

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KURAM VE ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Ali BALCI*

Çağdaş yönetim kuramı ve düşüncesi temelde şu üç düşünce okuluna dayalıdır: (1) Klasik kuram. Yirminci yüzyılın başında endüstriyel devrime dayalı olarak gelişen bir harekettir. Klasik kuramın üç büyük düşünce hareketi vardır (1) Taylor'un "Bilimsel Yönetim"i, (2) Fayol'un "Genel Yönetim"i ve (3) Weber'in "Bürokratik Yönetim"i. Temelde bu görüşler örgütlerin mekanik ve rasyonel sistemler olduğunu kabul eder ve yönetimi ekonomik etkinlik (efficiency) ölçütüne göre değerlendirir. (II) Psikolojik kuram. Klasik kuramın bir antitezi olup büyük bunalm yıllarında geliştirilmiştir. Bu düşünce okulu, "İnsan İlişkileri" (Mayo, Roethlisberger ve Dickson), ve "Yönetimsel Davranış" (Barnard ve Simon) üzerinde odaklaşmıştır. Bu yaklaşım örgütleri organik ve doğal sistemler olarak öngörür ve yönetimi, kurumsal etkililik ve ekonomik etkinlik ölçütlerine göre değerlendirir. (III) Çağdaş sentez. İkinci Dünya Savaşını izleyen 1950'lerde "çağdaş sentez" görüldü. Yönetimin başarı ölçütü politik sorumluluk (responsiveness) oldu. Özel ilgi örgütü etkileyen durumsal değişkenlere yöneldi. Bu düşünce okulunu şekillendiren farklı, ancak paralel düşünceler vardı: Bennis'in "Örgütsel Gelişme", düşüncesi, Heady ve arkadaşlarının "Yönetim Gelişmesi", Lawrance ve Lorsch'un "Olabilirlik Kuramı", Drucker ve diğerlerinin İşletme (Management) bilimi gibi. Bugün ise Neoklasik kuramın yanında Fenemoloji, Varoluşçuluk ve Diyalektik gibi kritik kuramlar gelişmekte, kültürel bağlamı kullanan eylem kuramları dikkati çekmektedir (Sandler ve Wiggins, 1985).

Eğitim yönetiminde de genel yönetim alanına paralel bir gelişme gözlemlendiği, eğitim yönetimi kuram ve araştırmalarına yukarıda sözü edilen düşünce okullarının yön verdiği söylenebilir. Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma 1960'larda deyim yerinde ise tam ölçekte bir kuram hareketi olarak gelişme gösterdi, ancak 1970'lerde zayıfladı ve yavaşladı. Birara kuram ve araştırmanın yararlılığı bile tartışılır oldu (Hoy, 1982).

Eğitim yönetiminde zaman zaman bilimsel araştırma (kurama dayalı araştırma) maliyetine de olsa, uygulama ve uygulamalı araştırma

* Eğitim İstatistiği ve Araştırma Anabilim Dalı Başkanı

önerilir. Oysa eğitim yönetimi alanı bilimsel araştırmaya sadık kalmakla ancak varlığını ve birliğini koruyabilir. Bilimsel araştırma Kerlinner'in (1973) ifade ettiği gibi, "hipotetik önermelerin sistemli, kritikçi ve empirik olarak araştırılmasıdır". Bu tanımda araştırmanın amacı kuram geliştirmektir, kuramın amacı da olayı (fenomeni) anlamak ve açıklamaktır. Ne var ki eğitim yönetimi alanı, uygulamaya dönüktür. Eğitim yönetimi profesörleri de ilkin uygulamacıların hazırlanması ile ilgilenmişlerdir.

Bu nedenle de pratik problemlerin, sosyal sorunların sıkça eğitim yönetimi araştırmalarının konularını oluşturması sürpriz değildir. Ancak eğitim yönetiminin bu durumu, yani pragmatik-pratik görüş açısı, bilimsel araştırmanın gelişmesini sınırlandırmıştır eğitim yönetiminde (Hoy, 1982).

Bilimsel araştırma problem çözmekten çok, problem üretmeyle ilgilidir, genelde. Araştırma anlık olmaktan çok son, pragmatik olmaktan çok temel problemleri araştırmalıdır. Oysa eğitim yönetimi araştırmaları daha çok pratik yönelimli olmuştur. Bunda alanın uygulama ağırlıklı olma niteliği yanında fonların ve diğer imkanların, pratik araştırmaları desteklemek üzere verilmesi de önemli rol oynamıştır. Bu nedenle de eğitim yönetimi araştırmalarında pratik, ilişki (relevance) ve yararlılık önemli üç ölçüt olmuştur (Hoy, 1978).

Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeyi çeşitli etkenler etkiledi: 1950'lerde Getzels ve Guba'nın sosyal-psikolojik kuramı baskındı. 1960'larda ise okulun sosyal bir sistem olarak içsel ilişkileri odak noktası idi. Ancak 1960'ların sonlarına doğru görülen sosyal-politik çalkantılar, gösteriler, Vietnamlı Savaşı, Watergate Skandalı gibi etkenler eğitim yönetiminde dış baskıların önemini gündeme getirdi. Okul kapalı bir sistem değildir. Kapalı sistem kavramı, sistemin tam olarak kapalı olmasını, ya da okulu etkileyen dış etkenlerin kestirilebilir olduğunu işaret eder. Oysa okul, çevresiyle karşılıklı bağımlıdır ve okul çevresi değişken ve kestirilemezdir. Bu nedenle bilimsel yönetim, bürokrasi, sosyal-sistem kuramı gibi kapalı sistem kuramları okul ve eğitim yönetimi için uygun değildir. Açıkcası Griffiths'in vurguladığı gibi, bu kurumlar artık okullar için güçlü kavram ve hipotez üretmede elverişli değildirler, örgütleri ve çalışanlarını betimlemede fazla yardımcı olamazlar, eksik kalırlar. Çünkü çağdaş örgütler, doğaldır ki okullar açık sistemlerdir (Hoy, 1982).

Artık bugün çevresini düşünmeksizin örgütsel analiz eksik kabul edilmektedir. Çevrenin aşırı değişken (turbulent) olması, davranış bilimlerini bilgisinin uygulanması ile ilgili bir tehlikeye işaret etti: Aşırı genelle-

me olayı: Örneğin Likert her durumda "katılmalı yönetim'in etkin olduğunu savunur. Oysa Olabilirlik (continency) yaklaşımı, belli bir yaklaşımın belli koşullarda ancak uygun olacağını göstermiştir. Bu nedenle de kapalı sistem görüşünün yerini açık sistem kuramı aldığı gibi, universal kuram yerini de olabilirlik kuramı almıştır. Artık örgütteki düzenlemelerin güç, ebat, teknoloji, kültürel çevre gibi olabilirlik etkenlerine bağlı olduğu kabul edilmektedir. Tüm örgütlere uygun tek bir örgütlenme biçimi yoktur, tüm örgütler, için ampirik bir genelleme olamaz. Eğitim yönetiminde kuramdan yararlanma, kuramların daha bir gelişmiş ve durumsal olarak uyum sağlamalarını gerektirir. Aksi halde diğer sosyal bilimlerden kritik etmeden ödünç alınan kavram ve modeller yararlı kuram oluşturamaz. Eğitim örgütleri hiyerarşik yapı, informal örgütleri, karar verme yapısı, kural ve düzenlemeleri, iş bölümü, yürütme- danışma birimleri bakımından öteki formal örgütlere benzerken; belirsiz amaç ve teknolojileri, koordine edilmemiş etkinlikleri, gevşekce yapılanmış yapısal elemanları ile de oldukça farklılık gösterir. Bu nedenle de eğitim örgütlerinde anlamlı durumsal değişkenler önemlidir. Özetle, eğitim yönetiminde önermelerin geliştirilmesinde açık sistem stratejisi benimsenmeli, kapalı sistem ve universal kuram anlayışı kaldırılmalıdır (Hoy, 1982).

