

School Principals and Human Relations

Okul Müdürü ve İnsani İlişkiler

Yasir Armağan¹, Muhammed Öz², Mustafa Sever³

Abstract

The purpose of this study was to develop an understanding of what human relations mean for school principals. The following questions were examined in the present study: “On what bases are human relations established by school principals both inside and outside the school?” and “Which meaning patterns are apparent in these relations?” Conducted in phenomenological design, the sample consisted of 51 school principals, who were working in the selected from 19 provinces, including at least one province from each of the 26 sub-regions of 2nd level classification, which was determined by the Turkish Statistical Institute (TUIK). Data indicated two bases on which human relations actualized: sympathetic and political bases. On sympathetic basis, patterns of meaning such as constructing belonging, building trust, building motivation, accessibility, consultation and restorative approach emerged; however, on political basis, patterns of meaning as acceptance, providing role balance, exceeding the form, authority representation and elimination of financial needs became visible.

Keywords: School principal, human relations, principal-teacher, principal-student, and principal-parent relations.

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul müdürleri için insani ilişkilerin hangi anlamlara geldiğine ilişkin bir kavrayış geliştirmektir. Araştırmada, “müdürlerin okul içinde ve dışında kurdukları insani ilişkiler hangi zeminler üzerinde yükseliyor?” ve “bu ilişkilerde hangi anlam örüntüleri belirgin hale geliyor?” sorularının izi sürülmüştür. Fenomenolojik desende kurgulanan araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 2. düzey sınıflamayı oluşturan 26 alt bölgenin her birinden en az bir il olmak üzere seçilen 19 ilde görev yapan 51 okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler, insani ilişkilerin sempatik ve politik zemin adı verilen iki zemin üzerinde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Sempatik zemin üzerinde, aidiyet ve güven inşa etme, motivasyon oluşturma, ulaşılabilirlik, istişare, onarıcı yaklaşım gibi anlam örüntüleri; politik zemin üzerinde ise, kabul görme, rol dengesi sağlama, formun aşılması, otoriteyi temsil, finansal ihtiyaçların giderilmesi gibi anlam örüntüleri görünür hale gelmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, insani ilişkiler, müdür-öğretmen ilişkileri, müdür-öğrenci ilişkileri, müdür-veli ilişkileri.

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

1 Merhum Yasir Armağan ve Mikail Yalçın'a rahmet niyazı ve minnetle.

Yasir Armağan, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey.

2 Dr., Mardin Artuklu University, Mardin-Turkey, muhammedoz@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9097-5554

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

Atf için/Please cite as:

Armağan, Y., Öz, M., & Sever, M. (2020). School principals and human relations. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 1-58. doi: 10.14527/kuey.2020.001

English Version

Introduction

Human to human dialogues, which are inevitable in organizations, and the meanings that emerge during these dialogues have a characteristic of being able to continually redefine the direction of processes. Considering this situation, Morgan (1998) reminds that it is not possible to advocating true or false theories in absolute terms by pointing out that every theory in management has both illuminating and concealing aspects. For example, schools are organizational structures that contain contradictory characteristics at the same time, such as “rational and irrational, bureaucratic and unbureaucratic, loosely structured and tightly structured, open to change and closed to change, and vulnerable and invulnerable” (Cuban, 1979, p. 179 as cited in Boyd & Crowson, 1981, p. 315). Various approaches have been adopted to explain this complex situation, which is available for schools in particular but for other organizations in general. Hoy and Sweetland (2000, 2001) have developed a new model for schools, using two characteristics of bureaucratic organizations, namely *formalization* (rules, regulations and procedures) and *centralization* (hierarchy of authority). In *compliance theory*, Etzioni (1975) classifies organizations according to *power* and *commitment*. Accordingly, there are three types of power (coercive, utilitarian, and normative) and three types of commitment (alienative, calculative, and moral). Etzioni states that when an organization uses coercive power to control pressure and fear to control subordinates, members become hostile to the organization. This results in alienative commitment. In other words, applying pressure and fear, or applying to other coercive measures, often leads to a high level of alienation and puts the normative force into practice. This can be interpreted as a decrease in the organizational effectiveness of school administrators who prefer to use “non-environmentally appropriate” types of power. Thus, it appears that the use of coercive and purely utilitarian force against teachers and students may not be functional (Lunenburg & Ornstein, 2013, p.41). There occurs an informal relationship environment generally in the organization and particularly in the school administration. Hoy and Miskel (2010) argue that the school cannot be seen as a formal structure to be governed entirely by rationality measures. Using the rationalistic mechanism of the formal organization to manage an educational organization is equivalent to *getting* the titanic ticket with the metaphoric expression of Hanson (1996).

Considering Morgan’s “reminder” and diversity of approach, let’s briefly examine the criticism of Weber’s *ideal model of bureaucracy*. Criticisms of the *bureaucratic* model, which consists of components such as *division of labor*, *objectivity*, *hierarchy of authority*, *rules and regulations*, and *career orientation*, concentrate on the points such as disregarding informal organization and non-functional as-

pects of each feature (see Hoy & Miskel, 2010; Lunenburg & Ornstein, 2013). Critics show that the *division of labor* has potential to cause monotony while it leads to expertness. *Rules and regulations* ensure continuity, stability, coordination and equal treatment of events in the organization; however, in an organization where excessive adherence to rules and regulations develop, organizational rules can go beyond anything and become a purpose rather than a tool; formality increases and the rule of bureaucracy emerges. While *objectivity* increases rationality, it can lead to a decrease in motivation by creating an atmosphere in which human emotion and confidence decrease. Whereas *hierarchy of authority* provides discipline and coordination, it may cause disturbances and blockages in communication.

Table 1.

Positive and Negative Aspects of the Bureaucratic Model

Bureaucratic Features	Negative Aspects	Positive Aspects
Division of Labor	Boredom	Expertise
Objectivity	Lack of Morale	Rationality
Hierarchy of Authority	Communication Blocks	Discipline, Compliance and Coordination
Rules and Regulations	Rigidity	Continuity
Career Orientation	Conflict Between Achievement - Experience	Incentive

Source: Hoy, W. K. & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Taking into account these criticisms of *bureaucratic* model, it is understood that *human relations* which are not depicted in *bureaucratic* imagination are an essential element of the organization. As Hanson (1996) utters, informality corresponds to the invisible large part of the iceberg. Leadership requires the management of social relations (Balkundi & Kilduff, 2006). The school principal is leading both the formal and informal organizations, whether she or he is aware or not, because school differs from other organizations due to reasons such as hosting students of all ages and supplying an “educating environment” for them. The school also indicates a “social environment” for all parties, including students, teachers, administrators, employees or parents. Hence, instead of creating bureaucratic-oriented schools, seeking opportunities to establish professional-oriented schools where horizontal relations come forward (Tschannen-Moran, 2009) is a requirement of observing the nature of the school. Weick’s (1976) finding that schools are “loosely coupled” systems indicates this fact and “necessity”.

Weick (1976) argues that instead of examining schools as *bureaucratic organizations*, they should be treated as *loosely coupled systems*, and that these organizations, which differ from other organizations, must be governed in a different way. Like Weick, Rowan (1990) also describes schools as organizations without

strict bureaucratic controls. Understanding and managing *loosely structured* systems is more difficult than other organizations. *Explanation, reminder and help in practice* are the main tasks of the manager in loosely coupled systems (Weick, 1982). The practice of these three *loosely coupled systems* is also the action that takes place on the basis of *human relations*.

Hoy and Miskel (2010) advocate that at least two basic organizational characteristics have emerged as schools are both *tightly* and *loosely* structured organizations, one of which is *bureaucratic* and the other is *professional*. In a bureaucratic structure, laws and regulations are applied within a certain hierarchy; inter- and intra-organizational works are carried out; teacher-student relations are organized. The other professional feature includes learning and teaching. While the *bureaucratic feature* emphasizes the strict adherence to the organizational structure and rules, the *professional feature* points to a loose structure (Hoy & Miskel, 2010). While Ingersoll (1993) declares that seeing school organization as a *loosely structured system* is an incomplete and inaccurate perspective, Hoy and Sweetland (2000, 2001) emphasize “facilitating school structure” in support of Weick’s approach. In a *facilitating* school, the school principal is the person who tries to help teachers achieve, rather than to monitor and control their behaviors. This situation, which can be evaluated as strategies of school principals to exceed the “bureaucratic form”, was interpreted as maintaining dialogue with teachers through a professional approach rather than a bureaucratic approach in Tschannen-Moran (2009). Accordingly, the school gains a *facilitating* organizational character as professional orientation increases; it gains *prohibitory* organization character as bureaucratic orientation and authoritarianism increase. In facilitating school structure, problems are seen as opportunities to learn, teachers are trusted, cooperation is supported, ways of “helping to succeed” (instead of “being punished”) are sought, and making decision together is considered important. In short, by giving teachers sufficient autonomy to carry out their work, the conflict between the authority based on bureaucracy and the authority based on professional norms in educational organizations is prevented (Abbott & Caracheo, 1988; Lunenburg & Ornstein, 2013). Northouse’s (2013) finding that the leader initiates relationship, establishes ties and has the burden of maintaining the relationship in the relationship between *leader* and *follower* reminds the conditions in which dialogues of “facilitating school principal” with the environment are positive.

Taking the discussion a step further, Morris et al. (1984) argue that disobeying rules in school management is not a management weakness, but it is a strategy and a necessity of a good administration. This is because while the rules are static, the situations encountered in the school have a dynamic character. Rules are insufficient to respond to situations in the encounter of *static rule-dynamic status*. On the other hand, the static rule - dynamic state tension can lead to the emergence of non-human situations in practice. The act of disobeying, the so-called “creative disobedience”, is the need for the school principal to go beyond the “management” boundaries and gain *leadership* qualities. *Creative disobe-*

ence is also expressed as “conscientious effort” (Morris et al., 1984; Crowson, 1989). In addition, Morris et al. (1984) and Crowson (1989) describe this as “effort to humanize the organization with efficiency”. Morris and his friends assert that this initiative, which means to exceed the bureaucratic form, has an aesthetic appearance and emerged as an artistic form. According to them, the thing done while exceeding bureaucratic rigidities is not to violate a rule, but to demonstrate an aesthetic administrative interpretation. They illustrate this situation as “I do not break any rule; I just bend a little bit from time to time” (Morris et al., 1984: p.155). The use of civil initiative for the sake of *creative disobedience* differs from the acts of arbitrary disobedience in this state and becomes a saving for the best interests of students and teachers. A principled ground, such as being away from arbitrariness, not relying on personal interests and conflicts, and taking care of the school’s benefits, includes *creative disobedience*. From this point on, it is up to the school principal to decide how to bend the rules or where and how not to obey rules.

With his famous expression “decision making is the heart of management”, Simon (1947) highlights the importance of decision making for organizations. In other words, decision-making involves all other administrative functions (Lunenburg & Ornstein, 2013). The traditional decision-making strategy assumes that decisions are taken rationally. However, Simon’s (1947) managerial decision-making model tries to find satisfactory solutions instead of trying to find the most appropriate solution. As being in the rational decision-making model, making a decision on a subject is not just a process in which the mind is activated. On the contrary, feelings and values are inherent in decision processes, as well as in human behavior. Greenfield states that emotions and values should be taken into account in managerial processes in his idea that this social reality is centralized. The decision-making models based on positivist assumptions have been criticized by Greenfield (1986) for ignoring emotions and values. According to him, managers are the carriers of values and their state and movements reflect a number of values.

A part of the discussion of what human relations mean for school principals is the school’s financial needs. As reported in other studies, the financial needs of schools come to the forefront among the problems experienced by the school principals (See Çinkır, 2010; Gümüşeli, 2001; Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). Studies state that school principals have difficulty in finding time to take part in teaching and leadership, which is the main task of the school since they devote most of their time to improving the physical facilities of the school, providing technological facilities, supplying materials and equipment, creating a healthy and clean school environment and finding sources for school (see Demirtaş & Özer, 2014; Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). On the other hand, although school principals deal with responsibilities that require creating a financial resource, their authority is limited (see Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). In a study by Demirtaş and Özer (2014), (i) budget and resource problem and (ii) authority - responsibility balance (imbalance) were found to be among the most

important difficulties experienced by school principals. Lunenburg and Ornstein (2013) argue that increasing the competencies of school administrators and other employees, and establishing a link between authority and responsibility should be accompanied by responsibility in order to eliminate this situation which causes responsibility- authority imbalance. With all these dimensions, the finance issue has the potential to be a force that leads school principals to create additional human relations, especially with interlocutors outside school.

The debates in the literature reveal a spectrum of diversified approach between the *bureaucratic organization* and *loosely coupled organization* regarding *school management*. It shows that schools are organizations that are too complex to be managed only by rules and regulations. This “complexity” must be due to the dynamic nature of education and training processes and the fact that the school is constantly being reconstructed by multiple stakeholders. In this analysis, the school becomes a place where *human relations* come to the forefront rather than being bureaucratic, and where symbolic language is engaged in these relationship processes.

Method

Research Design

The current study, in which Phenomenological design was used, aims to investigate how school principals understand the human relations they have established beyond the bureaucratic requirements both inside and outside the school. Phenomenological research aims to uncover the meaning of individuals’ experiences about a phenomenon. The researchers focus on basic and unchanging structure of experiences or their underlying understanding. Creswell (2007) states that the reality of objects is perceived only within the meaning of the individual’s experience, and lists the basic stages of phenomenological study as follows:

- The researchers exclude their own knowledge and judgments to understand a case from the participants’ window.
- Participants are asked questions that reveal the meaning of their experiences.
- Data is collected through long interviews with a large number of participants, usually 5-25.
- By creating meaning clusters from the data obtained, these meanings are brought together in a way to reveal a general expression of experience.

Study Group

The study group consisted of 51 school principals selected through maximum variation sampling, who were working in the selected 19 provinces, including at least one province from each of the 26 sub-regions of level 2 classification, which was determined by the Turkish Statistical Institute (TUIK). The aim of maximum variation sampling is to reflect the diversity of individuals who can be a party in the research to the maximum extent (Yıldırım & Şimşek, 2011). Thus, the types and levels of schools were taken into account in order to provide diversity and 51 school principals were recruited to represent each school type and level: Primary school principal (15), middle school (13), and high school (23). Principals were overwhelmingly male (47) and only 3 were female. One principal's gender was not reported. 37 principals had bachelor's degree, 20 master's, 5 associate degree and 1 had PhD. The subject areas of principals were as follows: Classroom Teachers (17), Divinity (9), Math (5), ELT (3), History (3), Turkish Literature (3), Turkish (1), Voc. Ed. (1), Social Studies (1), Physics (1), Physical Ed. (1), Measurement and Eval. (1), CEIT (1), Biology (1), and 3 did not report their subjects. Principals' mean age was 45.43, ranging from lowest 30 to highest 63. Their experience in teaching was 21 years and was 8 years in principalship. Their experience in principalship ranged from 1 year to 30 years. The principals came from all geographic regions of Turkey: Adana (2), Aksaray (2), Ankara (1), Balıkesir (5), Bartın (3), Burdur (5), Erzurum (2), Gaziantep (2), İstanbul (5), Kars (1), Kastamonu (5), Konya (2), Maraş (1), Mardin (1), Mersin (4), Muğla (4), Tekirdağ (3), Tunceli (2), Van (1).

Data Collection Form

The interview form used by Lortie (2009) was reviewed and the questions were determined according to the purposes of the research. After discussing questions in accordance with the purposes of the study, new interview questions were added to the form and a draft interview form was established. In the first part of the form, questions were asked about the demographic characteristics, and the second part included questions about the research purpose. After obtaining expert opinions on the draft interview form consisting of 22 open-ended items, a pilot interview was conducted with 3 school principals to test the comprehensibility of the questions and the interview form was finalized.

Data Collection

The data were conducted through *interviews*. Semi-structured interview form prepared by the researchers was used in the interviews conducted in 2015-2016 academic year. As the first step of the data collection process, pilot interviews were conducted and after the necessary arrangements were made in the light of these interviews, data collection process was completed with the help of a competent team of 25 people who had knowledge about the method and

content of the research. Interviews were conducted face to face in the working environment of school principals by appointment. In order to prevent the data loss, the interviews were recorded with the consent of the school principals and then transcribed.

Data Analysis

As the general tendency of a phenomenological research is to understand how people make sense of their experiences, in the first phase of the analysis, there is a need for reducing data to the level of sensible experience pieces. Each interview transcript is analyzed in its own separately at the first step with an aim to capture the uniqueness and richness of the lived experience embedded into daily life practices. In other words, fragments of the experiences that are connected to the major research question are determined through careful analysis of interview transcript. After reduction, each experience piece is read carefully with an eye towards describing central themes of the narration (Strauss, 1987; Cresswell, 1998). This is very similar to descriptive coding in that the intended purpose of the process is to describe what the experience is about. This has been done for every determined experience pieces.

In the second phase of the analysis, revealing structures of the excerpts are determined through reflecting the main question of the research in the form of “What does this experience tell us in terms of the phenomenon under study?” on the central themes appeared in the previous analysis. Such a question revealed the “structures of the experiences” that are used as an analytical tool for constructing “revealing themes” (i.e. structure to theme). Structure of the experience refers to the ways of which participants are scaffolding the experience in relation to phenomenon at hand, in this case, being a school principal. Codes about the structures drawn from the narratives are brought together with an aim to create core categories that are called revealing themes. While bringing them together, they are also turned into premises that will help to reveal the meaning of the experience for each participant. This loop was repeated for every interview transcript.

In the last phase, premises from every interview that are turned into core categories are compared and contrasted to create typifications mainly by focusing on the emerging patterns. These patterns tell us what it means to experience the phenomenon and what modifies the structure of the experience in common across our participants. In other words, how personal experience comes into contact with the general framework of meaning making process that is also established by the commonalities of the lived experiences (Whiting, 2002; Saldana, 2011). Put it more clearly, while being a school principal is constructed and practiced at the personal level, such personal side of principalship is also modified by the denominators in relation to contextual and other factor functioning at the background. That is where the phenomenological study turns its attention.

Finally, core categories as themes were written as the headings in the report with an in-depth look and rigorous interpretation.

Findings

According to data, meanings that school principals attributed to *human relations* could be interpreted on *two bases: sympathetic and political bases*. *Two bases* did not exclude each other, but rather had a transitional character. That is, the practice of a *human relation* occurs on *sympathetic base* does not have any political meanings, nor do we act on an exclusionary argument in the opposite direction. Instead, the practice of a *human relation* considered on *sympathetic base* may also include references to *political base*. Similarly, it is common to see that the forms of relations on the *political base* may also have the same *sympathetic* content.

Sympathetic Base

The efforts of the school principals to build a warm and friendly climate in school constituted the *sympathetic base* of *human relations* in this study. *Human relations* that actualized on *sympathetic base* included meanings such as *construction of belonging, valuing, inclusive manner, trust building, accessibility, time-place sharing, motivation, restorative approach and consultation*.

Construction of Belonging

The experiences shared by the participants made visible teachers', students' and other employees' efforts such as "inventing common works, determining common goals" to feel that they belong in school. Sense of *belonging* became evident in situations where teachers did "not want to leave" although they had to leave the organization for different reasons. In the light of these data, human relations for school principals may refer to making teachers, students and employees enjoy their jobs, and creating a school in which they feel they belong but not want to leave.

