

güz 2001

ELEŞTİREL TEORİ AÇISINDAN EĞİTİM YÖNETİMİ¹

Prof. Dr. Richard J. BATES

Deakin Üniversitesi-Avustralya

Çevirenler:

Yrd. Doç. Dr. Selahattin Turan

Doç. Dr. Mehmet Şişman

Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bir Davranış Bilimi Olarak Eğitim Yönetimi

Bazı yanlış yorumlama ve yönlendirmelere rağmen eğitim yönetiminin bir *davranış bilimi* olduğuna ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Heisenberg'in belirsizlik ilkesi, Quantum fiziği ve görecelilik kuramı, doğa bilimlerinde kullanılan teorilerde önemli değişiklikler meydana getirmesine karşılık, eğitim yönetimi kuramcılarının bağlı oldukları bilimsel modelin (yöntemin) kökü, hala Newton fiziğine dayanmaktadır. Felsefeciler, gerçeğin araştırılmasında ve anlaşılmasında, değer yargılarını elemanın imkansız olduğunu belirtmekte, değerden bağımsız bir bilimin olamayacağını ileri sürmektedirler. Eğitim yönetiminin önde gelen kuramcıları, gerçek ve değer birbirinden bağımsız olduğunu söylemeye devam etmektedirler. Sosyal kuramcılar tarafından değerlerden bağımsız bir sosyal bilim anlayışının büyük oranda terk edilmesine rağmen, eğitim yönetimi kuramcıları hala örgütlerin yapı ve dinamiğini açıklamaya dönük genellenebilir yasa ve ilkeleri geliştirmek için pozitivist çaba ve girişimlerini sürdürmektedirler.

¹Bu makalenin orijinal adı, "Towards a Critical Practice of Educational Administration" olup, American Educational Research Association'ın [Mart 1982] New York'da düzenlenen kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Bu makale, Türkçe'ye yazarın özel izniyle çevrilmiştir. Çevirenler, yazarın bu konudaki yakın ilgisi ve izni için teşekkürü borç bilirler.

richard j. bates

Eğitim yönetimindeki bu muhafazakar ve tarihi hatanın en güzel örneğini, Hoy ve Miskel'in yaygın bir biçimde kullanılan "*Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*" (1978, 1982) adlı ders kitabı oluşturmaktadır. Bu kitap, aslında 1960'ların 'teori hareketi' ne dayanan eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların en tipik örneğidir. Bu kitap, yukarıda bahsedilen bilim, felsefe ve sosyal teorideki yeniliklerden oldukça uzaktır. Fakat bu kitabın belki de en göze çarpan özelliği, günümüz eğitim sorunlarını tartışmaması veya bu bilinçten tamamen yoksun olmasıdır. Eğitim yöneticilerinin, yönetim sorunlarını eğitim sorunlarından ayırma ve eğitim sorunlarını görmezden gelme konusundaki eğilim ve eksiklikleri, Callahan (1962)'in "etkililiğin kültü" [the cult of efficiency] adlı çalışmasında ortaya konulmuştur. Hoy ve Miskel'in kitabı, verimliliğin en üste çıkarılması eğilimine, çağdaş, mükemmel bir örnektir. Hoy ve Miskel, okul yönetimi ve okul sisteminin, tamamen motivasyon, liderlik, karar alma ve örgüt ikliminden sorumlu profesyonel bürokratların gerçekleştirdiği iletişim, yeterlilik ve değişim süreçlerinden ibaret olduğunu varsaymaktadır. Okuyucular, eğitim konusunda tek doğruya dayalı bir referans çerçevesi arayışı içinde olabilirler. Örneğin, eğitim programları, pedagoji ve değerlendirme konularında okulların temel mesaj sistemlerinin ne olduğu ve/veya olması gerektiği konusunda genel bir sessizlik vardır (Bernstein, 1975). Sözü edilen kitapta, yönetimle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi tartışan yalnızca bir paragraf vardır. Hatta burada bu önemli ilişkiler konusunda düşünülmemesi bile önerilmektedir. Bu ilişkiler üzerinde düşünmenin, zihinsel bir karışıklığa yol açacağı belirtilmektedir (Erikson, 1979, 193'na atfen)

Eğitim yönetiminde böyle bir yaklaşım patolojisini gösteren durum, çağdaş bilimin hiçe sayılması (Bates, 1980a); felsefe (Hodgkinson, 1978), sosyal teori (Tipton, 1977) ve eğitimi ilgilendiren sorunların dışlanması (örneğin, Boyd ve Crowson, 1981) anlamına gelmektedir. Gerçeği değerden, teoriyi uygulamadan, rasyonelliği sağduyudan ayrı tutan bir eğitim yönetimi teorisinin, yöneticilere rehberlik edebilmesi mümkün değildir (Greenfield, 1981).

Eğitim Yönetimi ve Yeni Eğitim Sosyolojisi

Hoy ve Miskel'in temsil ettiği eğitim yönetimi yaklaşımıyla "eski" eğitim sosyolojisi ve davranış bilimi yaklaşımı arasında yakın paralellikler vardır (Bates, 1980a'ya bakınız). Buna karşılık Hoy ve Miskel'in temsil ettiği geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımını eleştiren yazılar arasında da paralellikler vardır (Bates, 1978, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1981c). Bu eleştirilerin merkezinde bilgi ve eylem arasındaki ilişki sorunu vardır.

richard j. bates

Yeni Eğitim Sosyolojisi, sosyal teorideki daha geniş bir hareketin bir parçası olarak, sosyal yapıları değerlerden bağımsız açıklamayı reddetmektedir. Bunun yerine, eylemin anlaşılması için yeni bir teorinin geliştirilmesini gerekli görmektedir. Sosyal teorideki bu talepler, 1960'larda ortaya çıkan belirli bir bakış açısını yansıtmaktadır: toplumda güç, eşitlik ve bunların dağılımıyla ilgili sorunlar, sadece akademik anlamda sosyolojinin konusu olarak değil, aynı zamanda sosyologu eylemle bütünleştiren anlayıcı/yansımacı sosyolojinin de özü olarak görülür. II. Dünya Savaşı sonrasında sosyolojide egemen bir bakış açısı olarak sosyal yapıya pozitivist açıdan yaklaşmakta olan geleneksel sosyolojiye meydan okuyan yeni sosyoloji de eylem ve bilgi arasındaki ilişkiler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yeni sosyoloji, toplumda sorunlar arası karşılıklı ilişkilerin ne olduğu, ne olabileceği ve ne olması gerektiği sorunları üzerinde yeniden durmaktadır" (Bates, 1978, 3).

Yeni sosyoloji, pozitivist sosyal bilim anlayışının büyük oranda dışladığı ahlaki boyutu yeniden tartışmaların merkezine almıştır. Yeni eğitim sosyolojisi, şu noktaları ön plana çıkarmaktadır: Sosyal anlamanın temellerini göz önünde tutan bilgi teorisi(epistemoloji)nin geliştirilmesi; sosyal, kültürel, epistemolojik ve eğitsel egemenlikler arasındaki ilişkilerin sistematik analizi; egemen yapıların, öğretmenlerin uygulamalarını kontrol etme yolları; insanın egemenliklerden kurtulabilmesi için uygulama ile potansiyel arasındaki ilişkiler üzerinde eleştirel yansıma süreçleriyle uygulamanın geliştirilmesi (Bates, 1980a, 1981c).

