

## Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar

### Paradigms in Education and Educational Administration

Sabri Güngör

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kars

e- mail: sabri.gungor@kafkas.edu.tr

#### Özet

Paradigma kavramı, bilimdeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumları daha iyi anlayabilmek için kullanılmaktadır. Paradigma, *belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir model* olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada da eğitim yönetimindeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumlar paradigma kavramı temel alınarak tartışılmaya çalışılmıştır. Bu makalede eğitim yönetimi paradigmatları, bilimsel devrimler doğrultusunda, pozitivist ve yorumcu olmak üzere birbirine karşı iki oluşumda incelenmektedir. Bu çalışmanın genel amacı, dünyada eğitim ve eğitim yönetimindeki paradigmatların kuramsal perspektiften incelenmesidir. Eğitim sistemi, hem yönetsel anlamda hem de eğitimin içeriği ve bilginin sunumu olarak değişim göstermiştir. Eğitim yöneticisi kontrol ve gücün tek hakimi olmaktan çıkmıştır. Artık kontrol ve güç eğitimle ilgili tüm bireylerin ortak kullanımına sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim yönetimi, paradigma, pozitivist paradigmat, yorumcu paradigmat

#### Abstract

The paradigm concept is used for better understanding the alterations, transformations and new formations in science. In this study the paradigm is based on definition where the paradigm was *a model, a perspective, a whole of schedule, a basis of knowledge and world-view that assign a behavior and thought manner of the community or a group in a particular time slice*. Also in this study on the basis of the paradigm concept it was tried to discuss these alterations, transformations and new formations. In the report paradigm will be researched in supervision of scientific revolutions as two opposite formations, interpretative and positivist. The general aim of this study is to investigate from the theoretical perspective of the paradigmat in the education and educational administration of the world. Educational system has demonstrated change as both administrative meaning and the content of education and the presentation of knowledge. The educational administrator has no more been the only dominant of control and power. From now on, control and power have been ready for all the individuals concerning education to use together.

**Keywords:** Educational administration, paradigm, positivist paradigmat, interpretivist paradigmat.

#### Giriş

Covey (1998, s.18), paradigma sözcüğünün Yunanca kökenli olup; model, kuram, algı, varsayım, referans anlamında olduğunu belirtmektedir. Paradigma kavramına bilimsel popülerite kazandıran, Amerikalı bilim felsefecisi Thomas Kuhn olmuştur. Kuhn'a (1982, 239) göre paradigma iki ayrı anlamdadır. Birincisi; paradigma, belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütünüdür. Bu anlamıyla paradigma, bilim adamlarının bir kuramı ya da bir kuramlar dizisini paylaşmasıdır. İkinci anlamı ise, bu bütünün içinde bir tek unsur söz konusudur; model veya örnek olarak kullanılan ve gerektiği zaman olağan biçimdeki bütün diğer bulmacalarının çözümleme temeli olarak kesin kuralların yerine kullanabilen somut bulmaca çözümleridir. Kuhn'un tanımlarından da anlaşılacağı gibi birinci anlamıyla paradigma, bilim adamlarının bir kuramı paylaşması, kuramın geçerliğini kabul etmesi, ikinci anlamıyla, kuramın içerisindeki sorunlara çözüm bulmayı gerektiren model veya örneklerdir.

Paradigmatların doğmasına keşifler ve yeni kuramların icat edilmesi neden olur. Yeni kuram, yalnızca olağan problem çözümleme faaliyetinde belirgin bir başarısızlıktan sonra ortaya çıkabilir. Yenilikler bunalımdan doğar. Bunalımların en büyük önemi, yenilenmeyi gerektirecek koşulların habercileri olmalarıdır (Kuhn, 1982, 127-139). Yeni paradigmatın oluşması için önce aykırılığın algılanması, sonra bu aykırılığın yavaş yavaş ve aynı zamanda hem kavram hem de gözlem düzeyinde elle tutulur hale gelmesi gerekir. Bunun sonucunda da, paradigma kategorileri uygulamalarında çoğu kez direnişle karşılaşan değişiklikler meydana gelir (Kuhn, 1982, 123). Paradigma değişikliklerine karşı büyük direnişler oluşabilir. Yeni ve farklı değişikliklerin kabul edilmesi büyük sabır ve zaman gerektirir. Yeni değişikliklerin başarısı için örgütteki her bireyin hem yürekte hem de düşünce olarak değişikliğe inanması gerekir. Bu değişikliği yöneticiler başlatmalı ve doğru kararlar alarak yapmalıdır. Özellikle örgüt düzeyinde, kökten bir paradigma değişikliğini uygulamak çok zordur ama imkansız değildir. Eski

paradigma sorunları çözemediği ve derin anlaşmazlıklara neden olduğunda, paradigma değişikliğinin gerekliliği anlaşılır ve yeni uygulamalara olan inanç artar (Covey, 1997, 39). Görüldüğü gibi paradigma değişimi birtakım aşamalarla oluşur.

Bu çalışmada paradigmanın, belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir model (Kuhn, 1982, s.123) olan tanımı esas alınmıştır. Bu çalışmada eğitim yönetimi paradigmaları, bilimsel devrimler doğrultusunda, pozitivist ve yorumcu olmak üzere birbirine karşı iki oluşumda incelenmektedir. Pozitivist paradigma, dünyayı metafizik bakış açısıyla gören, hiyerarşiyi, nesnelliliği, geleceğin belirliliğini ve önceden kestirilebilirliğini, mükemmel bilginin olabileceğini, nedensel ilişkiyi, indirgemeciliği, formelliği, genellenebilirliği, nicelliği, ampirizmi ve her şeyin gözlemlerle açıklanabileceğini savunan dünya görüşüdür. Yorumcu paradigma, gerçekliğin karmaşıklığını ve çokluğunu, heterarşiyi, geleceğin belirsizliğini, karmaşık ilişkileri, düzensizliği, bütünselliği, durumsallığı, bilgiyi yorumlamayı, gözlemcinin katılımcı özelliğini, göreliliği, özneliği, insan duygularını, informelliği, nitelliği savunan dünya görüşüdür.

### Paradigma Dönüşümleri

Ortaçağ tanrı merkezçiliğinin yerine insanı bakişın, metafizik ve aynı zamanda dinsel sorunun yerine ahlaksal sorunun, ahiret mutluluğunun yerine eylemin konması ortaçağ anlayışının tükenişinin göstergeleri olmuştur (Koyre, 1994, 12). Bu devrimsel nitelikteki düşüncelerin oluşmasının temellerinin atılmasıyla, toplumların yapısında değişimler meydana gelmiş, ilkçağ ve ortaçağın skolastik düşüncesinin etkisi yerini bilimsel düşünce anlayışına bırakmıştır.

17. yüzyılın bilimsel devriminin egemen görüşü, doğaya geometrici bir anlayış ile bakan, evrenin matematiksel düzen ilkelerine göre yapılandığını kabul eden Platoncu ve Pythagorasçı gelenek ile doğayı mükemmel bir makina olarak kabul eden ve görüngülerin arkasındaki gizli mekanizmaları açıklamaya çalışan mekanikçi felsefedir (Westfal, 2000, 1). Newton 17. yüzyılın mekanik bilimini, başarılı bir şekilde matematikselleştirmiş bir bilim örneği olarak, en yüksek mükemmellik düzeyine ulaştırmıştır (Westfal, 2000, 179). Pozitivist paradigma, doğa bilimlerinden sonra toplumbilimlerine de uygulanmaya başlanmıştır. Sosyal bilimlerdeki uygulamaların öncülüğünü Comte yapmıştır. Comte, doğa bilimlerine uygulanan ve doğayı açıklamak için kullanılan bilimsel yöntemlerin toplum bilimlerine de uygulanabileceğini ve bu yöntemle toplumsal gerçeklerin açıklanabileceğini belirtmiştir (Şişman, 1998, 398).

Pozitivist paradigma, yirminci yüzyılın başlarında etkisini kaybetmeye başlamış ve geçerliliği tartışılır hale gelmiştir. Her bilimsel devrimde olduğu gibi pozitivist paradigma anlayışı ile çalışan bilim insanlarının bazılarının tümüyle farklı bir dünya görüşü geliştirmesiyle, pozitivist paradigma içinde tartışmalar artmıştır.

Rasnoy (1998, 21) doğayı anlamının yeni biçiminin çözümleme yoluyla değil, birleştirme (sentez) yoluyla olduğunu belirtmektedir. Oysaki Descartes'ın çözümlemeci yaklaşımında dünyanın karmaşıklığını anlamının yolu, bütünü basit öğelere parçalamaktır. Bu çözümlemenin olumsuzluğu, bütünü parçalayarak konuları ayırması, birbirinden yalıtması ve dağıtmasıyla, bilgiyi bölümlere ayırmakta böylece bilginin gerçek bir sentezi yerine bir disiplinler dizisi oluşmaktaydı. Parçacıklara ayrılmış, kompartımanlara bölünmüş, mekanistik, ayırıcı, indirgemeci akıl, karmaşık dünya bütününi ayrı ayrı parçalara bölüyor, sorunları parçalıyor, bağlı olanı çözüyor, çok boyutlu gerçeği tek boyut haline getiriyor (Rasnoy, 1998, 37). Böylece etkisi ve geçerliliği tartışılan pozitivist paradigma artık terk edilmeliydi. Çünkü, bu paradigma, doğayı ve toplumsal olayları açıklamada yetersiz kalmıştı. Geline bu aşamada pozitivist ötesi bir paradigmaya ihtiyaç doğmuştur. Bu paradigma yorumcu paradigma olarak adlandırılmaktadır.

Yorumcu yaklaşım manevi amaçları açısından Herder'e ve Alman Romantizmi'ne kadar uzanır. Ama bu yaklaşım her yere yayılmış ve başka ülkelerin bilimsel ilerlemesini de etkilemiştir (Gadamer, 1990, 84). Herder tarihte ve toplumda insanların kendi istençli ve amaçlı eylemleriyle oluşan gerçeklik dışında bir gerçeklik olmadığını savunmuştur. Herder'e göre geçmişte nedensel açıklamalara uygun yasalar yoktur; her olayı tek, bireysel gerçekliği içinde anlamak ve değerlendirmek gerekmektedir (Tan, 1993, 72).