"...I told my staff, 'come, if you like to work'. We planted over 200 roses in the schoolyard. I even asked female teachers to carry grass. Their hands got a blister, but they all did the work willingly. For example, as I have 46 teachers (...), I planted 46 roses in a part of the school garden, in memory of every teacher in the school. I used to plant roses and trees with some students called naughty..." Kastamonu2

"... No one wants to leave our school or asks to be appointed. We have a ten or eleven teachers who will go with rotation. They go unwillingly. They do not want leave but they are forced to go. Why? Because there is an environment in which people understand each other, help each other and everyone has the same goal, we all have same goal: 'How will we raise our children appropriately? We do not experience any difficulties when it is solved..." Maraş3

Valuing

It is understood from the statements of the school principals that they intended to build empathy; to be close to the teachers, students, parents, school staff and other interlocutors in order to win their favor; to stand by teachers on their hard times; to follow the success of the students closely. It is noteworthy for a school principal to state that making interlocutors feel valuable was the “first indicator of being school principal”. Similar sensitivity areas (such as serving guests and teachers; “listening to problems” of teachers, parents and other interlocutors; behaving in a friendly manner; support them on hard days) indicated the same valuing.

“...the man came to fight me, because there was a problem with his child at school. He comes to school to fight the school principal (...) you welcome him. This is not a written rule. This is the first indicator of being school principal. If you make him realize that you value him, you sort it out. Your manner decreases his nerve by half...” Balıkesir4

“... I sometimes get chocolate and stand in front of the door of teachers' room. When teachers are about to enter the classes, I give each a chocolate. They become very happy (...) firstly there will be strong communication within the organization, and then it spreads in waves. That's our philosophy ...” Gaziantep4

Inclusive Manner

In the semantic world of school principals, *human relations* and *valuing*, as an extension of sensitivity field, not only referred to developing good relations with all employees, including teachers, students or employees, but also occurred as the principle of not allowing the ideological differences to be a reason for dissociation. From the statements of the school principals, it is clear that they cared about being interested in students, creating a family environment in school, spending time with employees, being open to dialogue, listening to the ideas and problems of teachers, trying to treat everyone equally by welcoming different ideological views, avoiding unfair attitudes such as distinguish between (bestowing a privilege on) teachers, getting to know employees closely and creating a solidarity environment in school

“...I am not interested in teacher's union or worldview. I assess the individual according his/her performance in school ...” Burdur3

“...I treat all employees equally, I do not distinguish between them (...) if anyone states that ‘the school principal acts biased’, I will resign...” Kastamonu4

“...I do not favor anyone according to their political thoughts and beliefs. I pay attention to their classroom success and their communication with parents (...) we value our employees just as we do our students. I treat them justly...” Muğla1

Trust Building

School principals emphasized the importance of *building trust* in the presence of teachers and other interlocutors; and therefore, trusting them, and being open-hearted in dialogue with students' parents. School principals' stories show that they established an identity between management and *trust*. School principals were of the opinion that trusting and placing trust were both the necessity of creating a climate in which happiness was inherent within the school and assuring the sustainability of this climate. Trust building involved sensitivity areas such as keeping healthy communication channels open with teachers, listening to them one-to-one and not sharing confidential issues with third parties under an "unwritten agreement".

"...I consider management as follows: It's a matter of trust. If you trust individuals you are working with, everything works well in that school, and school becomes a peaceful environment ..." Bartın1

"...we have a healthy communication with teachers, there is a mutual unwritten agreement between us. This trust is our sealed document. There is no totalitarian regime between us... there is no school principal who likes using managerial prerogative against teachers..." Erzurum5

"...If you keep communication with your teachers by paying attention to their thoughts, their trust towards you increases. Of course it's important to keep one-on-one conversations confidential. If you share their secrets with someone else, the relationship of teacher with you may break off..." Muğla5

Accessibility

The research data showed that school principals tried to "keep the communication channels open" with students, teachers and other employees in terms of their real and metaphorical meanings, that they encouraged both students and teachers to convey the problems they experienced inside and outside the organization, which they care about maintaining the dialogue with students and teachers outside the manager room. Considering preferences such as choosing "glass door" that will not disconnect the manager room with the "outside" and keeping the mobile phone on continuously, the sensitivity of being "accessible" emerged on sympathetic base of human relations. These data indicate that the school principal's presence in the school was oscillating between "isolating him/her to the manager room" and "preferring being accessible".

"...I always open my door to everyone. People always visit me. Let me tell you an event occurred with teachers last day. He said: 'well sir, we woke up, my wife did not prepare breakfast. If possible, call me while having breakfast so that we could have breakfast together'..." İstanbul5

"...I always open our door to everyone. It is a glass door and there are two wings (...) I keep both wings open ..." Burdur5

“...I keep my mobile phone on until the morning, my school phone is on until the evening, parents can talk to and contact me directly. They are not scolded...” Aksaray3

Some school principals also include students in the scope of accessibility. An anecdote of a school principal, who talks to the student council every morning as his first job and occasionally accepts class presidents and who visits the students and listens to them, confirms this effort.

“...when I go to school, the first job is to call the school student council. I asked them whether they had any problems and I told them if they had any troubles, they could consult to me (...) I met class president. I also speak to students from time to time...” Balıkesir5

Time-Place Sharing

In addition to the school principals' efforts to be *accessible*, their caring about *being on the move* in the school and spending time with teachers point out another meaning pattern happened on the *sympathetic base*. Considering the patterns that emerged in the interviews, not only did “human relation” for school principals mean “open principal's office to teachers”, but also it referred to being with teachers and students, spending time in the teachers' room and having a “conversation” with them, eating and drinking together. Various areas such as teachers' room and camellia in the garden can serve as the base of time-place association. In this sense, long breaks are often considered to be an “opportunity”. The time-place co-existence is systematized partly and is maintained as routines such as tea-bagel at a specified time.

“... I spend less time in principal's office. Mostly I spend time in teachers' room. Either I spend my time with smokers or with teachers in camellia in the back of school. We are all together...” Adana1

“...I go to my teachers in long breaks to chat. I try to find solutions to their problems. So this is a kind of a small meeting for us...” Burdur2

“...we are coming together with our teachers every day at 10pm. We drink and eat together, we are together every day...” Kastamonu3

“...I'm absolutely in the teachers' room in the second break, not in first break. We spend time together, drink tea, and chat. If I don't come to the teachers' room during the second break, I feel missing something at that day. I have to go somewhere. Where? Teachers' room (...) it is easy order a cup of tea through phoning but I drink my tea in teachers' room...” Muğla3

The above data indicate that the two places within the school had an important role in understanding the human relations of school principals. In these “two places”, “principal's office” was mainly used to represent *accessibility* and the *teachers' room* was the main element of *time-space sharing*.

Motivation

In addition to the efforts of school principals in the field of *accessibility* and *time-place co-existence*, the *motivation* agenda emerged. Human relations that were actualized on *sympathetic base*, such as monitoring teachers' social life, celebrating their birthdays, visiting them when they are sick, being aware of their problems, serve as tools for creating *motivation*. Besides, it is noteworthy that the school principals developed sensitivities such as not directly addressing the problems experienced to avoid damaging teachers' motivation, easing the working environment, eliminating the possible obstacles to reduce the quality of the environment, organizing the courses according to the wishes of the teachers. In some school principals' semantic world, this behavior form becomes a principle, it becomes a task. A school principal expressed this sensitivity with a metaphoric expression: "seeing the glass half full".

"...I closely follow the troubles of my friends, I constantly support my colleagues. In other words, I do not interfere in the way they do business, but give them moral support. I see the glass half full. I do not question why the other half is empty in order not to cause despair..."

"...I know teachers' birthdays. To motivate them, at least I congratulate them on their birthdays. I try not to forget to celebrate them even if I do not buy a cake. I definitely visit them when they are sick..." Balikesir1

"...for example, even if there are problems with employees, we do not bring it directly to the agenda. We try to solve it as much as we can, without reducing teacher' motivation, because at the center are teachers and students. All this system exists for improving the educational environment..." Muğla3

"...rather than constantly bringing trouble to our teachers or warning them, we try to pave the way for our teachers, make their work environment as comfortable as possible and arrange their schedule according to her wishes so that they come and work here willingly..." Maraş3

Restorative Approach

The research data show that school principals' taking into account the "nature of being human" in dialogues with teachers led the school principals to be tolerant towards them. School principals stated that, as long as the teacher's being late for class did not become a habit, situation could be considered as "natural", and instead of blaming the teacher by focusing on the situation as a discipline problem, the choice of "managing" the situation by focusing on "what can be done" to conduct the lesson could be interpreted as a reflection *restorative approach*. In addition, *restorative approach* included the following sensitivity areas: School principals' approaching teachers with a "how can I help" manner in "distressed" situations; their choice of warning teacher alone but thanking teacher in front of other teachers, effort of building the thought of "the school principal understands us" in interlocutors. As a part of the same sensitivity, it was empha-

sized that school principals should not offend interlocutors and that they should focus on solutions instead of adopting “I wish” when they faced with undesirable situations. It was seen that the mentioned sensitivities influenced the school in a positive *climate*; for example, those who come to school principal angrily relax and leave the school happily, those who do wrong regret, those whose requests are not met can say ‘it may happen so’.

“...we are human. A teacher like every human being can get sick. Sometimes we’re late for our appointments. The teacher may also be late the classes due to some uncontrollable reasons. In order not to break the motivation of the teachers, I enter the class when the teacher is late as long as it does not become a habit! I enter the class when the teacher reports as ‘I can be fifteen minutes late’. If you behave in this way, if you build such relations, success comes by itself, motivation comes by itself...” Mersin1

“...I have never offended my employees for their improper behaviors or works. I look for finding an answer for ‘what can we do to fix it?’ I’m a realist person, so I disregard ‘I wish’ sentences. As you know there is a saying ‘the damage is done, there is no way to go back and prevent the event’, I look for a solution to it...” Tekirdağ5

“...if there is a need to warn a teacher, I invite him/her to my room (...) I broach the subject by saying ‘there is such a complaint about you, how can I help you?’, the problem is solved. However, I acknowledge teacher in front of people. We do the warning while the teacher is alone. They start to think: ‘So the school principal understands us and pay respect to us; not offend us’...” Kastamonu2

Consultation

Actualizing through motives such as ‘valuing the interlocutors and asking everyone’s opinion, including the servants’, *consultation* for school principals had the characteristic of human relations that occurred on the *sympathetic base*. The sharing of school principals showed that *exchanging ideas* in management processes was evaluated not only for its function in the decision-making processes, but also for functions such as making interlocutors feel comfortable and motivating them. This situation was confirmed by a school principal who indicated the importance of keeping the consultation circle wide and stated that asking for all interlocutors’ ideas, “even those of attendants”, was important so that “everyone adopt their jobs and do the job in a “wholehearted way”. In order to strengthen and sustain the same “functionality”, school principals were observed to prefer wording as ‘how about doing this in that way?’ and follow strategies such as working with teachers by evaluating group meetings and similar opportunities, instead of using imperatives. Of course, the functionality of exchanging of ideas and opinions in achieving these objectives that can be called “building positive climate” cannot be isolated from its functionality in “decision-making” processes. Through “consultation”, not only did school principals expand the range of

options with new ideas in the management and decision-making processes, but also they evaluated the options “they didn’t see” and reached the goal of “incorporating” interlocutors into the process.

“...I invite everybody to my room, from attendants to teachers, I offer tea coffee and we exchange opinions. Two heads are better than one. They may have interesting ideas...” Tekirdağ5

“...When we make a decision, I absolutely ask them. I never use imperatives while asking all employees to do something. I try to use such sentences: “How about doing this in that way?” I help them feel my respect and most works find solutions on their own...” Kastamonu5

“...I have seen how common decision-making and decisions made in this way are accurate. The wider you keep that circle; the more efficiency you get. In other words, if you value the people in your school, they can also be servants, if you motivate them, they can do their jobs heartily...” Burdur1

“...we come together with teachers in group meetings. I listen to them and work with them. I listen to their ideas as much as possible...” Balıkesir5

Political Base

It is possible to mention a political base where strategies that school principals pursue to “make things work” gained importance and where the concern of “managing the school” was at the forefront. In this context, for school principals, *human relations* referred to being *accredited* for teachers and other interlocutors while *human relations* referred to paying regard to a *role balance* between *authority representation* and *overcoming formal limitations*; transferring or camouflaging status-based roles in non-school community roles; meeting the *financial needs of the school*.

Accreditation

In order to “make things work” in school, the school principals first of all need to *be accepted* by their interlocutors. The fact that teachers thought as “school principal always orders us and does not care about our needs” constituted a risk area for managers. A school principal stated that he will resign if he feels a widespread displeasure from teachers. This statement showed that *being accepted* by teachers and other interlocutors was the minimum condition for doing management. In addition, another school principal stated that the teacher-school principal relationship did not refer to “two different parties” and that he reminded teachers that they were “members of the same party”.

“...we 37 people here, if I feel that 15 or 17 individuals are unhappy, I will resign. It means that I could not do that job, that I could not organize the communication among people. If your friends start to be opposite to you, there is nothing to stay here...” Burdur3

“...it seems that school management and teachers are two different parties. However, we always tell our fellow workers that we are members of the same party, but this is somehow an insurmountable nuisance as far as I can see...” İstanbul1

“...these friends are those who will support you. If quarrel with parents, teachers and servants, you cannot be a school principal, because things are done thanks to them...” Balıkesir4

Role Balance

Research data showed that school principals were trying to strike a balance between the roles of collegiality and the role of school principal in their dialogue with teachers. The need for “fulfilling the duty seriously” forced school principals to carry out relations on a *balance*. In this sense, principals’ remarks are noteworthy, which were about “having an edge, finding a compromise and putting a certain limit” in the dialogues with the teachers. School principals are of the opinion that “things may fail” if the distance completely disappears. For the school principals who thought that they were “the head of the chain where everyone was a ring” and who thought that they were “responsible for managing teamwork”, “distance” was not a practice of putting obstacles together, but it was the assurance of protecting the work order. In the light of these data, *human relations* for school principals, these data indicated that *human relations* referred to various meanings for school principals, such as paying regard to the managerial role-personal dialogue balance, knowing how to behave warmly to interlocutors and how to have an edge.

“...I’m always saying to my vice-principals: Of course, there is nothing to prevent being sincere, good communication; but I always prefer to keep everybody at a distance. Not keeping everybody at a distance is not appropriate. But this does not mean creating barriers; instead it refers to being aware of the work she/he is doing his/her duty with due regard ...” Maraş3

“...balancing the distance is important. Neither being too much sincere nor standing on ceremony is appropriate. They just need to be aware the fact that we’re working here as a team. So everyone needs to know that they have a mission like being a ring of chain...” Tekirdağ1

“...Our communication in the school continues in a completely human and level manner without reflecting any despotic relationship within the school. We keep a distance, but we try to keep our jobs without closing too much distance....” Kastamonu1

Let us now examine the *role balance* oscillations between the two points that we have expressed as *exceeding the form* and *authority representation*.

Exceeding the Form

School principals emphasized that the school could not be governed only by regulations and legislations, but pursuing the requirements of the situation and the needs of the interlocutor was the “first indicator of being school principal”. School principals were of the opinion that trying to solve all problems “by the book” inevitably meant “choking up”. *Exceeding the form* which shared similar characteristics with *Facilitating school structure* and *creative disobedience* had features, such as “ensuring work peace, taking initiative, managing different demands, stretching facilities for students, solving problems within school when implementing legislation”. According to a school principal’s expression of “if you piss teacher off, you can’t get efficiency” while talking about the situation that requires the teacher to defend according to legislation, *exceeding the form* for school principals is the inevitable necessity of supervising students. According to school principals, pure formal communication makes the implementation of the legislation difficult and even a teacher, who was given a duty in accordance with the provisions of the legislation, “undertook” this duty conditionally. According to school principals who took into account the features of management processes, managing a school became possible if school principals did not tend to judge employees for their troubles, but evaluated them in a wide range and focused on solutions and if they could explain the duties assigned by legislation to interlocutors and finally “touch” teachers’ heart.

“...it is not possible to manage school only by regulations, laws and legislations. This is not what being a school principal is (...) If I punish a late teacher and ask him/her for defense, (...) This teacher will think for weeks “what shall I write to slip through the net?” Assume that he did, then I will think for weeks to decide “how to punish” Then we’re going to lose another ten days to wait for its result. The teacher will be busy with this thought even in class. If send teacher to class with problems, you cannot get efficiency from that teacher. If there is a problem, you should cooperate to overcome it (...) School is managed in that way...” Balikesir4

“...you cannot solve problems by constantly conveying them to the ministry. You should solve the problem yourself and in the place it occurred. This is the duty of being school principal. As long as I am school principal here, I will sort things out; I will not cause or do troubles...” Balikesir4

“...so if you are a school principal, you have laws, regulations. You manage the school in accordance with them but if you say “I’ll do the entire things only as it was described in regulations”, you find no way out. You need to take initiative...” Bartın1

“...if you do not establish a good relationship, the teacher does not do it even you send official letter. He wouldn’t, I wouldn’t, either. It requires communication. I believe we can change a lot of things if we achieve establishing a good communication...” Mersin4

“...you need to manage various people, who have different background and demands. On one hand, you have to obey apply the legislation. On the other hand, you should satisfy everyone while applying it. To improve work efficiency without breaking people’s hearth requires a truly outstanding success. I mean leadership appears at that point. Otherwise, depending solely on legislation does not work (...) People have dreams, wishes, lives, troubles...”
Tunceli1

“...you cannot be a school principal if you have an idea to apply the entire regulation or all of the laws. To avoid giving damages to anyone, there should be flexibility, especially, for children...” Konya1

Authority Representation

When talking about behaviors related to *exceeding the form* within the context of legislation and regulations, school principals expressed the need for an *authority* that has last word in decision-making process. Despite their expressions and suggestions of “sharing authority”, school principals are of the opinion that if the authority is not reserved for one person, the decision process is deadlocked and teachers feel uncomfortable. As it can be understood from the following statements that make these determinations possible, *human relations* for school principals refers to being aware of the need for *authority* in the management processes, creating an understanding that hierarchical space of communication is for the ease of things, and making the final decision.

“...teachers sometimes want to see school principal’s other (decreer) side. They expect from you to say ‘I am the one to say the last word on this subject, whatever I say needs to be done’ (...) For example, you are going to conduct a meeting, if you do the meeting before noon, the afternoon teachers will spend extra time at school, if you do the meeting afternoon, the other teachers will spend extra time at school. I don’t know how long the meeting will last. Now, in that case, when you say ‘friends, you decide the meeting time’, afternoon teachers will determine afternoon for meeting while others will want the meeting to be conducted in the morning. There will be a discussion. However, when you say ‘I have determined that time’, no discussion occurs...” Ankara1

“...they sometimes criticize me, such as ‘you are too easy going’. They misinterpret this situation in some cases...” Erzurum4

“...what really matters in organizations are principles. They are determined by laws and regulations. It is good you announce their duties officially...”
Mersin3

As can be seen in the last participant statement, the *authority representation* does not always remain as a means to facilitate the decision-making processes, but play the role of a character who *fortifies form*.

Have Burden of “Reputation”

In the light of the research data, it can be observed that social recognition, which is more intensive in small sites, can both provide opportunity and cause problem for school principals. Two dimensions emerged from the expressions used by the school principals in describing their dialogues with the interlocutors, whom school principals know or do not know outside the school. School principals can *transfer* their status to their social lives as well as *camouflage* these positions which have the potential to create a power-relationship in dialogues.

Status Transfer

Various dimensions can be presented for the recognition of school principals within school environment, such as having the features of being a school principal, paying attention to his/her behaviors in society, making the words and actions appropriate to the situation, maintaining a bureaucratic attitude in private life. A school principal expressed this local status of reputation as “*behaving like [former Turkish president, t.n.], greeting everybody*”.

“...while walking with a colleague down to street, he told me ‘you are like Demirel, you always greet someone. Someone is always saying hello to you’. In fact, we are social people. The relatives of the students know us in some way. We can’t be comfortable on the street; we need to have discreet relationship...” Tekirdağ⁴

As it is understood from these statements, the *burden of reputation* brings with itself the auto-control burden for school principals. “Behavior constrain” (such as not being comfortable on the street, no violating “rules”, being serious and having an edge, not joking as much as she or he wants and paying attention to clothing, speech and attitudes) are among these burdens. School principals feel themselves in the need of “being perfect” with the burden of representation, exemplary and responsibility they think they have.

