

Educational Administration: Theory and Practice
Summer 2006, Issue 47, pp: 317-342
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
Yaz 2006, Sayı 47, ss: 317-342

Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme

Kadir Beycioğlu

Burhanettin Dönmez

Eğitim yönetimi, geride bıraktığımız yüzyılın ikinci yarısında kendi kimliğini oluşturma sürecine girmiş ve ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Eğitim yönetimi, bu özgünleşme döneminde çeşitli alanlarda gözlenen kuramsal gelişmelerden ve bu kuramların yönetim alanına yansımalarından etkilenmiştir. Bu çalışmanın amacı, eğitim yönetimi alanında görülen kuramsal bilgi üretimi ve uygulama sürecine biraz daha yakından bakmaktır. Bu doğrultuda, kuramsal bilgi elde etmede ve uygulamada gözlenen sorunları daha iyi anlayabilmek bakımından, kuram, kuramsal bilgi, kuram-uygulama ilişkisi ve eğitim yönetimini etkileyen kuramsal dönemler kısaca incelenmiş, kuramsal bilgi üretimi sürecinde karşılaşılan yaygın sorunlara değinilmiş ve bazı öneriler tartışmaya açılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Eğitim yönetimi, kuram geliştirme, kuram-uygulama ilişkisi*

Bilimlerin birbirini etkilemesi olağan bir durumdur. Özellikle doğa bilimleri arasında ortaya çıkan kuramsal gelişmeler, diğer benzer alanlar tarafından da kısa sürede, dikkatle incelenerek, o alanlara yönelik çıkarsamalarda bulunulmaktadır. Sosyal bilimler söz konusu olduğunda durum biraz farklıdır. Yeni kuramlar oluşturma ve bunları uygulamaya dönük hale getirme konusunda tıkanıklık yaşıyan sosyal bilimlerin, doğa bilimlerinde görülen kuramlardan katkı alma konusunda da zaman zaman tutucu davrandığı söylenebilir.

Sosyal bilimler arasında bulunan ve geniş bir uygulama alanı olan yönetim bilimi için de benzer söylemlerin geçerli olduğu düşünülebilir. Yönetim bilimi, bilimselleşme süreci içerisinde diğer alanlardan da etkilenerek kendi kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Aydın (2000: 71), yönetim bilimi “yönetim olayını sistemli bir biçimde inceleyen ve belli kurallar oluşturan, disiplinlerarası bir çalışma alanı” olarak ele alırken, bu alanın diğer disiplinlerden etkilenişini temel durumlardan biri olarak görmektedir. Bursalıoğlu da (1978) bir disiplinin bilimselleşmesi için, diğer bilimlerle etkileşmesini koşul olarak değerlendirmektedir.

Çalık (1997), bilimselleşme süreci yönetim biliminin diğer alanlarıyla paralel olan eğitim yönetimini, yönetim bilimi alanının bir anabilim dalı olarak değerlendirmektedir. Yirminci yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan, oldukça yeni bir bilimsel çalışma alanı olarak ele alınan (Anderson ve Grinberg, 1998; Dimmock ve Walker, 1998a; Evers ve Lakomski, 1994; Evers ve Lakomski, 2001a; Evers, 2003; Gunter, 2003; Johnson, 1995; Maxcy, 2005; Turan ve Şişman, 1999) ve özellikle yakın dönemlerde içinde bir “araştırma ve kendi kendini sorgulama” sancısı taşımakta olan (Hallinger ve Leithwood, 1996) eğitim yönetimi, Dimmock ve Walker’a (1998b) göre son yıllarda hızla ilerleyen bir kuram ve uygulama alanıdır.

Günümüz değişimleriyle ortaya çıkan gereksinimler doğrutusunda ve yeni kuramsal söylemler etkisinde, eğitim yönetiminin, “değerleri bir değişim metaforu olarak alınabilecek” kendi “ethos”unu (değerler sistemini), “kendi kuramsal çerçevesini oluşturmakta ve biçimlendirmekte olduğu” söylenebilir (Sugrue ve Furlong, 2002). Benzer biçimde, Southworth da (1999) eğitim yönetiminin son yirmi yıl içinde kendi kuram ve kavramlarını oluşturmakta olduğunu öne sürmektedir. Bu yaygın kanının aksini düşünüp eğitim yönetimini sorgulayan English (2002), “*Bilimsellik noktası, epistemolojik domino taşlarının yıkılışı ve eğitim yönetimi alanının sonu*” başlıklı makalesinde kullandığı sembol kavramlarla, alandaki tıkanmaya işaret etmektedir. Eğitim yönetimi alanının bir bütünsellik içinde ilerlemediğine atıfta bulunan Maxcy de (2001), artık eğitim yönetimi

biliminin çok önemsenmediğini, alanda daha çok liderlik, performansa dayalı yönetim gibi kavramların işlendiğini belirtmektedir. Leithwood ve Duke (1999), benzer bir duruma işaret etmekte ve eğitim yönetimi bilimcilerinin dikkat çekecek biçimde liderlik ve okul liderliği konularına yoğunlaştıklarını vurgulamaktadırlar. Öte yanda, Ogawa, Goldring ve Conley (2000) de alandaki tıkanıklığa akademik çevre ve uygulamacılar açısından bakıp, benzer biçimde eğitim yönetiminde araştırmanın yetersizliğini, mevcut araştırmaların ise güncel sorunlara yönelmediğini ve bilgi ve uygulamaya katkı sağlamadığını belirtmektedirler. Slater ve arkadaşları (2002) ise, eğitim yönetiminin geniş bir vizyon oluşturmak yerine, içe dönük çabalar içinde olduğunu belirtmekte, bunun büyük bir tehlike yarattığının altını çizmekte ve alandaki uluslararası etkileşimlerin, eğitim yönetimine coğrafi sınırların ötesine taşan yeni ufuklar açtığını belirtmektedirler.

O halde, eğitim yönetimi alanındaki kuramsal bilgi üretimi sürecine yönelik değerlendirmelerde farklı söylemler ve bakış açıları bulunduğu, benzer yaklaşımlarda bile nüanslar olduğu, zaman zaman alanda üretilen kuramlar ya da diğer alanlardan etkilenerek ortaya çıkan kuramlar konusunda bile görüş birliğinden uzak bir izlenim elde edilebileceği söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, “son dönemlerde bir değişim stresi altında olan eğitim yönetimi” (Lingard ve Christie, 2003: 317) alanında görülen kuramsal bilgi üretimi ve uygulama sürecine bakmak, karşılaşılan sorunları ele almak ve bazı önerilerde bulunmaktır. Bu doğrultuda, günümüze kadar alan yazında görülen kuramsal gelişmeler ve ilgili konulara yönelik tartışmaları içeren kaynaklar incelenmiş; kuram, kuramsal bilgi kavramlarına kısaca değinilmiş ve kuram-uygulama ilişkisine bakılmıştır. Daha sonra eğitim yönetimi alanında etkili olan kuramsal gelişmeler ve uygulamada yaşanan sorunlar gözden geçirilmiş ve çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılmıştır.

