

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM YÖNETİMİNDE BASKI GRUPLARI: YEREL AKTÖRLER

Veysel Şenyiğit

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM

Mardin-2019

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM YÖNETİMİNDE BASKI GRUPLARI: YEREL AKTÖRLER

Veysel Şenyiğit

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM

Mardin-2019

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

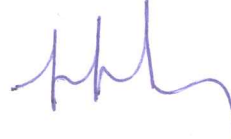
TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı 16762007 numaralı öğrencisi Veysel ŞENYİĞİT'in hazırladığı "Eğitim Yönetiminde Baskı Grupları: Yerel Aktörler" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 25/06/2019 Salı günü saat 10:00'da yapılmış, tezin onayına oy çokluğu/oybirliğiyle karar verilmiştir.

Üye :Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU



Üye :Dr. Öğr. Üyesi Nurettin BELTEKİN



Danışman :Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM



ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../2019 tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../2019

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Ömer BOZKURT

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “**Eğitim Yönetiminde Baskı Grupları: Yerel Aktörler**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Veysel ŞENYİĞİT

ÖN SÖZ

Açık bir sistem olan okullar ile çevrenin ilişkileri yaşayan bir süreçtir. Günümüzün eğitim anlayışının geldiği nokta, okulların toplum nezdinde edindiği roller, eğitim kadrosu ve velilerin tutumları, okullardan beklenen katkılar gibi unsurlar okul-çevre ilişkisini dinamik bir süreç haline getirmektedir. Okul-çevre etkileşimi ve sağlanacak işlevsel-yapıcı bir iletişim örgütsel tercihten çok okul örgütünün amaçlarına ulaşması için bir zorunluluktur. Ancak iç ve dış çevresel unsurların okulların amaçlarına ulaşmasında katkı veren, gözlem yapan, proje-öneri ileri süren ve katılım gösteren işlevler yüklenmesi beklenirken bu unsurların baskı grubu formuna dönüşerek okulun işleyişi üzerinde olumsuz etkiler göstermesi okul özelinde eğitim sürecinde bir dizi engellerin oluşmasına neden olmaktadır.

Çevresel unsurların okuldan taleplerinin olması son derece normal bir durumdur. Ancak taleplerin dayatma, araya adam koyma ve genel olarak baskı kurma şeklinde dile getirilmesinin okul yönetimine olumsuz yansımaları olmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin eğitime ayıracakları zamanı kısıtlayabilmekte ve bunu sonucu olarak da eğitim kalite ve standartlarında görece düşüşe yol açabilmektedir. Bu nedenle okul-çevre ilişkilerinin değer üreten nitelikte gelişmesi gerektiği ifade edilebilir.

Nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada, Mirza Bey olarak kodlanan deneyimli bir okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları üzerinden yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Anlatı araştırması deseninin kullanılmasının nedeni, bu yöntemin bir konu hakkında zengin ve derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla genellikle tek bir birey üzerine odaklanmaya imkân vermesi ve bireyin o olguya ilişkin deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde elde edilebilmesinde elverişli olmasıdır. Yıldırım'ın (2018:412) da belirttiği gibi anlatı araştırması bireyin yaşantı-tecrübelerinin hikaye(ler) vasıtasıyla kronolojik bütünlük içinde sosyal ve kültürel bağlam ile anlatıcının bakış açısına göre yeniden hikayeleştirilerek aktarılması ve hikayeden yeni bir hikaye oluşturulması gibi özellikleriyle diğer nitel araştırma desenlerinden ayrılır.

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Doç. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM'a ve tüm eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veysel ŞENYİĞİT

Mardin, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetiminde Baskı Grupları: Yerel Aktörler

Veysel ŞENYİĞİT

Mardin Artuklu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

2019: 99 Sayfa

Açık sistemler olan okullar toplumun her kesimi ile doğrudan veya dolaylı temas halindedir. Bu durum okulun çevresel unsurların etkisi altında kalmasına, okul yönetiminin karar süreçlerine ve genel olarak eğitimin işleyişine yön verebilmektedir. Okuldan beklentisi bulunanların isteklerinin her zaman gerçekleştirilmesi mümkün olmadığından okul üzerinde baskı gruplarının olumsuz etkilerinden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Okula, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik gelişen çevresel baskılar ile eğitim faaliyetlerini yerine getirme mücadelesi arasında sıkışan okullarda amaçların gerçekleştirilmesi güçleşebilmektedir. Çalışmanın amacı, okul-çevre ilişkileri bağlamında baskı gruplarının okula yansımalarını bir okul müdürünün yaşadığı deneyimlere dayalı olarak betimlemektir. Çalışmanın önemi ise okul müdürleri ile okul yönetimine etki eden baskı grupları arasındaki ilişkileri çok boyutlu olarak ele almasıdır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseninde yürütülmüş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları için üç uzmandan görüş/öneri alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler edimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek katılımcının deneyimlerine ilişkin anlatıları kronolojik bütünlük içinde yeniden hikayeleştirilmiş ve tema (hikaye)-alt temalara (hikayelere) göre düzenlenerek sunulmuştur. Verilerin analizi sonucunda okul yönetimine etki eden baskı gruplarının (a) aileler, (b) bürokratlar ve yerel yöneticiler, (c) ticari yapılar, (d) aşiret ve kanaat önderleri, (e) sendikalar, (f) öğretmenler ve diğer okul yöneticileri, (g) yerel basın, (h) siyasi parti temsilcileri olduğu; baskı gruplarının okuldan taleplerinin (a) personel ve öğrenci işlerine yönelik, (b) ticari beklentiler, reklam ve tanıtım yapma (c) üye kazanma olduğu; başa çıkılmayan taleplerin okul müdüründe (a) mesleki ve kişilik olarak özsaygı kaybı yaşama, (b) sinmişlik, kırgınlık, vazgeçiş, (c) yetersiz hissetme,

(d) çaresiz hissetme, (e) dışlanmışlık, (f) mesleki idealizmin kaybolması gibi duygular oluşturduğu; okul müdürünün kendisine gelen taleplerde (a) kabul etme, (b) görmezden gelme ve kaçınma, (c) diplomatça bir üst makama yönlendirme, (d) ikna etme yoluna gitme ve (e) reddetme gibi stratejiler izlediği tespit edilmiştir. Okul müdürü baskı gruplarıyla ilişkilerde (a) okul müdürünün yetkilerinin artırılması, (b) okulun mali açıdan üst yönetim tarafından desteklenmesi, (c) öğretmeni koruyacak yasal düzenlemeler yapılması, (d) öğretmen haberleri konusunda basının daha duyarlı davranması, (e) yöneticilere yönelik şikayetlerde mutlaka nesnel ve somut kriterler aranması gibi öneriler sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen genel sonuca göre ise okulun ve okul yöneticilerinin çevresel baskı unsurlarından yüksek düzeyde etkilendiği, baskı gruplarının okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde zorluk meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, baskı grupları, okul-çevre ilişkileri, anlatı araştırması.

ABSTRACT

Master Thesis

Pressure Groups in Educational Administration: Local Actors

Veysel ŞENYİĞİT

Mardin Artuklu University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Science

2019: 99 Pages

As open systems, schools are in direct or indirect contact with all segments of society. This situation can lead the schools to be under the influence of its environmental elements, and guide the decision-making processes of the school administration and the education process in general. As it is not always possible to satisfy the expectations of environmental segments, problems causing from the negative effects of pressure groups on schools can arise. It can get difficult to accomplish the educational objectives when the schools stuck between environmental pressures towards school, school administrators, teachers and struggle to carry out the educational activities. The aim of the study is to determine the reflections of pressure groups on school based on the experiences of a school principal in the context of school-environment relations. The importance of the study is that the relationship between school principals and pressure groups on school management is taken up multidimensionally. This qualitative study was conducted in narrative inquiry method and semi-structured interview technique was used as a data collection tool. The questions to be used in the interview were finalized after sharing with three different experts and receiving their opinions/suggestions. The obtained data were analyzed by performative analyzing technique and the participants' narratives based on his experiences were re-narrated in chronological unity and then presented by creating themes (narratives) and subthemes (sub-narratives). As a result of the data analysis, it has been found out that; the pressure groups affecting the school administration are (a) families, (b) bureaucrats and local governors (c) commercial structures, (d) tribal and opinion leaders, (e) trade unions, (f) teachers and other school administrators, (g) local press (h) the representatives of the political parties; the demands of the pressure groups from the school are (a) aimed at staff and student affairs, (b) commercial expectations and advertising - promotion, (c) recruitment; pressure groups create feelings of (a) loss of self-esteem in terms of profession

and personality, (b) disdain, resentment, renunciation, (c) inadequacy, (d) desperation, (e) exclusion, (f) loss of professional idealism. The school principal was found to follow strategies such as (a) accepting, (b) ignoring and avoiding, (c) referring to a higher authority, (d) persuading and (e) refusing, School principal's solution proposals are; (a) enhancing the authority of the school principal, (b) supporting the school financially by the central administration, (c) making legal arrangements to protect the teacher, (d) more sensitive the press in point of the teacher news, (e) searching necessarily for objective and concrete criteria in case of any complaint. According to the general results obtained from the study, it was found out that the school and school administrators were highly affected by the environmental pressures and the pressure groups caused difficulties for schools in accomplishing the educational objectives.

Keywords: School administration, pressure groups, school-environment relations, narrative inquiry.

ONUR SÖZÜ	
ÖN SÖZ	
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Bir Kurum Olarak Okul.....	7
2.2. Okul-Çevre İlişkileri.....	10
2.2.1. Okul-Çevre İlişkisinin Tanımlanması	10
2.2.2. Çevreyle İlişkileri Açısından Okul Türleri	14
2.2.3. Okul-Çevre İlişkilerinde Etkili Olan Faktörler	15
2.2.4. Çevrenin Okul Yönetimine Katkıları	17
2.3. Okul-Aile İlişkileri	20
2.4. Okul Yönetiminde Mikropolitik.....	22
2.5. Okul Yönetiminin İlişki Kurduğu Toplumsal Gruplar	26
2.6. Okul Yönetiminde Karar Verme Süreci: Kuramsal Bakış	27
2.7. Okul Yönetimine Etki Eden Baskı Grupları.....	29
2.7.1. Bürokrasi	31

2.7.2. Aileler.....	32
2.7.3. Kamuoyu.....	33
2.7.4. Sendikalar.....	34
2.7.5. Diğer Baskı Grupları.....	34
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
3.1. Yurt İçi Araştırmalar	35
3.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	36
4. YÖNTEM.....	37
4.1. Araştırma Deseni.....	37
4.2. Katılımcı.....	38
4.3. Araştırmanın Hikâyesi.....	38
4.3.1. Araştırmacı Olarak Üstlenilen Rol.....	39
4.3.2. Öğretmen ve Okul Müdürü Olarak Mirza Bey	39
4.4. Verilerin Toplanması.....	40
4.5. Etik Değer ve Kalite Ölçütleri.....	41
4.6. Verilerin Analizi.....	42
5. BULGULAR VE YORUM	44
5.1. Baskı Gruplarının Tanımlanması ve Sınıflandırılması.....	44
5.1.1. Baskı grubu kimdir? Nedir? Ne Yapar?.....	45
5.1.2. Baskı Grubu Olarak Yerel Aktörler	46
5.1.2.1. Sendikalar	47
5.1.2.2. Bürokrasi.....	47
5.1.2.3. Siyasi Partiler ve Temsilcileri.....	48
5.1.2.4. Basın	49
5.1.2.5. Aşiret ve Kanaat Önderleri	51

5.2. Okul-Çevre İlişkilerinin Anlamı ve Yansımaları	53
5.3. Baskı Gruplarının Talepleri ve Bu Taleplerle Başa Çıkma Stratejileri.....	55
5.3.1. Ailelerin Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri.....	55
5.3.2. Sendikaların Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri.....	60
5.3.3. Ticari Grupların Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri.....	61
5.3.4. İç Paydaşların Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri	62
5.4. Baskı Gruplarının Okul Müdüründe Oluşturduğu Duygular	66
5.5. Baskı Gruplarının Okula Yansımaları ve İhtiyaç Duyulan Düzenlemeler..	67
5.5.1. Baskı Gruplarının Okula Yansımaları.....	67
5.5.2. İhtiyaç Duyulan Düzenlemeler	70
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	73
7. KAYNAKÇA	76
8. EKLER.....	96
Ek 1: İzin Belgesi	96
Ek 2: Katılım Kabul Formu.....	97
Ek 3: Görüşme Soruları.....	98
9. ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1 Okullarda Politik Taktik ve Tutumlar..... 25



1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim bireyin içinde yaşadığı topluma adaptasyonu ve toplumsal yaşamda “sosyal içirme” olgusunun gerçekleşmesinde evrensel bir yol olarak kabul edilmektedir. Bu şekilde birey, hem kendisi hem de toplum yararına aktif insan kaynağı niteliği ile kazanımlar elde edebilir (Sapancalı, 2005:80-81). Eğitim ve öğretim olgularının kurumsal ve formal karşılığı olan okullar bireye sosyal uyumun yanında, mesleki kazanımlar elde etmesinde ve bireysel gelişiminde hayati öneme sahip bilgi ve beceri kazanmaları için her insana fırsat veren örgütler olarak görülmektedir (Özden, 1998:83). Günümüzde toplumsal statü, etnik köken, cinsiyet veya din gibi özelliklere bakılmaksızın eğitime erişim sağlanmaktadır. Bu durum çağdaş toplumların önemli bir kazanımı ve sosyal gelişim ölçütü olarak kabul edilir (Oral ve McGivney, 2014:9-11).

Her ülke gelenek, kültürel geçmiş ve sosyo-ekonomik koşullarına uygun olarak farklı eğitim modelleriyle vatandaşlarının eğitime erişimini sağlama yolunu geliştirmektedir. Eğitim sistemleri ile okul örgütü ve yönetimi genel olarak sosyal yapıya, ekonomik duruma, devlet politikalarına ve hatta siyasi ve dini görüşlere göre şekillenebilmektedir. Yine de her ülke, gelecek nesiller için kendi gelişimini ve istikrarını sağlamak ve vatandaşlarının yaşam standartlarını yükseltmek hedefiyle kaliteli bir eğitim sağlamaya çalışmaktadır (Aytaç, 2013:3-4; Özdemir, 2012:2-4).

Toplumun küçük bir kopyası olan okul, her çocuğun birbiriyle etkileşim içinde olduğu en önemli sosyalleşme merkezlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumlarında birey sadece bilgi kazanmakla kalmaz, aynı zamanda farklı gruplar ve küçük topluluklar ile uyum içinde yaşamayı sağlayan sosyal kurallar ve düzenlemelerden haberdar olur. Bununla birlikte sosyal açıdan kendini geliştirme fırsatı elde eder (Aydın, 2015:23-24; Bozkurt, Bayar ve Üstün, 2018:2562-2563).

Eğitimin önemine dair ileri sürülebilecek pek çok görüş bulunmakla birlikte bunların hepsinin ortak düşüncesinde nitelikli insan kaynağının yetiştirildiği asıl yerin okul olduğu görüşü vardır. Eğitimde ana kurum olarak okulun da, bireysel ve sosyal ihtiyaçlara cevap verebilme ve kişisel beklentilere uygun olarak ortam hazırlama gibi

rol ve sorumlulukları vardır. Başlıca sorumluluk ise bireyin ve toplumun beklentilerine cevap verebilen kaliteli eğitim ortamının tesis edilmesi ve sürdürülmesidir. Kaliteli eğitim sağlamak, çağdaş toplumlarda gittikçe daha önemli hale gelen bir odak olduğu gibi eğitim sisteminin planlaması, tasarımı, izlenecek politikalar, okulun/eğitimin yönetimi ve yönetim yaklaşımının etkililiği her zaman tartışılan konular olmuştur (Gül, 2004:228-229; Han, 2002:2).

Eğitim ile ilgili tartışmalara bakıldığında eğitim modelleri, eğitim yöntemi, içeriği, amacı, hedef kitle, organizasyon biçimi, süreleri gibi konuların öncelikle tartışıldığı görülmektedir. Esasında sıralanan bu unsurlar eğitim olgusunun iç ve dış çevre tasarımına yöneliktir. Çünkü eğitim konusunda ileri sürülen önermelerin her birinin eğitim sistemindeki herhangi bir çevre ile ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin okul yönetimi bağlamında yapılan bir çalışma okulun iç çevresi ile ilgilenirken eğitim politikası bağlamında yapılan çalışmalar okulun dış çevresi ile ilgilenmektedir. Bu nedenle genelden özele doğru gelindiğinde eğitimin konu edildiği tüm çalışmaların okul ve çevre bağlamında bir noktada toplandığını ifade etmek mümkündür (Gül, 2004:228; Yavuzer, 2000:87).

1.1. Problem Durumu

Günümüzde artık ‘bilgi toplumu’ olarak ifade edilen sosyal yapı içerisinde eğitim sistemine ve bu sistemin uygulayıcıları olan okullara düşen görevler geçmişe göre oldukça değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Alanyazındaki yeri oldukça sınırlı olmasına rağmen eğitim anlayışının okullar üzerinden genel olarak üç evreye bölümlendiğini ifade etmek mümkündür.

Brown’ın (1990:67-71) “The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy” adlı makalesinde belirttiği üzere “İlk dalga (evre)”, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında işçi sınıfları için kitlesel okullaşmanın artması ile tanımlanabilir. “İkinci dalga”, bireysel hak ve başarı temelinde organize edilmiş bir eğitim arzına geçiş olarak açıklanmaktadır. Üçüncü dönem ise ilk iki dönemden oldukça farklı özellikler göstermektedir. Bu dönemde eğitsel niteliklerin görece zayıfladığı, öğretimsel alana yoğunlaştığı, çevre ve ebeveyn tercihlerinin öne çıkarıldığı görülmektedir. “Üçüncü dalga” ile ilgili en ayırt edici özellik, çocuğun aldığı eğitimin,

onun yetenek ve çabalarından ziyade ebeveynlerin zenginlik ve isteklerine uygun olması gereken bir sisteme geçme hareketidir. Eğitimde seçkinciliğin arttığı ve özel öğretimin popülerleştiği bu durum Parentokrasi kavramı ile açıklanmaktadır (Brown, 1990:71-74). Parentokrasi, beşeri ve sosyal sermaye olgusundan uzaklaşarak bireyin alacağı eğitimin kendi yetenek ve çabalarına göre değil çevrenin ve daha çok ebeveynlerin statü arzularına dayandığı bir eğitim ideolojisi olarak nitelendirilmektedir (Keskin Demirer, 2011:48). Bu durum eğitimin metalaştırılması olup sınıf ve statü peşindeki ebeveynlerin kendi amaçlarına göre şekillenen bir pedagojik değişimi üretmiştir (Sandlin ve McLaren, 2010:256).

Eğitimin üçüncü evresinde gelişen bu anlayış okul ve çevre ilişkilerinin yönünü de belirlemiştir. Deyim yerindeyse “eti senin kemiği benim” yargısı tamamen geride kalmış, aile ve çevre unsurları üzerinden okuldan beklentiler ve talepler artmaya başlamıştır. Çevrenin okuldan, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden beklentilerin olması son derece doğal olmakla birlikte günümüz itibariyle beklenti olgusu “talimatlara” dönüşmeye başlamıştır denilebilir. Eğitimin öznesi konumunda olan öğrencilerin niteliklerine göre yönlendirilmesi işlevinin okul ve öğretmenlerden uzaklaşarak çevre taleplerine göre şekillenmesi ve beklentilere konu edilmesi okulun görev ve rollerini sekteye uğratabilmektedir.

Demokratik toplumlarda bilgi alma, talep sunma, görüş alış verişinde bulunma gibi okuldan beklentiler, okul örgütünün ve nihai olarak öğrencinin gelişimine yönelik özelliklerden biri olarak değerlendirilebilir (Özcan, 2014:89). Ancak toplumda yeni gelişen hesap sorucu ve talimat verici anlayış okul ile çevre arasında uyumsuzlığa sebep olabilmektedir. Altun ve Sarpkaya'nın (2017:2) da belirttiği gibi günümüzde “okul çevresi ve çıkar grupları, eğitimde politika yapma süreci üzerinde hiç olmadığı kadar etkilidir” ve bu durum okulun üstlendiği rolü giderek karmaşık hale getirmektedir. Bununla birlikte, okulun amaçları dış çevreden gelen baskılardan güçlü bir şekilde etkilenir ve okul kendi eğitim öğretim ihtiyaçlarına dayalı hedefler koymak yerine bu dışsal zorunluluklarla mücadele eder (Bush, 2003:1-2).

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı okul-çevre ilişkileri bağlamında baskı gruplarının okula yansımalarını katılımcı okul müdürünün yaşadığı deneyimlere dayalı olarak betimlemektir. Bununla birlikte çalışmanın özgün değerini de ortaya koyan okul-baskı grupları olgusunu çok boyutlu olarak ele almak; bir başka deyişle (i) okul yönetimine etki eden baskı gruplarının kimler olduğunu, (ii) okul-çevre ilişkilerinin nasıl olduğunu, (iii) okul müdürünün baskı gruplarının taleplerine yönelik izlediği stratejilerin neler olduğunu, (iv) baskı gruplarının okul yönetimine ilişkin karşılanması zor taleplerinin okul müdüründe ne gibi kişisel ve mesleki duygular oluşturduğunu ve (v) baskı gruplarının okuldaki yansımaları ve buna dayalı olarak ihtiyaç duyulan düzenlemelerin olup olmadığını belirlemek çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

1.3. Önem

Alanyazında bu çalışmanın konusuna yakınlığı tespit edilen mevcut çalışmaların önemli bir kısmının okul-çevre (Aydoğan, 2006; Çalık, 2007; Çalışkan ve Güçlü, 2014), okul-aile (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Koçak, 1991; Özbaş ve Badavan, 2009) gibi konular etrafında toplandığı ve çalışmalarda genellikle okul müdürlerinin baskı gruplarının istekleri ile başa çıkma yöntemleri (Urun ve Gökçe, 2015; Bozkurt, vd., 2018), baskı gruplarının okulun genel işleyişine etkileri (Gül, 2006) gibi tek boyut üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Hâlbuki günümüzde yukarıda açıklandığı üzere okul-çevre ilişkisinde çok sayıda aktör yer almaktadır ve bu aktörlerin bütüncül bir anlayışla ele alınması önemlidir. Bununla birlikte yapılan ilgili çalışmalar incelediğinde çoğunlukla tarama yönteminin tercih edildiği görülmüştür. Bu konuda katılımcının mesleki yaşantısında deneyimlediği olayları merkeze alan ve oldukça zengin veri elde edilmesine olanak tanıyan anlatı araştırması yöntemine rastlanmamıştır. Haydon, Brown ve Riet'in (2018) belirttiği gibi anlatı araştırmasının ilişkisel özellikleri hem katılımcının hem de araştırmacının ortak bir temelde bağ kurmasını sağlar ve katılımcının hayat hikayelerindeki zengin veri, fenomenin anlaşılmasında oldukça değerli katkılar sunar. Bu çalışmanın önemini okul müdürleri ile okul yönetimine etki baskı grupları arasındaki ilişkileri çok boyutlu

olarak ele alması ve baskı grupları olgusunu anlatıcının mesleki yaşamında deneyimlediği anlatılar aracılığıyla anlamlandırmasıdır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şu şekildedir:

(i) Araştırmada kullanılan sorular, katılımcı okul müdürü tarafından içtenlikle ve doğru cevaplandırılmıştır.

(ii) Katılımcı, çevresel baskı gruplarına ilişkin anlatılarında samimi, abartısız ve yansız davranmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmanın sonuçları bir okul müdürüyle anlatı araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aşiret: Genelini kan bağı, alt unsurlarını da akrabalık bağı oluşturan, birden fazla sülalenin birlikteliğinden oluşan ve gerçek ya da gerçek varsayılan ortak bir ataya dayanan sosyo-politik ve ekonomik bir birimdir (Bruinessen, 2003:82; Gökalp, 1992:18; Türkdoğan, 2006:39).

Aşiretçilik: Birbirine kan bağı veya akrabalık ile bağlı bir grubun sayı, ekonomik, sosyal ve nüfuz bakımından güç haline gelmesi ve bunları kullanarak baskı yapabilme kapasitesidir.

Baskı Grupları: Bu çalışmanın bulgu ve sonuçları bağlamında “baskı grupları” ve “yerel aktörler” kavramları eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Kanaat Önderi: Toplumun temel değerlerini en iyi şekilde yansıtan; yaş ve tecrübe itibarıyla insanların hürmet gösterdikleri törelere bağlı, kültürlü, sağlam inançları olan, usul-adap bilen akil insanlardır (Ulutaş, 2015:171). Toplumu yönlendirebilme yeteneğine sahip, denge unsuru ve arabulucu konumundaki kişiler olarak da ifade edilebilir.

Mikropolitika: Okulun içinde veya dışında güç ilişkilerinin söz konusu olduğunu ve buna yönelik ilişkilerin geliştiğini açıklamak üzere kullanılan bir kavramdır. Mikropolitik, örgütlerde amaçlara ulaşmak üzere güç ve kazanım elde etmektir. Bununla birlikte, çevresel kaynaklarla herhangi bir anlaşmazlık, belirsizlik veya çatışma durumunda problemin çözümü ve kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için iletişim kanallarını açık tutmaya odaklı tüm eylemleri kapsayan bir bakış açısıdır (Çelik ve Üstüner, 2018:2-3; Özdemir, 2018:120).

Yerel aktörler: Bu çalışmada, okulun çevresinde yer almakla birlikte örgütlü ya da örgütlü olmayan nitelikteki etki grupları, merkezi oluşumların taşra şubeleri, mahalli idare temsilcileri ve bürokratları, toplum yapısında var olan aşiret olgusu, kanaat önderleri, dini kimliğe sahip kişiler, dernek ve vakıflar yerel aktörler olarak kabul edilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bir Kurum Olarak Okul

Her toplum, kendine ait değer ve kazanımları sonraki nesillere aktarmaya ve bunları geliştirmeye önem vermektedir. Bu süreç toplumların gelişmişlik seviyesine göre şekillenmektedir. Bu aktarım, ilkel toplumlarda geleneksel olarak mitler şeklinde iken gelişmiş toplumlarda kurumsal eğitim sistemleri ile gerçekleştirilmektedir (Celkan, 2016:62).

Genel olarak okul, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kurumsal ve organize bir şekilde gerçekleştirildiği, bu faaliyetlerde görev alan üyeleri ile toplumun diğer kesimlerinin doğrudan veya dolaylı etkileşim sağladığı, bireye istendik bilgi, beceri tutum ve davranış kazandırmanın yanında sosyal, kültürel ve hatta politik görevleri de olan, açık sistem bir yapı olarak ifade edilebilir. Okul kavramının içeriği ve anlamı ile ilgili olarak çeşitli tanımlamalar ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Yapılan bazı tanımlamalar aşağıda aktarılmıştır:

Aytaç'a (2013:1-3) göre okul "eğitim sisteminin uzak, genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür". Okullar asıl üretim işinin yapıldığı yer olması sebebiyle eğitim sisteminde temel ve kilit rol oynar. Bununla birlikte okullar çevresiyle yakın etkileşime girerek toplumsal açıdan var olan sınıflar arasında bir dengeleyici ve toplumu yönlendirici etkiye de sahiptir. Benzer şekilde Aydın (2015:167) da okulun temel amacını etnik, kültürel ve sosyo ekonomik farklılıkları toplumsal mozaikin bir zenginliği olarak kabul edip bu farklılıkları hoşgörü çerçevesinde ve temelinde birleştirmek olarak ifade etmiştir.

Hoy ve Miskel'e (2015:22) göre okul, çevresiyle farklılaşan aynı zamanda etkileşim kuran, kendine ait ortak değerleri ve karmaşık sosyal ilişkiler ağı olan, birbirine bağımlı öğelerden ve bu öğeleri aşan kendine özgü bir bütünlüğü olan sosyal sistemlerdir. Özdemir'e (2013:11-12) göre okul, belirli amaçlara erişmek üzere oluşturulmuş sosyal bir örgüttür. Okulun örgütünün meydana gelmesindeki en önemli etken, birey ve toplumun gereksinimleridir. Okul genel olarak, çerçevesi çizilmiş bir

plan ve program dahilinde ve belirli bir mekanda eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren, zaman aralığı belirli, öğretmen, yönetici ve öğrencisi değişen, geniş bir çevreyle etkileşim ve iletişim kuran, öğretimsel görevlerini planlanmış dersler halinde yerine getiren bir öğrenme toplumdur ve bu toplumda öğrenci, öğretmen, idareci, ve diğer okul personelini ile velinin birlikte öğrenmesi ve öğrendiğini uygulaması söz konusudur.

Dalin (1993:2) okulu, toplumun istek ve beklentileriyle öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının bir araya geldiği bir değişim birimi olarak tanımlamıştır. İnandı'ya (2016) göre okullar; çağdaş toplumlar için toplumsal yaşamda dinamik bir şekilde değişen ekonomik ve sosyal yapılanmalar konusunda farkındalık oluşturma, toplumun yaşanan gelişmeleri anlayabilmesi, yorumlayabilmesi için liderlik etme, çevresini bu değişimlere göre yöneltme ve yönlendirme gibi işlevleriyle hayati bir öneme sahiptir (s. 396). Tüm bu durumlar göz önüne alındığında okulun özel bir çevre olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2015:34).

Başar (1999:12), söz konusu özel çevrenin (okul) üç temel işlevi olduğunu belirtmektedir. Bunlardan *birincisi* öğrenciyi dış çevrenin zorluklarından korumak ve onlar için yaşamı kolaylaştırmaktır. *İkincisi* dış çevrede var olabilecek alkol, kumar gibi istenmeyen davranışlara yol açabilecek zararlı öğelerin okul içerisine girişine engel olur ve böylece geleceğin toplumu bu tarz istenmeyen davranışlardan arındırılmaya çalışır. *Üçüncüsü* de okul dışı toplumsal yaşamda uygulanması ve gerçekleşmesi zor olan dengeyi okul içerisindeki toplumsal yaşamda sağlar.