“...I also represent my school. ‘School principal of Mimar Sinan.’ This is an important mission for us. I have to pay attention to my dressing, appearance, beard, hair. Why? Because I am a role model...” Aksaray⁴

“...my wife sometimes takes my arm while walking on the street. I say ‘Don’t be too close, I am school principal’. She says ‘I am your wife’. I warn her: ‘Here is a sub-district, you shouldn’t do it’. I mean you need to limit yourself...” Burdur⁵

“...you may be very friendly and sincere in your normal life. However, when you’re the school principal, you become more serious and more distant. You have some rules; you should not neglect your rules. You used to joke in your private life, but you can’t do that when you’re the school principal...” Tunceli⁶

“...here is a small place. When you go to city center, you absolutely encounter someone who knows you, such as parents, teachers, and of course this

situation affects your life. You need to be a role model with your attitude. Maybe nobody would recognize you if you were in Istanbul, but you don't have such a chance here. In some cases, you need to pay attention to the way you walk; for example, students will say "look, the school principal is walking". You try to be perfect, for example, with your dressing. It also has positive aspects; you have a lot of people around you. The negative side is that you can't do the work that everyone does. But is that good? It is. It is nice to be recognized by everyone, such as 'my school principal has come, welcome!' It pleases when you look at this aspect..." Bartın2

School principals are recognized through the authority representation within the society. While being the object of *representative* expectations of the society, meanings such as winning favor in people's eyes and being respected, expanding the social environment, benefiting from status-based advantages are also inherent in having the burden of reputation of human relations.

"...tradesmen and people who recognize you may come from different background. They all respect us. They address you as 'my school principal' not 'my teacher'..." Mardin2

"...plus there are pros as well. Both parents and teachers show respect when you meet them outside. It makes difference in your outside life style. Everybody gets to know us..." Balıkesir3

"...when I go to the bazaar in Bartın, almost 90 of 100 people greet me. When you go to a tax office (...) they say 'welcome'. Even if you don't notice, they help you. If you are good at your job, they realize..." Bartın3

Status Camouflage

Status camouflage refers to the efforts of the school principals to eliminate the barriers of communication based on the relationship of power between their counterparts, as it occurs in choices such as "living as a citizen" and "appearing as an ordinary citizen". This can be interpreted as a strategy to eliminate the possibility of "status-based possible barrier" and destroy existing barriers.

"...I forget management as soon as I leave school. I play football, drink tea in the tea gardens. I play with students and teachers once a week as I play professional football for 12 years (...) I like to live like an ordinary citizen..." Van4

"...they said to me; 'You're dealing with a lot of people, play hard to get' However, I don't have such an attitude, so I feel myself as a normal citizen (...) I don't see myself as a different person, but I know and feel that he person in front of me sees to a different person in me..." Balıkesir1

Having the Responsibility of Meeting the Financial Needs of the School

Although there is no obligation within the job definition of school principal in terms of providing direct financing to the school, practical situation forces

school principals to meet the school's material needs. The interviewed school principals expressed their efforts to mobilize mobility for certain interlocutors through *human relations* in order to create the resources needed by the school. In this part of the study we focused on this issue and we tried to explore the processes and strategies of school principals through *human relations* to resolve the financial needs of the school.

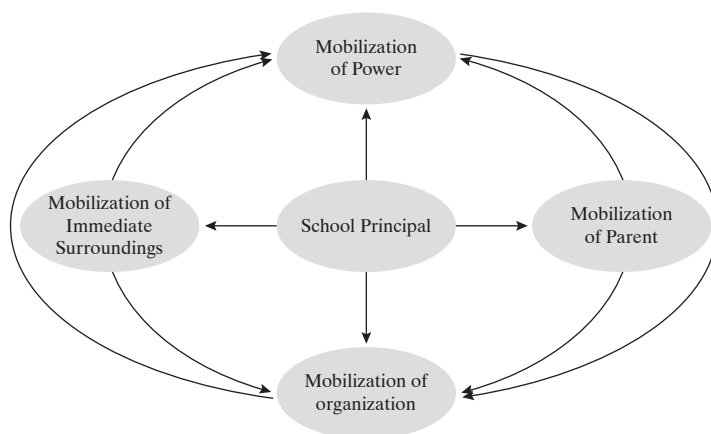


Figure 1: Strategies of school principals to meet the financial needs of the school mobilization of immediate surroundings

First of all, family and friends are the easiest sources to reach in the process of meeting the financial needs of the school, so they seem to be sources often preferred by school principals. Benefitting from “social capital”, which is the fruit of burden of “reputation” that school principals have, can also emerge as a meeting the needs strategy. People and groups who are in close dialogue from various professions and “benefactors” are included in the group of “fast mobilization”. In this context, human relations for school principals referred to using personal loans for the needs of the school, and stimulating family, friends and benefactors for the sake of school.

“...for example (...) my father bought these curtains (...) My brother bought these sofas. I brought this laptop and printer from my house. This is my childhood period telephone. I brought it from my house. This paint is a gift from a photographer. We always get something from every new comer. When I first came to school, my friends, who wanted to come to congratulate me, were asking for the school's address. We warned them: ‘Don't take flower, chocolate, cologne and so on for celebration. When you come, we will find something you will buy. They bought chairs, desks. One of my friend built electric wiring of this room and some other parts of the school. Another friend paid for furniture (...) We always make our friends to o something for our school...” Istanbul10

“...we ask our friend to support us by telling them: ‘We have such an activity, do you want to enter into this formation and support us? We’ve got support for collecting the amount I just said...’” Kars3

“...I have some friends as a result of our communication and our works and I get help from them to create finance. I have engineer and constructor friends...” Muğla2

Mobilization of Power

Participating school principals stated that they contacted businessmen and commercial companies, in addition their *immediate surroundings*, in order to meet the school’s financial needs; that they tried to benefit from the advantages of cooperating with people who were influential in the community, such as doctors, imams, mukhtars, and president of parent-teacher association, considering the conditions of the school and the society. Those people also played a strategic role in transforming a referral power for the mobilization of individuals and organizations with economic power. School principals emphasized the importance of using door-to-door and persuasive ability to “initiate the relationship” in the dialogue with the *power groups*.

“...I and president of parent-teacher association visited notable people of our village or hometown. We told them what we needed. I really witnessed success after cooperating with doctor and imam of our hometown (...) Without any support from the government, we did a 12-thousand Turkish lira job (...) Thanks to benefactors, we have added a new fountain to the school and renewed two doors of our school. Our school was in the mud. There was problem with the roof. These problems were sorted out thanks to benefactors. We did this without paying a lira from the school’s budget. A benefactor donated two air conditioners to our school. All classes, except two of them, have air conditioners. Our goal is to equip the last two classrooms with air conditioners until school begins...” Adana5

“...by holding kermis, we ask for help from certain people for various renovations to our school. For example, we asked for help from a tractor company called TURMAK, we asked for help from an automotive company...” Konya2

“...I visited many companies in order to create a fund... That camellia was donated by Mr. (...)...” Mersin5

One phase of *mobilization of power* is the commendation of the people and organizations that supported the school.

“...we helped our graduates and successful students find scholarship (...) we gave an ad to newspaper as “we would like to express our thanks” (...) we printed a newspaper called ‘Education First’. We acknowledged those who contributed us through scholarships and grants...” Gaziantep5

Mobilization of Organization

School principals underlined bureaucratic organizations, universities, municipalities, foundations and associations as another interlocutor that could be applied to meet the school's financial needs. Prompting the mobilization of *organizational power* by applying *immediate environment and influential persons* could also turn into a favorable initiative in the *mobilization of organizations*. Here are some statements indicating that human relations refer to *providing mobility to organizations* to meet school needs:

"...I spent my first day at school to deal with the library (...) I asked teachers and showed them a suitable place. They pointed this place and asked for shelves and chairs. We visited the forestry department. We talked about a half hour or forty-five minutes for the needs of our school. Thankfully, the forestry department equipped our library with all necessary equipment, including shelves, chairs, and tables. We kept in touch with universities for books..." Balıkesir5

"...We went to Provincial Directorate of National Education. We introduced our projects and underlined the needs of our school. Deputy Provincial Director of National Education donated 30 desks..." Adana1

"...When I was in Haydarpaşa in June last year, I sorted out such issues which costed almost a trillion Turkish liras. Only one hundred thousand liras were collected through parent-teacher association. The rest was by donors. Who were they? There were metropolitan municipality, foundations, and associations. I just spent my own credit (...) the garden was terrible! We requested municipality to arrange it and succeeded..." İstanbul9

Mobilization of Parent

Considering the stories of school principals on the intersection of human relationship and financial processes, parents are both an interlocutor in meeting the financial needs of the school and act as a mediator in the dialogue with other interlocutors. While describing strategies to meet the school's financial needs, school principals talked about human-relationship-oriented processes such as getting to know parents, mobilizing parents' potential to meet school needs, evaluating opportunities in this direction, gaining the support of rich parents, and applying parents through mobilization to organizations and other interlocutors. In the semantic world of school principal, parents have both supportive and facilitating roles in meeting the needs of the school.

"...as a school principal, you need to be acquainted with parents. They may work in municipality or in directorate of culture. And we must always be in a warm relationship with these parents. In addition, we should also cooperate with their managers. We try to participate in their all activities. We visit them and pay respect..." Bartın2

“...For example, tables, chairs and armchairs on the 3rd floor for students to play chess were donated by a benefactor. There are many such instances. Considering the profession of the parents, a carpenter sorted out all problems with doors and windows of the school without charging a fee...” İstanbul12

It is understood that personal dialogues could turn into a stressful experience both in practice and in the managers' inner world through the above-mentioned *four foci*, where school principals mention their mobility stories to meet the school's financial needs, on the *human relations* base. Considering experiences, in school principals' semantic world, it could become a status transferred to social relations,

Considering the experiences that the school principals had during their efforts to meet the needs of the school, it was noted that they tend to make sense of this situation as a “loss of reputation”; therefore, this “burden” created a field of tension in their semantic world. School principals stated that being a requisitioner in human relations was equivalent to various risks such as losing reputation, resisting reactions, breaking down the prejudices, being exposed to political authorities' requests and accusations, risking to be complained to top managers. Another challenge was being in trouble between the prejudices of the other interlocutors and ambiguous expectations of top managers as ‘school principals should meet the needs of the school, but maintain the reputation of the authority while doing so’. On the one hand, they were using their credits to provide financial resources to the school; on the other hand, they were taking a risk of reactions or punishments: This situation depicts how school principals *stayed in a dilemma*.

“...Of course, the society adopts such an idea at that point: The question ‘what will she/he demand again?’ occurs in small places when a school principal enters a shop. School principal becomes the symbol of asking for something. It’s a bad psychology...” Kastamonu5

“...our colleagues visited someone for the needs of the school, who had a political identity. He said ‘I will immediately call the Director of National Education, you become a beggar, you are destroying the glory of the state, there shouldn’t be such state personnel, why do you visit everyone and ask for help?’ It is very distressing...” Maraş3

“...I sometimes question myself: ‘Are we educators?’ Sometimes I feel like a merchant...” Tunceli1

Advisory (Solidarity) Networks

Advisory (solidarity) networks, which can be considered as “survival network”, stand out as the way of solving the encountered problems without the intervention of the bureaucratic interlocutors and without making “superiors” notice the lack of knowledge. With the help of communication channels provided by technological facilities, these *networks*, which were formed in large groups and

in narrow groups in places, offer opportunities to school principals so that they could do counseling and sharing “without hesitation”. Thus, it became possible to deal with issues that may pose a problem by means of inter-principals solidarity. Collaboration patterns through cooperation, knowledge / experience sharing and consultation were evident in these networks.

“...we benefit from technology, too. As school principals we have a *WhatsApp* group. We also have a separate group consisting of 4 people as school principals of Science High School, Anatolian High School and (...) we can ask anything needs to be identified. We have that sincerity. No one hesitates to write. We do not think that they will think as ‘ooo he/she does not know this issue’ and blame us for having less information about the topics we asked...” Burdur5

“...we talk to some school principals over the phone and asked them ‘we have such trouble, how did you manage it?’...” Bartın1

“...we have the opportunity to phone each other at any hour. We share information, and learn from each other. Most administrators settle the matter by their own, without the need for directorate of national education...” Burdur4

Examining the experiences of school principals carefully, it is understood that human relations have an existential base in their semantic world. While school principals made themselves acceptable to teachers in this way, they might also be in an effort of meeting orientations in society that could turn into a favor, activating a status-based potential, and meeting the material needs of the school.

Discussion and Conclusion

As the findings of this study indicate, *human relations* that cross the bureaucratic plane are not a dimension or a component of managerial practices. *Managerial practices* include all of the dialogues and relationships established with *sympathetic* or *political* references. This also points to the *dynamic* manner. It reveals the school administration’s constant re-construction through human to human dialogues. In other words, the practice of relationship refers to managerial *practice* as well as the *construction*.

The human relations on the *sympathetic base* are similar to those found in Hoy and Sweetland (2000, 2001) as “facilitating school structure”. In concrete terms, the *restorative approach* from the components of the *sympathetic base* reflects the attitude of a *facilitating* school principal. In the *restorative approach*, school principals focus on how to help interlocutor solve his/her problem instead of focusing on his/her mistakes. Hoy and Sweetland (2001) also state that in a facilitating school the school principal tries to help teachers achieve instead of monitoring and judging their behaviors.

The strong human relations on *sympathetic base* make school principal powerful in the components that constitute the *political base*. On the one hand the *human relations* on the *sympathetic base* can be transformed into a means of constructing belonging of the teacher, but on the other hand it can become a tool for the school principal to adopt his vision. Since spending time with teachers signifies building “a common language” over time, the school principal both increases the likelihood of capturing his vision and the opportunity to guide teacher practices within the framework of this vision.

Accreditation, which is both a need for school principal and a strategic agenda item as a means of making things easier, is also a way of joining the informal organization within the school. In this way, while the school principal is expanding zone of influence, she or he may force the opportunities for leaving the restricted movement area of formal leadership and doing leadership of an informal organization. Here, it is understood that the forms of *human relations* that take place on the *sympathetic base* once again constitute an efficient basis for the accreditation process.

To the extent that school principals can place their dialogue with teachers and other interlocutors on a *role balance*, they have the opportunity to provide teachers’ support and give informal legitimacy to their formal authority.

Being aware of the fact rules are mediums force principals to stretch the role of management in their dialogue with teachers, break the hierarchical relationship, and prioritize their relationship with colleagues. In this sense, the *role balance* is the effort of the school principal to adjust the *power distance* between him/her and teachers. Therefore, school principals try to cope with not only difficulties of bureaucratic imperatives, but also the dangers of losing authority in relations and losing the work discipline.

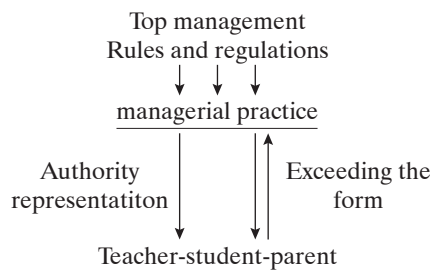


Figure 2. Managerial practice in the context of role balance

Exceeding the form, which is a dimension of *role balance*, is a structural requirement of the school. It is possible to encounter situations such as *trying to replace a teacher who is late to class* at any time in school. In these cases bureaucratic texts and instructions cannot besiege force the manager to stretch orders and written rules from the superiors. The school principal also invited the opportunities of being *accredited* by teachers by flexing the bureaucracy or *exceeding*

the form, thus making the training and management processes operational. As stated in the statements of the manager, it is possible that a teacher who receives written warning may have various problems, such as mental confusion, the reflection of the anxiety on the teaching environment, and negative impact on quality. In this respect, *exceeding the form* can be defined as “conscientious attempt” of school principals (Morris et al., 1984; Crowson, 1989) as well as in *creative disobedience*. Morris et al. (1984) and Crowson (1989) describe this as an effort to *humanize the organization with efficiency*. Considering these issues, there are four reasons for exceeding the form:

- i. *Leadership-based reason*: The school principal has the responsibility to maintain the relations so that he can manage the school as a leader. Through exceeding the form, the school principal not only takes his/her relations with interlocutors to the sympathetic base but also he/she is accredited by interlocutors in this way.
- i. *Human nature-based reason*: The rules are static; the needs of the interlocutors are dynamic. Direct implementation of the rules can disturb people. Exceeding the form is also a requirement to protect employees from the non-human impact of the rigidity of the rules.
- i. *Productivity concerns*: Conditions such as needs are also dynamic. When missing rules for anticipating existing and constantly renewed situations are applied without being interpreted, they cannot respond to the situations encountered and this negatively affects the training process and work efficiency.
- i. *Moral justification*: The most important influence on student learning is the teacher. It is important that the teacher feels comfortable and belonging. Direct implementation of the rules does not only negatively affect the sense of belonging of the teacher, but also damages the learning environment. There is a population that is directly exposed service given and climate built in school.

It can be said that *solidarity networks* are of vital importance, for school principals, as a means of minimizing bureaucratic relationship requirements and “sorting out” things through sympathetic / political efforts. Therefore, it can be seen as a *survival network*. The fact that the school principals prefer people who either they rely on their knowledge or they feel closeness to while determining the interlocutors in this advisory (solidarity) network can be considered as proof that the *sympathetic relation* base is also engaged in the formation of advisory (solidarity) networks.

The *finance* agenda, which is one of the leading determinants of the relations of the managers with the extra-scholastic environment, diversifies both the interlocutor range and forms of interlocutors. In the agenda of meeting the financial needs of the school, school principal’s close circle, parents, people and organizations with high level of acceptance in the community, and even politi-

cians, can be transformed into social interlocutors, moving within themselves and mobilizing each other. The school principal is facing the danger of exhaustion of energy while providing mobility to these *resources* to meet school needs. While providing mobility to their “environment”, school principals can consume personal credits to cover the financial needs of the school, and may even be subject to grieving / judgmental reactions. Therefore, the school’s efforts to resolve its financial needs are often transformed into a confusion zone and tension line for the school principal.

Protecting schools from the damages caused by the negative aspects of the bureaucracy model is closely related to how school principals’ management style and the way they manage. In concrete terms with the findings of the research, for example, one way of eliminating communication barriers from the non-functional aspects of the bureaucracy in school is to develop sympathetic relationships through trust building and space sharing. Maintaining human relations on *sympathetic* and *political* bases is a necessity of making the school manageable. The school cannot be governed only by applying laws and regulations. Rather than laws and regulations, the school becomes more manageable with relationships developed and maintained by people around the school principal. Thus, it is possible for the bureaucracy to minimize its non-human effects.

Suggestions

In the light of this research, which aims to develop an understanding of what human relations mean for school principals, some suggestions can be made regarding managerial practice, policy making and educational research.

Suggestions related to managerial practice:

- (i) School principals should always take their “strengthening sympathetic base” agendas that will bring fluidity to relations with interlocutors within the school,
- (ii) School principals should act in a delicate balance between the role of “administrator” and the role of the “colleague” in their relations with teachers.

Suggestions related to policy making:

- (iii) This study confirmed the findings and assertions that the directorate of school could not be performed within bureaucratic limitations. Educational management policies should be improved in this direction and the regulations that regulate school principal’s span of authority in managing the school should be given flexibility.
- (iv) Concern to meet its financial needs of school occupies the mental and practical agenda of the school principal. Therefore, while the school principal’s overtime in the school is interrupted, his/her public image is undermined during efforts to find the source of finance. There is a

need for arrangements to systematize the school's financial flow in order to overcome this challenge, which constrains the school principal from administrative duties and compels the public to engage in dialogues that undermine social image.