Kuram, Kuramsal Bilgi ve Kuram-Uygulama İlişkisi

Kuram Nedir? Hilav (1985) kuramı, “bilimlerde, deneyle denetlenmiş olan ve deneyin verilerini birleştirerek daha geniş bir alanı kapsayacak biçimde kurulan ve belli bir çağda, bilginlerin çoğunluğunca kabul edilen genel görüş” olarak tanımlamaktadır. Feyerabend ise “bilim, kuramsal bir gelenektir” diyerek kurama bakış açısını ortaya koymaktadır (English, 2001). Kuramı, yönetim açısından değerlendiren Bursalıoğlu (2000) ise,

kuramın yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araç olduğunu belirtmektedir. Gunter'e göre (2004) ise, "kuram metafor, metafor kuramdır". Yani, bir olayı ele alırken, daha anlaşılır hale getirebilmek için, başka olayla olan benzerliklerini veya o olaydan farklı olan yanlarını görebilmektir. Sayer (1992) kuramı, "politika ile uygulama arasındaki tutukluk ve günümüzde bile birinden ötekine gidip gelmeye mahkum olmuşluk" olarak nitelerken, kuram-uygulama ilişkisini, bu tanımın içine sıkıştırmayı tercih etmektedir. Hoy ve Miskel (1987: 2) ise kuramı, "eğitim örgütlerinde davranış düzenini sistemli olarak açıklayan ve betimleyen birbiriyle ilişkili kavramlar, varsayımlar ve genellemeler dizgisi" olarak tanımlamışlardır. English (1994: 28) tarafından "belirli koşullar altında neyin olabileceğini; neyin neyle ilişkili olduğunu ... tahmin etmeye, açıklamaya ve betimlemeye çabalayan öyküler ya da değişime uğramış anlatılar" olarak anılan kuramlar, "verileri anlamlandırır ve araştırmacıya ... yardımcı olurlar."

Kuramsal Bilgi Nedir? Hilav'ın (1985) kuram tanımından yola çıkarsak, kuramsal bilgi için, yapılan araştırmalar sonunda elde edilen yöntemli ve sistemli bilgidir diyebiliriz. Başka bir ifadeyle, kuramsal bilgi, bilimsel bilgidir denilebilir. Hoy ve Miskel de (1987) bilimin amacını, kuramlar üretmek olarak belirtiyor ve kuramsal bilgiyi, bilimsel yollarla elde edilen bilgi olarak değerlendiriyor. Ama, kuramsal bilgi her zaman kalıcı bilgidir; yani, her dönem geçerli olan bilgidir diyemeyiz. Foster da (1998) eğitim yönetimi alanında, bir çok doğrunun (kuramsal kavram) ortaya çıktığını, kaybolduğunu ve tekrar ortaya çıktığını belirtmektedir. Kısaca, kuramsal bilgi, bilimsel veri işleme yöntemleriyle elde edilen, zaman içinde değişip, yok olabilme olasılığı bulunan bilgidir diyebiliriz.

Kuram ve Uygulama İlişkisi. Kuram ve uygulama ilişkisiyle ilgili değerlendirmelerin uzun bir geçmişı vardır (Ginsburg ve Gorostiaga, 2001). Hoy ve Miskel (1987) kuramı; uygulamada işleyen bir fenomen olarak değerlendirmekte, kuramı bilimin merkezinde görmekte ve en azından üç bakımdan, doğrudan uygulama ile ilişkilendirmektedir:

1. Kuram, uygulayıcılar için bir başvuru çerçevesi oluşturur.
2. Kuram oluşturma süreci, uygulamadaki olayların çözümlenmesinin genel bir yöntemini sağlar.
3. Kuram, uygulamaya dönük, rasyonel karar oluşturma sürecine rehberlik eder.

Evers (2003) ise, eğitim yönetiminde kuram için şu özellikleri ön plana çıkarmaktadır:

1. Uygulamadaki yöneticilere yol göstermek,
2. Olayların (olguların) bir araya getirilmesine yardımcı olmak,
3. Daha fazla kuram üretilmesini teşvik etmek ve rehberlik etmek,
4. Yönetimin doğasını betimlemek ve açıklamak.

Kuramlar, örgütsel davranışı anlayabilmek, tahmin edebilmek ve kontrol edebilmek için bir çerçeve oluşturmamızı sağlarlar. Ayrıca, ilgili alanda bilginin gelişmesine katkıda bulunurlar. Van Dalen da kuramın uygulamaya dönük altı işlevi olduğunu belirtmiştir (Lunenberg ve Ornstein, 2000):

1. *Varolan, görünüp, fark edilebilecek ve sınanabilecek ilgili fenomenleri teşhis etme.* Bir kuram, sosyal bilimciye neyi gözlemlemesi ve neyi göz ardı etmesi gerektiğini söyler. Örneğin, eğer bir sosyal bilimci okul yönetimini açık sistem bakış açısından ele alıyorsa, açık sistem yaklaşımında belirleyici unsurun (fenomen), içinde bir çok alt sistemi de barındıran okulun dış çevresinin, okul örgütüne etkisi olduğunu bilmelidir. Sosyal bilimciler araştıracakları her problem için, kuramsal çözümler oluşturmadan, tam olarak hangi olayı gözlemleyeceklerini bilemezler.
2. *Fenomenleri sınıflandırma.* Bilimciler, yığınla fenomen arasında nadiren verimli çalışmalar yürütürler. Bu yüzden, bu bilgi yığınları arasında sınıflandırma yapabilmek için kuramsal çerçeveler oluştururlar. Doğa bilimleri bu bakımdan başarılıdır. Örneğin, jeologlar taşlar için bir sınıflandırma ya da botanik bilimciler bitkiler için bir sınıflandırma oluşturmuşlardır. Eğitim yönetiminde, Halpin ve Croft tarafından yapılan örgütsel iklim çalışması bir sınıflandırma örneği olarak verilebilir. Araştırmacılar, bu çalışmaları sonucunda örgütsel iklim için sekiz boyut geliştirmişler ve iklimi altı kategoride sınıflandırmışlardır. Eğer eğitim yöneticileri fenomenleri sınıflandırmak için kuramsal çerçeve oluşturmakta başarısız olurlarsa, alan bilgisinin ilerlemesini sınırlandırmış olurlar. Hoy ve Miskel'in (1987) örgütsel iklimi ele alışları da bir sınıflandırma örneğidir.
3. *Kuramsal kavramları biçimlendirme.* Güvenilir bilgi, doğrudan gözlem ya da ölçme ile elde edilebilir. Fakat, zeka, tutumlar, düşünceler gibi, insan davranışının bir çok yönü doğrudan ölçülemez. Bu yüzden sosyal bilimciler bu tür davranışları açıklayabilmek için, varsayımsal (hypothetical) kavramlar geliştirmişlerdir. Kurt Lewin'in güç-alan analizi kuramsal kavramlara bir örnektir.

4. *Fenomenleri özetleme.* Kuramlar, birbirinden ayrılmış bilgileri daha geniş uygulama alanına dönük olarak toparlayarak özetler. Bunlar basit genellemelerden karmaşık kuramlara değişiklik gösterebilir. Öğretmenlere başarı belgesi verilmesi uygulamasında, bir okul müfettişinin genelleme yapıyor olması, alt düzeyde özetlemeye bir örnektir. Bu durum bir kuram olarak adlandırılmaz. Ama, müfettiş bu fenomeni gözlemledikten sonra, “kamusal ilgi ile öğretmenlerin motivasyonu arasında bir ilişki vardır” diyerek daha karmaşık bir genelleme yapabilir. Fenomenleri özetlemek ve açıklamak, verilerin daha derinlemesine anlaşılmasına ve deneysel bulguları daha anlaşılır, daha kuramsal hale getirmeye izin verir.
5. *Fenomenleri öngörme.* Kuramlar, sosyal bilimcinin kendi kavramsal çerçevesine uyan, gözlemlenmemiş davranışları tahmin etmesine katkı sağlar. Örneğin, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi genellemesine dayanarak, herhangi bir verisel çalışma olmadan bir işyerinde, ihtiyaçlarla ilgili benzer durumlar olabileceği yöneticilerce tahmin edilebilir. Öyleyse, kuram, verilere ulaşamadığı durumlarda, nelerin gözlemlenmesi gerektiği yönünde tahmin yürütme gücü verebilir.
6. *İhtiyaç duyulan araştırmaları açığa çıkarma.* Kuramlar, fenomenleri geneller ve tahmin ederler. Araştırılması gerekli alanları belirler ve cevaplanması gereken soruları ortaya çıkarır.