Okul girdi ve çıktısı insan olan sosyal boyutları bulunan toplumsal bir örgüttür. Söz konusu girdiler (insan) yakın çevreden alınır daha sonra bu girdiler eğitim ve öğretim sürecinde geçirilerek çıktı olarak tekrar topluma geri verilir (Kolay, 2004; Balcı, 2016). Bu yönüyle okullar birer açık sistem özelliği göstermektedir. Açık sistemlerin öğeleriyle ilgili sınıflandırma yapan Hoy ve Miskel (2015) bu öğeleri *girdiler, işleme süreci, çıktılar, geribildirim, sınırlar, çevre, denge, güç kaybı ve eşsonluluk* gibi ifadelerle kavramlaştırmıştır.

Okullar, toplumun istek ve gereksinimleri doğrultusunda iyi vatandaşlar yetiştirmek amacıyla bireyi geliştirmeye çalışan, birey-toplum uyumunu sağlama hedefi olan eğitim hizmeti üretiminde profesyonelleşmiş örgütlerdir (Elmacıoğlu, 2009:97). Okullar, eğitim sistemi içerisinde alınan kararları ve bu kararların gerektirdiği faaliyetleri somut eylemlere dökmesi sebebiyle eğitim sisteminin hem temel hem de bir alt sistemidir. Üstlendiği bu rol itibarıyla her okulun iletişim ve ilişkide bulunduğu dış çevresine yansıttığı aslında eğitim sisteminin kendisidir. Okulun her türlü faaliyeti hem iç hem de dış paydaşlarını etkilemektedir; dolayısıyla okula karşı oluşacak ilgi bizzat eğitime karşı olacaktır. Bu durum okulların üstlendiği toplumsal rol ve sorumluluğu daha önemli kılmaktadır (Yavuz, 2002).

Bununla birlikte okulların toplumsal yaşamdaki din, siyaset, sivil kuruluşlar, iş hayatı ve makro ölçekte devlet politikaları doğrultusunda bireyler yetiştirmesi beklentisi kendisini diğer tüm kurum ve örgütlerden daha fazla katılıma açık sosyal sistem haline getirmektedir. Çünkü sayılan tüm bu kurumlar ve toplumun kendisi sahip olduğu perspektif bağlamında okulları etkilemek isterdir. Erdoğan (2002:82-85), bu noktada okulun kendini çevresinden soyutlamadan toplumsal güçlere açık fakat diğer taraftan çevresine etkin bir tepkide bulunma, otonomiye sahip olma ve çevreye uyum sağlama gibi sağlıklı örgüt davranışları göstermesi ve hizmet sunduğu toplumun etkin bir lideri olarak, çevresiyle gerçekçi ve etkili bir ilişki kurması gerektiğini ifade etmiştir. Başaran'ın (1996:71-72) da belirttiği gibi okul, konusu ve amacı insan olan eğitim ve öğretim yolunda faaliyet gösteren, eğitim amaçlarına uygun olarak istendik yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışları ortadan kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği ve halka açık, halkla doğrudan temas kurulan kapısıdır.

Bursalıoğlu (2015) ile Şişman ve Turan'a (2004) göre ise okulun bireysel bazda kişisel gelişimini sağlaması, gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırması; sosyal boyutta bireye içerisinde yaşadığı toplumun kültürünü aktarması ve toplumda kendinden beklenen rolü sergileyerek birey-toplum uyumunu ve bireyin sosyal yaşam becerilerini geliştirmesi; politik anlamda demokratik yaşamın gerektirdiği ilke ve değerleri özümsemiş, hak ve ödevlerinin bilincinde vatandaş yetiştirme ve ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli birey yetiştirme gibi dört temel işlevi ve görevi vardır.

Okul kavramına yönelik tanım ve yaklaşımlardan yola çıkarak eğitimin yalnızca okullarda gerçekleştirilen faaliyetler olmadığını ifade etmek mümkündür. Diğer yandan okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevre olduğu için eğitimin okul olarak kurumlaştığı ifade edilebilir. Okullarda eğitim belli amaçlar doğrultusunda önceden planlanmış programlar doğrultusunda yürütülmekle birlikte okul bir eğitim kurumu olarak kuruluşu, faaliyet biçimi, uyguladığı müfredatı bakımından yasal ve idari olarak çerçevesi belirlenmiş bir hukuki yapıya ve işleyişe sahiptir (Aydın, 2015:23). Bu açıdan bakıldığında okulun; işlev, etki, sosyal temas ve yapısal bir örgüt olarak ele alınması gerekmektedir. Çünkü okulun en temel fonksiyonlarından biri kendisi ve toplumla barışık bireyler yetiştirmektir.

2.2. Okul-Çevre İlişkileri

Bu başlık altında okul-çevre ilişkilerine yönelik kuramsal açıklamalar, çevreyle ilişkilerine göre okul türleri ve okul-çevre ilişkisinde etkili olan faktörler ile çevrenin okul yönetimine sunduğu katkılara yer verilmiştir.

2.2.1. Okul-Çevre İlişkisinin Tanımlanması

Çevre; insanların diğer canlılarla etkileşim içinde buldukları sosyal, fiziki, biyolojik, kültürel ve ekonomik ortam olup bir kurum olarak okul bu sosyal ortamların en önemli yerindedir. Okulun çevresi, içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik çevre ile bütünleşir. Okulun maddi ve manevi kaynakları, sosyal çevresi ve veli profili okul ve öğrenci başarısında oldukça önemlidir. Öğretmenler, okulun içinde bulunduğu çevrenin tarihi, doğal, sosyolojik, kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak eğitimi sürdürmelidir. Okul yöneticilerinin de okul-çevre ilişkilerindeki sorumlulukları (i) çevrenin kalkınmasında okulun katkısı, (ii) çevrenin okula katılımının sağlanması, (iii) okul aile birliklerinin geliştirilmesi ve işlevsel kılınması, (iv) çevresel baskı grupları ile ilişkiler, (v) eğitimin çevreyle ilişkilendirilmesi ve çevresel desteğin sağlanması şeklindedir (Aydoğan, 2006:122; Yiğit ve Bayrakdar, 2016:29).

Yukarıdaki farklı durumlara göre; okul, çevrenin kalkınmasına eğitimin yanında bir sosyal birim ve kültür merkezi işlevi görerek katkı sunabilir. Okulun

çevreyi tanınması ve kendini çevreye tanıtması ile birtakım gereksinimlerini çevreden karşılayabilmesinde okul aile birlikleri önemli bir görev üstlenmektedir. Okul müdürünün ve öğretmenlerin çevreyi iyi tanınması, var olan imkânları görmesi ve değerlendirmesindeki amaç eğitime önem veren dinamik bir toplum oluşturmaktır (Albayrak, 2004:24; Taymaz, 2003:208). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında yayımlanan *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı* 'nda da okulların ve okullarca yürütülen eğitim-öğrenme uygulamalarının özü ile yaşamla bütünleşik işleve sahip olma durumu, standart açısından öğrenme ortamında kullanılacak materyallerin tümüyle ve yalnızca okul kaynaklı olmaması gerektiği; doğanın kendisinden, derslerin alakalı bölümleri için çeşitli kurum kuruluşlardan, müze, kütüphane gibi yerlerden ve hatta çocuğun kendi çevresinden temin edeceği materyallerin birer kaynak olarak sürece dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B], 2015:106).

Okul toplumunu oluşturan tüm iç ve dış paydaşlar hem bireysel hem de kurumsal başarıya etki edecek olumlu okul kültürünün inşa edilmesinde birlikte hareket etmelidirler. Bunu sağlamak için de okulların çevresinde bulunan ve eğitim öğretim süreciyle ilişkili kişi, kurum ve gruplara katkı sunma fırsatı vermelidir (Bucher ve Manning, 2005:58). Bürokratik yanından ziyade sosyal yanı ağır basan okul örgütü bu yönüyle eğitim sisteminin topluma en açık ve toplumla en çok ilişki kuran unsurdur. Bu özelliğiyle okullar bulunduğu çevrenin özelliklerini taşıyan “yaşayan” bir kurumdur ve okulların çevrenin olumsuz etkilerini öğrenciler üzerinden silerek onlara istedik olumlu katkılar sunma gibi misyonları vardır. Bu durum haliyle okullara çevreden etkilenmesinden çok çevresini etkileyen ve çevresine liderlik eden bir örgüt olma sorumluluğunu yüklemektedir (Aytaç, 2013:88-89).

Örgütler için, sistemin devamlılığını sağlama ve hedeflenen kazanımlara ulaşma noktasında çevre şartlarındaki değişimlere uygun refleksler göstermek öncelikli konulardan biridir (Güneş, 2016:1). Okul örgütleri de aynı şekilde çevresinde meydana gelen değişikliklere uygun tepkiler vermeli ve çevresiyle ‘canlı’ bir ilişki içinde olmalıdır (Aydın, 2005:115). Çevresindeki değişimleri ve eğitimsel beklentileri dikkate alıp uygun refleksler gösteremeyen okul örgütleri her ne kadar girdi sağlama

konusunda; niceliksel olarak varlığını devam ettirebilse de niteliksel ve amaçlarına ulaşma konusunda bu varlığını devam ettiremeyecektir (Başaran, 1996:22).

Okul örgütlerinin varlıklarını sürdürebilmelerinin ön koşulu ise girdi niteliğindeki öğrencilerin varlığı, bu öğrencilere eğitim verebilecek özellikte bina ve eğitim kadrosunun varlığıdır. Bu üç unsur yasalar ve idari düzenlemelere uygun olarak bir araya geldiğinde okul örgütünden söz edilebilmekte, okulun çevresi ile etkileşiminin başlayabileceği ileri sürülebilmektedir (Bozkurt, vd., 2018:2562). Bununla birlikte okulun içinde yer aldığı toplumun alışkanlıkları, eğitim hizmetinin verilmiş biçimi (kamu veya özel), okulun niteliği, yasalar, kültür ve aile katılımının durumu gibi faktörler de okul ve çevre ilişkilerinde önemlidir. Örneğin okul-çevre iletişimi, okul yönetiminin çevre ile olan etkileşim stratejisine göre değişebilmektedir. Bununla birlikte çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenen veli profiline sahip okul ile eğitime görece daha az önem veren bir veli profiline sahip okulun çevresi ile kurduğu ilişki birbirinden farklıdır (Tschannen-Moran, 2001:312-313).

Günümüz eğitim anlayışının geldiği nokta, okulların toplum nezdinde edindiği roller, eğitim kadrosu ve velilerin tutumları, okullardan beklenen katkılar gibi unsurlar okul-çevre ilişkisini dinamik bir süreç haline getirmektedir (Çalık, 2007:125). Okulun, çevresiyle sağlayacağı işlevsel-yapıcı bir iletişim örgütsel tercihten amaçlarına ulaşması için bir zorunluluktur (Yıldırım, 2011:390). Okul-çevre ilişkileri okuldan, çevrenin kendisinden, eğitim sisteminden, idareciden, öğretmenlerden, velilerden, ekonomik ve sosyal yapıdan kaynaklanan bir takım nedenlerden ileri gelen etkiler ile her zaman iyi bir şekilde gelişemeyebilir (Ceylan ve Bakar, 2010; Çelik, 2005). Okul ile çevre arasındaki sorunlar esasında her zaman var olmakla birlikte bunların tümüyle ortadan kaldırılması mümkün değildir. Dolayısıyla okul-çevre ilişkilerinde yaşanan sorunları ortadan kaldırmak kadar bu sorunları yönetebilmek de önemlidir. Okul ve çevre arasında kurulacak etkili bir işbirliği ve iletişim var olan sorunları en aza indirmede önemli katkılar sağlayabilecektir. Çevre ile etkili ve işbirlikçi bir iletişim kurmak ise çevreyi sosyo-ekonomik, kültürel yapı, gelenek-görenek ve örf-adetlerini iyi tanımayı ve anlamayı gerektirir (Yiğit ve Bayrakdar, 2016:58).

Okul-çevre ilişkilerinde sorunların ortaya çıkmasında okulun çevresini iyi tanıyamaması, kendini çevreye iyi tanıtamaması, çevrede karşılık bulacak hedefler

ortaya koyamaması, okulun çevreyle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler yapmaya uygun fiziki imkanlarının olmaması veya kendini çevreye kapatarak sahip olduğu imkanları çevrenin kullanımına açmaması gibi okul kaynaklı; bazen de çevrenin eğitime ve okula karşı ilgisiz oluşu, okul işbirliğinin gerekliliğine inanma konusunda yeterince algısının oluşmaması gibi çevre kaynaklı etkenler rol oynayabilmektedir (Arıcan, 2009:6-7). Bu sebeple okul, çevresini tanıdığı ve kendini çevreye tanıttığı ölçüde eğitimsel amaçlarına ulaşmak için gerekli çevresel kaynakları sürece dahil edebilir (Aydoğan, 2006:123). Çevresiyle sağlıklı ve yapıcı bir ilişki kuran okul, gerektiğinde tüm olanaklarını çevreye açarak da toplumsal gelişmeye önderlik etmelidir (Karakütük, 2001:49). Okul-çevre ilişkisinin önemi konusunda Şişman ve Turan (2004) şunları ifade etmiştir:

Okul, faaliyetlerini belli bir toplumsal çevrede sürdürmek zorundadır. Okul, sadece kendi alt sistemlerinin uyumlu olmasıyla başarılı olamaz, aynı zamanda üst sistemi oluşturan öğelerden birisi olan çevresiyle de düzenli, sürekli ve uyumlu ilişkiler geliştirmek zorundadır. Öğrenci, yaşamının büyük bir bölümünü aile, okul ve toplumsal çevre olmak üzere üç temel alanda sürdürür. Çocukların eğitiminde okul kadar aile ve toplumsal çevre de önemli rol oynar (s.198).

Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi hem okulun ihtiyaç duyduğu çevresel desteği sağlayıp sahip olduğu olanakların artmasına hem de çevrenin okul aracılığıyla kalkınmasına katkı sunabilecektir (Arıcan, 2009:5). Okul-çevre ilişkilerinin gelişim süreci şu şekilde sıralanabilir (Epstein, 1995:94):

Ebeveynlik: Ebeveynlere çocukların gelişim sürecini anlama, çocuk yetiştirme becerileri ve ev ortamını çocukları destekleyecek şekilde düzenleme gibi anne-babalık görevlerinde destek sunma,

İletişim: Okuldan eve, evden okula olacak şekilde çift yönlü olarak okul programı ve öğrencinin ilerlemesi hakkında iletişim kurma,

Gönüllülük: Ailelerin, zaman ve yeteneklerini okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimini desteklemek için kullanması yanında okul içi faaliyetlerde gönüllü olarak yer alabilmelerine fırsat veren etkinlikler,

Evde Öğrenme: Ebeveynlere öğrencinin evde öğrenme sürecine nasıl destek olabilecekleri konularında yapılan bilgilendirme temelli faaliyetler,

Karar verme: Ailelerin okullarda hem kendi çocukları hem de diğer çocukları etkileyecek kararlara katılması ve aile temsilciliği aracılığıyla alınan kararlarda seslerinin duyulmasına yönelik uygulamalar,

Toplumla işbirliği: Okul ile aileler, toplumsal gruplar ve bireyler arasında işbirliğini kolaylaştıran etkinliklerdir.

2.2.2. Çevreyle İlişkileri Açısından Okul Türleri

Okulun toplumun bir parçası olduğu ve açık bir sistem olduğu vurgulanmaktaysa da bazı durumlarda bu yargı geçerli olmayabilir. Örneğin okulun, sadece entelektüel ve mesleki becerilerin öğretimi ile uzmanlaşmış bir kurum olarak görülmesi toplumdaki soyutlanmasına sebep olabilmektedir (Erden, 2005:46; Taymaz, 2003:62). Tezcan (2019), çevreyle ilişkileri açısından okul türlerini (a) geleneksel okul, (b) topluluğun bir modeli olarak okul ve (c) topluluk okulu olmak üzere üç türde sınıflamıştır. Bunlar hakkında aşağıda açıklamalar yapılmıştır:

Geleneksel Okul: Bu tür okullar bir bakıma *teknik* özlerinin öğretim (Parsons, 1960) olduğu anlayışından hareketle kendilerini sahip oldukları bu özel işlev ile sınırlandırmışlar. Bu tip okulda öğretim, eğitimden ön plânda tutulmuştur ve bu anlayışa sahip okullar çevreye kapalı ve nispeten toplumdaki uzaktır.

Topluluğun Bir Modeli Olarak Okul: Bu tip okul modelinde, okul içinde bulunduğu toplumun ve çevresinin küçük bir parçası ve onun bir örneği olarak görülmüştür.

Topluluk Okulu: Topluluk okulu sadece öğrencilerin eğitiminden sorumlu değil, çevresinin, toplumun eğitiminden de sorumludur ve çevre kalkınmasında sorumluluk yüklenmiştir. Bu konsept içerisinde çevresini ve toplumu etkiler ve ondan etkilenir (s.502-504).

Okul-çevre ilişkilerinin değerlendirildiği çalışmaların ortak ana düşüncesi okulun toplumsal refah ve bireysel gelişime hizmet eden kurumlar olduğudur. Uluğ'a (1995:191) göre eğitimin toplum yaşamında geleneksel okulun öngördüğü amaçlardan

farklı olarak daha etkin bir rol üstlenmesi gerektiği anlayışı, okul faaliyetlerinin gözden geçirilmesi ve amaçların toplumsal duyarlılığı öne çıkarıcı yönde yenilenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Okul, çevresiyle etkili iletişim kurarak işbirliği sağlamalı ve bu işbirliğini güçlendirmelidir. Gezi, sergi ve kermes gibi faaliyetlerde çevrenin sürece dahil edilmesi yerellik durumunu gerçekleştirecek ve okulun çevreden azami ölçüde faydalanmasını sağlayacaktır.

2.2.3. Okul-Çevre İlişkilerinde Etkili Olan Faktörler

Okul-çevre ilişkisi denildiğinde pek çok araştırmacının farklı yaklaşımlar ileri sürdüğü görülmektedir. İkibinli yılların başına kadar alanyazında okul-çevre ilişkisi denildiğinde ağırlıklı olarak aileleri ön plana alan değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Okulun yakın çevresinde ailelerin olması ve onların etkileri önemlidir ancak çağın değişen koşullarına göre okullardan beklenen çıktılarının nitelikleri değiştikçe okulun yakın çevresinin neresi olduğu, kimlerden oluştuğu ve bu çevrenin okuldan neler beklediği gibi olguların yeniden açıklanması gereken bir durum haline geldiği söylenebilir. Bu önermeyi Alwin Toffler'in insanlığın gelişim ve dönüşüm çağlarını tarif ettiği *Dalga Teorisi* ve Nikolai Dimitrieviç Kondratieff tarafından ileri sürülen *Kondratieff Dalgaları* teorilerinden yola çıkarak ve araştırmacıların kuramlarına benzer şekilde kuşaksal dönemlere ayırarak açıklamak mümkündür (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014:167; Kelgökmen İlic ve Yalçın, 2017:137-138; Keleş, 2011:131; Kian, Yosuff ve Rajah, 2013:54; Lower, 2008:80; Marshall, 1999:438; Şan ve Hira, 2003:12).

Sanayileşmeden bu yana bireysel ve toplumsal eğitimde üç temel aşamadan söz edilebilir. Bin dokuzyüzlü yılların başından İkinci Dünya Savaşı yıllarına kadar olduğu ifade edilebilecek olan *birinci aşamada*ki eğitim anlayışında, eğitimin amacı ve okullardan beklenen asli çıktılarda bireylerin temel eğitim ve öğretim düzeylerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. *İkinci aşamada* birinci aşamaya ek olarak toplumun sosyal yanının güçlendirilmesi, tarih ve kültürel bilinç, liyakat esaslı eğitim (meritokrasi), sorumluluk duygusu gibi düzeylerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. Bu iki dönemin ortak noktası eğitim olgusunun toplumsal refaha hizmet edecek şekilde her bireye kazandırılmasıdır (Şengönül, 2009:1-2; Torun, 2009:91).*Üçüncü aşamaya*

gelindiğinde ise ilk iki aşamadan oldukça farklı olarak bireyselleşme ve sınıflaşmanın ortaya çıktığı, özellikle de ikibinli yıllardan sonra kendini gösteren yeni bir döneme girilmiştir. İlk iki aşama veya dönem birbirini tamamlayan bir nitelikte iken üçüncü aşamaya gelindiğinde eğitim formasyonundan görece uzaklaşarak öğretim temeline oturtulan bir algının toplumda yerleştiği ileri sürülebilir.

Eğitim ve okul kavramındaki bu dönüşüm okul ve çevre ilişkilerinin durumunu ve yapısını da değiştirmiştir. Bununla birlikte Şişman'ın (2013) da belirttiği gibi çağdaş toplumlarda bireylerin eğitimi büyük ölçüde okullara devredilmiş olmakla birlikte, okul, içinde yer aldığı çevre ile bireyin eğitimi konusunda sorumlulukları paylaşmalıdır (s.182). Ancak üçüncü dönem itibariyle bakıldığında; sorumluluğun tümüyle okula ve öğretmenlere devşirilme eğilimi gösterildiği ifade edilebilir. Bu tutum okullar üzerinde çevresel etkileri daha önemli hale getirebilmektedir. Esasında çevresel etkiler bir anlamda *çevresel baskılara* dönüşmeye başlamıştır denilebilir.

Okulun yasal, idari ve eğitsel faaliyetlerine olağan işleyişi dışında bir takım amaçlarla müdahalede bulunan veya bulunmaya çalışan iç ve dış unsurlar baskı grupları olarak değerlendirilmektedir. Bu gruplar okula yardım edenlerden oluşabileceği gibi okulu kendi çıkarları için kullanmak isteyen arasından da oluşabilir. Yiğit ve Bayrakdar'a (2016:49) göre baskı grupları çoğunlukla kitle iletişim araçlarını kullanan; tehdit, lobicilik, rüşvet, örgütsel faaliyetleri sabote etme, toplumu çıkar çatışmasına girdiği organizasyon ve birey aleyhinde yönlendirme gibi davranışlar gösteren ve temel amacı kendi çıkarına kazanımlar elde etmek olan oluşumlardır. Bu oluşumların meydana gelişinde politik, dini ve ekonomik sebepler rol oynayabilir.

Okullar, yapıları gereği çevresiyle iletişim ve etkileşim içindedir. Bu nedenle okulun çevresinde okulu etkilemek isteyen birçok grubun olması doğaldır (Eilertsen, Gustafson ve Salo, 2008). Önemli olan bu grupların beklentileri ile okulun faaliyetleri ve amaçları arasında bir denge olmasıdır. Çünkü baskı grupları okul için gerekli olan maddi manevi kaynakların sağlanmasında ve eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli katkı sunabilir.

Erden (2005), okul-çevre arasında iyi ilişkiler kurulup, çatışma yaratacak durumlarda çevrenin aydınlatılmasında yarar olduğunu ifade etmiştir (s. 60). Okulların

maruz kaldığı baskıların yönü ve şiddeti toplumsal ilişki yapısı ve toplumun okuldan beklentileriyle ilişkilidir. Bu gibi durumlarda okul yöneticisi ve personelinin idari ve hukuki olarak çerçevesi çizilmiş görev ve sorumluluklarını ihlal edebilecek talepler karşısında edilgen bir tutum sergilememesi gerekmektedir (İnanđı, 2016:394; Yiğit ve Bayrakdar, 2016:50). Aksi halde sağlıklı karar alma, eğitimin öncelikli hedeflerini gerçekleştirme, okul kültürü ve imajı gibi alanlarda yönetimsel olarak zor durumda kalınabilecektir.

2.2.4. Çevrenin Okul Yönetimine Katkıları

Okul çevresi dendiğinde pek çok ögeden söz edilebilmekle birlikte, esasında okulun çevresi toplumun kendisidir. Okul çevresi ana hatları ile okulun iç çevresi ve dış çevresi olmak üzere iki grupta değerlendirilebilmektedir. İç çevrede öğretmen ve öğrenciler asli unsurlar olarak yer almaktadır. Okulun dış çevresinde ise aileler asli unsurlar olmak üzere sivil toplum örgütleri, baskı grupları, üst bürokrasi, siyasi/nüfuzlu kişiler, sendikalar ve iş piyasası sayılabilir (Akcan, 2001:2; Bursalıoğlu, 2015:39-56; Kemiksiz, 2002:33). Yılmaz'a (2006) göre okullarda işlevsel bir okul aile ve çevre işbirliği sağlanamadığında çocukların eğitsel anlamda gelişimlerinin istenen düzeyde olduğundan söz etmek oldukça zordur. Öğrencilerin okul programından edindikleri bilgi, beceri ve tutumları pekiştirebilmeleri için aile ve çevre desteği oldukça önemlidir (s.48).

Okul yönetimi, genel olarak merkezi idare tarafından benimsenen politikalara uygun olarak karar verme, düzenleme yapma, personeli yönlendirme, öğrencileri izleme, amaçları gerçekleştirme ve kaynakları etkin kullanma gibi görevlerden sorumludur. Özel olarak ise okulun amaçlarını gerçekleştirme ve bu amaçlara giden yolda okulun çevresi ile ilgili iletişimi sürdürür. Bir diğer ifadeyle okul yöneticilerinin genel görevi, merkez idare tarafından verilen görevler; özel görevleri ise kendi liderlik ve yöneticilik özelliklerine göre okulun iç ve dış çevresi ile gelişen süreçlere göre etkili iletişim kurmaktır (Çalık ve Şehitoğlu 2006:98).

Çınar'a (2010:270) göre okullar eğitim sisteminin kilit unsurlarından biridir. Çünkü toplumun dinamik bir şekilde yaşanan değişimlere uyum sağlaması ve gelişimi, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte sosyal sermaye kaynağı olan bireyin geliştirilmesi,

bireysel bazda üretkenlik yetisinin yükseltilmesi eğitim sistemi sayesinde gerçekleşebilmektedir. Eğitim sisteminin sahadaki uygulayıcıları olan okulların bu süreci iyi yönetmesi, çevresiyle sağlıklı ve etkili iletişim kurması sonucunda gelişen güçlü okul-çevre ilişkisi toplumun istendik eğitim amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır.

Alanyazındaki birçok çalışma okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde, okul yöneticilerinin karar alma ve liderlik etme sürecinde çevrenin katılımının değeri ve önemi üzerinde durmuştur. Bu değer ve önem vurgulanırken okul-çevre ilişkileri daima merkeze konumlandırılmış ve bir iletişim süreci olarak görülmüştür. Öyle ki; iyi bir okul çevresi oluşturma yetkinliği etkili okul yöneticiliği için ayırt edici bir kriter olarak değerlendirilmiştir (Açıkalm, Şişman ve Turan, 2007:90; Celep, 2002:20; Çelik, 2015:47; Tutkun, 2002:238).

Okul çevresiyle sağlıklı ve etkili bir iletişim sağlama ve bunu yönetme sürecinde en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir (İnandı, 2016:400). Bu sebeple, süreci verimli bir şekilde yürütecek yöneticilerin bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çamdereli'nin (2000:46) tanımladığı özelliklerden bazıları şunlardır:

- (i) Samimi, güler yüzlü ve ilgili olmak,
- (ii) İnsan ve toplum psikolojisi, genel kültür ve sosyoloji gibi insanı anlamaya yönelik alanlarda yeterliliğe sahip olmak,
- (iii) Çevrenin güvenini kazanacak ve ilgisini çekecek bir dış görünüme sahip olmak,
- (iv) Etkili iletişim kurabilmek için etkili konuşma ve dinleme yetkinliğine sahip olmak ve insanlara güvendiğini belli etmek.

Okul yöneticisinin görevini yerine getirme düzeyi etkinlik olarak kabul edilebilirken bu görevleri en uygun kaynaklarla en yüksek faydayı elde edebilecek şekilde yerine getirmesi verimlilik olarak değerlendirilebilir (Yükçü ve Atağan, 2009:2-3). Okul yönetiminin insanî süreçleri etkili ve verimli bir şekilde yönetmesi ise kısaca etkili yönetim olarak nitelendirilebilir. Çünkü okul yönetiminde modern

yönetim teknik ve ilkelerinin kullanılması mümkün olmakla birlikte insan faktörü her zaman merkeze alınarak karar verilmelidir (Şişman ve Turan, 2004:110).

Okul yönetiminin aldığı kararlarda çevresel aktörlerin etkilerinin olması muhtemeldir. Ancak okulun başarılı bir eğitim öğretim faaliyeti yürütebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için sağlıklı bir okul-çevre iletişimi gerekmektedir. Aslanargun'un (2007) da belirttiği üzere bu şekilde kurulacak sağlıklı iletişim, hem çevre unsurlarına ihtiyaç duyduğu konularda gerekli pratik ve entelektüel bilgi edinme fırsatı sunacak hem de okullara ihtiyaç halinde finansal-toplumsal destek yaratabilecektir (s.127). Çevrenin okuldaki karar süreçlerine katılması, okul, eğitim ve öğrenme sorumluluğunu paylaşmasını sağlayabilecektir. Böylece eğitim ve öğretim sorumluluğu tek başına öğretmen ve okul yönetiminin bir görevi olmaktan çıkarak çevre ile birlikte sosyal bir duyarlılık ve görev haline gelebilecektir (Bayrakçı ve Dizbay, 2013:16-18; Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013:170).

Okulların, içinde bulunduğu toplumdan soyutlanmış veya ayrıık olarak eğitim sürecini devam ettirmesi mümkün değildir. Scott'un (2003) da vurguladığı gibi açık sistem olmak, hayatta kalmanın bir koşulu olarak çevredeki diğer örgütlerle etkileşim içerisinde olmayı ve bulunduğu çevrenin bir bütünleyeni olmayı gerektir. Bu nedenle her türlü sosyal durum ve gelişmenin hem eğitim hem de okul üzerinde etkisi vardır.