Yorum sanatının amacı, evrensel olanın ve kanunların keşfedilmesi değil, belli bir bağlamın ve dünyanın açıklanmasıdır. Yorumcu sosyal bilim, insan bilimlerine egemen olagelmış mantıksal ampirizme bir alternatif olarak gelişmiştir. Yorumcu yaklaşım, insan bilimlerindeki krize bir cevap olarak, incelenen ile inceleme araçları arasında ilişki kurma anlamında derin bir yeniden kurma işlevi görmelidir (Rabinow ve Sullivan, 1990, 9). Yorumcu paradigma bilim geleneğini irdeler ve değiştirmeye yönelir. Çünkü gelenek, değişimin ve gelişmenin önünde engeldir. Bilimsel dönüşümler de çoğunlukla geleneğin sorgulanmasıyla ortaya çıkmıştır.

Yorumcu paradigma, pozitivist paradigmanın tek doğrusu yerine gerçekliği karmaşık olarak nitelemektedir. Yorumcu yaklaşım, pozitivistin hiyerarşik düzeninin yerine, heterarşik yapılanma üzerinde odaklanmış, düzen ilkesinin hiyerarşi olmadığı karmaşıklık olduğunu vurgulanmıştır. Decartes'in bütünü parçalayarak, birimlere ayrılmayla evrenin daha iyi anlaşılacağı düşüncesi yerine, yorumcular parçaların bütünü görmeye engel olduğunu belirterek, parçaların birleştirilmesiyle doğanın anlaşılabilmesi düşüncesindedirler. Bunun anlamı disiplinlerarası bir yöntemin hakim olması demektir. Pozitivist paradigmadaki gelecekteki kesin sonuçların kestirilebileceği tezi, yorumcu paradigma ile ortadan kalkmakta ve belirsizlik içindeki gelecek hakkında kesin yargılarla açıklamalar yapmanın yanlışlığı vurgulanmaktadır. Ancak geleceğe ilişkin olasılıklar belirtilebilir. Yorumcu paradigma ile sistemlerin nicel değişimlerinin yerini, nitel değişimleri almıştır.

Bu çalışmada yukarıda belirtilen sınıflandırmaların bir sentezi yapılarak, eğitim yönetimi iki genel paradigma olan pozitivist ve yorumcu paradigma sınıflandırması içinde incelenmiştir. Dalin'in (1998, 31) de belirttiği gibi eğitim yönetiminde tek bir teorinin, örgütlerin doğasına dair her şeyi açıklayamadığı ve örgüt çeşitlerinin hepsine aynı teorinin uymadığı görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, bütün metafor, kuram ve yaklaşımlar incelenmiş, eğitim yönetimindeki bu gelişmeler iki paradigma başlığı altında açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Eğitim Yönetimindeki Paradigma Dönüşümü**

Geleneksel paradigmlar artık toplumun sorunlarına çözüm bulamayınca değişmektedir. Yeni paradigmlarla birlikte toplumun karmaşıklığı örgütlere de yansımaktadır. Endüstri devrimiyle asıl uğraş alanı olan makineleşme, örgütün yönetilmesini etkilemiştir. Yönetimin yeniden yapılanması eğitime de yansımış ve okullar üretim yerleri olarak görülmüştür. Böylece eğitim, sanayinin gerektirdiği insan tipini yetiştiren kurumlar olarak algılanmış, eğitimle makineleşmiş insan yetiştirilmeye başlanmıştır.

Klasik örgüt teorileri okulların yönetimine uygulanmış ve birçok ülkede eğitim sistemleri bu teorilerden etkilenmiştir. Örgüt yapılanmasında yukarıdan aşağı doğru güç ve yetkinin azalması en aşağıda bulunan öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasına neden olmuştur. Hougén (1977) Norveç'te okul bürokrasisini araştırmış ve bürokrasinin okuldaki öğretmen ve öğrencileri sisteme koşulsuz riayet eden bireyler haline getirdiğini tespit etmiştir. Bilginin nasıl, ne zaman, ne kadar alınacağı önceden belirlenmesi ve sınırlandırılması her şeyden önce öğrenmeye engel olmaktadır. Güçlü hiyerarşik yapıların oluşması eğitim sisteminin merkezileşmesine ve dolayısıyla araştırmaların ve bilginin merkezileşmesine neden olmaktadır. Böylece merkezi otorite neyin, ne zaman, nasıl öğrenileceğinde hükmedici bir rol oynamaktadır (Akt: Dalin, 1998, 30). Marshall (1999) eğitim yönetiminin pozitivist görüşlerle bürokratik bir erkek imajını içerdiğini belirtir. Yine yönetimin problem çözümünde daha çok teknik bilgileri kullandığını ve itaat etmeye önem verdiğini vurgular. Pozitivist yaklaşımın egemen olduğu dönemlerde yönetim modellerinin eril olduğu söylenebilir (Akt: McCrea ve Ehrich, 1999).

Barber'a (1995) göre yönetici, profesyonel liderlik yapabilmeli, amaç ve vizyonları diğer personelle paylaşmalı, çevreyi iyi tanımalı, öğrenme ve öğretmeye odaklanmalı, beklentilerini açıkça ifade etmeli, personele olumlu destek vermeli ve pekiştirmeli, ilerlemeyi izleyecek bir sistem oluşturmalı, öğrenci hak ve sorumluluklarını bilmeli ve uygulamalı, anlamlı öğretim ortamı hazırlamalı, öğrenen örgütü oluşturabilmeli, ev-okul ortaklığını sağlayabilmelidir (Akt: Ouston, 1999, 171). Yönetici hem öğretmenle hem öğrencilerle hem de okul dışında veliler ve diğer çevre örgütleriyle işbirliği içinde olmalıdır.

Covey de (1997, 45) bir yöneticinin, gelecekteki başarı için örgütün şu anki gerçek durumunu bilmesi ve çalışma yaşamının prensiplerini koyabilmesi daha sonra çalışanlarla beraber bir misyon ifadesi, felsefe ifadesi oluşturabilmesi ve çalışanların eylemlerinden emin olarak, onlara güvenerek bunu başlatması gerektiğini öne sürmektedir. Böylece çalışanlar bu ifadeyi çalışma yaşamlarına aynen uygulayabilecektir. Morison da (1998, 175) benzer bir biçimde yöneticinin, amaçları belirleme ile ilgili uzun, orta ve kısa dönemli planlar yapmasını, en az iki ya da üç yıl için amaçları bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özetle Ouston'un da (1999) belirttiği gibi yönetimde belirsizlik ve karmaşıklık, etki için yönlendirme, özerklik ve girişimcilik, insanlar aracılığıyla verimliliği sağlama, yetkileri başka personele de verme, personele güven olmalıdır.

Dalin (1998, 34) açık sistem teorisinin eğitimde uygulanmaya başlamasıyla, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklenti ve davranışlarının, hatta ders kitaplarının ve okul binalarının bile okul çevresinden ve geniş anlamda tüm toplumdan etkilendiğini belirtmektedir. Kuşkusuz okulun, çevreden gelen bu beklentilere cevap vermesi, kendi içindeki düzenlemeleri yapmasıyla gerçekleşebilecektir.

Park (1999, 367) Bates'in geleneksel eğitim yönetimi teorilerine, eleştirel teorisiyle, karşı meydan okuduğunu belirtir. Onun, eleştirel teorisinin temellerini Habermas'tan aldığı vurgular. Bates (2001, 575) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Okullar üzerindeki eşitlik, etkinlik ve

etkililik konularındaki baskı ve ortaya çıkan performans sorunları, okuldaki otorite ilişkilerini sorgulayarak okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bates (2001, 576) yeni eğitim sosyolojisinin, öğretmenlerin değerini, insanlığın iyileştirilmesindeki başarılarının önemini belirtmekte ve mekanikleşmiş pedagojinin ve bürokratik denetimin müdahalesini reddetmek için temeller sunduğunu belirtmektedir.

Meyer (2002, 515) eğitim yönetiminin yeni teorilerden etkilendiğini belirtir. Bürokratik eğitim örgütleri, karmaşık çevreye uyum sağlamada ağır kalmakta ve değişimi gerçekleştirememektedirler. Böylece okul yapılanmalarının merkezi yapının aşırı baskıcı etkisinden kurtularak daha yerel olmaları, karmaşıklığa uyum ve değişim için önemli olmuştur. Dimmock (1999, 37) Murpy'nin (1991) okulların yeniden yapılanmasında, okuldaki karara velilerin katılımına, öğretmenlere daha çok yetki aktarılma ve kavramaya odaklı öğrenmenin olduğu okula dayalı yönetimin benimsendiğini belirtmektedir. Bu tartışmalar okulları merkezden uzaklaştırarak daha yerel yapma eğilimlerini de beraberinde getirmiş, okul yöneticisinin rolü değişmiş kahraman ve keskin liderlik yerine, kahraman olmayan daha demokratik, katılımcı ve işbirliğine uygun yönetim gelişmiştir. Görüldüğü gibi, pozitivist yaklaşımlarda yöneticinin teknik kapasitesi önemliyken, yorumcu paradigmayla sosyal yetenekleri, duygusal kavrayış düzeyi, ilişki kurabilme, iletişim kurma ve anlaşmazlıkları giderebilme gibi yetenekleri önemli olmuştur.