Sosyal teorideki bu gelişmeler, pozitivistler tarafından büyük oranda görmezden gelinip dikkate alınmasa da yine de alanda önemli bir rahatsızlığa neden olmuştur (Boyd ve Crowson, 1981, 328). Sosyal alanda meydana gelen birtakım sorun ve rahatsızlıkların eğitim yönetimiyle ilgili olmadığı söylenemez.

Akademik çevrelerde, kapalı kapılar ardında, eğitim yönetimi alanında davranış bilimci bilim anlayışının egemenliği devam etmektedir. Fakat gerçekte "sosyal ve politik planda meydana gelen bazı değişimler, kamu okul yönetimi kavram ve uygulamalarında da değişimler meydana getirmiştir. Okullar üzerinde eşitlik, etkinlik ve etkililik konularında meydana gelen baskı ve ortaya çıkan performans sorunları, okulları değişime zorlamaktadır: Otorite ilişkilerinde zımnî bir ihtilal; okulların normatif düzeni hakkında kriz duygusu; halkın okula güven ve desteğinde ciddi bir düşüş; okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana getirmektedir" (Boyd ve Crowson, 1981, 356).

Açıkça ifade etmek gerekirse, eylem dünyasında hızlı değişimler meydana gelmesine rağmen, eğitim yönetiminde davranış bilimci yaklaşımı destekleyenler, bu değişimlere kayıtsız kalmaktadırlar. Gerek kuramcılarının, gerekse yöneticilerin

richard j. bates

problemi, böyle bir değişimi sadece anlamak değil, aynı zamanda bunu etkilemektir. Hodgkinson'un belirttiği gibi böyle bir etki, sadece eylemi anlamayı değil, onunla bütünleşmeyi de gerektirir: "bir yanda yönetim felsefesi profesörü, diğer yandan yönetim uygulamacıları, bir noktada... bütünleşmelidir. Bu bütünleşme, etik tartışmaların sınırlılıklarının ötesine gitmektedir" (Hodgkinson, tarihsiz; ve bknz. 1978).

Fakat eylemle bütünleşmenin temelini ve doğasının ne olduğunu, nasıl anlamalıyız? Yeni eğitim sosyolojisi, bu sorunlarına ilişkin bakış açısını, açıkça göreceli bilgi kuramından almaktadır: eğitim süreçlerinin fenomenolojik analizi; sınıf gücü ve kontrolünün neo-marksist açıdan yapısal analizi ve insanı iyileştirme ve özgürleştirme konularına varoluşsal bir yaklaşım (Bates,1980b, 1981a, 1981b; Clark ve Freeman, 1979). Bununla birlikte bu kavramlaştırmada da bazı sorunlar vardır. Epistemolojide veya etikte aşırı göreceliliğin tutarsızlığı (Pring, 1972; Lawton, 1975); yargı veya eyleme temel olarak alınan fenomenolojinin sınırlılıkları (Bates, 1980b; Clark ve Freeman, 1979); Marksist yeniden üretim teorisinin paradoksal belirlenimciliği (Demaine, 1977; Grierson, 1978) bunlara örnektir. Young (1977) ve arkadaşlarının (Young ve Whitty, 1977) (bana göre başarısız) daha sonraki çalışması, bu sorunlara cevap bulmaya ve yeni eğitim sosyolojisinin, eğitim uygulamalarının dönüştürülmesiyle nasıl ilişkili olduğunu göstermeye çalışır. Yeni eğitim sosyolojisi; "öğretmenlerin değerini, insanlığın iyileştirilmesindeki başarılarının önemini belirtmekte ve eğitim süreçleri üzerinde sosyal, kültürel ve ekonomik elitlerin artan kontrolüyle yönlendirilen mekanikleştirilmiş pedagojinin ve bürokratik denetimin müdahalesini reddetmek için temeller sunmaktadır" (Bates, 1981a).

Eğitim alanında örgüt teorisine fenomenolojik açıdan yaklaşan Greenfield (1973, 1978, 1979, 1980) veya sosyolojinin Avrupa kanadında eleştirel teori taraftarları (Adorno, 1978; Habermas 1971, 1974, 1976, 1979; Horkheimer, 1974; Marcuse, 1964) ve yine eleştirel teorisinin Kuzey Amerika'da eğitim alanındaki taraftarlarının (Giroux, 1981; Foster, 1980a, 1980b; Wexler, 1976) çalışmalarıyla yukarıda belirtilen konular arasında çok az bir ilişkinin kurulması ve bu konuların dikkate alınmaması, fazla da şaşırtıcı görülmemelidir. Özellikle sosyal alanda eleştirel teorisinin tezlerinin görmezden gelinmesi, oldukça düşündürücüdür. Birinci olarak, yeni eğitim sosyolojisinin üzerinde durduğu problemler, eleştirel sosyal teori taraftarlarını da ilgilendirmektedir. İkinci olarak, eleştirel sosyal teori, yeni eğitim sosyolojisinin karşı karşıya olduğu bazı teorik problemleri çözmüş gibi görünmektedir. Sosyal alandaki gerek problemler, gerekse bunların çözümlenmiş biçimleri, eğitim yönetimi alanındaki araştırma ve uygulamalara da yol gösterecektir.

Eğitim Yönetimi ve Eleştirel Sosyal Teori

Burada amacımız eleştirel sosyal teoriyi bütün yönleriyle anlatmak değil; bazı önemli özelliklerini asıl konumuza geçmeden önce kısaca tanıtmaktır. Bu özellikler, başka çalışmalarda ayrıntılı olarak özetlenmiştir (bakınız özellikle Foster, 1980a; Giroux, baskıda).

Eleştirel sosyal teorideki çağcıl gelişmelerin büyük bir bölümü, modern devletlerin, rasyonellik, meşruluk ve motivasyon alanlarında birbiriyle ilişkili üç krizle karşı karşıya olduğunu savunan Habermas'ın (1976, 1979) çalışmalarına dayanmaktadır.

Sözkonusu rasyonalite krizi, esas itibarıyla pozitivistimin gerçeği değerden; yöntemi sonuçlardan; politikaları yönetimden; söylemi sonuçlar, değerler ve amaçlardan dışlamaya dayanır. Yönetimsel eylemlerin değerlendirilmesi için kullanılacak tek ölçüt, yönetimsel problemlerin teknik, rasyonel ve bilimsel yöntemlerle çözümlenmesidir. Politik, sosyal ve ahlaki alanlardaki (örneğin demokrasinin ilkeleri ile meritokrasi arasındaki çatışmalar), eşitliğin dağılımıyla ilgili problemlere rasyonel/yönetimsel çözümler bulmayı güçleştirir. Böylece yönetimin sadece teknik bir eylem olarak algılanması sonucu, rasyonalite boşluğu ortaya çıkar.