Büyükkaragöz'ün (1985) de vurguladığı gibi toplumdaki eğitimin araç ve süreçlerine kayıtsız kalan veya bunlardan haberdar olmayan bir çevre, eğitimin zarar görmesine neden olabilir (s.25). Okul-çevre ilişkilerinin başarılı bir şekilde geliştirilebilmesi için okul ve çevrenin kendi rollerini bilmesi ve buna göre hareket etmesi gerekmektedir. Örneğin çocuğun ailesinden alması gereken kazanımların okulun sorumluluğunda görülmemesi gerekmektedir. Okul ve çevre ilişkilerinin önemini vurguladıktan sonra, okul-çevre işbirliğini geliştirmeye yönelik beş aşamalı bir süreçten söz edilebilir. Bunlar şu şekildedir (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006:16; Helvacı ve Aydoğan, 2011:1; Şahin, 2011:19):

(i) Okulun gerçekleştireceği etkinliklerle bulunduğu çevreyi tanıması ve kendini çevreye tanıtmaması,

(ii) Etkin, işlevsel ve güçlü bir okul aile birliğinin kurulması,

(iii) Toplumun merkezi olarak okul anlayışı

(iv) Çevresel kaynakların eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı ve

(v) Okulun öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme durumuna dönük düzenli kurumsal öz değerlendirme yapmasıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde okul yönetimi pek çok değişkenden etkilenen aktif bir süreçtir. Okulun nasıl daha ileri götürüleceği, amaçların tespiti ve bu amaçlara ulaşmak için uygulanacak stratejilerin belirlenmesi idealist okul yöneticilerinin ilgilenmesi gereken başlıca hususlar arasındadır. Bununla birlikte çevrenin tüm sürece dahil edilmesi ve okul-çevre bağlamında “toplumun bir değeri olarak okul” anlayışının ortaya konması okulun amaçlarına ulaşmasında oldukça etkili ve önemli bir destek sağlayacaktır.

Sınıf, okul, aile ve boş zamanı geçirme alanları öğrencinin yakın çevresi iken, uzak çevre öğrenciyi etkileyen diğer öğelerdir. Okulun etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği çevresinin genişliğidir. Okul yönetici ve öğretmeninden beklenen okulun uzak çevresini etkileyebilmek olmalıdır (Başar, 1999:19). Okullarda etkili ve işlevsel bir eğitim öğretim süreci için okulun doğrudan veya dolaylı etkileşimde bulunduğu çevrenin desteğini sağlaması oldukça önemlidir.

2.3. Okul-Aile İlişkileri

Okul ve aile işbirliğinin temel gerekçesi çocuk özelinde ailenin ve aile özelinde de toplumun eğitim konusunda gelişiminin sağlanmasıdır. Bilindiği üzere eğitimin ilk hali ailede başlamakta ve çocuk, başta kişilik yapısı olmak üzere pek çok kazanımını ailesinden aldığı örneklerle göre şekillendirmektedir. Bu kazanımların ise daha sonradan değiştirilmesi oldukça zordur.

Yapılan pek çok araştırmaya göre sağlıklı bir şekilde gelişen okul ve aile işbirliğinin öğrencilerin akademik başarısında (Clark 1983; Ginsburg & Hanson 1986), okula devam konusunda (Astone & McLanahan 1991; Epstein & Lee, 1993), mezuniyet ve üniversite sınav puanlarında (Delgado-Gaitan, 1988; Conklin & Dailey 1981), çocukların nitelik kazanmalarında, topluma yararlı birey olarak katılımlarının sağlanmalarında, öğretmen motivasyonunda, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, etkili

okul gelişiminde, sağlıklı iletişimde, okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde ve okul yönetimi başarısında önemli faktörler olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre, çocuklarının başarılı olabilmesi için çok yönlü olarak velilerin okul ile birlikte çalışması ve işbirliği halinde olması gerekmektedir (Beydoğan, 2006; Çalık, 2007; Çalışkan ve Ayık, 2015; Lindberg, 2017; Nural, Kaya ve Kaya, 2013).

Okul yönetiminin amaçları arasında, okulun paydaşları ile okul arasında bir koalisyon oluşturmak, okulun kaynaklarını toplumun refahına hizmet edecek şekilde tanzim etmek gibi hususlar da vardır. Buna göre okul yönetimi kendisine verilen yetkiler ve mevzuatta yer alan görevlerine ek olarak katılmalı yönetim anlayışına ile ailelerle ilişkiler geliştirebilmelidir. Okulda katılmalı yönetimin temel ilkesi ise “kararın sonuçlarından etkilenen, o konuda uzmanlığı olan, kararları uygulamadan sorumlu olan ve sonuçlarından etkilenen herkesin” kararlara katılmasıdır (Özden, 1996:427).

Milli Eğitim Bakanlığı da bir yönüyle katılmalı yönetim anlayışını sağlamak için ailerin de okuldaki yönetim sürecine katılmasını okul aile birlikleri formunda düzenlemiştir. Bu bağlamda kurulacak okul aile birliklerinin işleyişi, yetki ve sorumlulukları ile diğer hususlar yönetmelikle (Okul Aile Birliği Yönetmeliği [OABY]) belirlenmiştir. Okul ve ailelerin işbirliğinin tesis edilerek okulun ve dolayısıyla eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkının sağlanması amacıyla geliştirilen Okul Aile Birlikler modeli dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer (1946-1948)'in okullara gönderdiği bir genelge ile kurulmaya başlanmıştır. Üçüncü Milli Eğitim Şurasında (2-10 Aralık 1946) okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi tartışılmış, akabinde 1948 yılında İlköğretim ve 1949 yılında da Ortaokul programlarında “okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanması” ilkesel olarak karara bağlanmıştır (Bayrakçı ve Dizbay, 2013, s.101). Daha sonra 1739 sayılı ve 16.06.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun “XIII – Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İşbirliği” kısmında yer verilen hüküm ile okul ve aile birliklerinin statüsü belirlenmiştir (Milli Eğitim Temel, 1973). İki bin beş yılında ise okul aile birliklerinin kurulması, çalışması, işleyişi, yetkileri, görevleri ve diğer sorumluluklarına dair önemli düzenlemeler yapılmıştır (Okul Aile Birliği, 2005). Tuzcuoğlu'na (2015:267) göre okul aile birliklerinin okulun yaptığı faaliyetlerin çevrede görünürlüğünü

sağlamada ve öğrencilerin okul sonrası zamanlarda takibinin sağlanması için ailelerle işbirliği kurulmasında etkisi oldukça büyüktür.

2.4. Okul Yönetiminde Mikropolitik

Okulun amacı girdi olarak alınan “insanın” beşeri bir “değer” olarak çıktıya dönüştürülüp kendisi ve toplum için yararlı bireye dönüşmesine aracılık etmektir. Bu sürecin başarı ile gerçekleştirilebilmesi okulun gelişimi ile yakından ilgilidir. Okulun gelişiminde ise iç ve dış çevreden kaynaklanan oldukça kompleks ve değişken gelişmelerin organize edilmesi gerekmektedir. Söz konusu süreçlerin yönetilmesinde ise merkezden dışarıya doğru okulun; güvenilir, yetkin, açık, dürüst ve yardımcı olma nitelikleri sergileyerek örgütsel güven verebilmesi beklenmektedir (Çoğaltay, 2014:34; Parlar, 2012:157). Bu öğeler okulun çevreye olduğu kadar kendi içerisinde de güven inşa edebilmesi için hayati önem taşımaktadır.

Okul yönetiminin amacı insanı özne olarak kabul ederek hareket etmek olduğundan ticari işletmeler gibi salt rasyonel kararlar yönetim uygun değildir. Bundan dolayı okul yönetiminde, baskın rasyonalist örgüt kuramlarına alternatif olarak irrasyonel durumları açıklamak ve yönetmek üzere mikropolitik perspektif ileri sürülmüştür. *Mikropolitika*, okulun içinde veya dışında güç ilişkilerinin söz konusu olduğunu ve buna ilişkilere yönelik ortaya konan stratejileri açıklamak üzere kullanılan bir kavramdır. *Mikropolitik*, örgütlerde amaçlara ulaşmak üzere güç ve kazanım elde etmektir. Bununla birlikte, çevresel kaynaklarla herhangi bir anlaşmazlık, belirsizlik veya çatışma durumunda problemin çözümü ve kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için iletişim kanallarını açık tutmaya odaklı tüm eylemleri kapsayan bir bakış açısıdır (Çelik ve Üstüner, 2018:2-3; Özdemir, 2018:120).

Hoyle (1986), okulların örgütsel kültürünü ve organizasyon yapılarını tanımlarken arka planda yer alan ve görünmeyen dört durumdan söz etmektedir (Aktaran Conway, Hibbard ve Rawlings, 2014:2): (a) stratejiler (örtülü pazarlık), (b) bireysel veya grup çıkarları (profesyonel veya kişisel), (c) çıkar grupları/kümeleri (sendikalar, çıkarılara dayalı klikler, yaş veya sorumluluk) ve (d) güç. Hoyle’ye göre, okullar değişimin sürekli olduğu kurumlar olduğundan öncelikle bu durumun yönetilebilmesi gerekmektedir.

Sıralanan olgular kapsamında okul ortamında, gerçek veya sembolik kaynaklar üzerinde kontrolü elde etmek ya da güç merkezlerini yönlendirebilmek amacıyla taktiksel güç mücadeleleri görülebilmektedir. Okul yönetiminin karar alma süreçlerinde asli etken mevcut yasalar ve idari düzenlemeler olmakla birlikte, okulların iç ve dış paydaşlarının kendi amaç ve isteklerine göre ileri sürdükleri istekler tarafların politik düzleme çekilmesine ve ilişkilerde politikleşmeye yol açabilmektedir. Bu durum bazen diplomatik ilişkiler kurulması bazen de mevcut durumun yönetilmesi şeklinde olabilmektedir (Çelik ve Üstüner, 2018:2-3).

Okul yönetimine etki eden durumlar üç kısımda değerlendirilebilir. *Birincisi* resmi yetki, resmi güç ve resmi statüler arasındaki ilişkilerdir. *İkincisi* okul yöneticisi ve eğitim personeli ile resmi olmayan statüler arasındaki ilişkilerdir. *Üçüncüsü* ise okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi adına üstlenilen sorumlulukların yerine getirilmesidir. Okul yönetimi bahsi geçen bu üç duruma göre politika geliştirmek durumunda olup söz konusu politikanın niteliği için mikropolitika önerilebilir (Brosky, 2011:2).

Okullarda mikropolitik, yönetim sürecinde bir okulun günlük etkileşimlerini, müzakerelerini, güç ilişkilerini ve etkileşimlerini kapsar (Lindle, 1999:173). Özdemir (2018), okulu güç ilişkileri bağlamında ele alan mikropolitik yaklaşıma göre okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve okul çevresinin diğer öğelerini okulun politik aktörleri olarak tanımlamıştır (s.119). Mawhinney'e göre mikropolitik, okullarda örgütsel yaşamın karmaşıklığını anlamada ve çözümlemede kullanılabilecek yeni tür itici güçlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Mikropolitik nitelikteki iş görme, eğitimcilere, okul yaşamının günlük gerçeklerine ve günlük karar verme mekanizmalarına dayanan bir çevre ile ilişkileri yönetme ve okul içinde ideal liderlik biçimini keşfetme fırsatı sunmaktadır (Mawhinney, 1999:161'den Aktaran, Brosky, 2011:2).

Eğitimde mikropolitik alan; sistemli, standardize, rasyonel ve pek çok bilimsel örgüt teorisi ile örtüşmeyen durumlarda kullanılabilecek ve okulun kendine has gerçekliklerine gösterilen ilgiden beslenerek büyümüş bir alanı ifade eder. Okul yöneticilerinin köprülü yönetim yoluyla -çevre ile temas halinde kalarak- değişimi uygulama ve liderlik etme anlamında mikropolitikaları olmalıdır. Okul gibi açık

sistemlerde etkili bir yönetim sergileyebilmek için yöneticinin; kontrol edebilme, sosyal ve iletişimsel yetkinlik gösterebilme, etkileme, ikna edebilme gibi politik başarı göstermesi gerekmektedir (Savelyevave ve Lee, 2012:143-145).

Ball'a (1987) göre okullar soyut olguların çokça görüldüğü, işlevsel organizasyon teorilerinin görece işe yaramadığı, amaca ulaşma ve başarının rızaya/istekliliğe dayandığı bir "fıkrî mücadele" alanıdır (Akt. Brosky, 2011:4). Bazı araştırmacılar fıkrî mücadele alanı ifadesini "ideolojik mücadele" olarak da kullanmaktadır. Ancak ideoloji "idea" (görüş, fikir düşünce) ve "logy" (akıl, zihinsel üretim) terimlerinden bir araya gelen bir kavram olduğundan siyasal güç mücadelesi değil akla dayalı görüş ve önermeler olarak değerlendirilebilir. Başka bir açıdan okullardaki ideoloji, kurallı toplum oluşun bir ürünü olup birliktelik ve ortak müşterekler noktasında birleştirici ya da ayrıştırıcı bir işlev olabilmektedir (Çelik, 2005:162; Mutlu, 2008:133).

Eğitim kurumlarında ve eğitim yönetiminde mikropolitik tutumların her zaman ilişkilerin amaçlara göre yönetilmesi için kullanıldığı söylenemez. Bazen mikropolitikğin hedefi; yönlendirme yapma, baskı kurma ve gruplaşma sağlama şeklinde de olabilir. Kaya (2014:138-141) eğitim kurumlarında en sık görülen mikropolitik örneklerini; kendi fikir ve görüşlerine destekçi bulma, nüfuzlu kişilerle bağlantılar oluşturma, bağımlılık ve karşılıklılık durumları oluşturma, güç koalisyonları ve hizipler meydana getirme, bilgi veya bir kazanımı politik bir araca dönüştürme, başkaları üzerinden kendine alan açma, başkalarını itham etme ve mobbing şeklinde sıralamıştır.

Bostancı, Akçadağ, Kahraman ve Tosun (2016:5700) ise okullardaki mikropolitikleri tavizci davranışlar, riyakarlık, koalisyon kurmak, göze girmeye ve üstlere yaranmaya çalışmak ile karşılıklı çıkar ilişkileri kurmak şeklinde sıralamıştır. Hoy ve Miskel'e (2015:225) göre okullardaki politik taktikler ve tutumlar iletişim ağı kurma, minnet altında bırakma, koalisyon oluşturma, etkileme yönetimi, vazgeçilmezlik yaratma şeklinde sıralanabilir ve okullardaki politik tutumları ve bunların nitelikleri Tablo 1'de gösterildiği gibi açıklanabilir.

Tablo 1. Okullarda Politik Taktik ve Tutumlar

Politik Taktik ve Tutumlar	Amaç
Minnet altında bırakma	İyilik yaparak iyilik kazanmak
İletişim ağı kurma	Etkili kişilerle iletişime geçerek etkili olmaya çalışmak
Bilgi yönetimi	Bilgiyi kendi çıkarları doğrultusunda kullanma
Etki yönetimi	Görünüş olarak olumlu bir imaj yaratmak
Koalisyon oluşturma	Amaçları gerçekleştirmek için diğerleriyle bir araya gelme
Günah keçisi ilan etme	Olumsuz sonuçlardan dolayı başkalarını suçlama
Vazgeçilmezlik	Kendini örgüt için vazgeçilmez kılma

Kaynak: (Hoy ve Miskel, 2015:225).

Görüldüğü gibi eğitim kurumlarında ortaya çıkan politik tutum ve taktikler okul için amaca yöneltilebileceği gibi tam tersi de olabilmektedir. Dolayısıyla okul yönetimine etki eden faktörler dendiğinde okul-iç çevre ve okul-dış çevre bağlamında iki önemli olgudan söz edilebilmektedir. Bu sebeple okul yönetimine etki eden faktörlerin içeriden dışarıya doğru yönetilmesi faydalı olacaktır.

Okullarda görülen yapıcı veya bozucu mikropolik tutumlar karşısında sergilenebilecek strateji politik liderlik olarak ifade edilmektedir. Kurum içerisinde politik liderlik becerisinin en önemli katkısının diğerlerini doğru anlayabilme ve bu şekilde kurumun amaçlarının gerçekleştirebilmesinde engellerin aşılabilmesidir (Altun ve Sarpkaya, 2017:9). Bu bağlamda Ferris vd. (2005:129) politik liderliğin dört boyutundan söz etmiştir. Bu boyutlar şunlardır:

Sosyal Farkındalık: Sosyal farkındalık becerisi gelişmiş liderler dikkatli gözlemcilerdir. Kendi duygu ve eylemlerinin farkındadırlar. Özellikle başkalarının amaç ve eylemlerini yorumlama konusunda beceriklidirler. İş arkadaşlarını başarılı bir şekilde etkilemek için ne söyleyeceklerini, ne gibi eylemlerde bulunacaklarını ve onlar üzerinde nasıl olumlu izlenimler yaratacaklarını bilirler.

Kişilerarası Etki: Bu beceriye sahip liderler, başkalarını etkilemek için genellikle çekici veya etkileyici kişilerarası iletişim tarzlarını kullanır. İnsanları etkileme yöntemleri genel olarak onların rahat hissetmesini sağlama, onlarla pozitif iletişim kurma ve onların başkaları tarafından sevmelerini sağlama şeklindedir.

Ağ Kurma Becerisi: Güçlü ağ kurma becerisine sahip liderler, farklı insan gruplarıyla ilişki kurma konusunda oldukça başarılıdır. Bu liderler, işlerin hızlı bir

şekilde yürümesi ve kritik kaynakların elde edilmesi için gerekli bağlantıların sağlanmasında yeteneklidir.

Görünür Samimiyet: Politik olarak yetenekli bireyler, diğer insanlara oldukça dürüst, özgün ve samimi görünürler. Politik becerinin bu boyutu, etkileme girişimlerinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin tam olarak kırılma noktasıdır. Çünkü burada, sergilenen davranışın algılanan maksadına odaklanılır.

Yapılan açıklamalardan yola çıkarak okul yönetimine etki eden çok sayıda durumdan söz edildiği söylenebilir. Bunların başında okul içindeki ve dışındaki politik alandaki gelişmeler olduğu ileri sürülebilir. Okul yönetiminin öncelikle bahsi geçen mikropolitik alanda liderlik nitelikleriyle kontrolü sağlaması önerilebilir. Çünkü okul gibi insan ilişkilerini oldukça yoğun olduğu bir ortamda mikro alanda kontrol ve izleme yapılmadığında diğer faktörlerin daha fazla bozucu etkiler meydana getirmesi muhtemeldir.

2.5. Okul Yönetiminin İlişki Kurduğu Toplumsal Gruplar

Okullar içinde buldukları ve aynı zamanda parçası oldukları toplumda çok sayıda, değişik özelliklerde ve farklı rollerle donanmış resmi, sivil, cemaat/cemiyet gibi gruplar ile doğrudan veya dolaylı olarak temas halindedirler (Memduhoğlu ve Saylık, 2012:2-4). Okulun ilişki kurduğu grupları aşağıda aktarıldığı gibi açıklamak mümkündür (Aydoğan, 2006:126; Bozkurt, vd., 2018:2564-2565; Çelikkaya, 2014:33; Zencirkıran, 2016:113-115) :

Birincil Gruplar: Birincil gruplarda ağırlıklı olarak çıkar duygusu veya ortak bir amaç birliği söz konusu değildir. Okulların ilk ve en sık karşılaştıkları birincil gruplar velilerdir.

İkincil Gruplar: Ortak bir hedefi gerçekleştirmenin temel amaç olduğu, ağırlıklı olarak yasal düzenlemelerle belirlenmiş ilişki çerçevesinde bir araya gelen kişilerden oluşan gruplardır.

İç Gruplar: Okullarda aynı sendikaya üye olanlar, zümre öğretmenleri ve kadın öğretmenler gibi çeşitli nitelikte grupların iç gruplara örnek olarak verilebilir.

Dış Gruplar: Dış gruplar adından da anlaşılacağı üzere birincil, ikincil ve iç grupların dışında kalan ancak temas edilen veya edilmek zorunda olunan gruplardır.

Referans Grupları/ Kişileri: Referans grupları genellikle örnek alınan grupları ifade etmektedir.

Yukarıda sıralanan gruplar ile okullar hem yönetici hem de eğitim kadrosu bakımından sürekli temas halindedir. Diğer yandan bahsi geçen gruplar zaman ve koşullara bağlı olarak konum değiştirebilir. Örneğin Milli Eğitim müdürlüğü bir dış grup iken herhangi bir aksaklık söz konusu olduğunda baskı grubuna dönüşebilir.

2.6. Okul Yönetiminde Karar Verme Süreci: Kuramsal Bakış

Izgar ve Altınok'un (2013) ifade ettiği gibi yönetim kısaca örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için sahip olduğu insan ve madde kaynağını planlayan, kullanan ve denetleyen bir süreçtir (s.43). Okul yöneticilerinin genel olarak görevleri okulun amaçlarına göre işleyişini sağlamak, mevzuat göre göre süreçleri yönetmek, okulda eğitim hizmetlerin verilmesinde düzenleyici olmak, planlama yapmak, iç ve dış çevre ile ilişkileri sürdürmek şeklinde ifade edilebilir. Bu nedenle okul yöneticisinin sorumlulukları; iletişim kurma, yönetim, denetleme, karar alma ve uygulama, sorunları önleme ve çözme, mali ve beşeri kaynakları planlama, yasal hükümleri bilme, kalite geliştirme, etkili okul gelişimine liderlik etme şeklinde sıralanabilir (Acar, 2002; Aydın, 2005; Aytaç, 2013; Balcı, 2007; Bursalıoğlu, 2015; Özdemir, 2013; Şişman, 2013). Bu süreçlerin tümünde okulun sorumluluğunu taşıyan kişi "yönetici" ya da "lider" olma arasında kendine bir yol seçebilir.

Bu iki kavram her ne kadar eşanlamlı olarak kullanılsa da aralarında bariz farklar vardır (Çırpan, 1999:1). Yöneticilik rolü olmayan lider olabileceği gibi liderlik özelliği göstermeyen yönetici de olabilmektedir (Koçel, 2011:573). Yönetici kendisine verilen yetkilerle hiyerarşik üstlük içerisinde örgütün üyelerini örgütsel amaçlara yönlendirebilir fakat örgüt üyelerine rehberlik etme, onları ikna edebilme, etkileme ve güdüleme gibi özelliklerin kullanılması liderlik vasıflarıdır (Bakan ve Doğan, 2013:7). Lider daha çok yenilikçi ve yaratıcı bir yol izlerken; yönetici önceden konulmuş belirli kurallar çerçevesinde ve bürokratik bir anlayışla hareket eder (Özgen ve Yalçın, 2018:161-162). Bu bağlamda, "Lider" profilindeki bir okul idarecisi için sağlıklı bir

örgütsel yapı inşa etmenin ve okulun bütün paydaşlarının ilgisini çekmenin daha kolay olacağı söylenebilir.

Yönetici için karar almak mevcut mevzuat düzenlemeleri bağlamında olacağından kolaydır denilebilir. Ancak lider, mevzuat dâhil çok boyutlu karar verebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bununla birlikte, Bennis'in (1989) de vurguladığı gibi yönetici mevzuata bağlı statükoyu kabullenir ve işleri doğru yapar, ancak lider gerektiğinde statükoya meydan okur ve doğru işleri yapmaya odaklanır (s.42). Yönetici, kendisine verilen yetkilerle yönettiği birimin görevlerinin yerine getirilmesinden, sistemin uyumlu çalışmasında ve amaçlarının gerçekleştirilmesinden, denetlenebilir olmasından ve en iyi sonucu üretebilmesinden sorumludur. Bu açıdan yöneticinin en önemli görevi karar vermektir (Küçükali, 2003:200-201; Özgür, 2011:217; Straub, 2002:47).

Etkili yöneticiler özetle ikna gücüne sahip, dürüst, çalışanları organize eden, çalışmalarını planlayan, kararlarını aceleye getirmeyen, doğru kararlar veren, denetleyen, prensip sahibi, çalışanlarıyla işbirliği içerisinde olan, katılımcılığa önem veren, iş gören ve yönetme sorumluluğunda olduğu kişileri belirli bir amaca yönlendiren, problem çözen, uzlaştıran, kolaylaştıran, kaynakları en akılcı şekilde kullanan ve güven veren kişi şeklinde tanımlanabilir (Drucker, 1996; Gümüş, 1999; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Lunenburg ve Ornstein, 1996; Özden, 1998; Sullivan ve Harper, 1997; Thompson, 2002).

Karar verme sürecinde, yöneticinin kişilik özellikleri bilgisi, deneyimi, mevcut olanaklar ve çevre etkili olmaktadır (Uğur ve Uğur, 2014; Uygur ve Göral, 2005). Okul yönetiminde karar verme süreçleri konusunda yapılan bazı araştırmaların sonuçları şu şekildedir:

Çelikten'in (2001) "Etkili Okullarda Karar Süreci" adlı çalışmasına göre; okul müdürlerinin hemen hepsi örgütün başarısını arttırmada kendilerinin tek başına yeterli olmadığını, başarılı ve etkili bir okula kavuşmak için uyumlu bir grup ve takım çalışması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Sezer'in (2016) yaptığı "Okul Müdürlerinin Görev Öncelikleri ve Karar Alma Süreçlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri" adlı çalışmasına göre; "Okul müdürlerinin karar alma süreçlerini etkileyen iç faktörler

arasında öğretmenlerin görüş ve önerileri, müdür yardımcılarının görüş ve önerileri ve okulun öğretimsel amaçlarının öncelik düzeyi görece fazladır. Öğrencilerin beklentileri, okulun stratejik planı ve okulun vizyonunun ise öncelik düzeyi görece daha azdır. Okul müdürlerinin karar alma süreçlerini etkileyen dış faktörler arasında, yasa ve yönetmelikler, okul-aile birliğinin görüş ve önerileri, genel eğitim politikası ve üst kademe yöneticilerinin istekleri görece daha önceliklidir”.

Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin anlık ve sezgisel nitelikte karar almaktan kaçındıkları ancak buna zorlayan durumlarla sıkça karşılaştıklarını ifade etmek mümkündür. Okul yöneticilerinin karar vermelerini zorlaştıran başlıca durum, onların iç ve dış çevreyle muhatap olurken anlık olarak gelişen sürece göre tutum alabilmeleridir. Bu durumda okul yöneticilerinin deneyimleri, kişilik yapısı ve süreci yönetebilme kabiliyeti gibi hususlar ön plana çıkmaktadır.

2.7. Okul Yönetimine Etki Eden Baskı Grupları

Baskı grubu kavramı ilk kez 1925 yılında Amerika’da Washington’da bir grup gazeteci tarafından kullanılmıştır. Bu gruplar, bir çıkar etrafında birleşen ve bunları gerçekleştirmek için güç merkezleri üzerinde etki yapmaya çalışan (Kapani, 2007:212) açık veya gizli şekilde bir araya gelmiş kişiler veya gruplar olarak tanımlanmaktadır. Ancak Kuzu’nun (1985:68-69) da belirttiği hâkim görüşe göre, örgütlenmemiş toplulukların da baskı grubu olarak kabul edilmesi yönünde eğilimler mevcuttur. Bu noktada grup-örgüt ilişkisinin içeriği önemli olmaktadır. Buna göre; tüm grupların örgüt sayılamayacağı, kendiliğinden oluşan grupların aksine, yalnızca ilgili ülkenin yürürlükteki mevzuatı çerçevesinde belirlenen kurallarla şekillenen grupların örgüt sayılabileceği savunulmaktadır.

Bir grubun, baskı grubu olarak nitelenebilmesinde iki koşulun varlığı gerekli görülmektedir. Buna göre, grup üyelerinin kendilerini ortak çıkarlara sahip bir topluluk olarak algılamaları ve grubun hedef sisteme yönelik isteklerinin bulunması gerekmektedir. Tanımlamada belirtilen “çıkarın hedef sisteme yönelik olması” koşulu; aynı zamanda, baskı grubu kavramına en yakın hatta çoğu zaman eş tutulan “çıkar grubu” ile arasındaki farkı da ortaya koymaktadır. Çünkü herhangi bir grubun hedef

sisteme yönelik bir isteği olmaması durumunda, söz konusu olan artık bir baskı grubu değil, “çıkar grubu” olmaktadır. Dolayısıyla, belirli çıkarları savunmak için bir araya gelen “çıkar grupları”, örgütlenerek sistemli bir faaliyete giriştikleri ve yönetim/karar organları üzerinde çeşitli yollardan etki etmeye başladıkları zaman baskı grubuna dönüşmektedirler (Bilgici, 2010:13-14; Erkilet, 2008:75; Kitapçıoğlu, 2013:361; Öztekin, 2007:98; Samuels ve Mercurio; 2001:124-125).

Baskı gruplarının yapılarına bakıldığında homojen olmadıkları, değişik açılardan farklı kategorilere ayrıldıkları görülür. Baskı grupları oluşumları itibariyle kendilerine özgü özellikler taşımaktadır. Benzeşik olmayan bu gruplara yönelik tüm toplumlar için geçerli bir sınıflandırma yapmak mümkün değildir. Ancak genel olarak baskı grupları ortak menfaatler ve ortak tutumlar etrafında toplanan gruplar olmak üzere iki türde değerlendirilir. Meslek odaları, birlikler ve sendikalar ortak menfaatler etrafında toplanan gruplara örnek verilebilir. Ortak tutumlar etrafında toplanan gruplar ise maddi ya da mesleki menfaatten ziyade ortak bir amaç, bir dava veya korunmak istenen manevi değer etrafında toplanmışlardır. Bu tür grupların üyeleri çok çeşitli çevrelerden olabilir. Baskı grupları toplumsal veya grubun çıkarları için kamusal alana etki etmeye çalışan sivil unsurlar olarak görülebilir (Kara, 2007:7; Kuzu, 1985:131; Şenaras, 2017:11-12). Baskı gruplarının özünde hedefe aldıkları sisteme etki ederek kendileri veya toplum için bir değer ya da bir durum hakkında yönlendirme yapmaya çalışmak amacı vardır. Dolayısıyla, Bursalıoğlu'nun (2015) da belirttiği gibi baskı gruplarının gösterdikleri faaliyetler veya sergiledikleri tutum her zaman bozucu bir etki ortaya çıkarmayacağı gibi her zaman iyi niyetli de olmayabilir.