Keedy ve Achilles (1997) kuram-uygulama ilişkisini değerlendirirken, uygulamadaki bir kuramın uygulayıcı tarafından planlandığını ve kuramla uygulamanın birbirinden ayrılmadığını açıklamakta ve kuramların, geleneksel varsayımları eleştiren uygulamalar sırasında oluşturulduğunu belirtmektedirler. O halde yeni kuramların oluşabilmesi için mevcut uygulamalar gözden geçirilerek, yeni kuramlar yaratılabilir diyebiliriz. Giroux da (2003), geçerli ve yaşayabilecek nitelikte ve köklü bir eğitim bilimi kuramının, sadece müfredat ve sınıf uygulamalarına odaklanmaması gerektiğini, ayrıca örgütsel sıkıntılara ve öğretmenler, öğrenciler ve diğerlerinin mücadele ettiği direnç unsurlarını yaratan daha geniş sosyal oluşumlara da eğilimi gerektiğini vurgulamaktadır. Giroux’nun vurguladığı da uygulama alanına dönük ya da uygulamadan kaynaklanan kuramsal bilgi üretiminin önemidir. Kuram-uygulama ilişkisini özetlemek için Mullen, Greenlee ve Bruner’in (2005) ortaya attığı dürbün metaforunu da kullanabiliriz. Araştırmacılara göre, kuram-uygulama ilişkisi bir dürbünün iki gözüne benzer; bir tarafı kuram, diğer tarafı uygulamadır. Eğitimi ya da eğitim yönetimini, bir bütün olarak ancak bu dürbünle inceleyebiliriz.

Alanımızda kuram olmadan uygulamayı yönetemeyeceğimiz gibi, uygulamadan ayrı bir kuramsal bilgi üretiminden de bahsedemeyiz.

Eğitim Yönetiminde Kuram Olgusu

Hoy ve Miskel (1987), tüm bilimlerin amacının yaşadığımız ve çalıştığımız dünyayı anlamak olduğunu; bilim insanlarının gördükleri şeyleri betimleyerek, çevremizdeki düzeni ortaya çıkardıklarını ve kuramlar oluşturduklarını; örgüt bilimcilerin ise, örgütsel yaşamın dinamikleri ve yapısı içindeki topluluk ve bireylerin davranışlarında gözlenen düzeni açıkladıklarını ve kuramlar ortaya koyduklarını belirtmektedirler.

Rozycki (1999), Hoy ve Miskel'in öncelikle kuramın gerekliliği konusunda akılcı bir yaklaşım sergilediklerini ve onlar için kuram ve uygulamanın birbirinden daha önemli olmadığını belirtmektedir. Hoy ve Miskel tarafından (1987) çağdaş okul kavramı kadar yeni olarak görülen eğitim yönetimi bilimi kuramı, Çelik'e göre (1997), genel olarak yönetim kuramlarının temel ilke, kavram ve yaklaşımlarından yararlanmıştır. Evers (2003) ise, eğitim yönetiminin eğitim kuramlarından ziyade yönetim kuramlarından etkilendiğine, bununda bir yönetim alanı olmasından kaynaklandığına işaret etmektedir. Öte yanda, Owens (1987) eğitim yönetiminin, geçen yüzyıl ortalarına kadar yönetim alanında yaşanan evrimden çok az etkilendiğini belirtmektedir. Yazara göre (1987) geçen yüz yılın ilk dönemlerinde yapılan eğitim araştırmaları çoğunlukla mevcut sorunlar üzerine eğilmiş, eğitim yönetiminin kuramsal yanı ile ilgili, davranışçı bilim insanlarının etkisini taşıyan az sayıda araştırma yapılmıştır.

Eğitim Yönetimini Etkileyen Kuramsal Gelişmeler

Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmelerin dönemlere ayrılmasında farklı kaynaklarda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Tüm bu farklı yaklaşımlara rağmen, eğitim yönetimi kuramını etkileyen üç baskın dönemden söz edebiliriz:

1. Pozitivizm Öncesi Dönem: 1850'lerden 1920'lere uzanan, Maxcy'nin (2005) ifadesi ile insan doğasını ve moral değerleri kutsayan; çalışkan, zevk almayı önemsemeyen, ailesine ve dini değerlerine bağlı yöneticilerin önemli görüldüğü dönemdir.

2. Pozitivist Dönem: 1920'lerde başlayan ve etkileri hala devam etmekte olan dönemdir. Eğitim yönetimi alanındaki çalışmalar pozitivist bilimlerden etkilenmiştir. Bu döneme damgasını vuran Taylor'ın örgüt ve yönetime

bakış açısı pozitivist/akılcı paradigmanın örgüt, yönetim, insan ve işe mükemmel bir şekilde uygulanmasıdır (Şimşek, 1997). Taylor, Newton'cu dünya görüşünün evreni bir makine olarak algılayan tezini örgüt ve yönetime uygulamış ve bu noktadan hareketle okullar akılcılık ve verimlilik ilkelerine göre analiz edilmeye çalışılmıştır. Yıllarca okulların fabrika metaforu ile çözümlenmeye çalışılmasının temelinde bu anlayış vardır.

3. Pozitivizm Sonrası Dönem: Pozitivizm etkisinde gelişen ve 1950'lerden günümüze kadar olan kuramsal yaklaşımları içeren dönemdir. 1970'lerden itibaren örgüt ve yönetim bilimi alanında gözle görünür bir paradigmatik dönüşüm başlamıştır (Şimşek, 1997). Örgüt ve yönetim alanında geliştirilen eleştirel kuram, feminist kuram, yorumlayıcı kuram, sembolik kuram, örgütsel öğrenme kuramı, kaos kuramı bu süreçte geliştirilen kuramlardan bazılarıdır. Bu dönüşümün araştırma ve yöntem alanına yansımaları olarak, nicel ve istatistiksel yöntemler yerine, nitel araştırma tekniklerinin daha fazla kullanılmaya başlandığı söylenilebilir.

Dikkat edilmesi gereken konu, bir dönemin kapanıp başka bir dönemin yerini ona bıraktığı gibi bir devamlılığın söz konusu olmadığıdır. Bir kuramsal dönem başlayıp sonlanabilmekte, devam edebilmekte veya Evers ve Lakomski'nin (Evers ve Lakomski, 1994; Evers, 2000; Evers ve Lakomski, 2001a, 2001b; Evers, 2003) "tekrar kavramlaştırma" (Donmoyer, 2001) yoluyla ele aldığı gibi, bir kuram yeniden gündeme gelebilmektedir.

Eğitim yönetiminde kuram temelli, araştırmaya dönük felsefi tartışmaları iki genel başlıkta toplayan Willower (1994) ve Willower ve Uline (2001), alandaki genel kuramsal süreçleri de özetlemektedir. Bu da ana tartışmanın bilim ve değer kavramları çerçevesinde sürdüğüdür. Hatta Waite (2002) bu durumu nicel araştırmayı savunanlarla, nitel araştırmayı savunanlar arasında bir "paradigmalar savaşı" olarak değerlendirmektedir. Yani, tamamıyla bilimsel gelenekçilik etrafında toplanan pozitivism yanlı görüşler ve insanın değer yanının göz ardı edildiği görüşü etrafında yoğunlaşan pozitivism sonrası eleştirel yaklaşımlar, eğitim yönetiminde özet kuramsal süreçler olarak ele alınabilir. Diğer tüm kuramsal başlıkları, bu iki ana başlık altında ele almak mümkündür.