A suggestion related to educational research:

- (v) The number of qualitative studies, which aim at “clarifying” managerial practices, should be increased rather than focusing on performance-based judgment.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgütlerin kaçınılmazı olan insan-insan diyalogları ve bu diyaloglar esnasında ortaya çıkan anlamlar, süreçlerin yönünü sürekli yeniden-belirleme potansiyeli taşıyor olmak gibi bir özelliğe sahiptir. Bu durumu göz önünde bulunduran Morgan (1998), yönetim konusunda her teorenin hem aydınlatıcı, hem de gizleyici tarafları olduğuna dikkat çekerek, mutlak anlamda doğru veya yanlış teorilerden bahsetmenin mümkün olmadığını hatırlatır. Sözelimi okullar rasyonel ve irrasyonel, bürokratik ve bürokratik olmayan, gevşek ve sıkı yapılı, değişime açık ve kapalı gibi zıtlıklar barındıran özellikleri bünyesinde bir arada taşıyan örgüt yapılarıdır (Cuban, 1979, akt. Boyd ve Crowson, 1981). Özelde okul, genelde diğer örgütler için geçerli bu karmaşık durumu açıklığa kavuşturmak amacıyla çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir. Hoy ve Sweetland (2000, 2001), bürokratik örgütlerin *biçimlendirme* (kurallar, düzenlemeler ve prosedürler) ve *merkezileştirme* (yetkinin kademeleştirilmesi) adını verdiği iki özelliğini kullanarak okullara ilişkin yeni bir yapı modeli kurgulamıştır. Etzioni (1975) *uyum teorisi* olarak adlandırdığı yaklaşımında örgütleri, *güç* ve *bağlanma* türüne göre sınıflandırmaktadır. Buna göre üç güç türü (zorlayıcı, faydacı ve normatif) ve üç bağlanma türü (yabancılaştırıcı, hesapçı, ahlakçı) mevcuttur. Etzioni'ye göre bir örgüt astları kontrol etmek için baskıyı ve korkuyu kullanmak anlamına gelen zorlayıcı gücü kullandığı zaman, üyeler örgüte düşmanca tepkide bulunur. Bu da yabancılaştırıcı bağlılıkla sonuçlanır. Bir diğer ifadeyle, baskı ve korku uygulamak veya diğer zorlayıcı önlemlere başvurmak genellikle yüksek düzeyde yabancılaşmaya yol açar ve normatif gücü uygulamayı zora sokar. Bu durum, “çevreye uygun olmayan” güç türlerini kullanmayı tercih eden okul yöneticilerinin örgütsel etkililiğinin azalması olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, öğretmen ve öğrencilere karşı zorlayıcı ve salt faydacı güç kullanımının işlevsel olmayabileceği ortaya çıkar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.41). Genelde örgüt ve özelde okul yönetiminde informal ilişkiler evreni gündeme gelir. Hoy ve Miskel (2010), okulun bütünüyle rasyonellik ölçütlerine göre yönetilecek formel bir yapı olarak görülemeyeceğini savunur. Formel örgütün rasyonalistik düzeneğini kullanarak bir eğitim kurumunu yönetmek Hanson'un (1996) metaforik anlatımıyla titanik bileti *almaya eşdeğerdir*.

Morgan'ın “hatırlatma”sını ve yaklaşım çeşitliliğini göz önünde bulundurarak Weber'in *ideal bürokrasi* modeline yöneltilen eleştirilere kısaca bakalım. *İşbölümü, nesnellik, yetkinin kademeleştirilmesi, kurallar ve düzenlemeler ve kariyer yönelimi* bileşenlerinden oluşan *bürokratik* modele yöneltilen eleştiriler; informal örgütü göz önünde bulundurmama ve her bir özelliğin işlevsel-olmayan yönlerine dikkat etmeme gibi noktalarda yoğunlaşır (Bkz. Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Eleştirilere göre, *işbölümü* uzmanlaşmayı doğu-

urken monotonluğu da beraberinde getirme potansiyeli taşımaktadır. *Kurallar ve düzenlemeler* örgütte sürekliliği, istikrarı, koordinasyonu ve olaylar karşısında eşit bir şekilde davranılmasını garanti altına alırken, kural ve düzenlemelere aşırı bağlılığın geliştiği bir örgütte, örgütsel kurallar her şeyin ötesine geçerek bir araç yerine amaç haline dönüşebilmekte, biçimsellik artmakta ve bürokrasinin kuralcılığı ortaya çıkmaktadır. *Nesnellik* rasyonelliği artırırken, insani duyguların ve güvenin azaldığı bir atmosfer oluşturarak motivasyon azalmasına neden olabilmektedir. *Yetkinin kademeleştirilmesi* disiplin ve koordinasyon sağlarken, iletişimde bozukluk ve tıkanmalar ortaya çıkarabilmektedir.

Tablo 1

Bürokratik Modelin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Bürokratik Özellikler	Olumsuz Yönler	Olumlu Yönler
İş bölümü	Monotonluk	Uzmanlık
Nesnellik	Moral eksikliği	Rasyonellik
Yetkinin Kademeleştirilmesi	İletişim Engelleri	Disiplin, Uyum ve Koordinasyon
Kurallar ve Düzenlemeler	Katılık	Süreklilik
Kariyer Yönelimi	Başarı - Kıdem Arasında Çatışma	Teşvik

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2010.

Bürokrasi modeline yönelen bu eleştiriler göz önünde bulundurulduğu zaman, *bürokratik* tahayyül içinde resmedilmeyen *insani ilişkilerin* örgütün aslı bir unsuru olduğu anlaşılır. Hanson'un (1996) dediği gibi, informellik, ilişkiler buzdağının görünmeyen büyük kısmına karşılık gelmektedir. Liderlik, sosyal ilişkilerin yönetimini gerektirmektedir (Balkundi ve Kilduff, 2006). Okul müdürü farkında olsun ya da olmasın, hem formel hem de informal örgüte liderlik yapmaktadır. Çünkü okul her yaşta öğrenciye ev sahipliği yapması ve onlar için bir "yetişme çevresi" tedarik etmesi gibi sebeplerle diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla Weber bürokrasisinin okulun doğasıyla uyuşmayan sonuçlarını (Hoy ve Miskel, 2010) göz önünde bulundurmak, insani ilişkilerin göz ardı edildiği *bürokratik yönelimli* okullar oluşturmak yerine yatay ilişkilerin öne çıktığı *profesyonel yönelimli* okul yapıları oluşturmanın imkânlarını aramak (Tschannen-Moran, 2009), öğrenci, öğretmen, idareci, çalışan ya da veli bütün taraflar için aynı zamanda bir "toplumsal çevre" anlamına gelen okulun doğasını gözetmenin bir gereğidir. Weick'in (1976), okulların "gevşek yapılı" sistemler olduğu saptaması bu gerçeğe ve "gereğe" işaret eder.

Weick (1976), okulların *bürokratik örgütler* olarak incelenmesi yerine *gevşek yapılı sistemler* olarak ele alınması gerektiğini, diğer örgütlere benzemeyen bu kurumların farklı bir şekilde yönetilmek zorunda olduğunu savunmuştur. Weick'e benzer şekilde Rowan (1990) da, okulları üzerinde sıkı bürokratik kontrollerin olmadığı örgütler olarak tanımlamıştır. *Gevşek yapılı* sistemlerin anlaşılması ve

yönetilmesi diğer örgütlere göre daha zordur. *Açıklama, hatırlatma ve uygulamada yardımcı olma* gevşek yapıli sistemlerde yöneticinin ana görevleridir (Weick, 1982). Bu üç *gevşek yapıli sistem* pratiği, aynı zamanda *insani ilişkiler* temelinde gerçekleşecek eylemlerdir.

Hoy ve Miskel (2010), okulların hem *sıkı*, hem de *gevşek* yapıli özellikler taşıyan örgütler olmasının, bu kurumlarda biri *bürokratik* diğeri *profesyonel* olarak adlandırılabilcek en az iki temel örgütsel özellik ortaya çıkardığını savunur. Bürokratik özellikte, belli bir hiyerarşi içerisinde yasa ve yönetmelikler uygulanır, kurumlar-arası ve kurum-içi işler gerçekleşir, öğretmen-öğrenci ilişkileri düzenlenir. Profesyonel olan diğer özellikse öğrenme ve öğretme sürecini kapsar. *Bürokratik özellik*, kurumsal yapıya ve kurallara sıkı bir şekilde bağlanma boyutuna vurgu yaparken, *profesyonel özellik* gevşek yapıya işaret etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Ingersoll (1993) okul örgütlenmesini *gevşek yapıli sistem* olarak görmenin eksik ve hatalı bir bakış açısına dayandığını belirtirken, Hoy ve Sweetland (2000, 2001) Weick'in yaklaşımını destekler mahiyette "kolaylaştırıcı okul yapısı"ndan bahseder. *Kolaylaştırıcı* bir okulda okul müdürü uyumu sağlamak için, öğretmenlerin davranışlarını izlemek ve kontrol etmekten ziyade onların başarımlarına yardımcı olmaya çalışan kişidir. Müdürlerin "bürokratik formu" aşma stratejileri olarak değerlendirebileceğimiz bu durum, Tschannen-Moran'da (2009) ise öğretmenlerle diyalogu bürokratik değil profesyonel yaklaşım aracılığıyla sürdürmek şeklinde karşılığını bulur. Buna göre, okul profesyonel yönelim arttıkça *kolaylaştırıcı*, bürokratik yönelim ve otoriterlik arttıkça *engelleyci* bir örgüt karakteri kazanmaktadır. Kolaylaştırıcı okul yapısında problemler de öğrenme fırsatı olarak görülür, öğretmenlere güvenilir, işbirliği desteklenir, "cezalandırılma" yerine "başarılı olmaya yardım etme" yolları aranır, birlikte karar verme önemsenir. Kısacası, öğretmenlere işlerini yürütecek yeterli özerkliğin verilmesi yoluyla, eğitim örgütlerinde bürokrasiye dayalı yetki ile mesleki normlara dayalı yetki arasındaki çatışmanın önüne geçilmiş olur (Abbott ve Caracheo, 1988; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Northouse'un (2013) *lider ve takipçi* arasındaki ilişkide liderin ilişkiyi başlatan, bağları kuran ve ilişkiyi sürdürme yükünü taşıyan taraf olması yönündeki saptaması ise, "kolaylaştırıcı okul müdürü"nü'n çevresiyle kurduğu diyalogların olumlu yönde seyretmesinin koşullarını hatırlatır.

Morris ve arkadaşları (1984), tartışmayı bir adım daha öteye götürerek okul yönetiminde kurallara uymamanın bir yönetim zafiyeti değil, aksine bir strateji, iyi bir yönetimin gereği olduğu düşüncesini savunur. Çünkü kurallar statik olduğu halde okulda karşılaşılan durumlar dinamik bir karakter arz etmektedir. *Statik kural - dinamik durum* karşılaşmasında, kurallar durumlara cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Diğer taraftan, *statik kural - dinamik durum* gerilimi uygulamada insanı olmayan durumların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. "Yaratıcı itaatsizlik" adı verilen kurallara uymama eylemi, müdür için "yöneticilik" sınırlarının ötesine geçmenin ve *lider* vasfı kazanmanın gereğidir. *Yaratıcı itaatsizlik* "vicdanlı bir çaba" (Morris vd., 1984; Crowson, 1989) olarak da ifade

edilir. Yine Morris vd. (1984) ve Crowson (1989) bu durumu “kurumu verimlilikle birlikte insanileştirme çabası” olarak ifade etmektedir. Morris ve arkadaşları, bürokratik formu aşma anlamına gelen bu inisiyatifin estetik bir görünüme sahip olduğunu ve sanatsal bir form olarak ortaya çıktığını ifade eder. Onlara göre, bürokratik katılımlar aşındırılırken yapılan, kuralı çiğnemek değil, sadece estetik bir idari yorum ortaya koymaktır. Onlar bu durumu “herhangi bir kuralı çiğnemiyorum, sadece zaman zaman biraz eğip büküyorum” (Morris vd., 1984: s.155) ifadesiyle resmeder. *Yaratıcı itaatsizlik* hatırına sivil inisiyatif kullanma işi bu haliyle keyfi itaatsizlik eylemlerinden farklılaşır, öğrenci ve öğretmenlerin üstün yararını gözetten bir tasarrufa dönüşür. Keyfilikten uzak olmak, kişisel çıkar ve çatışmalara dayanmamak ve okul yararını gözetmek gibi ilkesel bir zemin *yaratıcı itaatsizliği* bünyesinde tutar. Bu noktadan sonra kuralların esnetilme biçimi ya da kurallara nerede ve nasıl uyulmayacağı müdürün tasarrufundadır.

Simon (1947), “karar verme yönetimin kalbidir” şeklindeki ünlü ifadesiyle örgütler için *karar vermenin* önemini ortaya koymaktadır. Bir diğer ifadeyle *karar verme* diğer bütün yönetsel fonksiyonları kapsamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Geleneksel karar verme stratejisi, kararların rasyonel bir şekilde alındığını varsayar. Fakat Simon’un (1947) yönetsel karar verme modeli, en uygun çözümlü bulmaya çalışmak yerine tatmin edici çözümler bulmaya çalışır. Bir konuda karar verme, rasyonel karar verme modelinde olduğu gibi sadece aklın devrede olduğu bir süreç değildir. Aksine, duygu ve değerler insan davranışlarında olduğu gibi karar süreçlerinde de içkindir. Greenfield bu sosyal gerçekliği merkeze aldığı düşüncesinde yönetsel süreçlerde duygu ve değerlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Pozitivist sayılıtlar üzerine kurulu karar verme modelleri, duygu ve değerleri göz ardı ettiği için Greenfield (1986) tarafından eleştirilmiştir. Ona göre yöneticiler değerlerin taşıyıcısıdır ve hal ve hareketleri bir takım değerleri yansıtmaktadır.

Okul müdürleri için insani ilişkilerin ne anlama geldiği tartışmasının bir uzamını da okulun finansal ihtiyaçları oluşturur. Okulların finansal ihtiyaçları, başka araştırmalarda da rapor edildiği gibi müdürlerin sorun yaşadıkları konular içinde en ön sıralarda gelmektedir (Bkz. Çınkır, 2010; Gümüşeli, 2001; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Araştırmalar okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir bölümünü okulun fiziki imkânlarını iyileştirmeye, teknolojik olanakları sağlamaya, malzeme ve donanım tedarik etmeye, sağlıklı ve temiz bir okul ortamı oluşturmaya ve okula kaynak aramaya ayırdığını göstermektedir. Bu nedenle okulun asıl görevi olan öğretimle ilgilenmeye ve liderlik yapmaya zaman bulmakta güçlük çektiğine işaret etmektedir (Bkz. Demirtaş ve Özer, 2014; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Diğer taraftan okul müdürleri finans kaynağı oluşturmayı gerektiren sorumluluklarla muhatap olmalarına karşın, bu yönde yetkileri sınırlandırılmış durumdadır (bkz. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Demirtaş ve Özer (2014) araştırmasında, okul müdürlerinin yaşadıkları güçlüklerin ilk sıralarında (i) bütçe ve kaynak sorunu ile (ii) yetki - sorumluluk dengesi (zliği) saptanmıştır. Lunenburg ve Ornstein (2013), sorumluluk-yetki dengesizliğine sebep olan bu durumu ortadan kaldırmak için, okul yöneticileri ve diğer çalışanların yetkile-

rinin artırılması, yetki ve sorumluluk arasında bir bağlantı kurulması, yetkinin sorumluluğa eşlik etmesi gerektiğini savunur. Bütün bu boyutlarıyla *finans* meselesi, okul müdürlerini -daha çok okul dışındaki muhataplarla olmak üzere- ilave insani ilişkiler kurmaya sevk edici bir güç olma potansiyeli taşımaktadır.

Literatürdeki tartışmalar, *okul yönetimine ilişkin bürokratik örgüt ile gevşek yapıli örgüt* arasında salınım halinde bir tanım ve eylem havzası ortaya çıkarıyor. Okulların sadece kural ve düzenlemelerle idare edilemeyecek kadar karmaşık bir yapıya sahip kurumlar olduğunu gösteriyor. Bu “karmaşık” durum, eğitim - öğretim süreçlerinin dinamik doğasından ve okulun çoklu paydaşlar tarafından sürekli yeniden-inşa ediliyor oluşundan kaynaklanıyor olmalıdır. Bu çözümleme içinde okul, bürokratik olmaktan ziyade *insani ilişkilerin* ön plana çıktığı, sembolik dilin bu ilişki süreçlerinde devrede olduğu bir yere dönüşür.

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin okul içinde ve dışında bürokratik zorunlulukların ötesinde kurduğu insani ilişkileri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma bireylerin bir olgu hakkındaki deneyimlerinin anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Araştırmacılar, deneyimlerin temel ve değişmeyen yapısına veya altında yatan esas anlama yoğunlaşır. Nesnelerin gerçekliğinin sadece bireyin deneyiminin anlamı dâhilinde algılandığını ifade eden Creswell (2007), fenomenolojik çalışmanın temel aşamalarını şu şekilde listeler:

- Bir olguyu katılımcıların penceresinden anlamak için, araştırmacılar kendi bilgilerini ve yargılarını dışarıda tutar.
- Katılımcılara yaşadıkları deneyimlerin anlamlarını ortaya çıkaracak sorular yöneltir.
- Genellikle 5-25 arasında değişen sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen uzun görüşmeler yoluyla veriler toplanır.
- Elde edilen verilerden anlam kümeleri oluşturularak, bu anlamlar deneyimin genel bir ifadesini ortaya koyacak şekilde bir araya getirilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye İstatistik Kurumu (TUIİK) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 2. düzey sınıflamayı oluşturan 26 alt bölgenin her birinden en az bir il olmak üzere seçilen illerde görev yapan okul müdürlerinden, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 51 okul müdürü oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, araştırmada taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede

yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla, okul türleri ve kademeleri göz önünde bulundurularak çeşitlilik sağlamak amacıyla her okul türü ve kademesini kapsayacak şekilde 51 okul müdürüne ulaşılmıştır: İlkokul müdürü (15), ortaokul (13) ve lise (23). Okul müdürlerinin neredeyse tamamı erkek (47) ve sadece 3'ü kadındır. Bir müdürün cinsiyeti belirtilmemiştir. Müdürlerin 37'si lisans, 20'si yüksek lisans, 5'i önlisans ve 1'i doktora derecesine sahiptir. Müdürlerin alanlara göre dağılımı şöyledir: Sınıf öğretmeni (17), İlahiyat (9), Matematik (5), İngilizce (3), Tarih (3), Türk Edebiyatı (3), Türkçe (1), Mesleki Eğitim (1), Sosyal Bilgiler (1), Fizik (1), beden Eğitimi (1), Ölçme-Değerlendirme (1), BÖTE (1), Biyoloji (1) ve 3 müdür alanlarını belirtmemişlerdir. Müdürlerin ortalama yaşı 45.43 ve yaşları 30 ile 63 arasında değişmektedir. Ortalama öğretmenlik deneyimleri 21 yıl iken, ortalama müdürlük deneyimleri 8 yıldır ve bu deneyimleri en düşük 1 yıl ile 30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı müdürlerin tüm coğrafi bölge ve 19 ili kapsayacak şekilde dağılımı şöyledir: Adana (2), Aksaray (2), Ankara (1), Balıkesir (5), Bartın (3), Burdur (5), Erzurum (2), Gaziantep (2), İstanbul (5), Kars (1), Kastamonu (5), Konya (2), Maraş (1), Mardin (1), Mersin (4), Muğla (4), Tekirdağ (3), Tunceli (2), ve Van (1).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracını geliştirme sürecinde, Lortie (2009) tarafından kullanılan görüşme formu gözden geçirilmiş ve sorular içinden araştırmanın amaçlarına uygun olanlar tespit edilmiştir. Belirlenen sorular üzerinde araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışmalar yapılmış, ihtiyaç duyulduğu belirlenen yeni görüşme soruları forma eklenmiş ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur. İki kısımdan oluşan formun ilk kısmında demografik özelliklere ilişkin sorular, ikinci kısmında ise araştırma amacına yönelik sorular yer almıştır. Toplam 22 açık uçlu maddeden oluşan taslak görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra, soruların anlaşılabilirliğini sınamak için 3 okul müdürüyle pilot görüşme yapılmış, bu görüşmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden *görüşme* yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen görüşmelerde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin ilk adımı olarak pilot görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler ışığında sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmanın yöntem ve içeriğiyle ilgili bilgi sahibi 25 kişilik yetkin bir ekip yardımıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır. Görüşmeler randevu alınarak, okul müdürlerinin çalışma ortamlarında ve yüz yüze yapılmıştır. Veri kaybının önüne geçebilmek için müdürlerin oluru alınmak suretiyle kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra deşifre edilmiş ve yazılı bir metne dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Fenomenolojik bir araştırmanın genel eğilimi, insanların deneyimlerinden çıkardıkları anlamları sorgulamak olduğundan, analizin ilk aşamasında, verilerin makul deneyim parçaları seviyesine indirgenmesine ihtiyaç vardır. Her görüşme transkripti, ilk adımda, günlük yaşam uygulamalarına gömülü yaşanmış deneyimin benzersizliğini ve zenginliğini yakalamak amacıyla ayrı ayrı analiz edilir. Başka bir deyişle, ana araştırma sorusuna bağlı deneyimlerin parçaları, görüşme transkriptinin dikkatli analizi ile belirlenir. İndirgeme sonrasında, her deneyim parçası, anlatının ana temalarını tanımlamaya yönelik bir dikkatle okunur (Strauss, 1987; Cresswell, 1998). Bu, betimleyici kodlamaya çok benzer, çünkü sürecin amacı deneyimin ne hakkında olduğunu betimlemektir. Bu, deneyim olarak görüşmede belirlenen her parça için tek tek yapılmıştır.