Okulların baskı grupları ile ilgili durumunu anlamak için, bu grupların genel yapısına ve yöntemine bakmak gerekir. Baskı gruplarının okuldan elde edebileceği maddi menfaatten (kantin, servis, kırtasiye gibi işletmeler) kişisel çıkarlara (öğrenciye yönelik talepler, görevlendirme gibi) kadar pek çok husus olabilmektedir (Özcan, 2014; Sürücü, 2011; Şenaras, 2017). Bu sebeple okullarda eğitimsel, sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda baskı gruplarının etkinliği görülebilmektedir.

Baskı gruplarının metotları çeşitlilik gösterse de hedef bakımından hepsi ortak bir amaç taşımaktadırlar. Bu gruplar iletişim, eğitim, etkileme veya propaganda araçları kullanarak yöneticilerin görüşlerini etkilemeye çalışırlar. Yöntem farklılık

gösterse de bu gruplar baskı kurmak için daha fazla insanı etkilemeye ve kendi lehlerine karar verilmesine yönelik faaliyetler gösterirler (Arı, 2008:78). Baskı ve faaliyetlerin yoğunluğu hedef alınan durumun içeriğiyle doğru orantılıdır. Fakat yine de baskı grupları tümüyle bozucu etkilerin kaynağı veya merkezi olarak görülmemelidir. Kurumların şeffaf ve hesap verebilirliği adına baskı gruplarının denetleyici bir mekanizma rolü üstlenmesi son derece önemlidir. Bu durum daha çok siyasal alanda ve merkezi devlet kurumları nezdinde kendini göstermekle birlikte okullar tarafındaki hali görece daha gevşektir (Bilgici, 2010:13-14; Kitapçıoğlu, 2013:361-363). Okul yönetimine etki eden baskı grupları bürokrasi, aileler, kamuoyu, sendikalar ve diğer unsurlar şeklinde sıralanabilir (Aydın, 2004; Özcan, 2014; Urun ve Toker Gökçe, 2015). Bunlar hakkında aşağıda ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır:

2.7.1. Bürokrasi

Baskı grupları olarak bürokrasiyi iki şekilde değerlendirmek mümkündür. Birincisi Milli Eğitim Sistemi içerisindeki şube müdürleri, il-ilçe milli eğitim müdürleri, bakanlık gibi orta ve üst kademe yapısıdır. İkincisi ise Milli Eğitim camiasıyla organik bağı bulunmamakla birlikte okul üzerinde etkisi olabilen bulunan yerdeki orta ve üst kademe yetkililerdir. Her iki bürokratik grubunun müdahaleleri okulların işleyişleri üzerinde bozucu etkiler meydana getirebilmektedir (Yılmaz ve Beycioğlu, 2017:3-4).

Okul çevresinde önemli yeri olan eğitim bürokrasisinin başlıca görevi eğitim sistemini, eğitim politikaları ve uygulamalarının gerçekleştirilmesini sağlamak ve denetlemektir. Bunlar olağan ve asli görevler olup okul yönetiminde aksayan veya ihtiyaç duyulan yerlerde yasal ve idari düzenlemelere göre devreye girilmektedir. Eğitim bürokrasisinin olağan görevleri dışında kalan ya da olağan görevler içine dahil edilen diğer husus ise okul yönetimine müdahalelerde bulunulmasıdır. Okul yönetiminin alacağı kararlara karışılması, planlama yapılırken müdahale edilmesi, kayırma taleplerinin olması, personel veya öğrenci nezdinde özel taleplerin iletilmesi bunlardan bazılarıdır. Bürokratik baskı gruplarının etkileri okulun bulunduğu yere göre (taşra veya merkez) değişim gösterebilmektedir (Bursalıoğlu, 2015:71; Ömeroğlu, 2006:21-22).

Pek çok okul yöneticisinin deneyimlediği bürokratik baskıların kaynağı, yetki sahibi olan kişilerin görece idarecilik statüsü bakımından kendinden alt pozisyonda bulunan okul yöneticisi üzerinde nüfuz baskı kurmasından ileri gelmektedir. Bürokratik baskılar, okul taşrada ise ilçe nezdindeki milli eğitim yöneticilerinden, yerel idarenin başındakilerden, diğer kurumların (adli-kolluk-idari) üst yöneticilerinden bazen istek, bazen üst perdeden rica şeklinde olabilmektedir. Merkezi yerlerde ise bu tür etkilerin ve baskıların daha fazla görülmesi mümkündür (Buluç, 2009:73-74; Yılmaz ve Beycioğlu, 2017:3-4).

2.7.2. Aileler

Okulların ve okul yöneticilerinin en çok ve en sık ilişki kurdukları grup ailelerdir. Aileler esasında veli grupları olup, her veli kendi bakış açısı ve değerlendirmelerine göre okul yönetiminden beklenti içerisindedir. Ailelerin kendi beklentilerine göre okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde baskı kurmaya çalışması veya söz konusu beklentilerinin karşılanmasında ısrarcı olması durumunda bundan en çok olumsuz şekilde çocuk/öğrenci zarar görmektedir (Bursalıoğlu, 2015:50-52).

Velilerin okul yönetimine ve öğretmenlere yönelik geliştirdikleri baskıların genellikle kendi çocuklarının “özel” olduğu düşüncesinden kaynaklandığı görülmektedir. Aileler ile okul yönetimi arasındaki ilişkilerin baskı formuna dönüştüğü bir yapıda eğitim olgusunun herkese eşit şekilde sağlanmasında bir takım zorlukların yaşanması doğal olacaktır. Bu sebeple taleplerin karşılanmasında aile ve okul/öğretmen diyalogunun geliştirilmesinde yarar vardır. Aksi durumda, Güneş ve Günbayı ‘ın (2017) yaptığı çalışmada da belirttiği gibi Türkiye’de okul ve toplum/aile işbirliğinin artırılması amacıyla kurulan “MEBİM 147” telefon hattı uygulaması şikâyet merkezi haline gelmiş, arayanların kimlik bilgilerinin gizli tutulması sebebiyle aslı olmayan ihbarlar ve şikâyetlerin okul idarecilerinin ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürmüştür. Bu uygulama daha sonra kaldırılmıştır.

2.7.3. Kamuoyu

Kamuoyu kavramı siyaset biliminin çalışma konuları arasındadır. Tanımı ve kapsamı konusunda üzerinde görüş birliği yoktur. Maigret (2013) kamuoyunu şu şekilde açıklamıştır:

Kamuoyu devletin erklerinin davranış ve icra yöntemlerini belirleyen bir dizi norm olarak ifade edilmektedir. Diğer sosyal bilimlerde ise kamuoyu, bireyin davranışını, kanaatini ve çalıştığı iş yeri, ailesi ve içinde yaşadığı yakın çevresiyle ve toplumun bütününe içeren sosyal grubun davranışı ve kanaatıyla ilişkili olarak değerlendirilmektedir (s.253-254).

Kapani (2007) kamuoyu için “belli bir zamanda, belli bir tartışmalı sorun karşısında, bu sorunla ilgilenen kişiler grubuna veya gruplarına hâkim olan kanaattir” demiştir. Kapani daha sonra kavram hakkında şu açıklamaları yapmıştır:

Kamuoyu, hakim kanaat olarak ifade edilen hususta etkili olan iki unsurdan ilki sayı yani çoğunluktur. ..Bazı durumlarda kamuoyunun belirmesinde çoğunluk faktöründen daha önemli bir ikinci unsur yoğunluk ya da etkinliktir. Azınlığın kararlı bir biçimde benimsediği bir görüş çoğunluğun gevşek olarak benimsediği bir görüşü geride bırakabilir dolayısıyla belli bir konuda hakim kanaatin ortaya çıkışında kanaatin derinliği kadar onun yayılmasında harcanan çabanın yoğunluğu da rol oynamaktadır. İyi örgütlenmiş ve belirli amaçlara empoze olmuş grupların görüşleri, örgütlenmesi zayıf kalabalıkların kararsız ve yalpalı eğilimlerine oranla daha etkili olabilmektedir. Yani kamuoyu olayında ‘nitelik’ faktörü ‘nicelik’ faktöründen daha ağır basmaktadır. Bu anlatımlardan sonra kamuoyunun, ‘kendini etkin olarak duyuran kanaat’ olarak tanımlamak doğru bir tahlil olacaktır (s.160-161).

Kamuoyu kavramının alt unsuru olarak gelişen “yerel kamuoyu” (Asiliskender, 2004:86) ise okulun muhatap olduğu çevreyi ifade etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kamuoyu, istendik bir durumun oluşturulabilmesi veya tartışmalı bir konuda herhangi bir gruba dahil olanların birbirleri üzerindeki karşılıklı etkileri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı “kamuoyu” aslında hem soyut hem de somut bir “grup” olarak değerlendirilebilir (Ertaş, 2010:33; Güz, 2005:54-55; Öz, 2003:28).

2.7.4. Sendikalar

Sendikaların kuruluş amacı iş görenlerin özlük hakları ile çalışma şartlarını iyileştirmek ve hak ve mefaatlerini korumaktır. Bu yönde yeni kazanımlar elde etmek ve çalışma hayatında ortaya çıkabilecek problemlere çözüm getirmek amacı güden sendikaların diğer iş kollarında olduğu gibi eğitim iş kolunda da önemi ve işlevi giderek artmaktadır (Demirtaş, Özer, Atik ve Kırbaç, 2015:78).

Sendikaların okullardaki baskısı denildiğinde oldukça geniş ve tartışmalı bir alan ortaya çıkmaktadır. Sendika-yönetim ilişkileri Koray'ın (1996) belirttiği gibi “Özünde bir çıkar çatışmasına dayalı, fakat birbirlerinin varlığına gereksinim duyan tarafların oluşturdukları bir pazarlık ilişkisidir” (s.22). Bu ilişki iş gören gruplar ile işveren örgütün yöneticileri arasında süreklilik arz etmektedir (Gemici, 2008:24).

Sendikalar iş görenlerin menfaatleri için çaba göstermekle birlikte aynı sendikalar bir güç olma eğilimi de gösterebildiklerinden ya da politik bir duruşa da sahip olduklarından (Öztürk, 2013:272) zaman zaman yanlı bir tutum sergileyebilmektedirler. Bu sebeple eğitimde örgütlü sendikalar, okullarda, eğitim sisteminde, eğitim emeği alanında kendi iştiğal alanlarıyla ilgili olan konularda muhatapları üzerinde baskı kurabilmektedirler.

2.7.5. Diğer Baskı Grupları

Yukarıda sıralanan baskı gruplarına ek olarak diğer baskı grupları kapsamında bir yanı sosyolojik, diğer yanı politik ve eğitim ile ilgili olan çok sayıda gruptan söz etmek mümkündür. Bu grupta öne çıkan baskı grupları arasında dernekler, vakıflar, meslek odaları, işveren birlikleri (büyük şirketler, holdingler), tarım temelli oluşumlar (çiftçi birlikleri, tarım kooperatifleri) cemaatler veya cemaat benzeri cemiyetlerden söz edilebilmektedir (Kapani, 2007; Key, 1960; Kitapçıoğlu, 2013). Bu tür gruplarla birlikte toplumda yeri ve karşılığı bulunan kişiler, aileler/aşiretler, zümreler, hemşehri grupları, etnik gruplar, ideolojik ve politik gruplar da baskı gruplarına örnek olarak verilebilmektedir. Bahsedilen bu tür grupların okullar için yararlı oldukları kadar endişeye neden olacak faaliyetleri de söz konusu olmakla birlikte bunlar kendi görüş ve bakış açılarına göre okullar üzerinde baskılara neden olabilmektedir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında konuyla ilgili yapılan yurt içi ve yurtdışı çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçi Araştırmalar

Toprakçı (2001) “Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları” adlı çalışmasında okulun etkilendiği güç merkezleri genel yönetim ve merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, okul yönetimi ve baskı grupları olarak dört ana başlıkta özetlemiştir. Güneş ve Günbayı (2017) ise “BİMER, ALO 147, CİMER gibi kurumlara yapılan şikâyetlerin okul yönetimine etkisine ilişkin yönetici görüşleri: Bir durum çalışması” adlı çalışmasında okullarda baskı gruplarıyla karşı karşıya gelme sebeplerini bilinçsiz veliler, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen-yönetici iletişimsizliği, siyasi baskılar, sendikalar, çevre, basın, üst yönetim, ALO 147, BİMER ve CİMER gibi kanallara yapılan şikâyetler olarak tanımlamıştır.

Diğer araştırmalara bakıldığında; baskı gruplarının okuldan taleplerine baktığımızda ise velilerin daha çok öğretmen seçme (Sürücü, 2011) ve öğretmenlere dönük not baskısı (Şenaras, 2017), sendikaların üye kazanmaya, ticari kuruluşların reklam ve tanıtım yapmaya, siyasi grupların kayıt alanı dışındaki öğrencilerin kayıt edilmesine, dini grupların okulda gösteri yapma, afiş asma ve yurtlarında kalan öğrencilerin okula kaydının yapılmasına yönelik (Urun ve Gökçe, 2015) talepleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Özcan (2014) tarafından yapılan “Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri” adlı çalışmada kamu kurumları, bazı büyük işletmeler, kırtasiyeler, dershaneler ve velilerin okula katkı sunarken sendika, vakıf ve dernekler gibi sivil toplum kuruluşlarının okula maddi veya manevi katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gül (2006) tarafından yapılan “Çevresel baskı gruplarının okulun genel işleyişine etkileri” adlı çalışmada ise baskı gruplarının okulun genel işleyişi üzerindeki etkilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin farklı düşünmediği ve çevresel etkinin yöneticilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklı algılanmadığı görülmektedir.

3.2. Yurtdışı Araştırmalar

Baskı gruplarıyla ilgili yurtdışında yapılan eski çalışmalardan biri Bradley'in (1957) çalışmasıdır. Buna göre, baskı grupları Amerikan yaşam tarzının bir parçası olarak sosisli sandviç veya elma resmi kadardır yaygındır. Muhtemelen bir grubun baskısına maruz kalmayan okul sistemi yoktur. Bu gruplar meşru, samimi ve özverili motivasyonlara dayanan demokratik yaşam biçiminin bir parçasını oluşturabilecekleri gibi tehlikeli, bencil ve ayrımcı da olabilirler.

Bradley'in çalışmasından sonra yayımlanan Wilde'nin (1961) "Pressure groups and public schools" adlı çalışmasında okul üzerindeki baskı gruplarını kategorize ederek bunların bürokrasi, aileler, ticari yapılar, özel kişileri politik ve sosyal organizasyonlar olarak sınıflandırarak açıklamıştır. Murphy (1980) de Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul yönetişiminin değişen kalıplarını karşılaştırdığı "School administrators besieged: A look at Australian and American education" adlı çalışmasında benzer şekilde okulların sendikal baskılara maruz kaldıklarını ayrıca okulların aileler, vatandaşlar ve kamuoyu tarafından baskılandığını ileri sürmüştür. Francisca, Inyang ve Anike (2016) tarafından yapılan "Pressure groups and governance of secondary education in functional democracy in cross river state, Nigeria" adlı çalışmada okul yönetiminde özellikle okul-aile birlikleri ve sendikaların etkili oldukları ve bu baskı/ilgi gruplarının mutlaka karar verme süreçlerine dahil edilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Welsh & Hall (2017) "The point of no return? Interest groups, school board elections and the sustainment of the portfolio management model in Post-Katrina New Orleans" adlı çalışmasında ise baskı gruplarının New Orleans'ta devlet okulları ile yerel okulların yönetim kurulu seçimlerine benzeri görülmemiş kampanya katkıları sunarak eğitim yönetimini etkilediğini ve oluşan bu kurulda geleneksel okul yönetimi yanlısı üyelere daha çok reform yanlısı kurul üyesinin yer almasını sağladığını ortaya koymuştur.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tasarımına ilişkin desen, katılımcı, verilerin toplanması ve analizi ile etik değer ve kalite ölçütlerine yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden Anlatı (Narrative) araştırması deseni kullanılmıştır. ‘Anlatı’ (narrative) terimi birçok anlam taşır ve farklı disiplinler tarafından sıklıkla hikâye (story) kelimesiyle eş anlamlı olarak bir çok değişik şekilde kullanılır. Bu teriminin kullanıldığı farklı disiplinlerdeki anlamını kapsayacak bir tanımın yapılması oldukça güçtür. Anlatı kelimesi, sıklıkla hikaye (story) anlamında kullanılmakta iken bu tanım araştırmacılarca çalışılan disipline göre oldukça farklılaşmaktadır. Anlatı tarih ve antropoloji gibi alanlarda bütün bir hayat hikâyesini ifade edebilmekteyken; sosyo-dilbilimde kapsamı oldukça daraltılmış tanımıyla, belirli olguya yönelik cevap olarak verilen, tema-odaklı ve zamansal olarak organize bir söylem biçimidir (Riessman ve Quinney, 2005). Başka bir ifadeyle anlatı, olaylara ilişkin kronolojik ve/veya nedensel tutarlılık içeren açıklamalardır (Laszlo, 2008).

Clandinin & Connelly (2000) anlatı araştırmasını, katılımcı ve araştırmacının sosyal etkileşim kurarak zaman içerisinde bir veya birden çok yerde ve kendi sosyal bağlamında bir araya gelerek deneyimleri anlama ve araştırma yöntemi olarak ifade eder (s. 20). Bir araştırma deseni olarak Anlatı’nın belirli bir konuya ilişkin bir bakıma tematik olması, zamansal olarak sıralı, deneyimlenmiş ve sonuçları itibarıyla bireysel veya toplumsal mesaj içerebilmesi onu diğer söylem türlerinden ayırmaktadır. Nitekim Riessman ve Quinney de (2005) anlatının ‘ardışıklık’ (sequence) ve ‘sonuç’ (consequence) özellikleriyle diğer söylem biçimlerinden ayrıştığını ifade etmiştir.

Anlatı araştırması deseninde anlatıdan yaşanmışlıklara uzanılır ve bu tecrübeler araştırmanın analiz sürecinde, araştırmanın amacına uygun olarak farklı açılardan değerlendirilir. Yıldırım’ın (2018:412-413) da belirttiği gibi anlatı araştırması temelde, kişi yaşantılarının hikaye(ler) yoluyla ve anlatıcının bakış açısı ile sosyal ve kültürel bağlam dikkate alınarak zamansal ardışıklık içinde yeniden hikayeleştirilip aktarılması; salt hikaye anlatma ve yazmadan öte hikayeden yeni

hikaye oluşturması yönüyle diğer desenlerden ayrılır. Bu bağlamda; çalışmada, okul müdürlerinin görevleri esnasında karşılaştıkları okul iç ve dış paydaşlar/aktörler ile ilgili kişisel yaşanmışlıklarına ve deneyimlerine yer verilmiştir.

4.2. Katılımcı

Anlatı araştırmalarında odak noktası, çoğunlukla bir kişinin olgu konusundaki tecrübelerinin ayrıntılı olarak analiz edilmesidir (Saban ve Sarıçelik, 2018). Bu çalışmanın katılımcısı amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Mirza Bey olarak kodlanan bir okul müdürüdür. Patton (2014), amaçlı örnekleme doğası ve özü itibariyle araştırma sorularını aydınlatacak zengin verilerin elde edilmesini sağlayan durumların seçimi olarak ifade etmiştir (s.64). Eğitim yönetiminde baskı gruplarının okullarla olan ilişkilerine ve boyutlarına odaklanan bu çalışmada belirlenen ön ölçütler şu şekildedir: (i) En az 10 yıllık yöneticilik geçmişine sahip olma, (ii) Farklı tür ve kademelerde yönetici olarak görev yapmış olma, (iii) Yöneticilik hayatında çevresel baskı gruplarıyla yaşanmışlığa sahip olma. Bu bağlamda araştırmanın katılımcısı Mirza Bey, 14 yıllık yöneticilik deneyimine sahiptir. Merkez ve kırsal bölgelerdeki birçok farklı okul türünde ve kademesinde görev yapmıştır.

4.3. Araştırmanın Hikâyesi

Mirza Bey, lise yıllarımdan beri tanıdığım, öğretmenim niteliğinde kıdemli bir okul müdürüdür. Ortak geçmişimizden gelen samimiyet ve paylaşımlardan dolayı sıkça eğitim ve gündelik konularda hakkında sohbet ederiz. İkimizin de yönetici olması nedeniyle pek çok müşterek noktamız bulunmaktadır. Sohbet ortamlarında okul müdürü olarak, kimi zaman öğretmenlerinden kimi zaman dış çevreden gelen taleplerin kendisinde oluşturduğu duyguları anlatırdı. Kendisine gelen talepler, bu talepleri nasıl karşıladığı, kimlerin nasıl yöntemler kullandığı, yapıcı olan ya da zor durumda bırakan hususlar hakkında mevcut ve geçmiş deneyimlerinden bahsederdi.

Mirza Bey'in anıları ve deneyimleri tarafımca dikkat çekici bulunmuş ve yüksek lisans tezimde kendisinin anlattıklarından yararlanmanın doğru olacağına ilişkin kanaatim oluşmuştur. Çünkü sohbetlerimizde Mirza Bey'in dile getirdikleri,

eğitim sistemi ya da okul yönetiminin olağan rutini olarak kabul edilmemesi gereken öneme sahip konular olduğundan bir okul yöneticisi olarak tarafımda dikkate değer bulunmuştur.

Diğer yandan alanyazında bahsedilen okul yönetimi kavramları içerisinde; nereye konulacağı, nasıl değerlendirilebileceği ve nasıl yönetebileceği gibi hususlarda zorluklara neden olan evre baskısına ilişkin konuların ortaya çıkarılması gerektiği bende güçlü bir kanaat olarak gelişmiştir. Mirza Bey'in "*okul müdürü olarak yöneticilik hayatımda karşılaştığım baskıları derleyip anlatsam herhalde kitap haline gelir*" ifadesi bu araştırmanın konu seçiminde pekiştirici unsur olup çalışmanın hikâyesini başlatmıştır. Araştırmacı olarak üstlendiği roller ve araştırma katılımcısının öğretmenlik ve yöneticilik özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

4.3.1. Araştırmacı Olarak stlenilen Rol

Araştırmacı olarak rollerim aşağıda sıralanmıştır:

(i) Mevcut durumun öneminin vurgulanmasını ve dikkat çekiciliğini bilimsel olarak ele almak ve okuyuculara olguları/hikayeleri sunabilmek üzere Mirza Bey'in onayını alarak kendisi ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapmaktır.

(ii) Görüşmenin ana temasını ayrıntıları ile işleyebilmektir. Buna göre okul yönetimi üzerinde rutin işleyişe engel teşkil eden, okul yönetimi sürecini zorlaştıran ve okul kurumunu amaçlarından uzaklaştıran katılımcı kendisi tarafından "baskı odakları" olarak nitelenen yapıları daha görünür hale getirmektir.

(iii) İlk iki rolde belirtilen hususlara yönelik olarak görüşme sürecinde Mirza Bey'in anlattıklarını bilimsel ilkelere göre derlemek, raporlaştırmak ve okuyucu ile paylaşmaktır.

4.3.2. Öğretmen ve Okul Müdürü Olarak Mirza Bey

Hem ğretmenlik hem de okul müdürlüğü/yöneticiliği kimliğini yakından tanıdığım Mirza Bey'i kısaca şu şekilde tanıtabilirim:

Öğretmen olarak, dersini eğlenceli biçimde işleyen ve dersini sevdiren, öğrencilerine değer veren, sadece ğretim değil eğitim olgusu üzerinde de duran, işini

seven, öğrencileriyle etkili iletişim kurabilen, görev ve sorumluluklarına tam anlamıyla uyan bir profile sahiptir. Okul müdürü olarak, öğretimsel lider, mevzuata hakim, risk alabilen, görevini tam anlamıyla yerine getirmeye ve her anlamda başarılı okul inşa etmeye çalışan, öğretmenlerine değer veren, karar alma sürecinde ortak fikir anlayışını benimseyen fakat biraz da mevzuat odaklı, kuralları esnetmeyen ve doğru bildiği hususlarda geri adım atmayan biridir. Araştırmacı olarak gözlemlediğim kadarıyla şimdi görev yaptığı okulunda daha önceki okul yöneticilerin çözüme kavuşturamadığı birçok sorunla baş etmeye çalışmaktadır.

4.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Benwell ve Stokoe (2006), hikâye-tipi cevapların elde edilmesine yönelik tasarlanmamış olan *standart görüşme* ve *anlatı görüşmesi* olmak üzere iki tür görüşmeden söz etmektedir. Anlatı görüşmesinin standart yarı yapılandırılmış görüşmeden en belirgin farkı kişinin yaşamına ilişkin geniş bir perspektifi ortaya çıkarabilmesidir. Diğer yandan, veri toplama araçları arasında en sık kullanılan yöntem *görüşme* olmakla birlikte gazete haberleri, yayımlanmış biyografiler, masal, film ve televizyon programları da veri elde etmek için kullanılan kaynaklar arasındadır (s.141-142).

Anlatı görüşmelerinde araştırmacının ilgisine göre belirlenmiş ve katılımcılara esnek konuşma ve veri açısından ‘zengin’ cevaplar verebilme imkânı tanıyan sorulardan faydalanılır (Emerson ve Frosh, 2004). Bu sorular, Yıldırım’ın (2018) da belirttiği gibi araştırmanın amacı ve kapsamı temel alınarak görüşme sorularının belirlenmesi de önemli görülmektedir. Bu bağlamda Mirza Bey ile mesleki yaşamında deneyimlediği baskı gruplarına ilişkin anlatılarını ortaya çıkarmaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları (Ek-3) üzerinden görüşme yapılmıştır. Sorular oluşturulurken anlatı analizi ve baskı grupları alanlarında çalışmalar yapmış akademisyenlerden¹ uzman görüşü alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

¹ Doç.Dr. Asiye Toker Gökçe – Kocaeli Üniversitesi, .Dr. Öğr. Üyesi Birol Yiğit - Trakya Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi Nurettin Beltekin- Mardin Artuklu Üniversitesi

4.5. Etik Değer ve Kalite Ölçütleri

Nitel araştırmalarda ve özellikle de katılımcının deneyimlediği olayları anlatması ve görüşme esnasında duygu, düşünce, deneyim, tepki, jest ve mimiklerinin araştırmacı tarafından gözlemlenmesi, araştırmacının bir bakıma onun mahremine vakıf olmasına yol açmaktadır. Bu durum etik hususları daha önemli hale getirmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar (Hennink, Hutter ve Bailey, 2010; Singleton ve Straits, 2005; Wassenaar, 2006 ve Halai, 2006) araştırmanın uygulanması aşamasında (a) izin ve bilgilendirme, (b) katılımcının bilinçli rızasının alınması, (c) katılımcının zarar görmemesi, (d) mahremiyetin ve gizliliğın korunması ve anonimlik gibi ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Bu ilkeler doğrultusunda bu çalışmanın önerisi Mardin Artuklu Üniversitesinin ilgili birimlerine sunulmuştur ve ilgili birimlerce kabul edilmiştir. Akabinde araştırmanın yapılacağı ilin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de uygulama izni (Ek-1) alınmıştır. Araştırma kapsamında gönüllü katılımcıya “Katılım Kabul Formu (Ek-2)” sunulmuş ve formda çalışmaya dair ayrıntılara yer verilmiştir. Mahremiyetin ve gizliliğın korunması ilkesi kapsamında çalışmada takma adlar kullanılmış ve kurumların açık adları saklı tutulmuştur.

Bu çalışma nitel araştırmalara dayandığından, bulguların kesin tek bir gerçeği ifade ettiği söylenemez. Daha çok katılımcı ve araştırmacı tarafından deneyimlenen durumsal bir veya birden çok gerçeği temsil ettiği söylenebilir (Glesne, 2011). Nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar geçerlik, ve güvenilirlikten çok kalite kriterlerine dayanmaktadır (Lu, 2005:48). Çünkü birçok nitel araştırmacının (Altheide & Johnson, 1994; Lincoln & Cuba, 1985; Smith & Demmer, 2001) ifade ettiği gibi nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel çalışmalar için uygun değildir.

Lincoln ve Guba (1985) tarafından tanımlanan güvenilirlik (trustworthiness), araştırmanın kalitesini ifade eden bazı kriterleri kapsar. Bu kriterler şunlardır: (a) İnanırlık: Bulguların gerçekliğini olan güven, (b) Aktarılabirlik: Bulguların diğer bağlamlarda uygulanabilir olması, (c) Güvenirlik: Bulguların tutarlı ve tekrar edilebileceği, (d) Doğrulanabilirlik: Bulguların oluşmasında araştırmacının tarafsız olması ve bulguların katılımcıya göre şekillenmiş olması şeklinde sıralanmış ve

tanımlanmıştır. Bulguların bu kriterleri karşılmasını sağlamak için katılımcı onayı, uzman incelemesi ve uzun süreli katılım gibi teknikler kullanılabilir (s.316-327).

Katılımcı onayı; verilerin dökümü, analizi ve sunumunda doğruluğu sağlama sürecidir (Bhattacharya, 2008; Schwandt, 2007). Katılımcı onayı bağlamında tüm görüşme dökümlerim, analizlerim ve taslaklarım, ortak bir anlamın oluşturulması ve verilerin doğru ifade edilip edilmediğine ilişkin anlaşmanın sağlanması için katılımcıyla paylaşıldı. Uzun süreli katılım, güven inşa etmek, katılımcıların faaliyet gösterdiği kültürü ve bağlamı öğrenmek ve ilave önsezilerle ilgili araştırma yapmak için kilit bir bileşendir (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışma için veri toplama (anlatıları dinleme) süreci aslında oldukça uzun zaman dilimini kapsamaktadır; gerek öğrencilik yıllarımdan katılımcıya ait gözlemlerim gerekse de meslektaş olarak katılımcıdan peyderpey dinlediklerim uzun yıllara dayanmaktadır.