Eğitim yönetimi alanında yaptığı kuramsal çalışmalarla tanınan Spencer J. Maxcy (2005) tarafından biçimlendirilen, eğitim yönetimini etkileyen ve dokuz ayrı bölümde toplanan kuramsal gelişmelere aşağıda kısaca değinilmiştir:

1. Romantik ya da Klasik Dönem (1850'ler - 1920'ler). Romantik dönem 19. yüzyıl sonlarında başlayıp 1920'lere kadar devam etti. Etkin yaklaşım ise romantizmdi. Yani, yönetim yaklaşımları insan doğasını ve moral değerleri

kutsuyor, dindarlığı ön plana çıkarıyordu. Yöneticiler, çalışkan, ailesine bağlı, dini değerlerine düşkün, zevk almayı önemsemeyen, vatansever moral-etik liderliği temsil ediyorlardı.

2. Bilimsel Yönetim (1920'ler - 1930'lar). Frederick Taylor bu dönemin en öne çıkan ismi ve öncüsüydü. İnsanların makineler gibi çalıştırılabileceğini savunan “makine-insan” yaklaşımı baskın görüştü. Amaç, üretimde kaliteydi. Pozitivizm, mantıksal pozitivizm ve mantıksal ampirizm bu dönemde kök salmaya başlayan yaklaşımlardır.

3. İnsan İlişkileri (1920'ler - 1940'lar). Bu dönemin öncüleri Mary Parker Follett, Chester Barnard ve Elton Mayo'dur. Yönetim düşüncesindeki bu kısa süreli dönem, örgütte insan ilişkilerine bakılmadan iş görenlerin nasıl daha iyi yönetileceğinin anlaşılamayacağını öne sürdü ve yönetime önemli bir bakış açısı getirdi.

4. Mantıksal Pozitivizm/Mantıksal Ampirizm (1920'lerden günümüze). Kuram, geleneksel yaklaşımların devamı niteliğindedir ve deneysel uygunluğa önem vermiştir. Kapalı sistem, açık sistem gibi yaklaşımlar bu dönemin etkisiyle ortaya çıkmıştır.

5. Teori Hareketi (1940'lardan - 1970'lere). Teori hareketi, mantıksal ampirizimden etkilenmiştir. Bu dönemin önemli isimleri Charles Bidwell, Halpin ve Griffiths'dir. Mevcut kuramlara uygulamadaki olaylardan kanıt aramak yerine, yapılması gereken işin bolca veri toplamak olduğunu ileri süren bu görüş, kuramların bu verilerden yola çıkarak genellenebileceğini öne sürmüştür. Teori Hareketi, elde edilen bolca veriden yeteri kadar kuram elde edilemeyeceğinin anlaşılması üzerine 1980'lerde etkisini yitirmiştir.

6. Eğitim Yönetimi Kuramlarında Radikal Dönem. (1950'lerden günümüze). Yeni bir bilimsel yaklaşımın savunulduğu bu dönemde, radikal sosyal bilimciler geçmişteki tüm kuramsal çabaların araştırmacının değer-yüklü yanını gözden kaçırdığını ileri sürdüler. Peter Winch, Thomas Kuhn, N. Russell Hanson, Paul Feyerabend, Imre Lakatos gibi bilimciler bu hareketin öne çıkan isimleridir. Aynı zamanda “Yeni Bilimsel Felsefe” dönemi olarak da anılmakta olan bu dönemin eğitim yönetimine yansması daha çok Thomas B. Greenfield, William Foster ve Richard Bates gibi araştırmacıların yaklaşımlarında görülmektedir. Bu isimler, eğitim yönetiminde bir tür “klonlama” olarak adlandırılacak olan geleneksel araştırma yöntemlerini eleştirdiler. Araştırmada, Mantıksal Ampirizmin tek yöntemi yerine farklı yöntemlerin kullanılmasını savundular ve bilim insanının araştırma sırasında yansız olamayacağını öne sürdüler.

7. Hermenetik (Hermeneutics-Açıklayıcı, yorumlayıcı bilim), Fenomenoloji (Phenomenology-Görüngü/olay bilim) ve Eleştirel Kuram (Critical theory; 1980'lerden günümüze). Eğitim yönetiminde alternatif yaklaşımlardır. *Hermenetik*, Jürgen Habermas'ın Marksist felsefeyi proleter tutkusundan ve bilime yaklaşımından ayırıp değerlendirme girişimidir. Habermas "iletişimsel eylem" adlı, Dewey'den esinlenen yeni bir kuram geliştirdi. Habermas bireyin toplum içindeki iletişimine önem vererek, bunun engelsiz ve demokratik bir yaşam biçimi doğuracak şekilde gerçekleşeceğine savundu. *Fenomenoloji*, eğitim yöneticilerinin günlük deneyimlerden yola çıkarak, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları kestirebileceklerini savunmaktadır. *Eleştirel Kuram* ise, bir çatışma kuramıdır. Bu kuramı benimseyen eğitimciler, sorunları, nedenlerini ve çözümlerini bulmada her kesimden katılıma önem vermektedir. Eğitimci için güç, her şey ya da hiçbir şeydir. Bir kimse baskıcı ya da baskı yapılan grubun bir üyesidir. Eleştirel yaklaşım, eğitim yönetiminde kuram ve araştırmanın farklılıklara, adaletsizliğe, güç farklarına vb. yoğunlaşmasını savunmaktadır (Balci, 2003).

8. Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Yönetimi Kuramında Pragmatizm (1970'lerden günümüze). Amaç, eğitim yönetiminde daha çok uygulamaya dönük çözümler üretebilmektir. Yani tek bir yaklaşıma bağlı kalmak yerine, çoklu yaklaşımı tercih etmektir. Bu da kuramlarda çoklu uygulamayı savunmak anlamına gelir. Herhangi bir durumda tek bir kuramdan değil, olayın niteliğine bağlı olarak tüm kuramlardan faydalanmak tercih edilmelidir.

9. Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Yönetimi Kuramında Güncel Yaklaşımlar (2005 -). Günümüzde, Hermenetik, Fenomenoloji, Pragmatizm, Neo-Pozitivizm, Eleştirel Kuram, Kaos Kuramı gibi bir çok kuramsal yol bulunmaktadır. Son dönemlerde, eğitim yönetimi alanında, çoklu kuram ve yöntem yaklaşımı daha uygun görünmektedir.

Eğitim Yönetiminde Özgün Kuram Üretimi

Eğitim yönetiminde kuramsal dönemler 1950'li yıllara kadar baskın biçimde diğer alanlardaki gelişmelerin etkisindedir. Özellikle de yönetim biliminden alınan kuramsal gömlekler, doğrudan eğitime yönetimine giydirilmeye çalışılıyordu denilebilir. Bunun nedeni ise eğitim yönetimi alanının henüz bilimsel bir kimliğe kavuşmamış olmasıdır. 1950'lerden itibaren bir bilimsel alan olarak kabul görmeye başlayan eğitim yönetimi bilimi akademik çevresi, bir anlamda kuram üretebilme özgürlüğünü de yakalamıştır diye bir değerlendirme yapabiliriz.