Botello ve Gasman (1999), 1990'lı yılların sonunda okul yöneticisinin özelliklerini şöyle sıralamıştır; okulun şimdiki durumu ile gelecekteki durumunu birleştirme, eğitim programlarını sağlama ve geliştirme, bilgiyi yaratmada, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğreteceği konusunda öğretmenlere yardımcı olma, öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve gelişmeleri için onları motive etme, eğitimsel liderlik anlayışının, öğretmenler tarafından algılanması için öğretmen kültürü yaratma, okulun gelişmesi için okul içi eğitimler verilmesini düzenleme. Fenwick ve Murlis (1994) okuldaki yöneticinin yapması gerekenleri, okulun amaçlarını ve standartlarını belirleme, uzun ve kısa dönemli planlar geliştirme, okul çalışanlarına karşı açık olma, geribildirimde bulunma, ödüllendirme, öğretmen ve diğer yöneticileri geliştirme, çalışanlar ve diğer yöneticiler ile iyi ilişkiler geliştirme olarak açıklamıştır (Akt: Khetarpal ve Srivastava, 2000).

Açık sistem yaklaşımıyla başlayan yönetimdeki dönüşüm tüm toplumsal alanları etkilemiştir. Eğitim sistemi, hem yönetsel anlamda hem de eğitimin içeriği ve bilginin sunumu olarak değişim göstermiştir. Eğitim yöneticisi kontrol ve gücün tek hakimi olmaktan çıkmıştır. Artık kontrol ve güç eğitimle ilgili tüm bireylerin ortak kullanımına sunulmuştur. Okul yöneticisi, çalışanların kendilerini geliştirecek ortamları oluşturmalı, eğitimle ilgili yenilikleri başlatmalı, çalışanlarla ve çevreyle beraber okulu geliştirmeli, okulda katılımı desteklemelidir. Okul yöneticisi öğretmenlerin öğretim yapmasındaki sorunları gidermek ve yenilikleri uygulamak amacıyla öncelikle öğretim lideri olmak zorundadır. Hiyerarşik bir yapılanmanın etkisinin olmadığı bir eğitim sisteminde tüm kararlar, eğitimle ilgili birey ve grupların ortaklaşalığı içinde alındığında, etkili bir eğitim olacaktır. Okul yöneticisi, eğitim sisteminin demokratik yapılanmasıyla, katılımcılığı ve işbirliğini öne alacaktır.

Eğitim sisteminin yapısal değişimiyle, sınıf içinde de dönüşümler kaçınılmaz olmuştur. Sınıfta öğretmenlerin öğrenciler üzerinde mutlak hakimiyeti yerini, işbirliği içinde birlikte öğrenilen ortamlara bırakmıştır. Bu anlamda öğretmenin aktarıcılık rolü değişmiş, öğrencilerle birlikte diyalog içerisinde birlikte öğrenmeyle çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önündeki engeller kalkmıştır. Artık bireyler özgürce düşüncelerini uygulamaya koyabilecektir. Bu düşüncelerin gelişmesi uygun olarak oluşturulan öğrenme ortamlarıyla sağlanabilecektir. Bu öğrenme ortamlarında, araştırma ve teorilerle geliştirilen bilgilerin mutlak otoritesi yerini özgün düşüncelere bırakmıştır. Uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve eğitimle ilgili olan çevredeki birey ve grupların ortak çabalarının sonucunda olacaktır.

### **Pozitivist Paradigmanın Eğitime ve Eğitim Yönetimine Yansımaları**

Pozitivist paradigma sadece üretimin dönüşümünü sağlamakla kalmamış aynı zamanda mekanik bir sistem olan toplumun dönüşümünü de beraberinde getirmiştir (Bates, 2001, 581). Bu anlamda toplumda yer alan okullar, diğer örgütler gibi değerlendirilmiştir. Böylece bu paradigma çerçevesinde, okullardaki insan davranışlarının araştırılarak açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu nesnel görüşle okullarda, örgütsel işlevlerle ilgili olarak geliştirilen çeşitli model ve davranışların uygulanabilir olduğu düşünülmektedir (Şişman, 1998, 403).

Bursahoğlu (1997, 18) bilimsel işletmecilik akımının okullarda uygulanmaya başlamasıyla, okul yöneticisinin verim uzmanı olarak görülmesine neden olduğunu belirterek, okulların fabrika gibi algılandığını, öğrencilerin ise ham madde gibi kabul edildiklerini vurgular. Böylelikle okul yönetiminin sosyal ve psikolojik yönü ihmal edilmiş olmaktadır. Araştırmaların eğitim örgütlerinde, örgüt havasının, yapısından daha önemli rol oynadığını ortaya koymasıyla birlikte bilimsel işletmeciliğin okullarda uygulanmasının yanlışlığı da ortaya çıkmış olacaktır. English (Akt: Şimşek, 1997, 70) de mekanik örgüt anlayışının yayılmasıyla, eğitimin sadece okulla sınırlandırıldığını ve okulun fabrika türü eğitim yapan bir kurum olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Endüstri devrimiyle asıl uğraş alanı olan makineleşme, örgütün yönetilmesini etkilemiştir. Yönetimin yeniden yapılanması eğitime de yansımış ve okullar üretim yerleri olarak görülmüştür. Böylece eğitim, sanayinin gerektirdiği insan tipini yetiştiren kurumlar olarak algılanmış, eğitimle makineleşmiş insan yetiştirilmiştir.

Bursalıoğlu (1997, 20) Fayol'un yönetim süreçlerinin okul örgütlerinde uygulanmasının, yönetilenden çok yöneticiye güvenilmesi ve örgütün formal yönüne ağırlık vermesi bakımından zor olduğunu belirtmektedir. Okullarda daha çok informal yapıların olması, yönetim süreçlerinin kusursuz uygulanmasını engellemektedir. Yine Fayol'un yönetim süreçlerini kararla başlatmayı, planlama ile başlaması, kararın önemini göz ardı edilmesine neden olmuş, emretme ve kontrolle tanımlanan görevler okullarda, uygulama problemlerine neden olmuştur. Böylece okullarda, her şey önceden planlanan işlere uygun olarak yapılmaya başlanmış, gelecekteki ihtiyaçlar tespit edilmiş, bu ihtiyaçları gidermeyi amaçlayan kararlar değişmez olarak uygulamaya konulmuştur.

Klasik örgüt teorileri okulların yönetimine uygulanmış ve birçok ülkede eğitim sistemleri bu teorilerden etkilenmiştir. Örgüt yapılanmasında yukarıdan aşağı doğru güç ve yetkinin azalması en aşağıda bulunan öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasına neden olmuştur. Hougén (1977) Norveç'te okul bürokrasisini araştırmış ve bürokrasinin okuldaki öğretmen ve öğrencileri sisteme koşulsuz riayet eden bireyler haline getirdiğini tespit etmiştir. Bilginin nasıl, ne zaman, ne kadar alınacağına önceden belirlenmesi ve sınırlandırılması her şeyden önce öğrenmeye engel olmaktadır. Güçlü hiyerarşik yapıların oluşması eğitim sisteminin merkezileşmesine ve dolayısıyla araştırmaların ve bilginin merkezileşmesine neden olmaktadır. Böylece merkezi otorite neyin, ne zaman, nasıl öğrenileceğinde hükmedici bir rol oynamaktadır (Akt: Dalin, 1998, 30). Murshall (1999) eğitim yönetiminin pozitivist görüşlerle bürokratik bir erkek imajını içerdiğini belirtir. Yine yönetimin problem çözümünde daha çok teknik bilgileri kullandığını ve itaat etmeye önem verdiği vurgular. Pozitivist yaklaşımın egemen olduğu dönemlerde yönetim modellerinin eril olduğu söylenebilir (Akt: McCrea ve Ehrich, 1999).

Weber'in bürokrasi ilkelerinin okullara uygulanması otokratik ve katı olmuştur. Yöneticilerin örgüt şemalarına fazla güvenmeleri, işleri buna göre yapmaları okulun işleyişi konusunda çeşitli yanılmalara neden olmuştur (Bursalıoğlu, 1997, 23). Theobald (1970) örgütlerin bürokratik yapılanmada hiyerarşik bir örgütlenmenin zayıflıklarına vurgu yapmıştır. Bunlar (Akt: Pehlivan, 2002, 11); a) okullar almak üzere düzenledikleri bilgileri alırlar. Okulların ders kitaplarını seçme özgürlükleri yoktur. b) eğitimde kararlar hiyerarşik alınır. c) hiyerarşi aşırı iş yüküne neden olur. d) hiyerarşik düzende insanların yükselme eğilimleri fazladır. e) hiyerarşik örgütler yeniden üretilme kapasitesine sahiptir. f) hiyerarşik örgütler yalnızca kontrol edilmek isteyenleri kontrol eder.

Görüldüğü gibi okullar pozitivist paradigma çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu yapılanma, merkezi yönetimin kesin değişmez kurallarına uymaya dayanmıştır. Okullar bu yaklaşımla en basit kararları bile merkez örgütüne danışmışlardır. Okullara, örgütlerin hiyerarşik yapısını toplumun bütününe yaymakta önemli roller verilmiştir. Böylece yetişen öğrencilerden beklenen, kurallara kesin uyma olmuştur.

Pozitivist paradigma içinde değerlendirilen Gulick ile Urwick'in yönetim anlayışında emir birliği çerçevesinde tek adam yönetimi eğitim örgütlerinin işleyişini yavaşlatmış, özellikle merkez örgütlerinde iletişim ve koordinasyon problemlerini arttırmıştır (Bursalıoğlu, 1997, 25). Peca'ya (1991, 6) göre pozitivist paradigma açısından okullar, ulaşılabilecek amaçları gerçekleştirecek örgüt tipleri olarak görülmüş, uygulanacak yönetim biçimi tüm okullara genelebilir olmuştur. Okulda tüm bireyler, davranış ve eylemleriyle okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu anlamda okul yöneticisi, okulun tüm kaynak ve girdilerini birleştirerek okulun amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Okul yönetimine ilişkin kuramların amacı yönetsel eylemleri kestirmek ve kontrol edilmeye yönelik yasalar üretmektir. Pozitivist paradigma açısından okul yönetimiyle ilgili geliştirilen kuramlar, bütün okullara uygulanabilir genel kuramlar olarak görülmektedir (Şişman, 1998, 403).

