

# Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansıması, Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıkları

Necla Şahin Fırat\*

## ÖZET

Bilenebilir olanın sadece olgular olduğunu varsayan bir felsefi akım olarak kısaca tanımlanan pozitivism, başta doğa bilimleri olmak üzere tüm bilim alanlarını derinden etkilemiştir. Eğitim yönetimi alanı da, uzun süre bu akımın egemenliği altına girmiştir. Ancak son yıllarda bu akım, pozitivist ötesi akımların yoğun eleştirisine maruz kalmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada pozitivism tanıtılmaya çalışılmakta, bu akımın eğitim yönetimi alanına nasıl yansıdığı üzerinde durulmakta, eğitim yönetimi alanına getirdiği katkıları ve sınırlılıkları irdelenmeye çalışılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Pozitivism, pozitivist ötesi akım, eğitim yönetimi

## ABSTRACT

Positivism, described as a philosophical movement supposing the idea that only phenomenon are knowable, have influenced all disciplines especially natural sciences. Educational administration was under the influence of this movement too. However, in late years, this movement has been strictly criticized by post positivistic movements. In this context, in this study the writer tries to describe positivism, states how this movement has been reflected on educational administration, and tries to describe the contributions and limitations that this movement has taken on the field of educational administration.

**Keywords:** Positivism, post positivistic movement, educational administration

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda, dünya ölçeğinde, pek çok alanda temel dönüşümler gözlenmektedir. Pek çok çevrelerce, var olan yapı ve yaklaşımlar sorgulanmakta; geleneksel ile bunun karşıtı olan akımların çatışması yoğunluk kazanmaktadır. Çeşitli bilim çevreleri de, benimsenmekte olan yaklaşımları sorgulamaktadırlar. Çeşitli bilim çevrelerinde olduğu gibi, eğitim yönetimi alanında da, uzun zamandır benimsenen pozitivist anlayış ile pozitivist ötesi/eleştirel kuram arasındaki tartışmalar süregelmektedir.

Schwartz ve Ogilvy'ye göre, pozitivismde yer alan niteliklerin aksine; (a) gerçeğin karmaşık olduğu, (b) heterarşi düzenin bulunduğu, (c) evrenin holografik olduğu, (d) gelecek ve yönün belirsiz olduğu, (f) ilişkilerin doğrusal olmayıp karşılıklı nedenselliğin bulunduğu, (g) değişimin morfojenetik olduğu ve (h) gözlemcinin belli bir perspektife sahip katılımcı olduğunun [1, 2] öne sürüldüğü pozitivist ötesi akım, yavaş yavaş pozitivismin egemenliğini sarsar görünmektedir.

\* Necla Şahin Fırat, Araş. Gör., DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir. necla.sahin@deu.edu.tr

Bu bağlamda, bu çalışmada pozitivizm ötesi akıma ilişkin bilgiler yukarıda verilenlerle sınırlanacak; pozitivizmin eğitim yönetimi alanına yansımaları konusuna açıklık getirilmeye çalışılacaktır. Önce pozitivizm açıklanmaya, daha sonra da sırasıyla pozitivizmin eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkılar ve sınırlılıklar tartışılmaya çalışılacaktır.

## 2. POZİTİVİZM NEDİR?

Pozitivizm bilinebilir olanın sadece olgular olduğunu varsayan bir felsefi akımdır. Gerçekten olumluluk deyişimiyle karşılanması gereken pozitivizmde, insan için olumlu olanın sadece olgular (fenomenler) olduğu savı öne sürülür [3].

Eski Yunan'dan günümüze ancak 19. yüzyıl filozofu Auguste Comte tarafından ilk önce felsefi pozisyonda kullanılan pozitivizm, "üç aşama yasası"na göre açıklanır. Buna göre, insan zihni teolojik aşamadan metafizik aşamaya, en son olarak da pozitivist aşamaya doğru bir gelişim göstermiştir [4]. Teolojik aşamada insan zihni, ilk ve son nedenleri, tek sözcükle mutlak'ı araştırır. Olayların nedenlerini doğüstü birtakım varlıklarda görür. Metafizik aşamada doğüstü etmenlerinin yerini soyut birtakım güçler tutar. Pozitif aşamada ise insan zihni mutlak'ı aramaktan vazgeçip, gözlem ve akıl yürütme yoluyla sadece olaylar arasındaki değişmez ilişkiyi, yani yasaları bulmaya çalışır [5]. Pozitivist felsefeye göre, bilim de insanlıkla birlikte, evrimi içinde bu üç hali geçirmiştir [3].

Pozitivizmde örtük de olsa, tek bir bilim mantığı vardır. Bilim başlığını taşıyan her entelektüel etkinlik buna uymak zorundadır. Pek çok pozitivist, sosyal bilimlerin şimdilik olgunlaşmamış olsalar da, gerçekte bunu yapabileceklerini ileri sürmüştür. Pozitivizmde tüm bilimlerin tek bir bilime, genellikle fiziğe indirgenme çabası görülmektedir. Böyle bir indirgeme, ya tek bir bilimin kavramlarının diğer biliminkiler yoluyla tanımlanması veya ilkinin yasa ve kuramlarının ikincisinden alınması yoluyla başarılacaktır. Böylece ideal olarak bir bilimlerin hiyerarşisi elde edilir. Bu hiyerarşi fizikle başlayıp kimya, biyoloji, psikoloji ve sosyolojiyle ilerler ve böylece de hepsi ilkine indirgenmiş olur [6]. Hatta Comte, pozitivist anlayışa uygun olarak, sosyolojiyi ilk olarak "sosyal fizik" olarak adlandırmış [7] ve her bilimin özel olarak kendine ait gerçeklerin de eklenmesi koşuluyla, kendinden önce gelen

bütün bilimlerin gerçeklerine bağımlı durumda olduğunu ifade etmiştir [8].

Pozitivizmin nesneliliği ve indirgemeyi bir anlamda kutsadığı söylenebilir. Tierney ve Roads'a göre, pozitivizmde olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Böylece pozitivizm, karmaşık toplumsal süreçleri toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklamayı yeterli görmektedir. Dahası pozitivistler, gerçeğin doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırmayla tanımlanabileceğini ve anlaşılabilirliğini varsaymaktadırlar [2]. Gerçekten de pozitivist bakış açısında gözlem ile deney emin ve kesin ampirik bilginin tek kaynağıdır. Duyu deneyimleriyle bize ifşa edilmiş olan olayların arkasındaki ve ötesindeki elde etmeye çalışılmayan, bu olayları her nasılsa zorunlu kılmış olan ancak gözlenemeyen özerin, mekanizmaların veya doğaların bilgisini vermek, bilimin amacı değildir. Comte'a göre, bilimsel incelemeler, gerçek yasalarını bulmak için fenomenlerin çözümlenmesiyle sınırlı olmalıdır [6, 9]. Ancak, şunu da belirtmek gerekir ki, pozitif bilim felsefecileri, değerlerin bilimin konusu olmasını reddederken, bu reddetmeyi değere ilişkin savların reddi üzerine oturtmazlar; sadece değerlerin bilim içinde meşru bir yerinin olmayacağını ileri sürerler [6].

Pozitif bilimden başka bir bilim olmadığını savunan pozitivizm, "İnsanlığa hiçbir insanüstü varlığa dayanmayan yeni bir dini gerekmiştir. Bu din, pozitif nedenlerin üstüne kurulmalı, teolojiye olduğu kadar metafiziğe de sırt çevirmelidir. İnsanlık dini, nereden geldiğimizi ve nereye gideceğimizi düşünmeden, kısa hayatımızı daha yaşanılır hale getirecektir" [3] görüşüyle, iç tutarlıktan yoksun görünmektedir.