İkinci kriz, meşruiyet alanında ortaya çıkmaktadır ki bu durum, rasyonalite krizinin doğal bir sonucudur. Rasyonel/bilimsel yönetim anlayışı, bir taraftan etkinliği artırırken, diğer taraftan eyleme rehberlik edebilecek etkili normatif yapıların kurulabilme olasılığını azaltır. Yönetimsel rasyonalitenin gelişmesi, bireyleri birbirine bağlayan kültürel gelenekleri ve yönetimsel süreçlerin meşruiyetini ortadan kaldırır. Bununla birlikte, bilimsel yönetim sistemleri, yönetimin meşruiyeti için gerekli olan alternatif kültürel normları oluşturmada da yetersiz kalmaktadır. Sözkonusu kültürel normların olmaması da meşruiyet krizine yol açar.

Üçüncü kriz, motivasyon alanında ortaya çıkmaktadır ki bu da yukarıda belirtilen iki konuda ortaya çıkan krizin bir sonucudur. Bu krizin bireysel alanda ortaya çıkışı, yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu, anlam, amaç ve katılım yoksunluğu biçiminde kendini göstermekte ve bu konularda bireyin yeniden üretime dönük söyleme katılabilmesine engel oluşturmaktadır.

Habermas'a göre bu krizin çözümü, anlamlar, gerçekler, normlar ve değerler konusunda uygulamaya dönük söylemi kuşatan geniş çaplı bir rasyonalitenin gelişiminde saklıdır. Oysa uygulamaya dönük söylemde kültürel gelenekler, arzu

richard j. bates

ve özelemler, değerler ve bireylerin katılımı, insanların gündelik yaşamındaki konuşmalarında saklı olan iletişim etiği formları içinde müzakere edilmelidir. Böyle bir söylem, belirli durumlarda neyin yapılabilir ve neyin yapılması gerektiği konularındaki sorunlarla ilgili uygulamaya dönük bir söylemdir. Habermas'ın ifadesiyle böylesi söylem, "egemenlikten kurtulmuş olan iletişimin yaygınlaşması, bireyselleşme ve özgürleşmeye" dönük normatif bir düzeninin oluşmasını destekler (Habermas, 1971, 93).

Habermas tarafından öne sürülen bu teorik yaklaşım, yönetim alanındaki radikal kuramcılar (Denhardt ve Denhardt, 1979; Hales, 1974; Wood ve Kelly, 1978, Ramos, 1978) ve eğitim yönetimi kuramcıları (Greenfield, 1973; Hodgkinson, 1978; Bates, 1980) tarafından farklı açılardan yorumlanmıştır. Özellikle uygulamaya dönük söylemde yer alan normatif konulardaki tartışmalar üzerinde yoğunlaşan eleştirel sosyal teori ve bu tartışmaların baskıdan uzak iletişim süreçlerine bağlı görülmesi, Greenfield'in günlük yaşama ilişkin gözlemiyle de uyumaktadır.

Çoğu insanın okullardan beklediği şey, kendi yaşamlarında merkezi yer işgal eden anlam ve değerleri yansıtmasıdır. Eğer bu bakış açısı doğru ise, okullar, insanların kendi imajları içinde oluşturdukları kültürel oluşumlardır. Ancak böyle bir okul formu, onların okula inanmalarına neden olur ve yine böyle bir okul formu, insanların okul süreçlerine güvenerek katılmalarını sağlar (Greenfield, 1973, 570).

Fakat uygulamaya dönük böyle bir söylemin ön koşullarını nasıl sağlayabiliriz? Yöneltilmiş açıdan, egemenliğin etkilerinden uzak, özgür eğitim durumlarını nasıl oluşturabiliriz? Rasyonalite, meşruiyet ve motivasyon alanlarında ortaya çıkan krizleri nasıl çözebiliriz?

Örgüt, Kültür ve Eylemin Dönüşümü (Praksis)

Birçokları gibi Greenfield (1980, 44) de örgütleri fenomenolojik açıdan çözümlenmeye çalışmıştır. Bu bakış açısı, örgütleri, bireylerin iradi eylemlerine dayalı olarak oluşturdukları gerçekler olarak kabul etmektedir. Niyetler ve değerler; anlam, moral düzen ve gücün müzakere edilmesini ve oluşturulmasını sağlar. Böylece örgütler de esas itibarıyla dil içinde yer alan semboller yardımıyla gerçeğin tanımlanmasıdır.

Böyle bir bakış açısı, örgüt gerçeğini ve olgusunu inkar etmez. Ancak örgütleri geniş bir bağlamda gözle görülen özelliklerin ötesinde insan bilincinin oluşturduğu yapılar olarak görür (Brown, 1978, 365). Böylece rasyonalite, örgütün bir özelliği ve davranışın yargılandığı soyut bir standart olarak değil,

richard j. bates

insanın başarımı olarak görülmelidir. "...Rasyonalite ne bize nasıl eylemde bulunmak gerektiği konusunda yol gösterir ne de sosyal sistem içinde içkin bir özelliktir. Rasyonalite, karşılıklı etkileşim içinde ortaya çıkar ve halihazırdaki durumu meşrulaştırmak için kullanılır" (Brown, 1978, 369).

Bu bakış açısından örgütler, sosyal ve davranış bilimlerinin nedensel yasalarıyla belirlenen oluşumlar olmayıp, "esas itibarıyla insanların mukavelelerine dayalı olarak örgütlenmiş süreçlerdir" (Brown, 1978, 371). Şöyle ki, "örgütsel gerçeğin araştırılması, gücün araştırılmasıdır. Ayrıca, bu gücün içinde gerçeğin, normal olanın ve rasyonalitenin araştırılmasıdır. Bu konulara ilişkin olarak ortaya çıkan gerçek, bir anlamda onun içinde yer alan bireylere yol gösteren bir paradigma olarak iş görür (Brown, 1978, 371).

Bilimsel paradigmalarda olduğu gibi örgütsel paradigmalarda da sadece düşüncenin formal yapıları olmayıp, aynı zamanda dil, retorik ve örgütsel uygulamaların oluşturduğu yapılarıdır. Bu tür paradigmalarda gücü, söylem, uygulama ve bilinçten neyin çıkarılıp neyin dahil edilebileceğini tanımlayabilme becerisinde yatar (Brown, 1978; Giroux, 1981).

Paradigmalar, birbiriyle yarışan formüle edilmiş yapılarıdır. Zamanla değerlerini yitirebilirler. Bilimsel cemaatlerde olduğu gibi formal örgütler de egemen olan paradigmalardan koruma ve sürdürme eğiliminde olup bunun için savunma ve baskı mekanizmaları geliştirirler. Bu mekanizmalar, esas itibarıyla sembolik mahiyette olup örgütsel yaşamın doğasını ve anlamını tanımlayan ve kutsayan amaçlı metaforlar, ritüeller ve dil aracılığıyla gerçekleştirilir. Kısaca örgütler, yapılar olmaktan ziyade kültürlerdir. Bu kültür, örgütsel yaşamın sürekliliğini sağladığı gibi örgütlerdeki rasyonalite, meşruiyet ve motivasyonun da dinamiğini oluşturur. Bu dinamik, yönetsel eylemin dönüştürülmesidir.