Eğitim yönetiminde bilimsel araştırmanın baskın olduğu dönemle, Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA)'nın başlangıç yılları, aşağı yukarı aynı döneme rastlar. Bu bilimsel araştırma biçimi "mantıksal pozitivism"dir. Diğer bir ifade ile mantıksal pozitivism yaklaşımı bilimsel araştırmaya kaynaklık etmiştir. Bu yaklaşım, eğitim yönetimine, Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferans (NCPEA)'nın 1954 toplantısında tartışıldı. Eğitim Yönetiminde Kooperatif Program (CPDA) üniversitelerince finansmanı karşılanan 6 bilim adamı- sosyal bilimci asıl katkıyı yaptı. Bu bilim adamları, sosyal bilimlerin kuram biçiminde aktarılmasını, bu kuramın da mantıksal pozitivism olduğunu savundular. Bu toplantıyı Coladareci ve Getzels'in eğitim yönetiminde kurma üzerinde monografı (1955), 1957'de UCEA'nın Chicago Üniversitesindeki ilk semineri (Yönetsel Kuram Semineri), 1957'de NCPEA'nın desteklediği "Eğitimde Yönetsel Davranış" kitabı izledi. Halpin Chicago Semineri'nin editörlüğünü yaptı ve "Eğitimde Yönetsel Kuram" adı altında yayınladı (1958). Griffiths, "Yönetsel Kuram"ı 1959'da, Eğitim Çalışmaları Ulusal Toplumunu da 1964'de "Davranış Bilimleri ve Eğitim Yönetimi" adlı yapıtı yayınladı. Bu dönem genelde mantıksal pozitivism üzerine yoğunlaştı (Griffiths, 1983).

Mantıksal pozitivizm, kuram tanımında kapsanmaktadır. Kuram, "saf mantık-matematik prosedürler yolu ile bir dizi ampirik yasanın çıkarılabileceği sayılılar setidir". Kuramlar, kuramdan kavramsal bir ifade- kuramsal kavramlar çıkarılarak doğrulanabilir. Bunun için de bu kuramsal ifadelerin, terimlerin kuramsal olmayan ancak gözlenebilir ifadelerle test edilmesi gerekir. Bu, kuram- gözlem ikilemidir. Pozitivizmin bir ayırdedici yanı da kavramların operasyonel olarak tanımlanmalarıdır. Bir diğer nokta da pozitivizmin olgu-değer ayrımı yapmasıdır. Ayrıca pozitivizm örgütleri fiziksel birim varlıkları gibi görür. Bu örgütlerin rasyonel, üniversal genellemelere konu olan varlıklar olduğunun ve tüm örgütlerin yönetiminde farklılıktan çok ortak noktaların bulunduğu varsayılmasıdır. Özetle 1950'lerin sonları ile 1960'ların başlarında mantıksal pozitivizm eğitim yönetiminde hakim bir felsefe idi (Griffiths, 1983).

Şimdilerde de eğitim yönetiminde baskın bir bilim felsefesi bulmak zor görünmektedir. Mantıksal pozitivizm yanında çeşitli alternatif yaklaşımlar ortaya çıktı: Fenemoloji, etnometodoloji, sembolik etkileşim, yeni sembolik etkileşim ve yeni eğitim sosyolojisi gibi. Bu yaklaşımların ortak yanı, hepsinin de insanı, diğerleri ile etkileşerek kendi sosyal gerçeklerini yaratan olarak algılamasıydı. Böylece pek çok sosyal bilimcilerle hitap eden pek çok yaklaşım ortaya çıktı. Bunlar arasında önemli yer tutan iki yaklaşım aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Örgütsel kuram ve bilim felsefesi literatüründe çeşitli felsefi, bilimsel, metafizik ve epistemolojik görüşler yer alırken Amerika Birleşik Devletlerinde pek çok ders kitabında pozitivist görüşe güçlü bir şekilde yer verilmiş bulunmaktadır. Monohan ve Hengst'in kitabı, Hoy ve Miskel'in kitabı gibi. Ayrıca örgüte geleneksel yaklaşım- pozitivist yaklaşımın eleştirileri de yapıldı: Örneğin Griffiths geleneksel yaklaşıma alternatif yaklaşımları ve onların kritiklerini yaptı. Bu eleştiriler örgütsel kuramların sendikaların varlığını ihmal ettiği, üst yönetim pozisyonlarında kadın ve azınlıkların azlığını görmediği ve örgütler üzerindeki dış kontrole önem vermedikleri, üniversal olma çabasına girmeleri gerekirken sınırlı oranda uygulanabildikleri noktalarında idi (Griffiths, 1983).