Analizin ikinci aşamasında, araştırmanın ana sorusu “Bu deneyim bize araştırılan fenomen hakkında ne söylüyor?” önceki analizde ortaya çıkan merkezi temalara yansıtılarak açıklayıcı yapılar oluşturulmuştur. Böyle bir soru, “açıklayıcı temaları belirlemek” için analitik bir araç olarak kullanılan “deneyimlerin yapılarını” ortaya çıkarmıştır (Yapıdan, temaya). Deneyimin yapısı, katılımcıların eldeki fenomenle ilgili deneyimi nasıl kurduklarına dair yollara karşılık gelmektedir; bu araştırmada okul müdürü olmanın nasıl kurulduğuna dair deneyimin yapısı merkezdedir (Whiting, 2002; Saldana, 2011). Anlatılardan çıkarılan deneyimin yapısına ilişkin kodlar, açıklayıcı temalar olarak adlandırılan temel kategoriler oluşturmak amacıyla bir araya getirilmiştir. Onları bir araya getirirken, her katılımcı için deneyimin anlamını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak önermelere dönüştürülmüşlerdir. Bu döngü her bir görüşme için tekrarlanmıştır.

Son aşamada, görüşmelerden elde edilen ve temel kategorilere dönüştürülen önermeler ortaya çıkan örüntülere odaklanarak tiplene biçimini almıştır, daha sonra her bir görüşme birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu örüntüler bize fenomeni deneyimlemenin ne demek olduğunu ve katılımcılarımız arasında ortak deneyimin yapısını neyin değiştirdiğini anlatır. Başka bir deyişle, kişisel deneyimin, tüm katılımcıların yaşanmış deneyimlerinin ortak yönleri tarafından da kurulan anlam verme sürecinin genel çerçevesi ile nasıl temasa geçtiği anlaşılmasına çalışılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, okul müdürü olmak kişisel düzeyde inşa edilip deneyimlenirken, müdürlüğün bu kişisel tarafı da aslında arka planda çalışan bağlamsal ve diğer faktörlerle ilişkili olarak modifiye edilir. Fenomenolojik bir çalışma dikkatini tam olarak buraya yöneltir. Son olarak, temalar olarak temel kategoriler titiz bir yorum ile raporda ana başlıklar olarak yazılmıştır.

Bulgular

Araştırma verileri, okul müdürlerinin *insani ilişkilere* yükledikleri anlamları *sempatik* ve *politik zemin* olmak üzere *iki zemin* üzerinde anlamlandırmaya elverişlidir. *İki zemin*, birbirlerini dışlayıcı değil aksine geçişken bir karakter arz etmektedir. Yani *sempatik zeminde* gerçekleşen bir *insani ilişki* pratiğinin *poli-*

tik anlamları olmadığı gibi bir ya da aksi istikamette dışlayıcı bir sav üzerinden hareket edilmemiştir. Aksine, *sempatik zeminde* değerlendirilen bir insani ilişki pratiğinin aynı zamanda *politik zemine* göndermeler içerebildiği görülmektedir. Benzer şekilde *politik zeminde* yer verilen ilişki biçimlerinin de yer yer aynı düzeyde *sempatik* içeriğe sahip olabildiğine sıklıkla rastlanmıştır.

Sempatik Zemin

Müdürlerin okulda sıcak ve samimi bir iklim inşa etmeye yönelik çabaları, bu çalışmada *insani ilişkilerin sempatik zeminini* oluşturmaktadır. *Sempatik zemin* üzerinde gerçekleşen *insani ilişkilerde aidiyet inşası, değer verme, kucaklayıcı tavır, güven inşası, ulaşılabilirlik, zaman-mekân paylaşımı, motivasyon, onarıcı yaklaşım ve istişare* gibi anlamlar içkindir.

Aidiyet inşası

Katılımcı okul müdürlerinin paylaştıkları deneyimler, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların kendilerini okula ait hissetmelerine dönük “ortak uğraşlar icat etme, ortak hedefler belirleme” gibi çabalarını görünür kılar. *Aidiyet* hissi, görev yeri değişen ya da farklı sebeplerle kurumdan ayrılması gereken öğretmenlerin “ayrılmak istememesi” gibi durumlarda belirgin hale gelir. Bu veriler ışığında okul müdürleri için *insani ilişkiler*; ortak hedefler, ortak emekler ve ekip çalışmaları yardımıyla öğretmen, öğrenci ve çalışanların işlerini severek yapmasını sağlamak, kendilerini ait hissedecekleri ve ayrılmak istemeyecekleri bir okul oluşturmak gibi anlamlara gelebilmektedir.

“...personelime ‘çalışmayı seviyorsanız gelin’ dedim. Okul bahçesine 200’ün üzerinde gül diktik. Bayan öğretmenlere bile çim taşıttım. Herkesin eli patladı, gerçekten severek yaptılar ama. Mesela okul bahçesinin bir bölümüne tam 46 tane gül diktim, okuldaki her öğretmenin anısına, çünkü öğretmen mevcudum 46 (...) Okulda mesela yaramaz diye tabir ettiğimiz bazı öğrencilerle ben gül ve ağaç dikeriz...” Kastamonu2

“...yani okulumuzdan kimse ayrılmak istemiyor, tayin isteyip gitmek istemiyor mesela. Rotasyonla gidecek öğretmenimiz var on-on bir tane. Onlar zorla gidiyorlar. İstemiyorlar, ama zorunlu olarak gidiyorlar. Niye? Bir ortam oluşturulmuş, insanlar birbirini anlıyor, yardımcı oluyor ve herkesin hedefi aynı, ortak bir hedefe gidiyoruz: ‘Çocuklarımızı en iyi şekilde nasıl yetiştireceğiz?’ O olunca sıkıntı yaşamıyoruz...” Maraş3

Değer Verme

Okul müdürlerinin ifadelerinden, empati kurmayı, öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi, okul personeli ve diğer muhataplara yakınlık göstererek onların gönlüne girmenin yollarını aramayı, öğretmenlerin zor günlerinde yanlarında olmayı, öğrencilerin başarı durumlarını yakından takip etmeyi önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bir okul müdürünün, muhataplara değerli olduklarını hissettirmenin “müdürlüğün başlangıcı” olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Misafirlere

ve öğretmenlere ikramda bulunmak, yerine göre ikramı bizzat yapmayı tercih etmek, öğretmen, veli ve diğer muhatapların “dertlerini dinlemek”, onlara güler yüz göstermek, zor günde yanlarında olmak gibi benzer duyarlılık alanları, aynı “değer verme” haline işaret eder.

“...adam benimle dövüşmeye gelmiş, çünkü çocuğuyla ilgili bir sorun yaşanmış okulda. Okul müdürüyle kavgaya gelmiş (...) ona insanlık gösteriyorsunuz. Bu yazılı bir kural değil. İşte müdürlük bununla başlıyor. Siz o insana değer verdiğinizin farkına vardırırsanız bu iş bitiyor. Bu tavrınız onun sinirini yarıya indiriyor...”Balıkesir4

“...zaman zaman elimde çikolatayla gidiyorum, derslere girerken kapının önünde duruyorum, öğretmenler odasının. Öğretmenler zili çaldığı zaman her birinin avcuna bir çikolata vererek gönderiyorum. Çok da mutlu oluyorlar (...) önce kurumun içerisinde güçlü bir iletişim olacak, dalga dalga çevreye yayılacak. Felsefemiz bu yani...”Gaziantep4

Kucaklayıcı tavır

Katılımcı müdürlerin anlam dünyasında *insani ilişkiler*, *değer verme* duyarlılık alanının da uzantısı olarak, bir taraftan öğretmen, öğrenci ya da hizmetli fark etmeksizin bütün çalışanlarla iyi ilişkiler geliştirmek anlamına gelirken, diğer taraftan ideolojik farklılıkların bir ayrışma sebebi olmasına izin vermeme ilkesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Müdürlerin ifadelerinden, öğrencilerle yakından ilgilenmeyi, okulda aile ortamı oluşturmayı, çalışanlarla birlikte vakit geçirmeyi, diyaloga açık olmayı, öğretmenlerin fikirlerini ve sorunlarını dinlemeyi, ideolojik görüş farklılıklarını doğal karşılayarak herkese eşit davranma noktasında dikkatli olmayı, öğretmenler arasında (k)ayırma gibi adalete gölge düşürecek tutumlardan kaçınmayı, çalışanları yakından tanımayı ve okulda dayanışma ortamı oluşturmayı önemsedikleri anlaşılmaktadır.

“...yani öğretmenin sendikası, görüşü, bilmem neyi, beni ilgilendirmez. Ben sadece okuldaki çalışma temposuna bakarım...”Burdur3

“...bütün personelime eşit düzeyde yaklaşırım, hiç birisini ayırma ya da geri durdurma ya da işten el çektirme gibi en ufak bir huyum yoktur (...) eğer okulda bir öğretmen size gelir de derse ‘müdür bey yanlı davranıyor’, ben bu yöneticiliği bırakırım...”Kastamonu4

“...kişinin siyasi düşüncesi ve inancı ne olursa olsun bunları ön plana çıkarmam. Sınıftaki başarılarına bakarım ve veliler ile iletişimlerine bakarım (...) çalıştırdığımız personele, çocuğa hangi gözle bakıyorsak onlara da aynı değeri veriyoruz. Onlara adaletli bir şekilde davranıyorum...”Muğla1

Güven İnşası

Müdürler, öğretmenler ve diğer muhataplar nezdinde *güven inşa etmenin* ve bunun gereği olarak onlara güvenmenin, öğrencilerin velileriyle diyalogda açık yürekli olmaya özen göstermenin önemini vurgulamış ve ilgili deneyimlerini

aktarmışlardır. Okul müdürlerinin anlattıkları, yöneticilik ile *güven* arasında bir özdeşlik kurduklarını gösterir düzeydedir. Müdürlere göre güvenmek ve güven telkin etmek, hem okul içinde mutluluğun içkin olduğu bir iklim oluşturmanın gereği, hem de bu iklimi sürdürülebilir hale getirmenin güvencesidir. Öğretmenlerle “yazılı olmayan bir mutabakat” halinde sağlıklı iletişim kanallarını açık tutmak, onları birebir dinlemek, konuşulan mahrem meseleleri üçüncü kişilerle paylaşmamak gibi duyarlılık alanları güven inşasının bileşenlerindedir.

“...biraz da yöneticilik şöyle bir şey. Ben şöyle bakıyorum: Güven meselesi. Yani siz beraber çalıştığınız insanlara güvenirsiniz, o okulda her şey tıkır tıkır yürür, huzurlu bir ortam olur...”Bartın1

“...öğretmenler ile sağlıklı bir iletişimimiz var, aramızda karşılıklı yazılı olmayan bir mutabakat vardır. Bu inanma ve güven bizim mühürlü bir evrakımızdır. Bir totaliter rejim yoktur bizim aramızda. Müdür levhasından feyiz alan bir müdür yok...”Erzurum5

“...birebir öğretmeni dinleyerek iletişim kurarsanız, öğretmenin size karşı olan güveni artıyor. Tabii bu birebir konuşmaların gizli kalması önemli. Senle konuştuktan sonra kalkıp başka biriyle paylaşırsanız, o zaman da öğretmenle olan ilişkilerin kopabilir...”Muğla5

Ulaşılabilirlik

Araştırma verileri, müdürlerin öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlarla iletişim kanallarını, reel ve metaforik anlamlarıyla “kapıları” ardına kadar açık tuttuklarını, hem öğrencilerde, hem de çalışanlarda kurum içinde ve dışında yaşadıkları problemi iletme cesareti inşa ettiklerini, onlarla diyalogu müdür odası dışında da sürdürmeyi önemsediklerini göstermektedir. Müdür odası için “dışarı” ile bağlantıyı kesmeyecek “cam kapı” tercihi, cep telefonunun sürekli açık tutulması gibi tercihler de göz önünde bulundurulduğu zaman, insani ilişkilerin sempatik zemininde bir “ulaşılabilir” olma duyarlığı ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, müdürün okuldaki varlığının “müdür odasına kapanmak” ile “ulaşılabilir olmayı tercih etmek” arasında salınım halinde olduğuna işaret eder.

“...bizim kapımız her zaman açık. Geliyorlar, gidiyorlar, geçerken selam veriyorlar. Mesela öğretmen arkadaşlarımızla geçen gün yaşadığımız bir olayı anlatayım: İşte ‘hocam, kalktık işte, hanım sabah bana kahvaltı hazırlamadı. Mümkünse hocam kahvaltı yaparsınız beni de çağırın, beraber kahvaltı yapalım’ gibi şeyler...”İstanbul5

“...kapım sürekli açıktır. Cam kapıdır ve de iki kanadı vardır (...) ikisi birden açıktır...”Burdur5

“...benim cep telefonum sabaha kadar velilere açık, okul telefonum akşama kadar açık, direkt benimle irtibata geçiyor, konuşabiliyor, rahatlıkla. Azarlanmıyor...”Aksaray3

Bazı okul müdürlerinin *ulaşılabilir* olma kapsamına öğrencileri de dâhil ettiği görülür. Her sabah ilk iş olarak öğrenci meclisiyle görüşüğünü, zaman zaman

sınıf başkanlarını kabul ederek ve sınıflarda öğrencileri ziyaret ederek onları dinlediğini aktaran bir müdürün anlattıkları bu yönde bir çabaya işaret ediyor.

“...okula gittiğimde ilk iş, okul öğrenci meclisini çağırırım, kendileri ile görüşürüm. Sıkıntıları var mı, yok mu diye onları dinleyip istedikleri zaman bana gelebileceklerini söyledim (...) sınıf başkanları ile de görüştüm. Ayrıca onun haricinde zaman zaman sınıflarda öğrencilerle konuşuyorum...”Balıkesir5

Zaman-Mekân Paylaşımı

Okul müdürlerinin ulaşılabilir olma yönündeki çabalarına ilave olarak okul içinde hareket halinde olmayı, öğretmenlerle birlikte zaman geçirmeyi önemseme hali, *sempatik zemin* üzerinde gelişen bir diğer anlam örüntüsüne işaret eder. Görüşmelerde ortaya çıkan örüntüler değerlendirildiğinde, okul müdürleri için “insani ilişki” bir yandan “müdür odasını öğretmenlere açmak” anlamına gelirken, diğer taraftan öğretmenlerle ve öğrencilerle birlikte olmak, öğretmenler odasında vakit geçirmek ve onlarla “muhabbet” etmek, birlikte yiyip içmek gibi karşılıklara gelmektedir. Öğretmenler Odası, sigara odası, bahçedeki kamelya gibi çeşitli alanlar zaman-mekân birlikteliğinin zemini olarak iş görebilmektedir. Uzun teneffüslerin bu anlamda sıklıkla bir “fırsat” olarak değerlendirildiği görülür. *Zaman-mekân birlikteliği* yer yer sistematikleşir ve günü belirlenen bir zaman diliminde çay-simit faslı gibi rutinler halinde sürdürülür.

“...kolay kolay müdür odasında da oturmam. Bir öğretmenler odasında otururum, ya onların arasında sigara içenlerin arasına giderim, ya da şu arkada kamelyamız var, oraya geçeriz. Hep birlikteyiz yani...”Adana1

“...ben öğretmenlerimin teneffüslerde, uzun teneffüslerinde, muhabbet için yanlarına giderim. Tek tek sorunlarına cevap bulmaya çalışırım. Yani bu bir nevi küçük bir toplantı olur bizim için. Teneffüsleri değerlendiririm. Özellikle uzun teneffüsleri...”Burdur2

“...eskiden beri olan ve okulumuzda bir gelenektir, her gün saat 10’da öğretmenlerimizle bir araya geliyoruz biz. Çayımız ve simit yeme uygulamamızı yapıyoruz, her gün bir aradayız...”Kastamonu3

“...bir teneffüs olmazsa ikinci teneffüs mutlaka öğretmenler odasındayım. Beraber otururuz orada, çay içeriz, sohbet ederiz. İkinci teneffüs uğramazsam bugün benim bir şeyim eksikti, benim bir yere uğramam lazım. Neresi? Öğretmenler Odası (...) istersem burada bir telefonla çay gelir ama gider çayımı orda içerim.”Muğla3

Yukarıdaki veriler, okul içinde iki mekânın müdürlerin insani ilişkileri anlamlandırmasında önemli bir yeri olduğuna işaret ediyor. Bu “iki mekân” içinde “müdür odası” ağırlıklı olarak *ulaşılabilirlik* temsil eden mekân olarak, “öğretmenler odası” ise *zaman-mekân paylaşımı* bahsinin temel ögesi olarak dikkat çekiyor.

Motivasyon

Okul müdürlerinin *ulaşılabilirlik* ve *zaman-mekân birlikteliği* alanında gerçekleşen çabaları yanına, öğretmenlere çok yönlü destek verme yoluyla onları *motive etme* gündemi eklenir. Öğretmenlerin sosyal hayatını takip etmek, doğum günlerini kutlamak, hastalıklarında ziyaret etmek, sıkıntılarında haberdar olmak gibi *sempatik zemin* üzerinde gerçekleşen insani ilişkiler, *motivasyon* oluşturma araçları olarak iş görür. Bunun yanında müdürlerin öğretmenlerin motivasyonuna zarar vermemek amacıyla yaşanan sorunları direkt gündeme getirmemek, çalışma ortamını rahatlatmak, ortamın niteliğini azaltabilecek olası engelleri ortadan kaldırmak, ders programlarını öğretmenlerin istekleri doğrultusunda düzenlemek gibi hassasiyetler de geliştirdikleri dikkat çeker. Bazı müdürlerin anlam dünyalarında bu davranış formu bir ilkeye dönüşür, görev düşüncesi haline alır. Bir müdür, bu hassasiyeti metaforik bir anlatımla “bardağın dolu tarafını görmek” şeklinde ifade etmektedir.

