

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

ÖZEL SAYI: Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Bilimsel Bilginin Eleştirisi

SPECIAL ISSUE: Critical Reviews of Scientific Knowledge Produced in the Field of Educational Administration

e-ISSN: 2718-0808

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme

An evaluation of doctoral dissertations written in the field of educational administration in Turkey

Prof. Dr. Kürşat Yılmaz

Derleme / Review

Modernite ve postmodernite bağlamında Türk eğitim yönetimini yeniden düşünmek
Rethinking Turkish educational administration in the context of modernity and post-modernity

Prof. Dr. Engin Aslanargun

Derleme / Review

Eğitim yönetiminde kuram hareketi
Theory movement in educational administration

Prof. Dr. Kürşat Yılmaz

Kitap İncelemesi / Book Review

Kitap incelemesi: Eğitim Yönetimi
Book review: Educational Administration

Doç. Dr. Ramazan Cansoy

Derleme / Review

Antropolojik nedenleriyle cam engelleri tanımak: Kadınların okul yönetimdeki eksik temsiliyetinin bilinmeyenleri

Recognizing glass barriers with their anthropological reasons: the unknowns of women's under-representation in school administration

Doç. Dr. Metin Özkan & Nida Demir

Derleme / Review

Eğitim yönetiminde Thomas Barr Greenfield

Thomas Barr Greenfield in educational administration

Prof. Dr. Kürşat Yılmaz

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
Critical Reviews in Educational Sciences

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
**ÖZEL SAYI: Eğitim Yönetimi Alanında
Üretilen Bilimsel Bilginin Eleştirisi**
Açık Erişim Hakemli Dergi

İmtiyaz Sahibi

İbrahim Hakan Karataş Öncü Okul
Yöneticileri Derneği YK Başkanı

Yayın Periyodu

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez
yayınlanır.

Yayın Dili

Türkçe- English
(C) Bütün hakları saklıdır

Yayın Tarihi

Nisan 2023

Yayıncı

Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayıncı
Sertifikası: 49487

CRES Journal

Critical Reviews in Educational Sciences
SPECIAL ISSUE: Critical Reviews of
Scientific Knowledge Produced in the Field
of Educational
Open Access Peer-Reviewed Journal

Owner

İbrahim Hakan Karataş
Board Chair of Leading School Principals
Society Publication Period

Society Publication Period

Published twice a year in May and
November.

Language of Publication

Türkçe- English
(C) All rights reserved.

Publication Date

April 2023

Publisher

Leading School Principals Society Publisher
Certificate: 49487

İletişim / Contact

www.alanyazin.com

+902163428383 +905050197059

alanyazindergisi@gmail.com

editor@alanyazin.com

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2 34664 Üsküdar, İstanbul, Türkiye



[alanyazin](https://twitter.com/alanyazin)



[alanyazin](https://www.instagram.com/alanyazin)



[alanyazin](https://www.facebook.com/alanyazin)



[ALAN YAZIN](https://www.linkedin.com/company/alanyazin)



ÖNCÜ YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Özel Sayı Editörü / Special Issue Editor

Prof. Dr. Selahattin Turan

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Dr. Hatice Fakioğlu-Bağcı

Dr. Ceyda Çavuşoğlu

Dr. Murat Polat

Dr. Saffet Karayaman

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Cihan Kocabaş

şeyma Dağ, PhD

Serhat Tunç, PhD

Yusuf Mugaya, PhD

Mizanpaj

Ebrar Karataş

Fatma Suedanur Karanlı

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Nurgün Varol, PhD

Esra Seyratlı-Özkan, PhD

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

Yayın Kurulu /Editorial Board

◆Prof. Dr. Khalid ARAR, Texas State Üniversitesi, ABD ◆Prof. Dr. Nicholas J. PACE, Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD ◆Prof. Dr. John L. ADAMSON, Niigata Prefecture Üniversitesi, Japonya ◆Prof. Dr. Larry G. DANIEL, Texas Permian Basin Üniversitesi, ABD ◆Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. Selami AYDIN, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. Nuray SUNGUR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. Selahattin TURAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye ◆Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ◆Doç. Dr. Ramesh Chander Sharma, Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan ◆Doç. Dr. Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi, Türkiye ◆Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, Education University of Hong Kong, Çin ◆Doç. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi, Türkiye ◆Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye ◆Dr. Rania Sawalhi, Qatar Üniversitesi, Katar ◆Dr. Theophile Muhayimana, Northern Iowa Üniversitesi, ABD

Danışma Kurulu / Advisory Board

◆Prof. Dr. Özlem FEDAİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Prof. Dr. Lütfi ARSLAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Doç. Dr. A. Faruk LEVENT, Marmara Üniversitesi ◆Doç. Dr. Kevser KOÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Doç. Dr. Halil Coşkun ÇELİK, Siirt Üniversitesi ◆Doç. Dr. Füsün EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Doç. Dr. Bilal ÇANKIR, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Ersin TÜRE, Erzincan Üniversitesi ◆Dr. Emine AYYILDIZ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Fatma ALBAYRAK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Güler Doğan AVERBEK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. İbrahim Hakkı BULUT, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Murat BÜLBÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Elif Kır CULLEN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Ferdane Denkci AKKAŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Ahmet ÖZKAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Yunus Emre ÖZSARAY, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Ayşe Tuğba ÖNER, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Nihan ŞAHİNKAYA, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Işıl TEKİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Sümevra Buran UTKU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Serkan UÇAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ◆Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi ◆Dr. G. Figen FİDAN, Fırat Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ◆Dr. Feyza YILMAZ, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ◆Dr. Erdem OKLAY, MEB ◆Dr. Kevser YILDIRIM, Birikim Eğitim Kurumları ◆Dr. Ramazan ERTÜRK, MEB

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers or Current Issue

◆Yrd. Doç. Dr. Gökhan Demirhan ◆ Dr. Feride Öksüz Gül ◆ Doktor Öğretim Üyesi Metin Kaya ◆ Arş. Görevlisi Murat Özdemir

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

İçindekiler / Table of Content

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Türkiye 'de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme

An evaluation of doctoral dissertations written in the field of educational administration in Turkey

Prof. Dr. Kürşat Yılmaz.....9-20

Derleme / Review

Modernite ve postmodernite bağlamında Türk eğitim yönetimini yeniden düşünmek

Rethinking Turkish educational administration in the context of modernity and postmodernity

Prof. Dr. Engin Aslanargun.....21-27

Derleme / Review

Eğitim yönetiminde kuram hareketi

Theory movement in educational administration

Prof. Dr. Kürşat Yılmaz.....29-37

Derleme / Review

Eğitim yönetiminde Thomas Barr Greenfield

Thomas Barr Greenfield in educational administration

Prof. Dr. Kürşat Yılmaz.....39-49

Derleme / Review

Antropolojik nedenleriyle cam engelleri tanımak: Kadınların okul yönetimindeki eksik temsiliyetinin bilinmeyenleri

Recognizing glass barriers with their anthropological reasons: the unknowns of women's under-representation in school administration

Doç. Dr. Metin Özkan & Nida Demir.....51-57

Kitap İncelemesi / Book Review

Kitap İncelemesi: Eğitim Yönetimi

Book review: Educational Administration

Doç. Dr. Ramazan Cansoy.....59-62

Önsöz

Osmanlı Türkiye'sinde, 1776'dan itibaren, Batı tarzı askeri ve sivil-modern okulların açılmasıyla birlikte, eğitim ve okulların yönetilmesine dair dönemin devlet yöneticileri ve düşünürleri kafa yormaya, görüşler ileri sürmeye başlamışlardır. Cumhuriyet ilanından sonra eğitim yönetiminin; bir disiplin olarak, '*bilimselleşmesi*' veya araştırmalarda bilimsel kavram, teori, yöntem ve modelleri kullanması, Batı'daki gelişimlere paralel bir seyir izlemiştir. 1930'lu yıllardan itibaren her alanda geç de olsa 1960'lı yıllardan itibaren, eğitim yönetimi alanında da bilgi ve görgüsünü artırmak amacıyla yurtdışına, eğitim amacıyla, gönderilen bazı akademisyenler; Batı'da eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin, model ve yaklaşımların Türkçe alanyazına kazandırılması için büyük çaba sarf etmişlerdir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, yeni okulların açılmasıyla birlikte, özellikle uygulamaya dönük, okul yönetimi ile ilgili bazı kitapların yazılması veya çevrilmesi girişimleri de vardır. Türkiye'de eğitim yönetiminin tarihi bütün yönleriyle henüz ele alınıp yazılmamıştır. 18. yüzyıldan bugüne kadar okulların nasıl yönetildiği, bu süreçte başöğretmen ve müfettişlerin rolü, özellikle Cumhuriyetin ilanından bu yana, okulların nasıl yönetildiği, izlenen politikalar, eğitim yönetimine dair üretilen yasal metin ve raporların eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi, alanın entelektüel mirasını anlamak bakımından, büyük önem arz etmektedir.

Eğitim yönetiminin 'bilimselleşmesi' sorunu bizde olduğu kadar Batı'da da öteden beri tartışılan bir konudur. Hiç kuşkusuz, okul yönetimine dair üretilen bilimsel bilgi ve söz konusu bilginin uygulamaya dönük sorunları çözebilirliği sorunu etraflıca, özellikle, tarihi süreç içinde eleştirel bir gözle analiz edilmesi gerekir. Bu özel sayıda yer alan makaleler eğitim yönetiminin Batı'da ve bizdeki seyrine dair bazı tartışmalı hususları ele almaktadırlar. Dünyada son yarım yüzyılda, eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi, uygulamaya dönük model ve çalışmaların sayısında büyük bir artış gözlenmektedir. Bununla birlikte hem Batı'da hem bizde eğitim yönetimi alanına dönük *ontolojik*, *epistemolojik*, *metodolojik* tartışmaların devam ettiği gözlenmektedir. Eğitim yönetiminin geleceği ve seyri için alanla ilgili temel konu ve başlıkların tartışmaya açılması; alanın geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Alanın, içine düştüğü entelektüel kriz, bilimsel sıkışmışlık, metodolojik fetişizm, teori ile uygulama arasındaki uçurum, eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin toplumun dönüşümüne katkı verebilme potansiyeli gibi birçok *epistemolojik* ve *ontolojik* sorunları bulunmaktadır. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenlerin, eğitim yönetiminin bir disiplin ve çalışma alanı olarak *bilimin neresinde* olduğunu ve uygulamaya dönük sorunlara çözüm üretebilme kapasitesi, bütün yönleriyle değerlendirmesi gerekmektedir. Özge bir ifadeyle, eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin '*yararlılığının*' derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir.

Eğitim yönetimi araştırmacılar; alanın içinde bulunduğu krizden çıkabilmesi için, alana dair bazı sorular sorması ve cevap bulması gerekmektedir. Söz gelimi *eğitim yönetimi ile ilgili bilimsel bir araştırma niçin yapılmaktadır?* Yapmış olduğumuz araştırmaların; uygulamadaki hangi sorunları çözdüğünü, eğitimde sosyal adalet, eşitsizlik ve benzeri sorunlara, *nasıl çözüm ürettiği 'namusluca'* sorgulanmalıdır. Diğer yandan eğitim yönetiminin veya okulların öznesi insan olduğuna göre, eğitim yönetimi araştırmacı ve uygulamacıların, insan doğasına ilişkin varsayımları nelerdir? *Okulların amacı nedir? Eğitimli kişi kimdir? Okul ve eğitim aracılığıyla toplumda kökleşen sosyal adaletsizlik ve eşitsizlikleri nasıl çözeceğiz? Toplumsal yaşamdaki egemen, politik, ekonomik ve kültürel yapıların, eğitim politikalarının oluşturulmasındaki belirleyiciliği nedir?* Bu sorular çoğaltılabilir. Araştırmacı, araştırdığı konunun, uygulamadaki sorunları açıklamada ne kadar yeterli olduğu, yapmış olduğu araştırmanın statükonun devamına mı yoksa daha özgür ve adil, eşitlikçi okulların oluşmasına mı katkı verdiği, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına ne tür bir katkı sağladığı üzerinde düşünmelidir.

Bu özel sayıda değerli meslektaşlarımız eğitim yönetimi alanında üretilen bilgilerin ve çalışmaların belli sınırlar içinde bir yorumlamasını ve değerlendirmesini yapmışlardır. Diğer taraftan eğitim yönetiminin mevcut durumuna dönük eleştiriler '*modernite*' ve '*postmodernite*' bağlamında ele alınmış

ve değerlendirilmiştir. Yine bu özel sayıda feminist teori açısından kısa da olsa okul yönetiminde kadının temsil düzeyi için bir kavramsal tartişma başlatılmıştır. Bu tartişmaların ileride de devam edeceği düşünülmektedir. Bunun temel sebebi, eğitim yönetimi alanında teorinin işlevi konusundaki belirsizlikler, eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların teorik zayıflığı, eğitim yönetimi araştırmaları ile ilgili fenomenlerin belirlenmesinde tekrara düşülmesi, teorik ve kavramsal ereve ile felsefi bakış aıların veya felsefi bakış zenginliğinin zayıf olmasıdır. Alanla ilgili bir başka temel sorun ‘bilif tarzlari’ ile ilgili sorundur. Bu sorun, diğer bir ifadeyle, eğitim yönetimi araştırmalarında ilgili fenomenlerin sınıflanması, ‘batılı bilif’ tarzına göre kurgulanmış teori ve kavramların Türk eğitim sisteminin bağlamında yorumlanamaması, ıkmazı ve belirsizliği sorunudur. Bu ve benzeri tartişmalar Türkiye’de eğitim yönetiminde egemen olan geleneksel bakış açıları ve alana dönük eleştirilerin artmasına sebep olmuştur.

Bu özel sayıda yer alan makaleler bir bütün olarak incelendiğinde Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin belli bir düzeye geldiği, bununla birlikte alanda belli bakış açılarının ve yaklaşımların egemen olduğu söylenebilir. Bu özel sayı makaleleri ve Türkiye’de yapılan benzer çalışmalar, alanın entelektüel yönünün zayıf kaldığı, paradigmatik dönüşümlerin olmadığı, eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin tekrara dştğ, Batılı bilif tarzıyla Türkiye’de eğitim yönetimi sorunlarını anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştığı, Batı’da üretilen bilimsel bilginin distribütörlüğünü yapma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Diğer taraftan, eğitim yönetiminde üretilen bilimsel bilgi Türkiye’nin kültürel, politik, ekonomik makro değişkenleri bağlamında konumlandırılmamış, ‘araştırma için araştırma’ geleneği yaygın kabul görmüştür. Türkiye’de eğitim yönetimi tekil bir alan olarak grlmektedir ve bu tekil alan belli merkezlerden yönlendirilmekte ve şekillendirilmektedir. Bu tekillik ve tek merkezden yönetme, söz konusu bu merkezlerin zayıflamasıyla birlikte gündemden düşmüş, bununla birlikte merkezi tekelciliğe karşı, eğitim yönetimi alanında alternatif bakış açılarının güçlendirileceği entelektüel bir merkez ve örgütlenme olmadığı, olanların da cılız kaldığı için, eğitim yönetiminde değişmeler rasyonel bir doğrusallıkta seyretmeye devam etmiştir.