Eğitim yönetimi akademik çevresinin kendi kuramsal süreci, 1950'lerin ortalarında Amerika'da gelişti. 1959 yılında UCEA (University Council for Educational Administration) kuruldu ve daha sonraki yıllarda Greenfield ve Ribbins (1993) tarafından alandaki sıkıntıları görmezden gelmek ve yöntemlerde "bilimsellik dozunu" daha da artırmakla atfedilen, alanın önemli dergisi *Educational Administration Quarterly* yayınlanarak, alan akademisyenleri ve uygulamacılarına dağıtmaya başlandı. 1963 yılında, eğitim yönetiminin Amerika'daki kaynaklardan beslenmekten çıkıp uluslararası yaklaşımlarla ele alınınca daha iyiye gideceği teziyle, Avustralya, İngiltere, Kanada, Yeni Zelanda ve Amerika'dan temsilcilerin yönetiminde *Journal of Educational Administration* Avustralya'da yayın hayatına başladı. Bu tepkiden sonra Amerika dışında da artmaya başlayan alan dergileri (*Educational Management and Administration*, *The Canadian Administrator*, *International Journal of School Improvement and School Effectiveness*, vb.), özellikle kapılarını farklı ülkelerden bilim insanlarına açarak, yeni hareketlerin ve görüşlerin ortaya çıkmasına katkıda bulundular (Chapman, Sackney ve Aspin, 1999). Benzer şekilde, Willower ve Forsyth de (1999), eğitim yönetimi bilim tarihini ele alırken, süreci 1950'lerden itibaren değerlendirmişlerdir. Bu yaklaşımı Donmoyer de (1999) vurgulamakta ve Culbertson'ın değerlendirmelerinde alanla ilgili ilk yayının yapıldığı 1875 tarihinden birden bire 1975 tarihindeki Greenfield'in eğitim yönetimi alanındaki kuram ve araştırmaya yönelik eleştirilerine geçtiğini belirtmektedir.

1970'li yıllara kadar eğitim yönetiminde kuramsal kısırlık egemendi denilebilir. Chapman, Sackney ve Aspin'e (1999) göre bu sıkıntının temel nedeni bir disiplin olarak eğitim yönetiminin, genellikle çalışmaları güçlü biçimde pozitivist ilke ve yöntemlere dayanan Amerikalı araştırmacı ve bilim insanlarından ve onların baskın pozitivist geleneklerinden etkilenmesiydi. Bu dönemden hemen sonra, Amerika dışında yaşayan araştırmacıların, baskın gelenek pozitivistliğe karşı çıkışları alternatif paradigmaları beraberinde getirdi. Öncelikle Avustralya'da başlayan bu karşı çıkış süreci, bu ülke eğitim bilimcilerinin alanın önemli pozitivist sonrası kuramcılarında yer alması sonucunu doğurmuştur. Bu karşı kuramcılar süreci daha sonra Uzakdoğu'ya kadar uzanan bir coğrafyada farklı kuramcılar ortaya çıkmasını sağladı. Çoğunlukla Uzakdoğu'da çalışan bu bilimciler (Bajunid, 1996; Chapman, 2000; Chen, 2004; Dimmock ve Walker, 1998a, 1998b; Evers, 2000, 2003; Evers ve Lakomski, 1994, 2001a, 2001b; Hallinger ve Leithwood, 1996; Low, Walker ve Dimmock, 2003; Park, 1999; Park, 2001; Sweeting, 2005; Yu, Leithwood ve Jantzi, 2002), daha çok alternatif kuramsal çalışmalarını sürdürmektedirler.

Bu kuramsal gelişmeler yaşanırken, diğer çoğu sosyal bilimler alanında olduğu gibi, kuram üretmeye başlayan eğitim yönetimi bilimsel çevresi de kendisini, kuramsal bilgi üretimi ve kuram-uygulama tartışmalarının ortasında bulacaktı.

Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulamasına İlişkin Sorunlar

Eğitim yönetiminde kuramsal bilgi üretiminde ve uygulanmasında değişik noktalarda sorunlar gözlenebilmektedir. Bu sorunlar, eğitim yöneticisinin yetiştirilmesinden, kuramların uygulanmasına kadar uzanan alanlarda gözlemlenebilmektedir. Bu sorunları, aşağıdaki başlıklar altında toplayabiliriz:

Kuramsal Bilgi Üretiminde Etkili Düzeyde Görüş Birliği Sağlanamaması: Kuramsal bilgi üretiminde en belirgin sorunlardan biri olarak, kuramlar üzerinde eğitim bilimciler arasında görüş birliğinin oluşmamış olması söylenebilir. Evers ve Lakomski de kuramlarda uyumun önemini belirtmektedirler (Macxy, 2005). Buna en iyi örnek ise pozitivism tartışmalarının hala devam ediyor olmasıdır. Pozitivizmin sonucu olarak ortaya çıkan “Kuram Hareketi”, bolca veri toplayarak kuramlar üretilebileceği varsayımıyla ortaya çıkmış ve araştırma sürecinin amacını, mümkün olduğu kadar çok veri elde etmek olarak ele almıştır. Daha sonra, 1980’lerde Thomas B. Greenfield ve Christopher Hodginson’un ağır eleştirilerine uğrayan “Kuram Hareketi”nin eleştirilen yanı, baskın biçimde Amerikan pozitivismi etkisinde oluşuydu. Greenfield’in ifade ettiği gibi “evrensel bilimin mantıksal pozitivismin yöntemlerini kullandığı söylemi doğru değildi...”. Bu yaklaşım eğitim yönetimi alanında da ciddi tartışmaların başlamasına neden oldu (English, 2002:120).

Yukarıdaki örneğe benzer tartışmalar günümüzde de sürmektedir. Kuramlar üzerinde optimal bir düzeyi yakalayabilecek tartışmalar, henüz arzulanan noktada değildir. Türkiye’de eğitim yönetimi kuramsal çevresi açısından baktığımızda da benzer durum mevcuttur diyebiliriz. Bursalıoğlu (1978), Şişman (1996), Çelik (1997), Şimşek (1997), Balcı (1998; 2003), Akbaba (2001), Turan (2004) gibi eğitim yönetiminde kuramsal araştırmalara da yoğunlaşan araştırmacılar, benzer bir tartışma ortamını Türkiye eğitim yönetimi çevresinde açmışlardır.

Kuramlar Arası Sınırların Çizilmesi: Eğitim yönetimi alanında kuramsal çevrelerin tutucu olduğu söylenebilir. Alan, farklı bilimlerde, özellikle de fen bilimlerinde ortaya atılan yeni kuramları gündemine alıp değerlendirmek

konusunda isteksiz görünmektedir. Bu da alanda bir içine kapanıklık sorunu ortaya çıkarmaktadır (Slater, 2002). Özellikle son dönemlerde, Kaos Kuramı gibi kuramların (Akbaba, 2001; Gunter, 1995; Hunter ve Benson, 1997; Macpherson, 1997), eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesi ve uygun yanlarının alana uyarlanması konusunda ciddi bir karşı duruş gözlenmektedir. Hoy da (2001) eğitim yönetiminde kuramlar arası bağlantının hep gözden kaçırıldığını belirtmekte ve bunun önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kuramların Uygulamaya Dönük Olmadığı Yönündeki Görüşler: Meyer (2003:455), kuram-uygulama tartışmalarını Hamlet'in "olmak ya da olmamak" monoloğuna benzetiyor. Yazara göre, bir düşüncenin (kuram olarak değerlendirebiliriz) nedeni, uygulamada karmaşık eylemlere yansıtıma kalkıştığınızda belirsizleşebiliyor. İşte bu nokta, kuram-uygulama ilişkisinin merkezinde yer alan tartışmalardan biridir. Bunun başlıca nedenlerinden biri ise, kuramsal çevrede yetişen eğitim yöneticilerinin, alanda uygulamacı olarak çalışmaya yönelmek yerine, akademik çevrede kalmayı tercih etmeleridir. Daha ileri düzeyde eğitim yönetimi eğitimi alan kişiler, çoğunlukla uygulamayla buluşacakları alanlara yönelmemektedirler. Gunter (2003) İngiltere'de kuram-uygulama arasındaki ilişkinin tatmin edici düzeyde olduğunu söylüyor ve bu durumu akademik çevrenin, uygulamacılara (okul, yönetici, lider gibi) çok yakın olmasına bağlıyor.