Geleneksel bilim modellerine fenomenolojik saldırı Greenfield tarafından başlatıldı. Ona göre üniversal örgüt yasaları ve yönetim yasalarına ulaşma anlamsızdır. Örgüt bir sosyal durumdur; insanların geliştirdiği sosyal bir araçtır. Sosyal durumların anlaşılması, onlara katılan insanların anlam ve niyetleri hesaba katıldığında mümkün olabilir. Fenomenolojik gelenek bunu gösterir. Dahası anlam ve niyetler oluşum ve

tartışılma içindedir. Bu nedenle fenomolojik görüş bireyle başlar ve onun etrafındaki dünyayı yorumlamasını anlamaya çalışır. Bu nedenle bilimsel araştırmanın amacı, gerçeğin yapılaşmasının belli bir an ve yerde nasıl olduğunu anlamak ve onu farklı yer ve zamanda olanlarla karşılaştırmaktır (Bates, 1980; Greenfield, 1978).

Greenfield'in pozisyonu, geleneksel bilimsel modellerden köklü kritikçilerin yaklaşımına benzer niteliktedir. İnsanların örgütleri anlaması, içinde yaşadıkları toplumdan getirdikleri tutumlar, görüşler ve deneyimler tarafından anlamlı şekilde etkilenir. Örgütsel yapılar tartışmanın yürütüldüğü, önceliklerin formüle edildiği, amaç ve araçlara ilişkin sayıtların tartışıldığı çerçeve sağlarlar ancak, Örgütsel davranışın analizinde kişisel değer ve inançların ayrı tutulması düşünülemez. Örgütleri kişisel değer ve inançları hesaba katmadan anlamak mümkün değildir. Temelde insanların değer ve inançları örgütlere anlam verir. Fenomolojiste göre geleneksel anlayışın aksine sosyal yaşamda daha son ya da temel bir şey yoktur. Sadece kurumları kendi imajlarına göre şekillendirme gayretinde olan insanların kavgaları vardır (Bates, 1980; Greenfield, 1978).

Bu arada İngiltere'de ortaya çıkan "Yeni Eğitim Sosyolojisi" bilgi ile kontrol arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu alan toplumdaki bilgi yapısı ve sosyal yapı içindeki çeşitli grupların ilgileriyle ilişkilidir. Bu yaklaşımın özet tartışması şöyledir: (1) Sosyal yaşamda bilgi, sosyal yaşamın nitelik ve yapısı tarafından kararlaştırılır. (2) Sosyal yaşamın yapısı üretim araçları tarafından kararlaştırılır (3) Bir grubun sosyal yaşamı bu nedenle iş bölümüne göre farklılaşır. (4) İş bölümü güç farklılaşmasına, sonunda da hiyerarşinin gelişmesine ve elit gelişimine yolaçar. (5) Elit tarafından gücün kullanımı hem iş bölümünü kararlaştırır, hem de onun tarafından kararlaştırılır. Bu durum üretim araçları sonucudur, sosyal yaşamı ve bireylerin bilinçliliğini kontrol eder ve bilgi olarak düşünülür. Bu tartışma özde bilginin sosyal grupların ilgi ve güçleri ile yakın ilgi içinde olduğunu gösterir. Farklı gruplarda bilgi farklıdır. Okullarda ve formal eğitim sisteminde bilgi büyük oranda gücünün ilgilerince kararlaştırılır (Bates, 1980).

Yeni eğitim sosyolojisi bilgi yapıları ile kontrol yapıları arasındaki ilişkileri öngörür. Bunun eğitim yönetiminde bir kuram geliştirmeyele ilişkisi vardır. Bilgi yapıları ile kontrol yapıları arasındaki ilişkilere dayalı bir eğitim yönetimi kuramı, pek çok çağdaş sorunun analizine imkan verebilir. Örneğin eğitim sisteminde sorumluluk (accountability) bilgi ve kontrol ilişkisine dayanır. Eğitim ve bilginin seçimi, örgütlenmesi ve

aktarılması üzerinde kontrol uygulanabilir. Özetle eğitim yönetiminde bilgi yapıları ve kontrol ilişkisini öngören temel soruna dayalı kritik bir sosyal kuram, eğitim yönetiminde çeşitli sorunlar için geniş bir analize imkan verebilir (Bates, 1980).