Bu sayıya katkı veren değerli meslektaşlarıma, Alanyazın Dergisi editörlüğüne ve dergi emekçilerine, bu vesileyle, teşekkürü bir borç bilirim.

Prof. Dr. Selahattin Turan
Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme

Kürşat Yılmaz¹

Özet: Bu çalışmada Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, doktora tezlerini inceleyen çalışmalar, doktora tezleri ve eğitim yönetimi alanını ele alan diğer çalışmaların bulguları incelenmiştir. Buna göre Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki doktora tezleri ile ilgili sorun alanları şu başlıklarda toplanmıştır: 1) Batılı bilginin dağıtımını yapan, kültürü ve bağlamı dikkate almayan araştırmalar, 2) İşletme kavramlarının eğitim örgütlerine uyarlamadan kullanılması, 3) ‘Yöntem-perest’ bir alan olarak eğitim yönetimi, 4) Pozitivist görünümlü paradigmasız alan, 5) Popüler, uygulamadan kopuk ve birbirini tekrarlayan çalışmalar. Bununla birlikte, son çeyrek yüzyılda, eğitim yönetimi alanında önemli bir değişimin yaşandığı; konu ve yöntem olarak özgün çalışma ve tezler üretildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, doktora, tezler, bilgi üretimi, Türkiye.

An evaluation of doctoral dissertations written in the field of educational administration in Turkey

Abstract: The purpose of this study was to examine the Turkish doctoral theses written in the field of educational administration. Within the scope of the research, were examined the findings of studies examined doctoral theses, doctoral dissertations, and other studies dealing with the field of educational administration. Accordingly, the problem areas are grouped under the following headings related to doctoral dissertations in the field of educational administration in Turkey: 1) Studies that distribute western knowledge and disregard culture and context, 2) Using business concepts without adaptation to educational organizations, 3) Educational administration as a methodolatory field, 4) Without paradigm with a positivist appearance the field, 5) Popular, disconnected from the practice, and repetitive studies. However, it has been determined that there has been a significant change and original theses have been prepared as a subject or method in recent years.

Keywords: Educational administration, doctorate, dissertations, information production, Turkey.

¹ Prof. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3705-5094

Türkiye’de eğitim yönetimi alanı, anabilim dalları, lisansüstü eğitim programları, sivil toplum örgütleri, dergileri, bilimsel toplantıları, kitapları, uluslararası yayınları ile önemli bir bilimleşme ve kurumsallaşma düzeyine erişmiştir ve alanda önemli bir bilgi birikimi oluşmuştur (Balcı, 2008; Yılmaz, 2016a, 2017b; 2018a; 2021a). Genel olarak değerlendirildiğinde, alanda üretilen bilgiler diğer ülkelerden geri kalır nitelikte değildir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanı belirli bir yayın tecrübesine de erişmiştir ve güçlü bir potansiyele de sahiptir. Bu potansiyel gün geçtikçe açığa çıkmaktadır (Yılmaz, 2021a). Bu anlamda alanın Türkiye’deki gelişim süreci gelişmiş ülkelerdeki seyirinden farklıdır. Çünkü bu süreç oralarda çok yavaş seyrederken göreceli olarak Türkiye’de sıçrama yapmıştır (Balcı vd., 2009). Bu aşamada yapılması gerekenlerden biri, alanın kendi inşa sürecini ve bilgi temellerini sorgulamasıdır. Bu bir bilim alanının gelişimi açısından son derece önemlidir (Yılmaz, 2016a). Ancak yapılan çalışmalarda (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Çınkır, 2016) genel olarak Türkiye’de eğitim yönetimi alanını inceleyen az sayıda araştırma (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013; Balcı vd., 2009; Şimşek, 1995; Şişman, 2001; Turan, 2006; Yılmaz, 2018a) olduğu belirtilmektedir.

Balcı vd. (2009) “*Eğitim Yönetimi Araştırmaları ve Yayın*” başlıklı raporda Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırmanın durumunu çeşitli sorun alanları temelinde incelemiştir. Öne çıkan sorunlar “genel bir araştırma ve yayın sorunu, yapılan araştırmaların, bilimsel kaygılardan çok, yayın yapma telaşı ile yapılması, birbirinden kopuk, birbirini tekrar eden araştırmalar yapılması ve eğitim yönetimi alanının bilimleşme düzeyi” başlıklarıyla açıklanmış ve her biri için öneriler getirilmiştir.

Eğitim yönetimi alanındaki çalışmaları içerik yönünden değerlendiren çalışmalardan birinde Yılmaz (2018a) Türkiye’de eğitim yönetimi alanını doğrudan ele alan “42 makale, 25 kitap bölümü, 11 lisansüstü eğitim tezi ve 5 diğer kaynak” olmak üzere toplamda 83 çalışmayı incelemiştir. İncelenen çalışmalardan yola çıkarak Türkiye’deki eğitim yönetimi araştırmalarında “pozitivist paradigmanın ve nicel araştırmaların egemen olduğu, eğitim yönetimi kavramlarının ve kuramlarının genel olarak işletmeden alındığı ve Batı orijinli olduğu, eğitim yönetimi alanının uygulamadan kopuk olduğu” belirlenmiştir.

Anılan araştırmalarda da vurgulandığı gibi eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin niteliği hem diğer ülkelerde hem Türkiye’de sık sık tartışma konusu yapılmıştır. Alan nicel olarak iyi durumda olsa da nitelik yönünden sorunlar olduğu görüşü çeşitli araştırmalarda (Demirhan, 2015; Turan vd., 2016; Yalçın, 2015; Yılmaz, 2018a) dile getirilmiş ve alanda üretilen bilginin niteliğini ve yayınların kalitesini değerlendirmek amacıyla bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki Badavan (1985) tarafından hazırlanan “*Üniversitelerde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanlarında Yapılmış Tez Çalışmaları*” başlıklı yüksek lisans tezidir. Badavan (1985) Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinde yapılan tezlerin (n=26) konularını, bulgularını ve sonuçlarını analiz etmiş ve incelediği sorunları sekiz kategoriye ayırmıştır: Liderlik, karar süreci, insan ilişkileri, yönetim süreçleri, eğitim personeli, eğitim örgütleri, hizmet içi eğitim ve eğitim denetimi.

Daha sonraki yıllarda yapılan bir çalışmada Balcı (1990) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde 1990 yılına dek yazılan doktora tezlerini (n=54) incelemiştir. Çalışmada doktora tezlerinin genelde birbirinin benzeri ve yaratıcılıktan uzak çalışmalar olduğu, araştırmacıların yeni ve orijinal temalara yönelmekten çok, daha önceden yapılan çalışmaları değişik evren ve örneklemeler üzerinde tekrarlamayı tercih ettikleri vurgulanmıştır.

Uzunca bir zaman benzer değerlendirme çalışmaları yapılmamış, ancak alandaki bilgi üretiminin belirli bir doygunluğa ulaşması ile birlikte tezleri ya da yayınları değerlendiren çalışmalar da artmaya başlamıştır. Özellikle son yıllarda Türkiye’de üretilen *tezleri* (Ağaoğlu vd., 2008; Aksu, 2020; Çelik, 2020; Karaca, 2018; Ödemiş-Keleş, 2020; Uysal, 2013)², *makaleleri* (Balcı ve Apaydın, 2009; Turan vd., 2014), *bildirileri* (Turan vd., 2016) ya da *genel olarak belirli bir konudaki çalışmaları* (Yılmaz, 2016b; 2017a; 2018; 2019) inceleyen çalışmaların sayısında önemli bir artış olmuştur. Bu artışta sistematik derleme türündeki çalışmaların popülerliğinin de etkisi olmuş ve bu tür çalışmalar lisansüstü eğitim tezi olarak da hazırlanmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanındaki tezleri ya da diğer yayınları inceleyen birçok çalışma mevcut durumu tespit etmekten öteye gitmemiş, bu tür çalışmalarda genellikle nitelik değerlendirmesi yapılmamış genel olarak nicel veriler üzerinden yöntem değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmalarda, üretilen bilginin niteliği, epistemolojik konumu ya da ontolojik sorunlarından daha çok nicelleştirilmiş verilerle değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak bu tür sistematik derleme ya da meta değerlendirmelerin öncelikli amacı, yöntemsel standartların yükseltilmesi için eksiklerin ortaya konması olmalıdır.

Yukarıda anılan çalışmalarda eğitim yönetimi alanının belirli bir kurumsallaşma düzeyini yakaladığı, ancak alanda önemli bazı sorunlar olduğu da dile getirilmiştir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki sorun alanlarından biri genel olarak lisansüstü eğitim programlarının niteliği, özelde ise doktora programlarındaki süreçlerin işleyişi ile ilgilidir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yürütülen programların niteliğine dönük birçok araştırma yapılmış, bu alanda verilen eğitimin ve yapılan akademik çalışmaların niteliği sorgulanmış ve alandaki programların uluslararası gelişmelere ayak uyduramadığı ileri sürülmüştür (Balcı vd., 2009; Güven ve Tunç, 2007; Örucü, 2006; Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011; Yılmaz vd., 2013; Yılmaz, 2021a). Bu bağlamda bu makalede Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için Türkiye’de yazılan doktora tezlerini inceleyen çalışmalar, 2012-2022 yılları arasında yazılan doktora tezleri ve eğitim yönetimi alanını ele alan diğer çalışmaların bulguları incelenmiş ve buna göre Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki doktora tezleri ile ilgili sorun alanları şu başlıklarda toplanmıştır: 1) *Batılı Bilginin Dağıtımını Yapan, Kültürü ve Bağlamı Dikkate Almayan Araştırmalar*, 2) *İşletme Kavramlarının Eğitim Örgütlerine Uyarlamadan Kullanılması*, 3) *Yöntemperest Bir Alan Olarak Eğitim Yönetimi*, 4) *Pozitivist Görünümlü Paradigmasız Alan*, 5) *Popüler, Uygulamadan Kopuk ve Birbirini Tekrarlayan Çalışmalar*.

Bu makalede, yapılmaya çalışılan işin özelliği itibariyle, çalışma birtakım genellemeleri içermekte ve her genelleme ya da indirgemenin yaşayacağı zaafı taşımaktadır. Ancak durumun tespit edilmesi ve sorgulanması açısından bu genellemeler gereklidir. Ayrıca aşağıda belirtilen beş başlık birbiri ile ilintili, iç içe geçmiş ve kesin sınırlarla ayrılması zor konulardır.

Batılı Bilginin Dağıtımını Yapan, Kültürü ve Bağlamı Dikkate Almayan Araştırmalar

Eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin Batılı biliş tarzının bir ürünü olduğu ve Türkiye’deki araştırmaların bu bilginin dağıtımını yaptığı bazı çalışmalarda belirtilmiştir (Balcı, 2009; Kazancı-Tınmaz, 2019; Turan, Bektaş ve Yalçın, 2016; Turan ve Şişman, 2013; Yalçın, 2015; Yılmaz, 2015; 2016a; 2018a). Yalçın (2015) “*Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi*” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında eğitim yönetimi alanında çalışan 13 profesör ile görüşmeler yapmış ve analizler sonucunda; “*eğitim yönetimi alanında Batıya bağımlı olduğu*” yönünde bir tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, Türkiye’de eğitim yönetimi alanının genel olarak Batı kaynaklı bilgiye bağımlı olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı “*...Türkiye’de Batıcı, pozitivist bir epistemik cemaat olduğunu*” belirtmiştir. Demirhan (2015), Şahin (2018), Kazancı-Tınmaz (2019) ve Aksu’nun (2020) araştırmalarına katılan akademisyenler de benzer görüşleri belirtmiştir.

²Bu tip sonuçlar için daha çok atıf yapılabilir. Bu çalışmada; çok fazla kaynağa yer verme yerine metin boyunca olabildiği kadar beşer yıllık dönemlerle ve örnek atıflarla yetinilmiştir.

Bu durumun doktora tezleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Çünkü bir alandaki genel bilgi üretimi lisansüstü eğitim programlarındaki bilgi üretiminden bağımsız değildir. Hatta doktora tezlerinin “*bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme veya bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama*” niteliklerinden birine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda doktora tezlerinde orijinal bir araştırmanın sonuçlarının ortaya konulması beklenmektedir. Doktora programları bilgi üretiminin yanı sıra yeni araştırmacıların yetiştirilmesi açısından da son derece önemli programlardır. Ancak doktora tezleri, batı kaynaklı bilgileri ve kuramları sürekli tekrarlamaktan ve Batılı biliş tarzının yayılmasına sebep olmaktan öteye gitmemektedir. Son 10 yılda (2012-2022) yapılan tezlerin birçoğunda genellikle ABD’de geliştirilen kuramlar, yöntemler ya da ölçekler kullanılmıştır. Buradaki en önemli sorun kullanılan kuram ya da ölçeklerin herhangi bir kültürel uyarlamaya tabi tutulmamasıdır. Bu çalışmalarda tek kültürel uyarlama, çalışmayan maddelerin ölçeklerden atılmasıdır. Ancak bu maddelerin atılmasının sebebi de çoğu zaman kültürel uyumsuzluktan daha çok teknik süreçler ile ilgilidir. Doktora tezlerindeki ve diğer araştırmalardaki bu tekrarlamacı alışkanlıkta “*bağlam ve kültür*” dikkate alınmamakta, tartışmalar bile, Amerika’da böyle, Almanya’da şöyle, Finlandiya’da işte böyle şeklinde ilerlemektedir (Yılmaz, 2015). Ancak sosyal bilimler için kültür ve bağlam en belirleyici unsurdur. Çünkü sosyal bilimlerde ya da davranış bilimlerinde kültürün etkilemediği konu yok denecek kadar azdır. Ünsaldı’nın da (2013) belirttiği gibi nasıl tanımlanırsa tanımlansın bilimsel faaliyet sosyal bağlamdan bağımsız değildir. Dolayısıyla başka bağlamlarda başka bilgiler üretilebilir ve geçerli sayılabilir. Rasyonel olarak değerlendirilen bir kanıt farklı bağlamlarda farklı biçimler alabilir. Kanıt olarak değerlendirilen bir unsur her zaman verili bir inanç sistemi içerisinde anlam ifade eder. Dolayısıyla bağlam bağımlıdır.