Pozitivizmin kuram ve araştırmalara ilişkin özellikleri konusunda Keat ve Urry şu görüşleri öne sürmektedir [6]: Pozitivist için bilimsel kuramlar, doğruluk ve yanlışlıkları sistematik gözlem ve deney yoluyla değerlendirilebilen, oldukça genel, evrensel ifadeler dizisinden oluşur. Bu gözlem ve deneylerin sonuçları tam bir kesinlikle bilinebilir. Bilimsel kuramların evrensel önermeleri genellikle "yasa" olarak terimlendirilir. Ancak kuramsal yasalar ile ampirik yasalar arasında önemli bir fark olduğu da kabul edilir. Bu farklılık kuramsal (gözlemsel olmayan) terimler ve kuramsal olmayan (gözlemsel) terimler arasındaki farka dayanır. Yine pozitivist için bilimsel kuramlaştırmanın

nesnel temelini sağlayan, yalnız ve yalnızca gözlemdir. Pozitivistlere göre önerme ancak ve ancak, doğruluğu veya yanlışlığı ampirik gözlem yoluyla kesinleştirilmesi olanaklıysa bilimseldir. Öte yandan gözlenebilir olanın ölçülebilirliğine ve nicelleştirilebilme olanağına büyük önem yüklenir.

Hançerlioğlu [3], pozitivizmi şu açılardan, eleştirel olarak özetlemektedir: Pozitivizm, bilimi savunur görüldüğü halde, gerçeği bilinemez saymakla, bilime karşı çıkmaktadır. Pozitivistler ne materyalist ne de idealist olduklarını, ancak ampirik olay ve olguları incelemekle yetindiklerini, bilim insanı olduklarını söylerler. Oysa bu sözler idealizmle aynı kapıya çıkmaktadır. Yine onlar felsefenin temel sorunlarına eğilmeyip, bunun bilim tarafından çözülemeyeceğini söylemekle öznel idealizmi gerçekleştirmektedirler. Nitekim pozitivizm sonunda, açık ya da gizli idealizmin zorunlu sonucu olarak, insanlık dini idealini savunmaktadır.

Yukarıda kısaca değinilmeye çalışılan pozitivizmden pek çok bilim alanı etkilenmiş, bunlardan biri de eğitim yönetimi alanı olmuştur. Aşağıda, pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanındaki yansımaları ele alınmıştır.

### 3. POZİTİVİST YAKLAŞIMIN EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINA YANSIMASI

Scwartz ve Ogilvy'ye göre, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanında bilimsel düşünme ve araştırmaya yol gösteren, pozitivist/akılcı paradigma aşağıdaki özellikleri göstermektedir [3]:

1. *Gerçeklik basittir:* Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. "Bir şey" parçalarının toplamıdır.
2. *Hiyerarşi düzenin ilkesidir:* Sistemler, en basitten karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir. Bu ilke, toplumsal sistemlere, toplumun belli üyelerinin ikinci sınıf vatandaş (kadınlar, azınlıklar ve farklı ırktan olanlar) olarak görülebileceği olarak yansımış, monarşik sistemlere kralların dokunulmazlıkları olarak yansımış, kimyada elementlerin periyodik tablosuna yansımış ve doğal dünyanın en basitten gittikçe karmaşıklaşan organizmalara doğru taksonomik olarak düzenlendiği şeklindeki genel anlayışa dahi yansımıştır.
3. *Evren mekaniktir:* Evren, saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da bir makinadır. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinmesini sürdürür.
4. *Gelecek ve yön bellidir:* Eğer evren saat ya da makina gibi çalışan bir nesne ise, evrenin

geleceği, en kesin biçimiyle, önceden kestirilebilir. Yeter sayıda matematiksel model ve yeterli hesaplama gücü ile herhangi bir sistemin davranışı önceden kestirilebilir.

5. *Nedensellik ilişkisi:* Newton'cu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklayabiliriz.

6. *Değişim, niceliksel ve birikimlidir:* Sistemler, birikim yoluyla gelişirler, yani her değişim, sisteme yeni bir parça ya da boyut ekler. Niceliksel veya sıçramalı değişim çok seyrek olur.

7. *Nesnellik zorunludur:* Kartezyen evrende bilme akıl yoluyla anlama ile olasıdır. Bu süreçte gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır (s. 98).

Gerçekten de sosyal ve fen bilimlerinde gözlenen pozitivist paradigmanın yukarıda sunulan özelliklerin, eğitim yönetimi alanında da yaygın olarak kabul görebilerek uygulandığı bir gerçektir.

Yukarıda verilen özelliklerden birinci madde içinde yer alan "Bir şey parçalarının toplamıdır" görüşü ve yine pozitivizmin indirgemecilik ilkesi, klasik kuramda kendini net bir biçimde göstermiştir. Taylor, bu ilkeyi toplam bir işi parçalarına bölmek yoluyla örgütlere uygulamıştır. Taylor, bir işi bölünebilir en küçük bileşenlerine ayırmış, her bileşene bir veya birkaç görevli atamış, gerekirse bu görevlileri o iş için eğitmiştir. Ona göre, işin sonunda, her iş yerine getirildiğinde, toplam iş ortaya çıkmış olacaktır. Bu uygulamayı eğitim örgütlerinde de görmek olanaklıdır. Eğitim kurumları, örgün-yaygın olarak örgün olanlar kendi aralarında çeşitli düzeylere ayrılmış, o düzeyler çeşitli sınıflara, sınıflar çeşitli derslere, dersler de çeşitli ünite ve ünite konularına kadar düzenlenmiştir. Her bir bileşenin başına da öğretmen ve yöneticiler atanmış; öğretmenler ve yöneticiler eğitilmiştir (Türkiye'de bu konuda düzenlilik görülmemekle birlikte, zaman zaman yönetici ve/veya yönetici adayları eğitim yöneticiliği eğitiminden geçirilmişlerdir). Tüm bu görevlilerin kendi işlerini başarıyla yerine getirmeleri için programlar geliştirilmiş; ve bu görevlilerin görevlerini başarıyla tamamladıktan sonra üst eğitimsel amaca ulaşılacağı varsayılmıştır.

Klasik kuramda çalışanlara parça başına ücret sistemi de getirilerek daha çok çıktı sağlamak amaçlanmıştır. Toplam çıktının miktarı, daha sonra Toplam Kalite Yönetimi anlayışıyla gündeme gelecek olan kaliteye yeğlenmiştir. Gerçekten de Türkiye'de Kalkınma Planlarında hep eğitimin çıktısı olan

öğrencilerin niteliğinden çok niceliğin artırılması yönünde hedefler koyulmuştur. Öte yandan ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında öğretim elemanlarına girdikleri ders sayısı oranında ücret ödenmesi (ek ders ücreti) klasik kuramın parça başı ücret anlayışını çağrıştırmaktadır.

Bütün klasik örgüt ve yönetim kuramlarında (Taylorizm, Fayolizm ve bürokrasi) pozitivist felsefenin doğrudan bir yansıması olarak hiyerarşi temel alınmıştır. Özellikle Türkiye gibi merkezden yönetimin egemen olduğu ülkelerin eğitim örgütlerinde katı bir hiyerarşi göze çarpmaktadır.

