otoriteyi arttırmakta ve sürdürmektedir. Görüşmelerde okulda verilen eğitim farklı bir otorite yaratmaktan daha ziyade öğrencilerin aileden ve çevreden getirdiği otorite değerleri sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Okuldaki eğitimin gerçek anlamda eleştiren, soran, sorgulayan, araştıran öğrenciyi yetiştirecek yapıda olmaması nedeniyle öğrencilerin çevreden getirdikleri otorite değerler değişmemektedir.

Eğitim sisteminde otoriteyle ilişkili olarak geçerli görüşün; yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite, bürokratik güce dayalı otorite, siyasi güce dayalı otorite olduğu görülmektedir. Karizmaya ve nüfusa dayalı otorite ise eğitim sisteminde en az düzeydedir. Olması gereken otorite türü ise “yetenek bilgi ve beceriye dayalı otorite”, “yasalara dayalı otorite”, “otorite kullanmasına gerek yoktur” şeklindedir. Karizmaya ve hiyerarşiye dayalı otorite ise yönetici ve öğretmenler tarafından istenen yönetici özelliği değildir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin en çok katıldıkları eğitim sisteminde şuanda var olan, yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite ifadesi, olması gereken otorite biçimi olarak belirtilmiştir.

Süreç ve İlişki Olarak Otoriteye İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında her bir boyuta ilişkin bulgulara dayalı sonuçlar ayrı ayrı verilmektedir.

Kontrol. Kontrol boyutunda yöneticiler okuldaki yönetim uygulamalarını, sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az otoriter bulmaktadır. Yönetici ve öğretmenler en çok “okulda gerçek düşünceler yerine duyulması istenenler dile getirilmektedir” ifadesine katılmakta en az düzeyde ise “okulda güven ve işbirliği yerine korkuya dayalı bir kurum kültürü bulunmaktadır” ifadesine katılmaktadır.

Bu boyutla ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta düzeyde olan çevredeki ilköğretim okullarında görev yapan bazı yönetici ve öğretmenler öğrenci kontrolünün, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevrede bulunan okullardaki öğrencilere göre daha çok; öğretmen kontrol ve baskısının ise daha az olduğunu belirtmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan çevredeki ilköğretim okullarında görev yapan bazı yönetici ve öğretmenler, törenlerin öğrenci kontrolü ve disiplini üzerinde etkili olduğunu ve bir otorite aracı olarak kullanıldığını, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevrede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan bazı yönetici ve öğretmenler ise törenlerin öğretmen üzerinde daha çok veli baskısı nedeniyle otorite kurduğunu belirtmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevrede bulunan okullarda görev yapan bazı yönetici ve öğretmen ifadelerine göre okulda iletişim bir baskı unsuru olarak kullanılmaktadır.

Özerklik. Yöneticiler okuldaki yönetim uygulamaları ile ilgili özerklik ifadelerine daha az katılarak okuldaki yönetim uygulamalarını daha özerk bulmakta, öğretmenler ise bu uygulamaların daha çok özerkliği kısıtladığını belirtmektedir. Yönetici ve öğretmenler en çok “okulda tartışmalı kişi, konu ya da eserlerle ilgili çalışmalar üst yönetimin iznine tabidir” ifadesine, en az ise “okulda katılımcılıkla başlayan yönetim faaliyetleri, zamanla dayatmaya dönüşmektedir” ifadesine katılmaktadır. Bu boyutla ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerde ilçeler ve görevler arasında çeşitli farklılıklar olduğu görülmektedir.

Haymana'da görüşme yapılan öğretmenler okul yönetiminin sınıf içi uygulamalara karıştığı, okulda eleştiri ortamının olmadığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin de eleştiri yapamadığını özellikle okul müdürünün öğretmenlerin sicil amiri olmasının bu eleştirileri yapmada baskı oluşturduğunu vurgularken, yöneticiler eleştiri ortamının olduğunu, isteyen öğretmenin eleştirdiğini ancak kendilerinin ilçede ya da ilde eleştiri yapmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Mamak'ta görüşme yapılan yöneticiler de benzer bir şekilde öğretmenlerin özgürce eleştiri yapabildiklerini, kendilerinin de üst yönetimi eleştirebildiğini, bazı yöneticiler de okulda yaptıkları işlerin rutin olduğu ve emirleri yerine getirdiklerini, üst yönetimleri eleştirdiklerinde de onların da kendilerini emirleri yerine getiren oldukları savunması yaptıklarını açıklamaktadır. Mamak'ta görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları okullarında eleştiri ortamı olduğunu vurgularken bazılarının bunun aksi görüştedir. Bazı öğretmenler, öğretmenlerin zaten özerk olmayı istemediğini ve var olan görevi yerine getirmenin yeterli olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

Keçiören'deki yöneticilerden bazıları, yöneticilerin inisiyatif alamadıklarını, böyle durumlar olduğunda denetimlerde ceza alabildiklerini belirtmekte, bazıları üstün asttan itaat beklediği sürece ne yönetimin ne de öğretmenin özerk olabileceğini ifade etmektedir. Keçiören'de görüşülen öğretmenlerin bazıları yönetim kararlarını eleştirdiklerini bazıları ise eleştirmelerine rağmen onların kendi kararlarını uyguladıklarını ifade etmekte, bazı öğretmenler yönetim kararlarını eleştirdikleri ya da karşı çıktıklarında cezalandırıldıklarını açıklamaktadır. Çankaya'da görüşme yapılan yöneticiler öğretmenlerin yönetime eleştiri yönelttiklerini, bunu normal karşıladıklarını belirtmekte, bazı yöneticiler okulda müfredatın, öğretmenin özerk bireyler yetiştirmek için uygun olmadığını, bazı yöneticiler okullarında yönetim kararlarının eleştiriye açık olmadığını, öğretmenlerin belli kalıplara göre davranmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Çankaya'da görüşülen öğretmenlerden bazıları okullarında eleştiri ortamının olmadığını, bazıları da olsa bile eleştirilerin dikkate alınmadığını belirtmekte ve öğretmenlerin bazı konularda özerk davranabilmesinin yöneticiden yöneticiye değiştiğini açıklamaktadır.

Meşruiyet. Meşruiyet boyutunda yöneticilerin okuldaki otoriteye ilişkin yönetim uygulamalarını daha çok, öğretmenlerin ise daha az meşru bulduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenler en çok yöneticilerin geleneksel rollerinin dışına çıkmadığı ifadesini önemli görürken, yöneticiler ise tersine öğretmenlerin geleneksel rollerinin dışına çıkmadığını ifade etmişlerdir. Yönetici ve öğretmenler okulda kıdemli olanların, kararlarda, kıdemsizlere göre daha çok söz hakkı vardır ifadesine en az oranda katılmışlardır.

Bu boyutla ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerde ilçe ve görevlere göre farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde Haymana'da görev yapan yönetici ve öğretmenlerden bazıları “velilerin toplumsal değerleri okulda aynen yansımaları” istediğini, okulların toplumsal değerleri değiştirmekte zorluk çektiği hatta değiştiremediğini vurgulamaktadır. Bu görüşleri ifade eden öğretmen ve yöneticilerin bu ilçede kendi ifadelerine göre sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi daha düşük aile çocuklarının öğrenim gördüğü okulda olması dikkat çekicidir. Bu ilçede çoğunlukla memur ve ilçedeki diğer ailelere göre sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü okulda ise öğretmenler, öğrencilerin aile ve çevreden getirdikleri değerleri değiştirebildiklerini belirtmektedir.

Mamak'ta görev yapan ve görüşülen ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinden bazıları, okulların toplumun bir yansıması olduğunu ve öğrencilerin çevrelerinden getirdikleri değerleri değiştiremediğini vurgulamakta ve öğrencilerin okulda verilen eğitimi önemsemediğini belirtmektedir. Keçiören'de görüşme yapılan bazı yönetici ve öğretmenler de benzer görüşleri ifade etmişlerdir. Çankaya'da görev yapan ve görüşülen yönetici ve öğretmenlerin bazıları ise okulun çevresine göre şekillendiğini vurgulamakta ancak çevrede saygı, geleneklere bağlılık gibi değerlerin kaybolduğunu bir değersizlik yaşandığını belirtmekte, bazıları ise okulun artık eskiden olduğu gibi çevrenin kültür merkezi olmadığını, okulun otoritesinin yerini teknoloji, bunların getirdiği yeni değerler ve en önemlisi dershanelerin aldığını belirtmektedir. Yine bu ilçeden araştırmaya katılanlardan bazıları okulda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre otorite kurdukları ve kendileri

gibi olmayan, örneğin kapıcı çocuklarını, dışladıklarını, öğretmenlerin ise bunlara seyirci kalabildiğini belirtmektedir.

Emir komuta zinciri. Emir komuta zinciri boyutunda bulunan ifadelere yöneticilerin verdikleri yanıtlardan okuldaki otoriteye ilişkin yönetim uygulamalarını daha az öğretmenlerin ise daha çok emir komuta zincirine yönelik bulunduğu görülmektedir. Bu boyutla ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerde ilçe ve görevlere göre farklı görüşler bulunmaktadır.

Genel olarak emir komuta zincirine ilişkin öğretmen ve yöneticilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde, Haymana'daki okullarda iletişimin samimi olduğu anlaşılmaktadır. Mamak'taki bazı okullarda iletişim baskıcı olmayan bir tarzdayken, bazı okullarda özellikle sınıfta ve yöneticilerle olan ilişkilerde baskıcı ve otoriter biçimde, ast-üst ilişkisini vurgular nitelikte ve özellikle de toplantılarda baskı unsuru oluşturur şekildedir. Keçiören'deki okullarda ise yöneticilerin bazıları iletişim dilini emredici bulurken bazıları son zamanlarda yumuşadığını vurgulamaktadır. Bu ilçedeki öğretmenlerin bazıları ise iletişimde resmi dilin hâkim olduğu ve bunun baskı aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir. Çankaya'daki yönetici ve öğretmenlerden bazıları okullarında iletişim dilinin samimi olduğunu, bazıları ise öğretmenlerin emirleri yerine getiren biri olarak iletişim kurulduğunu belirtmektedir. Bu ilçede görüşme yapılan bazı öğretmen ve yöneticiler iletişimin niteliği ve biçiminin kişiden kişiye değiştiğini ve iletişimin kültürle ilgili olduğunu belirtmişler ve içlerinden bazıları yönetimin emredici bir dil kullandığını ifade etmiştir.