İşletme Kavramlarının Eğitim Örgütlerine Uyarlamadan Kullanılması

Herhangi bir bilim dalının var olabilmesi o bilim dalının kendine özgü kavramlar üretebilmesi ve bu kavramları kullanıp yerleştirmesine bağlıdır. Eğitim yönetiminin ne olduğunun tartışılmasında alanın kendine özgü anahtar kavramları üretmesi, belirlemesi ve kullanması gereklidir (Üstüner ve Cömert, 2008). Ancak doğrudan eğitim yönetimi alanı ile ilgili kuram geliştirme çabaları oldukça sınırlı kalmış; dolayısıyla eğitim yönetimi alanında kullanılan kuram, model ve kavramlar yönetim biliminden/işletmeden/sanayiden ödünç alınmıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Şişman ve Turan, 2002; Yılmaz, 2016b; 2018a) ve sanayinin kavramları ile eğitim örgütlerinin çözümlenmeye çalışılması önemli bir sorundur. Kârı maksimize etmek, çalışanların tamamen örgütleri için çalışmasını sağlamak, performansı sürekli iyileştirmek gibi amaçlarla geliştirilen yönetim ya da liderlik kuramları, çoğu zaman herhangi bir uyarlamaya tabi tutulmadan kullanılmaktadır. Değer merkezli örgütler olan okullar kâr amaçlı örgütlerin kavramları ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak eğitim yönetimi alanında ve tezlerde en çok çalışılan konular örgütsel davranış konularıdır (Ağaoğlu vd., 2008; Aksu, 2020; Aydın, Erdağ ve Sarıer, 2010; Çelik, 2020; İşçi, 2013; Ödemiş-Keleş, 2020; Yılmaz, 2019a). Türkiye’de eğitim yönetimi alanı örgütsel davranış çalışmalarına hapsedilmiştir denilse, çok da hatalı olmayacaktır. Ancak sadece Türkiye’de değil Batı toplumlarında hazırlanan tezlerde de benzer bir durum söz konusudur (Çelik, 2020).

Türkiye’de bu durumun en önemli sebeplerinden biri örgütsel davranış ile ilgili çalışmaların, birkaç ölçeğin bir araya getirilmesiyle yapılabileceği yanılgısıdır. Çünkü birkaç ölçeğin bir araya getirilmesiyle yapılan nicel araştırmaların diğer yöntemlere göre daha kolay algılanması bir yanılgıdır. Bir araya getirilen ölçeklerin her biri, bir kuramı ya da yaklaşımı temsil etmektedir ve özellikle doktora düzeyinde her biri ile ilgili derinlemesine bilgi gereklidir. Ölçekleri bir araya getirerek yüzeysel bilgiyle yapılan araştırmalarda birçok hata yapılabilmektedir. Bu bağlamda tezler ile ilgili en önemli sorunlardan biri, incelenen konuların yüzeysel ele alınmasıdır.

Aydın ve Uysal (2011) eğitim yönetimi araştırmalarında felsefi bir derinliğin olmadığını, etkili bir bilgi birikiminin sağlanmadığını ileri sürmüştür. Öte yandan disiplinler arası bir alan olan eğitim yönetiminde grup dinamiği, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi disiplinlerden yeterince yararlanılmadığı, tek disiplinli, indirgemeci, determinist bir anlayışla ve pozitivist paradigmanın etkisi altında bilgi üretildiği gözlenmiştir. Bu bağlamda yüzeysel bakış açısının en önemli göstergelerinden birinin de tezlerdeki tek boyutlu bakış açısı olduğu söylenebilir. Birçok tezde ele alınan konu disiplinlerarası bir bakış açısı ile değil de tek boyutlu bir değişken olarak ele alınmıştır. Bu durum belki yüksek lisans tezleri için mazur görülebilir bir durumdur. Ancak özellikle doktora tezlerinin mutlaka felsefi bir derinliğinin olması gerekmektedir. Özellikle doktora tezlerinde felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, edebiyat gibi disiplinlerden yararlanılması gerekmektedir (Yılmaz, 2021a).

Yüzeysel bakış açısının en önemli göstergelerinden bir diğeri de nicel araştırma tasarımındaki sorunlardır. Bazı tezlerde bağımlı değişken olması gereken değişkenler bağımsız değişken olarak kullanılmış ve buradan da yanlış yorumlar üretilmiştir. Ya da alt boyutlar bazında değerlendirilmesi gereken ölçeklerden toplam puan alınarak yapılan analizlerde yanlış sonuçlar çıkabilmektedir. Bu ise, son yıllarda sayısı hızla artan meta analiz çalışmalarını şüpheli hale getirmektedir. Çünkü yanlış istatistiksel değerler kullanılarak yapılan meta analizlerden de yanlış sonuçlar çıkmaktadır (Yılmaz, 2016b).

Yöntemperest Bir Alan Olarak Eğitim Yönetimi

Çeşitli araştırmalara göre akademisyenler eğitim yönetimi alanında ‘yöntemci’ bir geleneğin hâkim olduğunu (Yalçın, 2015); aşırı bir yöntem fetişizmi olduğunu ve belli yöntemlerin sürekli tekrar edildiğini (Demirhan, 2015); araştırmalarda yöneme aşırı vurgu yapıldığını (Aksu, 2020) düşünmektedir. Yılmaz (2016a; 2018a) bu durumu ‘yöntem-perestlik’ kavramını kullanarak açıklamıştır. Janesick’e göre (1994) yöntem ve put-perestliğin bileşimi olan yöntem-perestlik, anlatılan öykünün aslı yanının dışlanarak, asıl çabanın yöntemlerin seçimine ve savunulmasına harcanmasıdır. Yöntem-perestlik, eğitim ve sosyal bilimler alanlarında çoğu kez söylemi bastırarak ölçüde yöneme körü körüne bağlanmak ve kendini adamaktır (Akt: Punch, 2005).

Eğitim yönetimi alanında oluşan yöntem-perest gelenek doktora tezlerinde de kendini göstermektedir. Bu yöntem-perest gelenek ise araçların amaç haline gelmesine (Yılmaz, 2016a) ve amaç-aracı dengesinin yitirilmesine sebep olmaktadır (Yılmaz, 2021a). Araştırmalara yön vermesi ve yöntemi belirlemesi gereken temel unsur araştırmaların amaçları olması gerekirken bunu araçlar belirlemektedir. İki veri toplama aracı bir araya gelince bu araçlar arasındaki ilişkiyi araştırmaların kolaylıkla yapıldığı düşünülmemektedir. Ancak bazen bir araya getirilen bu araçlardan elde edilen ilişkilerin pratikteki açıklanması çok zor olabilmektedir. Aslında sadece iki aracı bir araya getirmek yetmemektedir (Yılmaz, 2016a). Araştırmacılar genelde araştırmayı yapmış olmak için belirli veri toplama araçlarını bir araya getirmekte ya da belirli bir analizi yapmak amacıyla, gerekli olan veri toplama araçlarını toplayarak çalışmayı yapmaktadır. Bu bağlamda veri toplama araçları, araştırmaların amaçlarını belirlemektedir (Yılmaz, 2021a). Balcı’ya göre (2009) bu durumun doğal bir sonucu olarak, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar genelde yaratıcılık ve özgünlükten uzak, daha çok birbirlerini tekrarlayan, basit düzeydeki çalışmalar olmaktadır.

Eğitim yönetimi alanındaki yöntem-perestliğin başka bir tezahürü ise yapısal eşitlik modellemeleri, doğrulayıcı faktör analizi, meta sentezler, sistematik derlemeler gibi popüler bazı yöntemlerin kutsanması, tarama modeli araştırmaların ya da bazı analizlerin küçümsenmesidir. Öyle ki temel bazı kestirim istatistiklerinin olduğu araştırmalar artık ne tez olarak ne de makale olarak kabul görmemektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri Türkiye’de araştırma geleneğinin belirli bir felsefesinin olmamasıdır (Yılmaz, 2016b). Özellikle yapısal eşitlik modellemeleri belirli bir kuramsal ve yönetsel altyapıyı gerektirmesine rağmen bazen üç, dört hatta beş değişken bir araya getirilerek bu çalışmalar yapılmaktadır. Ancak burada önemli olan bu değişkenleri bir araya getirmek değil, elde edilen sonuçları yorumlayabilmektir.

Ödemiş-Keleş’in (2020) 2017-2020 yılları arasında doğrudan eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerini (n=102) incelediği araştırmasına göre “kavram geliştirmeye, yeni bir kuram geliştirmeye, bir kuramı problem durumu olarak ele alıp doğrudan işleyerek kurama katkı sunmaya veya kuramı doğrulamaya ya da yanlışlamaya” dönük tek bir tez bile yazılmamıştır. Katılımcı akademisyenlerin % 45,5’i doktora tezlerinin işlevini yerine getirme durumunun yeterli olmadığını belirtmiştir. Yapılan felsefi ve epistemolojik çalışmalarda da eğitim yönetiminde üretilen bilginin bilimin işlevleri açısından incelenmediği, kavram, model, kuram geliştirmeye ve uygulamaya katkısı, işlevselliği gibi yönleriyle ele alınmadığı tespit edilmiştir (Ödemiş-Keleş, 2020).

Pozitivist Görünümlü Paradigmasız Alan

Türkiye’de pozitivism denildiğinde akla ilk önce nicel araştırmalar gelmektedir. Nicel araştırmalar genelde eğitim yönetimi alanında özelden ise doktora tezlerinde en çok kullanılan yöntem durumundadır (Ağaoğlu vd., 2008; Balcı, 1990; Çelik, 2020; Uysal, 2013). Çelik (2020) doktora tez çalışmasında 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de ve ABD’de yazılan doktora tezlerini (n=514) incelemiş ve Türkiye’de nicel yaklaşımın (%45,7) ABD’de ise nitel yaklaşımın (%51,6) egemen olduğunu belirlemiştir.

Nicel araştırmaların bu kadar yaygın olması eğitim yönetimi alanında pozitivist paradigmanın egemen paradigma olduğunu düşündürmekte ve bu düşünce sık sık dile getirilmektedir (Aydın vd., 2013; Demirhan, 2015; Şimşek, 1995; Şişman, 1998; Turan, 2006; Yılmaz, 2015; 2018a; 2021b). Aslında eğitim yönetimi alanı, ABD’deki ve Türkiye’deki ortaya çıkışı ve kurumsallaşması, kullanılan kuram

ve kavramları, bilgiye ve araştırmaya yüklenen anlamı, yöntemleri, veri toplama yolları, veri analizi gibi birçok noktada tam olarak pozitivist bir alandır.

Pozitivizmin eğitim yönetimi alanındaki en önemli etkisi belki de “tek disiplinli bir epistemolojik anlayışın” yerleşmesine sebep olmasıdır. Bu anlayış “edebiyat, psikoloji, felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, siyaset bilimi, antropoloji vb.” alanların eğitim yönetimi çalışmalarında yeterince kullanılmamasına yol açmıştır (Aydın vd., 2013; Yılmaz, 2018a). Bu bağlamda felsefeden, psikolojiden, sosyolojiden, diğer sosyal bilimlerden, kültürel bağlamdan, güç ilişkilerinden kopuk doktora tezleri yazılmaktadır. Eğitim, mekanik-teknik bir süreç olarak ele alınmakta ve insani yönler ihmal edilmektedir. Bu durumda eğitim yönetimi alanındaki yazma geleneğinin etkisi de büyüktür. Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki yazma geleneği maalesef anılan disiplinleri çalışmalarda pek kullanılmamaktadır. Örneğin yazdığımız bir makalede; Nietzsche’den yapılan bir alıntıya, hakem “*bu görüŖü öznel bir ifadedir, bilimsel bir çalışmada yer alamaz*” gerekçesi ile çıkarılmasını istemiŖti.

Pozitivist nicel araştırma geleneğinin en önemli sorunu, insanı dikkate almaması ve araştırma sürecinin edilgen bir unsuru olarak düşünmesidir. Araştırmalarda insanlar, makinenin bir parçası gibi düşünölmekte, insani özellikler dikkate alınmadan hipotezler geliştirilmekte, modeller oluşturulmakta, regresyon modelleri kurulmaktadır. Nicel araştırma geleneğinde, insan mekanik sürecin parçası; kültürü olmayan bir denek; davranışının bağlamı olmayan bir eŖya; zayıflıkları, ihtirasları, ideolojisi, ruh hali olmayan rasyonel bir canlı olarak görölmektedir (Yılmaz, 2015).

Bu durum Türkiye’de sosyal bilimlerin ve eğitim bilimlerinin genel durumundan bağımsız değildir. Türkiye’de sosyal bilimler ve eğitim bilimlerini oluşturan bilim alanları birbirinden beslenmemekte, sınırlar çizilmekte ve geçişler çok zor olmaktadır. Özellikle belirli bir alanda çalışanların diğer alanlardan habersiz olması yüzeyselliği artırmaktadır. Örneğin sosyoloji bilmeyen tarihçi, tarih bilmeyen edebiyatçı, felsefe bilmeyen sosyolog, psikoloji bilmeyen eğitim yönetimi, program bilgisi olmayan ölçme-değerlendirmeci ya da felsefe bilmeyen eğitim programcısı buna örnek olarak verilebilir.

Pozitivist paradigma bilimsel yöntemle üretilen bilgiyi kutsamakta, elde edilen bilgilerin bir veri olmasının ötesinde tek çözüm noktasıymış gibi algılanmasına ve sunulmasına (Yılmaz, 2015) sebep olmaktadır. Son yıllarda pozitivist paradigmaya yönelik eleştirilerde önemli bir artış bulunmaktadır. Ancak bazen pozitivismi eleştirmek sadece nitel araştırma yapmak zannedilmektedir. Sorun, daha tam olarak pozitivist olamamış bir grubun anti pozitivist olmaya çalışmasıdır. Yani Türkiye’deki birçok durum için kullanabileceğimiz; “*her Ŗeyden birazcık var, ancak hiçbir Ŗeyden tam yok*” durumunun eğitim yönetimi alanı ve araştırmaları için de geçerli olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2021a). Bu anlamda Türkiye’de eğitim yönetimi alanı ne pozitivist ne de anti-pozitivisttir ve alanda belirli bir paradigmatic çatışma da bulunmamaktadır. Örücü’nün (2006) araştırmasına katılan eğitim yönetimi akademisyenleri de genel olarak; Türkiye’de eğitim yönetimi alanında herhangi bir paradigmatic çatışma olmadığını belirtmiştir.