Örgüt ve yönetim kuramlarının ortaya çıkmasında ilk önemli çalışmaları yapan mühendis Taylor'un yönetim ve örgüte bakış açısı, pozitivist felsefenin örgüt, yönetim, insan ve işe mükemmel bir biçimde uyarlama yapmış olması dikkat çekicidir. "Taylor, Newtoncu dünya görüşünün evreni bir makine olarak anlayan tezini, örgüt ve yönetime mükemmel bir şekilde uyarlamıştır" [1]. Hoy ve Miskel'in de belirttiği gibi, bilimsel yönetimin/Taylorizm'in düşünce sisteminin özü, insanların verimli makineler olarak programlanabileceği görüşüdür. Anahtar kavram "makine-insan"dır [10]. Taylorizm'de örgütler makineden başka bir şey olmayıp, yönetim bu makineye biçim veren ve gerektiğinde yeni parçalar ekleyen, çıkarıcı, eskiyen ve değiştiren bir uzmanlık işidir. "Hamilton'ın da belirttiği gibi, makine ya da mekanik sistem imgesi eğitim örgütlerine de girmiştir. Bu süreçte bireysel çıkarlarla ortak çıkarları örtüştürmeye yönelik "görünmez el imgesi" aynı zamanda eğitimin meşrulaştırılmasında ve geliştirilmesinde kullanılmıştır" [11]. Groshan'a göre, Taylorizm'in okul yönetimine girmesi, okul yöneticisinin bir verim uzmanı sayılmasına yol açmıştır. Okullar fabrika, öğrenciler hammadde gibi kabul edilmiştir [12].

Kaynaklar 1950-1970 yılları arasında bilimsel perspektifin geliştirilmeye çalışıldığı dönem olarak tanımlamaktadırlar. Özellikle H. Simon'ın çabalarıyla örgüt ve yönetimin pozitif bilimin ilke ve yöntemlerini kullanması gerektiği ilkesi egemen olmaya başlamış, sosyal ve örgütsel olay ve olgular, pozitif bilimlerde olduğu gibi, nedensellik ilkesine uygun hipotezlerle açıklanmaya çalışılmıştır. İşlevselciler ve davranışçılar fen bilimlerinin yöntemlerini tercih etmişler; dolayısıyla örgüt çalışmalarında yaygın olarak deneysel ve yarı deneysel desenler kullanılmaya başlanmış, en azından anket gibi formal araçlarla davranış ve

görüşler sayılara indirgenmiştir. Bu dönemde işlevselci kapalı sistem, yapısalcı, politik ve kültürel yaklaşımlar (kültürü nesne olarak algılayan formal araçlarla ölçmeye çalışan pozitivist kültür) alana egemen olmuştur [2, 12].

Klasik kuramda yer alan personelin bilimsel ve nesnel yöntemlerle işe alınması, iş çözümlemesi ve tanımı, çalışanların ve yöneticilerin eğitimi, personelin güdülenmesi gereği, ücretlendirme, performansın değerlendirilmesi gibi işlevler, hemen tüm ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de personel yönetimiyle ilgili hemen hemen tüm uygulamalara girmiştir. Neredeyse personel yönetimine bugün pozitivistimin bu ilkelerinin hakim olduğu söylenebilir.

1930-1950 yılları arasında hakim olan yaklaşım "insan ilişkileri yaklaşımı"dır. Klasik kurama tepki olarak ortaya çıkan insan ilişkileri yaklaşımında, klasik kuramda vurgulanan makine ya da örgütün yapı boyutu yerine insan ön plana çıkarılmaya başlanmıştır. Başka bir söyleyişle örgütlerin içinde birbiriyle iletişimi olan, dedikodu yapan, bireysel gereksinimleri ve eğilimleri olan "insan"ın farkına varılmıştır [7]. Mayo'nun Hawthorne araştırmalarıyla gündeme gelen insan ilişkileri yaklaşımında, işgörenlerin gereksinimleri, insan ilişkilerinden doğan informal örgütün varlığı keşfedilmiştir.

Ancak insan ilişkileri yaklaşımı; insanın birey olarak özgürleşmesi, kendini gerçekleştirmesi, bireyin gizil dünyasının anlaşılmasından ziyade, bireyleri örgütsel amaçlar doğrultusunda daha etkili çalıştırabilmeleri için gerekli manipülasyonlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu anlamda insan ilişkileri yaklaşımı da, Şimşek'e [7] göre, pozitivist felsefenin en tipik özelliklerini kullanmıştır. Davranışçı ekolde açıkça görülen "insanların çevresel etkilere tepki verdiği" ve "nedensellik" ilkeleri, daha iyi verim almak için insanlara daha iyi materyal ve koşullar ve ödeme yapmanın gerekli olduğunu varsaymıştır. Yani "İnsan, dış parasal ödüllendirmeye olumlu tepkiler verir.", "İnsan davranışı gözlenebilir, ölçülebilir ve gerekliyse değiştirilebilir" ilkeleri pozitivistimden türetilmiştir.

Okul örgütlerinin anlaşılmasında Klasik Örgüt Yaklaşımı, İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve bir ölçüde de o dönemde yeni ortaya atılmış olan Sistem Yaklaşımı'nı sentezleyen Getzelz-Guba Modeli, bu dönemin en etkili kavramsal gelişmesidir. Getzelz-Guba Modeli'nde, örgütü ve örgütteki insanları tanımlayan her şey; formal yapı, insanların beklenti ve gereksinimleri ile çevre olmak üzere üç temel

boyutta ele alınmıştır. O dönemde yine, eğitim yönetimi ve genel yönetim alanında olgular nesnelleştirilmeye ve sayısallaştırmaya çalışılmış, bu amaçla bugün dahi Türkiye’de yaygınlıkla kullanılan LBDQ ve OCDQ gibi araçlar geliştirilmiştir [7].

Sosyal kuramcılar tarafından değerlerden bağımsız bir sosyal bilim anlayışının büyük oranda terk edilmesine karşın, eğitim yönetimi kuramcıları hala örgütlerin yapı ve dinamiğini açıklamaya dönük genellenabilir yasa ve ilkeleri geliştirmek için pozitivist çaba ve girişimlerini sürdürmektedirler [11]. Gerçekten de çoğunlukla sosyal bilimlerden eğitim yönetimine uyarlanarak kullanılan kuramlar, bütün bilimsel kuramlar gibi denenmeyi, doğrulanmayı veya çeşitli nedenlerle vazgeçilmeyi ve yeni yaklaşımlarla değiştirilmeyi bekleyen spekülasyonlar olarak değerlendirilmektedir [13].

Greenfield’in [14] da ifade ettiği gibi, sosyal bilimler, sosyal gerçekleri anlamayı ve değerlendirmeyi hedeflemektedir. Eğer değerler gerçekse ve değerler pozitivistimin dışında yer alıyorsa, sosyal bilimlerde değerler sessiz kalmalıdır. Ancak pozitivistim temel alınmasına karşın, değerler sessiz kalmamıştır. Genellikle az sanat, çok bilim anlayışı benimsenerek, etkili ve sağlıklı örgütler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda temel varsayımlarını nesnel bilimlerden alan uzmanlar, yine Greenfield’in deyimiyle, değerlere karşı savaş açmışlardır.

Bürokratik sistem kuramı okullarda yaygın olarak uygulanamamıştır. Bunun nedeni, belki de bürokrasinin birimlerinin okullara eşit bir biçimde uygulanamaması ya da okul yaşamının öğrencilerle yapılanmak zorunda olan parçasının diğerlerinden daha fazla bürokratik olmasıdır. Aynı zamanda, bürokratik kuram üzerine çalışmak, yapısal-işlevsel çözümleme ve sosyal sistem kuramının çoğunlukla iç içe geçmesi anlamına gelir. Weber, bürokrasiyi varoluşsal değil, ideal veya varsayımsal bir tip olarak sunmuştur. Onun yeni ufuklar açan çalışmasından doğan çok sayıda çalışma ve spekülasyondan en iyileri, çoğunlukla yapısal-işlevsel ve sosyal sistem terimleriyle bürokratikleşmenin sonuçlarını incelemiştir. Yine de bürokratik kuram, okul örgütlerine ilişkin temel bir itki olamamıştır [13].