Eğitim Yönetiminin Kültürel Özelliği

Foster (1980b), Giroux (1981), Greenfield (1979,1980) ve Bates (1980a,1981c), geleneksel determinist davranış bilimci yaklaşımın aksine eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu, sadece örgütsel dinamiklerin böyle bir bakış açısından daha iyi anlaşılabilmesini görmeyi ötesinde, aynı zamanda kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Kültür, aslında eğitsel uygulamaların başlıca kaynağıdır (Bates, 1981c). Böylece kültürü görmezden gelen bir eğitim yönetimi teorisi, gerçek anlamda bir eğitim yönetimi teorisi olarak görülemez.

richard j. bates

Kültür, yaşama anlam katar. İnançlar, dil, ritüeller, bilgi, gelenekler, nezaket kuralları ve insan ürünü olan eserler (artifaktlar), kısacası herhangi bir grubun kültürel birikimi, bireyin ve söz konusu sosyal grubun kimliğini belirleyen kaynaktır. Bu kaynak, bireyin kendini ve dünyayı anlamasını sağlayan bir çerçevedir. Bu kültürel birikimin bir bölümü olgusal olup empirik, betimleyici ve objektif mahiyettedir. Bu kültürel birikimin bir bölümü, hatta büyük bir kısmı, efsanevi (mitolojik) mahiyette olup kültürün bu bölümü olgularla ilgili olmayıp anlamlarla ilgilidir. Böylece, yorumlayıcı ve açıklayıcı kültürel kurallar, anlamının ve eylemin temelini oluşturur. Malinowski (1948, 79)'ye göre, "ilkel kültürlerde efsane kaçınılmaz bir işlevi yerine getirir: İnanıcı ifade eder, geliştirir ve kodlar; ahlakı korur ve güçlendirir, ritüellerin etkililiğini artırır ve insanlığa rehberlik eden pratik kurallar içerir." Öte yandan Bailey (1977)'nin belirttiği gibi Sorel' in tanımı da eşdeğer bir tanım olarak kabul edilebilir. Ona göre, "...büyük bir sosyal harekete katılan insanlar, eylemlerini bir zafere odaklamışlardır. Dolayısıyla bu zaferi sağlayacak nedenler de o insanların eylemlerinde gizlidir. Bu kurgular...efsane adını alır" (Bailey, 1977, 16, Sorel'e atfen, 1908).

Mitlerin bir çoğu sanıldığığının aksine okul etkinliklerine ve amaçlarına anlam katar. Efsanelerin sadece büyük sosyal hareketlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda okullarda ve başka yerlerde, yaşamın temel bir özelliği olduğu görülmektedir. Sonuçta diğer kamu kurumlarının yanında okullar da geleceğin kontrolü için efsanelerin mücadele ettiği çatışma alanlarıdır.

Böylece efsaneler, okullarda önemli kültürel kaynaklar olmaktadır. Onlar, tek başına okul etkinliklerine anlam katar ve amaç belirler. Efsaneler, okul yaşamıyla iç içe geçmiştir. Bunlar sosyal ve kişisel kimliği oluşturan inanç, ahlak, ritüel ve kuralları belirler. Şu halde etkili bir eğitim yönetimi teorisi, okulların örgütsel yaşamına rehberlik eden kişiler arası ilişkilerin özelliklerini belirleyen efsanelerin doğasını dikkate almalıdır.

Okullarda kültürel efsanelerin üç temel görünümü önemlidir: Metaforlar, ritüeller ve müzakereler. Bunlar, okul yaşamında okulun kültürel gerçeğini, bireysel ve grup olarak yönetme girişimlerinde ve bu grupların geleceğe ilişkin vizyon belirlemelerinde anlam katan parçalardır. Yöneticiler, okulda bu konularda duyarlı davranmalı ve rasyonelleşme, meşrulaştırma ve motivasyon süreçlerinde bunların öneminin farkında olmalıdır.

Metaforlar ve Anlamın Yönetimi

Wittgenstein (1953) insan zekasının dilin anlamı tarafından etkilendiğini belirtmiştir. O, aynı zamanda böyle bir etkiden bağımsız olma gereğinden de söz etmiş ve bunu bir sineğin şişeden çıkma yollarını aramasına benzetmiştir. Bu bağımlılıktan kurtulma yollarının sözlükte bulunamayacağı, fakat kelimelerin gerçek yaşamdaki anlamında ve kullanımında ortaya çıkacağı konusunda ısrarlıydı. Bu açıdan kullandığımız dil ve onu kullanma şeklimiz önemlidir.

Belirli ifadeleri kullanırken çoğunlukla bunların üzerimizdeki etkisinin farkında olmayız. Bu ifadeler, yaygın imajlar meydana getirebilmektedir. Bunun yanında kullanmış olduğumuz bazı metaforlar da benzer işlevi görebilmektedir. Nietzsche (1968)'nin belirttiğine göre metaforlar entelektüel süreçlerin temelini oluşturur ve biz onları gerçeği ve anlamı inşa etmek için kullanırız. Metafor oluşturmaya dönük yönelim, kategorileştirme, sınıflandırma ve ilişki kurma süreçleriyle ilişkili olup gücü elde etme ile de özdeşleşmektedir (Nietzsche, 1968; Bowers, 1980). Metaforlar, yaşamı inşa etmemizi ve ona anlam katmamızı sağlar. Onlar, aynı zamanda uçan şişeler gibi bizi görünmeyen hapishanelerin tuzağından korur. Metaforların yanlış kullanımı, bazen bizi yanlış yönlendirebilir.

Metaforların yanlış kullanımı her zamanda önemsiz görülemez. Bunlar, Kuhn (1970)'un da belirttiği gibi bilimsel değerlendirmenin doğasının temelini oluşturur ve dünya görüşünde önemli bir dönüşümü içerir. Örneğin, Newton, Bacon ve Locke gibi düşünürlerle birlikte animistik evren görüşünden mekanik evren görüşüne geçiş, ilk defa kabul edilebilir, bilinebilir ve kontrol edilebilir bir doğa anlayışının oluşmasında önemli bir değişimi kapsar. Makine metaforu, sadece üretimin transformasyonunu sağlamakla kalmamış, aynı zamanda mekanik bir sistem olarak görülen toplumun dönüşümünü de sağlamıştır.

Hamilton (1980)'in belirttiği gibi makine ya da mekanik sistem metaforu eğitime de hemen uygulanmıştır. Bu süreçte bireysel çıkarlarla kolektif çıkarları uyumlaştırmaya dönük "görünmez el metaforu" aynı zamanda eğitimin meşrulaştırılmasında ve geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Doğa ve toplumu anlama ve yorumlamada kullandığımız temel metaforlar, önemli tartışmalara yol açmıştır. Eğitimde çoğunlukla makine metaforu kullanılmıştır. Adam Smith gibi sistem mühendisleri de genel olarak bu metaforu kullanırlar. "Sistemler, pek çok açıdan makinelere benzer... Sistem, farklı

richard j. bates

hareket ve etkileri bir araya getirmek için keşfedilen hayali bir makinedir (Hamilton, 1980, 4).

Smith'in etkisi hala çağcıl sibernetik dilinde varlığını sürdürmektedir. "Bugün sibernetik teorisi sözcüleri, formal örgütlerin girdi, çıktı, geribildirim ve programlarıyla birlikte dev bir bilgisayar olduğunu savunurlar. Bu makine yaklaşımının bir sonucu olarak, örgütler teknik yönden güçlü bir elit sınıf tarafından yönetilir" (Brown, 1978, 375).