Yılmaz’a (2018a; 2018b; 2021d) göre Türkiye’de eğitim yönetimi alanında egemen paradigma, pozitivism gibi görönsede aslında durum tam olarak öyle değildir. Alanın bilgi temelleri, varlığı, bazı araştırma pratikleri açısından pozitivist olduğu söylenebilirse de alandaki araştırmacıların “tutarlı bir referans çerçevesi” olarak tam da pozitivist olduklarını söylemek zordur (Yılmaz, 2021a). Çünkü Türkiye’de genelde eğitim bilimleri özelde eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar belirli bir bilim felsefesine dayanmamaktadır.

Araştırma yapmanın altında yatan temel motivasyonun “hızlı bir şekilde yükselme, tanınma, yayın yapma telaşı, puan toplama” hatta bazen ‘*Hollywood Sendromu*’ gibi düşünceler olduğu söylenebilir. Bu yüzden araştırmacılar bilimsel, akademik ya da entelektüel kaygılar ile “merak ettikleri, düşüncelerini dağıtan, kafalarını meşgul eden, sistemin sorunlarına yönelen” araştırmalardan daha çok hızlıca yayımlanacak araştırmalar yapmaktadır (Yılmaz, 2021a). Kazancı-Tınmaz’ın (2019) araştırmasında da alanda kariyer odaklı araştırma üretimi yapıldığı belirlenmiştir.

Burada yapılan, pozitivismin temel araştırma yöntemi olarak kabul edilen nicel araştırmaların sadece amaca hizmet edecek/araçsal şekilde kullanılmasıdır. Bu amaç ise genellikle çok yayın yapma ve hızlı bir şekilde yükselme motivasyonudur. Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmacıları yoğun bir şekilde hem nicel hem de nitel araştırmalar yapmakta ya da nitel araştırmaları kolaylıkla nicelleştirebilmektedir. Ancak genelde bu araştırma yaklaşımlarının altında yatan paradigma, felsefe ya da dünya görüşü pek önemsememektedir. Bu bağlamda Yılmaz’ın (2018a; 2018b; 2021d) görüşleri Türkiye’de eğitim yönetimi alanında bir zayıf paradigma sorunu olduğunu doğrudan niteliktedir.

Popüler, Uygulamadan Kopuk ve Birbirini Tekrarlayan Çalışmalar

Türkiye’de genelde eğitim bilimleri özelde eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların uygulamadan kopuk olduğu sık sık dile getirilmiştir (Balcı vd., 2009; Baykara, 2019; Karataş, Alymidin Kyzy ve Topuz, 2015; Kazancı-Tımmaz, 2019; Şimşek, 1995; Şişman, 2001; Yalçın, 2015; Yılmaz, 2018a; 2021a). Balcı vd.’ne göre (2009) eğitim yönetimi alanında araştırma potansiyeline sahip olan akademisyenler “uygulamaya” mesafeli durmayı tercih etmektedir. Bu mesafeli duruşun sonucu olarak, üretilen bilgi uygulayıcıların sorunlarını çözmekten daha çok akademik camianın “entelektüel” merakını gidermekten öteye gidememektedir. Sonuç olarak alandaki bilgi üretimi uygulamanın sorunlarından daha çok akademik kaygıların motive ettiği bir düzlemde gerçekleşmektedir. Bu nedenle alanda üretilen bilginin uygulamadaki bir soruna çare olabileceği ihtimali azalmakta, kuram ile uygulama arasındaki kopukluk derinleşmektedir (Armağan ve Yıldırım, 2015). Çınkır (2016) Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında 1989-2016 yılları arasında yapılan tezleri incelemiş ve “yalnızca küçük bir bölümünün mevcut sorunlar üzerine odaklandığını” belirlemiştir.

Eğitim yönetimi alanında araştırma gündemini popüler konular belirlemektedir. Araştırmalarda, “bireysellik, hızlı tüketim, yarışma, girişimcilik, rasyonellik” gibi özellikler ön plana çıkarırken “yardımseverlik, iyilik, sevgi, barış, kardeşlik” gibi özellikler ihmal edilmektedir (Yılmaz, 2015). Özdem’e (2016) göre son yıllarda eğitim yönetimi ve politikası alanyazınında ortaya atılan bazı kavramlar ambalajlanarak eğitim toplumunu oluşturan unsurlara yeni kavramlar olarak sunulmakta, hatta eski ihtiyaçların yeni müşterilere satılması ve eski müşterilere yeni ihtiyaçların yaratılması yönünde girişimler olmaktadır. Böylece “Gerçek eğitim yönetimi, piyasanın ambalajıyla alıcısını cezbettirdiği, içi boş ama şekli güzel, hediyesi belli, alıcısı bol bir kutuya, yani kisch’e” dönüşmektedir (Güngör, 2016). Aydın ve Bozgeyik (2015) bu durumu yönetim modaları olarak adlandırmış ve yönetim modalarının sayılarının hızla artmasının alanyazınında tartışılır bir hale geldiğini ileri sürmüştür.

Doktora tezlerinin tema ya da konu açısından dar bir alana yığıldığı, benzer konuların sıklıkla çalışıldığı (İşçi, 2013); konu seçiminde çok sık tekrara gidildiği, belirli konuların belirli yıllarda popüler olduğu ve çok tercih edildiği (Uysal, 2013) çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir. Balcı vd.’ne (2009) göre özellikle yüksek lisans ve doktora programlarındaki konu yelpazesinin sınırlı olması nedeniyle araştırmalara kaynaklık eden konu başlıkları da bir süre sonra tekrara dönüşmektedir. Bunun sebeplerinden biri diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bir veri toplama aracını kullanarak başka bir örneklem gurubu üzerinde tekrar eden birçok araştırma yapılması ve bu yolla aslında araçların, araştırmaların amaçlarını belirlemesidir.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında evrensel fikirler yerine egemen fikirler tekrar edilmektedir. Çalışmalarda eleştirel, analitik, sorgulayıcı bir bakış açısından daha çok mevcut durumu meşrulaştıran, devam ettiren bir bakış açısı egemendir. Bu bakış açısı akademik hayattan, güç ilişkilerinden, siyasi ortamdan, kültürden bağımsız araştırmalar üretilmesine sebep olmaktadır. Ancak eğitim yönetimi alanının, alandaki araştırmaların ya da araştırmacıların mevcut durumunu Türkiye’deki yükseköğretim sistemindeki bozulmadan, mevcut güç ilişkilerinden, ekonomi-politik değişkenlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Yılmaz, 2021b).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin durumu “Batılı bilginin dağıtımını yapma, kültürü ve bağlamı dikkate almama; işletme kavramlarını eğitim örgütlerine uyarlamadan kullanma; eğitim yönetimi alanındaki yöntem-perestlik; alanın pozitivist görünümlü ama ‘paradigmasız’ olması ve alanda uygulamadan kopuk, popüler ve birbirini tekrarlayan çalışmalar yapılması” başlıklarıyla incelenmiştir.

Eğitimi yönetimi alanında ve doktora tezlerinde; Batılı bilginin dağıtımını yapılmakta, araştırmalarda kültür ve bağlam pek dikkate alınmamaktadır. Türkiye’deki eğitim yönetimi araştırmacıları, kendi tarihi birikim ve bağlamına uygun araştırma yapmak zorundadır. Aksi takdirde başka bir toplumda geliştirilen kavram ve kuramları kendi kültürlerinde test etmenin ötesinde taklitte boğulma ve ithal bilgi dağıtımcılığının ötesine geçememe tehlikesiyle karşı karşıyadır (Turan vd., 2016). Ancak eğitim yönetimi alanında üretilen araştırmalar, sosyal gerçekliği anlamak için dil, kültür, güç ilişkileri, sosyal bağlam gibi konulara yönelmelidir. Çünkü bu konular toplumsal yaşamda insan davranışını şekillendiren ana unsurlardandır (Greenfield ve Ribbins, 2005). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında, son on yılda, alternatif bakış açılarını uygun çalışmalar da yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalarda bile modernitenin ya da pozitivistimin çizdiği sınırlar belirleyici olmaktadır (Yılmaz, 2018a).

Kâr amaçlı örgütler için geliştirilmiş olan kavramlar eğitim örgütlerinin değer merkezli özelliğine uyarlamadan kullanılmaktadır. Bu bağlamda en çok çalışılan konular arasında örgütsel davranış konuları yer almaktadır. Alanda örgütsel davranış çalışmalarının sayısının fazla olmasının ve alandaki

yöntem-perestliğe bağlı olarak belirli yöntemlerin kutsallaştırılmasının sebeplerinden biri de Türkiye’de doktora programlarından mezun olma şartlarından birinin indeksli yayın yapma zorunluluğu olmasıdır. Bu zorunluluk doktora öğrencilerini, görece olarak daha kolay yayımlayabildiklerini düşündükleri konulara itmektedir. Yabancı dergilerin Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili makaleleri “bu konu uluslararası okuyucuyu ilgilendirmez” diyerek geri çevirmeleri de bunda bir etkidir.

Alanda çok önemli bir nicel araştırma üretimi bulunmaktadır. Pozitivist nicel araştırmalar sadece Türkiye’de değil, diğer ülkelerde de en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Son yıllarda Batı’da nitel araştırmaların sayısında büyük bir artış olsa da, geçmiş yıllarda, aynı durum orada da yaşanmıştır. Diğer taraftan, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında, bir zayıf paradigma sorunu vardır. Eğitim yönetimi alanı pozitivist görünümlü ama felsefi alt yapısı zayıf olan bir geleneğe sahiptir. Bu zayıf paradigma alanda tek disiplinli bir epistemolojik anlayışın yerleşmesine yol açmıştır. Baykara’nın (2019) araştırmasına katılan eğitim yönetimi akademisyenleri, alanı diğer bilim dallarından bağımsız, müstakil bir bilim alanı olarak düşünmenin çok zor olduğunu ifade etse de alandaki mevcut anlayış “edebiyat, psikoloji, felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, siyaset bilimi, antropoloji” gibi alanların eğitim yönetimi çalışmalarında yeterince kullanılmamasına ve dar bir bakış açısına yol açmıştır. Oplatka (2016) eğitim yönetiminde dar bir bakış açısının politika, sosyal adalet ve benzeri el değmemiş konuları bir kenara bırakarak yönetimin teknik özellikleri ile ilgilenen bir alanın oluşması ile sonuçlanabileceğini belirtmiştir.

Bu bağlamda uygulamadan kopuk, popüler konuları takip eden ve sürekli olarak birbirini tekrarlayan çalışmalar üretilmektedir. Eğitim yönetimi alanındaki tezleri uygulamanın sorunlarından daha çok akademik kaygıların motive ettiği açıktır. Alanda sistemin sorunlarından daha çok kariyer odaklı bir araştırma kültürü yerleşmiştir. Batılı ülkelerde de alandaki araştırmaların uygulayıcıların ihtiyaçları ve sorunlarıyla ilgisiz olduğu ve araştırmaların somut pratik sorunlara yönelmediği (Foskett, Lumby ve Fidler, 2005; Greenfield, 2005; Ogawa, Goldring ve Conley, 2000; Oplatka, 2016; Riehl vd., 2000) yönünde eleştiriler yapılmıştır. Bu bağlamda, dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de eğitim yönetimi araştırmaları genelde yaratıcılık ve özgünlükten uzak, birbirlerini tekrarlayan, basit çalışmalar niteliğindedir (Balcı vd., 2009).

Aydın ve Uysal’a (2011) göre doktora tezlerinde özellikle, Türk eğitim sisteminin güncel problemleri, eğitimin toplumsal, kültürel, siyasal işlevleri, değerler, eşitlik, insan hakları gibi konuların sorgulanması beklenirken, bu konuların neredeyse hiç ele alınmamıştır. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, elde edilen bulguların eğitim yönetimi alanına yaptığı bilimsel katkının derinliği ve kapsamı tartışmalıdır. Turan vd.’ne (2016) göre eğitim yönetimi alanında asıl sorun, üretilen bilginin niteliği, pratikteki sorunları çözebilirliği, eğitimde politika yapıcı ve uygulayıcılarına yol gösterebilirliği gibi bazı konular ile ilgilidir. Yöntem ve konu açısından özgün, Türkiye’deki eğitim sorunlarına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Uysal, 2013). Doktora tezlerinde işlevsel, sistemin sorunlarına dönük araştırmalar yapılmadığı için, en çok öneri yapılan konu “benzer/alternatif/ilintili konularla araştırma yapılması, farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi ve farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi” konularıdır (Çelik, 2020; Uysal, 2013).

Bu değerlendirmeler sonucunda ve son yıllarda önemli bir değişim olmakla birlikte, eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinde; *paradigmatik, yöntemsel* ve *tematik çeşitliliğin* çok fazla olmadığı; pozitivist paradigmanın egemen ama zayıf paradigma olmaya devam ettiği; uygulamadan kopuk ve birbirini tekrarlayan nicel araştırmaların egemen olduğu söylenebilir. Türkiye’de bu durum sadece doktora tezleri için değil bütün yayın alanları için geçerlidir. Ayrıca bu durum sadece Türkiye’ye özgü bir durum da değildir. Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların birbirini tekrarlayan, özgünlükten uzak ve benzer çalışmalar olduğu yurtdışında da (Bridges, 1982; Haller, 1979; Haller ve Knapp, 1985; Hallinger, 2001; 2011; Heck ve Hallinger, 2005; Oplatka, 2009; 2016) belirlenmiştir. Hallinger (2001; 2011) tezlerde kullanılan kavramsal çerçevelerin ve yöntemlerin, bir bütün olarak, alandaki kuramsal veya uygulamalı bilgi tabanına katkıda bulunmakta yetersiz olduğunu belirlemiştir. Ancak burada önemli olan bu eleştiri ve değerlendirme kültürünün, Batılı ülkelerde, bazı çalışmalar ile uzun zaman önce başlamış olmasıdır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında önemli bir tartışma ve eleştiri kültürü eksikliğin olduğu söylenebilir (Aksu, 2020).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki doktora tezlerinde yukarıdaki sorun alanları belirlenmiş olsa da son yıllarda alana dönük, uygulamayı dikkate alan ya da eğitim sisteminin sorunlarını inceleyen özgün doktora tezleri de yazılmaktadır. Son yıllarda; Prof. Dr. Selahattin Turan’ın danışmanlığında Aydoğdu-Özoğlu (2015) ve Oyman (2016); Prof. Dr. Ahmet Aypay’ın danışmanlığında Demirhan (2015) ve Yalçın (2015); Prof. Dr. Temel Çalık’ın danışmanlığında Er (2018); Prof. Dr. Necati Cemaloğlu’nun danışmanlığında Şahin (2018); Prof. Dr. Cemil Yücel’in danışmanlığında Öz (2018); Prof. Dr. Ferudun Sezgin’in danışmanlığında Kazancı-Tınmaz (2019) ve Prof. Dr. Ayhan Aydın’ın danışmanlığında Atmaca (2019) ve Baykara (2019) tarafından çalışılan tezler konu veya yöntem olarak özgün tezlerdir.