Uzman incelemesi (peer review) ve sorgulaması (debriefing), uzmanların araştırmadan elde edilen verileri gözden geçirme ve tavsiye sunma sürecidir (Creswell, 2018). Bu çalışmada uzmanlar, baskı grupları olgusuna aşına olan yöneticiler ve bu alanda çalışma yapmış akademisyenlerdir. Bununla birlikte, anlatı araştırmalarında kullanılan geçmiş ve şimdiki uygulamalarını ve bunların eğitim araştırmalarında farklı bağlamlarda nasıl uygulandığını inceledim. Freeman, Marraıs, Preissle, Roulston ve St. Pierre'nin (2007) de belirttiği gibi uzman araştırmacıların uygulamalarını incelemek kalite standartlarını kurmaya yardımcı olur.

4.6. Verilerin Analizi

Anlatı analizi yöntemleri üç başlık altında incelenmektedir: (i) Formel-yapısal analiz, anlamların aktarılmasında dil ve ifade yapılarına odaklanır; (ii) İçerik analizi, anlatıların anlamsal boyutuyla ilgilenir ve bunu sayısal olarak ifade etmeye çalışır; (iii) Hermenötik (hermeneutic) analizde ise anlatıların sosyo-kültürel ve metinsel bağlamı dikkate alınır ve bu çerçevede yorumlanır (Laszlo, 2008:3-4).

Riessman (2005:391-412) ise tematik, yapısal, etkileşimsel ve edimsel analiz türünden bahseder. Tematik analiz 'nasıl' söylendiğinden ziyade 'ne' söylendiği, 'söylemden' ziyade 'söylenen' önemlidir. Dil kaynak olarak değil araç olarak görülür.

Bu yaklaşım anlatılardan tematik olarak ortak ögeler çıkararak kavramsallaştırma için kullanılabilir. Yapısal analiz dil ve şekil üzerine yoğunlaşır ve anlatım biçimi yani ‘nasıl’ söylendiği oldukça önemlidir. Etkileşimsel analizde anlatıcı ve dinleyici arasındaki diyalog sürecine odaklanılır. Tematik içerik ve anlatı yapısı tamamen ortadan kalkmaz fakat odak noktası anlatıcı ve dinleyicinin işbirlikli bir şekilde anlam oluşturduğu birlikte yapılandırma sürecidir. Edimsel analiz ise etkileşimsel analizin jest, mimikler ve söylenenin ardını da dikkate alması yönüyle daha geniş bir hali olarak kabul edilebilir. Bu analizde anlatıcının söylemleriyle birlikte sözel olmayan ‘performans’ı ile de dinleyiciyi ikna etmesi beklenir.

Bu çalışmada veriler, edimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Dolayısıyla anlatıcının sadece anlattıkları değil aynı zamanda baskı gruplarına ilişkin yaşantılarını anlattığı esnada kullandığı ses tonundan jest ve mimiklerine kadar sözel olmayan tüm mesajlar da verilerin analizi sürecine dahil edilmiştir. Şunu belirtmem gerekir ki bu çalışmada kullandığım anlatı araştırması yönteminin oldukça zahmetli fakat bir o kadar da esnek olduğunu ve bu araştırmalarda kesinlik durumunun söz konusu olmadığını fark ettim. Bu durum aslında çalışılması oldukça güç ve zahmetli bir süreç (Karasar, 2017) olmakla birlikte gömülü bir kavramı ortaya çıkararak (Yıldırım ve Şimşek, 2011) hem mevcut çalışma hem de sonraki araştırmalar için üzerinde *tartışmalar* başlatılabilecek ya da var olan tartışmalara *yeni boyutlar* getirebilecektir. Bu nedenle çalışmamda genel geçerliğinden söz edilebilecek bir yargı veya önermede bulunmadım. Amacım, yukarıda da ifade ettiğim gibi sistematik kuramlardan yola çıkarak düzensiz ve gizil nitelikteki olgular hakkında tartışma alanı açabilmektir.

Tartışma alanı açabilmek için ise alanyazın okumalarından yeni bilgiler edindim. Bununla birlikte elde ettiğim bilgiler ile kendi okul yöneticiliği deneyimlerimden de yararlanarak Mirza Bey’in ifadelerini merkeze alarak ve O’nun açıklamalarını *özne* kabul ederek çalışmayı tamamladım. Bir anlamda Mirza Bey’den *hammadde* alıp onları yine Mirza Bey’in bakış açısına göre işleyerek *çıktı* haline getirmeye çalıştım. Araştırmada iki şekilde hikâye sürecine yer verdim. *Birincisi* Mirza Bey’in yöneticilik anlayışı ile üzerinde durduğu bazı kavramlar hakkındaki görüşlerine yer verdim. *İkincisi* Mirza Bey’in ifadelerinden yola çıkarak arka plandaki temaları (hikayeleri) ve alt hikayeleri oluşturdum.

5. BULGULAR VE YORUM

Mirza Bey'in ifadelerindeki hikâyelerden yola çıkarak oluşturulan beş temel hikaye ve alt hikayeler aşağıda betimlenmiştir.

5.1. Baskı Gruplarının Tanımlanması ve Sınıflandırılması

Eğitim alanyazımında baskı grupları denildiğinde oldukça sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Var olan çalışmaların ise genellikle aile-okul, veli-öğretmen, veli-yönetici gibi daha çok belli bir alanda sıkıştığı görülmüştür. Son yapılan bazı çalışmalarda okul yönetimi üzerinde “baskı grupları” na yer verilmekle birlikte bunlar hakkında kapsamlı bir çalışmanın olmadığı veya oldukça az sayıda olduğu görülmüştür (Bilgici, 2010; Cibulka, 2001; Gül, 2006; Gür, 2006; Özcan, 2014; Şenaras, 2017; Urun ve Gökçe, 2015; Wilde, 1961). Bundan dolayı öncelikle okul yönetimi ile baskı grupları bağlamlarının ve deneyimsel ilişkilerin özünün ortaya konulması gerekmektedir.

Alanyazında baskı grupları kamu yönetimi ve siyaset biliminde sıkça kullanılan bir kavram olup genel olarak anlık (anomik) baskı grupları, örgütlenmemiş baskı grupları, kurumsal baskı grupları, örgütlenmiş baskı grupları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu grupların özelliklerine göre okul-çevre ilişkilerine uyarlanarak şu açıklamaları yapmak mümkündür (Bayhan, 2002:8-9; Gül, 2006:72-73; Özcan, 2014:89-91; Özsemerci, 2003:19-20; Urun ve Toker Gökçe, 2015:106-107) :

Anlık baskı grupları: Okul çevresinde yer alan anlık durumun gelişimine göre tepkiler veren, neye, nasıl tepki vereceği önceden pek kestirilemeyen anlık ya da anomik tepki verenlerden oluşmaktadır.

Örgütlenmemiş baskı grupları: Bu tür baskı grupları özel olarak kendilerini ilgilendiren bir durum ortaya çıktığında tepki vermektelerdir.

Örgütlenmiş baskı grupları: Örgütlenmiş baskı grupları okulun yakın paydaşları olmakla birlikte okul üzerinde de önemli etkileri olabilmektedir.

Kurumsal baskı grupları: Bu tür gruplar okulun bağlı olduğu merkezi otoritelerdir. Bu bağlamda oluşturulan iki alt hikaye aşağıda açıklanmıştır.

5.1.1. Baskı grubu kimdir? Nedir? Ne Yapar?

Bu amaçla Mirza Bey'e "Okulların çevresindeki hangi aktörlerin (kişiler/kurumlar/kuruluşlar) okulu ya da okul yönetimini etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilerek Mirza Bey'den öncelikle yöneticilik hayatında görev yaptığı okulların çevresine ilişkin genel bir değerlendirme ve kendisine göre okullar üzerinde baskı oluşturan unsurların neler olduğu hakkında deneyimlerinden yola çıkarak bir açıklama yapması istenmiştir. Mirza Bey, öğretmen ve yönetici olduğu gibi aynı zamanda güncel mesele ve konular hakkında da okumalar yapan biridir. Tecrübe, bilgi ve birikimine istinaden O'na göre baskı grupları şunlardır:

Şimdi baskı grubu deyince akademik bir metindeki gibi açıklama yapmamı bekliyorsun belki ama ben doğrudan sahadan yani işin içinden seslenerek şöyle açıklayabilirim: Biz her işimizi tamamen mevzuat bekçiliği tarzında yürütmeye kalksak herkesle çatışma içine gireriz. Tabi mevzuat başlıca kaynağımız ama bir okulda şirket gibi ilişkiler geliştiremezsiniz. Biz ticari kaygı ve beklentileri değil insan kazanma amacı olan bir örgütüz. İnsan kazanmak [öğrencileri kast ediyor] için de öncelikle size insan kazandıracak olanları [öğretmenleri kast ediyor] kazanmanız lazım. Daha sonra size işleyecek kaynağı sunanları [aileleri kast ediyor] kazanmanız lazım, size yetki verenleri [bürokrasiyi kast ediyor], okulla doğrudan veya dolaylı ilişkili olanları kazanmanız [iş çevresi-kırtasiye, servis, yemek işletmesi, kantin kast ediyor], lazım. Sosyal yaşamda sürekli temas halinde olduğun kanaat önderlerini, gazetecileri kazanmanız lazım zira bunların toplumu yönlendirme güçleri var. Bu kadar şeyi kazanmak mümkün mü? Elbette değil!. İlişki içinde olduğumuz tüm aktörlerin kendince beklentileri vardır okuldan ve hepsini memnun etmeniz olası değil. Bana göre memnun edemediğiniz çevresel her birey ya da grup potansiyel bir baskı unsurudur. Ha, unutmadan bir de sendikacılar var.... Artık onları da sen düşün.....Şimdi say bakalım bunu hangi formülle hesaplayacaksın?

Mirza Bey'in bu ifadelerinden anlaşıldığı kadarı ile baskı grupları deyince alanyazındaki sınıflamaya benzer bir açıklama yapmıştır. Mirza Bey, benim de sıklıkla karşılaştığım ve baskı grupları olarak nitelenen unsurları açıklarken "*size selam veren*

herkes” olarak geniş bir çerçeve çizmiştir. Mirza Bey ile baskı grupları kavramı hakkında mutabık olduğumuzu belirtebilirim.

Aslında okul yönetiminin veya okulun etkileşimde bulunduğu o kadar çok paydaş var ki... Veliler, diğer kurumlar, üst kurumlar, taşınmalı öğrencilerimizden dolayı müteahhitler, kırtasiyeler, giyimciler, kantin işletmecisi, kanaat önderleri, sivil toplum kuruluşları, dernekler... (gülerek) epeyi var yani. Bunların hepsi bizim çözüm ortaklarımız.

Mirza Bey ironik bir ifade ile “çözüm ortakları” hakkındaki değerlendirmeleri yaparken:

...hepimiz çocuklarımız için varız. Ben öğretmenken de yöneticiyken de sadece bir kriterim vardı; yapılan iş öğrenciye faydalı mı? Öğrenciye en küçük hak kaybı oluşturacak hiçbir duruma müsaade etmiyorum mesela... Ama müsaade etmeyince karşı taraf elinden bir şey geliyorsa kendisi; gelmiyorsa birilerini devreye sokabilmenin peşine düşüyor. Bunlar bazen yukarısı (üst bürokrasiyi veya siyaseti kast ediyor) oluyor, bazen aşireti oluyor, bazen sendikası oluyor... beyanatında bulunmuştur.

Mirza Bey’in açıklamalarına göre baskı grupları okulun hep yakınında olan ve okulu izleyen bir tutum sergilemekle birlikte sanki açık bulduğunda devreye girmek gibi bir yanlıgı içerisindedir. Çünkü baskı gruplarının amacı bir kurum veya erk üzerinde yapıcı katkılar veren, aksaklık meydana geldiğinde tavrını gösteren unsurlar olmalıdır. Ayrıca baskı grupları, toplum adına kamusal alanda sorumluluk taşıyan nitelikte davranmalı ve çıkar odaklı hareket etmemelidir (Bilgici, 2010:13-14; Kara, 2007:7; Kitapçioğlu, 2013:361; Samuels ve Mercurio; 2001:124-125; Şenaras, 2017:11-12).

5.1.2. Baskı Grubu Olarak Yerel Aktörler

Yaşanılan yerin sosyal ve kültürel yapısına göre baskı grubu bağlamında etkinliği söz konusu olan kanaat önderleri, aşiret olgusu, yerel basın, sivil toplum kuruluş temsilcileri (genelde söz sahibi aşiretlere mensup ve zengin kişiler) yerel aktörler olarak değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte okulun işleyişi üzerinde

geçici görevlendirme, ders programı, rapor/izin gibi süreçlerde nüfuz unsuru olarak yerelden merkeze ya da merkezden yerele doğru etkisi olabilen siyasi kişilikler yerel aktörlerdendir. Yerel aktörler arasında karşılılık ilişkisi söz konusu olduğunda sadece okul yönetimleri değil hinterlandında bulunan diğer unsurlar üzerinde de etkileri olabilmektedir. Genel olarak aşiret, siyaset, sendika gibi birlikteliklerle gerçekleştirilen girişimler yerel aktörlerin etkisi olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle yerel aktörler kent üzerinde pek çok alanda etkili olabildikleri gibi okul yönetimi ve işleyişinde de etkileri söz konusudur ve bu durumdan hareketle yerel aktörler için baskı gruplarının bütünleşik hali ifadesini kullanmak mümkün olmaktadır. Mirza Bey'in anlattıklarından yerel aktörleri şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

5.1.2.1. *Sendikalar*

Sendikaların yerel teşkilat yapılanmalarında toplumu etkileyebilecek, okul yöneticileri üzerinde etki oluşturabilecek ve kimi zaman şahsi veya üyeleriyle ilgili durumlarda mensubu olduğu aşiret olgusunun da gücünü arkasına alarak etkili olabilecek kişilerin yer aldığı Mirza Bey şu şekilde ifade etmiştir:

Hiç unutmam bir defasında A-Sen'in ilçe temsilcisi bir öğretmenim vardı. Bu öğretmen her defasında hem temsilcisi olduğu sendikayı hem de yerli oluşunu yani dolaylı olarak aşiretini –ki zaten ilçe temsilcisi olmasında aşiret mensubu olmasının payı oldukça büyük- bir tehdit unsuru gibi kullanırdı. Aslında sendikaların taşra yönetimlerinde, etkili olabilmeleri adına güçlü ailelere/aşiretlere mensup öğretmenlere görev vermesini de sendikal mücadele ruhuna çok da uygun bulmuyorum da neyse...

5.1.2.2. *Bürokrasi*

Bu kavram oldukça geniş alana yayılmakla birlikte araştırma yaptığım okulda gördüğüm ve görüşme yaptığım Mirza Bey'e göre bunların başında yerel siyasi aktörler ve belediye başkanları gibi yerel yöneticiler gelmektedir. Bununla birlikte Milli Eğitim merkez ve taşra teşkilatlarında gelen mevzuat dışı bir talep veya baskı genellikle dolaylı olarak iletilmektedir. Örneğin, geçici görevlendirme, ders programına ilişkin talepler, rapor/izin alma gibi konularda mevzuatla sınırlı alan içinde

olsa bile kişiye özel talepler söz konusu olabilmektedir. Mirza Bey bu konuyu uzun zaman önce yaşadığı anısına göre şu şekilde açıklamıştır:

İdeolojik ve siyasi olarak yakın olmadığım hatta zıt olduğum kurum amirleri görev yaptığım okulu benimle özdeşleştirmişlerdi ve bana olan antipatilerinden dolayı kuruma herhangi bir yardımda/işbirliğinde bulunmuyordular; ki bu durum hala devam ediyor. Mesela okul müdürü olarak ben defalarca talep ettiğim halde okulun 50 metrelik yolun ne belediye ne de fen işleri tarafından yapılmadı; fakat ideolojik olarak bu kurumlara yakın öğretmenimin bir tek telefonuyla yol yapıldı. Kısaca okul çevresi olarak ailelerin eğitime bakış açısı ve diğer kurumların adamcılık anlayışı olumlu bir çevre algısı oluşmasına engel oldu bende...

Bir başka anısında Mirza Bey şunları anlatmaktadır:

...şimdi unvan falan belirtmeden söyleyim, eşleri üst düzey yetkili olan bayan öğretmenlerim oldu geçmişte... Eşi arıyor ya programı ya ders saati ya da başka bir şey için kayırma talep ediyor... Böyle şey olur mu peki?

Görüldüğü üzere okullarda bazı politik yapıların varlığı söz konusudur. Bununla birlikte bu yapılar okul örgütünün amaçlarına engel olacak şekilde eğilim gösterebilmektedir.

5.1.2.3. *Siyasi Partiler ve Temsilcileri*

Okullarda öteden beridir belli grupların oluştuğu, geliştiği ve nüfuz elde etmeye çalıştığı bilinmektedir. Bu gruplar kendi menfaatlerine göre sanatsal, sosyal sorumluluk ve kişisel gelişim gibi amaçlarla organize olabileceği gibi siyasal, ideolojik, hemşehri veya etnik temelli de oluşabilmektedir. Bu gruplar çeşitli şekillerde hedeflerine ulaşmak için baskı unsuru haline gelebilmektedir (Bilgici, 2010:13-14; Kitapçıoğlu, 2013:361; Samuels ve Mercurio; 2001:124-125). Okullarda yasalar gereği siyasal yapıların oluşması men edilmiş olmakla birlikte bazı durumlarda siyasi gruplarla ilişki kurmak kaçınılmaz olabilmektedir. Bu durumlarda siyasi aktörlerin tutumları önem taşımakla birlikte bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Mirza Bey; “Şimdi bizler [eğitim kadrosunu kast ediyor] zaman zaman siyasi gruplara yandaş veya muhalif olabiliyoruz, bu doğaldır. Ama işimize de karıştırmıyoruz, aksi halde geçmişte örneklerini gördüğümüz üzere ayrışma felaket getiriyor” diyerek öncelikle genel bir açıklama yapmış ve ardından bu konuda şu örneği vererek açıklamasına devam etmiştir:

Bir defasında okulumda ücretli öğretmenlik yapan bir öğretmenim vardı, kendisi aynı zamanda siyasi bir partinin gençlik kollarında gönüllü olarak görev yapıyordu. Öğretmenim geldi yanıma bir gün ‘hocam Ankara’da kongre var tüm ülkedeki gençlik kolları gidiyor ben de gidebilir miyim?’ dedi. Tabi gidiş-dönüşü bir haftayı bulacak ve dersler boş geçecek haliyle. O bir hafta öğrencilerin öğrenim hakkının gaspı demek gözümde. Kabul etmedim tabi. Sonra partinin resmi ilçe başkanı aradı izin istedi öğretmen için. Kendisine “Bu memleket için çocukların dersinin bir hafta boş geçmesi mi daha büyük bir kayıp yoksa bu öğretmenimizin orda bulunacak on binlerce kişi arasında olmaması mı?” dedim. İlçe başkanı bu soru karşısında” siz izin vermemekte sonuna kadar haklısınız hocam hiç bu boyutunu düşünmemiştim” deyip teşekkür ederek kapattı.

Mirza Bey okul yöneticisi olarak eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde boşa geçecek zamanın telafi edilmesinin oldukça zor hatta mümkün olamayacağını belirterek arayan siyasi parti temsilcisini etkilemiş ve böylece etkili iletişimin okul yönetiminde ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.2.4. Basın

Basının gündem oluşturma ve kamuoyunu harekete geçirme gücü bilinen bir gerçektir. Bu konuda yapılan araştırma ve çalışmalarda, basın yoluyla toplumdaki kanaatlerin belli yerlere kanalize edilebileceği ortaya konulmuştur. Özellikle yerel halkla bütünleşmiş durumda olan yerel basın, kendi gündemine aldığı konularda belli bir merkeze etkili baskılar oluşturabilmektedir (Demir, 2007:54-56; Güller, 2007:165-166; Tokgöz, 2013:249-205).

Basının toplum yararına baskı unsuru olması kadar doğal bir şey olmadığı gibi aynı zamanda doğru haber yaparak herhangi bir olayda ismi geçenleri de etik ilkeler bağlamında zan altında bırakmaması gerekmektedir. Yani basının rol farklılaşmasına

giderek “yargısal” bir niteliğe bürünmemesi gerekmektedir (Curran, 1994:241-243; İrvan, 2001:81-82). Basın tarafından farklı şekilde yansıtılan bu durumu Mirza Bey şöyle bir anısı ile açıklamıştır:

Özellikle hiçbir ehliyeti ve vasfı olmayan eline fotoğraf makinesi almış ve kendini gazeteci kabul eden yerel basın elemanları kimi zaman oldukça zor durumda bırakıyor bizi. O olayda izlediğiniz gibi sabah rutin kontroller yapıyordum öğrencilerin içeri girişi esnasında (kılık-kıyafet, telefon kontrolü.). Tüm okul içeri geçtikten sonra birkaç öğrenci oldukça umursamaz tavırla geç kaldığı halde ağır ağır geliyordu. Ben de bu öğrencilere kızıp neden geç geldiklerini sordum. Öğrencilerden biri bana hiç aldırış etmeden yanımdan geçmeye çalıştı ben de kolunu tutup durdum. Tabi bu hadiseyi öğrencinin biri sınıfta öğretmeni de olduğu halde telefonla kaydetmiş. Gerçi daha sonra kaydetme amacının aslında devamsızlığını sildirmek için şantaj unsuru olarak kullanmak istediğini öğrendim de neyse.. Sonra bu görüntü yayılıp yerel basına ulaşmış. Onlar da olayın aslını astarını sormadan beni adeta hedef gösterdiler. Doğru olmayan haberler, sosyal medya paylaşımları... Tabi olay böylelikle ulusal basına yansıdı. Onlar da hiç sorgulamadan izlenme kaygısıyla tüm ülkeye afişe ettiler beni. Biliyorsun hocam, öğretmen saldırıya uğrasa veya başına olumsuz bir şey gelse bunun haber değeri yoktur; ama öğretmen en küçük olaya karışsa bunu öyle bir abartarak paylaşırlar ki.. Toplum için adeta öğretmen hedef tahtası halinde şuan. Bu yüzden basının öğretmen haberleriyle ilgili çok daha duyarlı olması gerektiğini düşünüyorum. Bu olay üzerine ilçenin kanaat önderleri, zengin, nüfuzlu kişileri, popüler olmak isteyen kurum amirleri ve daha bir çok irili ufaklı şahıs arayıp tehdit mi etmedi hakaret mi etmedi.. Bu olayın maalesef sonuçları benimle sınırlı kalmadı. Bu durumu gören hiçbir okul idarecisi sorumluluk üstlenip de okulun genel işleyişi adına öğrenciye müdahalede bulunmak istemez. Ne halleri varsa görsünler anlayışı ne yazık ki hep böyle durumlardan sonra pekişiyor. Yani bir meslektaşınız iyi bir şeyler yapmaya çalışıyor, etkili verimli ve başarılı olmaya çalışıyor fakat öyle zor durumlarla karşılaşılıyor ki bunu gören diğer yöneticiler aman bana bir şey olmasın mantığına bürünüyor hemen. Açıkçası yaşadığım bu olay ve üzerimde kurulan toplumsal, bürokratik baskıdan sonra ben de şuan öğrencilerin kılık kıyafeti düzeni konusunda eskisi kadar uğraşmak istemiyorum. Bu durum okul müdürü olarak kendimi yetersiz hissetmeme sebep oluyor. Sinmişlik, kırgınlık, vazgeçiş... Karmaşık duygular oluşuyor insanda.

5.1.2.5. *Aşiret ve Kanaat Önderleri*

Yaygın olarak Doğu ve Güneydoğu illerinde özel bir aile formu olan “aşiret” kavramının kapsamı oldukça geniştir. Gülensoy (1994:67), aşiret kavramını dede, baba, oğul ve torunlardan meydana gelen “büyük aile” olarak açıklamakta ve kelime kökeni olarak Arapça ’da “teşkilât” tan geldiğini belirtmektedir. Gökalp (1992) ise **Kürt Aşiretleri Hakkında Sosyolojik Tetkikler** adlı kitabında aşireti şu şekilde tanımlamıştır:

Aşiretler birbiri içinde bulunan zümreler gibidir. Fakat bu zümreler ne hıttavi (aynı yerde ikamet edenler) ne de meslekidir. Bu zümrelere kavmî zümreler denilir bunlar bir tarafta aileye, diğer bir tarafta siyasi bir heyete benzedikleri için ‘siyasiyen ailevi zümreler’ adını da alırlar. Bu zümreler umumiyetle hakiki yahut hayali bir akrabalığa istinat ederler (s.18)

Bahsettiğimiz aşiretçilik aslında, birbirine kan bağı ve akrabalık ile bağlı bir grubun sayı, ekonomik, sosyal ve nüfuz bakımından güç haline gelmesi ve bunları kullanarak üyelerinin menfaatlerinin korunması bağlamında değerlendirilebilir. Ancak diğer yandan Aydın’ın (2003) dediği gibi “akrabalık vurgusu aşireti, kabile toplumlarından ayıran temel noktalardan birini oluşturur. Kabile örgütlenmesinde baskın olan akrabalık ilkesinin aşiret örgütlenmesinde önemsizleştiği görülür. Aşiret örgütlenmesinde, aşiretin alt birimleri arasındaki akrabalık genellikle evlilik/hısımlık yoluyla sağlanır ve kalıcı bir özellik olmaktan çok geçici bir durumdur” (s.79). Öyleyse genelini kan bağı, alt unsurlarını da hısımlık bağı oluşturan sosyal birimler aşiret, bunların baskı yapabilme kapasitesine de aşiretçilik demek yanlış olmayacaktır.

Aşiretten farklı olarak toplumda “kanaat önderi” olarak nitelenen kişiler ise toplumun temel değerleriyle örtüşen, bu değerleri en iyi sembolize eden insanlar olarak görülmektedir. Yaş ve tecrübe itibariyle insanların hürmet gösterdikleri akil insanlar olup bu kişilere toplumun ihtiyacı vardır. Bu insanlar törelere bağı, kültürlü, sağlam inançları olan, usul-adap bilen insanlardır ve öyle olmaları gerekmektedir. Hoşgörülü olması, insanlara güler yüzle yaklaşması ise diğer özellikleri arasında sayılmaktadır (Ulutaş, 2015:171).

Mirza Bey'in yukarıdaki açıklamalara ilişkin deneyimi şu şekildedir:

...ilçenin kanaat önderleri, zengin, nüfuzlu kişileri, popüler olmak isteyen kurum amirleri ve daha birçok irili ufaklı şahıs arayıp tehdit mi etmedi... hakaret mi etmedi... ben hak ettim mi? Kesinlikle hayır. Çıkarlarına aykırı bir durum olunca, üzerime gelmekten çekinmediler.

Mirza Bey'in aşiretlerle olan bir takım deneyimleri ve hatıralarına pencere açmış oldum ve anlatmaya devam etmesini istedim. Mirza Bey, aşağıda aktarılacağı üzere iki hususun üzerinde önemle durmaktadır. Birincisi O'na göre "aşiret değil halen devam eden feodal yapı" sadece eğitimde değil her yerde kullanılan ya da kullanılmaya çalışılan bir tehdit faktörüdür. Usul veya mevzuat dışına çıkmayınca "Sen benim kim olduğumu biliyor musun?" la başlayan pek çok ifadeye muhatap olduğunu belirtmiştir:

Mesela okula İş-Kur personeli gelir fakat iş yaptırma konusunda sıkıntı yaşarız, biraz üstüne gittiğimizde ben falanca aşirettenim deyip rest çeker. Bazen araya bürokratları, siyasileri sokarlar yine de her şeyi kendi istediklerine getirirler. Fakat öğretmen olsun, veli veya diğer personeller olsun buralı ve bir aşirete mensup okul müdürüne aynı şeyi yapamaz.

İkincisi ise eğer resmi bir kurumda aşiretten ya da yerli olanlardan biri varsa hem üslup hem de talepler olduğu gibi değişebilmektedir. Mirza Bey'in başka bir deneyimine bakıldığında, Mirza Bey hafifçe gülerek biraz da düşünceli bir ifade ile şunları anlattı:

Hiç unutmam bir defasında B-Sen'in ilçe temsilcisi bir öğretmenim vardı. Bu öğretmen her defasında hem temsilcisi olduğu sendikayı hem de yerli oluşunu yani dolaylı olarak aşiretini bir tehdit unsuru gibi kullanırdı. Öğrencilerden o zamanlar okulun eksikleri için aidat toplardık. Bu öğretmenim rehber öğretmenliğini yaptığı sınıfın öğrencilerine 'aidat falan vermeyin, isterlerse bana söyleyin, gerekirse köyden yeğenlerimi (yani aşiretini) çağırır hadlerini bildirtirim' deyip öğrencileri bana karşı kıskırtmıştı. Tabi ben bunu duyunca o öğretmenimizin o sınıfla dersi olduğu bir saat sınıfa girdim ve onun yanında çocuklara okulun eksikleri olduğunu ve aidat toplandığını söyledim. Buna benzer birçok hadise yaşadım fakat o öğretmen diğer Y

okul müdürüne karşı aynı şeyi yapamazdı, niye? Çünkü Y okulunun müdürü görece güçlü bir aşirete mensup da ondan...

Başka bir örnek;

Bazen veliler okula gelir benimle sert ve yüksek ses tonuyla konuşan veliler, buralı olan müdür yardımcıyla oldukça adabına uygun ve saygılı konuşur... Çünkü onun da bir aşirete mensup olduğunu bilirler. Bu durum çoğu defa kendimi kötü hissetmeme sebep oluyor. Mesleki ve kişilik olarak kendime saygımı kaybediyormuşum gibi...