Ayrıca British Commonwealth'de şimdiki durum şöyledir: Eğitim yönetimi literatürü küçük hacimde olmasına rağmen büyük oranda geleneksel görüşün eleştirisine ayrılmıştır. İngiltere, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda'da yayımlanan makaleler geleneksel görüşe karşı Fenolmojloi, Etnografi, Marksizm gibi alternatif bakış açıları destekler türdendir. Öyle ki şimdilerde bir sürekliliğin bir ucunda davranış bilimleryolu ile örgütsel yaşam ve yönetimin araştırılmasını saçma bulanlar, diğer ucunda ise geleneksel kuramın destekçileri bulunmaktadır. Tartışma bu iki uç arasında oldukça duygusal tepkilere yolaçabilmektedir. Örneğin Bates ve Greenfield geleneksel görüşü patolojik bulurlar. Tabii ki geleneksel görüş taraftarları da bunları patolojik bulmaktadır. Özde çatışma eğitim yönetiminde bilimsel kuramlar geliştirilebileceğine inananlarla, inanmayanlar arasında olmaktadır (Griffiths, 1983).

Örgütsel kuramdaki şimdiki durumun kapsamlı bir incelemesi Burrell ve Morgan tarafından yapılmış bulunmaktadır. Bu yazarlar çalışmalarını tüm örgüt kuramlarının bir bilim felsefesine ve bir toplum kuramına dayandığı sayılıştısına dayandırdılar. Burrell ve Morgan'ın kullandığı ilk boyut (strand). subjektif-objektif ya da Alman İdealizmi-Sosyal Pozitivizmdir. Yazarlar bu noktada 4 soru sorarlar: Ontolojik, epistemik, insan doğası ve yöntemsel olarak. Bu sorulara cevaplar bir süreklilik üzerindedir. Ontolojik soruda sürekliliğin bir ucunda her bireyin kendi dünyasını yarattığına inanlar, diğer uçta ise objektif bir dünyaya inanan realistler yer alır. Epistemoloji düşünüldüğünde pozitivistler, düzenlemeleri ve nedensel ilişkileri ararken, antipozitivistler sosyal bilimlerin öznel olduğuna, sosyal dünyanın temelinde düzenleme ya da yasaların olmadığına inanırlar. İnsan doğasına gelince bir uçta insanın özgür olduğuna inanlar, diğer uçta ise insanların çevrelerince kontrol edildiklerine inanlar yer alır. Yöntemsel süreklilikte ise sosyal bilimlerin ideografik görüşü -sadece birinci elden bilgi asıldır- hakimken; öteki uçta araştırmanın sistematik protokoller ve diğer teknikler kullanılarak yürütülmesi görüşü savunulur.

Modelin ikinci boyutunu toplum görüşü düzenine karşın köklü değişme görüşü oluşturur. Burrell ve Morgan iki görüşü aşağıdaki tabloda

karşılaştırdılar. Ayrıca da bu iki boyut dört paradigma oluşturur: Köklü insançıl, köklü yapıcı, fonksiyoncu ve yorumcu paradigmlar olmak üzere (şekil 1).

Tablo 1. Köklü Değişme Boyutları Düzenlemesi

Düzenleme Sosyolojisi	Köklü Değişme Sosyolojisi
a) Statüko	a) Köklü değişme
b) Sosyal düzen	b) Yapısal çatışma
c) Görüş birliği (gönüllü ve kendiliğinden)	c) Kontrol biçimleri
d) Sosyal bütünleşme ve birlik	d) Zıtlık
e) Sağlamlık	e) Serbestlik
f) İhtiyaç, doyum	f) Sapma
g) Gerçeklik (actually)	g) Potansiyel

Kaynak: "Burrell ve Morgan, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Herneman Educational Books Ltd., 1980", Griffiths 1983, s. 210'daki alıntı.

Bir değerlendirme yapılacak olursa eğitim yönetiminde bugüne değin kullanılan ve öğretilen kuramların çoğu fonksiyoncu örgütsel analizdir. Bunların üç kaynağı vardır: (1) Barnard gibi uygulamacı yöneticiler. (2) Weber gibi örgüt sosyologları ve (3) Simon'la örneklendirilen davranışçılar. Fonksiyoncu kuramın özellikleri tablo 1'in düzenleme sosyolojisi boyutunda görülmektedir. Bu kuramlar gerçekçi, pozitivist, determinist ve nometektikdir. Eğitim yönetiminde kullanılan bazı fonksiyonalist kuramlar şunlardır: Getzels-Guba Sosyal Sistem Modeli, Griffiths' in Karar Süreci, Barnard-Simon'un Sistem Kuramı, Dengeleme ve Olabilirlik kuramları gibi (Griffiths, 1983).