Eğitim yönetimi alanının içinde bulunduğu durum tabii ki Türk yükseköğretim sisteminin, sosyal bilimlerin ya da eğitim bilimlerinin içinde bulunduğu durumdan bağımsız değildir. Birbirinden kopuk disiplinler; entelektüel ve felsefi temeli zayıf çalışmalar; mevcut durumu sorgulamayan, eleştirmeyen, meydan okumayan ancak meşrulaştıran yayınlar; düzenin devam etmesini sağlayan, gücü elinde bulunduranlara hizmet eden, tanınma kaygısı ile yapılan ‘yüzeysel’ yorumlar vb. birçok durum eğitim yönetimi alanı için de geçerlidir. Bu bağlamda;

Aslında bilim dünyası, tam da ekonomik dünya gibi, güç ilişkilerine, iktidar ve sermayenin temerküzüne ve hatta tekelleşmesine, üretim ve yeniden üretim araçlarına el koymayı içeren tahakküm ilişkilerine tanıklık etmektedir (Bourdieu, 2013, 81).

Özgür bir söylev çeken öğretim elemanı kendi kendini yönetme ve diğer modern saçmalıklar sayesinde bu iktidar oyununu sürdürmektedir. Herkes ne yaptığı farkındadır. Sadece derin bir düş kırıklığıyla yitirilmiş roller, statüler ve sorumlulukların peşi sıra gelen o inanılmaz demagojinin yarattığı felaketten kaçabilmek için profesörün, yeniden bir bilim ve iktidar mankeni haline dönüşmesini sağlamak gerekmektedir (Baudrillard, 2008, 209).

Dünya, bugün adeta bir sorunlar yumağıdır. İnsanlık, büyük açmazlarla karşı karşıyadır. İnsan dışı nesnelere uğraşarak barbarların dergilerinde makale yayınlayıp, onlara atıf yapıldı diye bilim adamı olarak ortalıkta kasılıp dolaşmak, bilim adamı olmak demek değildir. Bilim adamı olmak, dünyanın sıkıntılı hallerini anlamak ve onlara çözümler üretmektir. Bunu da ancak, sosyal bilimciler yerine getirebilir (Kızılçelik, 2011).

Yukarıda anılan tezlerde de yapıldığı gibi, alanda alternatif söylemler üretebilen, tabuları yıkabilecek özgün bir alanın inşa edilebilmesi için öncelikle alanda yapıcı, akademik bir tartışmanın başlatılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir (Yalçın, 2015). Alanın özgünleşmesine, incelenen konuların sosyal, politik, ekonomik, tarihi ve kültürel boyutlarıyla ele alınması da önemli katkılar getirecektir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenlerin mevcut durumu meşrulaştıran çalışmalar yerine daha eleştirel bakabilen çalışmalar üretmesi gereklidir (Yılmaz, 2021a).

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Ceylan, M., Kesim, E ve Madden, T. (2008). *Okul yönetimi alanında yapılmış araştırmaların değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aksu, M. (2020). *Eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğu* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Armağan, Y. ve Yıldırım, N. (2015). Okul yönetiminde araştırma-uygulama sorunu: Okul müdürleri ve eğitim araştırmaları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 33-60.
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eğitim Araştırmaları*, 42, 1-14.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 39, 37-58.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, İ. ve Bozgeyik, B. (2015). Yönetim modaları. İçinde İ. Aydın ve Ş. Çınkır (Edt.), *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran’a armağan: Eğitimde 52 yıl* (ss. 117-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu-Özoğlu, E. (2015). *Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Badavan, Y. (1985). *Üniversitelerde eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında yapılmış tez çalışmaları* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Balcı, A. (1990). Türkiye’de eğitim araştırmalarının durumu: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Eğitim bilimleri birinci ulusal kongresi bildirileri III: Eğitim yönetimi ve planlaması ve halk eğitimi* (ss. 89-120). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Balcı, A., Şimşek, H., Gümüseli, A. İ. ve Tanrıöğen, A. (2009). Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor. *EYEDDER Rapor Serisi*. <http://eyedder.org/belgeler/Egitim-Yonetimi-Arastirmalari-Yayin-Hakkinda-Rapor.pdf> adresinden 18.04.2010 tarihinde alındı.
- Baudrillard, J. (2008). *Simülakrlar ve simülasyon* (Çev: O. Adanır). Ankara: Doğu Batı.
- Baykara, B. (2019). *Türkiye'deki eğitim yönetimi programlarının ontolojik eleştirisi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baycıoğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Bourdieu, P. (2013). *Bilimin toplumsal kullanımları* (Çev: L. Ünsaldı). Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Bridges, E. (1982). Research on the school administrator: The state of the Art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Çelik, M. (2020). *Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çinkır, Ş. (2016). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan tezlere ilişkin bir inceleme. İçinde A. Balcı ve İ. Aydın (Edt.), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan* (ss. 303-336). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradıgmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Er, E. (2018). *İlköğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen ilişkilerinin sosyal ağ analizi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Foskett, N., Lumby, J. ve Fidler, B. (2005). Evolution or extinction? Reflections on the future of research in educational leadership and management. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 245-253.
- Greenfield, T. ve Ribbins, P. (2005). *Greenfield on educational administration: Towards a humane science*. London: Taylor & Francis.
- Greenfield, W. D. (2005). Postscript: where have we been? Where are we going in the study of educational organizations? *Journal of Educational Administration*, 43(1), 121-6.
- Güngör, S. (2016). Eğitim yönetimini yeniden inşa etmek: Eleştirel eğitim yönetimi kuramının olabilirliği üzerine. İçinde K. Yılmaz (Edt.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (ss. 35-63). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 157-172.
- Haller, E. J. (1979). Questionnaires and the dissertation in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(1), 47-66.
- Haller, E. J. ve Knapp, T. R. (1985). Problems and methodology in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 21(3), 157-168.
- Hallinger, P. (2001). The principal’s role as instructional leader: A review of studies using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaca, O. (2018). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karataş, İ. H., Alymidin Kyzy, J. ve Topuz, C. (2015). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 125-152.
- Kazancı-Tınmaz, A. (2019). *Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılcık, S. (2011). *Batı barbarlığı I: Rousseau, Marx ve Nietzsche üzerine*. Ankara: Anı.
- Ogawa, R. T., Goldring, E. B. ve Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-57.

- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası* (Çev: S. Turan, F. Bektaş, M. Yalçın). Ankara: Pegem Akademi.
- Oyman, N. (2016). *Türk yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı ve dramaturjik yaklaşım bağlamında incelenmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ödemiş-Keleş, N. (2020). *Türkiye’de eğitim yönetimi anabilim dalında tamamlanan doktora tezlerindeki bilgi üretiminin, tezlerin incelenmesi ve katılımcı görüşleri üzerinden değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Örücü, D. (2006). *Ankara’daki eğitim yönetimi akademisyenlerinin algularından eğitim yönetiminin akademik bir alan olarak Türkiye’deki güncel durumunun irdelenmesi* (Doktora Tezi). ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, M. (2018). *Eğitimi kurgu-dışı süreçlerde aramak: Bir mahal(le) etnografisi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdem, G. (2016). Eğitim yönetimi ve politikası alanyazınında oluşturulmaya çalışılan bu tarz kimin? İçinde K. Yılmaz (Edt.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (ss. 115-144). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S., Köse, M. F. ve Kavgacı, H. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev: D. Bayrak vd.). Ankara: Siyasal.
- Riehl, C., Larson, C. L., Short, P. M. ve Reitzug, U. C. (2000). Re-conceptualizing research and scholarship in educational administration: Learning to know, knowing to do, doing to learn. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 391-427.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Şahin, F. (2018). *Eğitim yönetiminin bilimsel sınırları: Alan kitapları bağlamında epistemolojik bir karşılaştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, H. (1995). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetimde teori ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *II. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 6-8 Eylül 1995. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 395-422.
- Şişman, M. (2001). Eğitimin yönetimindeki kriz: I. eğitim yönetimi toplantısı açılış konuşması. *I. Eğitim Yönetimi Toplantısı*. 31 Ağustos-2 Eylül 2001. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. İçinde C. Elma ve Ş. Çınkır (Edt.), *21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu bildiri kitabı* (ss. 239-253). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Turan, S. (2006). Eğitim yönetiminde paradigmatik dönüşümler? [Dönüşen bir şey yok]. *Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı*. 27-28 Nisan 2006. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Turan, S., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2016). Türkçe çeviriye önsöz. *Eğitim Yönetiminin Mirası* (Çev: S. Turan, F. Bektaş, M. Yalçın). Ankara: Pegem Akademi. ss. v-vi.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81-108.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünsaldı, L. (2013). Takdim. *Bilimin toplumsal kullanımları* (Çev: L. Ünsaldı). Ankara: Heretik. ss. 11-51.
- Üstüner, M. ve Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 497-515.
- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2015). Türkiye’de eğitim araştırmalarının ürettiği Batıcı söylem üzerine. *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu*. 12-14 Kasım 2015. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Yılmaz, K. (2016a). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. İçinde K. Yılmaz (Edt.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (ss. 65-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yılmaz, K. (2016b). Türkiye'deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. İçinde A. Balcı ve İ. Aydın (Edt.), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan* (ss. 369-393). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Yılmaz, K. (2017a). Türkiye'de yapılan örgütsel güç çalışmaları ile ilgili bir meta değerlendirme çalışması. İçinde A. Bozkurt-Bostancı ve S. Koçak (Edt.), *Eğitim araştırmaları ve öğretmen eğitimi* (ss. 33-49). Ankara: EYUDER Yayınları.
- Yılmaz, K. (2017b). Türkiye'de eğitim yönetimi alanının kurumsallaşması üzerine bir değerlendirme. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*. 14-16 Eylül 2017. Eğitim Liderleri Derneği - Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.
- Yılmaz, K. (2021a). Türkiye'de eğitim yönetiminde araştırma ve güncel tartışmalar. İçinde S. Turan (Edt.), *Eğitim yönetimi: Teori-araştırma-uygulama* (ss. 445-470). Elazığ: Asos Yayınları.
- Yılmaz, K. (2021b). Şemsiye bir alan olarak eğitim yönetimi. *III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*. 1-3 Aralık 2021. Eğitim Liderleri Derneği- Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Erol, E. ve Çelik, M. (2013). Eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması lisansüstü öğretim programlarında temel dersler sorunu. *4. Eğitim Yönetimi Forumu*. 3-5 Ekim 2013. EYUDER- Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi. Balıkesir.

Modernite ve postmodernite bağlamında Türk eğitim sisteminin yönetimi

21

Engin Aslanargun¹

Özet: Yaşayan, gelişen ve değişen varlıklar olarak insanlar ve örgütler zaman içerisinde çeşitli düşünce yapılarından etkilenmekte ve dönüşmektedir. 1950'li yıllardan sonra dünya üzerinde etkili olmaya başladığı ileri sürülen postmodern düşüncenin ne olduğu, niçin ortaya çıktığı, neyi savunduğu ve eleştirdiği ve nasıl bir dünya tasavvuru öngördüğünün anlaşılabilmesi için 1650-1950 arası etkili olduğu iddia edilen modern düşüncenin bilinmesi gerekmektedir. Modernizm ve pozitivism eleştirisinden yola çıkan postmodern düşünce, her alanda olduğu gibi eğitim ve eğitim yönetimi alanında da önemli dönüşümlere yol açacak tartışmaları başlatmıştır. Yüzyıldan fazla bir zaman sürecinde bütün eğitim sistemini belirleyen ve şekillendiren pozitivist bilim, insan ve eğitim anlayışı 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yorumsamacı ve yapılandırmacı yaklaşımlarla birlikte yerel dinamiklere dayanan bir yönetim anlayışını ön plana çıkaran, merkezîyetçi politikaları eleştiren, çokkültürlü politikaları savunan, duygu ve değerleri önemseyen esnek ve durumsal bir eğitim ve yönetim düşüncesine evrilmek durumunda kalmıştır. Türk eğitim yönetimi sisteminin modern ve postmodern paradigmlar açısından nerede durduğu ve bunlardan hangi ölçüde etkilendiği bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, pozitivism, modernizm, postmodernizm.

The dilemma of Turkish educational administration under the influence of modern and postmodern thoughts

Abstract: People and organizations as living, developing and ever-changing entities are continuously being affected by the environment and transformed. The post-modern paradigm that is alleged to be effective around the world since 1950 could only be comprehended with the knowledge of modern thought that was popular between 1650-1950 throughout the world. In this way, the essence of postmodernism, why it emerged, what it supports and criticizes, and how it imagines the world could be best understood. Furthermore, postmodernism has caused a critical transformation in the field of educational administration as it does in social sciences. Positivism which had a comprehensive and enormous influence on the process of education and administration has begun to lose its effect after the harsh criticism of postmodern thinkers that supported the idea of interpretation and constructivism. Their newly emerged ideas depend on local dynamics, decentralization, multiculturalism, sense, feelings, flexibility, and contingency. The dilemma of the Turkish Educational Administration under the influence of modern and postmodern thoughts is analyzed in this study.

Keywords: Educational Administration, pozitivism, modernizm, postmodernizm.