“...arkadaşlarımın sıkıntılarını yakından takip ederim, işini yapan arkadaşımı devamlı desteklerim. Yani iş yapış şekline müdahale etmeden, iş yapılıyorsa devamlı onların yanında olurum, moral motivasyon veririm. Yani bardağın dolu tarafına bakarım. Bardağın dolu tarafı çoksa mümkün mertebe o bardağı biraz daha doldurmaya çalışırım. O bardağın boş tarafı niye boş diye kimsenin moralini bozmam.

“...takvimimde öğretmenlerin doğum günleri işlidir. En azından motive etmek adına, herkesin içinde doğum günlerini kutlarım, pasta almasam da unutmamaya çalışırım. Ve hastalıklarda mutlaka ziyaret ederim...” Balıkesir1

“...mesela personele yaklaşırken herhangi bir sorun varsa bile onu direkt gündeme getirmiyoruz. Öğretmenin motivasyonunu düşürmeyecek şekilde, elimizden geldiğince onu çözmeye çalışıyoruz. Çünkü merkezde öğretmen ve öğrenci var. Öğretmenin merkezinde bunlar vardır ve bütün bu sistem, bu eğitim ortamını daha iyileştirmek için vardır...” Muğla3

“...biz öğretmenimize sürekli sıkıntı çıkarmak ya da sürekli bazı şeyleri hatırlatmaktan ziyade yöntemimiz şu, biz öğretmenimizin önünü açıyoruz, onun çalışma ortamını mümkün olduğu kadar rahatlatıyoruz, istekleri doğrultusunda programını yapıyoruz ki hocamız buraya seyerek gelsin, öğretmenimiz isteyerek çalışsın ...”. Maraş3

Onarıcı Yaklaşım

Araştırma verileri, öğretmenlerle diyaloglarında “insan olmanın doğası”nı göz önünde bulundurma halinin müdürleri onlara karşı toleranslı olmaya sevk ettiğini gösteriyor. Katılımcı bir müdürün ifade ettiği, öğretmenin derse geç kalmasının bir alışkanlığa dönüşmediği sürece “doğal” karşılanması, durumu bir disiplin sorunu olarak algılayıp öğretmeni suçlamaya odaklanmak yerine, dersin boş geçmemesi için “ne yapılabileceğine” odaklanarak durumu “idare etme” tercihi

onarıcı yaklaşım dediğimiz bu perspektifin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Müdürlerin “sıkıntı” oluşturan durumlarda öğretmenlere “nasıl yardımcı olabilirim?” üslubunda yaklaşması, uyarıları birebir, teşekkürleri ise diğer öğretmenler önünde ifade etme tercihi, muhataplarda “müdür bey bizi anlıyor” hissiyatı oluşturma çabası gibi gündem ve deneyimlerle ortaya çıkan hassasiyet alanları da bu *yapıcı-onarıcı* çabalara dâhildir. Yine aynı duyarlılığın bir uzantısı olarak, müdürlerin muhatabı rencide etmeme, istenmeyen durumlarla karşılaşınca “keşke”lere saplanmak yerine çözüme odaklanma vurguları dikkat çeker. İfade edilen duyarlılıkların; “müdür yanına öfkeyle gelenin teşekkürle ayrılması, yanlış yapanın pişmanlık duyması, isteği yerine gelmeyen ‘böyle de olur’ diyebilmesi” gibi örneklerde görüldüğü gibi, olumlu bir *iklim* halinde okula sirayet ettiği görülür.

“...biz insanız. Her insan gibi bir öğretmen de hastalanabilir. Biz bazen randevularımıza geç kalabiliyoruz. Öğretmen de elinde olmayan nedenle geç kalabilir dersine. Öğretmen arkadaşın motivasyonunu -alışkanlık haline getirmemek kaydıyla- kırmamak için, öğretmen geç kaldığında dersine giriyorum. Öğretmen haber ettiğinde, ‘on beş dakika geç kalabilirim’ dediğinde dersine giriyorum. Geldikten sonra da o devam ediyor. Böyle olduğun zaman, böyle ilişkiler yakaladığın zaman başarı kendiliğinden geliyor, motivasyon kendiliğinden geliyor...”Mersin1

“...hiçbir personelimi yanlış yaptığı davranış ya da işten dolayı kötü söz ile rencide etmemişimdir. Yanlıştır, yanlış yapmıştır ve ‘onu düzeltmek için ne yapabiliriz?’, ona bakarız. Ben biraz realist bir insan olduğum için keşkelelere pek itibar etmem. Bir şey olmuşsa olmuştur. Ondan sonrasına bakarım. Hani derler ya, ‘olan olmuştur, geriye dönüp o yaşanan olayı engellemeye olanak yoktur’, artık bunun çözümüne bakarım...” Tekirdağ5

“...uyarılması gerekiyorsa bir arkadaş, çağırırım mutlaka odama (...) ‘hocam şöyle bir sıkıntı var sizinle ilgili, size nasıl yardımcı olmamı istersiniz?’ diye konuya girerim, zaten düzelir. Ama teşekkürü de insanların içinde ederim. Uyarmayı yalnız başımıza yaparız. Şöyle düşünüyorlar: ‘Demek ki müdür bey bizleri anlıyor ve rencide değil de onore ediyor’...”Kastamonu2

İstişare

İstişare gündemi müdürler için “muhataplara değer verme, hizmetli dâhil herkesin fikrini sorma” gibi saiklerle gerçekleşmesi yönüyle *sempatik zemin* üzerinde gerçekleşen *insani ilişki* özelliği taşır. Katılımcı müdürlerin paylaşımları, yönetim süreçlerinde *fikir alışverişinde bulunmanın* sadece karar verme süreçlerindeki işlevi hatırına değil, muhataplara değerli olduklarını hissettirme ve onları motive etme gibi işlevleri bakımından da değerlendirildiğini gösteriyor. Bir müdürün, istişare çemberini geniş tutmanın ve “hizmetli de olsa” bütün muhataplara fikir danışmanın “herkesin işini sahiplenmesi ve can-ı gönülden yapması” bakımından önemini vurgulaması bu duruma işaret eder. Müdürlerin aynı “işlevselliği” güçlendirmek ve sürekli kılmak adına, emir cümlesi kullanmak yerine “şunu şöyle

yapsak nasıl olur?” üslubunu tercih etme, zümre toplantılarını ve benzer fırsatları değerlendirerek öğretmenlerle birlikte çalışma gibi stratejiler izledikleri görülür. Kuşkusuz fikir ve görüş alışverişinin “olumlu iklim inşa etme” diyebileceğimiz bu amaçlara ulaşma noktasındaki işlevselliği “karar verme” süreçlerindeki işlevselliğinden soyutlanamaz. Müdürler “akıl danışarak” hem yönetim ve karar verme süreçlerinde yeni fikirlerle birlikte önlerindeki seçenek yelpazesini genişletmiş, “göremedikleri” seçenekleri bu sayede değerlendirmiş, hem de muhataplarını “işin içine katma” amacına ulaşmış olmaktadır.

“...ben herkesle, hizmetlisinden öğretmenine ve öğrencilere kadar, mümkün olduğu kadar odama davet ederim, çay kahve içer ve fikir alışverişi yaparız. El elden üstündür, benim aklıma gelmeyen bir şey belki arkadaşımın aklına gelir; bilinmez ki...”Tekirdağ5

“...bir karar alacağımız zaman ben onlara mutlaka danışırım. Okuldaki tüm personele bir iş yaptıracağım zaman emir cümlesini hiç kullanmıyorum. “Şunu şöyle yapsak acaba nasıl olur?” gibi direktiflerle işi çözmeye yoluna gidiyorum. Onların da düşüncelerine saygı duyduğumu hissettiriyorum ve çoğu iş kendiliğinden geliyor...”Kastamonu5

“...ortak karar almak ve bu şekilde alınan kararların ne kadar isabetli olduğunu gördüm. Veya siz o çemberi ne kadar geniş tutarsanız, o kadar verim alırsınız. Yani okulunuzda bulunan insanlara değer vererseniz, bu hizmetli de olabilir, motive ederseniz, yapacakları işleri canı gönülden yapabilirler...” Burdur1

“...öğretmenlerimizle zümreler bazında bir araya geliyoruz. Onları dinliyorum ve onlarla çalışmalarımız oluyor. Mümkün olduğunca onların fikirlerini dinliyorum... Balıkesir5

Politik Zemin

İnsani ilişkilerin sempatik zemini üzerine yukarıda betimlenen bulgulardan sonra, müdürlerin “işlerin yürümesi” için izledikleri stratejilerin ağırlık kazandığı, “okulu yönetme” kaygısının ön planda olduğu pratiklerin zemini olarak bir politik zeminden bahsedilebilir. Katılımcı müdürler için insani ilişkilerin bu bağlamda bir taraftan öğretmenler ve diğer muhataplar nezdinde akredite olma, diğer taraftan otoriteyi temsil etmek - formel sınırlılıkları aşmak arasında bir rol dengesi gözetme, okul-dışı toplumsallık rollerinde statüden kaynaklı rolleri transfer ya da kamufle etme, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama gibi anlamlara geldiği görülmüştür.

Akreditasyon

Okulda “işlerin yürümesi” için müdürler her şeyden önce muhatapları nezdinde kabul görme ihtiyacı içindedir. Öğretmenlerin müdür hakkında “oturduğu yerden bize emrediyor, ihtiyaçlarımızla ilgilenmiyor” şeklinde düşünmesi müdürler için bir risk alanı oluşturmaktadır. Katılımcı bir müdür, öğretmenler içinde

kendisine yönelen yaygın bir hoşnutsuzluk hissetmesi halinde idarecilik görevini bırakacağını ifade etmiştir. Bu ifade, öğretmenler ve diğer muhataplar nezdinde *kabul görmeyi* idareciliği sürdürme hakkına sahip olmanın asgarî şartı görmenin bir işareti olarak yorumlanabilir. Bir diğer katılımcı müdürün, öğretmen-müdür ilişkisini “iki farklı taraf” olarak kurmadığına ve öğretmenlere “aynı tarafın mensupları” olduklarını sürekli hatırlattığına ilişkin ifadeleri de aynı *kabul görme* çabasına işaret eder.

“...yani şuraya girdiğimde ben, diyelim ki 35 kişiyiz şu an, 17 tanesinin veya 15 tanesinin yüzünün ekşidiğini hissedeyim, bırakırım bu işi, yani durmam burada, geçerim sınıfa. Yani demek ki bu işi becerememeye başlamışım. İnsanlar arasındaki iletişimi, organizeyi sağlayamamışım, arkadaşların eğer sana cephe almaya başladıysa bir şeyi de yok burada durmanın...” Burdur3

“...sanki okul idaresi olayın bir tarafı, öğretmenler bir tarafı gibi pozisyon var. Hâlbuki biz her fırsatta mesai arkadaşlarımıza hepimizin aynı tarafın mensupları olduğumuzu anlatıyoruz, ama bu bir türlü aşılamayan bir sıkıntı benim gördüğüm kadarıyla...” İstanbul1

“...sizi destekleyecek olan insanlar o arkadaşlar. Siz velilerle, çok affederseniz papaz olursanız, kavga ederseniz, öğretmenle kavga ederseniz, yanınızdaki hizmetliyle memurla sürekli kavga ederseniz bu işler yürümez. Çünkü onlar eliyle yapıyor...” Balıkesir4

Rol dengesi

Araştırma verileri, okul müdürlerinin öğretmenlerle diyaloglarında meslektaşlık rolleri ile müdürlük rolü arasında bir denge kurmaya çalıştıklarını gösteriyor. “Görevlerin ciddiyetle yerine getirilmesi” ihtiyacının müdürleri ilişkileri bir *denge* üzerinde yürütmeye zorladığı anlaşılıyor. Katılımcı müdürlerin öğretmenlerle diyaloglarda “mesafeyi korumak, orta yolu bulmak, belli bir sınır koymak” gerektiği yönündeki hatırlatmaları bu anlamda dikkat çekicidir. Müdürler, mesafenin tamamen ortadan kalkması halinde “işlerin aksayabileceği” görüşündedir. “Herkesin bir halkası olduğu zincirin başı” olduklarını, “takım halinde yürüyen çalışmalarını yönetme sorumluluğunu” taşıdıklarını düşünen müdürler için, “mesafe” araya engeller koyma pratiği olmaktan çıkmakta, iş düzenini korumanın güvencesi haline gelmektedir. Bu veriler ışığında, okul müdürleri için *insani ilişkiler*, mesleki rollerle kişisel diyalogların ayırında olmak, muhataplarla dengeli bir iletişim içinde olmak, yakınlık göstermekle birlikte mesafeyi korumayı bilmek, anın gereklerini yerine getirmek gibi anlamlara gelebilmektedir.

“...ben hep şunu söylüyorum kendi müdür yardımcısı arkadaşlarıma da: Tabii ki samimi olmaya, iletişimin iyi olmasına hiçbir şey engel değil; ama mutlaka bir mesafe olması taraftarıyım her zaman. Yani tamamen mesafesizlik kesinlikle uygun gördüğümüz bir şey değil. Ama bu mesafe demek de, işte az önce bahsettik, araya bazı engeller koymaktan ziyade saygı çerçevesinde, herkesin görevini yaptığı işin farkında olarak yapması ...” Maraş3

"...aradaki, mesafeyi ayarlamak önemli Ne çok fazla samimi olmak gerekiyor, ne de fazla resmi olmak gerekiyor. Burada bir takım halinde çalıştığımızın bilincinde olsunlar yeter. Yani herkesin zincirin bir halkası gibi bir görevinin olduğunu bilmesi gerekiyor..." Tekirdağ1

"...okul içinde herhangi bir despotik ilişki yansıtmadan, tamamen insani ve seviyeli bir şekilde okuldaki iletişimimiz devam ediyor. Bir mesafe koyuyoruz ama çok fazla mesafeyi kapatmadan da işlerimizi yürütmeye çalışıyoruz..."Kastamonu1

Şimdi *rol dengesi* anlam alanının *formun aşılması* ve *otorite temsili* olarak ifade ettiğimiz iki nokta arasındaki salınımlarını irdeleyelim.

Formun aşılması

Okul müdürleri görüşmelerde sayısız kez okulun sadece yönetmelik ve mevzuatlarla yönetilemeyeceğini, aksine durumun gereklerini ve muhatabın ihtiyaçlarını gözetmenin müdürlük icrasının "başladığı yer" olduğunu vurgulamıştır. Müdürler, karşılaşılan durumların sadece "kara kaplı defter"e bakılarak çözülmesi yanılmasıyla hareket etmenin, kaçınılmaz olarak "tıkanıp kalmak" anlamına geleceği görüşündedir. *Kolaylaştırıcı okul yapısı* ve *yaratıcı itaatsizlikle benzerlikler taşıyan formu aşma*, "mevzuatı uygularken iş barışı sağlamak, inisiyatif almak, farklı talepleri idare etmek, imkanları her şeyden önce öğrenciler için esnetmek, sorunları üst mercilere taşımadan okul içinde çözmek" gibi görünümlere sahiptir. Bir müdürün, mevzuat gereği öğretmenden savunma istemeyi gerektiren durumdan bahsederken, "öğretmenlerin kafasını bozarak derse yollarsan verim alamazsın" ifadesi, *formu aşmanın* müdür açısından öğrenciyi gözetmenin kaçınılmaz gereği olduğunu gösterir. Müdürler, salt formel iletişimin mevzuatın uygulanmasını da zorlaştırdığı, mevzuat hükümleri uyarınca bir görevin tebliğ edildiği öğretmenin dahi, bu görevi koşullu olarak "üzerine alındığı" görüşündedir. Yönetim süreçlerinin bu özelliklerini dikkate alan müdürler, okul yönetmenin, yargılamaya meyilli olmayan, sorunları geniş yelpazede değerlendiren, karşılaşılan problemleri derinleştirmeye değil, çözmeye odaklanan, mevzuat gereği tevdi edilen görevleri muhataba izah ederek ileten ve nihayet öğretmenlerin gönlüne "dokunabilen" bir perspektif sayesinde mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir.

"...sadece yönetmeliklerle okul yönetilmez, mevzuata göre, kanuna göre. Okul müdürlüğü bu demek değildir (...). Şimdi ben merdiven başında durup, geç kalan bir öğretmene ceza verip savunma istesem, (...) bu öğretmen bir on gün düşünecek "buna ne yazsam da ceza almasam?" Diyelim ki yazdı, ben de bir on gün "ne ceza versen?" diye düşüneceğim. Sonra onun sonucunu beklemek için bir on gün daha süre kaybedeceğiz. Ve öğretmen bunun sıkıntısını sınıf ortamında düşünecek. Şimdi bir öğretmenin kafasını bozarak derse yollarsanız, o öğretmenden verim alamazsınız. Ha bir sorun varsa oturursunuz, karşılıklı istişare edersiniz, bu sorunu çözersiniz (...) Yumuşak bir iklimle, bu okullar böyle yönetilir..."Balıkesir4

“...sürekli buradaki problemleri Milli Eğitim’e taşıyarak işler yürümez. Problemi kendi yerinde, kendin çözeceksin. Müdürlük budur yani. Ben buranın müdürüysem bana ne diye bu görevi verdiler? Problem yapma, yaptırma, varsa da çöz. Bu anlamda ben buraya geldim. Ben öyle düşünüyorum.”Balıkesir4

“...yani bir okul müdürüyseniz sizin bağlı olduğunuz kanunlar, yönetmelikler var. Onlara uygun olarak okulu yönetiyorsunuz ama “ben bütün yaptıklarım da o yönetmelikte ne varsa onu uygulayacağım” dersiniz, orda tıkanır kalırsın yani. Okul müdürü olarak görev yaparken birtakım inisiyatifler almak zorundasınız...”Bartın1

“...o bağı kuramadığınız zaman resmi yazı bile çıkartsanız yapmıyor adam. Yapmaz, ben yapmazdım yani. Bu işin temelinde de iletişim yattıyor. Bunu sağlayabilirsek ben birçok şeyi değiştirebileceğimize inanıyorum...” Mersin4

“...bir topluluğu, farklı kesimlerden gelen insanların barındığı bir çatı altında farklı talepleri, farklı istekleri olan insanları idare etmek zorundasınız. Hem mevzuatı uygulayacaksınız, mevzuatı uygularken de iş barışını sağlamak çok önemlidir. İnsanları kırmadan, iş verimini arttırmak için, gerçekten üstün bir başarı gerekir. Burada benim demek istediğim; liderlik de burada devreye giriyor. Yani yoksa açıp mevzuata baktığımızda, ‘işte mevzuat şunu diyor’ deyip noktayı koyup, nihayetinde (...) insanların hayalleri var, istekleri var, yaşantısı var, sıkıntısı var...”Tunceli1

“...siz yani bir yönetmelik ya da kanunların tamamını uygulayacağım dersiniz orada idarecilik yapamazsınız. Kimseye bir zarar vermeden, çocuklar, özellikle onlar için, bir esneme payı olması lazım...”Konya1

Otorite temsili

Okul müdürleri görüşmelerde mevzuat ve yönetmelik bağlamında *formu aşındırıcı* tavırlardan bahsederken, karar süreçlerinde son sözü söyleyecek merci olarak bir *otorite* ihtiyacını da dile getirmişlerdir. Okul müdürleri, yaygın “yetkiyi dağıtma” yönündeki söylem ve telkinlere karşın, yetkinin bir kişiye mahsus kılınmaması durumunda karar süreçlerinin çıkmaza girdiği, öğretmenlerin de bu durumdan rahatsız olduğu görüşündedir. Bu saptamaları mümkün hale getiren aşağıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, okul müdürü için *insani ilişkiler*, yönetim süreçlerinde *otorite* ihtiyacının farkında olmak, iletişimin hiyerarşik uzamını işlerin düzgün yürümesi için hissettirmek, nihai kararı vermek gibi anlamlara gelmektedir.