Öte yandan ussal karar almanın gereğini savunan ve bu konuda kafa yoran Simon’ın amacı ve umudu, belli sınırlar dahilinde, seçenekler sağlayarak örgütsel etkililiği ve etkinliği artırmaktır. Simon’a göre, karar verici üyenin bireysel güdülerinden değil, örgütsel

amaçlardan ortaya çıkan tek ve en iyi karar vardır. Ona göre mantıksal olarak karar verme istenebilir, ulaşılabilir ve bilimsel olarak doğrulanabilir. Bu inanç, karar verme sınırlılığını giderir ve kararları açısından yöneticinin sorumluluk duygusunu harekete geçirir [14]. Ancak eğitim örgütlerinde bu şekilde -ussal- karar almanın olanaksız olduğu yönünde eleştiriler bulunmaktadır.

Özetle günümüzde eğitim yönetiminde örgütlere temel ve yaygın bakış açısı şudur [15]: Eğitim örgütleri ussal, bürokratik ve amaca dönük varlıklardır. Bu, temelde batı kültürüne ve onun temel öğeleri olan pozitif bilime, ussallığın kurallarına, nicel çözümleme tekniklerine dayanan bir inanç sistemidir.

#### 4. POZİTİVİST YAKLAŞIMIN EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINA GETİRDİĞİ KATKILAR

Pozitivist felsefeden esinlenen klasik örgüt kuramı, öteden beri, eğitim örgütlerinin araştırılmasına ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine rehberlik etmiştir. McKibbin’e göre, klasik model eğitim yöneticileri için bazı önemli yararlar sağlamıştır [15]:

1. Bir işgören sadece bir üste karşı sorumlu olmalı,
2. Yetki-sorumluluk dengesi kurulmalı,
3. İşgörenler uzmanlık alanlarına ayrılmalı,
4. Karışma ve yanlış anlamayı önlemek için kural ve düzenlemelere gidilmeli,
5. Edimin geliştirilmesi için amaçlar spesifikleştirilmeli.

Gerçekten de daha önceki bölümde de belirtildiği gibi, klasik kuramın pek çok özelliği, tüm dünyada ve Türkiye’de personel yönetimini ya da çağdaş anlamda insan kaynakları yönetimini etkilemiştir. Örneğin, Mili Eğitim Örgütü özelindeki personel yönetimi, bu açıdan şöyle değerlendirilebilir: Gerekli yasal metinlerde (örneğin, Norm Kadro Yönetmeliği) her personelin ayrı ayrı görev tanımları yapılmıştır. Personelin işe alınmasında, görevde yükselmesinde, ödüllendirilmesinde vb. uyulacak ölçütler en ince ayrıntısına değin belirlenmiştir. Örneğin öğretmen olarak sisteme girebilmesi için bir kişinin Kamu Personel Seçme Sınavından ortalama 70 puan alması gerekmektedir. Personelin eğitimi için de -pek çok aksaklıkları olmakla birlikte- hizmet içi eğitim uygulaması yapılmaktadır. Yine personelin güdülenmesi için üst üste 6 yıl “çok

iyi" denetim raporu alana bir kademe ilerlemesi gibi ödüllendirme yöntemi bulunmaktadır. Sayılan uygulamalar "adam kayırma" diye tanımlanan ve herkesin şikayet ettiği uygulamalardan alıkoymak amacını gütmektedir. Bu anlamda pozitivist yaklaşımın personel yönetimine olumlu katkılar getirdiği açıktır. Zaten personel yönetimindeki genel memnuniyetsizlikler, bu ölçütlere yeterince uyulmadığı yönünde olmaktadır.

Öteden beri Türkiye'de yönetici atamalarında deneyim gibi açık ölçütün yanısıra mevcut siyasal iktidarla düşünsel birliktelik gibi örtük ölçüt dikkate alınmaktaydı. Klasik kuramın benimsediği yöneticilerin eğitilmesi anlayışı, 1998 yılından beri Türkiye'de de benimsenmiş; geç de olsa, eğitim yöneticisi olabilmek için yöneticilik eğitimi uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama; "meslekte esas öğretmenliktir" anlayışı yerine, "meslekte esas uzmanlıktır" anlayışını ve bu doğrultuda "yöneticiliğin bir uzmanlık mesleği olduğu" anlayışını getirmiştir. Bu doğrultuda da yönetici yetiştirme, eğitim yöneticiliği mesleğine bir statü kazandırmıştır. Öte yandan öğretmenlerin eğitim yöneticisi olmak için, birtakım siyasilere peşinden koşmak gibi etik olmayan yollara başvurmak durumunda kalmamaları bağlamında da, bu adım olumlu olarak değerlendirilmelidir. Ancak bu uygulamadan son yıllarda vazgeçilmiş olması, geriye doğru atılmış bir adımdır.

Esin kaynağını pozitivist felsefede bulan bilimsel yönetim yaklaşımında yer alan görevsel ustabaşılık düşüncesi, Bursalıoğlu'na [12] göre, bugünün hızla gelişen uzmanlaşma sorunlarını azaltmak bakımından yararlı olmuştur. Bu sayede görevsel yetki desteklenmiştir.

Greenfield'a [14] göre, Simon'ın alana en büyük katkısı karar vermenin yönetimin özü olduğunu ortaya koymasıdır. O, önceki çalışmalarda bulunmayan bir yöntemle, kararların örgütsel şemalarla çizilmiş kutularca değil, insanlar tarafından alındığını görmüştür. Greenfield, bu olumlu değerlendirmesine karşın, Simon'ın bu yöntemini bazı yönlerden eleştirmiş; söz konusu eleştirilere metnin daha sonraki bölümünde yer verilmiştir. Bursalıoğlu'na [12] göre ise, Simon'ın eğitim yöneticisine yararlı olacak görüşlerinden biri örgütün anatomisi ve fizyolojisine ilişkindir. Ona göre, bu kavramları karar sürecine dayalı olarak boyutlaştıran Simon, örgütü yönetici gözünde canlandırmayı başarmıştır. Öte yandan her tür örgüt ve ortamda ussallığı olanaklı görmeyen ve optimal çözüm yerine doyurucu çözüm öneren Simon'un bu görüşü de eğitim

örgütlerinin yapı ve havasına uygun düşmektedir.

Sistem tipi kuramların her ne kadar belli sınırlılıkları olsa da, Willower [13], insanların ortaklaşa davranışlarının anlaşılmasına yardım etmesi bağlamında, bu kuramları, bu yönüyle yararlı bulmaktadır. Çünkü insanlar sosyal vakumlarda değil, sosyal bağlamlarda vardılar. Yine o, haksızlıklara maruz kalabilen bireyler üzerinde ortaklıkların etkisi için, sistem bağlamı yoluyla dikkatin çekildiğini öne sürmektedir. Öte yandan örgütsel yapıların en şiddetli eleştirisini yapan Greenfield; örgütsel yapıların tartışmaların yürütüldüğü, önceliklerin formüle edildiği, araç ve amaçlara ilişkin sayıtların tartışıldığı bir çerçeve sağladığını kabul etmektedir [16].

Bursalıoğlu [12] da sistem kuramının eğitime uygulanmasının, her şeyden önce sosyal bir girişim olan eğitimin örgütlenmesini bir yapı hiyerarşisine yerleştirme bakımından yararlı bulmaktadır. Yine o, bu kuramın eğitim yöneticisinin kendi örgütünü, birbiriyle etkileşen öğelerin meydana getirdiği bir bütün olarak görebilmesini sağlayacağını da ifade etmektedir.