Başvuru/Submitted

19 Eki / Oct 2022

Kabul/Accepted

2 Mar / Mar 2023

Yayın/Published

10 Nis/Apr 2023

DOI:

10.59320/alanyazin.1191412

Makale Türü

Derleme / Review

Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences
2022, (Özel Sayı / Special issue),21-27

Aslanargun, E., (2023).
Modernite ve postmodernite bağlamında Türk eğitim sisteminin yönetimi.
Alanyazın [Özel sayı/ Special issue],21-27

Öncü Okul Yöneticileri
Derneği
2718-0808

Postmodernite veya postmodernizm ifadesi, modern düşünce ve bu düşüncenin inşa ettiği insan, dünya ve felsefenin eleştirisi anlamına gelmektedir (Baofu, 2011). Modernizm, 21. yüzyıla damgasını vuran bir düşünce akımı olarak tarihi ve düşünsel temellerini Aydınlanma düşüncesi ve devamında bilimsel dünyada hakim paradigma haline gelen pozitivistlikten (Thompson, 2016) almaktadır. Bir bütün olarak düşünüldüğünde modernizm olarak adlandırılan son yüzyılın egemen ve popüler düşünce sistemi bilim dünyasında pozitivism, eğitim ve psikoloji alanında davranışçılık, yönetim dünyasında ise totaliter bir anlayışı temsil etmektedir. Sosyal hayatın bütün boyutlarında bir şekilde etkisini hissettiren modernizm düşüncesinin ilham aldığı aydınlanma düşüncesi, adından da anlaşılacağı gibi insanın özgür düşünme ve yaşamasının önündeki engellere karşı bir çeşit başkaldırıyı ifade etmekteydi. Kilise, krallıklar ve derebeylerine karşı bir başkaldırı ve özgürleşme adımı olarak ortaya çıkan aydınlanma düşüncesi pozitivist paradigmanın bilim, felsefe ve sosyal dünyada egemen olmasıyla sonuçlanmıştır. Modernizm olarak adlandırılan ve son yüzyılın egemen düşünce yapısını oluşturan bu akım 21. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eleştirilmeye ve sorgulanmaya başlanmıştır. Ironik olarak kendisini yerine ikame ettiği, baskıcı ve tektipçi olarak eleştirdiği geleneksel düşüncenin aynı tutum ve davranışlarını sergilemekle eleştirilen modernizm, post modernistlerin de vurguladığı gibi bir çeşit “yapı bozumuna” maruz kalmaya başlamıştır. İnsanoğlunun karşılaştığı en büyük ve yıkıcı felaketlerden biri olarak adlandırılan İkinci Dünya Savaşı, modern düşüncenin ciddi şekilde sorgulanmaya başladığı bir dönüm noktasıdır. Aydınlanmış insanın kilise, krallık ve derebeylerin boyunduruğundan kurtularak mutlu, zengin, teknolojik, şehirli, demokratik ve seküler kavramlarıyla şekillenen bir dünya cennetinde yaşayacağı vaadi ve bu doğrultuda şekillenen bir modern yaşam 1950’li yıllara gelindiğinde tarihin en kanlı soykırımları, savaşları, katliamları ve insanların kobay olarak kullanıldığı bilimsel deneylerle sonuçlanma gibi bir talihsizlik yaşamıştır. Bu durum özellikle postmodern düşünürlerce dile getirilerek eleştirilmiş ve modern düşüncenin açmazları bilim, felsefe ve sosyal dünyada yaygın bir felsefe olarak kabul görmeye başlamıştır. Daha özelde edebiyat, tarih, sosyoloji, yönetim, eğitim ve psikoloji dünyasında (Locke, 2003) postmodern yansımalarından bahsedilmiş ve yeni bakış açılarına kapı aralanmıştır.

Postmodern düşüncenin eğitim alanında da önemli etkileri olduğundan bahsedilmektedir. Pozitivist bilim anlayışı laboratuvar ortamında deney sonuçlarına dayalı olarak kanıtlanmış sonuçlar üzerinden dünyayı ve insanı tanımladığı için bu yönüyle tektipçi, mekanik, genellemeci ve totaliter (Fenwick ve McMillan, 2010a) olmakla eleştirilmiştir. Bu anlayışa göre insan doğası ve sosyal gerçeklik ancak deney ortamında sayısallaştırılma ve indirgeme ile anlaşılabilir. Bireylerin öznel dünyası ve duygusal yönelimleri deney ortamında ölçülememekte, gözlenememekte, sayısallaştırılmamakta ve sonuç olarak irrasyonel kavramı ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla insanın bu yönleri yok sayılmakta ve mekanikleştirilmiş bir dünyada nesne olarak tanımlanmaktadır. Postmodernistlerin ‘her şeye uyar’ (*anything goes*) şeklinde (Baofu, 2011) tanımladığı postmodern düşünce, modernizmin “herkese uyan tek kalıp” (*one size fits all*) evrensel doğru iddiasını sarsmaya yönelik bir eleştiridir. Postmodernizmin teorisyenlerinden sayılan J.F.Lyotard’ın (1984) formüle ettiği ‘büyük anlatılara karşı şüphecilik’ (*incredulity of meta narratives*) sloganı, modernizmin insan ve dünyaya ilişkin iddia ve vaatlerinin gerçekleşmediğinin, hatta çöktüğünün sosyal, politik ve ekonomik sonuçlarla gösterme çabasından başka bir şey değildir.

Modern eğitim demokratik iddiasına, gelişmeci ve ilerlemeci özelliğine, yaparak ve yaşayarak öğrenme düşüncesine ve pragmatik bir karakter taşımasına karşın pozitivist bilim ve davranışçı eğitim anlayışının bir sonucu olarak bu iddialarına pek yaklaşmamıştır. Modern düşüncenin egemen olduğu özellikle 20. yüzyılın ilk yarısında dünya genelinde yönetimde söz sahibi olan totaliter yönetimlerin merkeziyetçi politika ve uygulamaları eğitim alanında da etkisini hissettirmiş, eğitim toplumu şekillendiren ve istenen insan tipinin ortaya çıkarılması yolunda en önemli enstrüman olarak görülmüştür. Ülkemizde de eğitimin tanımı denildiğinde ilk akla gelen ve ilk nesil eğitim bilimcilerden Prof. Dr. Selahattin Ertürk'e ait olan ve "bireyin kendi davranışları yoluyla istedik davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanan (1984) eğitim totaliter ve merkeziyetçi politikaların insanı biçimlendirmeye dayalı anlayışını yansıtan örnekler arasında sayılabilir. Totaliter yönetimlerin en önemli toplum mühendisliği aracı olan modern eğitim sistemlerinde;

- Merkeziyetçi öğretim programları aracılığıyla insanlar şekillendirilmeye çalışılmaktadır,
- Öğretmenler basit birer program uygulayıcısıdır ve program üzerinde herhangi bir yetkiye sahip değildir,
- Öğrencilere ve öğretmenlere tektip kıyafet öngörülmektedir (tektip kıyafet giyen ve çevresinde tektip kıyafet gören bireylerin düşünce yapısı da zaman içinde tektipleşecektir),
- Sınıflar, öğretmenlerin öğrencileri kontrol edebileceği şekilde öğretmen merkezli tasarlanmakta, çok sayıda öğrenci arka arkaya oturmakta ve edilgen birer alıcı olarak konumlandırılmaktadır,
- Eğitim sisteminde milli marşlar, antlar, seremoniler, posterler, resimler vs. önemli yer tutmaktadır,
- En alt düzeydeki yöneticiler bile merkezi yetki ile atanmaktadır,
- Gelişme, ilerleme ve yükselme sınavları merkezi olarak planlanmakta ve uygulanmaktadır,
- Teftiş ve denetim birimleri ve yönetim marifetiyle bütün sistem sürekli kontrol edilmektedir,
- Bütçeler merkezi olarak yapılmakta ve dağıtılmakta, harcama kalemleri bile merkezi olarak belirlenmektedir,
- Öğrenciler ve aileler, eğitim sistemine doğrudan katkıda ve müdahalede bulunamayan uzak paydaşlardır,
- Şehirleşme ile birlikte kalabalıklaşan okullarda güvenlik sorunları ve risk altında olan öğrenci oranı her geçen gün artmaktadır,
- Merkezi sınavlar, standart değerlendirmeler, öğrenemeyen öğrenciler, okul ve öğretmen etkililiği gibi konular en temel eğitim gündemi olarak tartışılmaktadır.

Bu ve benzeri özelliklere sahip olan modern eğitim sistemleri özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çokkültürlü politikalar, sosyal bilimlerdeki ilerlemeler, yerleşme tartışmaları ile sanayileşmiş ülkelerin ihtiyaç duyduğu insan gücünü karşılamaya yönelik olarak ortaya çıkan göç olgusunun da katkısıyla yerini daha liberal, bireysel, esnek ve değişken sistemlere bırakmaya başlamıştır. Montessori, Waldorf, demokratik, Sokratik, homeschooling, birleştirilmiş model, eklektik yaklaşım gibi bazıları modern dönemde de dile getirilen yeni ve özgün eğitim yaklaşımları (Baofu, 2011) yeni dönemin eğitim ve okul sistemlerinde gündeme gelen temel kavram ve yaklaşımlar olarak tartışılmaya başlanmıştır. Yeni dönemde "büyük anlatı" olarak nitelenen "tek doğru" ve "en doğru" (Fenwick and McMillan, 2010a) gibi tanımlamalara yer yoktur. Çünkü her çözüm bir diğeri kadar doğru veya yanlış olabilir; her gerçeklik bir diğeri kadar geçerli veya anlamsız olabilir (Fenwick and McMillan, 2010b). Positivist epistemolojiye göre açıklanmaya çalışılan örgütsel yaşam ve bilimsel bilgi tahmine ve varsayıma dayanmaktadır. Doğru olduğu iddia edilmesine karşın nicel yöntemlerle üretilen birçok bilginin hayal ürünü olduğu Greenfield tarafından ifade edilmekte ve eleştirilmektedir (Gunter, 2008).

Saçma ve ahlak dışı olmadığı müddetçe postmodernistlerce reddedilen bir bakış açısı olmadığı gibi vazgeçilmez olarak kabul edilen bir yöntem de bulunmamaktadır. Benzer şekilde postmodernistlerin karşı olduğu tek şey evrensel kurallar, fikirler, standartlar ve bu standartların sonucu olarak ortaya çıkan davranışlardır (Townsell, 2008). Modern yaklaşımlarda son gelişmelere göre ortaya çıkan teori, fikir, bakış açısı, iddia ve değerler nihai doğru kabul edilerek mevcut sorunlara karşı evrensel çözüm yolları olarak kabul edilmekte ve uygulanmaktadır.

Postmodernistler bütün bu bulguları reddetmek yerine teorilerin uygulamaya dayalı olarak öğrencilere ve eğitim sistemine faydalı olabilecek fikirleri içerdiğini savunmaktadır. Modern düşünce ve yaklaşımlarda kişi, olgu ve durumlar parçalı ve birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmekte iken postmodernizm özne, nesne, süreç ve ortam arasında işlevsel ve anlamsal bir bütünlük ilişkisi olduğunu ve birbirlerini etkileyerek şekillendirdiklerini savunmaktadır. Buna göre insan kendine özgü bakış açısıyla bilgiyi yapılandırmakta ve anlamlandırmakta, duyguları ve sezgileriyle ise en doğru kararı verebilmektedir. Modern ve postmodern paradigmlar arasındaki en temel ve varoluşsal fark gerçeğe olan bakış açısı ile ilgilidir. Modern düşünce ve bunun bilimsel dünyadaki yansıması olan pozitivistliğe göre hayatta en son bilimsel gelişmelerin sonucu olarak evrensel doğrular keşfedilmiştir ve bu doğrular kişiye, bağlama ve duruma göre değişkenlik göstermeyip bilim insanları ve otoriteleri tarafından yanlışlanmadığı sürece evrensel doğrular olarak genel kabul görmektedir. Modernizmin bu ön kabulünü ve bakış açısını toptan reddeden postmodernizm, pozitivistliğe karşı yorumsamacı ve yapılandırmacı uygulamaları ön plana çıkararak bağlamsallığı ve karşılıklı etkileşimi savunmaktadır. Buna göre bağlamdan bağımsız evrensel doğrular yoktur; en doğru yaklaşım bağlam içerisinde ortaya çıkmakta ve insanın yorumlamasıyla anlam kazanmaktadır. Bunu kırmızı ile örneklendirmektedir; trafikte kırmızı durma işareti veya tehlikeli bir durumu işaret ederken, bir kadının kıyafeti söz konusu olduğunda sıradan bir tercih durumu ortaya çıkmaktadır (English, 2003).

Bireylerin tercihte bulunabilme yeteneği ve gücü postmodernizmin ayırt edici yönünü oluşturmaktadır. Bilimsel yönetim anlayışının kurucusu olarak bilinen Taylor'dan günümüze kadar birçok yönetim teorisi yöneticiler için "en doğru" kabul edilen uygulama adımları belirlemede ve bu noktada yöneticilere tercih hakkı tanımamaktadır. Postmodernizmde ise mevcut teoriler içerisinde bireysel beklenti ve eğilimlere izin verecek şekilde karar süreci işletilmektedir. 20. yüzyılın son çeyreğinde pozitivist bilim anlayışının eğitim yönetimi alanındaki etkilerini eleştirel bir bakış açısıyla irdeleyen Greenfield (1986) o yıllardan başlamak üzere tümdengelim dayanan, sayısallaştırılmış, doğrusal bir bilgisayar gibi çalışan, insani duygu ve değerlerden soyutlanmış bilim anlayışının popülerliğini yitirmeye başladığını iddia etmektedir. Postmodern bakış açısına göre eğitim ve eğitim yönetimi konularında temel eserler vermiş olan ve alanyazında temel referanslardan kabul edilen Fenwick W. English'in *The Postmodern Challenge to the Theory and Practice of Educational Administration* başlıklı eseri düşünürler, teorisyenler ve araştırmacılar tarafından başlıca kaynak olarak irdelenmektedir. Kimi araştırmacılar (Townsell, 2008) English'in bakış açısıyla postmodernizm temelinde eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik alternatif arayışları irdelerken, kimileri de (Skinner, 2008) eğitim yöneticileri ve liderleri için postmodern dönemde yeni ve özgün öneriler geliştirmektedir. English' e göre (2003) postmodern eğitim aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

- ❖ Eğitim ortamlarında yönetim, öğretmen, öğrenci, program, aileler gibi açılardan çoklu gerçeklik, zenginlik ve bakış açılarının olabileceği kabul edilmelidir.
- ❖ "Tek doğru" anlayışı ve "en doğru" inancı reddedilmelidir. Çünkü bunlar da nötr veya tarafsız olmayıp teorisyenlerinin bakış açısını ve eğilimini yansıtmaktadır. Olaylara aynı bakış açısıyla yaklaşmak, her zamanki sonucu ortaya çıkaracaktır. Bir işi yapmanın birden çok yolu olabilir.