Bu tür metaforlar, derinden ve çoğunlukla da bilincinde olmadan bizim dünyaya, insanlara, olaylara ve hareketlere karşı tutumumuzu belirler. Öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler, metaforları sürekli bir biçimde ilişkileri temsil etmek ve davranışı düzenleyen güç yapılarını tanımlamak için kullanırlar. Metafor, benliğin ifadesinde ve durumların yönetiminde önemli bir silahtır. Bu tür metaforlar, egemen sınıfın çıkarlarını anlaşılmasız bir hale sokmaz, aksine partizan dünya görüşlerini temsil ederler. Sosyal yapıya ve süreçlere ilişkin pozitivist ve mekanik tasarımlar çoğunlukla bu türdendir. Brown (1978, 375)'a göre, fenomenolojik ve eleştirel analiz, bizim örgütü, olgudan öte sembolik bir oluşum olarak görmemizi, örgüte egemen ideolojinin meşruluğunu sorgulamamızı ve reddetmemizi sağlar. Yakından incelediğimizde sibernetik paradigmasında bireysel gücün, etik sorumluluğun ve siyasi topluluğun köreldiği görülmektedir. Burada insan değerlerine hizmet olarak algılanan örgüt, elit sınıflar tarafından yönetilen ve kendisi yaşamını sürdürmeye dönük sonuçları ortaya çıkaran kapalı bir sisteme dönüşmektedir.

İnançlarımızı ve eylemlerimizi ifade eden metaforların eleştirel analizi, bizim, içinde yaşadığımız dünyayı daha şeffaf hale getirmemizi sağlar.

Metaforlar, sadece sibernetik dilinde olduğu gibi eğitim yönetimi süreçlerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda doğrudan kişisel düzeyde birbirimizle olan müzakere ve ilişkilerimizi de etkiler. Yaygın bir biçimde günlük dilde çocuklar ve okullar hakkında bazı metaforlara rastlanır. Foshay (1980)'ın belirttiği gibi bunlar, çoğunlukla değişken, birbiriyle çelişkili ve oldukça güçlüdürler. Öğrencileri nitelendirmede çiçek, zenci, düşman, çark, makine, bukalemun, küçük yetişkin, psikopat, beyefendi ya da sorgulayıcı metaforları, okulu nitelendirmede de fabrika, klinik ya da bürokrasi metaforları yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu tür metaforların doğası, meydana gelişi ve vurguladığı konular, okulun iklimi, niteliği ve kişiler arası ilişkilerin mahiyetiyle ilgili ipuçları verdiği için yöneticiler için hayati önem taşır. Anne-babalar ve öğrenciler de okulu tanımlamada fabrika ve toplum metaforlarını sıklıkla kullanırlar.

richard j. bates

Metaforlar arası çatışmalar, eğitim sistemi ve okul içinde büyük tartışma ve gerilimin kaynağıdır. Fakat bu gerilim, salt anlamsal değildir. İnsanların, bilinçli yada bilinçsizce kabul ettikleri ve kullandıkları metaforlar, çoğunlukla onların geleceğe ilişkin yönelimlerini temsil eder. Bu tür kültürel yönelimler, çoğunlukla insan, toplum ve eğitime ilişkin görüşleri içerir

Metaforlar, aynı zamanda bireysel kimlik ve sosyal bütünleşmeyi ifade eder. Okullar da bu kimliği güçlendirir yada reddeder. Bu nedenle metaforlar, önemli kültürel artifaktlar olup Greenfield'in da belirttiği gibi, insan yaşamına anlam katan ve merkezi bir yer işgal eden değerler ile de yakından ilgilidir.

Eğitsel metaforlar ile bireysel ve sosyal kimlik arasındaki ilişkiler Paulo Freire'nin görüş ve eserlerinde açık ve güçlü bir biçimde ifade edilmiştir. O'nun çalışmaları bir dizi karşıt metaforlar üzerine kurulmuştur. Örneğin, özgürlüğe karşı kültürel egemenlik, kültürel eyleme karşı sessizlik kültürü, praxis eğitime karşı bankacı eğitim gibi. Eğitime ilişkin her metafor, sosyal örgütle ilişkilidir. Bir taraftan eğitime ilişkin banka, sessizlik komplosu, kültürel egemenlik tanımlamaları; militarist, cinsel, ırkçı ve sınıfçı sosyal baskı formlarıyla bağlantılı bulunurken, diğer taraftan eğitim, praxis, özgürlük ve özerklik için kültürel eylem olarak görülmektedir. O'na göre, okullarda alınan eğitim, bireysel ve sosyal kimliği derinden etkilemektedir (Freire, 1972).

Freire'nin görüşü, üçüncü dünya ülkelerinde açıkça gözlenmektedir. İnsan, toplum, eğitim ve öğrenmenin örgütlenmesi arasındaki ilişkiler, çağcıl toplumlarımıza da uygulanabilir. Herhangi bir öğrenmenin sistemli bir biçimde örgütlenmesi, sadece onun içeriğini değil yapısını da belirler. Aynı zamanda ilişki formları bir takım metaforlar üzerine inşa edilmiştir. Ki bu metaforlar, bizim insan ve toplum görüşümüzü de şekillendirir.

Eğitim sistemleri, bir anlamda, eğitimciler ve yöneticiler tarafından desteklenen kültürel metaforların ve efsanelerin bir çözümlemesidir. Kullandığımız metaforların çoğu, ritüelleşmiş bir takım formlar olup, okullardaki tipik seremoni ve etkileşimlerde gündeme gelir. Jackson (1968)'a göre öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bazı ilişkiler, okulun neyi talep ettiğini, örgütsel yapısının neyi vurgulandığını göstermektedir. Kalabalık olgusu, güç ve gurura dayalı esas itibarıyla zorlayıcı bir çevre, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerde ritüelleştirilir. Çocuğa ilişkin zenci, çark, makine gibi metaforlar, sınıf etkileşimi aracılığıyla kültürel gerçeğe aktarılır.

Parsons (1959)'ı izleyen Dreeben (1968), okul örgütünün, aile ile karşılaştırıldığında, çocuklarda bağımsızlığın geliştirilmesine, başarıya,

richard j. bates

evrenselliğe ve özerkliğe götüren faaliyetleri teşvik eden sosyal ve psikolojik durumları amaçladığını savunur. Bu metaforlar veya normlar, bir sosyal örgüt olarak okul tarafından inşa edilir. Zaman, mekan ve bunlar arasındaki ilişkiler, örgütün ve bireylerin bilincini özel bir biçimde şekillendirir.