Willower'a [13] göre, Waller'la başlayan anket uygulaması, okul örgütleri üzerine en aydınlatıcı çalışma olmuştur. Çeşitli açık sistem formülasyonları ve sosyal sistem kuramına dayanarak, birtakım yapısal-işlevsel yaklaşımların kullanıldığı bu çalışmada, okul örgütlerinin normlarını, statü sistemlerini ve toplumsallaştırma süreçlerini içeren yapısal terimlerle incelenmiştir. Eğitimci ve öğrenci grupları, örgütsel içerik içinde ve daha geniş çevrenin içinde kabul edilmiştir. Bu çalışmanın okul örgütlerinde ilerleme sağlamaya yardımcı olduğu açıktır.

Daha sonra Waller'i izleyen çeşitli araştırmalar kuşkusuz benzer katkılar sağlamıştır. Tüm bu katkılarının yanısıra pozitivist düşüncenin birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Aşağıda bu konu ele alınmaya çalışılmaktadır.

##### 5. POZİTİVİST YAKLAŞIMIN EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDAKİ SINIRLILIKLARI

Daha önce de ifade edildiği gibi, eğitim yönetiminde örgütlere temel ve yaygın bakış açısı özetle, pozitif bilime; ussallığın kurallarına, nicel çözümleme tekniklerine dayalı bir sistem egemendir. Ancak Balcı'nın [15] da ifade ettiği gibi, çağdaş örgütlerin karmaşık,

değişik, anlaşılması güç varlıklar olarak 'ussal bürokrasi'nin kalıplarına sığması zor görünmektedir. Çağdaş örgütlerde karar alma, çoğunca formal karar alma ortamlarını bekleyemez. Kurallar durumsal olarak yorumlanır. Bazen astlar üstlerini kontrol eder.

Griffiths'e göre, örgütlere ilişkin pozitivist yaklaşımın eleştirileri şu noktalarda toplanmıştır [16]:

1. Örgütsel kuramlar, sendikaların varlığını inkar etmişlerdir,
2. Üst yönetim pozisyonlarında kadın ve azınlıkların azlığı görülmemiştir,
3. Örgütler üzerindeki dış kontrole önem verilmemiştir,
4. Genelme çabasına girmeleri gerekirken sınırlı oranda uygulanabilmişlerdir.

Gerçekten de Taylorizm'de işgören-yönetim ilişkilerinde işgören sendikasına yer yoktur. Taylor'a göre sendikalar, sadece ekonomiye zarar vermekle kalmamakta, aynı zamanda işgörenin gerçek çıkarlarına da zarar vermektedir [10]. Bu bakış açısı Türkiye'de de uzun yıllar karşılık bulmuş; öğretmenler ve diğer çalışanlar sendika hakkını elde etmek için pek çok bedeller ödemek zorunda kalmışlardır. Bugün bile bu pozitivist/Taylorist bakış açısı bu anlamda pek değişmemiş, öğretmenler ve diğer kamu çalışanlarının grevli toplu sözleşmeli sendika istemleri -ekonominin bunu kaldıramayacağı ve sisteminin mevcut işleyişinde büyük aksaklıklar yaratacağı gerekçesiyle- yanıtız bırakılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2000-2001 öğretim yılı verilerine göre; okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin % 44'ünü kadın öğretmenlerin oluşturmasına karşın [17], öğretmenlerin atanabileceği eğitim yöneticiliği görevinde kadınların temsili istisna düzeyindedir [18]. Yapılan araştırmalar, kadınların yönetim kademesine gelmeyişinin en önemli nedenlerinden biri olarak "Kadınların yöneticilik için gerekli zamanı ayıramaması"nı gösterirken [19], kadınlara eğitim yöneticiliği için zaman yaratacak, onların çocuklarına alternatif bakım olanakları gibi basit bir teşvik önleminin bile alınmadığı görülmektedir. Kadınlardan başka azınlıkların (etnik ve dinsel) da yönetim kademesine giremedikleri doğru bir saptama olarak görünmektedir. Örneğin, bugün Türkiye'de hâlâ özellikle Romanlar çok az oranda eğitim yöneticisi olabilmekte; az da

olsa bu kademede görev yapan Romanlar, kimliklerini gizlemek zorunda kalmaktadırlar. Ve diğerleri gibi TC vatandaşı olan bu insanların eğitimi sorunu üzerinde hemen hiç durulmamaktadır.

Yukarıda sıralanan eleştiriler arasında yer alan 3. maddede belirtilen, örgütler üzerinde dış kontrole önem verilmediği de, var olan uygulamalara bakıldığında doğru bir saptama olarak görünmektedir. Her eğitim örgütünün denetimi yalnızca kendi örgüt elemanlarınca gerçekleştirilmektedir. Örneğin, MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticiler, yalnızca üst yöneticiler ve denetmenlerce değerlendirilmektedirler. Eğitimin dış müşterisi kabul edilen velilerin, çocuklarının eğitiminden sorumlu kişileri değerlendirmemeleri bir eksikliklerdir. Öğretmen ve yöneticilerin velilerle işbirliği, kendini salt okula gelir sağlama bağlamında göstermektedir [20, 21]. Nitekim Bates [11] da pozitivist ve mekanik tasarımlardan eğitim yönetimi alanına geçmiş olan, eğitim örgütlerini tanımlamada kullanılan makine, dev bir bilgisayar, klinik, fabrika vb. imgeleri eleştirmekte; bu mekanik yaklaşımın sonucu, örgütlerin elit sınıflarca yönetilen ve kendi yaşamını sürdürmeye yönelik sonuçları ortaya çıkaran kapalı bir sisteme dönüştürdüğünü öne sürmektedir.

4. maddede öne sürülen eleştiri, çalışmanın eğitim yönetimi araştırmalarına ilişkin yöneltilen eleştirilerle ilgili paragraflarda ele alınmıştır.

Habermas ise pozitivistimin daha farklı sınırlılıklarına dikkati çekmektedir. Ona göre yönetim (a) ussallık, (b) meşruluk ve (c) güdüleme alanlarında kriz yaşamaktadır. Bu krizler aşağıda açıklanmaktadır [11]:

Birincisi, pozitivistim gerçeği değerden; yönetimi sonuçlardan; politikaları yönetimden; söylemi sonuçlar, değerler ve amaçlardan dışlamaya dayanmaktadır. Yönetimsel eylemlerin değerlendirilmesi için kullanılacak tek ölçüt; yönetimsel sorunların teknik, ussal ve bilimsel yöntemlerle çözümlenmesidir. Bu durum, politik, sosyal ve ahlaki alanlardaki ve eşitliğin dağılımıyla ilgili sorunlara ussal/yönetimsel çözümler bulmayı güçleştirmektedir. Böylece yönetimin yalnızca teknik bir eylem olarak algılanması sonucu ussallık boşluğu ortaya çıkmaktadır.

İkinci olarak, ussal/bilimsel yönetim anlayışı, eyleme rehberlik edebilecek etkili normatif yapıların kurulabilme olasılığını azaltmaktadır. Yönetimsel ussallığın gelişmesi,

bireyleri birbirine bağlayan kültürel gelenekleri ve yönetsel süreçlerin meşruiyetini ortadan kaldırmaktadır. Bununla beraber, bilimsel yönetim sistemleri, yönetimin meşruiyeti için gerekli olan alternatif kültürel normları oluşturmada da yetersiz kalmaktadır.