Her iki örnek de okul müdürü olarak Mirza Bey'in çaresiz kaldığı ve kötü hissettiği durumlardır; çünkü yasal olarak elinizde tuttuğunuz yetki aşiret olgusu karşısında işlevsiz kalmaktadır.

5.2. Okul-Çevre İlişkilerinin Anlamı ve Yansımaları

Bu bölümde Mirza Bey'in yöneticilik hayatında görev yaptığı okullarda deneyimlediği okul-çevre ilişkilerine yönelik değerlendirmelerine yer verilmiştir. Mirza Bey'e "Okul yöneticisi olarak şimdiye kadar görev yaptığınız okulların genel olarak çevresini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş; Mirza Bey de temel sorunlar olarak nitelediği konular üzerinde durarak bazı gözlem ve deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenci velisinin aynasıdır;

...genel olarak okul-çevre ilişkileri maalesef tek yönlü bir şekilde okuldan beklentiye dayalıydı hep. Bu beklentinin temelinde ise tamamen öğrencilerin iyi bir iş sahibi olmaları, getirisi yüksek bir meslek sahibi olmaları yönündeydi. Okulun yakın çevresinin eğitim boyutunu tamamen göz ardı ettiği, milli, manevi, ahlaki değerlerin ve iyi insan yetiştirme boyutunun okul velileri tarafından rağbet görmediğini gözlemledim.

Buna göre çevreden gelen istekler okulun amaçları dışında yoğunlaşmaktadır. Yani okulun oluşturmaya çalıştığı kişilik yapısı, istendik davranış alışkanlıkları, topluma faydalı birey yetiştirme çabası ile bağdaşmadığını gördüm. Hâlbuki okul, çevresiyle farklılaşan aynı zamanda etkileşim kuran, kendine ait ortak değerleri ve

karmaşık sosyal ilişkiler ağı olan, birbirine bağımlı ögelerden ve bu ögeleri aşan kendine özgü bir bütünlüğü olan sosyal sistemler olarak görülmektedir (Aytaç, 2013:1; Hoy ve Miskel, 2015:22; İnandı, 2016:396).

Mirza Bey, görev yaptığı okullarda okul-çevre ilişkilerinin, velilerin profiline göre değişim gösterdiğini ifade ederek:

...öğrenci niteliği ile veli profili arasında oldukça güçlü bir benzerlik var. Akademik seviyesi daha düşük okullarda tamamen ilgisiz, sadece öğrencinin bir şekilde sınıf geçmesi ve diploma almasına odaklanmış bir veli profili varken; daha nitelikli okullarda sürekli öğrencinin gelişimini takip eden ve daha iyiye nasıl ulaşırız zihniyetinde velilerle karşılaştım hep. Mesela şuan görev yaptığım lisede 500 e yakın öğrenci eğitim görüyor. İlk dönem yaptığımız veli toplantısına sadece 43 veli katıldı. Bunun üzerine ikinci dönem tüm öğretmenlerimden sınıflarındaki velileri arayarak toplantıya davet etmelerini istedim. Buna rağmen 2. dönemdeki toplantımıza sadece 51 veli katıldı. Oysa daha önce görev yaptığım okulda farklı şehirlerden gelen öğrencilerimin velileri sırf o toplantı için günü birlik gelip toplantıya katılmışlardı. Bu yüzden hep derim 'Öğrenci; ailesinin, velisinin aynası ve vitrinidir' şeklinde görüşünü belirtmektedir.

Bu açıklamaya göre öğrenci ve veli profilinin benzerlik gösterdiği anlaşılınca birlikte velinin dünyaya bakış ile öğrencinin ki paralel seyretmektedir. Benzer şekilde Walberg (2004) de eğitim düzeyi yüksek ve ekonomik açıdan iyi olan ailelerin çocuklarının genellikle üst düzey başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Okullar arasında akademik nitelik bakımından farklılıklar olması eğitimde fırsat eşitliği ve dengeyi bozmaktadır, ancak bu sorunun giderilmesinde merkezi karar verici birimler kadar Mirza Bey'in ifade ettiği gibi velilere büyük sorumluluk düşmektedir denilebilir.

Mirza Bey baskı gruplarının okula yansımalarına ilişkin görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır:

Şimdi bunlar aslında tamamen kötü niyetlidir diyemeyiz. Senden (okul yönetimini kast ediyor) bir şey istemeleri kadar da doğal bir şey yok. Ailenin çocuğu, öğretmenin öğrencisi, ilçenin müdürü, esnafın kırtasiyesi,-servisi-kentini, sendikanın üyesi vesaire.... Bunlar eğitimin yani okulun ayrılmaz parçası. Bunların varlık nedeni okul. Ama yanlış anlaşılmasın, varlık nedeni deyince çoğu bir sorun ya da isteği olunca

‘varlık’ haline geliyor. Veli toplantılarına ilgi göstermeyen ebeveyn en küçük olumsuzlukta hesap sormak için saniye kaybetmeden kapımızı çalıyor. Ya da okulun bir etkinliğini, başarısını haber yapmaya tenezzül etmeyen yerel basın, en ufak bir mesele olunca ‘yaygara’ kopartmaya kalkıyor. Bazıları bizim işimizi kolaylaştırıyor bazıları da sanki sürekli açık ararcasına davranıyor. Bizse öğrencilerimize ayıracağımız, işimize ayıracağımız zamanın çoğunun bunlarla sorun yaşamayalım gibi işlere tahsis ediyoruz. Mesela bir faaliyet yapacağımız zaman işin parasal kısmında destek alabileceğimiz kişiler/yerler var ama daha sonra bunlar bize ne gibi taleplerle dönecek diye endişe ediyoruz demiştir.

5.3. Baskı Gruplarının Talepleri ve Bu Taleplerle Başa Çıkma Stratejileri

Baskı gruplarının okul yönetiminden taleplerine bakıldığında bunların önemli bir kısmının mevzuata, hakkaniyete ve genel olarak okul yönetimi ilkelerine uygun olmadığı görülmüştür. Mirza Bey’in baskı gruplarının taleplerine ve bu taleplerle başa çıkma stratejilerine ilişkin deneyimleri aşağıda betimlenmiştir.

5.3.1. Ailelerin Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri

Velilerin okul yönetiminde taleplerine genel olarak bakıldığında, çocuklarıyla değil okul yönetimi ve öğretmenlerle ilgilendikleri görülmüştür. Örneğin öğrencinin devamsızlığının silinmesi, sınıfta bırakılmaması, okul kurallarına uymadığında görmezden gelinmesi ve okul alanı dışında bile öğrenciye sahip çıkılması şeklindedir. Mirza Bey konuşmalarının satır aralarında;

...çocuğunu bize zimmetleyip gidiyor daha da başka hiçbir şeyiyle ilgilenmiyor, Bir şey olduğunda da siz sahip çıksanız aslında böyle olmaz diyor...

...disiplini bozuyor çocuk.... Arkadaşına zarar veriyor, gruplaşarak diğerlerini baskı altına alıyorlar, kızlara yönelik hoş olmayan tavırlarda bulunuyorlar... Buna müdahale edince de veli okula gelip “hocaaa” diye başlıyor lafa...

...bir de köyden gelen taşınmalı öğrenciler için verilen yemekten şehir merkezinde oturan çocukların da faydalanmasını isteyen velilerimiz var... Anlatıyoruz yemek sayıya ve köyden gelen öğrenciye göre diye.... Israr ediyor ‘Ne var benim çocuğu da araya sıkıştırırsanız’ diyor....

...elbette durum hep böyle değil tabi. Mesela eğitim seviyesi yüksek velilerimizden daha fazla deneme yapma, etüt, kurs gibi faaliyetlerin daha çok yapılması, girdiği sınıflarda yüksek net ortalamasına sahip öğretmenlerin kendi çocuklarının dersine girmesi gibi talepler geliyor. Tabi okulun eksikleri konusunda yardımcı olan oldukça duyarlı velilerimiz de var...

Mirza Bey, ailelerin bazen taleplerinin yerine getirilmesi konusunda üst bürokrasiyi kullanarak baskı oluşturmaya çalıştığını şu şekilde anlatmıştır:

Bir defasında ilçede söz sahibi ailenin bir oğlu vardı öğrencimiz. Okulda biri sabahçı biri öğlenci olmak üzere iki tane Fen şubemiz vardı. Çocuk öğlen grubundaki Fen şubesindeydi. Öğrencimiz ailesine sabahçı olmak istediğini söylemiş. Çocuğun babası da nüfuzlu tabi... Müdür yardımcımı aramış. Emrivaki bir üslupla ‘Hocaa benim çocuğu sabahçı yap’ demiş. Müdür yardımcım da bana yönlendirdi tabi. Ben sınıf değişikliği yapamayacağımızı belirttim bunu üzerine veli ‘ben şimdi milli eğitimden yaparım o değişikliği’ deyip telefonu yüzüme kapattı. Okul müdürü olarak o an hissettiğim duyguyu tarif etmek zor tabi. Biliyorum bu veli milli eğitim müdürü aracılığıyla bana değişiklik yapma talimatı verdirecek. Öğrencinin sınıfını değiştirsem idareci arkadaşların gözünde ne saygınlığım kalacak ne de sözümü yemiş olmanın üzüntüsü kalkacak üzerimden. Amir sonuçta aradığı zaman yok demek de olmaz.

Bu şekilde hoş olmayan ve sert bir üslupla “hocaa” denilmesi kabul edilebilir bir durum değildir. Bu deneyim esnasında Mirza Bey’in yüzünün asıldığını ve o zamanki kızgınlığını tekrar yaşadığını gördüm, gerginliğini azaltabilmesi için tebessüm ederek “Ne yaptığınızı gerçekten çok merak ettim” dedim. Bana eşlik ederek önce güldü ve içine düştüğü soruna yönelik bana göre nasıl zekice strateji izlediğini şu şekilde anlattı:

Milli eğitim müdürü aramadan önce eşit ağırlık sınıfını sabaha aldım, fen şubesini de öğlenci grup yaptım; yani okulda artık sabahçı bir fen şubemiz yoktu. Beklediğim gibi oldu. Şube Müdürümüz beni aradı ve ‘hocam şu öğrenciyi sabahçı gruba alalım’ dedi. Ben de ‘müdürüm alırdık tabi fakat okulda sabahçı bir fen şubemiz yok’ dedim. Şube müdürü de Allah Allah demek veli yanlış biliyor deyip teşekkür edip kapattı.

Bahsi geçen olaya benzer bir diğler hatırasında ise Mirza Bey Şunları anlatıyor:

Bir defasında eski belediye başkanımız aradı. Bir akrabasını görev yaptığım liseye kaydetmemi istedi. Tabi o zamanlar görev yaptığım lise çok popüler ve hep iyi okullardan öğrenci alan bir lise; fakat mevzuat adrese dayalı kayıt alabiliyoruz. Başkanın akrabası ise benim adres bölgemde değil. Başkana nazik bir şekilde benim bölgemde değil o yüzden alamıyorum dedim. Tabi başkan bozuldu bu duruma ve bu sistemin çok saçma olduğunu bu durumu kaymakam beye iletceğini söyleyerek bir bakıma üstü kapalı tehdit etti beni Ben de ‘tabi başkanım iletirseniz memnun olurum biz de sıkıntı yaşıyoruz umarım Kaymakam bey durumu düzeltir’ diyerek bu tehdidini boş olduğunu göstermeye çalıştım. Tabi o günden sonra İlçe belediyesi hiçbir şekilde görev yaptığım okula herhangi bir destekte bulunmadı.

Bu gelişmeler ve aktarmalar karşısında gördüğüm, herhangi bir şekilde elinde veya arkasında güç olan biri mevzuata aykırı ve etik olmayan şekillerde taleplerde bulunabilmektedir. Bu kişiler bazen yerel yönetimin başında bazen de nüfuzlu kişiler olmaktadır. Diğler yandan Mirza Bey’in gelen talepleri cevaplama stratejileri oldukça yaratıcıdır. Şöyle ki, belediye başkanına isteğinin karşılanmasının mümkün olmadığını izah etmeye çalışarak bir siyasetçi ile polemige girmek ve kendi yıpratmak yerine Mirza Bey bu konuyu diplomatça bir girişimle “*tabi başkanım iletirseniz memnun olurum biz de sıkıntı yaşıyoruz umarım Kaymakam Bey durumu düzeltir*” diyerek ilçenin mülki amirine sorunu yönlendirmesi oldukça uygun bir “başa çıkma” stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında Mirza Bey’le düzenli olarak bir araya gelerek yaptığım görüşmelerde veli, öğretmen, okul personeli, aile birliğinden kişiler ile görüşmelerinden bir kaçına şahit olma fırsatı buldum. Yaptığım gözlemlerde bahsi geçen aktörlerin talep durumuna göre Mirza Bey’le olan görüşmelerdeki tutumlarına şahit oldum. Akran şiddetine maruz kalan çocuğunun durumu hakkında talepte bulunan veli, diğler çocuk için de benzer bir ceza talep etmekte ya da öfkesini doğrudan Mirza Bey’e yöneltmektedir. Mirza Bey’e bu ve buna benzer görüşmelerden sonra neler düşündüğünü ve en çok hangi durumun kendisini rahatsız ettiğini sorduğumda Şu an uygulamadan kaldırılan ancak geçmişte kendilerini oldukça meşgul eden uygulama hakkındaki fikirlerini Şu şekilde ifade etmiştir:

ALO 147 mi? Şikayetim var !

ALO 147 olarak yerleşik hale gelen terim aslında “MEBİM 147” dir. Kapatılan bu hattın yerine MEBİM 444 0 632 hattı devreye alınmış Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezince, eğitim danışma ve hizmet rehberliği amacıyla kurulduğu açıklanmıştır. Açık kaldığı dönemde “147” ile yapılan görüşmelerde şikayet konularının başında öğrenciye karşı olumsuz tutum ve davranışlar ile veliye karşı olumsuz tutum davranışlar hakkındaki meseleler olmuştur. Elbette bu hatta teşekkür ve iyi niyet bildiren aramalar da yapılmış ancak genel olarak amacı dışına çıkmıştır (Karataş, Kahya ve Bilgin, 2019:340).

Bu ALO 147’yi kuranlar amaç olarak okul ve veli işbirliğini geliştirmek, lehte gelişmeler için bir kanal olarak kullanabileceklerini savundular. Ama öyle olmadı... burası “okul şikayet” hattına döndü. Ben bu durumun tamamen yanlış politikalar sonucu oluştuğunu düşünüyorum. Bir defa ALO 147 başlı başına bir tehdit ve istismar konusu oldu. Bununla birlikte bazı Bakanlarımızın “Veliyi üzeni ben de üzerim” gibi söylemleri, BİMER, CİMER gibi şikâyet kanalları, üst yöneticilerin velilerin, partilerin, sendikaların ve hatta dernek ve cemaatlerin istek ve beklentileri doğrultusunda kolaylıkla öğretmen-idarecileri harcayabilmesi; meslektaşlarımızın birbirine olan tutumu vs... Bunlar hep öğretmen algısını oldukça kötü bir hale getirdi. E, bakıyoruz medya organlarına sürekli öğretmeni işte şu kadar tatil yapıyorlar, şu kadar maaş alıyorlar, yok kırtasiye ödenekleri şu kadar... Bunlar tabi halkta ister istemez bir antipati oluşturuyor. Öğretmenlik meslek kanununda (tabi çıkarsa) mutlaka öğretmeni korumaya yönelik düzenlemeler de yapılmalı.

Mirza Bey, okul ve veli ilişkilerinin üst yönetim tarafından geliştirilmeye çalışılmasının doğru ve gerekli olduğunu ancak gerek telefon gerekse başka unsurlarla “veli müşteri temsilciliği” tutumunu yanlış bulduğunu önemle vurguladıktan sonra şunları eklemiştir:

Şimdi bizleri şikâyet edebilirler... Bizlerin hataları yok mudur, elbette vardır? Bu hatalar eğer teftiş/soruşturma derecesinde değilse ben inanıyorum ki Türkiye’deki bir milyondan fazla her bir öğretmen bu sorunları çözmek için kendilerine yardımcı olacaktır. Şimdi burada veli de yanlış anlayabilir... Biz her zaman işimizi yapmak durumundayız... Veliyi de bazı noktalarda aydınlatmamız lazım..

Ziyaret şart!

Mirza Bey bu konuda veli ziyaretlerinin ısrarla üzerinde durmaktadır. Veli ev ziyaretlerinin, yaşanabilecek olumsuzluklarda oldukça önleyici olduğunu ve yaşanan bir sorunda çözümü kolaylaştırdığına inanmaktadır. Bu konudaki fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

Sadece veli özelinde değil her noktada bizlerin görünür olması lazım...Okulun bulunduğu çevreyle olumlu ilişki kurması oldukça önemli bir durum. Mesela öğrenciler okulda bir olay yaşadığı zaman bunu genellikle anne babasına abartarak anlatır. Burada resmîyetten ziyade feodal yapının vermiş olduğu bir kültür bir yaşayış şekli var. Veli okula direkt öğrencinin anlattıklarının etkisiyle ve öfkeli bir şekilde gelir. Fakat aileyle kurulan ilişkiler bu durumun başlı başına önüne geçebiliyor. Bu sebeple mutlaka öğretmenlerimizden aile ziyaretleri yapmasını isterim. Veliyle şahsen tanışma, onlara misafir olma hem velinin okula bakışını oldukça değiştiriyor hem de öğrenci aile-öğretmen arasındaki diyalogdan ötürü çoğu defa olumsuz davranışlarını törpüleyebiliyor. Yönelimsel anlamda okulda disiplin ve düzenin oluşmasına inanılmaz katkı sağlıyor burum. Çevremizde bulunan diğer okullar, dernekler, sağlık ocakları gibi diğer kurumların okulun faaliyetlerine katılması da yine öğrencilerin teoriden çok pratikte karşılık gördüğü bir okul algısı oluşturuyor. Akademik ve sosyal başarı için işbirliği ve çevresel anlamda öğretmen-öğrenci-veli-kurumlar-okulun üst sistemi tam bir bütünlük oluşturduğu zaman istenen sonuçlar elde edilebiliyor. Bununla birlikte diğer kurumların; örneğin emniyetin, kaymakamlığın, adliyenin yani biraz daha devleti temsil eden makamların öğrencilerle etkileşimi öğrencilerin gözünde “devlet bizi önemsiyor ve bize değer veriyor” düşüncesinin yerleşmesine hizmet ediyor. Bu yönüyle Milli eğitimin temel amaçlarına ulaşma boyutunda okula, öğretmenlere ve tabi ki biz yöneticilere inanılmaz yararı oluyor. Ancak velilerin okul yönetimine ve kararlara katılımında denge de çok iyi gözetilmeli aksi halde okulda iş yapamaz duruma gelebiliriz. Mesela görev yaptığım bir ortaokulda öğretmenlerimin ‘çalışkan öğrenciler genelde belirli sınıflarda toplanmış, bizim sınıflarımızda seviyesi düşük öğrenciler var’ gibi söylemleri olmuştu. Bu söylemler uyguladığımız deneme sınavlarında da açıkça görünüyordu aslında, bazı sınıfların öğrenci profili gerçekten çok yüksekti yani dengesiz bir dağılım vardı sınıflar arasında. Biz de akademik başarıyı artırma grubumuz ve Okul Rehber öğretmenimizle görüştüğten sonra tüm sınıflara öğrencileri akademik seviyesine göre eşit sayıda olacak şekilde iyi-orta-kötü

halinde dağılımını yaptık. Bunun üzerine abartısız söylüyorum en az bir ay velilerin baskısına maruz kaldık. Çocuklarının eski sınıflarına verilmesi konusunda inanılmaz baskı yaptılar, şikâyette bulundular falan. Şükürler olsun ki yaptığımız bu dengeli dağılım işleminin ne kadar doğru ve yerinde olduğunu Bursluluk ve LGS sınav sonuçlarıyla gördük. Bizi şikâyet eden veliler ondan sonra gelip teşekkür ettiler çünkü çocuklarının durumunda çok ciddi yükselişler oldu. Biz mesela bu olayda geri adım atsaydık, sonraki süreçte akademik, sosyal, kültürel ve hatta sportif anlamda hiçbir şeyi üst karar mercii velilermiş gibi onay almadan yapamazdık. Bu çevreyi etkilemekten çok çevrenin kontrolüne girmiş olmak anlamına gelirdi.

Okul veli ilişkileri başta olmak üzere okul-çevre ilişkilerine yönelik kamuoyu desteğinin temin edilmesiyle güçlü bir okul-veli işbirliği gelişebilecek ve bu şekilde daha nitelikli eğitimin önündeki engellerden biri daha azaltılabilecektir.

5.3.2. Sendikaların Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri

Sendikaların tutumları ise kişisel kanaatime göre kabul edilebilir bir durum değildir. Mirza Bey; “*Genel anlamda sendikaların okulda tanıtım gibi şeyler için tüm öğretmenlerle toplantı yapma talepleri oluyor. Ders saatleri dışında olmak kaydıyla müsaade ediyorum fakat ders saati sonrası okulda öğretmen bulamadıkları için ders saatleri içinde yapma taleplerine hayır değişim de tepki çekiyor tabi*” diyor. Amacı, eğitim kurumlarında sendikal örgütlenme yaparak eğitim sistemi ve üyesi olan öğretmenlerin menfaatlerini gözetmek olan sendikaların (Algül, 2013:27; Mahiroğulları, 2013:3-4; Önsal, 2017:219; Öztürk, 2013:272) eğitim faaliyetlerini engellemek pahasına faaliyet göstermesi, sendika kavramının özünden uzaklaştıklarını göstermektedir.

Okullardaki çevre baskısı unsurlarına bakıldığında yukarıda sıralananları genel olarak doğal çevre yani okulun açık sistem olmasından dolayı sürekli temas halinde olunan yapılar olarak değerlendirilebilir (Albayrak, 2004:24; Taymaz, 2003:208). Mirza Bey sendikaların eğitim öğretim faaliyetlerinde aksamaya yol açabilecek taleplerini doğrudan geri çevirmektedir. İzlediği bu strateji okul yöneticisinin ilkeler söz konusunda olduğunda net ve kesin olması gerektiğine örnektir.

5.3.3. Ticari Grupların Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri

Mirza Bey'in, "selam verdiklerimiz" diye tanımladığı baskı gruplarından kantinciler ve servisçiler konusunda da yaşadıklarını anlatırken yine kurallar dışına çıkılarak gerçekleştirilen girişimlerden dert yanmaktadır:

Genelde öğrencileri okuldan almayıp farklı noktaya çağırarak oradan alma girişimleri oluyor. Bir defasında okul dağıldıktan sonra milli eğitimden okula dönüyordum. Yolda 3 kız 2 erkek öğrencimi gördüm. Bunlar köyden taşınmalı gelen öğrencilerim. Durdurdum tabi hemen nereye gittiklerini sordum. Servis şoförü öğrencilere 5 km uzaklıkta bir noktaya gelmelerini söylemiş. Bunu üzerine aradım şoförü tabi. Neden öğrencileri oraya kadar yürüttüğünü sordum. Adamın cevabı "Hoca sen işine bak" oldu. Bunun üzerine taşıma ihalesini alan müteahhiti arayıp şoförünün böyle davrandığını söyledim. O da yine aynı umursamaz tonla "tamam hoca konuşurum" deyip bir bakıma başından savdı. Bunun üzerine ya şoför gelip çocukları okuldan alır ya da tutanak tutup şikayet ederim dedikten sonra biraz da öfkeli bir şekilde şoför gelip çocukları aldı. Buna benzer onlarca hadise yaşadım. Bu yüzden bazen taşıma müteahhitlerinin okula bağışta bulunalım teklifleri oluyor fakat asla kabul etmiyorum. Kabul edersem bu durumlara göz yummamı veya gelmedikleri günün yevmiyesini yazmamı, eksik sayıda araçla öğrenciyi taşımalarına ses çıkarmamamı isteyebileceklerini biliyorum çünkü...

Bazen bir başkasının kantin işletme belgesiyle ihale dosyası hazırlayan ve buna göz yummamızı bekleyenler oluyor. Her ne kadar kantin ihalelerinde okul idaresinin sekreterlik hizmeti dışında hiçbir payı olmasa bu gibi durumlara göz yumma yönündeki talepler bize geliyor. Kantin işletilirken de rutin kantin denetimlerimiz kantin işletmecilerini rahatsız ediyor tabi. Ayrıca kırtasiyeciler mesela... herhangi yazılı bir izin almadan kaynak kitap tanıtımı yapmak istiyor. İzin vermediğim için gidip beni şikâyet eden bile olmuştu... Giyimciler de pek farklı değiller.... Onlar da okul üniforması için okula reklam afişleri asmak istiyorlar. Normalde hiçbir mağazayla asla anlaşma yapmıyoruz. Bizden okul üniformamızın nasıl olacağını soruyorlar ondan sonra da üretip satmaya çalışıyorlar. Mesela ben çoğu defa velilerimize herhangi bir mağazadan alma zorunluluğunuz yok. İsterseniz kumaş alıp o renkte kendiniz diktirin. Gömlek düz beyaz mesela pazardan bile alabilirsiniz diyorum. Sadece okulun armasının basılı olduğu süeter var onda da zaten en az 4-5

mağaza satış yaptığı için gidip pazarlığınızı yapın en ucuz hangisi veriyorsa oradan alın diyorum. Belirli mağazaya yönlendirme ve bunun karşılığında mağazanın okula belli yardımda bulunması.. Bize de geliyor bu talepler fakat okulun elde edeceği küçük bir yardım için bunca velinin menfaatini göz ardı etmek açıkçası etik gelmiyor bana. Aynı durum taşınmalı servis işi yapanlar içinde geçerli...

Bu açıklamaları yaparak Mirza Bey, kantin işletmecileri, taşınmalı servis işletmecileri, kırtasiyeciler, mağazalar grubunda yer alan ticari grupların tutumları hakkında kapsayıcı açıklamalarda bulunmuştur. Ticari oluşumlardan gelen taleplerde bazen “görmezden gelme” veya “kaçınma” yoluna gitmiş bazen de mevzuatın kesin şekilde çizdiği sınırları esnetmeyerek doğrudan reddetme yolu izlemiştir.

5.3.4. İç Paydaşların Talepleri ve Başa Çıkma Stratejileri

Mirza Bey’in iç paydaş olarak tanımladığı öğretmenler ve diğer okulların yöneticilerinin kişisel menfaatleri söz konusu olduğunda nasıl baskı gruplarına dönüştüğünü şu şekilde anlatmıştır:

Aşiretin gücü adına!

Bir defasında bir öğretmenim hiç haber vermeden 2 hafta boyunca okula gelmedi. Tabi aradım ulaşmaya çalıştım fakat cevap alamadım. Bunun üzerine durumu tutanak altına alıp milli eğitim müdürlüğüne gönderdim. Tabi 657’ye göre suç bu durum. Soruşturma açıldı. Daha sonra öğretmenimin eşi okula gelerek eşinin ameliyat olduğunu bu durumdan şube müdürünün haberdar olduğunu söyledi. Normalde rapor süresinin bitiminde raporun okul idaresine teslim edilmesi gerekiyor. Fakat öğretmen döndükten sonra bile raporu vermedi. Bu sırada soruşturma açıldığını öğrendi. Ohooo sen misin tutanak tutup ilçeyi haberdar eden? Öğretmenin eşi buraydı tabi ve ilk iş konuyu aşiret gücüne getirdi tabi ben geri adım atmadım. Ondan sonra araya adam/ricacı koymaya başladılar falan neyse uzun hikaye. En son öğretmen sadece uyarma cezası aldı. Bu gibi durumlarda çoğu defa eli kolu bağlı kalıyoruz çünkü biz üzerimize düşen görevi yerine getirsek de bir şekilde siyasetçisi, bürokrati falan filanı araya girip üstünü örtebiliyor.

Yukarılardaki tanıdıklar sağ olsun!

Yine bir gün nüfuzlu bir öğretmenim yapılan ders programını beğenmemiş, Odama gelerek “ben bu programa göre girmem, kendi programıma göre gidip geleceğim” deyip ders programını üzerime fırlattı. Tabi bu durum müdür yardımcılarının da yanında oldu; akabinde tutanak tutup durumu ilçeye bildirdik fakat ne soruşturma açıldı ne başka bir şey. Üstüne bir de öğretmen istediği okula görevlendirmesini yaptırıp gitti biz de arkasından bakakaldık.

Baskıda inovasyon: Mobbing!

Durum artık o kadar gevşek bir hale gelmiş ki okul yöneticisi olarak üzerimize düşen görev ve sorumluluklarımızı bile yerine getirirken çekiniyoruz. Öğretmen programını mı beğenmedi, DYK kursu az mı verildi, kendisinden eğitim-öğretim adına ekstra çalışma mı istendi al sana hemen mobbing davası ve şikâyet. Bu konuda üst yöneticilerin, teftiş kurullarının, müfettişlerin hatta mülki amirlerin bir defa idarecilerin yanında olması gerekiyor. İkincisi, böylesine soyut iddialar karşısında mutlaka somut, nesnel ve şüpheye yer bırakmayacak delillerin aranması şart olmalıdır; aksi halde iki-üç öğretmenin bir araya gelip ‘bize mobbing uyguluyor’ diye şikâyet etmesi karşısında kendinizi savunamazsınız. Öyle havadan sudan sebeplerle hakkımızda soruşturma açılabilir ki... Hiç yokken bile mobbing deyince zaten iki-üç sıfır geriden başlıyorsunuz. Bu durum tabi motivasyonumuzu, iş aşkımızı, şevkimizi kırıyor. Bazen sadece odama çekilip benden beklenen bürokratik işleri mi yapmam diye düşünmüyor değilim. Yöneticilik hayatımda hep şunu fark ettim; ne zaman daha başarılı ve aktif bir okul profili yaratmaya çalışsanız en başta öğretmenlerin direnciyle karşılaşıyorsunuz, e haliyle gösterilen direnç sonucunda istenmeyen adam oluyorsunuz. Hem zaten şimdiye kadar kaç okul müdürüne başarısızlıktan dolayı soruşturma açılmış ki? Sistem tıkanıyor bu noktada; bir şeyler yapmak istiyorsunuz öğretmenlerin şikâyetiyle karşılaşıyorsunuz ve çoğu defa bu gibi şikâyetlerde ilk harcanan siz oluyorsunuz.