Değişkenlere Göre Boyutlara İlişkin Sonuçlar

İlçe değişkenine göre, araştırmaya katılanların kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede görev yapan yönetici ve öğretmenler, kırsal ve orta ve alt sosyo ekonomik düzeydeki çevrelerde görev yapanlara oranla okullarında otoriteyle ilgili olarak kontrolün daha çok olduğunu belirtmektedirler. Üst ve

orta sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede bulunan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler, kırsal çevrede ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede bulunan okullarda görev yapanlara oranla okullarında özerkliklerinin daha çok kısıtlandığını ve meşruiyetin daha çok olduğunu belirtmektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre, araştırmaya katılanların kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak tüm boyutlarda kadın yönetici ve öğretmenler erkek yönetici ve öğretmenlere göre okuldaki yönetim uygulamalarını daha otoriter bulmaktadır.

Yaş, değişkenine göre, araştırmaya katılanların özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Kontrol boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Görev, değişkenine göre, araştırmaya katılanların kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Yöneticiler, tüm boyutlarda, okuldaki yönetim uygulamalarını öğretmenlere göre daha az otoriter bulmaktadır.

Kıdem, değişkenine göre, araştırmaya katılanların özerklik boyutunda süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Araştırmaya katılanların görüşleri kontrol, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bitirilen lise türü değişkenine göre, araştırmaya katılanların görüşleri arasında özerklik boyutunda anlamlı farklılık görülmesine karşın kontrol, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Tüm boyutlar incelendiğinde genel-anadolu ve fen lisesi mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri, meslek lisesi mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinden daha olumsuzdur.

Eğitim durumu değişkenine göre, araştırmaya katılanların kontrol, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Araştırmaya katılanların görüşleri özerklik boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Özerklik boyutunda eğitim durumu lisans tamamlama ve lisans olan öğretmen ve yöneticiler okuldaki yönetim uygulamalarını eğitim durumu lisans olanlara göre daha otoriter görmektedirler.

Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre, araştırmaya katılanların kontrol, özerklik ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Araştırmaya katılanların görüşleri meşruiyet boyutunda ise anlamlı farklılık göstermektedir. Tüm boyutlar incelendiğinde mezun olunan yükseköğretim kurumu fen edebiyat ve eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşleri, eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunu yönetici ve öğretmenlerin otorite ifadelerine ilişkin görüşlerinden daha olumsuzdur.

Mesleki plan değişkenine göre, araştırmaya katılanların özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında süreç ve ilişki olarak otoriteye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmasına karşın kontrol boyutunda anlamlı farklılık yoktur. Tüm boyutlarda yönetici olmak veya yönetici olarak kalmak ve müfettiş olmak isteyen okul yöneticisi ve öğretmenleri, öğretmen olarak kalmak, emekli olmak ve meslekten ayrılmak isteyen gruplara göre okuldaki yönetim uygulamalarını daha az otoriter bulmaktadır. Meslekten ayrılmak isteyenler, okuldaki yönetim uygulamalarını diğer gruplara göre daha otoriter bulmaktadır.

Öneriler

Bu başlık altında ilköğretim politika ve uygulamalarına yönelik önerilerle araştırma önerilerine yer verilmektedir.

1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler otoriteyi ve kültürü denetim kurma ve katı bir disiplin için değil güven, bilgi ve beceri

için kullanmalıdırlar. Yönetici ve öğretmenler güvene dayalı bir okul ortamı oluşturmak için otoritelerini paylaşmalı, bilgi ve beceriye dayalı otorite oluşturmak için ise alanlarındaki gelişmeleri takip etmeli, seminerlere ve hizmetiçi eğitimlere katılmalı, lisansüstü eğitim yapmalıdırlar.

2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ekonominin, popüler kültürün, medyanın ve teknolojinin eşitsizliğe neden olan etkilerini okul ortamında en aza indirmek için eşitsiz öğrencileri güçlendirmeli ve okullarını daha adaletli alanlara dönüştürmelidirler. Yönetici ve öğretmenler, bu amaçla, okullarındaki öğrencileri geliştirecek ders ve aktiviteler için kurslar açmalı ve etüt programları hazırlamalı ve uygulamalıdırlar. Bu anlamda okul yönetici ve öğretmenleri dönüştürücü entelektüeller olmalıdır.
3. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler eğitimin ve dolayısıyla eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kaybolan otoritelerini yeniden oluşturmak için öncelikle kendi uzmanlık bilgilerini arttırmalı ve öğrencileriyle ve birbirleriyle ast-üst ilişkisi temelindeki otoriteye dayanan ilişki biçimlerini, eşitler arası etkileşimlerle değiştirmelidir.
4. Okulda otoritenin anlamının, yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerde olmasını istedikleri otorite biçimi olan yetenek, bilgi ve beceriye dayanacak şekilde algılanması için, okuldaki uygulamaların demokratikleşmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla okulda yöneticiye ve öğretmene hem kendilerini hem de öğrencilerini güçlendirerek, onların eğitim, öğretim, yönetim, sosyal ve teknolojik değişimler karşısında daha donanımlı olmasında öncü olacak otoriteye sahip olması sağlanmalıdır.
5. Okul yöneticileri, okulla ilgili yönetim uygulamalarında sınırlı karar yetkileri olsa da, öğretmen, öğretim dışındaki personel, öğrenci ve velilerle ilgili kararlarında adalet ilkelerini ihlal etmemelidir. Bu amaçla

okulda tüm yönetim uygulamaları tartışmaya açılmalı, bireyler arası eşitlik temelinde eleştiriye açık olmalı, okul bileşenleriyle birlikte alınmalı, alınan kararlar adaletli bir şekilde uygulamaya geçirilmelidir. Okul bileşenleri bu tartışma ve eleştirileri saygıya dayanan iletişimi kullanarak gerçekleştirmelidir.

6. Yöneticiler emirlerine itaati sağlamak amacıyla makamlarının otoritesi yerine birlikte alınan kararların ve ilkelerin otoritesine değer vermelidir.
7. Okulda verilen eğitim, bilgi temelli bir otoriteye dayansa da bilginin de değişebildiği, sabit kalmadığı, yanlı olabileceği düşünüldüğünde, eğitimin nihai hedefi her türlü baskı yaratan otoriteden insanı özgürleştirmeyi amaçlamalıdır. Eğitim, bireylerin aileden, çevreden, geleneklerden vb. kaynaklanan ve baskın olarak eşitsizlikleri var eden, yeniden üreten ve sürekli dönüşerek anlaşılmazlığını sağlayan baskın değerlerin anlaşılmasının ve onların ortadan kaldırılmasının yollarını sağlamalıdır.
8. Öğretmen ve yöneticilerinin, etkileyen ve etkilenen olarak otoriteyi farklı algılamalarının kaynağı olan ast-üst ilişkilerinin ortadan kaldırılması, her birinin görevlerinin birbirlerini destekleyen ve tamamlayan içeriğe sahip olmasının sağlanması amacıyla otorite, paylaşılmalıdır. Ancak, otorite paylaşımındaki adalet, toplumdaki eşitsizliklerin görüldüğü alanlardan biri olan okulların içindeki ve okullar arasındaki eşitsizliklerin giderilmesiyle anlam bulacağından, eğitim yöneticileri bu olumsuz durumları gidermeye öncelik vermelidir.
9. Okullarda genel anlamda sistemin, spesifik anlamda da okul yönetiminin eşitsiz ve güçsüz bireylerin gerçek anlamda kendi çıkarlarının savunucusu olmalarını sağlayacak şekilde aşırı kontrol, özerkliğin kısıtlanması, her türlü yönetim eyleminin meşrulaştırılması ve emir komuta zincirine kayıtsız itaat ettirilmesini içeren otoritenin dönüşümü gerçekleştirilmelidir. Bu yapılırken cinsiyet, yerleşim

yerlerinin gelişmişlik düzeyleri ve okullar arasındaki farklılıkların giderilmesi için politika geliştirmeye öncelik verilmelidir.

10. Eğitim yönetimi, teorik ve pratik anlamda eleştirel kuramın varsayımlarına yer vermelidir. Bu amaçla eğitim yönetimi alanında yapılacak çalışmalar, eğitim ve eğitim yönetimini eleştirel gözle değerlendirerek, toplumsal eşitsizlik ve adaletsizliğe yol açan konuları gündemine taşınmalı ve tartışmaya açmalıdır. Bu tartışmalara teorik zemin hazırlamak için eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü eğitim programlarına eleştirel kuramla ilgili dersler konulmalıdır.
11. Otorite ve kültür, farklı okul düzeyleri arasında da araştırılarak, bu okullar arasında karşılaştırmalar yapılmalıdır.
12. Otoriteye ilişkin derinlemesine çözümlenelerde bulunmak amacıyla, kontrol, özerklik, meşruiyet ve emir komuta zinciri boyutlarında otoritenin kişisel bir özellik olarak değil, süreç ve ilişki boyutuna vurgu yapan teorik ve ampirik araştırmalara ağırlık verilmelidir.
13. Okullarda otorite ilişkilerini ve kültürü, tüm boyutlarıyla ortaya koymak amacıyla yapılacak olan araştırmaların kapsamına öğrenciler ve veliler de dâhil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abel, C. and Sementelli, A. (2003). **Evolutionary Critical Theory And Its Role In Public Affairs**. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Acuner, S. ve Sallan, S. (1993). **Türk Kamu Yönetiminde Yönetici Kadınlar**. Ankara: Amme İdaresi Dergisi, 3, 77-92.
- Adler, M. J. (1982). **The Paideia Proposal: An Educational Manifesto**. New York: Macmillan.
- Adorno, T. W. (2005). **Minima Moralia** (Çev. O. Koçak ve A. Doğukan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Adorno, T. W. (2006). **Eleştiri: Toplum Üzerine Yazılar** (Çev. M. Y. Öner). İstanbul: Belge Yayınları.
- Adorno, T. W. (2007). **Kültür Endüstrisi** (Çev. N. Ünler, M. Tüzel ve E. Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. and Nevitt, S. R. (1950). **The Authoritarian Personality**. New York: Harper & Brothers.
- Adorno, T. W. ve Horkheimer, M. (2010). **Aydınlanmanın Diyalektiği** (Çev. N. Ünler ve E. Ö. Karadoğan). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Agger, B. (1978). Work and Authority in Marcuse and Habermas. **Human Studies**, 2 (3).
- Agger, B. (1992). **Cultural Studies as Critical Theory**. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Agger, B. (1998). **Critical Social Theories: An introduction**. Colorado: Westview Press.
- Aksarı, F. (2009). **Organizasyonel Meşruiyet Yönetimi ve Organizasyonların Takım Çalışmalarını Benimseme Nedenleri Analizi**, Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Allison, D. J. (1982). A more down to earth view of authority. **The Canadian School Executive**, 2, 2-7.
- Althusser, L. (2010). **İdeoloji ve Devlerin İdeolojik Aygıtları** (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki.