“...hep ‘arkadaşlar kararları beraber alalım’ (...) çağdaş teknikleri kullan kullan, ama bazen öğretmen idarecinin şey yüzünü de görmek istiyor. O emreden, ‘bu konudaki son sözü söyleyecek kişi benim, ben ne diyorsam o olacak’ şeklinde konuşmasını da bekliyor (...) Bir toplantı yapacaksınız, toplantıyı öğleden önce yapsanız öğlenci öğretmenler fazladan okula gelmiş olacak, öğleden sonra yapsanız sabahçı öğretmenler dersten sonra bir saat

beklemiş olacak veya iki saat beklemiş olacak. Toplantının süresi ne kadar olur bilmiyorum. Şimdi bu durumda öğretmen 'hadi arkadaşlar siz karar verin' dediğinizde, sabahçılar toplantıyı ne zaman ister? Sabah ister. Öğlenciler de, öğlen ister. Kendileri dersten bir saat önce çıkacaklar, o toplantı yapılacak, beraber gidecekler. Orada bıraktığınızda bu tartışma oluyor. Ama "ben bunu dedim" dediğinizde, hiç tartışma falan olmuyor..."Ankara1

"...bazen eleştiriler de geliyor, "sizin yüzünüz çok yumuşak" gibi. Aynı olay başka başka yerlere çekilebiliyor..."Erzurum4

"...kurumlarda asıl olan resmi prensiplerdir, ilkelerdir. Bunlar da yasalarda ve yönetmeliklerde belirlenmiştir. Herkesin görevini resmen tebliğ edersiniz, kendisine bildirirsiniz..."Mersin3

Son katılımcı ifadesinde de görüldüğü gibi, *otorite temsili* her zaman karar alma süreçlerini kolaylaştırmak için kullanılan bir araç olarak kalmaz, yer yer *formu tahkim* eden bir karaktere de bürünebilir.

"Şöhret" Yükünü Taşımak

Araştırma verileri ışığında -küçük yerleşim birimlerinde daha yoğun olmak üzere- toplumsal tanınırlık halinin okul müdürleri için hem fırsata, hem de soruna dönüşebildiği gözlemlenilmektedir. Müdürlerin okul dışında tanıdıkları -ya da tanımadıkları- muhataplarla diyaloglarını anlatırken kullandıkları ifadeler, bu diyalogları iki boyut üzerinden anlamlandırma imkânı verir. Buna göre müdürler yaptıkları işin kendilerine sağladığı statüyü sosyal hayatlarına *transfer* edebildikleri gibi, diyaloglarda bir güç-ilişkisi oluşturma potansiyeli taşıyan bu konularını *kamufla etmeyi* de tercih edebilmektedirler.

Statü transferi

Okul müdürleri, okul çevresinde tanınma halinin; idareci olmanın ağırlığını taşımak, toplum içinde hal ve hareketlere dikkat etmek, söz ve eylemleri içinde bulunulan duruma uygun hale getirmek, özel hayatta da bürokratik tavrı sürdürmeye dikkat etmek gibi boyutlarından bahsetmektedir. Bir müdür bu yerel şöhret durumunu *"Demirel gibi davranmaktır, herkesle selamlaşmak"* şeklinde ifade etmiştir.

"...bir meslektaşımın sokakta yürürken bana 'ya senin Demirel gibi elin hiç aşağıya inmiyor' demişti. 'Sürekli birileri selam veriyor' şeklinde. Aslında bizler sosyal insanlarız. Öğrencilerin bir şekilde akrabaları bizleri tanıyor. Sokakta rahat davranamıyoruz, biraz ölçülü davranmamız gerekiyor..."Tekirdağ4

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, *şöhret yükü* müdürler için otokontrol külfetini de beraberinde getirmektedir. Sokakta rahat davranamama, "kuralları" ihlal edememe, ciddi ve mesafeli olma, gönlünce espri yapamama, giyim, konuşma ve tavırlara dikkat etme gibi "hareket kısıtlılıkları" bu külfetin görünümlerindenidir. Okul müdürleri, taşıdıklarını düşündükleri temsil, örneklik ve sorumluluk yüküyle kendilerini "dört dörtlük olma" ihtiyacı içinde hissetmektedir.

“...okulumu da temsil ediyorum ben. ‘Mimar Sinan’ın işte yöneticisi’. Bu bizim için önemli bir görevdir. Ben giyinişime de, kılık-kıyafetime de, sakaltma, saçıma da dikkat etmek zorundayım. Niye? Ben bir örneğim, örnek bir profilim...”Aksaray4

“...eşimle birlikte yürürken bazen koluma giriyor, bilmem ne yapıyor. ‘Çok laubali olma, ben okul müdürüyüm’ diyorum. ‘Ben de senin karınım’ diyor yani. ‘Bak burası Bucak’ diyorum ‘olmaz’. Yani illaki bir kısıtlamaya gitmek zorundasınız...”Burdur5

“...kendi normal hayatınızda çok güleç, samimisiniz. Ama müdür olduğunuzda daha ciddi, daha böyle mesafeli. Bazı kurallarınız var, o kurallarınızı ihmal etmemeniz gerekiyor. Özel hayatınızda iki espri yapardınız, daha böyle dolambaçlı konuşurdunuz, daha farklı, ama müdür olunca bunu yapamıyorsunuz...”Tunceli6

“...burası küçük bir yer. Şuradan merkeze gittiğin zaman illa ki bir tanıdık rast geliyor. Veli gibi, öğretmen gibi, tabi bu hayatını etkiliyor. Ve tavrınla örnek olmalısn. Belki İstanbul’da senin ne olduğunu kimse fark etmez ama burada böyle bir şansın yok. Kimi noktada yürüyüşün bile etkili olacak, “müdürüm geçiyor” diyecek öğrenciler mesela. Dört dörtlük olacaksın giyimle mesela. Olumlu yönü de var, çevren çok geniş oluyor. Olumsuz yönü ise mesela herkesin yaptığı işi sen yapamazsın bir kere. Ama bu güzel mi? Güzel. Tanınmak da güzel. Bu herkes tarafından tanınmak. İşte ‘müdürüm geldi, hoş geldi’ gibi. Bu yönüyle baktığın zaman memnun ediyorsun.”Bartın2

Müdürler bir yandan toplum içinde makam temsili üzerinden tanımlanırlar, toplumun temsil beklentilerine muhatap olurken, teveccüh ve saygı görmek, sosyal çevreyi genişletmek, statü kaynaklı avantajlardan faydalanmak gibi anlamlar da insani ilişkilerin şöhret yükünü taşıma boyutunda içkindir.

“...sizi tanıyan esnaf ve halk farklı bir kategoride bulunabiliyor, saygı noktasında, bunu bizden eksik etmiyorlar sağ olsunlar. Artık size kimse ‘hocam’ değil de ‘müdürüm’ diyorlar...”Mardin2

“...artıları da var dışarı çıktığınızda. Hem öğrenci velileri, hem de öğretmenler dışarıda karşılaştığınızda size bir saygı duyuyorlar. Dışarıdaki yaşam tarzınızda farklılık oluyor. Herkes tanıyor bizi ister istemez...”Balıkesir3

“...Bartın’da çarşıya çıktığımda 100 kişiden 90’ı selam veriyor. Yani bir vergi dairesine gittiğinizde (...) ‘hoş geldin’ diyorlar. Hiç fark etmiyorsunuz bile, yardımcı oluyorlar. Güzel işler yaptıysanız farkına varıyorlar...”Bartın3

Statü kamuflesi

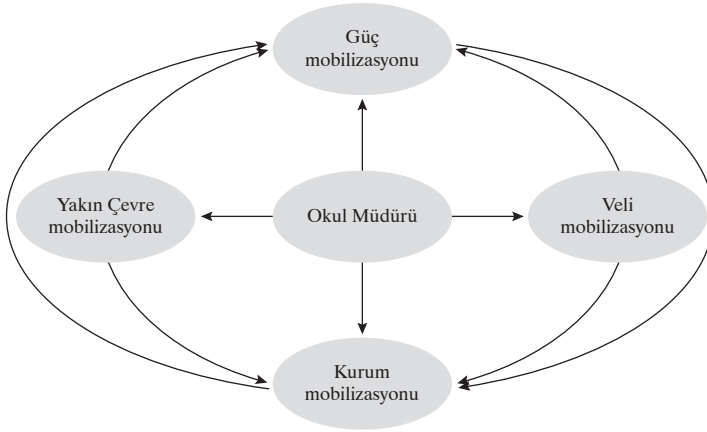
Statü kamuflesi, müdürlerin okul dışındaki muhataplarla aralarında güç ilişkisine dayalı iletişim engellerini ortadan kaldırmaya yönelik çabalarını ifade eder. “Vatandaş gibi yaşama” vurgusunda, “sıradan vatandaş olarak görünme” tercihinde olduğu gibi. Bu bir tür “statüden kaynaklı olası bariyer” ihtimalini bertaraf etme, mevcut bariyerleri yıkmaya stratejisi olarak yorumlanabilir.

“...ben çıktktan sonra okuldan müdürlüğü unuturum. Futbol oynarım, çay içerim çay bahçelerinde, 12 yıl profesyonel futbol oynadığım için halı sahada haftada bir öğrenciler ve öğretmenlerle oynuyoruz (...) rutin bir vatandaş gibi yaşamak hoşuma gidiyor...”Van4

“...bana derlerdi ki; ‘sen işte çok kişi ile muhatap oluyorsun, kendini biraz daha ağırdan sat’ diye. Benim karakterim bunlara uygun olmadığı için, normal, sıradan bir vatandaş olarak görmeye çalışıyorum kendimi (...) ben kendimde farklı bir kişi varmış gibi görmüyorum. Ama karşımdaki kişinin bunu böyle gördüğünü biliyorum ve hissediyorum...”Balıkesir1

Okulun Finansal İhtiyaçlarını Karşılama Sorumluluğunu Taşımak

Okul müdürlüğü görev tanımında okula doğrudan finansman sağlamaya ilişkin bir yükümlülük bulunmamasına rağmen, pratik durum müdürleri okulun maddi ihtiyaçlarını karşılamak gibi bir beklentiyi göğüslemek durumunda bırakmaktadır. Görüşülen müdürler, okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları oluşturmak için *insani ilişkiler* aracılığıyla belli muhataplara mobilite kazandırma yönündeki çabalarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bölümünde bu meseleye eğilecek, okul müdürlerinin *insani ilişkiler* aracılığıyla okulun finansal ihtiyaçlarını giderme süreci ve stratejilerini keşfetmeye çalışacağız.



Şekil 1. Okul müdürlerinin okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama stratejileri yakın çevre mobilizasyonu

Öncelikle aile ve arkadaş çevresi, müdürlerin okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama sürecinde en kolay ulaşılabildikleri, bu sebeple sıklıkla tercih ettikleri bir “kaynak” görünümü vermektedir. Müdürlerin taşıdıkları “şöhret” yükünün meyvesi olan “sosyal sermaye”den faydalanmak da bir ihtiyaç karşılama stratejisi olarak ortaya çıkabilmektedir. Çeşitli meslek erbabı ve “hayırseverler” içinden yakın diyalog halinde olunan kişi ve gruplar hep birlikte “hızlı mobilite kazandırılabilirler” grubuna dâhildir. Bu bağlamda okul müdürü için insani ilişkiler, bireysel kredileri okulun ihtiyaçları için kullanmak, aile ve arkadaş çevresini, ya-

kın diyalog halinde olunan hayırseverleri okul yararına harekete geçirmek gibi anlamlara gelmektedir.

“...mesela (...) gördüğünüz şu perdelerin tamamını babam yaptırdı (...) Şu an oturmuş olduğumuz koltuklarımız, benim abim, öz abim tarafından alındı. Bunun yanında görmüş olduğunuz, kullandığım laptop, evimden getirdim, yazıcı da aynı şekilde. Şu görmüş olduğunuz telefon benim çocukluğumun telefonu. 40 yıl öncesinin telefonudur. Evden getirdim, kullanıyorum. İşte karşıda gördüğünüz fotoğraf, fotoğrafçı bir arkadaşımızın hediyesi. Her gelenden bir şey mutlaka okulumuza alıyoruz. İlk geldiğimde işte okula ‘hayırlı olsun’a gelmek isteyen arkadaşlarım okulun adresini soruyorlardı. Biz orada adresi verirken; ‘aman arkadaşlar, sakın arkadaşım, çiçektir, çikolatadır, kolonyadır ve benzeri bir şeyler almayın. Siz gelin, biz size alacak bir şey buluruz’ diyorduk. Tabi sağ olsun gelen arkadaşlara masa aldırıyorduk, sıra aldırıyorduk. Bir arkadaşımıza elektrik tesisatlarını yaptırdık, şu an oturduğumuz odanın ve okulun başka yerlerinin. Başka bir arkadaşımıza mobilyaları yaptırdık (...) Her gelen arkadaşımızdan, eşimizden, dostumuzdan okulumuza bir şeyler mutlaka bırakıyoruz, yaptırıyoruz kalıcı bir şeyler...”İstanbul10

“...çıkıp gezerek hatırını saydığımız ağabeylerimizden, ‘şöyle bir oluşum içerisindeyiz, şöyle bir etkinliğimiz var, siz de bu oluşumun içerisine girip bize destek olmak ister misiniz?’ şeklinde. Bu az önce dediğim miktarı toplarken destek aldık...”Kars3

“...bazı iletişimlerimizden, bazı çalışmalarımızdan kaynaklı olarak arkadaş çevrem var ve finans oluşturmak hususunda onlardan yardım alıyorum. Mühendis arkadaşlarım, inşaat ile uğraşan arkadaşlarım var...”Muğla2

Güç mobilizasyonu

Katılımcı okul müdürleri, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılamak için yakın çevreleri dışında iş adamları ve ticari şirketlerle irtibata geçtiklerini; okulun ve içinde yerleşik olduğu toplumsallığın koşullarına göre doktorlar, imamlar, muhtarlar, okul aile birliği başkanları gibi toplum içinde nüfuz sahibi odaklarla ortak hareket etmenin avantajlarını değerlendirdiklerini vurgulamışlardır. Bahsi geçen nüfuz sahipleri, ekonomik güç sahibi kişi ve kurumların harekete geçirilmesi için bir sevk edici güce dönüşme anlamında da stratejik bir rol üstlenmektedir. Müdürler, güç odaklarıyla diyalogda “ilişkiyi başlatan” olmanın, gereği halinde kapı kapı dolaşmanın, ikna kabiliyetini kullanmanın önemini vurgulamıştır.

“...okul aile birliği başkanımızla, köyümüzün veya mahallemizin ileri gelenlerinin yanına gittik. Onlara eksiklerimizi anlattık. Gerçekten dillendirebildiğimiz zaman, mesela okul sağlık ocağımızdaki doktor beyle, köyümüzün camisinin imamıyla ortak hareket ettiğimde daha başarılı olduğumu gördüm (...) devletten bize hiç para gelmeden 12 bin liralık bir iş yaptık şu an. Köy okulu için 12 bin lira çok iyi para (...) onların (hayırseverlerin) desteğiyle okula yeni bir çeşme kazandırdık. Okulumuzun iki kapısını yeniledik.

Okulumuza kilit parke yaptırdılar. Okulumuz toprak, çamur içerisindeydi. Hayırseverlerimizin sayesinde. Okulumuzun damı akıyordu, yeni yapılmış olmasına rağmen, onu yaptırdık. Bunları okulun bütçesinden bir lira çıkmadan hayırseverlere yaptırdık. Okulumuzda bir hayırsevere iki klima aldırдық. Şu an iki sınıfımızda yok, tüm sınıflarımızda klima var. Hedefimiz okul açılana kadar, diğer iki sınıfı da klimalandırmak..."Adana5

*"...çeşitli kermesler düzenleyip, okulumuza yapacağımız çeşitli tadilatlar için belli kişilerden yardım talep ediyoruz. Bu yardımları da örneğin, [...] diye bir traktör şirketinden yardım talebinde bulunduk, bir otomotiv şirketinden yardım istedik. Bu çalışmalarımız devam ediyor."*Konya2

*"...ben mesela kaynak oluşturmak adına birçok şirketi gezdim (...) aşağıdaki kamelyayı bir hayırsevere yaptırdım ben, ikili ilişkilerle, (...) bey diye birisi yaptı..."*Mersin5

Güç mobilizasyonunun bir safhası da, destek alınan kişi ve kurumların süreç sonunda onore edilmesidir.

*"...okuldaki başarılı öğrencilere, mezunlara burs verdirdik (...) bir gazete yazısı bastırdık 'teşekkürlerimizi arz ederiz' diye, bir sayfa ayırdık. (...) 'Önce Eğitim' diye gazete bastık, bize burs ve yardımlarda bulunanları onore ettik..."*Gaziantep5

Kurum mobilizasyonu

Okul müdürleri, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçirilen bir diğer muhatap olarak bürokratik kurumlara, üniversitelere, belediyelere, vakıf ve derneklere işaret etmiştir. *Yakın çevre ve nüfuz sahiplerinin aracılığına başvurarak kurumsal güçün harekete geçirilmesi de, kurum mobilizasyonu süreçlerinde elverişli bir girişim biçimine dönüşebilmektedir.* İnsani ilişkilerin okul müdürü için okul ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla *kurumlara mobilite kazandırmak* anlamına geldiğine işaret eden bazı beyanlar şu şekildedir:

*"...okula gittiğimde yaptığım ilk iş kütüphaneye el atmak oldu (...) arkadaşlarımla görüştüm, kendilerine büyük bir alan gösterdim. Dediler ki "biz şurayı istiyoruz" dediler, raf ve sandalye istediler. Orman Müdürlüğü'ne gittik ve her halde biraz da ikna sanatı gerekiyor. Yaklaşık bir yarım saat, kırk beş dakika konuştuk. Sağ olsun, mühendisini gönderip keşif yaptırdı ve kütüphanemizi rafından masasına ve sandalyesine kadar donattı mesela. Kaynağı bu şekilde çözdük. Üniversitelerle görüştük kitap noktasında, halen de görüşmelerimiz devam ediyor..."*Balıkesir5

*"...İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gittik. Gittik oraya. İl Müdür Yardımcısı'nın yanına. Dedik 'böyle böyle bir projemiz var, ama bizim bir şekilde bir şey göstermemiz lazım, ilk adımı sizin atmanız lazım.' Anlattık. Fazla uzatmayayım.'Tamam, 30 tane sırayı ben vereyim' dedi..."*Adana1

"...ben geçen sene Haziran'da Haydarpaşa'da görevdeyken yaklaşık böyle bir trilyonluk iş yaptırdım. Bir trilyonun sadece yüz bin lirası okul aile bir-

liğinin kendi kaynağıydı. Geri kalanının hepsi başışçılardı. Kimdi bunlar? Büyükşehir de vardı içerisinde, vakıflar vardı, dernekler vardı. Ama şöyle söyleyeyim: Kişisel. Sadece ve sadece kendi kredimi harcadım (...) O bahçe ne haldeydi! Belediye'ye gittik geldik, ikna ettik..."İstanbul9

Veli mobilizasyonu

Müdürlerin insani ilişki-finansal süreçler kesişiminde anlattıkları, velilerin okulun finansal ihtiyaçlarının karşılanmasında hem bir muhatap, hem de diğer muhataplarla diyaloga geçmede aracı görevi gördüğüne işaret ediyor. Müdürler, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama stratejilerini anlatırken, velileri iyi tanımak, veli potansiyelini okul ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçirmek, bu yönde fırsatları değerlendirmek, zengin velilerin desteğini kazanmak, kurum ve diğer muhataplara mobilite kazandırma süreçlerinde velilerin aracılığına başvurmak gibi insani ilişki odaklı süreçlerden bahsetmişlerdir. Nihayetinde veliler okul müdürünün anlam dünyasında, ihtiyaçların karşılanmasında hem bilfiil destekçi, hem de kolaylaştırıcı rolleriyle gündemdedir.