Haftada 20 saat İngilizce ile neler olur ?

Türkiye’de yabancı dil öğretimi oldukça tartışılmakta ve halen de istenen verim elde edilememektedir. Türkiye’nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) puanına bakıldığında 47,17 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye EPI verilerine göre, indekste yer alan 32 Avrupa ülkesi içinde 31. sırada; toplamda ise 88 ülke arasından 73. sıradadır (EF EPI, 2018). Ancak sistemin kronik sorunlarının ortaya çıkardığı olumsuzluklar kadar eğitim kadrosunun da bir miktar payının olduğu düşünülmektedir. Haftada 20 saatlik İngilizce dersinden “go” dan biraz daha fazlasını beklemek sanırım yanlış olmayacaktır. Mirza Bey anısını şu şekilde dile getirmektedir:

Bundan birkaç yıl evvel görev yaptığım lisede hazırlık sınıfı vardı ve haftada 20 saat İngilizce dersi okutulurdu. Bir gün rastgele bir sınıfa girdim ve çocuklarla İngilizce konuşayım dedim Bu olay okulun kapanmasına yakın bir zamandı. Maalesef çocuklar bu kadar sürede haftada 20 saat derse rağmen hiçbir şey öğrenmemiş gibiydiler. Kaldırdım bir öğrenciyi hadi bana İngilizce evini tarif et dedim. Çocuk önce “ya hocam evimi tarif etmek zordur ben hayali tarif etsem bir yeri olur mu” dedi ben de olur dedim ve çocuk “go” demekten öteye geçemedi. Dersten çıktıktan sonra İngilizce öğretmenlerimi çağırdım ve durum değerlendirmesi yapalım dedim. Çocukların şuan İngilizce skeç yapabilecek, şarkı söyleyebilecek durumda olmaları gerektiğini söyledim. Tabi öğretmenler hemen “siz bizim mesleki yeterliliğimizi mi sorguluyorsunuz, çocuklarda zaten kapasite yok, biz başarısız öğretmenler miyiz?” gibi sanki kendilerine hakaret edilmiş de guruları kırılmış moduna girdiler. Bayan öğretmenlerimden biri zaten ağlamaya başladı hemen. Baktım olay tatsızlaşacak toplantıyı bitirdim ve derslerine geçmelerini söyledim. Öğretmenler okuldan çıktıktan sonra gidip sözlü olarak beni şikâyet etmişler. Demem o ki eğitsel anlamda iyi şeyler yapmaya çalışmak bir nevi ateşten gömlek giymek gibi. Bu durum aslında ciddi bir baskı oluşturuyor biz idareciler üstünde.

Sizin müdür de fazla abartıyor!

Adil olmak için elimizden gayreti gösteriyoruz. Çünkü diğerlerinin hakkında giremeyiz, onlar da razı olmaz zaten. Ama bazen de öğretmenlerin ders programına yönelik (boş gün veya yarım gün, sabahları boş ders) talepleri oluyor. Ya da keyfi olarak rapor alma durumları. Bu gibi hususlarda esneklik göstermeyince tabi yine araya eş, dost, amir, meslektaş koyuyorlar. Bilmiyorum sonuçta meslektaşlarımızın okulda derslerin aksamaması adına bu gibi talepler için aracı olmaması gerekiyor. Fakat ne yazık ki böylesi konularda aracı olmak bir yana; üstüne bir de ‘sizin müdür de fazla abartıyor, ben olsam yardımcı olurdu’ gibi söylemlerle bizi zor durumda

bırakmaya çalışıyor. Aslında diğer okul müdürü arkadaşların birçok konuda benzer tutumları oluyor.

Diğer okullarda yöneticilik yapan meslektaşların böylesi bir durumda öğretmene haksız yere sağlık raporu almanın yanlış olduğunu söylemesi gerekirken sırf kendisini daha anlayışlı müdür olarak lanse etme çabası; işini özveriyle yapan okul müdürünü bir bakıma istenmeyen adam, anlayışsız müdür gibi nitelendirmelerle hedef haline getirebilmektedir.

Öğretmen Öğretmenin Kurdudur!

Bu ilginç örnekte ise diğer okul müdürünün, yanlış bilgiyi düzeltmek yerine gerçekte olmayan bir olayı varmış gibi gösterip veliyi Milli Eğitim Müdürlüğüne şikayet etmeye yöneltmesinin etik bir davranış değildir.

Daha önce görev yaptığım okula Suriyeli bir veli geldi öğrencisiyle beraber başka okuldan nakil yaptırmak için. Çocuğun ortaokula kayıt yaptırması gerekiyor yaş itibarıyla. Aslında tarif edenler yanımızdaki ortaokulu tarif etmişler ama veli bir türlü anlamak istemedi. Bunun üzerine nakil geleceği okula gitmiş ve bizim öğrenciyi almadığımızı söylemiş. Sağ olsun! Okul müdürü de hemen kağıda işte A okulu zorluk çıkarıyor, veliyi okuldan kovuyor gibi yazmış altına da imza kaşe vurup veliye kağıdı milli eğitime götürmesini söylemiş. Bazen en az diğer aktörler kadar bizlerin de [diğer eşit statüdeki müdürleri kast ediyor] bize baskı grubu olduğunu düşünüyorum. Sanki Öğretmen Öğretmenin kurdudur.

Haftasonu ve Veli Toplantısı! Olur mu Hiç?

...daha önce görev yaptığım bir okulda veli toplantısı yaptık. Artık veli toplantılarını biliyorsunuz velilere göre özellikle hafta sonu yapıyoruz. Önemli ve geçerli bir gerekçesi olmadıktan sonra her arkadaşım (öğretmenleri kast ediyor) bu toplantılara gelir, biz de taviz vermemeye çalışırız zaten. Ama X sınıfının Y branşındaki bayan öğretmen gelmedi veli toplantısına. Aradım ulaşamadım, neyse dedim kendi kendime ama farkındayım bazı durumların... Toplantı yapılırken sınıfların önünden geçiyorum, başka bir öğretmenle görüşme yapmış bir veli bu bahsettiğim öğretmeni bulamadığı için 'filanca hanım' nerede diye sordu... Diğer öğretmenin verdiği cevap aslında çok şey anlatıyor.... Dedi ki; O'nun eşi Mülki Amir olduğu için gelmez,

aramayın.... Tabi okul yöneticisi olarak hem velinin hem de diğer öğretmenlerin gözünde 'aciz' görünmek oldukça kötü bir his.

Bu örnekte görüldüğü üzere öğretmenler eşinin, dostunun, akrabasının bürokratik veya siyasi gücünü kullanarak katılması gereken toplantıları yok sayabilmekte veya görev ve sorumluluklarını yetirme konusunda oldukça rahat davranabilmektedir.

5.4. Baskı Gruplarının Okul Müdüründe Oluşturduğu Duygular

Baskı gruplarının gerek talepleriyle gerekse de kullandığı yöntemler ve okula yansımalarıyla Mirza Bey üzerinde oluşturduğu duygular şu şekildedir:

... Açıkçası yaşadığım bu olay ve üzerimde kurulan toplumsal, bürokratik baskıdan sonra ben de şuan öğrencilerin kılık kıyafeti düzeni konusunda eskisi kadar uğraşmak istemiyorum. Bu durum okul müdürü olarak kendimi yetersiz hissetmeme sebep oluyor. Sinmişlik, kırgınlık, vazgeçiş...

Bazen veliler okula gelir benimle sert ve yüksek ses tonuyla konuşan veliler, buralı olan müdür yardımcıyla oldukça adabına uygun ve saygılı konuşur... Çünkü onun da bir aşirete mensup olduğunu bilirler. Bu durum çoğu defa kendimi kötü hissetmeme sebep oluyor. Mesleki ve kişilik olarak kendime saygımı kaybediyormuşum gibi...

... Ondan sonra araya adam/ricacı koymaya başladılar falan neyse uzun hikaye. En son öğretmen sadece uyarma cezası aldı. Bu gibi durumlarda çoğu defa eli kolu bağlı kalıyoruz çünkü biz üzerimize düşen görevi yerine getirsek de bir şekilde siyasetçisi, bürokratu falan filanı araya girip üstünü örtebiliyor.

... Dedi ki; O'nun eşi Mülki Amir olduğu için gelmez, aramayın.... Tabi okul yöneticisi olarak hem velinin hem de diğer öğretmenlerin gözünde 'aciz' görünmek oldukça kötü bir his..

Mirza Beyin anlattıklarında hareketle baskı gruplarıyla kurduğu ilişkilerin kendisinde (a) mesleki ve kişilik olarak özsaygı kaybı yaşama, (b) sinmişlik, kırgınlık, vazgeçiş, (c) yetersiz hissetme, (d) çaresiz hissetme, (e) dışlanmışlık, (f) mesleki idealizmin kaybolması gibi duygular oluşturduğu görülmüştür.

5.5. Baskı Gruplarının Okula Yansımaları ve İhtiyaç Duyulan Düzenlemeler

Mirza Bey yöneticilik hayatında baskı gruplarının okula yansımalarının kullandığı yöntemler bakımından neler olduğunu ve baskı gruplarıyla ilişkilerde okulun edilgen bir yapıya dönüşmemesi için ne gibi düzenlemelere ihtiyaç duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

5.5.1. Baskı Gruplarının Okula Yansımaları

Baskı gruplarının okula yansımalarına ilişkin Mirza Bey'in deneyimleri aşağıda betimlenmiştir.

Adamına Göre Davranma

Adamına göre davranmak ve birilerini kayırmak konularında Mirza Bey gayet ciddileşerek önemle vurguladığı ve sorun olarak gördüğü hususları anlatırken şu ifade ile sözlerine başlamıştır; “Okul müdürü olarak görev yaptığım hemen hemen tüm okullarda çevresel işbirliği açısından diğer kurum ve kuruluşlara yönelik en muzdarip olduğum konu ise tamamen adamına göre davranma şekilleriydi”. Nepotizm genellikle politik alanda adam kayırma ya da aile işletmelerinde aile üyesi bir ferdi diğerlerinden daha fazla öne çıkarmaya dayalı liyakati göz ardı eden ahlaki olmayan bir seçim türüdür. Nepotizm, özellikle siyaset, nüfuz, aşiret gibi faktörlerden beslenerek erk sahiplerinin yakınlarının, akraba veya eş-dostlarının belli görevlere getirilmesi ile ya da bu odaklarla simbiyotik ilişkileri olanların tutumları neticesinde gelişen atama, torpil ve kayırma biçimleridir. Diğer yandan belli merkezlere yakın olanlar ile olmayanlar arasında liyakat gibi ölçütleri gözetmeksizin kayırma durumudur. Nepotizm, görüldüğü her yapıda bozulmaya yol açacağı gibi nerede biteceği veya neye dönüşeceği de kestirilememektedir. Tecrit, ilgisizlik, ihtiras, çekişme, hizipleşme ve saldırganlığa varan sonuçları olmaktadır (Cosier ve Harvey, 1998:77; Kızıltan, 1986:18; Shepherd ve Haynie, 2009:1249-1252).

Kategorize Etme ve Ötekileştirme

Mirza Bey, okulun yakın çevresi olarak nitelediği özellikle aile grupları başta olmak üzere bir takım unsurların eğitim anlayışından ziyade kendi görüşlerinde göre gruplaşmaların içerisinde olmasından yakınmaktadır. Bir anısına göre şunları ifade etmektedir:

Okulun yakın çevresinin eğitim boyutunu tamamen göz ardı ettiği, milli, manevi, ahlaki değerlerin ve iyi insan yetiştirme boyutunun okul velileri tarafından rağbet görmediği gibi bu konuda giriştiğim çabalarım da diğerlerince de yalnız bırakıldım. Beni belli yerlere (nüfuz, siyasi, ideoloji, dünya görüşü kast ediyor) ne derece yakın olup olmadığımı göre değerlendirdiler.

Kişilerin hayata bakış açılarına göre yargılanması ve kategorize edilerek “diğer” olarak görülmesi ötekileştirme olarak kabul edilmektedir. Ötekileştirmenin neticelerinden öne çıkan durum ise yabancılaşmadır. Eğitim camiasında son yıllarda sıkça gündeme gelen yabancılaşma sorunu araştırmayı yaptığım okulda gördüğüm ve anladığım kadarıyla “yabancılaştırma” şeklinde gelişmektedir. Modern toplumların fenomeni olarak yabancılaşma olgusunun aslında “diğerlerinin” “birilerini yabancılığa itmesi” şeklinde geliştiği görüşüne (Marshall, 1999:798; Pappenheim, 2000:4; Yapıcı, 2004:1-2) Mirza Bey’in katıldığını gördüm.

Onlarla da onlarsız da zor bu işler!

Şimdi malumunuz biz eğitimi sınıf ortamında olduğu kadar dışarıda da yapmak zorundayız. Efendim, gezidir, yarışmadır, sosyal etkinliktir, spor falan. Okulun kaynakları malum... O zaman çevreye müracaat ediyoruz. Sağ olsunlar bizler pek kırmazlar ama sonrasında onların istekleri olduğunda da zor durumda kalabiliyoruz. Birde sendikalar var malumunuz. Birkaç küçük örnek hariç ben şimdiye kadar sendikaların okullar için proje, destek, çalışma falan yaptığını görmedim, üye peşindeler. Buna rağmen isteklerinde bazen ısrarcı ve baskıcı olabiliyorlar.

... aşiretlerin etkisi büyüklüğüne göre, ekonomik veya sosyal gücüne göre değişir. Mesela burada ticaret yapan ya da büyük tarım arazilerine sahip bazı aileler var. Hem köy hem de şehirde yaşamında her konumda onlardan birileri mutlaka var. Kurumlarla

işleri olduğunda ilgisine, muhatabına değil kurumun başındakine giderler. E, karşısındaki amir-müdür olmaz diyemez, bir şekilde esnetmeye orta yolu bulmaya falan çalışır. İşleri olmazsa kişiye başka yerlerden baskı yaparlar. Bizde de aynı durum var. Hele talepte bulunan yerel yönetimdekiler falansa işler daha da başka oluyor.”

... daha çok örnek var... Bazı talepleri karşılamak ne mevzuat ne de mesleki etik olarak mümkün!. Bir yerde eliniz kolunu bağlanabiliyor. Yönetici olmanın zorluğu bu noktalar zaten... Asıl idare etmeye, yönetmeye çalıştığımız şey senin de dediğin gibi okulun iç ve dış çevresi... Bu çevredeyse işler asimetrik ilerliyor...

Mirza Bey’in görüşmeler sürecinde birkaç yerde bana eğitimde yönetici olmanın aslında “asimetrik bilgi² ve ilişkilerden sistemli sonuçlar ortaya çıkarabilmek” olduğunu söylemişti. Görüşmenin bu aşamasında yeri geldiği için ne demek istediği sordum. Mirza Bey yeni duyduğum bir kavram olan “tünel vizyonu” meselesinin öncelikle aşılması gerektiğini söyledi. O’na göre eğitim yöneticiliği kanun ve yasalarla kuralları ve yetkileri belirlenmiş bir süreçtir. Ancak okulun açık bir yapı olmasından dolayı hem mevzuata uygun hem de toplumla içe olabilmenin birlikte ve başarılı bir şekilde yürütülmesi bağlamında açıklamalar yaptıktan sonra açıklama yapmasını talep ettiğimde şunları ifade etti:

... şimdi bize değer kazandıran işimizi kolaylaştıran okulun faydasına olan kişileri ve kurumları ayıralım, onlar her zaman bize lazım... Ama bir diğer tarafta yer alanlar var, bunlara bakalım. Çevre ile kurduğumuz ilişkilerde bazen yanıltma, yanlış yönlendirme, bildiğini gizleme, talimatlara uymama gibi gibi davranışlarla karşılaşırız. Bunlar ‘tünel vizyonlu’ lar, yani tek yöne bakan, öncül ardıkları hesap etmeyen, sadece bir noktaya odaklanmış olarak davranıyorlar. Yani genellikle sorun çıkarıcı, yanıltıcı, kötü niyetli davranan kişiler ya da kurumlar... siz nasıl dersiniz öyle...

² Geçmiş 1970’li yıllara kadar uzanmakla birlikte Asimetrik Bilgi (iktisat alanyazınında güvenilirlik krizi durumu açıklayan Limon Teorisi olarak kullanılmaktadır) kavramını asıl gündeme taşıyanlar ve bu konuda yaptıkları çalışmalar ile 1996 yılında Nobel Ödülü alan William Vickrey ve James Mirrlees’tir. Daha sonra George Akerlof 2001 yılında bu konuda önemli çalışmalar yapmışlardır. İsimleri anılan yazar ve araştırmacılara göre asimetrik bilgi; yönlendirme ve içerik bakımından bilgiye daha fazla hakim olan tarafın, karşı taraf yönelik olarak bilgi üzerinde ahlaki bakımından eksiltme, çarpıtma, manipülasyon, yanlış anlamaya neden olma, kendine göre yorumlama bakımından aldatıcı şekilde hareket etmesi anlamına gelmektedir (Esen, 2015; Söylemez, 2006).

Mirza Bey'i açıklamalarından anlaşıldığı üzere özetlersek; baskı gruplarına, bunların taleplerine ve kullandıkları yöntemlere bakıldığında doğrudan ve usulüne uygun iletişim kurmaktan ziyade araya okul yönetimine baskı kurabilecek birilerini koymaya çalıştıkları görülmektedir. Çevresel unsurların “araya adam koyma”, “ısrarla isteme”, “baskı yapma”, “hiç mi olmaz deme” gibi geçmişten gelen alışkanlık ve yargılarla beslediği düşüncelerin onların tutumlarına yön verdiği söylenebilir. Bu durumda, bizlerin okul yöneticisi olarak halkla ilişkiler uzmanı gibi toplumla ve “selam verdiklerimiz” ile daha etkili ilişkiler kurması; onlara nasıl bir çalışma şeklimizin olduğu, bizden ne şekilde taleplerde bulunmaları gerektiği konusunda eğitici ve yol gösterici olması gerekmektedir. Bu şekilde, okuldan beklenen ve istenen hususların daha akılcı ve değerli sonuçlar ortaya koyacak çıktılara dönüştürülmesi mümkün olabilecektir.

5.5.2. İhtiyaç Duyulan Düzenlemeler

Baskı gruplarını okul ve okul yöneticisi için sorun haline getiren başlıca neden ekonomik gereksinimlerin okulun kendi imkânlarıyla karşılanabilmesinde yaşanan sorunlardır. Bu sebeple okulun ekonomik bağımlılığının oluşmaması için ödenek ve diğer işlerin finansmanı için ek tahsisler yapılmalıdır. Mirza Bey'in de bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

...çok sayıda öğrencimiz ve öğretmenimiz var. Burası okul ihtiyaçları hiç bitmez, benim de görevim budur zaten. Okulu ayakta tutmak ve faydalı olabilmek. Ama bu ihtiyaçlarımızı karşılamak için kaynak lazım. Bakım, onarım, tamir, sarf malzeme derken her şeye para bulmanın zor tabi... İlçeye diyoruz böyle böyle diye... kendi imkanlarınıza göre çözümler demeye getiriyorlar, diyorlar da... Bu durumda öğretmenime bu işi çözemedim mi diyeceğim? Çevreye yöneliyoruz bir kez daha... Bizi bazen zor durumda bıraksalar da aşiret dediğimiz yapıya, kanaat önderi dediğimiz kişilere rica ediyoruz... Ya malzeme ya işçilik falan temin edip eksikimizi karşılıyoruz. Tabi bu durum bizi bir bakıma baskıya da açık hale getiriyor; sonuçta okulun bir ihtiyacını karşılayan kişi veya kurum yeri geldiğinde mevzuata aykırı şeyler veya en basitinden kendilerine yönelik ayrıcalık talep edebiliyor. O yüzden Bakanlığın okulların ihtiyaçlarını herhangi bir dış yardıma ihtiyaç bırakmayacak şekilde gidermesi, ödenek sağlaması gerekmektedir.

Öğretmene ve okul yöneticilerine yönelik şikâyet mekanizmalarının işletilmesinde nesnel ölçütler, somut bilgiler ve etik değerler gözetilmelidir. Şikâyet baskısı altındaki eğitim personeli görevini asgari çaba göstererek yerine getirdiğinde mesleğin gerektirdiği özveri ortaya çıkmamaktadır. Mirza Bey bu konudaki çözüm önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

...Öğretmen programını mı beğenmedi, Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK) az mı verildi, kendisinden eğitim-öğretim adına ekstra çalışma mı istendi al sana hemen mobbing davası ve şikâyet. Bu konuda üst yöneticilerin, teftiş kurullarının, müfettişlerin hatta mülki amirlerin bir defa idarecilerin yanında olması gerekiyor. İkincisi, böylesine soyut iddialar karşısında mutlaka somut, nesnel ve şüpheyeye yer bırakmayacak delillerin aranması şart olmalıdır; aksi halde iki-üç öğretmenin bir araya gelip 'bize mobbing uyguluyor' uyguluyor diye şikâyet etmesi karşısında kendinizi savunamazsınız...

Son dönem medya ve kamuoyunda da sıkça yer bulduğu üzere eğitim çalışanlarına yönelik şiddet olaylarının artış göstermesi sebebiyle ve öğretmen itibarının korunması amacıyla özel bir yasal düzenleme gerekmekte aynı zamanda basının öğretmen konulu haberlerinde oldukça sorumlu davranması gerektiğini Mirza Bey şu şekilde ifade etmektedir:

...Öğretmenlik meslek kanununda (tabi çıkarsa) mutlaka öğretmeni korumaya yönelik düzenlemeler de yapılmalı.

...Biliyorsun hocam, öğretmen saldırıya uğrasa veya başına olumsuz bir şey gelse bunun haber değeri yoktur; ama öğretmen en küçük olaya karışsa bunu öyle bir abartarak paylaşırlar ki.. Toplum için adeta öğretmen hedef tahtası halinde şuan. Bu yüzden basının öğretmen haberleriyle ilgili çok daha duyarlı davranması gerektiğini düşünüyorum...

Mirza Bey okul müdürünün özellikle öğretimsel liderlik boyutunda akademik, sosyal, kültürel ve sportif alanda kurumsal gelişim ve başarı için mevzuat konusunda esnek davranabilmek, bu yönde karar alabilmek gibi konularda yetkilerinin artması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

...akademik başarıyı artırma grubumuz ve Okul Rehber öğretmenimizle görüştüğümde sonra tüm sınıflara öğrencileri akademik seviyesine göre eşit sayıda olacak şekilde iyi-orta-kötü halinde dağılımını yaptık. Bunun üzerine abartısız söylüyorum en az bir ay velilerin baskısına maruz kaldık. Çocuklarının eski sınıflarına verilmesi konusunda inanılmaz baskı yaptılar, şikâyetle bulundular falan...

... görev yaptığım bir ortaokulda malum senenin son günleri her sınıfta üç beş öğrenci olur. Bu öğrenciler genelde akademik seviyesi yüksek ve şuan yapılan Liselere Giriş Sınavı (LGS) veya Bursluluk sınavı gibi sınavlarda başarılı olmayı hedefleyen öğrencilerdir. Fakat sınıfta sadece birkaç öğrencinin olması öğretmenin de motivasyonunu düşürmekte ve rehavete kapılmasına sebep olmaktadır. Ben de okulun kapanmasına son iki hafta kala her sınıfta bulunan bu birkaç öğrenciyi okulumuzun konferans salonuna toplayıp bu öğrencilere yönelik Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri –ki bu derslerin sınavlarda ağırlığı her zaman fazla olmuştur- ağırlıklı alternatif bir ders programı oluşturdum. Bu sınıfın derslerine gönüllü olarak girmeyi kabul eden öğretmenlerimizle programı başarıyla uyguladık ve bu bir bakıma LGS Kamp programının çok güzel sonuçlarını da aldık. Fakat maalesef daha sonra oluşturduğum bu program yüzünden bir grup öğretmenin şikâyetiyle maalesef soruşturma geçirdim. Buna benzer birçok olayda aynı sonucun ortaya çıkacağına eminim. Yok yaptığınız programın Kaymakamlık onayı var mı?, Mevzuatın dışına neden çıktınız? gibi sorularla uğraşmaması gerekiyor okul müdürünün. Bu yüzden, bizlerin gerektiğinde durumsal şartlara göre karar alabilme yetkisi olmalı.

Okul üzerinde “aşiret”, “nüfuzlu bürokrat”, “kanaat önderi”, “siyasal kişilik”, “tüccar” gibi unsurların doğrudan baskıya yönelik giriştikleri bilinçli davranışları okul yöneticisinin tek başına karşılaması veya mücadele edebilmesi oldukça zordur. Bu yüzden toplumsal bilinç ile farkındalıklarının oluşması ve etik kurallara uyum kültürünün gelişmesi gerekmektedir. Mirza Bey’e verdiği bilgiler, aktardığı konular ve ayırdığı zaman için teşekkür ederek görüşmeyi tamamladım.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması sonucunda; okul yönetimine etki eden baskı gruplarının aileler, bürokratlar ve yerel yöneticiler, ticari yapılar, aşiret ve kanaat önderleri, sendikalar, öğretmenler ve diğer okul yöneticileri, yerel basın ve siyasi parti temsilcileri olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sınıflandırma her ne kadar Aydın (2004), Özcan (2014) ve Urun ve Toker Gökçe (2015) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sınıflandırmayla benzerlik gösterse de eğitim yönetimi alanında baskı grubu olarak yerel basın, öğretmenler ve diğer okul yöneticileri gibi iç paydaşlar ve aşiret-kanaat önderi sınıflandırmasına rastlanmamıştır.

Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin okuldan talep ettiği konular bakımından farklılık göstermektedir. Veli profili ile öğrenci profili arasında güçlü benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ve ekonomik düzeyi yüksek velilerin çocuklarının da yüksek başarı gösterdiği sonucu Walberg'in (2004) yaptığı çalışmayla uyumluluk göstermektedir.

Baskı grupların taleplerinin genel olarak yönetsel anlamda öğrenci işlerine dönük sınıf seçme, devamsızlığı fazla olan öğrencinin devamsızlığının silinmesi, öğretmen tercih etme, daha fazla etüt veya kurs sağlanması, kayıt alanı dışındaki öğrencinin kaydının yapılması; personel işlerine dönük olarak da okul yönetiminden öğretmenler için gayri resmi izin isteme, öğretmenin daha iyi bir okula görevlendirilmesi ve ders programına yönelik olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sendikaların üye kazanma ve tanıtım toplantıları yapmaya dönük talepleri; ticari yapıların okuldan öğrenci veya velileri kendilerine yönlendirmesi ve reklam-tanıtım yapma gibi taleplerde bulunduğu görülmüştür. Baskı gruplarının talepleri Sürücü (2011), Şenaras (2017) ile Urun ve Toker Gökçe (2015) tarafında yapılan araştırma sonuçlarıyla genel olarak örtüşmektedir.

Okul müdürünün, kendisine gelen taleplerde kabul etme, görmezden gelme veya kaçınma ve reddetme gibi stratejiler izlediği görülmüştür. Bulgular bu bağlamda Urun ve Toker Gökçe'nin (2015) sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Çalışmada ayrıca okul müdürünün diplomatça bir üst makama yönlendirme ve talepte bulunanı ikna etme yoluna gitme gibi stratejiler de izlediği belirlenmiştir.

Okul müdürünün başa çıkamadığı veya yönetemediği talepler olabilmektedir. Çalışmanın sonucuna göre böyle durumlarda okul müdürünün mesleki ve kişilik olarak özsaygı kaybı yaşadığı, mesleki idealizmini kaybettiği, kimi durumda kendini yetersiz, çaresiz ve dışlanmış hissettiği ve sinmişlik, kırgınlık ve vazgeçme gibi duygulara kapıldığı belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alanyazınında bu boyutun ele alındığı çalışmayla karşılaşılmamış olması da çalışmanın bir diğer özgün değeridir.

Araştırmada okul müdürünün baskı gruplarıyla ilişkilerin sağlıklı yürütmesi için bazı düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürü, baskı gruplarıyla ilişkilerde okul örgütünün ve yöneticilerinin edilgen taraf olmaması adına okul müdürünün yetkilerinin artırılması, okulun mali açıdan üst yönetim tarafından desteklenmesi, öğretmeni koruyacak yasal düzenlemeler yapılması, basına öğretmen haberleri konusunda daha duyarlı davranması, yöneticilere yönelik şikayetlerde mutlaka nesnel ve somut kriterler aranması gibi öneriler sunmuştur. Çalışmanın bu boyutuyla ilgili daha kapsamlı nicel veya karma araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Çalışmanın anlatı araştırması deseninde yapılmış olması eğitim bilimleri alanyazınına katkı sunmaktadır. Alanyazın taramasında anlatı araştırması deseninin kullanıldığı çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Örneğin Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının (YÖK) tez veri tabanında “anlatı araştırması” ve “narrative inquiry” anahtar kelimeler ile tarama yapıldığında sadece dört doktora tezi ve dört yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür.