Kuramsal Bilgi Üretiminde Yöntem Tartışmaları: Kuramsal bilgi üretimiyle ilgili tartışmaların önemli başlıklarından biri de uygulanan yöntemler üzerinedir. Yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerde pozitivizm etkisi azalmaya başlamıştır. Yeni yönelimler arasında nitel çalışmalar ağırlık kazanmaktadır. Türkiye açısından bakıldığında, bu çeşitlilikten bahsetmek henüz olası değildir. Eğitim araştırmalarında ağırlıklı olarak geleneksel yöntemler kullanılmaktadır.

Türkiye'de Yeterince Kuramsal Kaynak Bulunmaması ve Akademisyenler Arası Kopukluk: Türkiye'de hala yeterince kuramsal çalışma yapılmamaktadır. Hem yurt dışında yapılmış çalışmalar alana henüz yeteri kadar kazandırılmamıştır, hem de Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Türkiye'de eğitim yönetiminin kuramsal dönemleriyle ilgili çalışmalar, bir-iki kitap ve birkaç makale ile sınırlıdır. Şimşek (1997:108) ise, "üniversiteler arasında eğitim yönetimi programları arasında ciddi bir kopukluk ve iletişimsizliğin söz konusu" olduğunu belirtmektedir. Hala ciddi bir örgütlenme ve paylaşım ortamı yaratılamamıştır. Bu da kopukluk nedenlerinden biridir.

Türkiye Eğitim Yönetimi Kuramsal Çevresinin Diğer Alanlarla Etkileşimde Tutucu Bir İzlenim Uyandırması: Türkiye eğitim yönetimi alanı, kuramsal bilgileri genellikle lisansüstü eğitim düzeyinde açılmış olan programlarda verebilmektedir. Bu programların kapsamaları incelendiğinde, alanı derinlemesine anlamaya çalışan bir çerçeveden bahsedilebilir. Ama bu tutum, gerçekten eğitim yönetimi çalışma alanına “kuramsal temel sağlayabilecek felsefe, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, dilbilim” (Yıldırım ve Şimşek, 2005) gibi diğer sosyal bilimlere yabancılaşmaya ve çok disiplinli bir bakış açısından uzak kalmaya neden olabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim yönetimi alanında kuramsal gelişmeler, pozitivism öncesi dönemi hariç tutarak, iki ana çerçeve içinde toparlanabilir. Birincisi, pozitivism etkisinde 1950’lerden sonra görülen mantıksal pozitivism dönemidir. İkincisi ise, pozitivism karşıtı görüşlerin ağırlıklı yer aldığı, eleştirel kuramların ortaya çıktığı dönemdir. Bu iki ana çerçeve, insana bakış açısından, bilimsel araştırma yöntemlerine kadar uzanan geniş bir alanda, birbiriyle farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada, kuramsal bilgi elde etmede ve uygulamada gözlenen sorunları daha iyi anlayabilmek bakımından, kuram, kuramsal bilgi, kuram-uygulama ilişkisi ve eğitim yönetimini etkileyen kuramsal dönemler kısaca incelenmiş ve kuramsal bilgi üretimi sürecinde karşılaşılan yaygın sorunlara değinilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, gözlenen sorunlara ilişkin, şu çözüm önerileri tartışmaya açılmıştır:

Kuramsal Bilgi Üretiminde Etkili Düzeyde Görüş Birliği Sağlanamaması ve Kuramlar Arası Sınırların Çizilmesi: Kuramsal bilgi üretiminde, hem dünyada hem de Türkiye’de, eğitim bilimciler arasında verimli bir düzeyde görüş birliği sağlanabilir. Bu doğrultuda, kuramlar arasında uyum, yani bir kuramın diğer bir kuramı bütünleyici yönlerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir diyebiliriz. Ayrıca, kuramsal bilgi üretimi sürecinde, bir çok kaynaktan yararlanmayı sağlayan “eklektik” bir yaklaşım tercih edilebilir. Eğitim yönetimi alanında kuramsal çevreler, farklı bilimlerde ortaya atılan yeni kuramları gündemlerine alıp değerlendirebilirler. Böylelikle, disiplinler arası etkileşimi sağlayabilirler.

Kuramların Uygulamaya Dönük Olmadığı Yönündeki Görüşler: Kuramların uygulanabilirliğini sağlayıcı önlemler alınabilir. Eğitim yönetimi akademik çevresinde yetişen eğitim yöneticilerinin, alanda uygulamacı olarak çalışmaya yönelmeleri teşvik edilmelidir. Kuram-uygulama

arasındaki ilişkinin istendik bir noktaya çekilebilmesi için, kuram çevresinin, uygulama alanına daha sık inmesi gerekebilir. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü dersler kapsamında, danışmanlar gözetiminde, yönetsel davranış ve sorunların gözleneceği, kuramın uygulamaya dönüklüğü ile ilgili gözlemler yapılabilecek yönetim uygulamaları katkı sağlayıcı olabilir. Ayrıca, bu konuda yeterli araştırma desteği olmamakla birlikte, son yıllarda açılan, uygulamacılara dönük, tezsiz yüksek lisans programlarının kuramsal bir temel oluşturmada yetersiz kaldığı genel olarak paylaşılan yaygın bir kanıdır. Bu nedenle ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştiren lisans programlarının yeniden açılması gündeme getirilebilir. Böylelikle kuramsal bir bakış açısına sahip, kuramsal birikimini alana uygulayabilecek ve kuram üretimine katkıda bulunabilecek eğitim yöneticileri yetiştirilebilir.

Kuramsal Bilgi Üretiminde Yöntem Tartışmaları: Kuramsal bilgi üretiminde uygulanan yöntemlerde yeni yönelimlere de yer verilebilir. Bu doğrultuda üniversitelerde, eğitim yönetimi alanında eğitim alan öğrencilere, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında ve sosyal teorideki gelişmelerle ilgili dersler açılabilir.

Türkiye’de Yeterince Kuramsal Kaynak Bulunmaması ve Akademisyenler Arası Kopukluk: Türkiye’de, eğitim yönetimi araştırmacı ve uygulamacılarını bir araya getirebilecek daha etkin bir örgütlenmeye gidilebilir. Böyle bir örgütlenme aracılığı ve desteği ile uygulamacıların da yararlanabilecekleri temel kuramsal kaynaklar yazılabilir ve/veya çevrilebilir.

Daha önce birincisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde düzenlenen eğitim yönetimi toplantısının ikincisi kuramsal gelişmeleri merkeze almak üzere hem yurtiçinden, hem de yurt dışından kuram çalışmalarına yoğunlaşmış bilimcilerin bir araya gelmesi ile yapılabilir. Eğitim yönetimi çevresinin etkileşimini yoğunlaştırmak amacı ile bu tür toplantılar periyodik hale getirilebilir.

Ayrıca, uygulamanın içinde bulunan yöneticilere, kuramsal bilgilerini güncelleyebilecekleri, deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar yaratılabilir. Bu bağlamda, bazı araştırma sonuçları yoğun akademik anlatımdan arındırılarak uygulamacılarla paylaşılabilir ve bu amacı güden yayınlar yapılabilir.