- Anderson, H. N. (1968). **An Empirical Study of Authoritarianism, Breaucratic Role Orientation, and Perceptions of Positional Authority in School Organizations**, Unpublished doctoral dissertation, Alberta University, Depertmen of Educational Administration, Canada, Edmonton.
- Anyon, J. (1979). Ideology and United States History Textbooks. **Harvard Educational Review**, 49 (3). 361-86.
- Anyon, J. (1983). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. In H. Giroux and D. Purpel (Eds.), **The hidden curriculum and moral education** (pp. 143–167). Berkeley, CA: McCutchan.
- Apple, M. W. (1979). **Ideoloji and Curriculum**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1996). **Cultural Politics and Education**. Teacher Collage: Columbia University.
- Apple, M, W. (2004). **Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar** (Çev. F. Gök). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. (2006). **Eğitim ve İktidar** (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, M. W. and Beane (1995). **Democratic Schools**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Applebaum, R. P. (1970). **Theories of Social Change**. Chicago: Markham Publishing Company.
- Arendt, H. (2004). **Geçmişle Gelecek Arasında** (Çev: B. Sina Şener). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arendt, H. (2005). Eğitimdeki Buhran (Çev. B. S. Gür ve M. Özoğlu). **Muhafazakâr Düşünce Dergisi**, 2 (6), 11-30.
- Argın, Ş. (2007). Eleştirel Teorinin Türkiye Macerası. **Toplum ve Bilim**, 110, 8-35
- Argyris, C. (1987). The Individual and Organizaation Authority. **Educational Administration Quarterly**, 2 (1), 7-34.
- Aron, R. (2007). **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri** (Çev. K. Alemdar). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Aslanargun, E. (2009). **İlköğretim ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstirüsü, Ankara.

- Aydın, İ. and Kepenekçi, Y. K. (2008). Principals' Opinions of Organisational Justice in Elementary Schools in Turkey. **Journal of Educational Administration**. 46 (4), 497-523.
- Aydın, İ. (2010). **Alternatif Okullar**. Ankara: Pegem Akademi.
- Bachman, J. G., Bowers, O. G. and Marcus, P. M. (1968). Bases of Supervisory power: A Comparative study in five organizational settings. In A. S. Tannenbaum (Ed.). **Control in Organizations**. Toronto: McGraw-Hill.
- Bakunin, M. (1998). **Devlet ve Anarşi** (Çev. M. Uyurkulak). İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Balcı, Ayşe. (1999). **Metaphorical Images of School: School Perceptions of Student, Teachers, and Parents From Four Selected Schools (in Ankara)**. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate School of Social Sciences of The Middle East Technical University, Ankara.
- Balcı, A. (1993). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram – Araştırma İlişkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25 (1), 27-45.
- Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler** (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003a). **Örgütsel Sosyalleşme** (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003b). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram-Araştırma İlişkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 33, 26-61.
- Baltaş, A. (2001). **Değişimin İçinden Geleceğe Doğru: Ekip Çalışması ve Liderlik** (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barnes, B. (1995). **Bilimsel Bilginin Sosyolojisi** (Çev. H. Arslan). Ankara: Vadi yayınları.
- Bates, R. J. (1980). Educational Administration, The Sociology of Science and the Management of Knowledge, **Educational Administration Quarterly**, 16 (2), 1-20.
- Bates, R. J. (1981). New Developments in the New Sociology of Education. **British Journal of Sociology of Education**, 1 (1). Sayfa aralığını yaz.
- Bates, R. J. (1984). Towards a Critical Practice of Educational Administration. In T. Sergiovanni and J. Corball (Eds), **Leadership and Educational Culture**. Chicago: University of Illinois Press.

- Bates, R. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi (Çev. S. Turan ve M. Şişman), **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 28, 573-592.
- Batmaz, V. (Ed.) (2006). **Otoriteriyen Kişilik ve Uyma**. İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Baudrillard, J. (1994). **Simulacra and Simulation**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Beam, J. (2008). **Authonomy in Delaware Charter Schools: Principals' Perceptions and Practices**, Unpublished doctoral dissertation, Wilmington University, Wilmington.
- Becker, W. C. and Krug, R. S. (1964). A Circumplex Model for Social Behavior in Children. **Child Development**, 35, 377-396.
- Bell, D. (1973). **The Coming of post-industrial Society**. New York: Basic Boks.
- Benne, K. (1970). Authority in Education. **Harvard Educational Review**. 40 (1).
- Bennett, T. (1998) Cultural Studies: A Reluctant Discipline, **Cultural Studies**, 12,(4).
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior. **Administrative Science Quarterly**, 4, 259-301.
- Bernstein, R. J. (1976). **The Restructuring of Social and Political Theory**. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Bernstein, B. (2007). **Kültür Endüstrisi, Kültür Yönetimi** (sunuş) (Çev. N. Ünler, M. Tüzel ve E. Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bevir, M., Rhodes, R. A. W., and Weller, P. (2003). Traditions of Governance: Interpreting the Changing Role of the Public Sector. **Public Administration**, 81, 1-17.
- Bilgen, A. C. (2007). Habermas ve Sosyal Hakların Meşruiyeti. **Toplum ve Bilim**, 110, 62-82.
- Bixby, J. (2006). Authority in Detracked High School Classrooms: Tensions Among Individualism, Equity, and Legitimacy. In J. L. Pace and A. Hemmings (Eds.), **Classroom authority: Theory, research, and practice** (pp. 113–134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blais, M. C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). **Coditions De L'education**. Paris: Editons Stock.

- Blau, P. M. (1956). **Bureaucracy in modern society**. New York: Random House.
- Blau, P. M. (1970). Exchange Theory. O. Grusky and G. A. Miller (Eds.). **The Sociology of Organizations: Basic studies**. New York: The Free Press.
- Blau, P. M. and Scoot, W.R. (1962). **Formal Organizations**. San Francisco: Chandler.
- Bloom, A. (1987). **The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students**. New York: Simon and Schuster.
- Bottomore, T. (1994). **Frankfurt okulu** (Çev. A. Çiğdem). Ankara: Vadi Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1977). **Reproduction in Education, Society and Culture**. Beverly Hills, Cal.: Sage Publication.
- Bowers, T. (1984). Power and Conflict: Facts of Life. In T. Bowers (Ed.). **Management and the Special Schools** (164-179). New Hampshire: Crooom Helm Ltd.
- Bowles, S., and Gintis, S. (1976). **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. New York: Basic Books.
- Brantlinger, E. A. (1993). **The Politics of Social Class in Secondary School: Views of Affluent and Impoverished Youth**. New York: Teachers College Press.
- Bridges, E. M. (1965). Bureaucratic Role and Socialization: The Influence of Experience on the Elementary Principal. **Educational Administration Quarterly**, 1 (2), 19-28.
- Brown, R. H. (1978). Bureaucracy as Praxis: Toward a political phenomenology of formal organizations. **Administrative Science Quarterly**, 23 (3), 365-382.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do They Teach? A study of job Satisfaction Among Longterm High School Teachers. **Teacher Education Quarterly**, 28 (3), 49-74.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Bursalioğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Buzzelli, C. and Johnston, B. (2002). **The Moral Dimensions of Teaching: Language, Power, and Culture In Classroom Interaction**. New York: Routledge Falmer.
- Büyükkaragöz, S. (1990). **Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayını.
- Büyükkaragöz, S., Yılmaz, H. ve Kesici, Ş. (1996). **İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasiyle İlgili Tutumları**. IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caldwell, S.(2004). Phd Georgia Institute of Technology. www.Umi.com.
- Cantzen, R. (2000). **Daha Az Devlet Daha Çok Toplum** (Çev. V. Atayman) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Capell, A. (1966). **Studies in Socio-linguistic**. The Hague: Mouton.
- Carr, W. (1980). The Gap Between Theory and Practice. **Journal of Further and Higher Education**. 4 (1), 60-69.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986). **Becoming Critical**. London: The Falmer Press.
- Carbone, R. F. (1965). Big Brother is in the Office: Invasion of Privacy in the Schools. **Phi Delta Kapan**. 47, 34-37.
- Carpenter, D. P. (2001). **The Forging of Bureaucratic Autonomy: Reputations, Networks, and Policy Innovation in Executive Agencies**. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Carper, C. A. (1993). Educational Administration in a Pluralistic Society: A Multiparadigm Approach. In C. A. Carper (Ed.). **Educational Administration in a Pluralistic Society** (pp. 7-36). Albany: New York Press.
- Cedoline, A. J. (1982). **Job Burnout in Public Education**. New York: Teachers College, Columbia University.
- Clear, D. K. (1969). Authority of Position and Authority of Knowledge: Factors Influencing Teacher Decisions. Paper Presented at Annual Meeting of **Amercan Educational Research Association**, Los Angeles, California.
- Clear, P. K. and Seager, R. C. (1971). The Legitimacy of Administrative Influence as Perceived by Selected Groups. **Educational Administrative Quarterly**, 7, 46-63.

- Crawford, J. (2001). Teacher Autonomy and Accountability in Charter Schools. **Education and Urban Society**, 33 (2), 186-200.
- Çalışır, M. (2008). Mamak İlçesi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yetki Türü ve Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiğdem, A. (2001). Eleştirel Teori, Bilim ve Akademi. **Sosyal bilimleri Yeniden Düşünmek**. Ankara: Toplum ve Bilim/Defer Dergileri Yayınları.
- Darrington, J. (2006). Authority. **Encyclopedia of Governance**. SAGE Publications. 13 Apr. 2010. <http://www.sage-reference.com/governance/Article_n24.html>.
- Davidson, A. L. (1996). **Making and Molding identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement**. Albany: State University of New York Press.
- Denhardt, R. B. (1981). Toward a Critical Theory of Public Organization. **Public Administration Review**, 41 (6), 628-634.
- Detert, J. R., Schroeder, R. G. and Mauriel, J. J. (2000). A Framework for Linking Culture and Improvement Initiatives in Organizations. **Academy of Management Review**, 25 (4), 850-863.
- Doren, S. V. (1987). **Authority Figure's Responsibility in Consensus Actions With Children: Implication for Schools Administration**. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco.
- DPT. (2004). **İlçelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması**. (Yayına Hazırlayanlar B. Dinçer, M. Özarslan). Ankara: DPT.
- Eagleton, T. (2005). **Kültür Yorumları** (Çev. Ö. Çelik). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. **Harvard Educational Review**, 59 (3), 297-324.
- Emerick-Meyer, N. (2004). Biopolitics, Dominance, and Critical Theory. **Administrative Theory & Praxis**, 26, (1), 1-15.
- Erdoğan, İ. (2003). **Pozitivist Metodoloji**. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Eren, E. (2003). **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Erickson, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, 18, 335–355.
- Fernandes, M. (2003). Big Change Question. **Journal of Educational Change**, 4, 181–193.
- Feyerabend, P. (1992). Uzmanlaşma Yanlısı İçin Teselliler. I. Lakatos ve A. Musgrave (Eds.). **Bilginin Gelişimi ve Bilginin Gelişimiyle İlgili Teorilerin Eleştirisi**. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Fidan, T. (2007). **Ankara İli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Özerkliğe İlişkin Görüş ve Önerileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Flamer, A. S. D. (2004). **The Relationship Between Personal Characteristics of Principals and Their Perception of School Leadership Authority**. Unpublished doctoral dissertation, Morgan State University.
- Flathman, R. E. (1980). **The Practice of Political Authority. Authority and the Authoritative**. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Fordham, S. (1996). **Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity and Success at Capital High**. Chicago: University of Chicago Press.
- Forester, J. (1985). **Critical Theory and Public Life**. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Foster, W. P. (1980). Administration and the Crisis in Legitimacy. A review of Habermasian Thought. **Harvard Educational Review**, 50, 496-505.
- Foster, W. P. (1986). **Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration**. Buffalo, N. Y.: Prometheus Boks.
- Foucault, M. (2005). **Özne ve İktidar** (Çev.: I. Ergüden ve O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Foucault, M. (2003). **Cinselliğin Tarihi** (Çev. H. U. Tanrıöver). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2005). **Entelektüelin Siyasi İşlevi** (Çev. I. Ergüden, O. Akınhay ve F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fox, C. (1996). Reinventing Government as Postmodern Symbolic Politics. **Public Administration Review**, 56, 256-262.