Köklü Değişme Sosyolojisi	
Öznel	Nesnel
KÖKLÜ İNSANÇIL Örgüt karşıtı kuram	KÖKLÜ YAPICI Köklü örgüt kuramı
YORUMCU Etnometodoloji ve Fenomolojik Sembolik etkileşim	FONKSİYONCU Çoğulculuk Bürokratik, Sosyal sistem kuramı
Düzenleme Sosyolojisi	

Şekil 1. Sosyal Paradigmalar

Kaynak: "Burrell, G. ve G. Morgan,"
Griffiths, 1983, s. 211'deki Alıntı.

Yorumcu paradigma insanların yaşadıkları dünyayı kendilerinin kurduklarına inanır. Alman idealizminin geleneğine ve I. Kant'ın çalışmalarında kökleri. Yorumcu paradigmayı esas alan örgütsel analizler oldukça azdır. Etnometodolojik yaklaşımlar ve Fenomolojik etkileşimi kullanan kimi çalışmalar Morgan ve Burrell tartıştılar. Etnometodolojist bireysel faktörlerin sorumlu oldukları ve oluşturdukları dünyalarını kurmalarına odaklaşırken, fenemolojist içinde bireylerin bir dizi uygulamayla yaratıp tanımlamaya çalıştıkları dünyanın yer aldığı sosyal bağlama odaklaşır. Eğitim ortamlarında yapılan fenomolojik sembolik etkileşim çalışması yoktur henüz.

Köklü hümanist paradigma köklü hümanizme dayanır ve kökleri Fransız Varoluşçuluk hareketi (Sarte) ve Alman İdealizmde (Kant, Fichte ve Hegel) yatar. Bu yaklaşım da yorumcu paradigma gibi bireyin, içinde yaşadığı dünyasını yarattığını kabul eder. Ancak köklü hümanist fazladan olarak bu sürecin doğasını anlamak ister. Burrell ve Morgan'a göre bu sitilde bir çalışma yapılmadı. Yapılırsa anti-örgüt kuramı olacaktır.

Köklü yapıcı paradigma fonksiyonel yapıcılık için kritik edici bir çerçeve sağladı, günümüz örgüt kuramı içinde. Köklü örgüt kuramı için iki eksen vardır: Marksist ve Weberyen olmak üzere. Marksist kritikte Yeni Marksizm, Etno-Marksizm ve Marksist Diyalektik gibi değişimler vardır. Marksist görüş örgütsel yaşamı güç, çatışma, zıtlıklar, krizler, diyalektik ve sınıflar olarak algılar ve yorumlar ve bu noktalarda geleksel örgüt kuramını eleştirir.

Özetle zamanımız fonksiyonel- yapıcıların araştırmalarının artış göstermesiyle karakterize edilebilir; ancak fonksiyonel yapısallık, yorumcu, köklü hümanist ve köklü yapısallık bilim adamlarınca yapılan eleştirilerdeki artışlar da önemlidir. Sonuç olarak zamanımız paradigma farklılığı ve çeşitliliği ile nitelenebilir (Griffiths, 1983).

Sander ve Wiggins (1985) ise eğitim örgütlerinin karmaşık niteliklerinin ve eğitim yönetimi kuramlarının mevcut statüsünün, eğitim yönünde yeni bir kuram geliştirmeyi gerektirdiğini savunurlar. Bu çok boyutlu bir paradigmayı gerektirecektir. Onlara göre kimi eğitim örgütleri vardır, onlar için baskın başarı ölçütü olarak ekonomik etkinlik uygundur, diğer ölçütler de onu tamamlar. Kimi eğitim örgütleri için ise toplumdaki politik rol önemlidir. Yönetimin başarı ölçütü de sorumludur. Kimi eğitim örgütleri için de yönetim pedagojik amaçlara ulaşmayı öngören etkililik ölçütü tarafından yönlendirilir. Diğer eğitim ku-

rumları da bireylere bir insan, bir sosyal varlık olarak uğraşmayı birinci amaç alabilir. Diğer eğitim kurumları da bireylerle bir insan, bir sosyal varlık olarak uğraşmayı birinci amaç alabilir. Bu nedenle de yönetimin ölçütü ilişki (relevance) dir. Eğitim örgütlerinin karmaşıklığı ve amaç farklılığı böyle bir çoklu paradigmayı gerektirir (şekil 2).