Jean Anyon (1980), okullarda öğrencilerin çalışmalarında sosyal sınıflara göre oluşacak farklılaşmaları ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır. Örneğin öğrenci çalışmalarının içeriğinin ve sonuçlarının, onların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin, bu farklılıkları açıkça göstereceğini ileri sürmüştür. Okul örgütü tarafından kullanılan ve vurgulanan metaforlar, her öğrenci için farklı anlamlar ifade eder. Bu farklılıklar, değişik meslek grupları içinde gözlenen iş ilişkileriyle de yakından ilgilidir. Böylece işçi sınıfına ait çocuklar arasında çatışmacı ilişkiler egemendir (örneğin, zenci çocuk ve düşman çocuk gibi nitelendirmeler). Okuldaki bu ilişki biçimleri Willis (1977), Birkstead (1976) ve diğerlerinin araştırmalarıyla da desteklenmektedir. Orta sınıftan gelen çocuklar, okulda bürokratik ilişkileri benimseme eğilimindedir (örneğin, zurnanın son deliği olarak çocuk, makine çocuk gibi). Bu çocuklar, değerlendirme, sınıflandırma ve belgeleme alışkanlıkları gösterirler (Cicourel ve Kitsuse, 1963). Anyon'un görüşüne göre, üst sınıflara ait çocuklar arasındaki ilişkilerde ise, müzakere dili ve sembolik kapital söz konusu olup baskın metaforlar, manipüle etme, uyum sağlayabilme ve etkililiktir (örneğin yetişkin olarak çocuk, mantıklı düşünen bir varlık olarak çocuk gibi). Böylece dünyayı sınıflandırma ve yorumlamada kullandığımız metaforlar, okul dışındaki geniş toplumsal bağlamdaki ilişki ve yapılar gibi iş ilişkilerine de yansımaktadır. Bu nedenle eğitim yönetimi, okul içinde ve dışında kullanılan metaforları gözlemlemeyi, analiz etmeyi ve bunlar üzerinde eleştirel düşünmeyi kapsamalıdır.

Yönetim, Ritüelleştirme ve Kontrol

Metaforlar gibi ritüeller de potansiyel kontrol mekanizmalarıdır. Ritüellerin anlamı açık olmamakla birlikte bunlar, genellikle grup içi güce dayalı ilişkileri yansıtmaktadır. Ritüelistik eylemler, sosyal düzeni sağlamaya yönelik ilişkileri güçlendirir. Okullar, büyük ölçüde ritüellerden meydana gelmiş örgütlerdir. Okullarda ritüellerin yönetimi, mevcut düzeni sürdürmeye yönelik önemli öğelerdir. Ritüeller, hem birlikteliği hem de farklılaştırmayı sağlar (Bernstein, 1975).

Ritüeller, kendi varlıklarını tek başlarına devam ettirebilecek kadar güçlü olabilirler. Ritüellerin onayladığı durumlar, yönetim eylemleri, mekan, zaman,

richard j. bates

dil, faaliyet dizileri, katılımcıların tepkileri ve artifakların kullanışı gibi yollarla da desteklenebilir. İletişim yapısındaki bu ritüeller, klişelerde, televizyondaki konuşmalarda, kiliselerde, rallilerde, kafeteryalarda ve futbol maçlarında oldukça belirgindir. Ritüellere katılanlar için, bunların kontrol gücü her zaman belirgin olmayabilir. Ritüellerin formu, çok iyi bilinmesine rağmen etkileri tam olarak kestirilemeyebilir. Sosyal örgütün yeni formlarının veya iletişim etkisi ve program yapılarındaki yenilikler, ritüellerin oluşturduğu alışkanlıklar tarafından baskı altına alınabilir veya kısıtlanabilir.

Örneğin, programa ilişkin pek çok yenilik, önceden varolan yapı ve alışkanlıklar içinde kaybolabilir (Whiteside, 1976). Yalnızca eğitim programları bağlamında değil, okulun bütün örgüt yapısını kapsayan teknolojik reformlar esnasında da ritüeller çok güçlüdür (Popkewitz, 1981; Popkewitz, Tabachnik & Whelage, 1980).

Ritüellerin kontrol güçleri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bireysel karşı koymalarına rağmen varlığını sürdürebilir (Shipman, 1974). Anlam ve eyleme ilişkin ritüelleştirilmiş formlar, öğrenmeye ilişkin bir arka plan oluşturur. Shipman (1974, 76)'a göre "rutinlerdeki her değişme, öğretmen-öğrenci ilişkilerine ve alışlagelmiş çalışma standardına bir tehdit oluşturur." Ritüelleşmiş ilişkiler olarak rutinler, hem angaryadır hem de güçlüdür. Angaryadır, çünkü bilinçli bir biçimde üzerinde düşünülmez ve sorgulanmaksızın kabul edilirler. Güçlüdür, çünkü bilinçsizce izlenir ve sorgulamaksızın kabul edilir. Aslında ritüeller ve rutinler doğrudan dikkatin öğrenmeye yoğunlaşmasını sağlarlar. Bunlar, okulların gizli müfredatının temel öğeleridir

Bu gizli müfredat ve metaforlar, gündelik yaşamda da yer alır. Dil, metafor, ritüel ve onların vurguladığı sosyal ideal veya efsaneler, okulun temel yönetim kültürünü oluşturan formlardır. Kültür, efsanelerin, eylem ve ilişkilere aktarılmasıdır. Eleştirel açıdan eğitim yönetimi uygulamaları, geleneksel yönetimin şaşalı biçimde belirlediği amaçlar yerine, arzu edilen okulun amaçlarının paylaşılabilmesi için okulların bu tür ritüel yapılarını eleştirel bir şekilde analiz etmeyi amaçlamalıdır.

Eğitim Yönetimi ve Müzakerenin Dili

Metaforik ve ritüalistik uygulamalar içindeki yönetsel eylem ve bunların okul yaşamındaki formları, dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dil, sadece dünyamızın gizemini çözmek için kullandığımız eleştirel yansıtıcı bir araç değil; o aynı zamanda eylemi biçimlendirme aracıdır. Gronn (1982, 1) "yönetsel

richard j. bates

uygulamaların, örgüt üyelerinin birbirleriyle olan konuşmalarından meydana gelen bir söylem ortamı olduğunu belirtmektedir.” Öyleyse söylem, yönetsel kontrolü sağlamanın bir aracıdır. Gronn (1982, 15)’un araştırmasında belirttiği gibi: “yönetimle ilgili literatürün çoğunda, yöneltme, emretme, planlama ve benzeri süreçlere bağlı olarak tek tip eylem formları oluşturmaya dönük yönetici imajı oluşturma çabalarına karşılık uygulamada durum oldukça farklıdır. Oysa, yönetim toplantılarında yönetici kontrol etmekten ziyade kontrol edilmektedir.”

Yönetsel eylem, bir müzakere işi olup yönetici kararlarda uzlaşma ve katılım sağlamada avantaj elde etmek için dil, statü ve mesafeyi kullanmaktadır. Gronn’un çalışmasıyla bize çizmiş olduğu yönetsel manzara, pozitivist ve davranışçı yönetim biliminin kavramsal şemalarının yetersiz kaldığını göstermektedir. Oysa, ne mekan, ne zaman, ne metafor ve ne de dil kestirilebilir.

Yönetim herhangi bir mekanda gerçekleşebilir. Yönetimde ayarlanmış bir zaman programı yoktur. Bir toplantıda tesadüfen ortaya çıkabilecek rutin, kendiliğinden, önemsiz ve karmaşık olan bazı sorunlar, hiçbir kurulu düzen ya da kurala uymaz. Okul müdürü, özgür bir tekerlek gibidir. O, farklı yerlere ve ilişkilere götüren bir sürükleyicidir. Bu durum bir faaliyetin dinamiklerinin, bilimsel yönetimde belirtildiği gibi düzenlilik ve olguların/olayların kestirilmesinin karşısında olduğunu göstermektedir (Gronn, 1982, 21).