Üçüncü krizin ise bireysel alanda ortaya çıkışı; yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu, anlam, amaç ve katılım yoksunluğu biçiminde kendini göstermekte ve bu konularda bireyin yeniden üretime yönelik söyleme katılabilmesine engel oluşturmaktadır.

Pozitivizmi en çok eleştiren yazarlardan Greenfield'e göre ise pozitivist bilim, bir değeri bir olgudan ayıramadığı, hatta değerleri gerçek olarak göremediği için yalnızca olgularla ilgilenen; insanın bütün arzu, zayıflık, güç, ikna etme, ümit, istek, utanç, zaaf, cesaret, akıl ve ahlakını değerlendirmelerinden eleyerek gerçekleştiren bir bilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlerin yok edilmesi ile örgütlerin kontrolünü düşünme, teknik düzeye indirgenmiştir. Kararın sağlamlığı önemli değildir, önemli olan karardır. Bates'in de belirttiği gibi, bu yaklaşım, eğitimdeki sorunlar ile yönetim sorunlarının ayrılmasını gerektirir [14].

Anti-pozitivistler, özellikle bilimin mekanik ve indirgemeci doğa görüşünü eleştirmişlerdir. Onlara göre pozitivistler, seçim nosyonlarını, özgürlüğü, bireyselliği ve ahlaki sorumluluğu dışlamışlardır [4]. Bu konuda Greenfield'in [14] aşağıda sunulan eleştirisi çarpıcı görünmektedir:

Günümüzde yönetimde pozitivist bilimin kabullenışı, kuram ve araştırmayı; gerçeğin kendisinin fenomonel gücündense, gerçeğin epifenemonisini vurgulamaya yönlendirmiştir. Bu yaklaşımda, zor fakat genellikle zayıf, ilgisiz ya da yanlış yola sevk edici bilgi veriler ve bunlar yalnızca, bu türden bir bilimin içinde yoğunlaşmış karar verme modellerince tanınan tek gerçeklerdir. Doruk ifadelerini bilgisayarın çizgisel çalışmalarında bulan, sınırlı bir mantıkla tutarlı olan türden gerçek olduklarından, bu bilimin içerisinde yalnızca ölçülüp değerlendirilebilir olanlar gerçektir. Bu yaklaşımlarda kaybedilen insanın niyeti, değeri, adanmışlığı –insan arzu ve potansiyelidir (ss. 61-62).

Simon; “karar verme, yönetimin kalbidir” biçimindeki bilinen ifadesiyle örgütler için kararın önemine dikkatleri çekmiş, bu ana noktada o, insanların seçimlerinin mantık ve psikolojisini araştırmaya koyulmuştur. Greenfield'e [14] göre, Simon'ın tanımındaki zayıflık, yalnızca “seçimin olgusal esası”nı açıklayıp; duygu ve değerlerin insan

davranışının etkenleri oluşunu görmezden gelmesi seçiminden kaynaklanmaktadır. Çünkü bilim, kararların “ahlaksal içeriği”yle ilgili konuşamaz. Zaten Simon da değerleri, varsaydığı yönetim biliminden çıkarmıştır. Simon'ın en büyük yanlılığı, geniş bir biçimde kararın olgusal esasına odaklanmak yönündeki kendi kararı ile kararı oluşturan ve kendi biliminin kontrol ya da tahmin edemeyeceği diğer bütün güçleri ilgisiz görmesi olmuştur. Ve bu nedenle de Simon tarafından tanımlanan yönetim bilimi; yaşamın gerçeklerini oluşturan tartışılmaz seçimler ve güçler karşısında geri çekilmiştir. Pozitivist yönetim bilimcilerin belirttiği biçimde insanlar karar alırken yalnızca ussallığa dayalı bir yaklaşım sergilemezler; inançlar, alışkanlıklar ve hırslarının etkisinde kalırlar. Yönetim bilimciler, bunu göz ardı ederek, insanlar ussal davranırlarsa, dünyanın nasıl daha iyi bir yer olacağını kanıtlamaya çalışmışlardır.

Örgütsel işlerde bilimsel sorumluluk, mantıksal olarak basit bir sorumluluk değil, daha çok, sınırlı bir mantıksal çerçeveyi yüklenmedir. Oysa örgütün gerçekliğinin güçlü dünyasındaki kararlarda bireysel seçimler göz ardı edilmiştir. Simon'ın modelinde, etkili ve yeterli bir örgüt için yalnızca en “iyi karar” öne çıkarılmıştır. Öte yandan birinin adına seçim yapmak ve sorumluluk almak, riskli bir yoldur. Çünkü karar bireyseldir ama kararlardan pek çok insan etkilenmektedir. Örneğin, büyük bir şirketin 500 işçiyi çıkarma kararı alan ikinci başkanı, kesinlikle işçilerin yaşamına dönük bu eyleminin sonuçlarını düşünmek açısından cesaretlendirilmemiştir. Bunun yerine bütün dikkat, şirketin sağlığına çevrilmiştir [14]. Bu doğrultuda, özellikle 1970'li yıllarda, Türkiye'de ulusal eğitim kurumlarında çalışan öğretmen yığıllarına verilen sürgün cezası kararları da yukarıda sunulan örnekle örtüşmektedir. Bu örnekte de, öğretmenlerin kendilerinin ve yakınlarının bu kararlar neler hissedip yaşayabilecekleri düşünülmemiş, yalnızca “devletin yüksek çıkarları (!)” önemsenmiştir.

Öte yandan araştırmalar eğitim örgütlerinde, örgüt havasının, yapısından daha önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Oysa kendini pozitivist felsefeye dayandıran bilimsel yönetim yaklaşımı, sadece işi hareket noktası almakla, hava kadar yapıyı da ihmal etmektedir. Eğitim örgütlerinde iş çözümü ve tanımlaması, sanayi kurumlarındaki kadar bir kesinlikte yapılamaz. Çünkü eğitim örgütlerinde iş uzmanlaşması, o kurumlardaki kadar ileri düzeyde değildir. Bu nedenle eğitim



örgütlerinin iş ilkesine göre boyutlaştırılması olanaklı değildir [12]. Bir başka üzerinde durulması gereken nokta, uzmanlaşmanın iş doyumsuzluğuna neden olduğu gerçeğidir. Ayrıca, okul örgütlerini birer makine/fabrika, öğrencileri hammadde, yöneticiyi verim uzmanı gören ve pozitivist felsefenin uzantısı olan bilimsel yönetim anlayışı, Bursalıoğlu'na [12] göre okul yönetiminin toplumsal ve psikolojik koşullarını ihmal etmesine yol açmıştır.

Bilindiği gibi pozitivistizmde ve söz konusu felsefeden etkilenen klasik kuramda hiyerarşi ilkesi bulunmaktadır. Klasik ve merkezci eğitim örgütlerinde, genellikle katı bir hiyerarşi vardır. Oysa eğitim örgütlerinin özelliği gereği, böyle örgütlerin informal yanı büyük önem taşır. Ayrıca gittikçe ağırlaşan hiyerarşi içinde, eğitimin kendine has akıcılığı da azalır ve eğitim örgütleri, zaman içinde canlılığını kaybetmekle karşı karşıya kalabilirler [22].