Asıl boyut		Araç boyutu
İç Boyut	Kültürel (Relevance)	Pedagojik (Etkililik)
	Eğitim Yönetimi	
Dış Boyut	Politik (Sorumluluk)	Ekonomi (Etkinlik)

Şekil 2. Eğitim Yönetiminin Çoklu Bir Paradigması
(Sandler ve Wiggins, 1985).

Bu dört paradigma bütüncüdür ve gerçek yaşamda saf formu olmayabilir. Bu dört asıl paradigma eğitim yönetiminin çok boyutluluğuna uygun olarak global bir paradigma oluşturabilir. Bu paradigma birbirleriyle etkileşen ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel olmak üzere dört boyuttan oluşur ve her bir boyut yönetim için özel bir ölçüt oluşturur. Şekilde çoklu paradigmanın iki asıl (substantive) boyutu ile iki araç boyutu ilişkilendirilmiş; aynı zamanda iki boyut ta iki içsel, iki dışsal boyutta etkileştirilmiştir. Modelin kavramlaştırılması şu sayılıtlara dayalıdır: (1) Eğitim olayı ile yönetim gerçekleri çoklu paradigmanın birbiriyle ilgili ve tamamlayıcı parçalarıdır. (2) Eğitim sistemi içinde kültürel ve pedagojik doğanın içsel boyutları vardır. (3) İnsan, bir birey ve sosyal varlık olarak topluma politik olarak katılır ve eğitim sisteminin varoluş nedenidir. (4) İnsanın sosyo-politik kavramlaştırılması çoklu paradigmanın doğasını ve kullanılmasını gerektirir eğitim yönetiminde (Sandler ve Wiggins, 1985).

Sonuçlar

Eğitim yönetimi bir kuram ve araştırma alanı olarak şu nedenlerle yüksek bir statüye ulaşamadı: (1) Eğitim yönetimine konu olan eylemin pratik niteliği, (2) kuramsal sorunlar üzerinde görüş birliğine varılamaması, (3) düşük düzeyli araştırma metodolojisi ve (4) alanın politik niteliği. Eğitim yönetimine, altında çeşitli görüşlerin toplandığı bir şemsiye

gözü ile bakılabilir. Bir kere eğitim yönetimi kuramcıları ile uygulamacıların alana yaklaşımlarının farklılığı, bu çeşitliliği getirmiştir. Kuramcılar yönetsel eylemlerin kurama dayanmadığını, uygulayıcılar da kuramların fazla soyut olduğunu iddia eder olmuşlardır. Kuramcılar ayrıca farklı disiplinlere -sosyoloji, felsefe, psikoloji, tarih, politik bilim gibi- yönelmede farklılık göstermişlerdir. Bunun sonucunda klasik kuram, fonksiyoncu kuram, davranışçı, insan ilişkileri ya da fenolojik yaklaşımlar doğmuştur. Uygulayıcılar da uygulamada farklı sorunlara- ekonomik, politik, sosyal, psikolojik problemler gibi- ağırlık vermişlerdir. Sonuçta çoklu bazen de birbirini kesen bölünmeler farklı görüş açıları doğmuştur alanda. Bu durum aynı zamanda alanın organize olmadığı özelliğini de gösterebilir. Bu durum bir bakıma gelişmeyi de güdülemektedir. Eğitim yönetiminde birlik sağlayan uygulamalara yol gösteren genel kabul görmüş bir paradigmanın bulunmadığı görülmektedir. Oysa eğitim yönetiminde ihtiyaç duyulan daha bir tutarlı kuram ve daha bir sağlam araştırmadır. Eğitim yönetiminde anlamlı programlı çabaların azlığı, araştırmanın bölük pörçük ve problemlere sistemli bir yaklaşımdan uzak olması, tekrarlama, başkalarının araştırmalarını geliştirme, bilim adamları arasında kritik analiz ve bilimsel değişmelerin azlığı bu ihtiyacı doğurmaktadır.

Özde eğitim yönetiminde kuramlar sosyal bilimlerden adapte edilmiştir ve öteki bilimsel kuramlar gibi olaylararası ilişkileri gösteren spekülatif açıklamalardır ve veriler tarafından desteklenmeye ya da çeşitli nedenlerle geliştirilme veya değiştirilmeye ihtiyaç duyarlar.