Pozitivist paradigma anlayışını benimseyen bir okul yöneticisi, çalışanlarda düzenlilik arayacaktır. Bu düzenliliği sağlamak için rasyonel insan davranışlarını temel alacaktır. Düzenin sağlanmasını engelleyen, rasyonel olmayan davranış gösterenler cezalandırılacaktır. Ancak okul örgütü durağan bir yapıda değil, değişken yapıdadır (Şişman, 1998, 404). Ayrıca okul yöneticisi öğretmen ve öğrencileri mekanik bir şekilde değerlendirecektir. Değişken bir çevrede olan okulda düzenli yapının rasyonel davranışla sağlanması oldukça zordur. Özellikle insan davranışlarını kontrol etmeye yönelik çalışmalar resmi kuralların ötesinde de resmi olmayan kural, norm ve değerlerin olduğunu gözardı etmiştir. Eğitim yönetimindeki bu çözümlemenin ardından, pozitivist yönetimin eğitimdeki yansımalarının açıklanması yerinde olacaktır.

Spring'e (1997, 22) göre yirminci yüzyılda okulların amacı, öğrencileri, bürokratik bir toplum tarafından işlemeye hazır hale getirerek otoriteye uymalarını sağlamaktır. Bu uyum, okullarda kullanılan dışsal motivasyonlarla desteklenmektedir (örneğin ceza). Spring'in belirttiği olduğu otoriteye uyma, öğrencilerin özgür

öğrenme ve düşünce üretmesinin önünde engel olarak durmaktadır. Şimşek (1997, 71) pozitivist paradigma çerçevesinde eğitimin, insanların katı kural ve düzenlemelere uymasını sağlayacak bir şekilde, bireyleri toplumun egemen yapısındaki norm, kural ve düzenlemelere uymalarının temel amaçlarından biri olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Bu anlamda Freire'in geleneksel eğitime yönelttiği eleştiriler oldukça anlamlıdır. Freire (2003, 50) geleneksel eğitimi bankacı model olarak niteler ve bu modelin şu özelliklerde olduğunu belirtir:

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar.
- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi meslek otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Freire (2003, 50) verilen bu tür bir eğitimin, bireyleri dünyanın dönüştürücülüğünden uzaklaştıracağı düşüncesindedir. Öğrencilerin kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar çok kabul ederlerse, dünyayı olduğu gibi benimsemeye, kendilerindeki yığılma bilginin gerçek olduğunu kabulleri de o kadar kolay olacaktır. Spring'de (1997, 59) benzer bir şekilde yığılmacı eğitim yönteminde öğrenenin bir nesne, öğretimin amacına ulaşması için bir araç olarak görüldüğünü belirterek, öğretilmenin amacının kendini anlamak değil, bireyi kendine yabancı olan hedeflere doğru değiştirmek olarak ifade eder. Freire (2003, 53) bankacı eğitim modelinde insan ve dünya arasında bir kutupsallık olduğunu belirterek, insanın sadece dünya üzerinde olduğu, dünya ile veya ötekiler ile birlikte olmadığı düşüncesinin verildiğini belirtir. Böylece insanın yeniden yaratıcı değil seyirci olduğu, bilinçli bir varlık yerine bir bilincin sahibi olduğu düşüncesi ile edilgen bir şekilde bilgilerin doldurulduğu bir "zihin" olduğu kabul edilmektedir. Pehlivan (2002, 13) geleneksel eğitimde öğretmenin öğretici, öğrencinin ise pasif konumda öğretilen olduğunu belirtir. Bu bilgi yükleme işinin öğretmenin uzmanlığından değil konumundan kaynaklı yetkisindedir. Öğrenciden beklenen aktarılan bilgileri doğru olarak kabul etmesidir.

Kuçuradi (2003, x), Morin'in eğitimde gördüğü önemli bir eksikliği, eğitilenlerin, bilmenin ne olduğu üzerinde düşündürülmemesi ve onlara bilgilerin aktarılması olduğunu belirterek, hazır bilgilerle yüklenen bireylerin düşünce üretmemesi sonucunda yanıldıklarını vurgular. Yine eğitimdeki bir diğer eksiklik uzmanlaşma sorunudur. Bu uzmanlaşma pozitivist paradigmayla ilişkilendirilebilir. Bireylerin bütünü görebilecek şekilde eğitilmemesi, parça parça verilen bilgileri bütünlü birleştirememelerine ve böylelikle bireyin bütünsel bir sistem içinde yaşadığı örgüt ve toplumun sorunlarını çözmekte yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Pehlivan (2002, 7) da bu anlamda pozitivist eğitimi öldürücü olarak niteler. O, öldürücü özelliğinin sebebini, okul yaşamına katılan bireyler arasındaki etkileşimi tahrip etmesi, okulu fabrika olarak gören bir öğretmenin, öğrencilere gelişen, büyüyen ve olgunlaşan bir insan gibi değil; üzerinde çalışılan nesne, ruhsuz objeler ve üretim bandında bitirilen bir iş olarak davranması olarak belirtir.

Şimşek (1997, 72) eğitimde, standardize edilmiş ölçme testleri ve sınavların, daha çok mezun ve daha çok diplomanın, merkezi ve hiyerarşik okul yönetiminin, bürokratik okul sürecinin, sabit okul süresi, ders saatleri, dinlenme aralarının, başkaları tarafından düzenlenmiş değişik eğitim türlerinin, eğitim programlarının katı çizgilerle belirlenmiş olmasının pozitivist paradigma anlayışının en belirgin örnekleri olduğunu belirtir. Eğitimde "İnsan Sermayesi Kuramı" nitelik yerine niceliği ön planda tutmasıyla ve 1950'lerden itibaren birçok ülkenin eğitim sistemlerinde uygulanmasıyla pozitivist paradigma anlayışına örnek olarak gösterilebilir. Özden (2000, 22) bunlara ek olarak okulların, öğrenme ve düşünmeyi öğrenen bireyler değil, verilen bilgiyi sorgulamadan öğrenen bireyler yetiştirdiğini belirtmektedir. Bunun en büyük nedenini ise eğitimdeki müfredatta görmekte, müfredattaki yetersizlikleri, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme, senteze varma veya fikir üretme, yaratıcı düşünme ve orijinal çözümler üretme olarak saptamaktadır. Spring (1997, 74) öğretmenlerin de eleştirel düşüncüyü benimseyerek konulara yaklaşmamasının, öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olacağını belirtmektedir. Yine Özden (2000, 24) öğrencilerin, okulun hatta sınıfın duvarlarına hapsedilmesinin pozitivist paradigma anlayışının ürünü olduğunu vurgulamaktadır.

Bu bağlamda Freire (2003, 48) de sınıf içi eğitime değinerek, anlatımı eğitimin bir hastalığı olarak görmekte ve geleneksel eğitimde anlatılan şeylerin ister değerler, ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaştırma ve taşlaştırma eğiliminin olduğunu belirtmektedir. O, öğretmenin anlatımıyla,

öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlediğini belirterek, öğrencilerin zihinlerinin doldurulduğunu belirtir. Bu durumun öğrencilerin araştırma yapmalarını engellediğini belirtir. Oysaki Freire (2003, 49) “bilginin buluş ve yeniden buluş yoluyla, dünya ile ve birbiriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla” meydana geldiğini belirtir. Öğretmenin öğrencilerini mutlak bilgisiz olarak görmesi eğitim ile bilginin, araştırma süreçleri olduğunun inkarıdır.

Hyman (1986) öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerin zihinlerine üretim sınırı koyan pozitivist eğitim anlayışının, özerklik ve yaratıcılık geliştirmeyi engellediğini belirtir (Akt: Pehlivan, 2002, 7). Pozitivist paradigmanın doğurduğu yukarıda belirtilen eğilimler, günümüz Türkiye eğitim sisteminde yaygın olarak uygulanmaktadır.

### **Yorumcu Paradigmanın Eğitime ve Eğitim Yönetimine Yansımaları**

Örgütlerin yönetimlerini etkileyen ve örgütlerin yönetiminin yeniden değerlendirilmesini gerektiren sistem yaklaşımı eğitim sistemlerini ve dolayısıyla okulları da etkilemiştir. Böylelikle okullar canlı sistemler gibi değerlendirilmeye ve çevrelerinden etkilenen yapılar olarak görülmeye başlanmıştır. Sullivan (1999) okul örgütlerinin de bir sistem gibi çevrelerinden girdi (öğrenci, öğretmen, aile) aldığı ve eğitimle bilgi verdiği, onların kişisel ve toplumsal gelişmeleri ile ilgili olarak belli bir süreçte işlediği ve bunu çıktı olarak çevreye verdiğini belirtir. Okul sistemi aynı zamanda toplumun genel gelişmesinde de bu çıktıları ile önemli görevler alır.

Dalin (1998, 34) açık sistem teorisinin eğitimde uygulanmaya başlamasıyla, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklenti ve davranışlarının, hatta ders kitaplarının ve okul binalarının bile okul çevresinden ve geniş anlamda tüm toplumdan etkilendiğini belirtmektedir. Kuşkusuz okulun, çevreden gelen bu beklentilere cevap vermesi, kendi içindeki düzenlemeleri yapmasıyla gerçekleşebilecektir.

Bursalıoğlu (1997, 78), okulun her tip çevreye uyması ve bunların temsilcilerine yer verme esnekliğini taşıması gerektiğini belirterek, eğitim sisteminin çevreyle olan bu etkileşiminin yanında, çevreden farklılaşması gerektiğini de vurgulamıştır. Apple (2004, 45) çevre temsilcilerinin, eğitimi şirketler gibi bir iş olarak değerlendirmemesi gerektiğini belirtir. Eğitimin iş olarak görülmesinin, eğitim kurumlarının kar amaçlı olarak görülmesine neden olacağını belirtmektedir. Görüldüğü gibi eğitim öncelikle her birey için hak olarak görülmeli ve öyle yapılandırılmalıdır. Aksi takdirde, toplumun genelinin eğitimden yararlanmasının önü kapatılmış olacaktır.