- ❖ Kitle psikolojisiyle hareket etmekten kaçınılmalıdır (“en iyi örnekler” veya “örnek uygulamalar” gibi sloganlar her bağlamda anlamlı ve etkili olmayabilir). English (2003) bu maddeyi açıklarken 10 milyondan fazla baskı yapan, 20 hafta boyunca en çok satılanlar içerisinde liste başı olan ve nihayetinde ABD başkanı tarafından ağırlanan Stephen Covey’in “Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı” kitabını örnek vermekte ve bu durumu eleştirmektedir. Yazarın ne yazdığından öte, bir kişinin kendi deneyim, gözlem ve bakış açısının bilimsel olarak kabul edilmesi ve herkes için geçerli olabilecek evrensel doğruları içermesi problemleri bir durumdur.
- ❖ Marjinalleşen, baskı altına alınan veya gölgede kalan bakış açılarının da özgün ve nitelikli bir yönü olabilir.
- ❖ Sorgulanamayan veya eleştirilemeyen her türlü doktrin veya bakış açısı baskıcı bir özellik taşımaktadır; gelişime ve yenilenmeye açık değildir.
- ❖ Mezuniyet sürecinde hayati sonuçları olan test ve sınav sistemlerinden vazgeçilmelidir. Çünkü testler iletişim becerisi, iş etiği, kişisel beceriler gibi nitelikleri ölçmemektedir. Her öğrenci diğerinden farklı olduğu için kalıplaşmış bilgileri bütün bireylere öğretmeye çalışmak gereksizdir.
- ❖ Okuldaki her şey öğrenmeyi ve öğretmeyi sağlayacak ve kolaylaştıracak esneklikte tasarlanmaktadır.
- ❖ Üreten bir toplum için mesleki eğitim seçenekleri arttırılmalı ve öğrenciler teşvik edilmelidir. Kısa yoldan belirli beceriler kazanması ve hayata atılması gereken alt sosyoekonomik statüdeki bireyler ile göçmen çocukları için uygun öğretim programları hazırlanmalıdır.
- ❖ Öğrenciler için şiddet, zorbalık, uyuşturucu, kuralsızlık gibi risklerden uzak güvenli okul ortamları oluşturulmalı; okul kıyafeti uygulaması ve gerekli disiplini kuralları oluşturulmalıdır. Güvenli ortam yönetici, öğretmen ve aileleri de rahatlatacaktır.
- ❖ Zeki, çalışkan, yaratıcı, gelişime açık, güvenilir, değerleri olan, etik ilkelere bağlı ve öğrencileri seven öğretmenlerin görevlendirilmesi gerekmektedir.
- ❖ Eğitim ortamında saygı ve diğerlerine karşı empati bilinci geliştirilmeli, öğrencilere karakter eğitimi verilmelidir. Öğretmenlerin kendilerini mutlu hissettikleri bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
- ❖ Okuldaki kararlara veliler ve diğer paydaşlar da dahil edilmelidir. Sadece sınav sonuçlarına göre alınacak kararlar gerçek durumu yansıtmayabilir.
- ❖ Risk altında ve okul terki durumunda olan çocuklara gerekli destek verilmeli ve onları kazanmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu durumdaki öğrencilerin de değerli olduklarını hissettirecek ve onlar için çalışmalar yapacak okul ortamları düzenlenebilir.
- ❖ Ders dışı veya program dışı etkinliklerle öğrenciler rahatlatılmalı, sosyalleştirilmeli ve sorumluluk duygusu kazandırılmalıdır.
- ❖ Okulun ve eğitim bölgesinin hedefleriyle uyumlu, amaca hitap eden, uzun dönemli, öğrenci ve öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık verebilen mesleki gelişim programları esastır. Öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre oluşturulan bu programlar ile değişen eğitim ortamları ve öğrenci profillerine cevap verebilmek amaçlanır.

Modernite-postmodernite bağlamında Türk eğitim yönetimi irdelendiğinde oldukça karmaşık bir durum ortaya çıkmaktadır. Kurtuluş savaşı sürecinde ilk hedef olarak Akdeniz gösterilmiş, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte batılılaşma diğer bir ifade ile modernleşme ilk ve temel hedef haline almıştır. Modernitenin temel kavramları olan ulus devlet süreci, sekülerleşme, merkeziyetçilik, pozitivizm, şehirleşme, kapitalizm ve bilimselcilik yeni Türkiye Cumhuriyetinin temel paradigması haline gelmiş, bütün devlet sistemi bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Özellikle gelişmiş batı ülkelerinin temel dünya görüşünü oluşturan bu kavramlar zaman içerisinde bazı evrimler geçirmiş, 1950'li yıllardan sonra postmodernite kavramı ile birlikte tartışılmaya başlanmış, sorgulanmış, eleştiriye tabi tutulmuş, yeni bilimsel yaklaşımlar ve yaşanan tecrübeler doğrultusunda yeniden yorumlanmış ve 21. yüzyılın ilk çeyreğine gelindiğinde oldukça farklı formlara ve anlamlara dönüşmüştür. Kamu yönetimi ve toplumsal hayatın neredeyse bütün boyutlarında etkili olan ulus devlet, sekülerleşme, merkeziyetçilik, pozitivizm, şehirleşme, kapitalizm ve bilimselcilik gibi modernizmin temel kavramları 1950 li yıllardan başlamak üzere yaşanan deneyimler ve bilimsel gelişmeler sonucunda postmodernite, küreselleşme gibi kavramlar ile çokkültürlü ve liberal politikaların da etkisiyle yeni anlamlar kazanmıştır. 1900'lü yıllarda bilimsel anlayışın ve yönetim felsefesinin temel yaklaşımı olan Taylorist ve Fordist yaklaşımlar 2000'li yıllarda neredeyse tamamen terkedilmiş veya temel felsefelerinden oldukça farklılaşan formatlarda yeniden yapılandırılmıştır. English (2003) gibi düşünürlere ait olan ve yukarıda özetlenen formülasyonunun gelişmiş ülke eğitim anlayışlarının oluşmasında ve eğitim sistemlerinin yönetiminde etkin bir paradigmaya dönüştüğünü söylemek mümkündür. Buna göre gelişmiş ülke eğitim sistemlerinin yerel yönetim anlayışı doğrultusunda örgütlenen ve yönetilen, öğretmen ve yönetici hesap verebilirliği üzerine bina edilmiş, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenci ve öğrenme merkezli tasarlanmış, insani önceliklere göre planlanan ve yönetilen bir bütçeleme sistemini benimsemiş esnek, çoğulcu, hesap verebilen, yerinden yönetimli ve demokratik iddiaların ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Bu yönüyle yaklaşık bir yüzyıl boyunca yükselişteki paradigma olan modernizmin ve pozitivizmin düşüşe geçtiği (Yıldırım ve Şimşek, 2016), onun yerine yorumsamacı, yapılandırmacı ve postmodern anlayışların egemen olmaya başladığı, bilimsel ve sosyal dünyada popüler olmaya başlayan yeni kavram ve eğilimlerden anlaşılmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde yaşanan bu paradigma değişimi ve kavramsal dönüşüme rağmen genelde Türk kamu sistemi, özelde ise eğitim yönetimi sistemi şekilsel bazı değişimlere karşın (Turan, 2009) özü itibariyle pozitivist ve merkeziyetçi anlayışı korumaya ve sürdürmeye ısrarla devam ettirmektedir. Bütün politikalar ve programlar merkezden belirlenmekte, bütçe kullanımı merkezi olarak planlanmakta ve bütün güç, otorite ve yetki merkezden kullanılmaktadır. Okul müdürlerinin görevlendirilmesi, mahalli hizmetiçi eğitim planlaması gibi teferruata ilişkin bazı konularda yerel otoriteler yetkilendirilmesine karşın temel güç, otorite ve yetki merkezde toplanmaya devam etmektedir (Şişman ve Turan, 2003). Bu gibi şekilsel ve teferruata ilişkin konularda bile atama ile göreve gelmiş, en temel görevi merkezi yönetimin politikalarını yerelde sürdürmek, uygulamak ve denetlemek olan valilerin yetkilendirilmesi merkeziyetçiliği diğer bir boyutundan başka bir şey değildir (Aslanargun, 2011). Benzer şekilde öğretmen ve yönetici atama ve görevlendirmelerinde uzmanlık ve nitelik temelli değerlendirmeler yerine mülakatlarla kanun, yönetmelik ve merkezi politikalara uygun bireylerin seçilmesi mekanik ve ulus devlet anlayışının devam ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin lise ve üniversite kademelerindeki seçme ve yerleştirme süreçlerinde teste dayalı sınavların hayati derecede geçerli olması öğrencileri bütün yönleriyle değerlendirmek yerine sadece sonuca dayalı test başarısı ile ölçülmesi davranışçı yaklaşımların sürdürüldüğünü göstermektedir. Benzer şekilde öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimleri merkezden belirlenen önceliklere göre istatistik amacıyla yapılmakta, öğrenciler sanayi tipinde kalabalık sınıflara ve okullara doldurulmakta, tek yönlü ve yoğun bir indoktrinasyon sürecini andırırçasına dersler ve müfredatlar öğrencilere yüklenmekte, ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında öğretmenler hesap verebilirlikten uzak, etkisiz ve verimsiz bir öğretmenlik uygulaması sergilemektedir. Eğitim yöneticilerinin okul gelişimi ve etkililiğine yönelik neredeyse hiçbir görevi, sorumluluğu ve hedefi bulunmamakta, müdürlerden bürokratik yönetici davranışı sergilemeleri beklenmektedir. Düşük profilli yöneticilerin tercih edilmesi anlamına gelebilecek bu durum, üst düzey yöneticilerin veya politika yapımcıların güç merkezi olarak kalmaya devam etmelerini sağlamaktadır. Bu durum sınırlı düzeyde güç ve yetkiye sahip okul yöneticisi ve öğretmenleri hesap

verebilirlikten uzak, etkisiz ve mekanik bir görev anlayışına mahkum etmektedir. Sonuç olarak, 20. yüzyıl dünyasında geçerli ve egemen olan modern ve pozitivist eğitim ve yönetim anlayışının okullarda büyük oranda etkili olduğunu söylemek mümkündür (Aslanargun, 2007). Daha insani, okul etkililiğini temel alan, esnek ve dönüştürücü postmodern yaklaşımların Türk eğitim yönetiminde izlerine rastlanmamaktadır.

Kaynakça

- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50, 195-212.
- Aslanargun, E. (2011). Eğitimi düzenleyen kanunların ruhu üzerine. Eğitime Bakış, 7(21), 41-47.
- Baofu, P. (2011). The Future of post-human education: a preface to a new theory of teaching and learning. Cambridge International Science Publishing.
- English, F., (2003). The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration. Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde program geliştirme. Meteksan Ltd.
- Fenwick, J and McMillan, J. (2010a). Public management in the postmodern era: an introduction. In J. Fenwick and J. McMillan, Eds. Public Management in the Postmodern Era: Challenges and Prospects (pp. 3-12). Edward Elgar Publishing Limited.
- Fenwick, J and McMillan, J. (2010b). Public policy and management in postmodern times. In J. Fenwick and J. McMillan, Eds. Public Management in the Postmodern Era: Challenges and Prospects, (pp. 192-213). Edward Elgar Publishing Limited.
- Greenfield, T.B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. Interchange, 17 (2), 57-80.
- Gunter, H. M. (2008) Modernisation and the field of educational administration. Journal of Educational Administration and History, 40 (2), 161-172, DOI: 10.1080/00220620802210921
- Locke, E. A. (2003). Postmodernism and management: pros, cons and the alternative. Research in the Sociology of Organizations, 21, JAI Press.
- Liotard, J. F. (1984). The postmodern condition: A report on knowledge [La condition postmoderne: rapport sur le savoir]. (G. Bennington and B. Massumi, Trans.). Manchester University Press.
- Skinner, D.,A. (2008). Without limits: Breaking the rules with postmodernism to improve educational practices in order to best serve students. National Forum of Reducational Administration and Supervision Journal, 25 (4).
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. teorik bir çözümleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34, 300-315.
- Thampson, K. (2016). From modernity to post-modernity. <https://revisesociology.com/2016/04/13/from-modernity-to-post-modernity/>
- Townsell, R. (2008). A national look: epistemology applied to postmodernism for the improvement and development of public education. National Forum of Educational Administration And Supervision Journal, 25 (4).
- Turan, S. (2009). Centralisation paradigm of tradition versus decentralisation as the imposition of modernity in Turkish educational system. In A. Nir, Ed. Centralisation and School Empowerment: From Rhetoric to Practice. Nova Books.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Eğitim yönetiminde kuram hareketi¹

Kürşat Yılmaz²

Özet: Eğitim yönetimi alanının kurumsallaşmasındaki önemli dönüm noktalarından biri Kuram Hareketi olarak bilinen çalışmalardır. ABD’de kurulan eğitim yönetimi derneklerinin çalışmaları sonucu ortaya çıkan bu hareket, alanın bilimsel bir nitelik kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Kuram Hareketi’nin temel görüşleri şu maddelerle özetlenebilir: 1) Etkili bir araştırma belirli bir kurama dayanmalıdır. 2) Yönetimde etkili bir kuramın geliştirilebilmesi, sosyal bilimler ve davranış bilimleri alanlarında geliştirilen kavram, model ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir. 3) Kuram ve araştırma, örgütsel ve yönetsel davranışı tanımlama, açıklama ve kestirme konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır. 4) İdeal bir kuram, hipoteze dayalı-tümdengelimli sistemlerde bulunur. Bu görüşler Kuram Hareketi’nin pozitivist paradigmaya dayandığının önemli bir göstergesidir ve bu görüşlere ilerleyen zamanlarda önemli eleştiriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuram Hareketi, eğitim yönetimi, kuram, araştırma.

Theory movement in educational administration

Abstract: One of the important milestones in the institutionalization of the field of educational administration is the studies known as the Theory Movement. This movement, which emerged as a result of the studies of educational administration associations established in the USA, has an important place in gaining a scientific quality in the field. The main views of the Theory Movement can be summarized as follows: 1) An effective research should be based on a specific theory. 2) Developing an effective theory in administration requires the use of concepts, models and methods developed in the fields of social sciences and behavioral sciences. 3) Theory and research should focus on defining, explaining and predicting organizational and administrative behavior. 4) An ideal theory is found in hypothetic-deductive systems. These views are an important indicator that the Theory Movement is based on the positivist paradigm, and these views have been criticized in the future.

Keywords: Theory Movement, educational administration, theory, research.