- Francouer, K. (1963). **Factors of Satisfaction and Dissatisfaction in the Teaching Profession**. Unpublished masters thesis, University of Alberta, Alberta.
- Franklin, B. M. (1986). **Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control**. London: Falmer.
- Freire, P. (1998). Cultural Action and Conscientization. **Harvard Educational Review**, 68, 499–521.
- Freire, P. (2003). **Ezilenlerin Pedagojisi** (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). (4. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. And Macedo, D. (1987). **Literacy: Reading the Word and the World**. Sough Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Friedman, R. B. (1987). Authority. In D. Miller, J. Coleman, W. Connolly, and A. Ryan (Eds.), **The Blackwell encyclopedia of political thought** (pp. 28-31). Oxford/New York: Basil Blackwell.
- Friedrich, C. (Ed.). (1958). **Authority**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Friedrich, C. J. (1972). **Tradition and Authority**. New York: MacMillian.
- Fromm, E. (2008). **Özgürlükten Kaçış** (Çev: Ş. YeğİN). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fuhrman, E. and Sizek, W. E. (1979-80). Some Observations on the Nature and Content of Critical Theory. **Humboldt Journal of Social Relations**. 7(1), 33-51.
- Fullan, M. (2001). **The New Meaning of Educational Change**. New York: Teachers Collage Press.
- Fuller, M. (1980). Black Girls in a London Comprehensive School. In R. Deem (Ed.), **Schooling for Women's Work** (pp. 52–65). London: Routledge Kegan Paul.
- Gadamer, H-G. (1989). **Truth and Method**. New York: Sheed & Ward Ltd. and Continuum Publishing Group.
- Gadamer, H-G. (1992). The Limitations of The Expert. In D. Misgeld and G. Nicholson (Eds.), **Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics** (pp. 181-192). Albany: State University of New York Press.
- Geertz, C. (1975). **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books.

- Geocaris, C. M. (2004). **The Evolving Role of the Principalship: Critical Insights for a New Paradigm**. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Decalb, Illinois.
- Geuss, R. (2002). **Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu** (Çev. F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnely, J. H. and Konopaske, R. (2003). **Organisations, Behaviour, Structure, Processes** (Eleventh Edition). NY: Mc Graw Hill.
- Giddens, A. (1977). **Studies in Social and Political Theory**. London: Hutchinson and Co., Ltd.
- Giddens, A. (1997). Jürgen Habermas. **Çağdaş Temel Kuramlar** (Çev. A. Demirhan), (2.Basım). Ankara: Vadi Yayınları.
- Giroux, H. A. (1981). **Ideology, Culture, and the Process of Schooling**. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1986). Authority, Intellectuals and the Politics of Practical Learning. **Teacher College Record**, 88.
- Giroux, H. A. (1988). **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1992). Language, Difference, and Curriculum Theory: Beyond The Politics of Clarity. **Theory into Practice**, 31 (3), 219-227.
- Giroux, H. A. (1994). Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. **Harvard Educational Review**, 64 (3), 28-308.
- Giroux, H. A. (2001). **Theory and Resistance in Education: A pedagogy for the Opposition**. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. (2003). Critical Theory and Educational Practice. In A. Darder, M. Baltodano ve R. D. Torres (Eds.). **The Critical Pedagogy Reader**. New York: RoutledgeFalmer.
- Giroux, H. A. and McLaren, P. (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. **Harvard Educational Review**. 56 (3).
- Golembiewski, R. L. (1965). Organizational Authority: Superior Subordinate Relations in Three Public Service Organizations. **American Political Science Review**, 59, 140-141.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Future Directios. **Educational Researchher**, 33, 3-13.

- Goodsell, C. T. (2004). **The Case for Bureaucracy: A Public Administration Polemic**. Washington, DC: CQ Press.
- Gordon, S. (1999). **Controlling the State: Constitutionalism from Ancient Athens to Today**. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Gözütok, D. (1995). **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**. Ankara: TDK Yayını.
- Gramsci, A. (2003). **Hapishane Defterleri** (Çev. A. Cemgil). İstanbul: Belge Yayınları.
- Grande, S. (2004). **Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought**. New York: Rowman & Littlefield.
- Grant, C. (1989). Equity, Equality, Teachers and Classrooms Life. In W.G. Seceda (Ed.). **Equity in Education**. The Falmer Press, Philadelphia.
- Gregory, M. and Carroll, S. (1978). **Language and Stuation: Language Varieties and Their Social Contexts**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Guetzkow, H. (1965). Organizational authority: Superior-Subordinate Relations in Three Public Service Organizations. **The American Journal of Sociology**, 70, 105-107.
- Habermas, J. (1998). **Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine** (Çev. M. Tüzel). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Habermas, J. (2001). **İletişimsel Eylem Kuramı** (Çev. M. Tüzel). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Habermas, J. (2004). **Öteki Olmak Ötekiyle Yaşamak** (Çev. İ. Ata). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Halis, M. (2001). Durumsallığı Açısından Türk Örgüt Kültüründeki Yönelimler. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi**, 2, 109–135
- Harris, R. (1976). **Authority: A Philosophical Analysis**. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Heifetz, R. A. (1994). **Leadership Without Easy Answers**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hekman, S. (1983). **Weber, The Ideal Type, and Contemporary Social Theory**. Notre dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

- Held, D. (1980). **Intraduction to Critical Theory**. London: Hutchinson and Co., Ltd.
- Hemmings, A. (2003). Fighting For Respect In Urban High Schools. **Teachers College Record**, 105, 416–437.
- Hemmings, A. (2006). Moral Order in High School Authority: Dis/Enabling Care And (Un)Scrupulous Achievement. In J. L. Pace & A. Hemmings (Eds.), **Classroom Authority: Theory, Research, and Practice** (pp. 135–150.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hendel, C. (1958). An Exploration of the Nature of Authority. In C. Friedrich (Ed.), **Authority** (pp. 3-27). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hill, D. P. (2004). **Teachers' Perceptions of Working Conditions That Influence Retention and Their Perception of Principals' Control over Those Working Conditions**. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Hirsch, E. D. (1987). **Cultural Literacy: What Every American Needs to Know**. New York: Vintage Books.
- Hofstede, G. (2001). **Culture's Consequences**. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. and Hofstede, G. J. (2005). **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. New York: McGraw-Hill.
- Hopkins, T. K. (1965). Bureaucratic Authority: The Convergence of Weer and Barnard. In A. E. Etzioni (Ed.). **Complex Organizations: A Sociological Reader**. Toronto: Holt, Rinehard and Winston.
- Horkheimer, M. (1972). **Critical Theory**. New York: Seabury Pres.
- Horkheimer, M. (2002). On the Problem of Truth. In A. Arato and E. Gebhardt (eds.), **The Essential Frankfurt School Reader** (pp. 407-443). New York: Continuum.
- Horkheimer, M. (2002). **Akıl Tutulması** (Çev. O. Koçak), (2. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Horkheimer, M. (2005). **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (Çev. M. Tüzel). İstanbul: Yapı Kedi Yayınları.
- Hornstein, H. A., Cllahan, D. M., Fisch, E. and Benedict, B. A. (1968). Influence and Satisfaction in Organizations: A Replication. **Sociology of Education**, 41, 380-389.
- Horvat, E. M. and O'Connor, C. (2006). **Beyond Acting White: Reframing The Debate on Black Student Achievement**. New York: Rowan & Littlefield.

- Hoy, W. K. (1994). Foundations of Educational Administration: Traditional and Emerging Perspectives. **Educational Administration Quarterly**, 30, 178-198.
- Hoy, W.K. and Tarter, C.J. (2004). Organizational Justice In Schools: No Justice Without Trust. **International Journal of Educational Management**, 18 (4), 250-259.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2008). **Educational Administration: Theory, Research, and Practice**. New York: McGraw-Hill.
- Hurn, C. (1985). Changes in Authority Relationships in Schools: 1960-1980. **Research in Sociology of Education and Socialization**, 5, 31-57.
- Illich, I. (1985). **Okulsuz Toplum**. Ankara: Birey ve Toplum.
- Inbar, D. E. (1977). Perceived Authority and Responsibility of Elementary School Principals in Israel. **Journal of educational Administration**, 15, 80-91.
- Isherwood, C. B. (1973). The Principal and His Authority: An Emperical Study. **The High School Journal**, 56, 291-303.
- Innes-Brown, M. (1993). T. B. Greenfield and the Interpretive Alternative. **The International Journal of Educational Management**, 7, (2), 30-41.
- Jay, M. (2005). **Diyalektik İmgelem/Frankfurt Okulu ve Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün Tarihi** (Çev. Ü. Oskay). İstanbul: Belge Yayınları.
- Jameson, F. (2005). **Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism**. Durham, NC: Duke University Press.
- Kahn, W. A. and Kram, K. E. (1994). Authority at Work: Internal Models and Their Organizational Consequences. **Academy of Management Review**, 1, 17-50.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (5. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kaufman, B. A. (1984). **Philosopy, Common Sense, and Action in Educational Administration**. Victoria, Australia: Deakin University.
- Keat, R. ve Uryy, J. (2001). **Bilim Olarak Sosyal Teori** (Çev. N. Çelebi), (2. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Keating, J. S. (2006). **The Relationship Between Principal Autonomy and Student Achievement**. Unpublished doctoral dissertation. Pepperdine University, Pepperdine.