Sistem yaklaşımında yönetimin görevi, okulun gerçek ve gelecekteki güçlerini çevrenin ihtiyaçlarıyla dengelemektir. Bu anlamda okul çevreyle olan ilişkilerinde güç ve ihtiyaç dengelenmesini sağlamalıdır. Böylece okulun yönetim yapısı, çevre ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilebilecektir. Okulla çevre arasındaki ilişki, geleneklerde kopmaya yol açabilir (Bursalıoğlu, 1997, 83). Belirtildiği gibi okulla çevre arasındaki etkileşim, hem okulun hem de çevrenin karşılıklı ilişki içinde bulunmasıyla anlam kazanır ve bazı geleneksel değerlerin değişmesine yol açabilir. Bu değişimin çevreyle karşılıklı gerçekleşmesi, eğitimin tek yönlü değişimini engelleyerek çift yönlü bir değişimin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Balcı (2001, 202), etkili okulun yönetsel örgütlenmesinin durumsal bir yapılanmaya uygun olacağını belirterek, okul yöneticisinin geleneksel işlevlerinin değiştiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin asıl işlevleri, öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğretim lideri olma, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, okul koridorlarında ve dersliklerde doğru zamanda doğru yerde bulunma şeklinde sıralanabilir. Okul yöneticisinin odasının dışına çıkması, okulun her yerinde görülmesi ve okuldaki çalışanlarla, öğrencilerle ve okul çevresiyle etkileşimde bulunması organik bir örgüt yapılanmasını gerekli kılmaktadır. Gerçekte okul yönetimindeki bu dönüşüm, sınırları kesin belirlenmiş ast-üst ilişkilerinin etkisini yitireceği, okulda eşitlik anlayışının yer bulacağı, otoriter okul ve sınıf yönetiminin yerini demokratik ortamlara bırakacağı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda Russell (2003, 213) eğitim ortamlarında iktidarın, yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin otoritesinin azaltılmasıyla yetenekleri ortaya çıkarılmamış sıradan öğrenci olarak görülenlerin ihmal edilmelerinin giderilebileceğini vurgulamaktadır.

Özdemir (2000, 36) sistem yaklaşımında örgütteki isteklerin sınırsız, karmaşık ve dinamik olduğunu vurgulayarak, bu durumun örgütün amaçlarının tanımlanmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Örgütlerin asıl amaçlarının yaşamak ve büyümek olduğu düşünüldüğünde çevre ile uyumlu yaşamının önemini artırdığı belirtilebilir. Bunun için çevreyle uyumlu ve rekabet edebilen bir örgüte ihtiyaç vardır. Morgan'ın (1998) rekabetin yanında işbirliğinin de örgütlerde olması gerektiğini vurguladığı düşünüldüğünde okulun öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve çevre ile bir bütün oluşturabilme gerçekliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Pehlivan'a (2002, 15) göre de okul etkinliklerinin daha çok işbirliğine dönük, eyleme dayalı ve bütün öğrencilerin duygusal katılımını sağlayacak hale getirilmesi gereklidir. Okul işbirliği yerine yarışmacılığı kullanarak, öğrencileri yönlendirmekte ve kontrol etmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi okulun çevreyle olan etkileşimi, eğitimde merkezi yönetimin etkisinin azalmasını beraberinde getirmektedir. Özden (2000, 28) tam da bu noktada okul yönetiminde kural, rol, birimler arasındaki ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha az esnek olması gerektiğini vurgular. Merkezde bulunan bazı yetkilerin okullara verilmesi ve yeniden düzenleme gereği yatay örgütlenmeyi gerektirmektedir. Bu tür bir yeniden yapılanma, okul yöneticisinin kuralların uygulayıcısı değil, işlerin kolaylaştırıcısı olmasını, öğretmenin de sınıfta anlatıcı konumunda değil, öğretim lideri olmasını gerektirmektedir.

Okuldaki otorite ve karar verme mekanizmasına ilişkin düzenlemeler yapılması yatay örgütlenmeye geçişi kolaylaştıracaktır. Bu düzenlemeler (Özden, 2000, 28);

1. Kararlar, sonucundan etkilenen insanların katılımıyla alınmalı,
2. Yönetim, alınan kararların uygulanması için karar alıcıların desteğini almalı,
3. Kararları alanlar sonuçlarından sorumlu olmalı,
4. Yönetici ve öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına esneklik getirilmeli,
5. Yöneticiler, kuralların yerine getirilmesinin sıkı takipçisi olmak yerine eğitim öğretimin verimli olarak gerçekleşmesinden sorumlu olmalıdırlar.

Collins (1996) 1980'lerde ve 1990'ların başlarında yönetimi yeniden değerlendirme girişimlerinin öz güvensizlikten öz güvene doğru bir değişimi vurguladığını belirtmektedir. Bu öz güvenin yönetimde gerçekleşmesi ile merkezi yönetimin yetkilerinin bir kısmını okullara aktarılması konusunda paralellik olması gerekmektedir. Bu yetki aktarımı politik bir karardır. Son yıllarda bu tür bir politik değişimin yönetsel literatürde ifade edilmeye başlanması, yönetiminin yetki aktarımında anahtar rol konumunda olan "güven" ilkesine bağlıdır. Bu anlamda Conger (1999, 224) örgütlerde güvenirliliğin kaynağını uzmanlık ve ilişkiler olarak belirtmektedir. Uzmanlık birikimlerinin algılanmasının örgütteki iletişimle ortaya çıkacağını vurgular. İlişki açısından ise, güvenirliliğe sahip kişilerin, başkalarının yararlarına kulak verme ve o yararlar için çalışmasının zamanla ortaya çıkacağını belirtir.

Stack (1998, 97) güvenin aşamalarını kendinizi ve işi paylaşmak, bütün kapıları açmak, dikkatli dinleme becerileri geliştirmek, kestirilebilir olmak şeklinde sıralamaktadır. Görüldüğü gibi yönetici kendini çalışanlara ve çevreye açmalı, işi ve işyerini paylaşmalıdır. Bu anlamda okul yöneticisi kendini çalışanlarına ve çevreye kapatmak yerine, açık olmalıdır. Okulda yapılacak işleri sadece kendisi yapmak yerine tüm ilgililerle beraber yapmalıdır. Okul yöneticilerinin karşındakileri dinleme becerileri olmalıdır. Dinlemek karşındakilerin kendilerini önemli hissetmelerini sağlar. Okul yöneticisi, açık saydam, kestirilebilir olmalıdır. Bunlar güveni sağlamada önemli öğelerdir. Eğitimde merkez yönetimi de yetkileri paylaşmada güven ilkelerine uygun olarak davranmalı ve eğitim çalışanlarına güvenmelidir.

Balcı (2001, 114) 1990'lerden sonra yaygınlaşmaya başlayan yerinden yönetim anlayışıyla okul yöneticilerinin yeni rollerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yönetici; a) Yüksek derecede stratejik planlama yapabilmeli, büyük resmi görebilmeli, b) Okulların, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek program ve hizmet sunabilmesini sağlamalı, c) Okulların yaşam boyu eğitimin bir parçası olmasını sağlamalı, d) Toplumun okulun karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlamalıdır. Bu anlamda veliler, çeşitli birey ve gruplar okullarda karar sürecine katılmalı ve bu katılım hiyerarşik olmamalıdır.

Park (1999, 367) Bates'in geleneksel eğitim yönetimi teorilerine, eleştirel teorisiyle, karşı meydan okuduğunu belirtir. Onun, eleştirel teorisinin temellerini Habermas'tan aldığını vurgular. Bates (2001, 575) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Okullar üzerindeki eşitlik, etkinlik ve etkililik konularındaki baskı ve ortaya çıkan performans sorunları, okuldaki otorite ilişkilerini sorgulayarak okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bates (2001, 576) yeni eğitim sosyolojisinin, öğretmenlerin değerini, insanlığın iyileştirilmesindeki başarılarının önemini belirtmekte ve mekanikleşmiş pedagojinin ve bürokratik denetimin müdahalesini reddetmek için temeller sunduğunu belirtmektedir.

Balcı (2003, 34-35), kritik yönelimli kuramları yorumcu paradigma içinde değerlendirir ve kritik kurum savunucularının, eğitimcilerin personeli, öğrenci ve toplumu güçlendirmesini ve gücü paylaşmasını önerdiğini belirtir. Bu görüş açısından eğitimin hedefi, sosyal adalet ve eşitliktir. Yine bu yaklaşımda, eğitim programlarının ve öğretimin öğrenci merkezli ve eşitlik ve adaleti sağlamaya dönük olması gerekliliği savunulur. Kritik kurum, eğitim yönetimi kuram ve araştırmalarının, bireysel farklılıklara, eşitlik ve adaletle odaklanmasını, hiyerarşideki güç farklarıyla daha az ilgilenmesini temel alır. Bu anlamda Şimşek (1997, 98) eğitimde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını belirterek, öğrencilerin farklı alanlarda başarılı olabileceğini vurgular. Böyle bir yapılanmada okul, öğrencilerin değişik ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir kurum olacaktır. Farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara cevap verebilen okul, eşitlik ve adaletle odaklanmayı da bir ölçüde gerçekleştirebilecektir.



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

Arslan (2002, 264) yeniden inşacılık kuramının, eğitimi kültürle ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Bu kuramcılar, yeni toplumsal düzenin yaratılmasını eğitimin üstlenmesi gerektiğini savunurlar. Bu görüşe göre eğitim “toplumsal kendini gerçekleştirme” dir. İlericilik düşüncesini savunanlara göre ise eğitim, hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalı, öğrenme çocuğun ilgileriyle doğrudan ilişkili olmalı (öğrenci merkezli eğitim), bilgiler deneyle birleştirilerek öğrenciye sunulmalı (aktif eğitim), öğretmenin görevi yönlendirmek değil tavsiyede bulunmak olmalı, okul rekabetten çok işbirliğini teşvik edici olmalı, gerçek gelişmenin zorunlu koşulu olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine olanak veren ve onu teşvik eden ortam demokratik olmalıdır.