Sistem kuramı da genellikle fenomenolojik yönelimli eleştirmenler ve aynı zamanda Marksistlerce de eleştirilmiştir. Eleştirilerin çoğu, sistem kuramlarının insanı ihmal etmesi ve onu kategorilere ayırmasına odaklanmaktadır [13]. Bu noktada Marksistler, örgüt kuramını güç, çatışma, zıtlıklar, krizler, diyalektik ve sınıflar bağlamında algılamadığı ve bu konuların üzerinde durmadığı noktalarında eleştirmektedirler [16]. Marksist görüş, pozitivistik geleneksel örgüt kuramının kapitalizmin inanç sisteminden doğduğunu ve onu yaşattığını savunmaktadır. Clark'a göre, Marksistler, pozitivist bakış açısıyla örgütleri bütünsel aktörler olarak görme, örgütteki gruplar ve aktörlerin gruplaşmasını gizleyen bir soyutlamadır. Böylesi bir görüş, örgütteki çeşitli grup ve aktörlerin örgütü biçimlendirme ve örgütün ürününe ilişkin çeşitli özel ilgilerini mistikleştirir [15]. Bu doğrultuda Lenin, bir yazısında, pozitivistimin en belirgin uyarlamalarından olan Taylorizm için "burjuva istismarının en akıllıca düzenlenmiş hunharlığı" ifadesini kullanmıştır [23].

Positivistimin sıkça yaptığı nicelik vurgusu, kendini eğitim yönetimi alanında da olumsuz anlamda hissettirmiştir. Toplam çıktının miktarı, nitelik pahasına yeğlenir olmuştur. Örneğin; Türkiye'de son yıllarda -nitelik önemsenmeksizin- daha fazla üniversite açma, daha fazla öğrenci mezun etme, üniversitelerde daha fazla yayın yapma gibi eğilimler kaygı vericidir.

Klasik kuramda yer alan parça başı ücret anlayışının eğitim örgütlerinde ek ders

uygulanmasıyla kendini yansıttığı söylenebilir. İşveren olarak devlet, öğretmen ve üniversitede görevli öğretim elemanlarına doyurucu bir ücret ödemesi yapmayarak çalışanları ek ders ücretine mahkum etmiştir. Bu uygulama, çeşitli açılardan sakıncalar içermektedir. Bu tür bir uygulamayla sözü edilen eğitimciler daha fazla ders almak, dolayısıyla daha fazla ücret alabilmek için yöneticiye yakın olma, meslektaşlarıyla gereksiz bir yarış ve sürtüşmeye girme gibi etik olmayan davranışlara girebilmekte; daha fazla derse girebilme olanağını bulan eğitimcilerde de aşırı yorgunluk, stres, başka alanlara zaman ayıramama gibi olumsuzluklar görülebilmektedir.

Öte yandan nesnel olma savına karşın yönetim bilimi, genellikle bunu başaramamış; yani tarafsızlığını koruyamamıştır [14]. Örneğin, Türkiye'de Anayasadan başlayarak tüm yasal metinlerde hep tarafsızlığı vurgulayan hükümlerin arkasına "ancak" ile başlayan bir dizi sınırlamalar getirerek aslında devletin, kendi istediği insan tipini öne çıkarıp bir anlamda taraf tuttuğu söylenebilir.

Positivist yaklaşımdan uyarlanan eğitim yönetimi araştırmaları da belli sınırlılıkları içinde barındırmaktadır. Anti-positivistlerin, pozitivistimin araştırmalara yaklaşımına ilişkin eleştirileri aşağıda ele alınmaktadır:

Okul örgütlerine ilişkin çalışmalardaki pozitivist eleştirilere Willower da hak vermiş ve o, "Dar bir nicel yöntem endişesiyle örgütsel yaşamın anlamına yeterince yer verilmediği" görüşünü öne sürmüştür [13]. Gerçekten de eğitim yönetimiyle ilgili yapılan nicel araştırmaların hem gözleyeni hem de gözleneni doyurmamaya başladığı gözlenmektedir. Gözlenen konumundaki öğretmen ve eğitim yöneticileri bu tip araştırmaları anlamsız bulmakta, anketleri doldurmayı ya reddedebilmekte ya da üstünkörü doldurabilmektedirler. Bilimsel araştırmaların sayıtlılar başlığı altına yazılan "Denekler, ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır" gibi ifadelerin inandırıcılığı kuşkuludur.

Lotto'ya göre, geleneksel örgüt araştırmaları, mantıksal pozitivistime dayalı olarak, veri toplama ve bütünleştirme teknikleri olarak nicel teknikleri aşırı derecede vurgulamış ve kullanmışlardır. Spesifiklik, ayrıntı ve zenginlik; genelleme ve güvenilirliğe feda edilmiştir. Genelleme endişesi, geçerliğin ihmeline yol açmıştır [15].

Bazı eleştirmenler de pozitivist sosyal bilimlerin perspektifine karşı çıkmışlardır. Çünkü bu perspektif insanın yanlış bir resmini temsil etmektedir. Hampden-Turner'e göre, sosyal bilimin insan görüşü tutucudur ve sosyal bilimci kaçınılmaz olarak insana tutucu bakacak ve insanın diğer önemli niteliklerini ihmal edecektir. Çünkü sosyal bilimci bireyin tekrarlı, kestirilebilir, değişmez niteliklerine ilgi duyar, ancak görünmez öznel dünyayı göz ardı eder [4]. Bu doğrultuda Hodgkinson da yönetim biliminin yöneticilerin kişilik özelliklerine, yani onların karakterlerinden, önemsiz yönetici özelliklerine odaklanmaya izin verdiğine işaret etmiştir. Sonuçta yöneticilerin ampirik çalışmaları, onların ahlaki boyutlarını dışarıda bırakmıştır [14].

Diğer taraftan pozitif sosyal bilimin (ve pozitivist eğitim yönetimi biliminin) bulguları çok banal ve deneme-geliştirmeye dönük olduğu ve ilgililere -öğretmen, danışman vb.- çok az ilgisinin olduğu savunulmaktadır. Çünkü araştırmacı, bilimsel araştırmasını laboratuvarla sınırlı, basit ve değişkenleri kontrol ederek yapmaktadır; dünyayı adeta yapaylaştırmaktadır [4]. Gerçekten de araştırma amacıyla deneklere (öğretmen, yönetici vb.) başvurulduğunda, bu kişilerin sıkça "Bu çalışmaların bizimle ne ilgisi var?" gibi haklı sorusuyla karşılaşmaktadır. O nedenle çalışmalar, yapaylıktan uzak olup toplumsal gerçekleri göz önüne alarak yapılandırılmalıdır.

Eğitim yönetiminde kuramlar çeşitli çerçevelerden ibaret olup mantıksal tutarlılıktan yoksun kalmışlardır. Bu nedenle kuram-araştırma ilişkisi güçlü değildir. Eğitim yönetiminde kuramlar koşullu, kısmi ve mükemmel olmayan biçimde aktarılmış, operasyonel ve test edilmişlerdir [13]. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların, kuram geliştirmeye yönelik değil de, çoğunlukla uygulamaya dönük yapılmasının bir nedeni de bu olabilir.

Bates'a [11] göre, geleneksel determinist davranış bilimci, eğitim yönetimin kültürel açıdan çözümlenmesi gereğini hissetmemektedir. Ona göre, eğitsel uygulamaların başlıca kaynağını teşkil eden kültürü görmezden gelen bir eğitim yönetimi kuramı, gerçek anlamda bir eğitim yönetimi kuramı olamaz.

Öte yandan 1970-1985 yılları arasında Educational Administration Quarterly (EAQ)'da yayınlanan araştırma raporlarına dayanarak eğitim yönetimi araştırmalarının durumu

değerlendirilmiş; bu değerlendirme sonunda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir [24]:

1. Eğitim yönetimi araştırmalarına konu olan sorunlar eğitim yöneticisinin davranış etkenleri ile okulun örgütsel davranışının etkenleri olarak iki paradigma ile sınıflandırılabilir.
2. Tarama araştırmaları tartışmasız baskın bir ağırlıkta uygulanmıştır.
3. Veri toplama aracı olarak anket tekniği ağırlıklı olarak kullanılmıştır.
4. Betimsel araştırmalar yoğun olarak yeğlenmiştir.