- Kellner, D. (1989). **Critical Theory, Marxism, and Modernity**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kellner, D. (1993). Critical Theory Today: Revisiting the Classics. **Theory, Culture & Society**, 10 (2), 43-60.
- Kellner, D. (1997). The Culture Industry Revisited: Adorno on Mass Culture. **Journal of Communication**, 47, (3), 145.
- Keskin, S. (2005). **Öğretmenlerde Çalışma Değerleri ve Örgütsel Vatandaşlık**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kessler, S., Ashenden, D. J., Connell, R. W. and Dowsett, G. W. (1985). Gender Relations in Secondary Schooling. **Sociology of Education**, 58, 34-48.
- Kettl, D. (2002). **The Transformation of Governance: Public Administration For Twenty First Century America**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Kızılçelik, S. (2000). **Frankfurt Okulu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçak, O. (2002). **Akil Tutulması (Önsöz)**, (2. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Koçak, O. (2007). **Otorite Kavramı**. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kongar, E. (1994). **Kültür Üzerine** (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuş, E. (2003). **Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lather, P. (1986). Research as Praxis. **Harvard educational Review**, 56 (3), 257-277.
- Lebas, M. and Weigenstein, J. (1986). Management Control: The Roles of Rules, Markets, and Culture. **Journal of Management Studies**, 23 (3), 259-272.
- Lesko, N. (1988). The Curriculum of The Body: Lessons From a Catholic High School. In L. Roman and L. K. Christian-Smith (Eds.), **Becoming feminine: The politics of popular culture** (pp. 123-142). New York: Falmer.
- Lightfoot, S. L. (1983). **The Good High School: Portraits of Character and Culture**. New York: Basic Books.
- Lincoln, B. (1994). **Authority: Construction and Corrosion**. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Lipsky, M. (1980). **Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services**. New York: Russell Sage Foundation.
- Liston, D. P. (1988). **Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling**. New York: Routledge.
- Luke, C. (1996). Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority. **Educational Theory**, 46 (3), 283–302.
- Lukes, S. (1997). İktidar ve Otorite (Çev: S. Tekay). **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi**. T. Bottomore ve R. Nisbet (Yay. Haz. M. Tuncay ve A. Uğur). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Luton, L. S. (1996). **The Politics of Garbage. A Community o Solid Waste Policy Making**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Lyotard, J. (1999). **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MacKey, D. A. (1964). **An Empirical Study of Bureaucratic Dimensions and Their Relation to Other Characteristics of School Organization**. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Alberta.
- MacLeod, J. (1987). **Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment In a Low-Income Neighborhood**. Boulder, CO: Westview.
- MacMullen, I. R. (2004). **Faith in School? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State**, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Chambridge, Massachusetts.
- Maher, F. A. and Tetreault, M. K. Y. (1994). **The Feminist Classroom**. New York: Basic Books.
- March, J. G., and Olsen, J. P. (1995). **Democratic Governance**. New York: The Free Press.
- Marcuse, H. (1997). **Tek-Boyutlu İnsan** (Çev: A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Marshall, J. D. (2001). A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. **Studies in Philosophy and Education**. 20, 75–91.
- Martin, J. (2002). Power, Authority and the Constraint of Belief Systems. **American Journal of Sociology**, 107, 861-904.
- Mayring, P. (2000). **Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş** (Çev: A. Gümüş ve M. S. Durgun). Adana: Baki Kitabevi.

- McDaniel, B. L. (2003). **Autonomy, Gender and Democratik Education**. Unpublished doctoral dissertation. Washington: University of Washington.
- McDonald, P. and Gandz, J. (1991). Identification of Values Relevant to Business Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Personorganization Fit. **Academy of Management Journal**, 34 (3), 487-516.
- McEntree, M. and Thornton, L. (1998). Staff Development as Self-Development: Extension and Application of Russo's Humanistic-Critical Theory Approach for Humanistic Educationsocial Action Integration. *Journal of Humanistic Counseling*. **Education and Development**, 36 (3), 143-160.
- McLaren, P. (1989). **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education**. New York: Longman.
- McLaren, P. (2003). Critical Pedagogy: A look at the Major Concepts. In A. Darder, M. Baltodano and R. D. Torres (Eds.). **The Critical Pedagogy Reader**. New York: RoutledgeFalmer.
- Meier, K. J., and Krause, G. A. (2003). The Scientific Study of Bureaucracy: An Overview. In G. A. Krause & K. J. Meier (Eds.), **Politics, Policy, and Organizations: Frontiers In the Scientific Study of Bureaucracy** (pp. 1-19). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mendel, G. (2005). **Bir Otorite Tarihi. Süreklilikler ve Değişiklikler**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Metz, M. H. (1978). **Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority In Desegregated Secondary Schools**. Berkeley: University of California Press.
- Metz, M. H. (1990) Real school: A Universal Drama Amid Disparate Experience. In D. Mitchell and M. Goertz (Eds.), **Education politics for the new century: The twentieth anniversary yearbook of the politics of education association** (pp. 75–91). Philadelphia: Falmer.
- Miklos, E. (1963). **Dimensions of Conflicting Expectations of the Principal's Role**. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Alberta.
- Milward, H. and Provan, K. (2000). Governing the Hollow State. **Journal of Public Administration Research and Theory**, 10, 359-379.
- Mintzberg, H. (1989). **Mintzberg of Management: Inside Our Strange World of Organizations**. New York, The Free Pres.

- Morgan, G. (1998). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor** (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Mueller C.W., Parcel T. and Tanaka K. (1989). Particularism in Authority Outcomes: The Case of Supervisors. **Social Science Research**. 32, 21-33.
- Mullooly, J. and Varenne, H. (2006). Playing with Pedagogical Authority. In J. L. Pace & A. Hemmings (Eds.), **Classroom Authority: Theory, Research, and Practice** (pp. 63–86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Murrel, P. C. (2001). **The Community Teacher: A New Framework for Urban Teaching**. New York: Teachers College Press.
- Myers, J. P. (2008) Democratizing School Authority: Brazilian Teachers' Perceptions of The Election of Principals. **Teaching and Teacher Education**, 24, 952–966.
- Narski, I. S. (2006). Pozitivizmin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. **Bilim ve Düşünce**, 3, 21-114.
- Neiman, A. M. (1986). Education, Power and the Authority of Knowledge. **Teachers College Record**, 88.
- Newman, S. (2005). **Bacunun'den Lacan'a Anti-otoriteryanizm ve İktidarın Altüst Oluşu** (Çev. K. Kızıltuğ). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Nyberg, D. and Farber, P. (1986). Authority and Education. **Teachers Collage Record**, 88 (1).
- Ogbu, J. U. (2003). **Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ogür, S. P. (1999). **Genel Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- O'Hara, D. P. (2006). **Teacher Autonomy: Why Do Teachers Want It, and How Do Principals Determine Who Deserves It**. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Pennsylvania
- Ouchi, W. G. (1977). The Relationship Between Organizational Structure and Organizational Control. **Administrative Science Quarterly**, 22, 95-113.

- Oyler, C. (1996). **Making Room for Students: Sharing Teacher Authority in Room 104**. New York: Teachers College Press.
- Ozman, H. A. and Craver, S. M. (1995). **Philosophical Foundations of Education**. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Oxford English Dictionary (2nd, compact ed.) (1991). **Oxford**. UK: Clarendon Press.
- Ömeroğlu, Ö (2006). **Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme** (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özen, Ş. (1996). **Bürokratik Kültür 1. Yönetimsel Değerlerin Toplumsal Temelleri**. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Pace, J. L. (2003a). Managing The Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in a High School English Class. **Sociology of Education**, 76, 37–52.
- Pace, J. L. (2003b). Revisiting Classroom Authority: Theory and Ideology Meet Practice. **Teachers College Record**, 105, 1559–1585.
- Pace, J. L. (2003c). Using Ambiguity and Entertainment to Win Compliance in a Lowerlevel U.S. History Class. **Journal of Curriculum Studies**, 35, 83–110.
- Pace, J. L. (2006). Saving (and Losing) Face, Race, and Authority: Strategies of Action in a 9th Grade English Class. In J. L. Pace and A. Hemmings (Eds.), **Classroom Authority: Theory, Research, and Practice** (pp. 87–112.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pace, J. L., and Hemmings, A. (2006). Understanding Classroom Authority as a Social Construction. In J. L. Pace and A. Hemmings (Eds.), **Classroom Authority: Theory, Research, and Practice** (pp. 1–32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pace, J. L. and Hemmings, A. (2007). Understanding Authority In Classrooms: A Review Of Theory, Ideoloji, and Research. **Rewiev of Educational Research**. 77 (1), 4-27.
- Paige, S. M. (2003). **Autonomy in the Preservice Teacher: A Retention Factor for Special Education**, Unpublished doctoral dissertation, University of New York, New York.
- Page, R. N. (1991). **Lower-track Classrooms: A Curricular and Cultural Perspective**. New York: Teachers College Press.

- Page, E. C. and Jenkins, B. (2005). **Policy Bureaucracy: Governing With a Cast of Thousands**. Oxford: Oxford University Press.
- Page, E. C. and Wright, V. (1999). **Bureaucratic Elites In Western European States**. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Page, E. C. and Wright, V. (2006). **From the Active to The Enabling State: The Changing Role of Top Officials in European Nations**. Houndmills: Palgrave.
- Park, S. H. (1999). The Development of Richard Bates's Critical Theory in Educational Administration. **Journal of Educational Administration**, 37, (4), 367.
- Pearson, L. C. and Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale. **Journal of Educational Research**, 86 (3), 172-178.
- Parsons, T. (1958). Authority, Legitimation and Political Action, der. C.J. Friedrich, **Authority**, Nomos 1, the American Society of Political and Legal Philosophy. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, T. (1960). **Structure and Process in Modern Society**. New York: Free Press.
- Peca, K. (1986). **An Analysis of the Relationship Between the Paradigmatic Assumptions of Positivism, Phenomenology, Ethnomethodology and Critical Theory in Relation to Educational Administration Theory, Research and Practice**, Unpublishing Doctoral dissertation. Northern Illinois University, Department of Leadership and Educational Policy Studies, Dekalb, Illinois.
- Peca, K. (2000). Critical Educational Administration: Research, Theory, and Practice. **ERIC (Educational Resources Information Center)**, ED 455564, EA 031087.
- Peca, K. (2001). Paradigmatic Differences in Educational Administration: Positivism and Critical Theory. **ERIC (Educational Resources Information Center)**, ED 458706, EA 031420.
- Peters, R. S. (1976). **Ethics and Education**. London: George Allen and Unwin.
- Peabody, R.L. (1962). Perceptions of Organizational Authority: A Comparative Analysis. **Administrative Science Quarterly**, 6, 463-482.
- Pettigrew, A. M. (1979). On Studying Organizational Cultures. **Administrative Science Quarterly**, 24, 570-581.