Sergiovanni (1992) örgütsel kültürel kuramlardan yola çıkarak bir toplum olarak okul metaforunu geliştirmiştir. Ona göre okul bir toplum olarak görüldüğünde, okul üyeleri paylaşılan değer ve ideallere birlikte bağlılık gösterir, okula ait olma duygusu artar ve liderlik ve yetki anlayışı değişir. Böyle bir okulda yetki kaynağı olarak profesyonel ve moral kaynaklar bulunur. Profesyonel kaynak, tecrübe, sanat bilgisi ve kişisel uzmanlıktır. Moral kaynak ise, ortak değer, fikir ve ideallerden gelen bireyin sorumluluk ve görevleridir. Okulda lider, takım çalışması ve işbirliğini esas almalıdır. Bu tür okullarda belirlenmiş ortak vizyon ve hedeflere yönelim vardır (Akt: Balcı, 2003, 45).

Meyer (2002, 515) eğitim yönetiminin yeni teorilerden etkilendiğini belirtir. O, bu teorilerin örgütsel öğrenme, karmaşıklık teorisi ve bilgi yönetimi olduğunu vurgular. İşlerin niteliğinin değişmesi eğitimi etkilemektedir. Artık yapılan işler kol gücüne değil, bilgi gücüne dayanmaktadır. Bu nedenle eğitimin önemi oldukça artmıştır. Bürokratik eğitim örgütleri, karmaşık çevreye uyum sağlamada ağır kalmakta ve değişimi gerçekleştirememektedirler. Böylece okul yapılanmalarının merkezi yapının aşırı baskıcı etkisinden kurtularak daha yerel olmaları, karmaşıklığa uyum ve değişim için önemli olmuştur.

Dimmock (1999, 37) Murpy'nin (1991) okulların yeniden yapılanmasında, okuldaki karara velilerin katılımına, öğretmenlere daha çok yetki aktarılma ve kavramaya odaklı öğrenmenin olduğu okula dayalı yönetimin benimsendiğini belirtmektedir. Bu tartışmalar okulları merkezden uzaklaştırarak daha yerel yapma eğilimlerini de beraberinde getirmiş, İngiltere ve Galler'de yerelleşme uygulanmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte bazı okullar karar yapma yetkilerini okul danışma kurulları, siyasal komitelere ve toplumun çeşitli gruplarıyla paylaşmışlardır. Bütün bunlar okulun kültür ve iklimini değiştirerek, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yerel toplum üyeleri arasında yeni ilişkiler doğurmuştur. Okul yöneticisinin rolü değişmiş kahraman ve keskin liderlik yerine, kahraman olmayan daha demokratik, katılımcı ve işbirliğine uygun yönetim gelişmiştir. Görüldüğü gibi, pozitivist yaklaşımlarda yöneticinin teknik kapasitesi önemliyken, yorumcu paradigmayla sosyal yetenekleri, duygusal kavrayış düzeyi, ilişki kurabilme, iletişim kurma ve anlaşmazlıkları giderebilme gibi yetenekleri önemli olmuştur.

Özden (2000, 45) başarılı okul yöneticisinin, okuldaki öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonunun etrafında birleştirmesi gerektiğini belirterek, yöneticinin öğretmen etkinliklerini bütünleştirmesinin önemini vurgular. Öğretmenlerin farklı alanlarda derslerini verdikleri düşünüldüğünde bu farklılıkların birleşmesinin ortak bir okul vizyonu etrafında olması, bütünün gücünü ortaya çıkartacaktır. Vizyonun oluşturulması hiyerarşik bir yapılanmayla değil, eşitlik içinde katılanların ortaklaşalığıyla alınması gerekmektedir. Böyle bir vizyon geliştirme, tüm okul çalışanlarının vizyona bağlılıklarını arttıracak gibi gerçekleşmesini de sağlayacaktır. Collins (1996) bu anlamda ortaklaşa alınan kararlara dikkat çekerek, alınan kararlarda oybirliği varmış gibi gösterilen görüşlerin hiyerarşiye göre alınabileceğinin sakıncalarına değinir. Böyle bir durumda çalışanların, yukarıdan aşağıya doğru alınan bu kararları üstlenmeyeceği ve kararları başarıyla uygulamayacağı düşünülebilir.

Erdoğan (2000, 97-98) okul yöneticilerinin yeni rolleriyle birlikte yapması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Okul yöneticisi, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkan ve programlarla yetinmemeli, okuldaki eğitim öğretimi sürekli geliştirmeli,
2. Okul yöneticisi, okul vizyonunun oluşturulması ve geliştirilmesinde tüm personelin ve çevrenin güçlerini birleştirmeli,
3. Okul yöneticisi, sadece rutinleşmiş işlerle uğraşmak yerine, yeni planların ve uygulamaların yaratıcısı ve başlatıcısı olmalı,
4. Okul yöneticisi, elde edilen başarıların maddi ve manevi ödülünü çalışanlarla paylaşmalı,
5. Okul yöneticisi, astlarının kendisine itaatine değil, katılmasına önem vermeli,
6. Okul yöneticisi, gerektiğinde yetki ve sorumluluklarını paylaşmalı, astlarına güvenmeli,
7. Okul yöneticisi, gücünü okul çalışanları ve çevrenin güveninden almalı,
8. Okul yöneticisi, okul çalışanlarının gücünü birleştirerek sinerji yaratmalı,
9. Okul yöneticisi, okulun amaçları ile okulda çalışanların ihtiyaçlarını bir bütün olarak görmeli ve denge kurmalı,
10. Okul yöneticisi kendi gelişimi ve çalışanların gelişimini sağlayacak ortamları oluşturabilmelidir.

Botello ve Gasman (1999), 1990'lı yılların sonunda okul yöneticisinin özelliklerini şöyle sıralamıştır: Okulun şimdiki durumu ile gelecekteki durumunu birleştirme, eğitim programlarını sağlama ve geliştirme, bilgiyi yaratmada, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğreteceği konusunda öğretmenlere yardımcı olma, öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve gelişmeleri için onları motive etme, eğitimsel liderlik anlayışının, öğretmenler tarafından algılanması için öğretmen kültürü yaratma, okulun gelişmesi için okul içi eğitimler verilmesini düzenleme.

Reilly'ye (1999) göre Avrupa'da değişen eğitim yönetiminin, yöneticilerde liderlik özelliklerine odaklandığını belirtir. O, gelişen bu liderliğin, çevrenin düzensizliğine göre yapılandırılması gerektiği üzerinde durur. Eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik özelliklerini Hart (1999) şöyle sıralamaktadır:

1. **Stratejik liderlik**, diğerlerinin önerilerinden hareket ederek vizyon geliştirme, liderlik süreçlerini yerine getirerek bilgiyi kullanma ve problemleri çözmeye, ortak amaçları başarma ve eğitimsel toplumda etik davranışlar gösterme,
2. **Öğretimsel liderlik**, okul üyeleriyle birlikte müfredat ve eğitimsel programları tasarlama, öğrenen merkezli okul kültürü geliştirme, çıktıları değerlendirme ve öğrenci personel servislerini sağlama,
3. **Örgütsel liderlik**, örgütü anlama ve ilerletme, operasyonel planları uygulama, finansal kaynakları yönetme, yerel yönetim yöntemlerine ve prosedürlerine başvurma,
4. **Siyasal ve toplumsal liderlik**, yasal gerekliliklere ve yasal koşullara göre davranma, standart düzenlemelere başvurma, güvenliği sağlama ve geliştirme, politik eylemlerde güvenlik girişimlerini etik yollarla birleştirme, okuldaki politik sistemleri anlama, okul ve halkı birleştirme, etkili program geliştirerek okul çalışanları ile halk ilişkilerini geliştirme,
5. **Uzmanlaşmış liderlik**, örgütsel, eğitimsel ve stratejik liderliğin ana hatlarını örgütün çevresiyle de başarmadır. Uzmanlaşmış liderlik aynı zamanda deneyimleri içerir. Bu deneyimler, karmaşıklığın artmasında sorumluluk almayı iyi, düşünmeyi gerektirmez.

Fenwick ve Murlis (1994) okuldaki yöneticinin yapması gerekenleri, okulun amaçlarını ve standartlarını belirleme, uzun ve kısa dönemli planlar geliştirme, okul çalışanlarına karşı açık olma, geribildirimde bulunma, ödüllendirme, öğretmen ve diğer yöneticileri geliştirme, çalışanlar ve diğer yöneticiler ile iyi ilişkiler geliştirme olarak açıklamıştır (Akt: Khetarpal ve Srivastava, 2000). Yorumcu paradigmanın eğitim yönetimine getirdiği yeniliklerin ardından, bu paradigmanın eğitime yansımalarını incelemek gerekmektedir. Böylece yönetim alanında yaşanan değişim, eğitimde nasıl olmalıdır konusuna da açıklık getirilmiş olur.

Habermas (2004, 108) pozitivist anlayışın, bilgiyi eleştirmeden kabul etme geleneğini yerleştirdiğini belirterek böyle bir yaklaşımın körleştirici etkilerinin olacağını vurgular. Eğitim sistemimizde bu tür pozitivist anlayışa uygun pek çok örnek vermek mümkündür. Şimşek (1997, 98) son yıllarda eğitim sisteminin sınavlara endekslendiğini belirterek, belli zaman diliminde belli sayıdaki soruları yanıtlamaya dayanan performans testlerinin eğitimin her alanına yayıldığını vurgulamaktadır. Okul ve öğretmen başarıları da bu ölçüte göre değerlendirilmektedir. Gerçek yaşamda problemlerin çoktan seçmeli olmadığı düşünüldüğünde, sistemin nasıl bir durumda olduğu ve gerçek yaşamdaki analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye uygun olmadığı görülebilir.