Davranışı biçimlendirme ve belirleme konusunda, yöneticilerin dil kullanımına bağımlılığı, yönetim kültürünün diğer önemli bir boyutudur. Kültür, okulun örgütsel yapısıyla ilişkisi olan dinamik bir süreçtir. Bununla birlikte kültür, kısmen örgütsel yapıdan bağımsız bir özerkliğe sahiptir. Bu özerklik, farklı mitolojileri temsil eden gruplar ve bireyler arasında oluşan zorunlu müzakere süreçlerinin bir sonucudur. Bu tür müzakerenin yaygın bir örneği, temsili ve katılımcı demokrasi görüşüne sahip olanlar arasındaki çatışmalardır.

Temsili görüş, halihazırdaki bürokratik ve merkezi kontrol formlarıyla uyum içindedir. Bu görüş, aynı zamanda bankacı eğitim ve bazı sosyal kontrol formlarıyla da uyum içerisindedir. Katılımcı görüş, çoğunlukla merkezi bürokratik kontrol ve karar alma sürecine karşı olup liberal, aktif, yapısalcı bir öğrenme ve öğrenci görüşünü kapsar. Greenfield’in de ileri sürdüğü gibi insanlar, kurumların kendi imajlarını şekillendirme mücadelesine katılarak yaşamlarında amaç ve anlam bulabilirler.

Bu fikirler, siyasi ve ekonomik tartışmalar bağlamında önemli bir yer işgal etmesine rağmen gündelik yaşamımızda o kadar da önemli değildir. Bunun en

richard j. bates

güzel örneği, Hunter (1980)'in okulların yönetsel kültürü ile katılımcıların politikaları arasındaki çatışmalar üzerine yapmış olduğu tartışmalarda görülmektedir. Ona göre, müzakere formunu belirlemede müdürler, güçlü bir role sahiptir. Kısaca, kültürün arka planı ile öğretmenlerin görünen kültürü birbirinden oldukça farklıdır. Niçin? Müzakerelerin yönetsel ritüel haline gelmesi, bazı güç ve otorite formlarının 'doğal' olarak kabul edilmesidir.

Hunter'ın çalışması, katılımcılığın farklı tanımlarının, demokrasinin okullarda bir arada nasıl işlediğini ve taraflı müzakerelerin nasıl meydana geldiğini göstermeye yöneliktir. Bu çalışma, aynı zamanda yönetsel gücün değişik grupları etkili katılımın dışında tutarak ve alternatif önerileri teknik olarak imkansız sayarak müzakereleri nasıl etkilediğini göstermektedir. Bu örnek, normatif sorunlar üzerindeki tartışmaları ortadan kaldırmak için teknik bir yönetim tanımının kullanımını gösteren bir durumdur. Okulda kültürün temsil edildiği ve yapılandığı yöntemleri tanımlamada gücün, son derece önemli rolü olduğu görülmektedir. Okullarda güç, belli durumları şekillendirmekte, kültürün sunuluşu ve okul yapısı üzerinde derin etkiler ve izler bırakmaktadır.

Bu örnekler, eğitim yönetiminde dilin bir kontrol mekanizması olarak kullanıldığını göstermektedir. Okulun yönetsel bağlamında müzakere söylemi içinde dilin kullanımı, Habermas'ın ifade ettiği ideal söylem koşullarıyla karşılaştırıldığında yönetim dilinin bir egemenlik formu olarak nasıl empoze edildiğine güzel bir örnektir. Eleştirel bir eğitim yönetimi, böyle bir söylemin açıklanmasına, incelenmesine ve yeniden biçimlenmesine yönelik olmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Bourdieu (1971, 192)'nin ifade ettiği gibi kültür, okul içinde mevcut olan en önemli kaynaktır. Kültürel örüntülerin içselleştirilmesiyle okul, hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde çok güçlü bir etkiye sahiptir. Kültür, durağan değerler, inançlar ve anlayışlar dizgesi değildir. Kültür, "müzik yazınındakine benzer sanatsal icat gibi belli durumlara doğrudan uygulanan sonsuz bireysel şekillerden oluşan, önceden öğrenilmiş örüntülerdir."

Böylece okul kültürünün efsaneleri, metaforları ve ritüelleri, bireydeki düşünce şekillerinin yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır. "Her birey devam ettiği okul türüne göre bir takım temel ve derin örüntüler kazanır. Bu örüntüleri kendi düşünceleri ile birlikte organize eder ve böylece kendi özel karakterini ve bilinç yapısını oluşturur (Bourdieu, 1971, 193).

richard j. bates

Kültürün farklı tanımları (birbirleriyle yarışan efsaneler ve ideolojiler olarak), okul sorunsalında kültürün mahiyetinin ne olduğunu belirlemede de sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Hangi mitolojinin galip geleceği, sadece bir mantık sorunu değil, aynı zamanda sosyal bir sorun, ahlaki ve siyasi bir mücadele ve en önemlisi de yöneticiler için güç ve kontrol sorunudur.

Yönetim süreçlerinin, okul kültürü üzerindeki etkisini açıklayan az sayıda çalışma yapılmıştır. Bantock (1973)'a göre, günümüzün temel eğitim ikilemi, kültürel olup bu durum, okul tarafından aktarılan anlamın doğasını etkiler. Okul sistemlerinin merkezi mesajı, yönetsel kontrol (eğitim programları, pedagoji ve değerlendirme, Bernstein, 1975) olduğu gibi, eğitim ve meslek kazandırma (Popkewitz, 1979; Smith, 1979), fiziksel kaynakların tahsisi (Young ve Whitty, 1977; Grace, 1978) gibi farklı işlevler, okullar aracılığıyla yeniden üretilecek kültürün tanımlanmasında kısıtlamalar oluşturmaktadır.

Waller (1967)'e göre bu sınırlılıklar, okulların kültürel tanımları kontrol etmeye dönük tutucu kurumlar olarak hareket etmesi sonucunu doğurmaktadır. Okullar, duruma ilişkin önceden belirlenmiş tanımlarını empoze eden yerler olarak görülebilir. Eğitim, gençlere mevcut durumların tanımlarını empoze etme ve onların okulun içinde yer aldığı gruplar tarafından kabul edilmelerini sağlama sanatıdır. Böylece okul, dev bir sosyal kontrol aracıdır. Böylece okul, yetişkinler tarafından tanımlanan sosyal görevleri gençlere kazandırma aracı olmaktadır. Oysa okul, farklı gruplar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu tanımlar arasında bir çatışma söz konusudur. Okul disiplininin temel problemi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışmalarda da görülmektedir. Herkes, okul yaşamında bir durumun tanımlanmasında kendi yaklaşımını öne çıkarmaktadır (Waller, 1967, 296).