- Plamenantz, J. (1973). Liberalizm. **Dictionary of the History of Ideas**. Ed. Philip Wiener, Vol III, New York: Charles Scribner's Sons.
- Popkewitz, T. S. (1984). **Paradigm and Ideology in Educational Research**. New York: The Falmer Press.
- Prairat, E. (2003). Autorité et Respect en éducation. **Revue de Philosophie et Sciences Humaines**, <http://leportique.revues.org/index562.html>.
- Pressman, J. L. (1975). **Federal Programs and City Politics: The Dynamics of the Aid Process in Oakland**. Berkeley: University of California Press.
- Presthus, R. V. (1960). Authority in Organizations. **Public Administration Review**, 20, 86-91.
- Presthus, R. V. (1962). **The Organizational Society**. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Price, D. K. (1983). **America's Unwritten Constitution: Science, Religion, and Political Responsibility**. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Quinn, T. K. and Troy-Quin, D. (2000). When Should Teachers Participate in Decision? **Kapa Delta Pi Record**, 36 (2), 58-60.
- Raadschelders, C. N. J. and Stillman R. J. (2007). Towards a New Conceptual Framework for Studying Administrative Authority. **Administrative Theory & Praxis**, 29 (1), 4-40.
- Ramos, A. G. (1981). **The New Science of Organizations**. Toronto: University of Toronto Press.
- Ravitch, D. (1985). **The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Times**. New York: Basic Books.
- Raz, J. (1986). **The Morality of Freedom**. Oxford: Clarendon Press.
- Raz, J. (1990). **Authority**. New York: New York University Press.
- Razik, T. A. and Swanson, A. D. (1995). **Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management**. Englewood Cliffs. NJ: Merrill.
- Realin, J. A. (1989). **Control, Autonomy in School Management**. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Reimer, E. (1972). **Schools is Dead**. Hammonsworth: Penguin.

- Ricoeur, P. (1998). **Hermeneutics and the Human Sciences**. In J. B. Thompson (Ed. and Translated). Chambridge: Chambridge University Press.
- Robinson, N. V. (1994). The practical promise of critical research in education administration. **Educational Administrational Quarterly**, 30 (1), 56-77.
- Rohr, J. A. (1976). The Study of Ethics in the P.A. Curriculum. **Public Administration Review**, 36, 398-406.
- Rohr, J. (2002). **Civil Servants and Their Constitutions**. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Rombalsky, L. M. (2009). **Perceived Government Legitimacy: The Effect of Bureaucratic Representation**, Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinois.
- Rosenblum, R. (2006). Standards and Sob Stories: Negotiating Authority at an Urban Public College. In J. L. Pace and A. Hemmings (Eds.), **Classroom Authority: Theory, Research, and Practice** (pp. 151–174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosenfeld R. A., Van Buren M. E. and Kalleberg A. L. (1998). Gender Differences in Supervisory Authority: Variation Among Advanced Industrialized Democracies. **Social Sciences Ressearch**, 27, 23-49
- Ryan, J. J. (1983). **An Analysis of Teacher and Principal Perceptions of Principals' Administrative Authority Bases in a Selected Newfoundland School Distirct**, Unpublished master thesis, Memorial University of Newfoundland, Labrador.
- Ryan, M (2004). Authority. **Encyclopedia of Social Theory**. SAGE Publications. 13 Apr. 2010. <http://www.sage-reference.com/socialtheory/Article_n12.html>.
- Sağnak, M. (2003). **İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları İle Bireysel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi**. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Said, E. (1998). **Kültür ve Emperyalizm** (Çev. N. Alpay). İstanbul: Hill Yayınları.
- Saracalıoğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, R. (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 4 (2), 335-363.

- Sargut, S. (2001). **Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim** (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sementelli, A. J. (2007). Otorite, Domination, and The Administrative State. **Administrative Theory & Praxis**, 29 (1), 115-131.
- Sennett, R. (2005). **Otorite**. (Çev. K. Durand). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sergivanni, T, J. and Carver, F. D. (1980). **The New School Executive: A Theory of Administration**. New York: Harper and Law.
- Sergiovanni, T. J. (2003). The Lifeworld at The Center: Values and Action in Educational Leadership. In N. Bennett, M. Crawford and M. Cartwright (Eds). **Effective Educational Leadership**. London: A SAGE Publications Company.
- Sergivanni, T, J. and Starrat, R. J. (1979). **Supervision: Human Perspectives**. Toronto: McGraw-Hill.
- Schein, E. H. (1985). **Organizational Culture and Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, W. G. (1963). Organizational Theory: An Overview and One Appraisal. In J. A. Litterer (Ed.) **Organizations: Structure and Behavior**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Scott, L. K. (1978). Charismatic Authority in the Rational Organization. **Education Administration Quarterly**, 14, 43-62.
- Shaw, C. K. Y. (1992). Hegel's Theory of Modern Bureaucracy. **American Political Science Review**, 86, 381-389.
- Shor, I. and Freire, P (1987). **A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Simon, H. A. (1957). **Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization**. New York/London: The Free Press/Collier-MacMillan.
- Simon, H. A. (1957). Authority. C. M. Arensburg, S. Barkin, W.E. Cholmers, H.L. Wilensky, J. C. Worthy, and B. D. Dennis (Eds). **Research in Industrial Human Relations**. New York: Harper Brothers.
- Simpkins, W. S. (1968). **The Distribution of Decision-Making Authority in the School**. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Alberta. Edmonton
- Sitkin, S. B. and George, E. (2005). Managerial Trust-Building Through the Use of Legimating Formal and Informal Control Mechanism. **International Sociology**, 20 (3), 307-338.

- Skein, E. H. and Lipit, G. L. (1966). Supervisory Attitudes Toward the Legitimacy of Influencing Subordinates. **Journal of Applied Behavioral Science**, 2, 199-209.
- Skein, E. H. and Ott, J. S. (1962). The Legitimacy of Organizational Influence. **American Journal of Sociology**, 67, 682-689.
- Slater, P. (1998). **Frankfurt Okulu** (Çev. A. Özden). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Slowik, L. H. (2000). **New Views on the Paradox of Organizational Control: Evidence of a Stereotype of the Poor Performer, and the Organizational Crusader**, Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Smith, P. (2005). **Kültürel Kuram** (Çev. S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu). İstanbul: Babil Yayınları.
- Smith, R. A. (2002). Race, Gender, and Authority in the Workplace: Theory and Research. **Annual Review of Sociology**, 28, 509-542.
- Smyth, J. (2000). Reclaiming Social Capital Through Critical Teaching. **The Elementary School Journal**, 100 (5), 491-511.
- Smith, K. K. and Berg, D. N. (1987). A Paradoxical Conception of Group Dynamics. **Human Relations**, 40, 633-657.
- Song, J. (2005). **Organizational Control Mechanisms and Employee Outcomes: Processes and Configuration**. Unpublished doctoral dissertation, Hong Kong University of Science and Technology, Hong Kong.
- Spady, W. (1974). The Authority System of the School and Student Unrest: A Theoretical Explanation. In C. W. Gordon (Ed.), **Uses of the Sociology of Education: Seventythird Yearbook of the National Society for the Study of Education** (Part II, pp. 36-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Spady, W. (1977). Power, Authority and Empathy in Schooling. In L. A. Colley and N. J. MacKinnon (Eds.). **Education, Change and Society**. Toronto: Gage Education Publishers.
- Spring, J. (1997). **Özgür Eğitim** (Çev. A. Ekmekçi), (2. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Starkey, K. (1998). Durkheim and Limits of Corporate Culture: Whose Culture? Which Durkheim? **Journal of Management Studies**, 35 (2), 125-135.

- Stillman, P. G. (1974). The Concept of Legitimacy. **Polity**, 7(1), 32-56.
- Strasser, H. and Nollmann, G. (2004). Dahrendorf, Ralf. **Encyclopedia of Social Theory**. SAGE Publications. 13 Apr. 2010. <http://www.sage-reference.com/socialtheory/Article_n70.html>
- Suchman M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. **Academy of Management Review**, 20 (3), 571-610.
- Sünker, H. (2005). How Much Does Education Need the State. In G. E. Fischman, P. McLaren, H. Sünker, and C. Lankshear (Eds.). **Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts**. (pp. 135-144) New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Swidler, A. (1979). **Organization Without Authority: Dilemmas of Social Control in Free Schools**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Swingewood, A. (1998). **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi** (Çev. O. Akınhay). Ankara: Bilim ve SanatYayınları.
- Şahin, A. C. (1995). **İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 4 (2), 364-395.
- Şimşek, H. (1997). Metaphorical Images of an Organization: The Power of Symbolic Constructs in Reading Change in Higher Education Organizations. **Higher Education**, 0, 1-25.
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 6, 395-422.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, M. (1996) Eğitim Yönetimindeki Kadın Azınlık. **Amme İdaresi Dergisi**, 29 (4), 33-42.
- Tannebaum, A. S. (1968). **Control in Organizations**. Toronto: McGraw-Hill.
- Taşdan, M. (2008). **Türkiye’de Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi, İş Doymu ve Algılanan Sosyal Destek ile İlişkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tenessen, R. G. (1974). **Assignment of Decision-Making Authority in the Public Schools of Guam**. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Arizona.
- Therborn, G. (2006). Frankfurt Okulu. **Frankfurt Okulu** (Çev. H. E. Bağce). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Thompson, V. A. (1961). Hierarchy, Specialization, and Organizational Conflict. **Administrative Science Quarterly**, 5, 485-521.
- Touraine, A. (2004). **Modernliğin Eeştirisi** (Çev. H. Tufan), (5. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Trueba, H. T. (1992). Many Groups, One People. the Meaning and Significance of Multicultural Education in Modern America. **Bilingual Research Journal**, 16 (3-4), 91-116.
- Turan, S. (2004). Modernite ve Postmodernite Arasında Bir İnsan Bilimi Olarak Eğitim Yönetimi. **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (1), 1-8.
- Turhan, M. (1969). **Kültür Değişmeleri**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Türk Dil Kurumu (1983). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2009). **Ankara İli İlçelerine Ait Mahalle, Cadde ve Sokak Bazında Gelişmişlik Bilgileri**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S. Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). **Eğitimde Toplumsal Ayrışma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wall, N. E. (2001). **Acritical Analysis of the Theories, Models, and Policies of Educational Administration**. Unpublished master thesis, The University of New Brunswick, Brunswick.
- Weber, M. (1968). **Economy and Society**. G. Routh ve C. Wittch (Eds.) New York: Bedminster.
- Weber, M. (2006). **Bürokrasi ve Otorite** (Çev. H.B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Wellmer, A. (1971). **Critical Theory of Society**. New York: Herder and Herder.
- Wexler, P. (1987). **Social Analysis of Education**. New York: Routledge.
- Whitty, G. (1985). **Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics**. London: Methuen.