Freire (2000, 57) çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin, problem tanımlayıcı eğitim olarak betimlediği, öğretmen-öğrenci diyalogu ve birlikte öğretimin olduğu eğitimle kazandırılabilceğini belirtir. Hard (1999) problem temelli müfredatın uygulanabilmesi için okul örgütünün yeniden yapılanması gerektiğini belirtir. Problem temelli öğrenmede, öğrenenin öğrenim materyallerini kullanma sıklığı, eğitim süreçlerinde öğrenme aktivitelerinin çokluğu ve öğrenci ve öğretmenlerin farklı rolleri vardır.

Geleneksel öğrenmede, öğrenme materyalleri bütün öğrenciler için aynıdır. Bu materyaller teorilerin uygulanması ve araştırma sonucunda yazılmış kitaplar, makaleler ve diğer basılmış yayınlardır. Bu tür bir eğitimde onlara bu uzman kişilerin yazdıkları bilgiler aktarılır. Bunun aksine problem temelli eğitimde proje temelli öğrenme vardır. Bu modelde rol oynama teknikleri, benzetim modelleri kullanılarak, öğrencinin tanımadığı bir problemi tartışması beklenir. Geleneksel yaklaşımda öğrencilere şimdiki problemler üzerinde farklı cevaplar vermesi beklenir. Problem temelli öğrenmede ise öğrencilerin var olan problemden yeni problemler üretip çözmeleri beklenir. Geleneksel eğitimde öğretmen, öğreticidir, problemi ortaya atan ve sorandır. Problem temelli öğrenmede öğretmen, öğrenci takımlarının araştırmalarını gözler, öğrenciler, araştırma ve teorilerin otoritesinden soyutlanarak materyalleri kullanırlar (Hart, 1999).

Morin (2003, 2), bilimsel bilginin gelişmesini, hataları arayıp bulmada ve yanılsamalarla savaşımında güçlü bir araç olarak görür. Bilimi denetleyen paradigmlar yanılsamaları geliştirebilir ve hatayı kesin olarak gideren ve bir daha hata oluşmasını önleyen bilimsel bir kuram yoktur. O halde eğitim, hata, yanılsama ve körleşmelerin kaynaklarını arayıp bulma yeteneğini kazandıran özellikte olmalıdır. Belirtilen bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması şüphesiz ki bilgi aktarımı yapan, ezberlemeye yönelten, sorgulamadan uzak bir eğitim sistemi için geçerli özellik değildir. Pehlivan (2002, 16) bu anlamda okulların bilgilerin ezberletilmesi üzerinde odaklaşmadan vazgeçip bilginin nasıl bulunacağı ve nasıl kullanılacağı üzerinde daha çok vurgu yapması gerektiğini belirtir.

Tekeli (2003, 18) eğitim modelinde yaşanan dönüşümün öğretmen merkezli öğretmeden, öğrenci merkezli öğretmeye doğru yöneldiğini belirtmektedir. Öğretmen merkezli eğitimde, tek düze, önceden belirlenen müfredata göre öğretim yapılır ve öğrenci pasiftir, öğretim sadece sınıfta yapılır, toplumsal iş bölümlerine uygun öğretim yapılır, toplumsal kontrol sürdürülür. Öğrenci merkezli eğitimde ise, bilişsel uyumsuzluğa duyarlı, işle, keşifle, oyun kurarak öğrenme vardır ve öğrenci, öğrenme sürecinde aktif katılımcıdır, çevre temelli sınıf dışına taşan, öğrencinin tam ve uyumlu gelişmesini sağlayacak ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim vardır.

### Sonuç

Açık sistem yaklaşımıyla başlayan yönetimdeki dönüşüm tüm toplumsal alanları etkilemiştir. Eğitim sistemi, hem yönetsel anlamda hem de eğitimin içeriği ve bilginin sunumu olarak değişim göstermiştir. Eğitim yöneticisi kontrol ve gücün tek hakimi olmaktan çıkmıştır. Artık kontrol ve güç eğitimle ilgili tüm bireylerin ortak kullanımına sunulmuştur. Okul yöneticisi, çalışanların kendilerini geliştirecek ortamları oluşturmalı, eğitimle ilgili yenilikleri başlatmalı, çalışanlarla ve çevreyle beraber okulu geliştirmeli, okulda katılımı desteklemelidir. Okul yöneticisi öğretmenlerin öğretim yapmasındaki sorunları gidermek ve yenilikleri uygulamak amacıyla öncelikle öğretim lideri olmak zorundadır. Hiyerarşik bir yapılanmanın etkisinin olmadığı bir eğitim sisteminde tüm kararlar, eğitimle ilgili birey ve grupların ortaklaşalığı içinde alındığında, etkili bir eğitim olacaktır. Okul yöneticisi, eğitim sisteminin demokratik yapılanmasıyla, katılımcılığı ve işbirliğini öne alacaktır.

Eğitim sisteminin yapısal değişimiyle, sınıf içinde de dönüşümler kaçınılmaz olmuştur. Sınıfta öğretmenlerin öğrenciler üzerinde mutlak hakimiyeti yerini, işbirliği içinde birlikte öğrenilen ortamlara bırakmıştır. Bu anlamda öğretmenin aktarıcılık rolü değişmiş, öğrencilerle birlikte diyalog içerisinde birlikte öğrenmeyle çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önündeki engeller kalkmıştır. Artık bireyler özgürce düşüncelerini uygulamaya koyabilecektir. Bu düşüncelerin gelişmesi uygun olarak oluşturulan öğrenme ortamlarıyla sağlanabilecektir. Bu öğrenme ortamlarında, araştırma ve teorilerle geliştirilen bilgilerin mutlak otoritesi yerini özgün düşüncelere bırakmıştır. Uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve eğitimle ilgili olan çevredeki birey ve grupların ortak çabalarının sonucunda olacaktır.

### Kaynakça

- Apple, M. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikası üzerine eleştirel yazılar* (Çev. F. Gök ve diğerleri). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş* (6.baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Etikili okul ve okul geliştirme* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (Çev: S.Turan, M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 573-592. (Orijinal eserin yayım tarihi 1982).
- Botello, M., Glasman, N. S. (1999). Dimensions of teacher in-service training for school improvement. *The International Journal of Educational Management*. 13 (1), 14

- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Collins, D. (1996). New paradigms for change? Theories of organization and the organization of theories. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (4), 9-23.
- Conger, J. A. (1999). İnsanları yönetmek. İkna sanatı. (Çev. G. Bulut). *Harvard Business Review*. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Covey, S. (1998). *Etkili İnsanların 7 alışkanlığı*. (Çev. G. Suveren, O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).
- Covey, S. (1997). Putting principles first. *Rethinking the future*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Dalin, P. (1998). *School development, theories and strategies*, London: Cassell, Imtec.
- Dimmock, C. (1999), Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-449.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (2. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu-E. Özbek). (4. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gadamer, H. G. (1990). Tarih Bilinci Sorunu. *Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım*. Ed. P. Rabinow, W. Sullivan. (Çev. T. Parla). İstanbul: Hürriyet Ofset A.Ş.
- Habermas, J. (2004). *İdeoloji olarak teknik ve bilim*. (Çev. M. Tüzel). (5. baskı). İstanbul: YKY.
- Hard, A. W. (1999). Educational leadership a field of inquiry and practice. *Educational Management & Administration*. London: SAGE publications, vol:27(3) 223- 334.
- Khetarpal, I., Srivastava R. C. (2000). Management styles grounded in interpersonal roles: focus on heads of school in India. *The International Journal of Educational Management*, 14 (2), 74.
- Koyre, A. (1994). *Yeniçağ biliminin doğuşu (bilimsel düşüncenin tarihi üzerine incelemeler)* (2. baskı). (Çev. K. Dinçer). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. Edgar Morin. (Çev. H. Dilli). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını.
- Kuhn, T. S. (1982). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev. N. Kuyaş). (1. basım). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Meyer, H. D. (2002). From “loose coupling” to “tight management”? making sense of the changing landscape in management and organization theory. *Journal of Educational Administration*, 40 (6), 515-521.
- McCrea, N., Ehrich, L. (1999). Changing Leaders’ Educational Hearts. *Educational management & Administration*. London: SAGE Publications. 27 (4), 431-440.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: Metal Sanayicileri Sendikası.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (Çev. H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ouston, J. (1999). School effectiveness and school improvement: critique of a movement. *Educational Management*. London: Paul Chapman Publications Company.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler* (3. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Park, S. H. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administratio. *Journal of Educational Administration*. 37(4), 367.
- Pehlivan, İ. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Rabinow, P., Sullivan, W. (1990). Yorumcu eğilim : Bir yaklaşımın doğuşu. *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım*. Ed. P. Rabinow, W. Sullivan. (Çev. T. Parla). İstanbul: Hürriyet Ofset A.Ş.
- Reilly, D. H. (1999) Non-linear systems and educational development in Europe. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 424.
- Russell, B. (2003). *Sorgulayan denemeler*. (Çev. N.Arık). (17. basım). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*. (Çev. A.Ekmekçi). (2. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stack, J. P. (1998). Kendinizi ve işi paylaşmak. *İnsan yönetimi*. Ed. Robert H. Rosen. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Sullivan, T. J. (1999). Leading people in a chaotic world. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 408.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 395-422.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: yorumcu paradigma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 67-89.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek. Türkiye’de eğitim reformu tartışması için bir düşünce çerçevesi*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayını.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-8.
- Westfal, R. (2000). *Modern bilimin oluşumu*. (Çev. İ. H. Duru). (13. baskı). TÜBİTAK Yayınları.