Issues in Theory Development and Practice in Educational Administration

Kadir Beycioğlu
Burhanettin Dönmez

Educational administration has become a scholarly field of study during the second half of the last century. During this period, the field was under the influences of theories of some other disciplines such as natural sciences and economics. This conceptual and theoretical study intends to have a close look at theoretical developments and practical issues in the field of educational administration with a critical examination of the meanings of theory, theory-practice relation, and theoretical movements which have effected theoretical developments in educational administration. A number of problems associated with theoretical development are discussed, and a number of questions are addressed for debate.

Keywords: *Educational administration, theory development, theory and practice.*

Summary

Educational administration became a scholarly field of investigation in the second half of the last century (Anderson and Grinberg, 1998; Dimmock and Walker, 1998a; Evers and Lakomski, 1994; Evers and Lakomski, 2001a; Evers, 2003; Gunter, 2003; Johnson, 1995; Maxcy, 2005; Turan and Şişman, 1999). According to Hallinger and Leithwood (1996), recent years “have been a time of questioning and introspection in the field of educational administration” (p.98). As for Dimmock and Walker, (1998b) the field “as a field of research and practice has grown impressively over the last few decades.” (p.379), and has been developing its theories and its ethos (Sugrue and Furlong, 2002; Southworth, 1999). On the other hand, there have been different points of view on the theoretical agenda of educational administration. For example, English (2002), in his challenging article entitled “*The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration*”, uses various symbols to refer to the issues in the field. Similarly, according to Maxcy (2001), “No one much cares about a science of educational administration anymore”. Today, it is popular to study about leadership, performance-based management, etc. Besides, Leithwood ve Duke (1999) states that the scholars of the field have remarkably majored on leadership and school leaders.

This conceptual and theoretical study intends to have a close look at theoretical developments and practical issues in the field of educational administration with a critical examination of the meanings of theory, theory-practice relation, and theoretical movements which have effected theoretical developments in educational administration. A number of problems associated with theoretical development are discussed a number of questions are addressed for debate.

Theory-Practice Relation

Hoy and Miskel (1987) describe the concept of theory as the “ideal phenomena that works in practice” (p.1). According to the same authors, theory has three functions related to practice; “... theory forms a frame of reference for the practitioners..., provides a general mode of analysis of practical events, and ... guides practical, rational decision making” (p.6). Evers (2003) emphasizes four important functions of theory (p.30):

1. To guide practicing administrators,

2. To guide the collection of facts,
3. To guide and promote the development of more theory,
4. To explain and describe the nature of administration.

When considering theory-practice relations, Keedy and Achilles (1997) indicates that “a theory in practice is practitioner-designed and does not separate the theory from the practices”, and “professionals construct theories in practice when they critique traditional assumptions”. Mullen, Greenlee and Bruner (2005) use binoculars as a metaphor to make theory-practice relation clear: One of the lenses of the binoculars is theory, and the other is practice. They must be used simultaneously and balanced in focus. You can not see all inseparable phenomenons of theory-practice landmarks of educational administration without using one of the lenses.

Theory Development in Educational Administration

There have not been clear demarcations among theory development periods of educational administration. It may be said that there are three main theory development periods; before positivism, positivist period and post positivism (Şimşek, 1997). But, we surely see that the theory development periods are not successive. One period may starts and finishes, but the other one may continue, or one may be “reconceptualized” (Donmoyer, 2001) as it is in Evers and Lakomski’s “coherentist epistemology” (Evers ve Lakomski, 1994; Evers, 2000; Evers ve Lakomski, 2001a, 2001b; Evers, 2003). It can be concluded from Willower (1994) and Willower and Uline’s (2001) articles that there are two main periods in the theory development debates of the field. One focuses on scientific orthodoxy, and the other one focuses on human limitations of scientists sustaining that science seeks ultimate reality and universal truth.

According to Maxcy (2005), there are nine major theoretical stages in the developmental history of educational administration:

1. Romantic or Classical Period (1850's-1920's). From the start in the 18th Century, theories were Romantic in nature. Henri Fayol, Chester I. Barnard, and others centered on the qualities of human character that made good organizations function well. Executives, leaders, managers were superior moral beings.

2. Scientific Management (1920's-1930's). Frederick Taylor was the leader of the Scientific Management theorist. The goal was effective production (in the case of schools, pupils).

3. *Human Relations (1920's-1930's)*. This period argued that the human being, in relationships or as part of a social network, provided the grease that made organizations work. Leading scholars were Mary Parker Follett, Chester Barnard, and Elton Mayo. Their fundamental assumption was that without a consideration of human relations, we can never understand how to manage workers better.

4. *Logical Positivism and Logical Empiricism in Science and Social Science (1920-Present)*. We shall explore the critiques of Logical Positivism and its eventual demise. What took its place was Logical Empiricism. Logical Empiricism is the prevailing research meta-philosophy today. More research is underwritten by the assumptions found in Logical Empiricism than any other meta-level philosophy or paradigm.

5. *The Theory Movement (1940's-1970's)*. The "Theory Movement" in Educational Administration argued that what was needed was more data. Once enough data were located and cast into "data sets," the formal system of organization could be analyzed and new theories set forth.

6. *Radical Reforms of Social Science and Educational Administration Theorizing (1950's-Present)*. In this period, radical social science thinkers argued that all prior efforts to theorize had missed the relativistic nature of theory and the value-laden role of the investigator. Leaders were people such as Thomas Kuhn, William Foster, etc.

7. *Hermeneutics, Phenomenology & Critical Theory, and Research in the Social and Educational Sciences (1980's-Present)*. They represent alternative approaches to the study of Educational Administration.

8. *Pragmatism in Social Science and Educational Administration Theorizing (1970's-Present)*. Perhaps the rediscovery of pragmatism in the 1970's was one of the most exciting shifts in educational research theorizing. However, pragmatism was not to be embraced by researchers in the social and educational sciences until the 1990's and the so-called "end of the paradigm wars."

9. *Current Directions in Theorizing in Social Science and Educational Administration (2005-...)*. Today, there are a number of routes that theorizing seems to be following: Pragmatism, Hermeneutics, Phenomenology, Cognitivism, Neo-Positivism, Critical Theory, etc. A pluralism of theories and methods is evident.

After the UCEA (University Council for Educational Administration) had been founded, educational administration started to form its theories in the second half of the 50s. The UCEA published *Educational Administration Quarterly*, one of the most important journals of the field. In 1963, *Journal of Educational Administration* was disseminated by scholars from Australia, England, Canada, America and New Zealand. They believed that the field was under the effects of American orthodoxy of positivism. After this reaction, various journals like *Educational Management and Administration*, *The Canadian Administrator*, *International Journal of School Improvement and School Effectiveness* were issued. (Chapman, Sackney and Aspin, 1999, pp.86-87). Having significant influences in Australia, this movement, then, spread to Far East, so that new theorists from different countries were seen in the field (Bajunid, 1996; Chapman, 2000; Chen, 2004; Dimmock and Walker, 1998a, 1998b; Evers, 2000, 2003; Evers and Lakomski, 1994, 2001a, 2001b; Hallinger ve Leithwood, 1996; Low, Walker and Dimmock, 2003; Park, 1999, 2001; Sweeting, 2005; Yu, Leithwood and Jantzi, 2002).