Yapılacak çalışmalarda anlatı araştırması deseninin daha sık kullanılması ve bu yöntemin teşvik edilmesi yararlı olacaktır. Wang ve Geale'nin (2015) belirttiği gibi Sanat temelli (arts-based³) araştırma olarak anlatı, önceki deneyimler hakkında

³ Sanat temelli araştırma, belirsizliği araştırmak, söylesel olmayı değerlendirmek ve genellikle göz ardı edilenleri fark etmek için yaratıcı bir paradigma sunar. Sanat temelli araştırma yöntemleri, ampirist yaklaşımların yerine geçmeyi değil, nitel araştırmaları bilgi sunmanın ve üretmenin yeni yöntemlerine açmayı amaçlar (MacDonald & Hunter, 2018). Sanat temelli araştırmada amaç herhangi bir kesinlik arayışı değildir. Burada amaç, perspektiflerin geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Örneğin gelenekselci olarak tanımlanabilecek araştırmacılar için kesin açıklamalar ve güvenilir öngörülerde bulunmak önemliyken; sanat temelli araştırmacılar, eğitim fenomenine yeni bir bakış önermeyi amaçlamaktadır (Barone & Eisner, 2011).

nüansları ve ayrıntıları ortaya çıkarmak için son derece kullanışlı bir yoldur. Anlatı araştırmasında temel bir öge olan hikaye anlatımı süreci, her biri iç içe ve döngüsel olan diyalog ve yansıtma için fırsat sağlar. Okul-çevre ilişkileri bölgesel, sosyal ve kültürel faktörlere göre değişim gösterebildiğinden çalışma sayısının artırılması ve çeşitlendirilmesi yararlı olabilecektir. Nitel araştırmalarla birlikte geniş katılımlı nicel araştırmaların da yapılmasında fayda olduğu düşünülmektedir.



7. KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). "Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?". *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 313-326.
- Açıklalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Eksili, N. (2014). "Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar". *Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 165-182.
- Algül, S. (2013). *Türkiye'de Sendika-Siyaset İlişkisi: DİSK (1967-1975)*. İstanbul: İletişim.
- Altheide, D. L., & Johnshon, J. M. (1994). Criteria For Assessing Interpretive Validity In Qualitative Research. In N. K.Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Altun, B. ve Sarpkaya, R. (2017). "Eğitim Yönetiminde Politik Modeller". *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 1-12.
- Arı, T. (2008). *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika*. (7. baskı). Bursa: MKM.
- Arıcan, H. (2009). *Eğitimde Çevre Faktörleri ve Öğretmen Üzerindeki Stres Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H., Saticı, A. ve Kuru, M. (2006). "Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31 (42), 15-25.
- Asiliskender, B. (2004). *Kimlik, Mekan ve Yer Deneyimi, Kültür ve İletişim*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Mezunları Vakfı.
- Aslanargun, E. (2007). "Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 119-135.

- Astone, N. M., & McLanahan, S.S. (1991). "Family Structure, Parental Practices, and High School Completion". *American Sociological Review*, 56 (3), 309-320.
- Aydın, A. (2015). *Sınıf Yönetimi*. (18. baskı). Ankara: Pegem A.
- Aydın, İ. (2004). Okul ve Çevre İlişkileri. Ed. Y. Özden. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. (2. baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, S. (2003). "Abdallar" *Antropoloji Sözlüğü*. Derl.: K. Emiroğlu ve S. Aydın. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Aydoğan, İ. (2006). "İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerinin Düzeyi". *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 121-136.
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar/ Okul Merkezli Yönetim*. (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik: Güncel Konular ve Yaklaşımlar*. Ankara: Gazi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul: Okul Geliştirme-Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı Eğitim Terimleri Yönetimi Sözlüğü*. (3.baskı). Ankara: Pegem A.
- Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of The School: Towards A Theory of School Organization*. New York: Methuen
- Barone, T. & Eisner, E. (2011). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. (3. baskı). İstanbul: MEB.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. (3. baskı). Ankara: Yargıcı.

- Bayhan, V. (2002). "Demokrasi ve Sivil Toplum Örgütlerinin Engelleri: Patronaj ve Nepotizm". *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 1-13.
- Bayrakçı, M. ve Dizbay, S. (2013). "Ortaöğretim Kurumlarında Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri". *Sakarya University Journal of Education*, 3 (1), 98-112.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming A Leader*. New York: Addison-Wesley
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Beydoğan, Ö. (2006). "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7 (1), 75-90.
- Bhattacharya, K. (2008). *Introduction to Qualitative Methods In Education: A Student Handbook*. Corpus Christi, TX: Bhattacharya.
- Bilgici, Ö. (2010). *Baskı Gruplarının Siyasi Karar Alma Organları Üzerindeki Etkisi: Türkiye Barolar Birliği Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bostancı, A. B., Akçadağ, T., Kahraman, Ü. ve Tosun, A. (2016). "The Relationship Between Schools' DNA Profiles and Political Behavior In School. Okulların DNA Profili ile Okul İçi Politik Davranışlar Arasındaki İlişki". *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 5693-5705.
- Bozkurt, E., Bayar, A. ve Üstün, A. (2018). "Okul Yöneticilerinin Okul-Çevre İlişkileri ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3), 2561-2574.
- Bradley, C. (1957). "Pressure Groups and The Schools". *JSTOR*, 38 (4), 152-155.
- Brosky, D. (2011). "Micropolitics in The School: Teacher Leaders' Use of Political Skill and Influence Tactics". *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (1), 1-11.

- Brown, P. (1990). "The 'Third Wave': Education and The Ideology of Parentocracy". *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 65-86.
- Bruinessen, M. V. (2003). *Ağa, Şeyh, Devlet*. Çev. B. Yalkut. İstanbul: İletişim.
- Bucher, K. & Manning, M. (2005). "Creating Safe Schools". *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79 (1), 55-60.
- Buluç, B. (2009). "İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki". *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (19. baskı). Ankara: Pegem A.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management* (3rd ed.). London: SAGE
- Büyükkaragöz, S. S. (1985). *Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirmenin Önemi ve Teknikleri*. Erişim adresi: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:580aJthkIDkJ:egitimvebilim.ted.org.tr/>. Erişim tarihi: 11.04.2019
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı.
- Celkan, H. (2016). Eğitim ve Toplum. Ed. M. Ç. Özdemir. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Pegem A.
- Ceylan, M. & Bakar, B. (2010). "Ortaöğretimde Okul- Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi". *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64
- Cibulka, J. (2001). "The Changing Role of Interest Groups In Education: Nationalization and The New Politics of Education Productivity". *Educational Policy*, 15 (1), 12-40.

- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story In Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, R. (1983). *Family Life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed or Fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Conklin, M. E. & Dailey, A. R. (1981). "Does Consistency of Parental Encouragement Matter For Secondary Students?". *Sociology of Education*, 54, 254-262.
- Conway, C., Hibbard, S. & Rawlings, J. R. (2014). "The Potential Use of Micropolitics In Examining Personal and Professional Experiences of Music Teachers". *Journal of Music Teacher Education*, 1-14.
- Cosier, R. A. & Harvey, M. (1998). "The Hidden Strengths In Family Business: Functional Conflict". *Family Business Review*, 11 (1),75-79.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir. Ankara: Siyasal.
- Curran, J. (1994). *Kamusal Bir Alan Olarak Medyayı Yeniden Düşünmek*. Çev. S. İrvan. Ankara: İLEF.
- Çalık, C. (2007). "Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 123-139.
- Çalışkan, M. S. ve Güçlü, M. (2014). "Etkili Okul-Çevre İlişkisinde Ailenin Katkısına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (34), 750-759.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). "Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 69-82.
- Çamdereli, M. (2000). *Ana Çizgileriyle Halkla İlişkiler*. Ankara: Çizgi.

- Çelik, N. (2005). *Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). “Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Politika Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19. doi: 10.16986/HUJE.2018044109
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. (8.baskı). Ankara: Pegem A.
- Çelikkaya, H. (2014). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel.
- Çelikten, M. (2001). “Etkili Okullarda Karar Süreci”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 263-274.
- Çınar, O. (2010). “Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 267-276.
- Çırpan, H. (1999). “Lider mi, Yönetici mi?”. *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*, 7, 1-5.
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul Liderliğinin Örgütsel Çıktılara Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dalin, P. (1993). *Changing The School Culture*. London: Cassell.
- Delgado-Gaitan, C. (1988). “The Value of Conformity: Learning To Stay In School”. *Anthropology and Education Quarterly*, 19 (4), 354-381.
- Demir, V. (2007). *Türkiye’de Medya Siyaset İlişkisi*. İstanbul: Beta.
- Demirtaş, H., Özer, N., Atik, S. ve Kırbaç, M. (2015). “Sendikal vatandaşlık Davranışı ve Sendikal Kimlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 77-93.

- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University: Electronic Classics Series
- Drucker, F. P. (1996). *Gelecek İçin Yönetim, 1990'lar ve Sonrası*. Çev. F. Üçcan. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- EF English Proficiency Index. (2018). *EF EPI Index 2018*. Erişim adresi: <https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/ef-epi-2018-english.pdf>. Erişim tarihi: 11.05.2019
- Eilertsen, T., Gustafson, N., & Salo, P. (2008). "Action Research and The Micropolitics In Schools". *Educational Action Research*, 16 (3), 295–308.
- Elmacıoğlu, T. (2009). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Yakamoz.
- Emerson, P. & Frosh, S. (2004). *Critical Narrative Analysis In Psychology: A Guide To Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). "School/Family/Community Partnerships: Caring For The Children We Share". *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701–712.
- Epstein, J. L., & Lee, S. (1993). *Effects of School Practices To Involve Families on Parents and Students In The Middle Grades: A View From The Schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Miami.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Erkilet, A. (2008). *Sivil Toplum Kavramı Tartışmaları*. İstanbul: Kaknüs.

- Ertas, H. (2010). *Kamuoyu ve Kamuoyu Oluşturma Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Esen, F. (2015). “Finansal Piyasalarda Bilgi Asimetrisi Kaynakları ve İçerideki Bilgi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 700-707.
- Ferris, G., Treadway, D., Kolodinsky, R., Hochwarter, W., Kacmar, C., Douglas, C., & Frink, D. (2005). “Development and Validation of The Political Skill Inventory”. *Journal of Management*, 31 (1), 126-152.
- Francisca, O., Inyang, O., & Anike, S. (2016). “Pressure Groups and Governance of Secondary Education In Functional Democracy In Cross River State, Nigeria”. *International Journal of Scientific Research and Management*, 4 (8), 4567-4572.
- Freeman, M., Marrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. (2007). “Standards of Evidence In Qualitative Research: An Incitement To Discourse”. *Educational Researcher*, 36 (1), 25-32.
- Gemici, Y. (2008). *Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ginsburg, A. L. & Hanson, S.L. (1986). *Values and Educational Sources Among Disadvantaged Students*. Washington, D.C: U.S. Department of Education.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gökalp, Z. (1992). *Kürt Aşiretleri Hakkında Sosyolojik Tetkikler*. Der: Şevket Beysunoğlu. İstanbul: Sosyal.
- Gül, G. (2004). “Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.

- Gül, H. (2006). “Çevresel Baskı Gruplarının Okulun Genel İşleyişine Etkileri: Kocaeli İzmit Örneği”. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 71-84.
- Gülensoy, T. (1994). *Kürtçenin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Güller, S. (2007). *Yeni İletişim Ortamlarının Habercilik Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, M. (1999). *Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar*. İstanbul: Alfa.
- Güneş, H. (2016). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem A.
- Güneş, İ., ve Günbayı, İ. (2017). “BİMER, ALO 147, CİMER Gibi Kurumlara Yapılan Şikâyetlerin Okul Yönetimine Etkisine İlişkin Yönetici Görüşleri: Bir Durum Çalışması”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1-10.
- Gür, N. (2006). *İlköğretim Okullarında Çevresel Baskı Gruplarını Etkinlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). “Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Güz, N. (2005). *Haberde Yönlendirme Ve Kamuoyu Araştırmaları*. Ankara: Nobel.
- Halai, A. (2006). “Ethics In Qualitative Research: Issues and Challenges. Edqual A Research Programme Consortium on Implementing Education Quality In Low Income Countries”. *EdQual Working Paper Number, 4*, 1-12
- Haydon, G., Browne, G., & Riet, P. (2018). “Narrative Inquiry As A Research Methodology Exploring Person Centred Care In Nursing”. *Collegian*, 25 (1), 125-129.

- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). "Etkili Okul Ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- Hennink, M. M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Çev. S. Turan. Ankara: Nobel.
- Izgar, G. ve Altınok, V. (2013). "Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri". *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 41-55.
- İnandı, Y. (2016). Okula Toplumsal Katılım. Ed. R. Sarpkaya. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (5. baskı). Ankara: Anı.
- İrvan, S. (2001). "Gündem Belirleme Yaklaşımının Genel Bir Değerlendirmesi". *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 9, 69-106.
- Joseph T. & Straub, J. T. (2002). *Ekip Kurma ve Yönetme, Atak Yöneticinin Rehberi*. Çev.: S. Şenel. İstanbul: Hayat.
- Kapani, M. (2007). *Politika Bilimine Giriş*. (19. basım). Ankara: Bilgi.
- Kara, E. (2007). *Türkiye’de Baskı Grupları ve TSK’nın Kamuoyu Oluşturmadaki Rolü Ve Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Karakütük, K. (2001). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karataş, İ. H. (2013). "Bir kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi: Eğitim Yöneticilerinin Toplumsal Katılıma İlişkin Tutumlarının İncelenmesi". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4 (8), 17-34.

- Karataş, S., Kahya, S., ve Bilgin, T. (2019). “Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM147) Üzerinden Yapılan Başvuruların Bildirim Durumları Açısından Değerlendirilmesi”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 321- 346.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (32.baskı). Ankara: Nobel.
- Kaya, Ç. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Kullandığı Politik Taktikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Keleş, H. N. (2011). “Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 129-139.
- Kelgökmen İlic, D. Ve Yalçın, B. (2017). “Y Jenerasyonunun Farklılaşan İş Değerleri ve Liderlik Algılamaları”. *Journal of Yaşar University*, 12 (46), 136-160.
- Keskin Demirer, D. (2011). *Eğitimde Paradigma Değişimi: Gölge Eğitim*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıltan, G. (1986). *Kişinin Silinen Yüzü: Çağımızda Yabancılaşma Sorunu*. İstanbul: Metis.
- Kian, T. S., Yosuff, W. F. W. & Rajah, S. (2013). “Relationship Between Motivations and Citizenship Performance Among Generation X And Generation Y”. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (11), 53-68.
- Kitapçioğlu, T. (2013). “Baskı Grupları ve Demokrasi”. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 106, 357-392.
- Koçak, Y. (1991). “Okul-Aile İletişiminin Engelleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta.

- Kolay, Y. (2004). “Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm. Erişim tarihi: 20.05.2019
- Koray, M. (1996). *Endüstri İlişkileri*. (3. baskı). İzmir: Doğruluk.
- Kuzu, B. (1985). “Kamu Yönetiminde Baskı Gruplarının Rolü ve Memleketimizdeki Duruma Kısa Bir Bakış”. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 51 (1-4), 65-136.
- Küçükali, R. (2003). “Bazı Yöneticilik Davranışları Açısından Öğretmenlerin Yöneticileri Algılama Düzeyi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1-2), 197-214.
- Laszlo, J. (2008). *The Science of Stories: An Introduction To Narrative Psychology*. London: Routledge.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE
- Lindberg, E. N. (2017). “Aile Katılımı: Bir Kavramsal Ve Durumsal Analiz Çalışması”. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 51-72.
- Lindle, J. (1999). “What Can The Study of Micropolitics Contribute To The Practice of Leadership In Reforming Schools?”. *School Leadership and Management*, 19 (2), 171-178.
- Lower, J. (2008). “Brace Yourself Here Comes Generation Y”. *Critical Care Nurse*, 28 (5), 80-84.
- Lu, Y. (2005). *Stories of Teacher Identity: A Narrative Inquiry Into East Asian ESL Teachers' Lives*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland, College Park, U.S. Erişim adresi: <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/3127/umi-umd-2944.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Erişim tarihi: 25.05.2019

- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices*. California: Wadsworth.
- MacDonald, A. & Hunter, M. A. (2018). Arts-Based Research In Education: Becomings From A Doctoral Research Perspective. In D. Kember & M. Corbett (eds.), *Structuring The Thesis: Matching Method, Paradigm, Theories and Findings*. Singapore: Springer.
- Mahiroğulları, A. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Sendikacılık*. Bursa: Ekin.
- Maigret, E. (2013). *Medya ve İletişim Sosyolojisi*. Çev. H. Yücel. İstanbul: İletişim.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Çev.: O. Akınhay ve D. Kömürçü. Ankara: Bilim Sanat.
- Mawhinney, H. (1999). “The Problems and Prospects of Studying The Micropolitics of Leadership In Reforming Schools”. *School Leadership and Management*, 19 (2), 159-170.
- Memduhoğlu, H. B. ve Saylık, A. (2012). “Okullarda İnförmel İlişkiler Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı*. Erişim adresi: http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/27110005_07.04.2015kila_vuzktap_gncel.pdf. Erişim tarihi: 21.04.2019
- Murphy, J. T. (1980). “School Administrators Besieged: A Look at Australian and American Education”. *American Journal of Education*, 89 (1), 1-26.
- Mutlu, E. (2008). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Ayraç.
- Nural, E., Kaya, C. D. ve Kaya, Y. (2013). “Okul Aile Birliklerinin İşleyişi, Sorunlarına İlişkin Yöneticilerin, Okul Aile Birliği Üyelerinin Görüşleri”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 58-69.

- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>. Erişim tarihi: 15.05.2019
- Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2005, 31 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 25831). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/05/20050531.htm>. Erişim tarihi: 15.05.2019
- Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2012, 9 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 28199). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm>. Erişim tarihi: 15.05.2019
- Oral, I. & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül) *Resmi Gazete* (Sayı: 28758). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>. Erişim tarihi: 15.05.2019
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Önsal, N. (2017). *Endüstri İlişkileri Sözlüğü*. Ankara: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu.
- Öz, E. (2003). *Kamuoyu Kavramı ve Basının Kamuoyu Oluşturma İşlevi Açısından Yeni Osmanlıların Gazeteciliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbaş, M., ve Badavan, Y. (2009). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler”. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 69-81.

- Özcan, K. (2014). “Çevresel Baskı Gruplarının Okul Yönetimine Etkileri:Adıyaman İli Örneği”. *e-International Journal of Educational Research*, 5 (1), 88-113.
- Özdemir, M. (2018). “Liderlik Yönelimi ve Politik Beceri Arasındaki İlişkinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi”. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1), 116-134.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (7. baskı). Ankara: Pegem A.
- Özdemir, S. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. Ed. S. Özdemir. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Özden, Y. (1996). “Okullarda Katımlı Yönetim”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 427-438.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm: Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem.
- Özgen, H. & Yalçın, A. (2018). *Temel İşletmecilik Bilgisi*. Ankara: Akademisyen.
- Özgür, B. (2011). “Yönetim Tarzları Ve Etkileri”. *Maliye Dergisi*, 161, 215-229.
- Özsemerci, K. (2003). *Türk Kamu Yönetiminde Yolsuzluklar, Nedenleri, Zararları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: T.C. Sayıştay Başkanlığı.
- Öztekin, A. (2007). *Siyaset Bilimine Giriş*. Ankara: Siyasal.
- Öztürk, M. (2013). “Sendikal Demokrasinin Örgütlü Hareketler Açısından Önemi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18 (2), 269-285.
- Pappenheim, F.C. (2000). “Alienation In American Society”. *Montly Review*, 52 (2), 1-8.
- Parlar, H. (2012). *Okul Geliştirme Alanyazının Modeller ve Yeni Yaklaşımlar Açısından İncelenmesi: Kuramsal Analitik Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Parsons, T. (1960). *Structure and Process In Modern Societies*. Glencoe,IL: Free Press.
- Patton, M. Q., (2014). “Michael Quinn Patton’s Top Ten Developments In Qualitative Evaluation For The Last Decade”. *The Nonprofit Quarterly*, 21 (2), 61-64.
Erişim adresi: <https://nonprofitquarterly.org/summer-2014-digital-issue/>.
Erişim tarihi: 26.05.2019
- Riessman, C. K. & Quinney, L. (2005). “Narrative In Social Work: A Critical Review”. *Qualitative Social Work*, 4 (3), 391-412.
- Saban, A. ve Sariçelik, S. (2018). “İçedönük Bir Çocuğu Anlamak: Bir Anlatı Araştırması”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 225-252.
- Samuels, W. J. & Mercurio N. (2001). “Rant Kollama Teorisine Yönelik Bir Eleştiri”. Çev., A. B. Yerelli. *Kamu Tercihi ve Anayasal İktisat Dergisi*, 4, 124-136.
- Sandlin, J. A. & McLaren, P. (2010). *Critical Pedagogies of Consumption: Living and Learning In The Shadow of The ‘Shopocalypse’*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Sapançalı, F. (2005). “Avrupa Birliği’nde Sosyal Dışlanma Sorunu ve Mücadele Yöntemleri”. *Çalışma ve Toplum*, 6 (3), 51-106.
- Savelyeva, T. & Lee, Y. (2012). “Nature of Leadership Discretions and Sustainability of Educational Innovations: Critical Connections”. *Educational Leadership and Management Advances in Educational Administration*, 13, 141-168.
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Sezer, Ş. (2016). “Okul Müdürlerinin Görev Öncelikleri Ve Karar Alma Süreçlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 121-137.
- Shepherd, D. & Haynie, J. M. (2009). “Family Business, Identity Conflict, and An Expedited Entrepreneurial Process: A Process of Resolving Identity Conflict”. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33 (6), 245–1264.
- Singleton, R. & Straits, B. C. (2018). *Approaches To Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Smith, J. K. & Deemer, D. K. (2001). The Problem of Criteria In The Age of Relativism. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sullivan, G. R. & Harper, M. V. (1997). *Umut Bir Yöntem Olamaz*. Çev. A. B. Dicleli. Ankara: Boyner Holding.
- Sürücü, G. (2011). *Okul-Çevre İlişkilerinin Okul Yönetimine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şahin, M. (2011). *Etkili Okul ve Aile İlişğine Dair Öğretmen Alguları (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şan, M. K. ve Hira, İ. (2003). Sanayi Sonrası Toplum Kuramları. *II. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi: Bildiriler Kitabı : 17-18 Mayıs 2003, Derbent-İzmit*. İzmit: Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Şenaras, B. (2017). *İlk ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Müdür ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şengönül, T. (2009). “Sosyal Sınıf Kökeni, Eğitimsel Kazanım ve Dikey Sosyal Hareketlilik İlişkisi”. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2 (3), 1-26.

- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. (4.baskı). Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Ed. Y. Özden. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*. (19. baskı). Ankara: Anı.
- Thompson, B. L. (2002). *Yeni Yöneticinin El Kitabı: Yönetim Fonksiyonları*. Çev. V. G. Diker. İstanbul: Hayat.
- Tokgöz, O. (2013). *Temel Gazetecilik*. (10. baskı). Ankara: İmge.
- Toprakçı, E. (2001). “Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 277-287.
- Torun, Y. (2009). “Meritokrasi: Adaletin Terazisi Mi Yoksa Bir Adalet İllüzyonu Mu?”. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (26), 89-99.
- Tschannen-Moran, M. (2001). “Collaboration and The Need For Trust”. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331.
- Tuzcuoğlu, N. (2015). Türk Milli Eğitiminde Okul Destek Sistemleri. Ed. A. Oktay. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A.
- Türkdoğan, O. (2006). *Doğu ve Güneydoğu: Kabile Aşiret Yapısı*. İstanbul: IQ.
- Uğur, S. S. ve Uğur, U. (2014). “Yöneticilik Ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü”. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 122-136.
- Uluğ, F. (1995). “İlköğretimde Okul-Çevre İlişkileri”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 181-196.

- Ulutaş, E. (2015). *Toplumsal Bir Tip: Kanaat Önderi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Urun, Z. ve Toker Gökçe, A. (2015). “Okul Müdürlerinin Baskı Gruplarının İstekleri ile Başa Çıkma Taktikleri”. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (1), 105-125.
- Uygur, A. ve Göral, R. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel.
- Walberg, H. J. (2004). “International Perspectives on Families, Schools, and Communities: Educational Implications For Family–School–Community Partnerships”. *Educational Research*, 41, 3-9.
- Wang, C. C., Geale, & S. K. (2015). “The Power of Story: Narrative Inquiry As A Methodology In Nursing Research”. *International Journal of Nursing Sciences*, 2 (2), 195-198.
- Wassenaar, D. (2006). *Ethical Issues In Social Science Research. Research In Practice: Applied Methods For The Social Sciences* (2nd ed). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Welsh, R. & Hall, M. (2017). “The Point of No Return? Interest Groups, School Board Elections And The Sustainment of The Portfolio Management Model In Post-Katrina New Orleans”. *Teachers College Record*, 120 (7), 1-38.
- Wilde, S. (1961). “Pressure Groups and Public Schools”. *The High School Journal*, 45 (3), 119-124.
- Yapıcı, M. (2004). “Eğitim ve Yabancılaşma”. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-9.
- Yavuz, Y. (2002). "Okulda Yönetime ve Karara Katılma. Erişim adresi: <http://kisi.deu.edu.tr/yasar.yavuz/makale4.html>. Erişim tarihi: 18.05.2019
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. C. (2018). Eğitim Yönetiminde Nitel Araştırma Desenleri. Ed. K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı. *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). “Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu Örneği”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.
- Yıldırım, N. (2011). “Okul Yönetimi ve Dengeye İlişkin Kuramsal Bir İnceleme”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 389-404.
- Yılmaz, A. İ. ve Beycioğlu, K. (2017). “Okullardaki Bürokratik Yapıya İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 1-23.
- Yılmaz, N. (2007). *Bilgi Toplumunda Okul ve Medya İlişkisi: Türkiye Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerini Sahip Olma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2016). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem A.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). “Etkinlik, Etkililik ve Verimlilik Kavramlarının Yarattığı Karışıklık”. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 23 (4), 1-13.
- Zencirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. İstanbul: Dora.

8. EKLER

Ek 1: İzin Belgesi



T.C.
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.7481172

12.04.2019

Konu : Araştırma İzni
(Veysel ŞENYİĞİT)

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 03.04.2019 tarihli ve 300 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Veysel ŞENYİĞİT'in "Eğitim Yönetiminde Baskı Grupları; Yerel Aktörler" başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı İlçesinde bulunan Anaokulu, İlkokulu, Ortaokul ve Liselerde görev yapan okul müdürleri ile görüşme yapılmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu görüşme sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve görüşmenin eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllü katılımcı belgesi alınıp, gönüllülük esasına dayalı olarak 14.06.2019 tarihine kadar yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek 2: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Eğitim Yönetiminde Baskı Grupları : Yerel Aktörler" adıyla, Veysel ŞENYİĞİT tarafından 21.03.2019 - 15.05.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Eğitim Yönetiminde Okul Müdürlerinin karşılaştıkları İç/Dış Paydaş-Aktör baskıları ve bunlarla başa çıkma stratejileri ile bu alanda neler yapılabileceği konusudur.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): M.E.B' bağlı resmi ilkokul, Ortaokul ve Liseler

Araştırma Uygulaması: O Anket Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

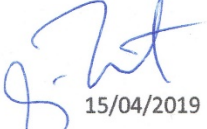
Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Veysel ŞENYİĞİT

İletişim Bilgileri :0506 858 6811

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.


15/04/2019

İsim-Soyisim İmza:

Ek 3: Görüşme Soruları

Sayın Katılımcı

Ben Mardin Artuklu Üniversitesi Yüksek Lisans öğrenciyim. İsmim Veysel ŞENYİĞİT. Katılacağınız bu çalışma, "Eğitim Yönetiminde Baskı Grupları : Yerel Aktörler" adlı Yüksek Lisans Tez çalışmamda kullanacağım bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Eğitim Yönetiminde Okul Müdürlerinin karşılaştıkları İç/Dış Paydaş-Aktör baskıları ve bunlarla başa çıkma stratejileri ile bu alanda neler yapılabileceği konusudur.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla.

Okul yöneticisi olarak şimdiye kadar görev yaptığımız;

1. Okulların genel olarak çevresini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Okulların çevresindeki hangi aktörlerin (kişiler/kurumlar/kuruluşlar) okulu ya da okul yönetimini etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Okul çevresinin (paydaşlar-aktörler) okul yönetiminden ne tür talepleri olmaktadır? Bu konuda yaşadığımız olaylardan bahsedebilir misiniz?
4. Okullarda, aktörlerin taleplerine ne şekilde cevap vermeye çalıştığımızı deneyimlediğinizi örneklerle açıklayabilir misiniz? Karşılanması veya yönetilmesi güç talepler olduysa bunlar sizde ne gibi duygular oluşturdu?
5. Okullar ile çevresi arasında gelişen ilişkiler ve bu ilişkilerin okul yönetimine yansımalarına ilişkin neler düşünüyorsunuz?
6. Okul çevresi aktörlerle ilişkilerin sağlıklı yürütülmesi adına ihtiyaç duyduğunuz düzenlemeler var mı? Bu konuda deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

9. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Veysel ŞENYİĞİT
Doğum Yeri ve Tarihi : 01.01.1988-Viranşehir

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi (2008) : Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller
Eğitimi İngilizce Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : 2018- Uluğbey Ortaokulu-Viranşehir
2008-2018 Hürriyet İlköğretim/Ortaokulu-Viranşehir
Katıldığı Kurslar : 2013- Language And Methodology For Teachers of English- UK
2010- Teacher Refresher Courses in England: Methodology and
Language Skills- UK

İletişim

E-Posta Adresi : vyslsenyigit@hotmail.com
Telefon : 05068586811

T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNTİHAL RAPORU

Tez Başlığı: Eğitim Yönetiminde Baskı Grupları: Yerel Aktörler

Yukarıda başlığı gösterilen Tez çalışmamın kapak sayfası, giriş, ana bölümler ve sonuç kısımlarında oluşan toplam 107 sayfalık kısmına ilişkin 12/07/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından "Turnitin" adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5'tir.

Uygulanan Filtrelemeler:

Kaynakça hariç

Alıntılar dahil

Açıklamalar:

Mardin Artuklu Üniversitesi "Turnitin" adlı intihal tespit programı sonucunda; azami benzerlik oranlarına göre Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: Veysel ŞENYİĞİT

Öğrenci No: 16762007

Programı : Eğitim Yönetimi

Statüsü : Tezli Yüksek Lisans

Tarih ve İmza

12/07/2019

Danışman Onayı

Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM



Anabilim Dalı Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali AKIN