## EXTENDED SUMMARY

### Abstract

The paradigm concept is used for better understanding the alterations, transformations and new formations in science. In this study the paradigm is based on definition where the paradigm was *a model, a perspective, a whole of schedule, a basis of knowledge and world-view that assign a behavior and thought manner of the community or a group in a particular time slice*. Also in this study on the basis of the paradigm concept it was tried to discuss these alterations, transformations and new formations. In the report paradigm will be researched in supervision of scientific revolutions as two opposite formations, interpretative and positivist. The general aim of this study is to investigate from the theoretical perspective of the paradigms in the education and educational administration of the world. Educational system has demonstrated change as both administrative meaning and the content of education and the presentation of knowledge. The educational administrator has no more been the only dominant of control and power. From now on, control and power have been ready for all the individuals concerning education to use together.

**Keywords:** Educational administration, paradigm, positivist paradigms, interpretivist paradigms.

### Introduction

The paradigm concept is used for better understanding the alterations, transformations and new formations in science. Also in this study on the basis of the paradigm concept it was tried to discuss these alterations, transformations and new formations. Covey (1998, p.18), indicate that the word “paradigm” comes from Greek origin and means model, theory, perception, supposition or reference.

The scientific popularity to paradigm concept was gained by the American philosopher Thomas Kuhn. According to the Kuhn (1982, 239) the paradigm concept has two meanings. In the first, paradigm is the whole of beliefs, ethical values and technics shared by all members in one community. With this meaning paradigm is sharing a theory or theories by scientists. But in the second meaning only one element of the whole is mentioned. These are concrete crossword solutions used as a model or an example and can be used instead of definite rules as a base for analyzing crosswords in usual forms when required. The paradigm with its first meaning as to be understood from Kuhn’s definitions is sharing a theory by scientists, accepting the validities of theories by them. Paradigm as in its second meaning is models or examples necessitating solving the problems in theories.

In this study the paradigm is based on definition where the paradigm was a model (Kuhn, 1982, p.123), a perspective, a whole of schedule, a basis of knowledge and world-view that assign a behavior and thought manner of the community or a group in a particular time slice. In the report paradigm will be researched in supervision of scientific revolutions as two opposite formations, interpretative and positivist. The positivist paradigm is a world-view that defends hierarchy, objectivity, possibility of generalization, causal relationship, probability of perfect knowledge, reductionism, belief in certainty of future and possibility of previously estimated future, formalism and considering the world with metaphysical point of view. The interpretative paradigm is a world-view that advocates (or defends) complexity and abundance of reality, heterarchy, indefiniteness of the future, complex relations, disorder, integrality, contingency, interpreting the knowledge, participating feature of the observer, relativity, subjectivity, human emotions, informalism and qualitativism.

### Transformations of Paradigms

Instead of the Middle Ages god-centricity putting humanistic look, instead of metaphysical and in the same time religious problem placing the moral problem and instead of afterlife happiness putting the action are indicators of the Middle Ages opinion comes to an end (Koyre, 1994, 12). With laying a foundation to arise these considerations with revolutionary features, changing in community structures occurred and antiquity or Middle Ages scholastic thought leave its influence to the scientific thought opinion.

The dominant opinion of the 17<sup>th</sup> Century is mechanical philosophy that looks to the nature with geometrical understanding, that with Platonist and Pythagorist tradition accepting the universe is structured upon mathematical arrangement principles accept nature as a perfect machine and that try to explain secret mechanisms behind the phenomenon’s (Westfal, 2000, 1). Newton has developed mechanical science of 17<sup>th</sup> Century to the highest level of perfection as successful and mathematical science example (Westfal, 2000, 179). After its application to the natural sciences positivist paradigm is started to apply to the social sciences. The leadership of applications in social sciences was made by Comte (Şişman, 1998, 398).

Positivist paradigm, in the beginning of 20<sup>th</sup> century begins to lose its effect and its validity becomes disputable. Like in every scientific revolution discussions were increased with improving completely different opinion by some of the scientists with positivist paradigm understandings.

Rasnoy (1998, 21) stated that new shape of to understanding nature is with synthesis not with analysis. However in Descartes analytical approach the way to understand the complexity of the world is break the whole

into simple pieces. Thus this argued the positivist paradigm with argumentative validity and disputed effect should already been left over. Indeed this paradigm was inadequate to explain nature and social events. In this reached stage beyond positivist paradigm requirement was raised. This paradigm is called interpretative paradigm. The origins of interpretive approach in consideration of its immaterial purposes reached to the Herder and German Romanticism. But this approach was spread out everywhere and affected to the scientific progression of other countries (Gadamer, 1990, 84). According to Herder there aren't any appropriate rules for causal explanation in the past. Every event should be understand and evaluated in its unique, individual reality (Tan, 1993, 72).

The aim of interpretation art is not discovering the universal and laws but is explanation the definite context and universe. Interpreter social science was developed as an alternative to logical empiricism dominant have gone on human sciences for a long time. Interpreter approach in reply to a crisis in human sciences and should have profound reconstruction function to establish relations between examiner and examination tools (Rabinov and Sullivan, 1990, 9).

Instead of unique truth of positivist paradigm, interpretative paradigm describe reality complex. Instead of hierarchical arrangement of positivism in the interpreter approach was focused on heterarchical organization and emphasized that, its arrangement principle isn't hierarchism, but is complexity. As an alternative of Descartes consideration "break the whole into pieces" or "with separation to the units universe will be understood better" the interpreters opinion is that fragments prevent understanding the whole and by their incorporation the nature will be better understand. This means that interdisciplinary method will be dominant. The thesis of positivist paradigm that definite outcomes in the future can predicted was removed by interpretative paradigm and is emphasized the mistake which is making declarations about the indefinite future in with definite opinions. On the other hand probabilities about the future can indicate. With interpretative paradigm the quantitative alterations of the system were replaced with qualitative alterations.

In this study with synthesis of aforementioned classifications education management was evaluated in a classification with two common paradigms, the positivist paradigm and the interpretative paradigm. As previously stated by Dalin (1998, 31) education management cannot be explained everything about nature of organization with one theory and the same theory not suits to all organization kinds. Therefore in this study all theories, metaphors and approaches were investigated and developments in education management tried to explain with two paradigm headlines.

### **The Paradigm Transformation in Educational Administration**

With industrial revolution the main occupational area mechanization was influenced the management of organization. Reestablishment of management was reflected to education and schools were handled as production areas. In this manner education was perceived as institutions training industry requiring human type, begins to train with this education and converts to mechanized people.

In Norway Hougen (1977) investigated the school bureaucracy and established that bureaucracy convert teachers and students to unconditionally system complied individuals. In this manner, the central authority has a ruling role in what is learnt, when and how it is learnt (Dalin, 1998, 30). Murshall (1999) points out that educational administration includes a bureaucratic male image together with positivist opinions. Moreover, he emphasizes that administration uses the technical information more while solving problems, and that it is considered important to obey (McCrea and Ehrich, 1999).

An administrator must be able to perform professional leadership, his objective and visions must be formed by means of other personnel and he must cooperate with them (Covey 1997, 45; Morison 1998, 175), he should know the vicinity well, ought to be focused on learning and teaching, express his expectations clearly, support the personnel positively, and he must firm it up, form a system to follow the development, know the students' rights and responsibilities, and apply them well, prepare meaningful atmosphere of education, and he must be able to constitute the organization of learners, perform home – school cooperation (Ouston, 1999, 171). An administrator must be able to cooperate with both the teachers and students, and also with the guardians outside the school and the other organizations of environment.

Park (1999, 367) states that he challenges Bates's theories of method of traditional education by his critical theory. He emphasizes that he has got the basis of his critical theory from Habermas. Bates (2001, 575) points out that the developments in the social and political field force the schools to change. The constraint on the topics of equivalence, effectiveness and activity over the schools, and the occurring problems of performance make intensive changes at the administration of school by interrogating the relations of authority in the school. Meyer (2002, 515) points out that the administration of education is effected by the new theories. The bureaucratic educational organizations are heavy to adopt to the complex vicinity, and they can't perform the alteration. Thus, the center of school formations leaves the excessive influence of formation, and their being more local become important for compliance and alteration to complexity. Dimmock (1999, 37) points out that the method is appropriated, as Murpy (1991) thinks, while restoring the schools in which the guardians must participate in the decision in the school, the teachers must be transferred more authority, and also the method in which the learning depending on comprehending. These sorts of discussions have made the schools leave the center, and also made

more local, instead of the school administrator's being the hero and effective leader whose role has changed, the administration that is not hero, more democratic, cooperative and participative has developed.

At the end of the years with Botello and Glasman (1999), 1990's, the characteristics of the school administrator are listed as follow: cooperating the current situation of the school and its future position, obtaining and developing the school curriculum, helping the teachers on how they can teach the students to create the knowledge, motivating the teachers to have experience to develop themselves, creating the culture of teacher for the idea of educational leadership to be perceived by the teachers, and performing internal trainings to develop the school. Fenwick and Murlis (1994) explained the things that the administrator in the school as : determining the school's objectives and standards, developing short and long termed plans, being clear against the employees in the school, performing feedback, rewarding, improving the teachers and the other administrators, developing good relations with the employees and the other administrators (Khetarpal ve Srivastava, 2000).

### **Conclusion**

The transformation that has started with the open system approach at the administration has influenced all the social fields. Educational system has demonstrated change as both administrative meaning and the content of education and the presentation of knowledge. The educational administrator has no more been the only dominant of control and power. From now on, control and power have been ready for all the individuals concerning education to use together. The school administrator should constitute the surroundings for the employees to develop themselves, start the innovations concerning education, develop the school together with employees and vicinity, and support the participation in the school. First of all, the school administrator has to be an educational leader in order to eliminate the problems for the teachers to teach and to apply the innovations. At an educational system in which there is no effect of a hierarchic organization, when all the decisions are considered within the cooperation of individuals and groups, it will be an effective education. The school administrator will give preference to the participative position and cooperation with democratic organization of the educational system.

In the surroundings of learning, the absolute authority of the knowledge which is developed by researches and theories has replaced by original thoughts. Constituting the suitable surroundings of learning will be performed at the end of the common efforts of the educational administrators, the teachers and the individuals and groups in the vicinity concerning education.