Problems Related to Theory-Practice Relation in the Field of Educational Administration

While theories have been developed, there have been heated debates in the field. Most of them have been around theory-practice relations and problems related to these processes. Some important problems are as follows:

When developing theories, there have not been optimal agreements in the field: The typical example is the debates on “positivism and Theory Movement” (English, 2002; Maxcy, 2005). The discussion still continues among the scholars in the field. But, argumentations are not on an optimal level, and it is not different in Turkey. Parallel controversies are on the agendas of various Turkish scholars in the field of educational administration such as Bursalıoğlu (1978), Şişman (1996), Çelik (1997), Şimşek (1997), Balcı (1998; 2003), Akbaba (2001), and Turan (2004).

The rigid demarcations among theories: It may be said that scholars in the field seem conservative. They are not so eager to adapt theories from other sciences to the field like “Chaos Theory” (Akbaba, 2001; Gunter, 1995; Hunter and Benson, 1997; Macpherson, 1997).

The debates about practicing fail of theories: The discussion of feasibility of theories in practice is one of the most important issues in the field. One

of the major causes of practicing fail of theories is scholars' standing aloof from the practicing areas instead of working in the field.

Methodological disagreements: Methodological disagreement is another problem in the field. Although the impression of positivism is weakened in research methods, and qualitative methods are on the upward movements abroad, most of the Turkish researchers in the field of educational administration prefer methodological orthodoxy.

Lack of theoretical resources and weak relationships among scholars in Turkey: The theoretical studies in the field of educational administration in Turkey are not adequate, and there are not many translations from other languages. All the resources are limited to few books or articles. According to Şimşek (1997), there is also an acute communication gap among scholars in the departments of educational administration in Turkey.

The bindings of educational administration scholars in external relationship with other disciplines: The departments of educational administration in Turkey are distant from other disciplines like "philosophy, psychology, anthropology, sociology and linguistics that may give the field theoretical diversity" (Şimşek and Yıldırım, 2005).

Theoretical movements in the field of educational administration can be divided into two main periods except "before positivism period": Positivist period or logical positivism, and post positivism or period of alternative/critical theories.

Kaynakça/References

- Akbaba, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 451-469.
- Anderson, G. L., & Grinberg, J. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bajunid, A. I. (1996). Preliminary explorations of indigenous perspectives of educational management. The evolving malaysian experince. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 50-73.
- Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.

- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(33), 26-61.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chapman, J. D., Sackney, L. E., & Aspin, D. N. (1999). Internationalization in educational administration: Policy and practice, theory and research. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds). *Handbook of research on educational administration*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Chapman, D. W. (2000). Trends in educational administration in developing Asia. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 283-309.
- Cheng, C., Y. (2004). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *The International Journal of Educational Management*, 18(1), 7-24.
- Çalık, T. (1997). Eğitim yönetimi. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 31-43.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998a). Towards comparative educational administration: Building the case for a cross-cultural school-based approach. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 379-401.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998b). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 558-595.
- Donmoyer, R. (1999). The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998. In Murphy, J. & Louis K. S. (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Donmoyer, R. (2001). Evers and Lakomski's search for leadership's Holly Grail (and the Intriguing Ideas They Encountered Along the Way). *Journal of Educational Administration*, 39(6), 554-572.
- English, W. F. (1994). *Theory in educational administration*. NY: HarperCollins College Publishers.
- English, W. F. (2001). What paradigm shift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy in the research practice of educational administration. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 29-38.

- English, W. F. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 109-136.
- Evers, C. W. (2000). Leading and learning in organizational context: A contribution from the cognitive science. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 239-254.
- Evers, C. W. (2003). Philosophical reflections on science in educational administration. *International Studies in Educational Administration*, 31(3), 29-41.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1994). Three dogmas: A rejoinder. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 28-37.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001a). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 499-520.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001b). The incomplete naturalist: Donald Willower on science and inquiry in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 39(5), 442-454.
- Foster, W. (1998). Editor's foreword for the special issue: Postmodernism. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 294-297.
- Ginsburg, B. M., & Gorostiaga, M. J. (2001). Relationships between theorists / researchers and policy makers / practitioners: Rethinking the Whole cultures thesis and the possibility of dialogue. *Comparative Education Review*, 45(2), 173-196.
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Education Philosophy and Theory*, 35(1), 6-16.
- Greenfield, T., & Ribbins, P. (1993). *Greenfield on educational administration: Towards a humane science*. London & NY: Routledge.
- Gunter, H. (1995). Jurassic management: Chaos and management development in educational institutions. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 5-20.
- Gunter, H. (2003). Intellectual histories in the field of educational management in the UK. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 335-349.
- Gunter, H. (2004). The purposes and practices of intellectual work: A reply to Galbraith. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 29-42.

- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hilav, S. (1985). *Felsefe el kitabı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. NY: Random House.
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies: A historical, theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39(5), 424-441.
- Hunter, W. J., & Benson, J. D. (1997). Arrows in time: The misapplication of chaos theory in education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(1), 87-100.
- Johnson, D. (1995). Developing an approach to educational management Development in South Africa. *Comparative Education*, 31(2), 223-241.
- Keedy, J. L., & Achilles, C. M. (1997). The need for school-constructed theories in US school restructuring. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 102-121.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Lingard, B., & Christie, P. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educational administration: An introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 317-333.
- Low, L. Y. S., Walker, A., & Dimmock, C. (2003). The influence of principals' values on their perception and management of Schools. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 498-523.
- Lunenberg, F. C., & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration: Concepts and practices*. CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Macpherson, E. D. (1997). Chaos in the curriculum: A rejoinder to Hunter and Benson. *Journal of Curriculum Studies*, 29(1), 101-103.
- Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 573-588.
- Maxcy, S. J. (2005). *Theory development in educational administration*. http://asterix.ednet.lsu.edu/~maxcy/7802_mod8B.htm 26.12.05'de alındı.
- Meyer, H. D. (2003). Between theory and experience: The dia-logical nature of managerial knowledge-implications for the preparation of educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 455-470.

- Mullen, C. A., Greenlee, B. J., & Bruner, D. Y. (2005). Exploring the theory-practice relationship in educational leadership curriculum through metaphor. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 1-14.
- Ogawa, R., T., Goldring, E., B., & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*. (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Park H., S. (1999). The development of Richard Bate's critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 367-388.
- Park H., S. (2001). Towards developing naturalistic coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 589-603.
- Rozycki, E. G. (1999). Traditions of ideology in administrative theory. <http://www.newfoundations.com/EGR/AdminIdeology.html> 18.09.05'de alındı
- Sayer, J. (1992). Theory, practice and policy in education. *Oxford Review of Education*, 18(3).
- Slater, C. L., Boone, M., Price, L., & Martinez, D. (2002). A cross-cultural investigation of leadership in the United States and Mexico? *School Leadership and Management*, 22(2), 197-209.
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: Policy, practice and theory. *School Leadership and Management*, 19(1), 49-65.
- Sugrue, C., & Furlong, C. (2002). The cosmologies of Irish primary principals' identities: Between the modern and postmodern? *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 189-210.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 451-464.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.

Kadir Beycioğlu & Burhanettin Dönmez

- Turan, S., ve Şişman, M. (1999). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi*, 1-3 Eylül, 1999, Trabzon.
- Waite, D. (2002). "The paradigm wars" in educational administration: An attempt at transcendence. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 66-77.
- Willower, D. J. (1994). Dewey's theory of inquiry and reflective administration. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 5-22.
- Willower, D. J., & Uline, C. L. (2001). The alleged demise of science: A critical inquest. *Journal of Educational Administration*, 39(5), 455-471.
- Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship on educational administration. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effect of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.

İletişim/ Address:

Kadir Beycioğlu

İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Kampus / Malatya

e-mail: kbeycioglu@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Burhanettin Dönmez

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kampus/Malatya

bdonmez@inonu.edu.tr