- Willis, P. (1977). **Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs**. Farnborough, UK: Saxon House (1981, New York: Colombia University).
- Wills, J. S. (2006). Authority, Culture, Context: Controlling the Production of Historical Knowledge in Elementary Classrooms. In J. L. Pace and A. Hemmings (Eds.), **Classroom Authority: Theory, Research, and Practice** (pp. 33–62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, J. Q. (1989). **Bureaucracies: What Government Agencies Do and Why They Do It**. New York: Basic Books.
- Willower, D. J. (1979). Ideology and Science in Organization Theory. **Educational Administration Quarterly**, 15 (3), 20-42.
- Wittgenstein, L. (1953). **Philosophical Investigations**. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Wright E. O., Baxter J. and Birkelund G. E. (1995). The Gender Gap in Workplace Authority: A Cross-National Study. **American Sociology Review**, 60, 407- 435.
- Wynne, E. (1985). The Great Tradition in Education: Transmitting Moral Values. **Educational Leadership**, 43 (4),4-9.
- Yariv, E. (2009). Students's Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority. **School Psychology International**, 30 (1), 92-111.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (4.basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2006). **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarının Örgütsel Değerleri ve Bu Değerleri Okul Yöneticilerinin Yönetme Durumu**. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zelditch, M. and Walker, H. A. (2003). The Legitimacy of Regimes. **Advances in Group Processes**, 20, 217-249.
- Zencirci, İ. (2003). **İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zoba, A. (2000). **İlköğretim Okullarında Var Olan Örgütsel Değerlerle Öğretmenlerin Sosyalleşmesi Arasındaki İlişki**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1. Eğitim Yönetiminde Otorite Ölçeği

EK-2. Eğitim Yönetiminde Kültür Analizi Görüşme Formu

EK-3. Araştırma İzin Belgesi

EĞİTİM YÖNETİMİNDE OTORİTE ÖLÇEĞİ

Sayın Yönetici / Öğretmen

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde otorite analizi yaparak, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bu analizlerle ilgili görüşlerinin saptanmasıdır. Bu düşünceden hareketle, aşağıdaki ölçekte eğitim yönetiminde otorite analizine ilişkin çeşitli ifadeler oluşturulmuştur. Bu ölçekle, **Eleştirel Kuram Bakış Açısından Eğitim Yönetiminde Otorite ve Kültür Analizine İlişkin İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi** başlıklı doktora tezine veri toplanmak istenmektedir. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgiler, II. Bölümde otoritenin anlamı ve kaynağı, III. Bölümde ise süreç ve ilişkiler olarak otorite konusunu içeren ifadeler yer almaktadır.

Ölçek ifadelerine vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacak, başka hiçbir kimse veya kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle ölçekte kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın gerçekçi sonuçlara ulaşılabilmesi, sizlerin bu ölçekte vereceğiniz içten yanıtlara ve her bir ifadeyi eksiksiz işaretlemenize bağlıdır.

Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Sabri Güngör

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı

Doktora Öğrencisi

e-mail: sgungor@education.ankara.edu.tr

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Yaşınız
3. Göreviniz Okul Müdürü Müdür Yardımcısı Sınıf Öğretmeni Alan Öğretmeni
4. Meslekteki kıdeminiz (Yıl)
5. Bitirdiğiniz lise türü Genel Lise Meslek Lisesi (lütfen türünü yazınız)..... Anadolu / Fen Lisesi Diğer (lütfen türünü yazınız).....
6. Eğitim Durumunuz Ön Lisans Lisans Lisansüstü Diğer (lütfen türünü yazınız).....
7. En son mezun olduğunuz eğitim kurumunun adı (Üniversite / Fakülte / Bölüm).....
8. Medeni durumunuz Evli Bekâr
9. Eşiniz varsa çalışıyor mu? Evet Hayır
10. Eşiniz çalışıyorsa mesleği (lütfen yazınız)
11. Evinize giren ortalama aylık gelir (lütfen yazınız)
12. Çocuğunuz varsa sayısı (lütfen yazınız)
13. Annenizin mesleği (lütfen yazınız)
14. Annenizin eğitim durumu (lütfen yazınız).....
15. Babanızın mesleği (lütfen yazınız).....
16. Babanızın eğitim durumu (lütfen yazınız)
17. Doğduğunuz yerleşim birimi İl İlçe Kasaba/Belde Köy
18. Gelecekteki mesleki planınız nedir? Öğretmen olarak kalmak Okul müdürü olmak İl/İlçe Millî Eğitim Müdürü olmak Müfettiş olmak
 Meslekten ayrılmak Emekli olmak Diğer (lütfen yazınız).....

BÖLÜM II
OTORİTENİN ANLAMI VE KAYNAĞI

1. “Otorite” kavramının size çağrıştırdığı ilk üç kavramı önem derecesine göre 1, 2, 3 olarak sıralayınız?

- | | | | | |
|--|--|-----------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bağımlılık | <input type="checkbox"/> Meşrulaştırma | <input type="checkbox"/> Korku | <input type="checkbox"/> Denetim kurma | <input type="checkbox"/> Güven |
| <input type="checkbox"/> Baskı | <input type="checkbox"/> Duygusal şiddet | <input type="checkbox"/> Tehdit | <input type="checkbox"/> Yaptırım | <input type="checkbox"/> Gönüllü itaat |
| <input type="checkbox"/> Bedensel şiddet | <input type="checkbox"/> Bilgi ve beceri | <input type="checkbox"/> Disiplin | <input type="checkbox"/> Ceza | <input type="checkbox"/> İktidar |
| <input type="checkbox"/> Bilinçdışı davranış | <input type="checkbox"/> Güç | <input type="checkbox"/> Düzen | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... | |

2. Otorite bakımından en güçlü etkiye sahip olduğunu düşündüğünüz üçünü 1, 2, 3 olarak sıralayınız?

- | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Aile | <input type="checkbox"/> Din | <input type="checkbox"/> Ekonomi | <input type="checkbox"/> Eğitim | <input type="checkbox"/> Siyaset |
| <input type="checkbox"/> Devlet | <input type="checkbox"/> Hukuk | <input type="checkbox"/> Yönetim | <input type="checkbox"/> Gelenekler | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... |

3. Okulda var olan otorite, anlam bakımından, aşağıdakilerden hangilerini içerir? (Lütfen size önemli gelen 3 ifadeyi önem derecesine göre 1, 2, 3 olarak sıralayınız).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Yasalarla kazanılan hiyerarşik meşru güç | <input type="checkbox"/> İkna etme ve etkileme gücü |
| <input type="checkbox"/> Bilgi ve uzmanlık yeteneklerinin ortaya koyduğu güç | <input type="checkbox"/> Ceza ve korkunun yarattığı itaat ettirme gücü |
| <input type="checkbox"/> Akıl, zekâ, doğruluk, tecrübe gibi kişisel özelliklerden oluşan güç | <input type="checkbox"/> Güçlü ile zayıf arasındaki etkileşim gücü |
| <input type="checkbox"/> Zorlamasız gönüllü katılımı sağlama gücü | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... |

4. Okulunuzda, yönetici ve öğretmenlerde aşağıdaki özelliklerden, en çok hangilerinin eksik olduğunu düşünüyorsunuz? (Lütfen size önemli gelen 3 ifadeyi önem derecesine göre 1, 2, 3 olarak sıralayınız).

A. Yöneticilerde

- | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Bağlılık | <input type="checkbox"/> Saygı | <input type="checkbox"/> İtaat | <input type="checkbox"/> Adalet |
| <input type="checkbox"/> Ceza | <input type="checkbox"/> Disiplin | <input type="checkbox"/> Eleştiri | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... |

B. Öğretmenlerde

- | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Bağlılık | <input type="checkbox"/> Saygı | <input type="checkbox"/> İtaat | <input type="checkbox"/> Adalet |
| <input type="checkbox"/> Ceza | <input type="checkbox"/> Disiplin | <input type="checkbox"/> Eleştiri | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... |

5. Sizce bir okulda aşağıda belirtilenlerden hangileri otoriteyi simgeler? (Lütfen size önemli gelen 3 ifadeyi önem derecesine göre 1, 2, 3 olarak sıralayınız).

- | | | | | |
|--|---|-----------------------------------|--|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Öğretmen | <input type="checkbox"/> Okul müdürü | <input type="checkbox"/> Müfredat | <input type="checkbox"/> Mevzuat | <input type="checkbox"/> Veli |
| <input type="checkbox"/> Okul müdür yardımcısı | <input type="checkbox"/> Ders Kitapları | <input type="checkbox"/> Törenler | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... | |

6. Sizce okulda öğrencilere verilen eğitim otorite üzerinde nasıl bir rol oynar? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz).

- | | | | |
|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Otoriteyi sürdürür. | <input type="checkbox"/> Otoriteyi dönüştürür. | <input type="checkbox"/> Otoriteyi artırır. | <input type="checkbox"/> Otoriteyi meşrulaştırır. |
| <input type="checkbox"/> Otoriteyi zayıflatır. | <input type="checkbox"/> Otoriteyi ortadan kaldırır. | <input type="checkbox"/> Otoriteyle ilgisi yok. | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... |

7. Eğitim sistemimizde, otoriteyle ilişkili olarak, aşağıdakilerden hangisi sizce daha geçerli bir görüştür? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Yetenek, bilgi ve beceriye dayalı otorite vardır. | <input type="checkbox"/> Bürokratik güce dayalı otorite vardır. |
| <input type="checkbox"/> Karizmaya dayalı otorite vardır. | <input type="checkbox"/> Nüfuza dayalı otorite vardır. |
| <input type="checkbox"/> Siyasi güce dayalı otorite vardır. | <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)..... |

8. Yöneticilerinizin hangi tür otorite kullanmasını tercih edersiniz? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz)

Hiyerarşiye dayalı otorite

Yasalara dayalı otorite

Karizma ve kişisel çekiciliğe dayalı otorite

Yetenek, bilgi ve beceriye dayanan otorite

Otorite kullanmasına gerek yoktur

Diğer (Lütfen yazınız)

BÖLÜM III
SÜREÇ VE İLİŞKİ OLARAK OTORİTE

Aşağıda eğitim yönetiminde süreç ve ilişki olarak otorite konusunu içeren bir takım ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere katılma düzeyinizi her bir ifadenin karşısında bulunan dairenin içine X işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtız bırakmayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
KONTROL					
1. Okuldaki kararlar, düşüncelerin serbestçe ifade edilebileceği özgür tartışma ortamlarında alınmamaktadır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Okulda verilen görevler cezalandırılma endişesiyle yapılmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Okulda güven ve işbirliği yerine korkuya dayalı bir kurum kültürü bulunmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Okulda gerçek düşünceler yerine duyulması istenenler dile getirilmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Okulda yönetimin kullandığı emredici dil çalışanlar üzerinde baskı yaratmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Okulda sürekli denetim ve gözetim egemendir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Yöneticilerin okul dışında bulunduğu zamanlarda bile onların otoritesinin etkisi sürmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Okulda itaat yoluyla aidiyet duygusu yaratılmak istenmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÖZERKLİK					
9. Eğitimle ilgili mevzuatın yöneticilere verdiği yetkiler ast konumdakilerin özerkliğini kısıtlamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Okulda tartışmalı kişi, konu ya da eserlerle ilgili çalışmalar üst yönetimin iznine tabidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Okulda, çalışanlara yönetimin kararlarını özgürce eleştirme hakkı tanınmamaktadır .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Okulda eğitim-öğretimle ilgili konularda yönetici ve öğretmenlerin yapacakları değişiklikler için sundukları öneriler üst yönetim tarafından dikkate alınmamaktadır .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Okulda çalışanların üst yönetimden gelen kararların düzeltilmesini sağlama gücü yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Okulda farklı düşüncelerin ifade edileceği uygun ortamlar bulunmamaktadır .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Okulda öğretmenlerin vermesi gereken kararları verme hakkını yönetim kendinde görmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Okulda yönetici ve öğretmenler çalışma koşullarıyla ilgili söz hakkına sahip değillerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Okuldaki düzenlemeler, (görevlendirmeler, nöbet, ders saatleri, sınıf dağıtımları, araç-gereç dağıtımları vs.) öğretmenlerin katılımı ve istekleri dikkate alınmadan yönetim tarafından düzenlenmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Okulda katılımcılıkla başlayan yönetim faaliyetleri, zamanla dayatmaya dönüşmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ

MEŞRUIYET

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
19. Okulda çalışanlar aksi görüşe sahip olsalar bile toplumun çoğunluğunun görüşlerine uygun düşünceleri savunmak zorunda kalmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Okulda öğretmenler görevlerini yaparken geleneksel öğretmen rolünün dışına çıkılmamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Okulda yöneticiler görevlerini yaparken geleneksel yönetici rolünün dışına çıkılmamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Okulda mevzuatta olan her şey doğru kabul edilmekte, mevzuattan kaynaklanan haksızlıklara tepki gösterilmemektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Okulda çoğunluğun azınlık üzerindeki etkisi doğal karşılanmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Okulda yöneticiler, kendi verdikleri kararları öğretmenlerle uzlaşmadan uygulamaya koymaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Okulda kıdemli olanların, kararlarda, kıdemsizlere göre daha çok söz hakkı vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Okulda, yönetime yakın olanlar diğerlerine göre daha çok imtiyaza sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EMİR KOMUTA ZİNCİRİ

27. Okulda verilen emirler tavizsiz bir şekilde uygulanmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Okulda verilen görevlerin eleştirilmeden yerine getirilmesi istenmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Okulda, beklenilmeyen durumlar olduğunda, eğitim çalışanları inisiyatif almak yerine yönetime danışarak karar vermektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Okulda, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıklarda, yöneticilerin görüşü benimsenmektedir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Okulda yöneticiler, tek yönlü bir iletişim tarzını kullanarak, görüşlerini astlarına kabul ettirmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Meslekte hızlı ilerlemek isteyenler, üstlerinin isteklerini koşulsuz yerine getirmeyi bir araç olarak kullanmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Yukarıda belirtilenlerin dışında, eğitim yönetiminde otorite ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

ANKETİ CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

Giriş

Merhaba. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğitim yönetiminde kültür olgusuyla ilgili bir araştırma yapıyorum. Sizinle eğitim sistemi ve okul yaşamınızla ilgili deneyimleriniz hakkında konuşmak istiyorum. Bu görüşmedeki amacım ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin Türkiye'deki eğitim yönetimi kültürü konusundaki düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, eğitim yönetimi kültürüne katkıda bulunabileceğini umuyorum. Bu nedenle sizin eğitim yönetimi kültürüne ilişkin görüşlerinizi ve deneyimlerinizi öğrenmek istiyorum.

Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Araştırma sonuçları raporlaştırılırken isminiz kesinlikle gizli tutulacaktır. Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Böylece hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini sanıyorum. İzinizle başlayabilir miyiz?

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Yaşınız
3. Göreviniz Okul Müdürü Müdür Yardımcısı Sınıf Öğretmeni Alan Öğretmeni
4. Meslekteki kıdeminiz ...
5. Bitirdiğiniz lise türü Genel Lise Meslek Lisesi (lütfen türünü yazınız)..... Anadolu / Fen Lisesi Diğer (lütfen türünü yazınız).....
6. Eğitim Durumunuz Ön Lisans Lisans Lisansüstü Diğer (lütfen türünü yazınız).....
7. En son mezun olduğunuz eğitim kurumunun adı (lütfen yazınız).....
8. Medeni durumunuz Evli Bekâr
9. Eşiniz varsa çalışıyor mu? Evet Hayır
10. Eşiniz çalışıyorsa mesleği (lütfen yazınız)
11. Evinize giren ortalama aylık gelir (lütfen yazınız)
12. Çocuğunuz varsa sayısı (lütfen yazınız)
13. Annenizin mesleği (lütfen yazınız)
14. Annenizin eğitim durumu (lütfen yazınız).....
15. Babanızın mesleği (lütfen yazınız).....
16. Babanızın eğitim durumu (lütfen yazınız)

17. Doğduğunuz yerleşim birimi İl İlçe Kasaba/Belde Köy
18. Gelecekteki mesleki planınız nedir? Öğretmen olarak kalmak Okul müdürü olmak İl/İlçe Milli Eğitim Müdürü olmak Müfettiş olmak
- Meslekten ayrılmak Emekli olmak Diğer (lütfen yazınız).....

BÖLÜM II

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KÜLTÜR ANALİZİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Kitle kültürü

- Eğitim öncelikle insanlara neler kazandırmalıdır? Bugün eğitim sistemimizi düşündüğünüzde bunları ne ölçüde kazandırıyor? Eğitim sistemimizle nasıl bir öğrenci yetiştirilmek isteniyor? (kurallara uyan, söyleneni yapan, verilen bilgiyi doğru kabul eden, saygılı, itaat eden ya da eleştirel düşünebilen, özgür düşünebilen, bilgiye ulaşabilen vs.)
- Size bu hedefe ulaşılabilir mi? Müfredat (ders programları, araç gereç, mevzuat vs.) bu hedeflere ulaşmayı sağlıyor mu?
 - Eğitim sistemimizle yetiştirilmek istenen insanın beğenilerini, isteklerini, beklentilerini betimleyebilir misiniz?
- Toplumsal değerler ve eğitim arasında bir ilişki var mıdır? Nasıl bir ilişki vardır?
- Okullar toplumun yansıması mıdır? Neden?
 - Toplumsal değerler okulda nasıl yaşanır?
 - Okul bireyleri özgürleştirir mi/özgürleştirmeli midir? Neden? Açıklar mısınız?
- Öğretmenlerin dershanelerde çalışması, özel ders vermeleri, yardımcı kaynaklar, özel okullar, kamu okullarının veliden katkı payı alması gibi konuları nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Özel ilköğretim okulları ve kamu okullarında veli katkı payları gibi konularda ne düşünüyorsunuz?
 - Bu anlamda bütün toplumsal kesimler okullardan eşit ve adil olarak yararlanabilmekte midir?
- Televizyon (tv programları) ve bilgisayar (internet) gibi teknolojilerin yönetici-öğretmen-öğrenciler üzerinde etkileri nasıldır? (olumlu-olumsuz özellikleri)
- Bu tür teknolojilerin nasıl bir kültürün taşıyıcısı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
 - Günümüzdeki eğlence kültürünü (popüler kültürü) nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Eğlence kültürünün okula yansımaları değerlendirir misiniz?
 - Günümüzün tüketim toplumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu bağlamda eğitim de bir tüketim nesnesi midir? Neden açıklar mısınız?
- Kitle kültürü karşısında okulun etki gücü konusunda ne düşünüyorsunuz? Okulun bu konudaki işlevleri yerine getireceğine inanıyor musunuz? Okul kitle kültürü konusunda ne gibi işlevler üstlenebilir?

2. Eleştiri kültürü

- Yönetimin kararlarına eleştiri hakkı tanınıyor mu?
- Eleştirilerinizi daha çok hangi ortamlarda yapmaktasınız?
 - Eleştirilerinizin dikkate alınıp, uygulamalara yansımaları görebiliyor musunuz?
 - Okulu ilgilendiren bir konuda sizin gibi düşünmeyenlerle ilgili ne yaparsınız, size ne yapılır?
- Eğitim sistemi, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin önceden belirlenen davranış kalıplarının dışına çıkmalarına elverişli midir?
- Bu kalıplar size engel midir? Sizin yapmak istediklerinize engel oluyor mu? Nelere engel oluyor? Bu kalıplar olmasa neler yapmayı düşünürdünüz?
- Okuldaki farklılıkları nasıl karşılıyorsunuz? (sosyo-ekonomik, cinsiyet, din, dil, etnik köken farklılıkları vs)

- Okulda tek tip bir kültür işinizi kolaylaştırır mı? Öğretmenler ve öğrenciler açısından bir değerlendirme yapabilir misiniz?

3. Baskı/kontrol kültürü

- Okulda veya sınıf içinde verdiğiniz kararlarda sizi etkileyen şeyleri sıralar mısınız? (veli, yönetim, diğer öğretmenler, mevzuat, uzmanlık bunları değerlendirerek cevap verir misiniz?) Üstlerinizin okulun işleyişi, öğrencilerin eğitimi gibi konularda yapmanızı istediklerini koşulsuz yerine getiri misiniz?
- Bilgi ve teknolojinin tarafsızlığına inanıyor musunuz? (öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine aktarılan bilgi ve kullanılan teknoloji) Bu bağlamda eğitim yönetimi politikalarımı nasıl değerlendirirsiniz?
- Okuldaki sendikal faaliyetleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Öğretmenlerin sendikalı olmasını nasıl karşılıyorsunuz?
 - Sendikalı olma okullarda bir baskı unsuru oluşturur mu? Nasıl?
- Okulda toplantılarda, öğretmenler odasında, öğrencilerle sınıfta kullanılan iletişim üslubunu, kullanılan dili (emredici, ricacı vs) nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Bu baskı yaratıyor mu?
 - Nasıl bir üslup, dil kullanılmasını tercih ederdiniz? Neden?
- Toplantı, tören, giyim kuşam vb. gibi uygulamaların okulda bir baskı aracı olarak kullanıldığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
- Türkiye’de eğitim ve okul yönetiminde etkili ve kendine özgü bir kültür gelişmiş midir? Bu nasıl bir kültürdür? Nasıl bir yönetim kültürü olmasını isterdiniz?

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/117292
KONU : Araştırma İzni
Sabri GÜNGÖR

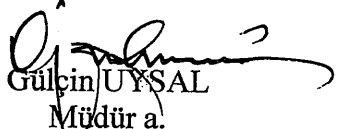
30/12/2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 25/12/2009 tarih ve 5282 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Sabri GÜNGÖR'ün "İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde yetki ve kültür analizine ilişkin görüşleri" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (7 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (7 sayfa)

29/12/2009 Memur :A. YILMAZ
30./12/2009 Şef :N. ÇELENK