Okul kültürü, durumun tanımı üzerindeki çatışma ve müzakerenin ürünüdür. Yönetim, okul dili, metaforlar, efsaneler ve ritüeller olarak öğretmen ve öğrencilerin bilincinde yeniden üretilen kültürün tanımlanmasında temel bir etkidir. Okul kültürü, ister katılımcı demokrasi metaforlarına, ister eşitlik ve kültürel liberalizme, isterse kapital birikimi, hiyerarşi ve egemenliğe dayansın, en sonunda okul içinde kültürün ne olması gerektiğine ilişkin müzakere sürecinde, mevcut yönetsel otorite, önemli bir belirleyicidir. Eğitim yönetiminin eleştirel uygulaması, bu müzakerelerin üzerine yoğunlaşmalı ve bu müzakerelerin içinde yer aldığı egemenlik bağlamını eleştirerek, daha iyi bir dünyanın oluşturulmasına kendini adanmalıdır.

richard j. bates

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (1978). *Culture and administration*. Telos, 37, 93-111.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Bailey, F. G. (1977). *Morality and expediency: The folklore of academic politics*. Oxford: Blackwell.
- Bantock, G. H. (1973). Are we in the wrong struggle? *Times Educational Supplement*, 5th October.
- Bates, R. J. (1978a). The new sociology of education: Directions for theory and research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 13 (1), 3-22.
- Bates, R. J. (1980a). Educational administration, the sociology of science and management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16 (2), 1-20.
- Bates, R. J. (1980b). New developments in the sociology of education. *British Journal of the Sociology of Education*. 2 (1), 67-79.
- Bates, R. J. (August, 1980c). *The functions of educational administration in the process of cultural transmission*. Paper presented at the International Sociological Association's Conference on the Origins and Operations of Educational Systems, Paris.
- Bates, R. J. (Fall, 1981a). Educational critique, the new sociology of education and the work of teachers. *Journal of Education*[sayı ve sayfa belirtilmemiş].
- Bates, R. J. (1981b). What can the new sociology of education do for teachers? *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 1(2), 41-53.
- Bates, R. J. (1980c). *Educational administration, the technologization of reason and the management of knowledge: Towards a critical theory*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Association, Los Angeles.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Birkstead, I. K. (1976). School performance viewed from the boys. *Sociological Review*, 24(1), 63-77.
- Bourdieu, P. (1971). *Systems of education and systems of thought*. M. F. D. Young (ed.) Knowledge and control. London: Macmillan.
- Bowers, C. A. (1980). *Curriculum as cultural reproduction: An examination of metaphor as a carrier of ideology*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Association American, Boston, 1980.
- Boyd, W. L. & Crowson, R. L. (1981). *The changing conception and practice of public school administration*(p. 311-373). D. C. Berliner (ed.). Review of Research in Education(9).
- Brown, R. H. (1978). Bureaucracy as praxis. *Administrative Science Quarterly*, 23 (3), 365-382.

richard j. bates

- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ciconrel, A. V., & Kitsuse, J. I. (1963). *The educational decision makers*. Chicago: Bobs-Merrill.
- Clark, J. A. & Freeman, H. (1979). 'Michael Young's sociology of knowledge: Critisms of philosophers of education reconsidered. *Journal of Fürther and Higher Education*, 3(2).
- Demaine, J. (1977). On the new sociology of education: A critique of M. F. D. Young and the radical attack on the politics of educational knowledge. *Economy and Society*, 6(2), 111-144.
- Denhardt, R. (1979). Public administration and the critique of domination *Administration and Society*, 11, 107.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. MA: Addison-Wesley.
- Erickson, D. A. (1979). Research on educational administration: The state of the art. *Educational Researcher*, 8(3), 9-14.
- Foster, W. P. (1980a). The changing administrator: Developing managerial praxis. *Educational Theory* 30(1), 11-23.
- Foster, W. P. (1980b). Administration and the crisis of legitimacy: A review of Habermasion Thought. *Harvard Education Review*, 50(4), 496-505.
- Friere, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: The Palmer Press.
- Giroux, H. A. (in press). Culture and rationality in Frankfurt School Thought. *Theory and Research in Social Education*[sayı ve sayfa belirtilmemiş].
- Grace, G. (1978). *Teachers, Ideology and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Greenfield, T. B. (1973). Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 9(5), 551-574.
- Greenfield, T. B. (1978). Reflections on organizational theory and the truths of irreconcilable realities. *Educational Administration Quarterly*, 14(2), 1-73.
- Greenfield, T. B. (1979). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 97-112.
- Greenfield, T. B. (1980). The man who comes back trough the door in the wall. . *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 26-59.
- Greenfield, T. G. (1981). *Can theory guide the educational administrators hand?* Paper presented to the Victorian Council for Educational Administration, Melbourne, Australia.
- Grierson, P. C. (1978). An extended review. *Educational Studies*, 4(1), 67-84.
- Gronn, P. C. (1978). Accomplishing the doing of school administration: Talk as the work . *Educational Administration Quarterly*(in press).

richard j. bates

- Habermas, J. (19719). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Hineman Educational Books.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation crisis*. London: Hineman Educational Books.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. New York: Beacon Press.
- Hales, M. (1974). Management science and the second industrial revolution. *Radical Science Journal*, 1(1), 5-28.
- Hamilton, D. (1980). Adam Smith and the moral economy of the classroom system, *Journal of Curriculum Studies*[sayı ve sayfa belirtilmemiş].
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of educational administration*. Oxford: Basic Blackwell.
- Hodgkinson, C.(No date). *Disrepair in the study of administration: A philosophical observation*. Victoria: University of Victoria Press.
- Horkheimer, M. (1974). *The eclipse of reason*. New York: Seabury Press.
- Hoy, W. H. & Miskel, C. G. (1978). *Educational Administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. H. & Miskel, C. G. (1982). *Educational Administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House.
- Hunter, C. (1980). *The politics of participation-with specific reference to teacher-pupil relationships* (pp. 213-36), in Woods (ed.), *Teacher Strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Jackson, P. W. (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kuhn, T. S. (1962) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Malinowski, B. (1948). *Magic, science and religion and other essays*. Glencoe: Free Press.
- Marcuse, H. (1964). *One dimensional man*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nietzsche, F. (1968). *The will to power*. New York: Vintage Books.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its function in American society. *Harvard Educational Review*, 29 (4),
- Popkewitz, T. Tabachnick, B. R. & Wheage, G. (1980). *School reform and institutional life: A case study of individually guided education*. Madison: Wisconsin University. Research and Development Center for Student Diversity and Schooling.
- Pring, R. (1972). Knowledge out of control. *Education for Teaching*, Autumn, 1972.
- Shipma, M. (1974). *Inside a curriculum project*. London: Methuen.

richard j. bates

- Smith, L. N. (1979). An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies(pp. 316-377). Shulman, L. (ed.) *Review of Research in Education*, 6.
- Tipton, B. (1977) The tense relationship of sociology and educational administration, *Educational Administration* 5(2), 46-57.
- Waller, W. (1967). *The sociology of teaching*. New York: Wiley & Sons
- Wexler, P.(1976). *The sociology of education*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Whiteside, T.(1976). *The sociology of educational innovation*. London: Methuem.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. London: Saxon House.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wood, S., & Kelly, J. (1978). Toward a critical management sciences. *Journal of Management Science*, 15(1), 1-24.
- Young, M. F. D. (1977). *Curriculum change: Limits an possibilities* (pp. 236-252) in Young, M. F. D. & Whitty, G. (eds.) *Society state and schooling*. London: Falmer Press.
- Young, M. & Whitty, G. (1977). *Society state and schooling*. London: Falmer Press.