Pozitivizmin açık izlerinin görüldüğü bu tip araştırmalarla da eğitim yönetimi alanında var olan durumu saptama çabasından başka bir şey görülememektedir. Oysa Greenfield'in [14] da belirttiği gibi, bilim insanı, pozitivistlerin aksine, gerçeğin gözlemcisi değil, gerçeğin yapılanmasında katılımcı olmalıdır. Ayrıca bilim, kontrol etmeye değil, anlamaya çalışmaktadır

Pozitivizmin eğitim yönetimi alanındaki yansımalarına ilişkin eleştirilerden bir diğeri de eğitim yönetiminin kendine özgü bir bilimsel/kuramsal çerçeve oluşturmadığı yönündedir. Örneğin, daha önceki bölümlerde yer verilen Getzelz-Guba Modeli, Body'e göre, bir okula olduğu kadar bir sosis fabrikasına da uygulanabilir özelliktedir [1]. Böyle bir anlayışla da eğitim örgütlerini anlamak, yapılandırmak güçleşmektedir. Bu noktada Greenfield'a [14] göre, yönetim araştırmaları şu konulara eğilmelidir:

1. Örgütün sosyal gerçekleri nasıl oluşur ve yapılandırılır?
2. Yönetimsel gerçeği oluşturmada dilin rolü nedir?
3. Yöneticinin gücü açıktır ki çok önemlidir. Belki de tarih ve biyografi üzerine çalışılabilir.
4. Yasalar, değer çatışmalarının arabulucu aracılığıyla çözülmesi üzerine yapılandırılır.
5. Değerlerin doğası ile doğru değerler sorularına ilişkin felsefi yapı göz önüne alınmalıdır.
6. Doğru ve iyi öğelerin yönetimsel eylemdeki yerinin ne olduğu sorusunun yanıtlanması kolay olmamakla birlikte, bu soru, özel eğitimsel durumlar ve bağlamlarda yanıtlanmalıdır.

7. Yöneticilik kariyerini derinlemesine anlamak gerekir. Okullardaki yöneticiler kimlerdir? Onları yönetici pozisyonuna tırmandırmaya iten güdüler nelerdir? Geçmişte “Kadın öğretir, erkek yönetir” biçimindeki özdeyiş nasıl ortaya atılmıştır? Daha iyi bir gerçeklik var mıdır ve bu nasıl anlaşılabilir?

8. Örgütlerde liderlik ve izleyiciliğin var olan gerçekliklerini anlamaya gereksinim vardır. Güç kullanımı ve karar vermeyi bu dizgide anlamak gereklidir. Yine böyle bir gücün, kararların ne gibi acılara neden olduğunu değerlendirmeye gereksinim vardır.

## 6. SONUÇ

Uzun yıllar, sosyal bilimlere, doğa bilimlerinde olduğu gibi, genellikle pozitivist egemen olduğu söylenebilir. Kuşkusuz, pozitivist bakış açısı, genel olarak sosyal bilimlere, özde ise eğitim yönetimi alanına önemli katkılar getirmiştir. Ancak, söz konusu akımın eğitim yönetimi alanında uygulanma ve araştırma sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bununla birlikte, sosyal bilimler alanında determinizmin geçerliği de tartışma konusu olmuştur. Sosyal bilimlerde pozitivist yaklaşımın deney ve gözlem sonuçlarının kullanılabilirliği; ancak bunun yeterli olamayacağı ileri sürülmüştür. Sosyal bilimlerde değerler, duygular, zaafılar gibi doğrudan gözlenemeyen ve sayısallaştırılamayan özelliklerin pozitivistlerce bilim dışı sayılmasına karşın, son yıllarda bu özelliklerin bilimin inceleme alanında olduğu ve ancak bunların da incelenmesiyle insanın ve onun eylemlerinin daha doğru anlaşılacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla pozitivist yaklaşım dışındaki yaklaşımların da kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. İnsan unsurunun öne çıktığı hizmet üreten örgütlerden olan eğitim örgütlerinde insanların inançları, değerleri, duyguları vb. özellikleri daha da önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda tek bir bakış açısıyla sosyal bilimlere bakıldığında pek çok şey görülemeyebilir. O nedenle son yıllarda tartışılan yeni kuramlar da önemsenmelidir. Dolayısıyla var olan kuramların alana getirdiği katkı ve sınırlılıklar göz önüne alınarak, yeni bir perspektif geliştirmek yerinde olabilir.

## KAYNAKLAR

1. Şimşek, H. (1997). “Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl: 3, Kış, Sayı: 1. Ankara: Pegem Yayını (ss. 95-109).
2. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
3. Hançerlioğlu, O. (1989). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi, Yedinci Baskı.
4. Cohen, L. and Manion, L. (1994). Research Methods in Education. London: Roudledge, Fourth Edition.
5. Kösemihal, N. Ş. (1995). Sosyoloji Tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi, Beşinci Baskı.
6. Keat, R. and Urry, J. (2001). Bilim Olarak Sosyal Teori (Çeviren: Nilgün Çelebi) Ankara: İmge Kitabevi, İkinci Baskı.
7. Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
8. Weber, A. (1993). Felsefe Tarihi. (Çeviren: H. Vehbi Eralp). İstanbul: Sosyal Yayınları, Beşinci Baskı.
9. Akarsu, B. (1979). Çağdaş Felsefe. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
10. Aydın, M. (1994). Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, Dördüncü Baskı.
11. Bates, R. J. (2001). “Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi” (Çevirenler: Selahattin Turan ve Mehmet Şişman) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Güz, Sayı: 28. Ankara: Pegem Yayını (ss. 573-592).
12. Bursalıoğlu, Z. (1997). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem Yayınları, Altıncı Baskı.
13. Willower, D. J. (1980). “Contemporary Issues in Theory in Educational Administration” Educational Administration Quarterly, Vol.: 16, No: 3 (pp. 1-25).
14. Greenfield, T. B. (1986). “The Decline and Fall of Science in Educational Administration” Interchange, Vol: 17, No. 2, Summer (pp. 57-80).

15. Balcı, A. (1992). "Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılı: Kuram-Araştırma İlişkisi" Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 25, Sayı: 1. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları (ss. 27-45).
16. Balcı, A. (1991). "Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırma" Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 24, Sayı: 2. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları (ss. 735-746).
17. MEB-APK (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Sayısal Verileri: 2000-2001. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
18. Tan, M. (1996). "Eğitim Yönetimindeki Kadın Azınlık" Amme İdaresi Dergisi, Cilt: 29, Sayı: 4, Aralık. Ankara: Takav Matbaacılık (ss. 33-42).
19. Altınışık, S. O. (1995). "Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri" Eğitim Yönetimi, Yıl: 1, Sayı: 3. Ankara: Pegem Yayınları (ss. 333-334).
20. Zoraloğlu, Y. R.; Şahin, İ. ve Şahin-Fırat, N. (2005). "İlköğretim Okullarında Kaynak Sorunu" Eğitim Bilim ve Toplum, 3 (12), Güz, Ankara: Eğitim Sen Yayınları (ss. 86-101).
21. Kavak, Y; Ekinci, C. E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları: Bir Araştırma. Ankara: Şafak Matbaacılık.
22. Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.
23. Can, H. (1994). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi, Üçüncü Baskı.
24. Balcı, A. (1988). "Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: EAQ'de 1970-1985 Arasında Yayınlanan Araştırmalar" Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 1-2. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları (ss. 421-434).