Diğer sosyal bilimlerde olduğu gibi eğitim yönetiminde de kuramlar çeşitli çerçevelerden ibarettir ve mantıksal tutarlılıktan yoksundurlar. Bu nedenle de kuram- araştırma ilişkisi güçlü değildir. Sosyal bilimlerde kuramlar koşullu, kısmi ve mükemmel olmayan biçimde aktarılmış operasyonel edilmiş ve test edilmişlerdir. Eğitim yönetiminde de kuramlar sosyal bilimler bağlamında görülmelidir. Önemli psikolojik, operasyonel ve sosyal- örgütsel sınırlılıklar pratisyenlerce kuramların uygulanmasını zor ve problemlili yapar. Esasen kuramlar pratikte basit olarak pek uygulanamaz. Sosyal bilimlerde örgüt kuramında ve eğitim yönetiminde bazı görüşler geleneksel kuram geliştirme ve bir dereceye dek bilimsel yöntemin kendisini reddetmektedir. Bunlar arasında fenolojik yaklaşım popülerite kazandı. Çatışan orijinlerine rağmen Marksist düşünce fenolojisiyle birleştirilir bazen. Yine de bu yaklaşımların okul örgütlerinin araştırılmasında etkileri henüz yeterli değildir (Willover, 1980).

Eğitim örgütlerinde kuramların uygulanması aşağı yukarı sosyal bilimler, özellikle de sosyoloji ve sosyal psikoloji ve de örgütsel analizdeki gelişmelere ilişkin modayı izlemektedir. Bu nedenle de son zamanlarda eğitim yönetiminde rol kuramı, bürokratik kuram, sistem kuramı eski sıklıkta kullanılmamaktadır. Bunların yerine çeşitli değişim, çatışma, olabirlik kuramları, gevşek yapılanma metafora, çöp kutusu modelleri, sosyal bilimlerde ve örgüt analizinde gelişme kaydetti.

Şu da bir gerçek: Eğitim yönetiminde bir yandan geleneksel bilimsel kuram ve modellerin ve buna dayalı araştırmanın güçlü savunucuları bulunmasına karşın, geleneksel bilimin köklü eleştirilerine dayalı olarak kuramın ve araştırmanın yeniden tanımlanmasını isteyenler bulunmaktadır (Bates, 1980).

Görülen odur ki eğitim yönetimine konu olan örgütsel yaşam ne klasik mantıksal pozitivizmle, ne de alternatif yeni yaklaşımlarla kapsanabilir niteliktedir. Mantıksal pozitivizmin daha ziyade örgütün nesnel yanlarını (bürokrasi, iş bölümü, rol, statü vs.), yeni kuramların da örgütsel dinamizmi sağlayan güç, çatışma, pazarlık, değişme ve gelişme gibi örgütsel yaşamı araştırmada daha uygun olduğu görülmektedir. Açıkcası bu yaklaşımlardan birini diğerine tercih etmeden mümkünse birlikte kullanılmaları, örgütsel yaşamın daha iyi ve sağlıklı anlaşılmasına ışık tutacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Bates, Richard, "Educational Administration, the Sociology of Science and the Management of Knowledge," *Educational Administration Quarterly* 16, 2 (Spring 1980) 1-20.
- Greefield, Thomas, "Reflections on Organization Theory and the Truths of Irreconcilable Realities," *Educational Administration Quarterly* 14, 2 (Spring 1978) 1-23.
- Griffiths, Daniel, "Evolution in Research and Theory: A Study of Prominent Researchers," *Educational Administration Quarterly* 19, 3 (Summer 1983) 201-202.
- Hoy, Wayne, "Scientific Research in Educational Administration," *Educational Administration Quarterly* 14, 3 (Fall 1978) 1-12.
- , "Recent Developments in Theory and Research in Educational Administration," *Educational Administration Quarterly* 18, 3 (Summer 1982) 1-11.
- Kerlinger, Fred, *Foundations of Behavioral Research*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Sandler, Benno and Thomas Wiggins, "Cultural Context of Administrative Theory: In Consideration of a Multidimensional Paradigm," **Educational Administration Quarterly**, 21, 1 (Winter 1985) 95-117.

Willover, Donald, "Ideology and Science in Organization Theory," **Educational Administration Quarterly** 15, 3 (Fall 1979).

———, "Contemporary Issues in Theory in Educational Administration," **Educational Administration Quarterly** 16, 3 (Fall 1980) 1-25.