"...bir müdür olarak veliyi çok iyi tanıyacaksın. Bir velin vardır belediyede çalışıyordu. Bir veli vardı, Kültür Müdürlüğü'nde çalışıyordu. Ve bu velilerle her zaman sıcak ilişkiler içinde olmamız gereklidir. Ayriyeten oraların müdürleri var, onlarla da işbirliği içinde olunur. Onların tüm faaliyetlerine katılmaya çalışırız. Onları onore ederiz, gideriz ziyaretlerine..." Bartın2

"...mesela 3. katta satranç oynayacak öğrenciler için masalar, sandalyeler, koltukların yapılması bir hayırsever velimize aittir. Bunun gibi çok örnekler sıralayabiliriz. Mesela, vatandaşın mesleğiyle ilgili. Mesela pimapenci velimiz vardı. Mesela okulun pimapenle ilgili sıkıntılarını onunla giderdik, ücretsiz olarak..." İstanbul12

Okul müdürlerinin okulun finansal ihtiyaçlarını karşılamada mobilite kazandırma hikâyelerini *insani ilişki* düzleminde anlattıkları yukarıdaki *dört odakla* kişisel diyaloglarının, hem pratikte, hem de müdürlerin iç dünyasında gerilimli bir deneyime dönüşebildiği anlaşılıyor. Deneyimler göz önünde bulundurulduğunda, müdürün anlam dünyasında bir taraftan toplumsallık ilişkilerine transfer edilen bir statü, ancak diğer taraftan "maddi talepte bulunmak" gibi bu statüyle örtüşmeyen bir ikinci ilişki zemini kaçınılmaz olarak iç ve dış gerilimi tetiklerken, bu durumun itibar kaybına yol açan bir zorluk haline gelebildiği görülüyor. Müdürler, insani ilişkilerde talep eden taraf olmanın, itibar kaybı yaşamak, tepkileri göğüslemek, önyargılarla boğuşmak, taleple gidilen siyasi makamların tepki ve ithamlarına maruz kalmak, üst yöneticilere şikâyet edilme riskini göğüslemek ve benzeri riskleri göze almakla eşdeğer olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan üst yöneticilerin, "okulun ihtiyaçlarını müdürün karşılaması, ama bunu yaparken makamın itibarını koruması" gibi ikircikli beklentisi ile diğer muhatapların önyargıları arasında sıkışmak gibi bir zorluk da bu süreçlerde içkindir. Bir taraftan kişisel kredilerini okula maddi kaynak tedarik etmek için kullanırken diğer taraf-

tan tepkileri, hatta yer yer cezalandırılma risklerini göğüslemek anlamına gelen bu durum müdürler için bir *ikilemde kalma* hali betimliyor.

“...tabi burada şu düşünce ortaya çıkıyor toplumda: Bir müdür bir esnafın dükkânına girdiği zaman ‘yine ne istiyorsun?’ algısı oluşuyor küçük yerlerde. Hep bir şey istemeye gidiliyormuş gibi düşünülüyor. Bu kötü bir psikoloji...”
”Kastamonu5

“...arkadaşlar okula yardım için bir yere gitmişler, o da biraz siyasi kimliği olan birisine. demiş ki adam, ‘hemen’ demiş ‘Milli Eğitim Müdürü’nü arayacağım, siz dilenci mi oldunuz, siz devletin şanını zedeliyorsunuz, böyle devlet personeli mi olur, neden sokakta gezip yardım topluyorsunuz?’ diye. Çok sıkıntılı...”
”Maraş3

“...bazen kendimi sorguluyorum: ‘Ya biz eğitimci miyiz?’ Bazen kendimi tüccar gibi hissettiğim de oluyor...”
”Tunceli1

Da(ya)nışma Ağları

Okul müdürlüğü için “hayatta kalma ağı” (survival network) olarak da düşünülebilecek *da(ya)nışma ağları*, karşılaşılan sorunları üst yönetimin, bürokratik muhatapların müdahalesine gerek kalmadan, bilgi eksikliklerini hiyerarşik ilişki içinde konumlanan “üst”lere hissettirmeden çözüme yolu olarak dikkat çeker. Teknolojik imkânların sağladığı iletişim kanallarının da yardımıyla geniş ölçekte ve yer yer dar gruplar halinde oluşturulan bu ağlar, müdürler için “çekinmeden” danışma ve paylaşma fırsatları sunmaktadır. Aynı zamanda resmî birimlere intikali halinde sorun oluşturabilecek meselelerin müdürler-arası dayanışma yoluyla halledilmesi de bu sayede mümkün hale gelmektedir. İşbirliği, bilgi/deneyim paylaşımı ve istişare yoluyla *dayanışma* örüntüleri bu ağlarda belirgindir.

“...teknolojinin de faydasını görüyoruz. İşte whatsapp’ta bir grubumuz var mesela, okul müdürleri olarak bir grubumuz var. Bir de Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve (...)’ün müdürleri olarak 4 kişi ayrı bir grubumuz var. Kafamıza takılan bir şeyi hemen herkes rahatlıkla birbirine yazabiliyor. O samimiyetimiz var. Kimsenin birbirinden bir çekincesi yok. Hani “aaa şunu bilmiyormuş” diye ayıplayacaklar diye düşünmüyoruz...”
”Burdur5

“...bazı okul müdürleriyle telefonla görüşüyoruz, yani “böyle bir konu var, siz nasıl yaptınız?” diye. Okul müdürü arkadaşlarımızı arayarak onlarla görüşüyoruz.”
”Bartın1

“...birbirimize istediğimiz saatte ulaşabilme imkânımız var. Hem bilgi paylaşıyoruz, hem bilgi ediniyoruz. Çoğu idare, yani Milli Eğitim duymadan, biz kendi problemimizi kendimiz çözüyoruz...”
”Burdur4

Müdürlerin deneyimleri dikkatle incelenince, insani ilişki kurmanın onların anlam dünyasında varoluşsal bir temele oturduğu anlaşılmaktadır. Müdürler bu yolla kendilerini öğretmenler nezdinde kabullenilir kılarken, toplum içinde bir teveccühe dönüşebilen yönelimleri karşılamanın ve statüden kaynaklı bir potan-

siyeli harekete geçirmenin, kurumun maddî gereksinimlerini bu yolla karşılamanın çabası içinde de olabilmektedir.

Özet, Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, bürokratik düzlemi aşan *insani ilişkilerin* müdürlük pratiklerinin bir boyutu ya da bileşeni değil, ta kendisi olduğunu gösteriyor. *Sempatik* ya da *politik* referanslarla kurulan bütün diyaloglar, bütün ilişkiler birlikte *müdürlük pratiklerini* oluşturuyor. Bu durum aynı zamanda *dinamik* hale işaret ediyor. Okul müdürlüğünün insan-insan diyaloglarıyla sürekli yeniden-inşa olma halini açığa çıkarıyor. Diğer bir deyişle, ilişki pratikleri müdürlük *icrası* yanında *inşası* anlamına da geliyor.

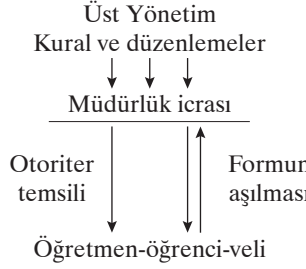
Sempatik zemin üzerinde gerçekleşen insani ilişkiler, Hoy ve Sweetland'de (2000, 2001) “kolaylaştırıcı okul yapısı” olarak ifadesini bulan durumla benzerlik gösterir. Somut bir örnekle açıklamak gerekirse, *sempatik zeminin* bileşenlerinden *onarıcı yaklaşım*, *kolaylaştırıcı* bir okul müdürünün tavrını yansıtmaktadır. *Onarıcı yaklaşım*da okul müdürleri muhatabın yaptığı hatalar üzerinde yoğunlaşmak yerine, onun sorununa nasıl yardım edebileceği üzerinde durmaktadır. Hoy ve Sweetland (2001) da, kolaylaştırıcı bir okulda okul müdürünün, uyumu sağlamak için öğretmenlerin davranışlarını izlemekten ve yargılamaktan ziyade, onların başarmalarına yardımcı olmaya çalıştığını ifade etmektedir.

Sempatik zeminde insani ilişkilerin güçlü olması *politik zemini* oluşturan bileşenlerde müdürü güçlü kılmaktadır. *Sempatik zeminde* gerçekleşen *insani ilişkiler* sözgelimi bir yandan öğretmende aidiyet inşa ederken, diğer taraftan müdürün vizyonunu benimsetmesinin bir aracına dönüşebilmektedir. Öğretmenlerle birlikte zaman geçirmek zaman içinde “ortak bir dil” inşa etmek anlamına geleceğinden, müdür bu sayede bir yandan vizyonunu anlatma, diğer taraftan öğretmen pratiklerini bu vizyon çerçevesinde yönlendirme fırsatlarını yakalama ihtimalini artırmaktadır.

Okul müdürü için hem bir ihtiyaç, hem de işleri kolay kılma aracı olarak stratejik gündem maddesi olan *akreditasyonun*, okul içindeki informel örgüte katılmanın da bir yolu olduğu görülüyor. Bu sayede müdür nüfuz sahasını genişletirken, formel liderliğin kısıtlı hareket alanından çıkma ve informel örgüte (de) liderlik yapma imkânlarını zorlamış oluyor. Burada bir kez daha *sempatik zeminde* gerçekleşen *insani ilişki* biçimlerinin de *akredite* olma süreçlerinde verimli birer temel oluşturabildiği anlaşılıyor.

Okul müdürleri, öğretmenler ve diğer muhataplarıyla diyaloglarını bir *rol dengesi* üzerine oturtabildikleri ölçüde, öğretmenlerin desteğini sağlamanın ve formel otoritesine informel meşruiyet kazandırmanın imkânlarına sahip olabilmektedir. Kuralların *araç* olduğunun farkında olma hali, müdürleri özellikle öğretmenlerle diyaloglarında yöneticilik rolünü esnetmeye, hiyerarşik ilişkiyi aşındırmaya ve meslektaşlık ilişkisini öne çıkarmaya zorlamaktadır. Bu anlamıyla *rol dengesi*, okul müdürünün öğretmenlerle arasındaki *güç mesafesini* ayarlama

çabasıdır. Dolayısıyla müdürler bir taraftan bürokratik zorunlulukların süreçleri zora sokan yönleriyle, diğer taraftan ilişkilerde olası iş disipliniyi yitirme, otoriteyi kaybetme tehlikeleriyle baş etmeye çalışmaktadır.



Şekil 2. Rol dengesi bağlamında müdürlük icrası

Rol dengesinin bir boyutu olan formun aşılması, okulun yapısal bir gerekliliğidir aynı zamanda. *Derse geç kalan bir öğretmenin yerini doldurmaya çalışmak* gibi durumlar okulda olağandır. Bürokratik metinlerin ve talimatların kuşatmadığı bu ve benzer durumlar, müdürü üstlerden gelen emirleri ve yazılı kuralları esnetmeye zorlamaktadır. Müdür, bürokrasiyi esneterek ya da *formu* aşarak öğretmenler nezdinde *akredite* olmanın imkânlarını da davet etmiş, bu sayede eğitim ve yönetim süreçlerine işlerlik kazandırmış olmaktadır. Müdür ifadelerinde belirtildiği haliyle, yazılı uyarı alan bir öğretmenin bu durumdan kaynaklı zihin dağınıklığı ve kaygının öğretim ortamına yansımaları ve niteliği olumsuz etkilemesi olası bir durumdur. Bu açıdan, *formun aşılması*, *yaratıcı itaatsizlikte* olduğu gibi okul müdürlerinin “vicdanlı bir çabası” (Morris vd, 1984; Crowson, 1989) olarak ifade edilebilir. Morris vd. (1984) ve Crowson (1989) bu durumu, *kurumu verimlilikle birlikte insanileştirme çabası* olarak ifade etmektedir. Bu hususlar göz önünde bulundurularak, formun aşılması için dört gerekçe sıralanabilir:

- i. *Liderlikten kaynaklı gerekçe*: Müdürün okulu bir lider olarak yönetebilmesi için ilişkileri sürdürmek gibi bir sorumluluğu bulunmaktadır. Okul müdürü formun aşılması yoluyla hem muhataplarla ilişkilerini sempatik zemine taşımakta hem de bu sayede muhataplar nezdinde akredite olmaktadır.
- ii. *İnsanın doğasından kaynaklı gerekçe*: Kurallar statik, muhatapların ihtiyaçları dinamiktir. Kuralları doğrudan uygulamak insanları rahatsız edebilmektedir. Formun aşılması, çalışanları kuralların katılığının insani olmayan etkilerinden korumanın da bir gereğidir.
- iii. *Verimlilik kaygısı*: İhtiyaçlar gibi durumlar da dinamiktir. Var olan ve sürekli yenilenen durumları öngörmekte eksik kalan kurallar yorumlanmadan uygulandığı takdirde karşılaşılan durumlara cevap veremez ve bu durum eğitim sürecini ve iş verimini olumsuz etkiler. Bu olumsuz durum, *formun aşılması* sayesinde engellenebilir.

- iv. *Ahlaki gerekçe*: Öğrenci öğrenmeleri üzerinde en önemli etki sahibi öğretmendir. Öğretmenin kendini rahat hissetmesi ve aidiyet duyması önemlidir. Kuralları doğrudan uygulamak öğretmenin aidiyet duygusuna olumsuz yansımakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme ortamına da zarar verir. Okulda verilen hizmete ve inşa edilen iklime doğrudan maruz kalan bir kitle söz konusudur. Yaşça çalışanlardan küçük, nüfusça çalışanlardan daha fazla olan bu kitle, okul müdürü için ahlaki bir sorumluluk doğurmaktadır. Öğretimi doğrudan olumsuz etkileyebilecek herhangi bir eylem veya kural ise okulun amacından sapması anlamına gelir.

Müdürler için bürokratik ilişki zorunluluklarını asgariye indirmenin ve işleri sempatik/politik çabalar aracılığıyla hal yoluna gitmenin bir diğer çıkış yolu olan, bir tür “teneffüs” (soluklanma) fırsatı olarak değerlendirilebilecek *dayanışma ağları*, müdürlük görevini idame ettirmekle özdeşlik derecesinde öneme sahiptir. Bu yüzden *dayanışma ağlarının hayatta kalma ağı* olarak da görülebileceği değerlendirilmiştir. Müdürlerin bu da(ya)nışma ağında konumlanan muhatapları belirlerken ya bilgisine güvendikleri, ya da görevden kaynaklı zorunlulukların ötesinde yakınlık hissettiği kişileri tercih etmesi, *sempatik ilişki* zemininin da(ya)nışma ağlarının oluşumunda da devrede olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Müdürlerin okul-dışı çevreyle ilişkilerinin başat belirleyicilerinden olan *finans* gündemi, hem muhatap yelpazesini, hem de muhatap olma biçimlerini çeşitlendirmektedir. Müdürün yakın çevresi, öğrenci velileri, toplum içinde kabul görme düzeyi yüksek nüfuz sahibi kişi ve kurumlar ve hatta siyasiler, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama gündeminde, kendi içlerinde hareketli ve birbirlerini harekete geçire(bile)cek şekilde toplumsal muhataplara dönüşebilmektedir. Müdürler okul ihtiyaçlarını karşılamak için bu *kaynaklara* mobilite kazandırırken enerjilerinin tükenmesi gibi bir tehlikeyle karşı karşıyadır. Finansal ihtiyaçların yön verdiği diyaloglar esnasında kişisel “kredilerin” tükenmesi, hatta yer yer yadırgayıcı/yargılayıcı tepkilere maruz kalma hali, bu “tükenme”yi tetikleme potansiyeli taşır. Dolayısıyla okulun finansal ihtiyaçlarını giderme çabaları, okul müdürü için bir karmaşa alanına ve gerilim hattına işaret etmektedir.

Öneriler

Okul müdürleri için insani ilişkilerin ne anlama geldiğine ilişkin bir kavrayış geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma ışığında, müdürlük pratiğine, politika yapımına ve eğitim araştırmalarına ilişkin bazı öneriler getirilebilir.

Müdürlük pratiğine ilişkin öneriler:

- (i) Okul müdürleri, okul içindeki muhataplarla ilişkilerine akışkanlık kazandıracak “sempatik zemini güçlendirme” ajandalarını her zaman gündemlerinde tutmalıdır.

- (ii) Okul müdürleri, öğretmenlerle ilişkilerinde “idareci” rolü ile “mesai arkadaşı” rolü arasındaki hassas dengeyi gözeterek hareket etmelidir.

Politika yapımına ilişkin öneriler :

- (iii) Bu çalışma, okul müdürlüğünün bürokratik sınırlılıklar içinde gerçekleştirilemeyeceği yönündeki saptama ve iddiaları doğrulamıştır. Eğitim yönetimi politikaları bu yönde iyileştirilmeli, müdürün okulu yönetmede yetki alanını düzenleyen yönetmeliklere esneklik kazandırılmalıdır.
- (iv) Okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama kaygısı, müdürün zihinsel ve pratik gündemini meşgul etmektedir. Bu sebeple müdürün okul içindeki mesaisi kesintiye uğrarken, finans kaynağı bulma çabaları esnasında yer yer toplumsal imajı zedelenmektedir. Okul müdürünü idari görevlerinden alıkoyan ve toplumsal imajı zedeleyici diyaloglara girmeye zorlayan bu zorluğun giderilmesi için, okulun finans akışını sistematik hale getirecek düzenlemeler yapılmalıdır.

Eğitim araştırmalarına ilişkin öneri:

- (v) Müdürlük pratiklerini “performansa dayalı yargılama”ya odaklı çalışmalardan ziyade “anlamlandırma”ya yönelik nitel araştırmaların sayısı artırılmalıdır.

References/Kaynaklar

- Abbott, M. G. , & Caracheo, F. (1988). Power, authority, and bureaucracy. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 239-258), New York: Longman.
- Balkundi, P., & Kilduff, M. (2006). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 419-439.
- Boyd, W. L. & Crowson, R. L. (1981). The changing conception and practice of public school administration. *Review of Research in Education*, 9, 311-373.
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowson, R.L., (1989). Managerial ethics in educational administration: The rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412-435.
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative anaysis of complex organizations*. New york: Free Press.
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17(2), 57-80.
- Gümüşeli, D. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 531-548.

- Hanson, E. M. (1996). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K.ve Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Ingersoll, R. M. (1993) Loosely coupled organizations revisited. *Research in the Sociology of Organizations*, 11, 81-112.
- Lortie, D. C. (2009). *School principal: Managing in public*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. G. Arastaman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. G. Bulut (Çev.), İstanbul: Mess.
- Morris, V.C., Crowson, R.L., Porter-Gehrie, C. & Hurwitz, E.Jr. (1984). *Principals in action: The reality of managing schools*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Northouse, P. G. (2013) *Leadership: Theory & Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 16, (pp. 353-389). Washington DC: American Educational Research Association.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*, NY, Oxford University Press.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: A study of decisionmaking processes in administrative organization*. New York: The Macmillan.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1- 19.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.
- Whiting, L. (2002). Analysis of phenomenological data: personal reflections on Giorgi's method, *Nurse Researcher*, 9(2): 60-74
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.