29

Başvuru/Submitted

07 Eyl / Sep 2022

Kabul/Accepted

02 Kas / Nov 2022

Yayın/Published

10 Nis/Apr 2023

DOI:

10.59320/alanyazin.1172006

Makale Türü

Derleme / Review

*Alanyazın Eğitim
Bilimleri Eleştirel
İnceleme
Dergisi*
CRES Journal
*Critical Reviews in
Educational Sciences*
2022, (Özel Sayı/ Special
issue),29-37

Yılmaz, K., (2023) Eğitim
yönetiminde kuram hareketi.
Alanyazın [Özel sayı/ Special
issue],29-37

Öncü Okul Yöneticileri
Derneği
2718-0808

¹ Bu makale, derginin Editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir.
(Peer review: This article has been internally reviewed by the journal’s Editors)

² Prof. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3705-5094

Giriş

Eğitim yönetimi alanı ABD’de doğmuş ve gelişmiş bir alandır. Alan ile ilgili ilk çalışmaların bir örneği olarak *Amerikan Okul Yöneticileri Derneği* 1866 yılında kurulmuştur (Baker, 1997). Bu dönemde okul yöneticiliği bir sanat olarak ele alınmış ve “*Okul Denetimine İlişkin Bölümler*” adlı kitap 1875 yılında Harold Payne tarafından yayınlanmıştır. Kitap genellikle eğitim yönetimi alanının ilk kitabı olarak kabul edilmektedir (Culbertson, 1988). Stanford Üniversitesi’nde 1920’lerde eğitim yönetimi alanındaki ilk yetiştirme programını başlatan kişi olan Ellwood Cubberley’nin 1916 yılında yazdığı “*Devlet Okulu Yönetimi*” adlı kitap da alanın önemli kaynaklarından biridir (Kallio, 2006). Eğitim yönetimi ile ilgili sistemli ilk çalışmanın ise 1946 yılında Paul R. Mort tarafından yapıldığı ileri sürülmektedir. Mort, “*Okul Yönetiminin İlkeleri*” adlı kitapta, okul yönetimi ile ilgili işlerin herhangi bir kuramsal temele bağlı olarak yapılmasının ve kuramsal bir temelin oluşturulmasının öneminden bahsetmiştir (Glass, 2004).

Alanın ABD’deki kurumsallaşma süreci ise “*Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konseyi* [NCPA, 1947]” ve “*Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi* [UCEA, 1954]” adlı derneklerin çalışmaları ile başlamıştır. Eğitim yönetimi alanının ABD’de ortaya çıkışında ve kurumsallaşmasında çok önemli rol oynayan bu dernekler, yaptıkları çalışmalar ile alanın kuramsal temellerinin oluşturulmasına ve eğitim yönetiminin bilimsel bir nitelik kazanmasına çalışmışlardır (Yılmaz, 2018c).

Bu çalışmalardan birinde NCPA, Kellogg Vakfı’nı beş yıllık bir süre boyunca eğitim yönetimi çalışma ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik bölgesel çabaları finanse etmeye ikna etmiştir. Kellogg Vakfı 10 yıl boyunca, okul yönetiminin geliştirilmesi ve incelenmesi için 6 milyon dolardan fazla finansman sağlamıştır. *Eğitim Yönetiminde İş Birliği Programı* bu kapsamda 1950-51’de başlatılmıştır. Kellogg Vakfı tarafından fonlanan bu program ile eğitim yöneticileri için hazırlık programlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Önce ABD’de bazı üniversiteler, daha sonra Kanada’daki Alberta Üniversitesi bu programa seçilmiş ve bu süreçte “*Kuram Hareketi*” olarak adlandırılan hareket etkinleştirilmiştir (Baker, 1997). Halpin (1970 Akt: Culbertson, 1983) bu hareketi “Yeni Hareket” olarak adlandırsa da; hareket daha popüler olarak “Kuram Hareketi” olarak bilinmiştir. Bu çalışmada eğitim yönetiminde Kuram Hareketi olarak bilinen çalışmalarla ilgili bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim Yönetiminde Kuram Hareketi

Eğitim yönetiminde kuramsal bir temel oluşturmak ve eğitim yönetimini bilimleştirmek amacıyla yapılan çalışmalar arasında kitaplar önemli bir yer tutmuştur. Bu konudaki önemli çalışmalardan biri H. Simon’ın yazdığı “*Yönelimsel Davranış [1945]*” kitabıdır. Genel olarak yönetsel çalışmalarda, modern çağın Simon’ın bu kitabıyla başladığı kabul edilmektedir. Simon (1945) mantıksal pozitivist kavramların eğitim yönetimi alanına aktarıldığı en önemli kanaldır (Culbertson, 1981; 1983). Greenfield’e göre, Simon, bilimsel bilgi üzerine bir yönetim kuramı inşa etmeye çalışmış, karar verme ve yönetsel rasyonalite hakkında değerden bağımsız bir araştırma yöntemi önermiştir. Simon’ın, yönetimin özünün değerlerden bağımsız ve akılcı karar verme olduğuna yönelik görüşleri kapsamında, yönetimin doğasına getirdiği yeni bir bakış açısı ve daha da önemlisi yönetsel gerçeklikler üzerine öne sürdüğü bir dizi yeni ilke, alanın dönüşümünde etkili olmuştur (Greenfield, 1986). Simon’ın çalışmaları ile örgüt ve yönetimin pozitivist paradigmanın ilke ve yöntemlerini kullanması gerektiği düşüncesi egemen olmaya başlamış, sosyal/örgütsel olay ve olgular pozitivistin öngördüğü nedensellik ilkesine uygun olarak hipotezlerle açıklanmaya çalışılmıştır (Altinkurt ve Özten, 2018).

Başlangıcından itibaren, Getzels, Halpin ve Griffiths, Kuram Hareketi’nin önde gelen kişileridir. Bu akademisyenlerin her biri *Eğitim Yönetiminde İş Birliği Programı* merkezlerinde yer almış ve her biri kendine özgü şekilde kuram ve yönetim bilimi hakkında fikirlerin yayılmasında etkili olmuştur. Eğitim yönetimi çalışmaları için kuramsal bir çerçeve sağlayan ilk makaleyi yayınlayan Getzels (1952) Kuram Hareketi’nin arkasındaki mantığı şöyle açıklamıştır (Akt: Baker, 1997):

Sistemik araştırma, hâlihazırda yapılmış gözlemlere anlam ve düzen verecek ve gözlemlerin yapılması gereken alanları belirleyecek olan kuramın aracılığını gerektirmektedir. Yönetimdeki zorluğun kökenini buraya yerleştireceğiz: Kuram oluşturma konusunda bir eksiklik var.

1954 yılında Denver’da düzenlenen “National Conference of Professors of Educational Administration”, Kuram Hareketi’ndeki dönüm noktalarından biridir. Bu konferansta Chicago Üniversitesi’nden Jacob Getzels, Stanford Üniversitesi’nden Arthur Coladarcı ve Ohio Eyalet Üniversitesi’nden Andrew Halpin tarafından yapılan sunumlar büyük etki yaratmıştır. Bu kişiler sadece sosyal bilimlerin eğitim yönetimi profesörlerine sunacak çok şeyi olduğu mesajını değil, aynı zamanda sosyal bilimin kuram biçiminde iletilmesi gerektiği ve kuramın mantıksal pozitivist modda olduğu mesajını da taşımışlardır (Culbertson, 1983).

Denver’daki konferansı Coladarcı ve Getzels’in (1955) “*Eğitim Yönetiminde Kuramın Kullanımı*” adlı çalışması izlemiştir. Coladarcı ve Getzels (1955) kitapta eğitim yönetiminde kuramın azlığına dikkat çekmiş, kuram ile pratiğin bütünlüğünü vurgulamış ve bir eğitim yönetimi kuramı yaklaşımı önermişlerdir (Culbertson, 1983; Baker, 1997). Halpin’in “*Eğitimde Yönetim Kuramı [1958]*” ve “*Yönetimde Kuram ve Araştırma [1966]*” adlı kitapları Kuram Hareketi’nin önemli kaynaklarıdır. Halpin (1958) Kuram Hareketi düşüncesinin bir derlemesi olan “*Administrative Theory in Education*” adlı kitabında, eğitim yönetimi alanında kuram, araştırma ve uygulama arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde geç kalındığını belirtmiştir. Halpin (1958) şu noktalara dikkat çekmiştir: 1) Yönetim kuramının doğası ve yararı, 2) kuramsal kavramların görgül araştırmalara uygulanması, 3) insanlar arasındaki iletişim engelleyen ya da kolaylaştıran sözlü ya da sözsüz davranışlar, 4) bilimsel araştırmaların niteliği ve araştırmacı eğitiminin etkileri (Akt: Scribner, 1967).

Culbertson’a (1995) göre Getzels ve Halpin, kuram hakkındaki kavramların yayılmasında öncü rol oynamış, ancak fikirlerin daha geniş bir alana yayılmasına Griffiths öncülük etmiştir. Griffiths, eğitim yönetimi alanındaki birçok bilim insanı tarafından “alanının devlerinden biri” olarak görülmüştür (Roulston, 1983). Bu anlamda Griffiths, eğitim yönetimi disiplininin gelişimindeki öncülerinden ve Kuram Hareketi’nin liderlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Baker, 1997).

Griffiths (1959) “*Yönetim Kuramı: Eğitimde Güncel Sorunlar*” adlı kitabında özellikle eğitim yönetimi alanı için kuramsal bir temel oluşturma amacı gütmüştür. Kitap “Kuram Sorunu, Kuramın Doğası, Yönetimde Bazı Kuram Geliştirme Çabaları, Bir Karar Verme Süreci Olarak Yönetim ve Karar Verme Süreci” bölümlerinden oluşmaktadır. Üçüncü bölümde yönetim alanında kuram geliştirme çabaları olarak Mort, Sears, “Southern States Cooperative Program in Educational Administration Center”, “Midwest Administration Center”, Getzels, Argriys-Bakke, Simon, Homans, Litchfield ve Brand’ın çalışmalarından söz edilmiştir. Griffiths (1959) eğitim yönetimi alanını bilimsel bir temele oturtmaya çalışmış, objektif, geçerli, güvenilir, kapsamlı bir yönetim kuramı geliştirmeye girişmiştir. Ona göre yönetim alanında geliştirilecek bir kuram, yönetimin doğasını açıklamalı, eyleme yol göstermeli ve yeni bilgilerin üretilmesini sağlamalıdır.

Kuram Hareketi kapsamındaki önemli çalışmalardan biri de editörlüğünü Campbell ve Gregg’in yaptığı “*Eğitimde Yönetimsel Davranış [1957]*” adlı kitaptır. Kitap Kellogg Vakfı sponsorluğunda NCEPA tarafından yayınlanmıştır. Kitapta Halpin (1957) ve Griffiths’in de (1957) birer bölümleri bulunmaktadır. Halpin (1957) “*Yönetimsel Davranış Araştırmaları İçin Bir Paradigma*” adlı bölümünde şu varsayımlara yer vermiştir (Walton, 1958):

1. Eğitim yönetimi, hastane yönetimi, işletme, kamu yönetimi vb. dışında, yönetim olarak vardır ve bu araştırmaya değer bir alandır.
2. Araştırma çabaları, yönetsel davranış veya yönetim olarak adlandırılan bütünlük yerine yönetimin davranışına odaklanırsa, bu noktada daha büyük çalışmalar yapılacaktır.

Walton’a (1958) göre Halpin’in çizdiği kuramsal model, yöneticinin örgütün amacına ilişkin algısını ve bunun karar verici ve grup lideri olarak yönetici davranışlarıyla ilişkisini içermektedir. Bu davranış ile hem örgütün sürdürülmesi hem de örgütün başarısı üzerindeki etkisi arasında üç grup değişken vardır: 1) Yönetici ile ilişkili olanlar, 2) örgütün içindekiler ve 3) örgütün dışındakiler. Walton’a (1958) göre bu paradigma düşündürücüdür ve araştırma yapılmadan önce tanımlama ve ölçme yolunda yapılması gereken daha çok şey vardır. Walton’a (1958) göre yazar, bu ek gereksinimlerin farkında değildir. Griffiths (1957) “*Eğitim Yönetiminde Durumsal Faktörler*” başlıklı bölümünde ise genel bir insan davranışı kuramına duyulan ihtiyaca büyük vurgu yapmıştır. Eğitimciler için yönetsel davranış kuramı, önerilen genel insan davranışı kuramının bir alt sistemi olacaktır. Griffiths (1957) kitap bölümünde şunları vurgulamıştır (Baker, 1997):

İyi bir kuram, eylemin tahmin edilebileceği bir dizi ilke kurulduğunda var olur. Bu ilkeler gözlemlere biçim vermekte ve tek bir tema ya da az sayıda tema üzerine kurulmuş mantıklı ve tutarlı bir bütün oluşturmaktadır.

Walton (1958) yönetimde kavramsal bir çerçeve geliştirirken yönetim iki yöne baktığı için dış ilişkilere de bakılması gerektiğini belirtmiştir. Walton'a (1958) göre yönetimle toplum ilişkilerinin karmaşıklığı dikkat çekicidir ve Griffiths, daha fazla araştırma için birkaç sorunu kısa ve öz bir şekilde özetlemiştir. Eğitim yönetimi alanının klasik eserleri arasında sayılan bu eserlerin temel özelliği, içinde bulunulan dönemin temel özelliği olması itibarı ile Kuram Hareketi'nin önemli çalışmaları olmalarıdır. Ancak bu çalışmalarda da doğrudan eğitim yönetimi alanına özgü kuram geliştirme çabalarının sınırlı kaldığı, örgüt ve yönetim kuramlarının çalışmalarda önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Bu sınırlı çalışmalardan sonra yapılan diğer çalışmalarda ise genel örgüt ve yönetim kuramlarının eğitim yönetimi alanına uyarlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2015).

Kuram Hareketi'nin dayandığı fikirlerin en önemli kaynaklarından biri de 1957'de UCEA ve Chicago Üniversitesi tarafından ortaklaşa desteklenen bir seminerde sunulan bir dizi bildiridir (Culbertson, 1983). 1957 yılında düzenlenen ilk UCEA Kariyer Gelişim Semineri, Kuram Hareketi'nin tarihinde önemli ve özel bir yere sahiptir. Bu seminerde, harekete ilk ivmeyi kazandıran bilim insanlarının çoğu yer almış ve üretilen fikirler alanın geleceği için bir gündem oluşturmuştur. Bu seminer eğitimde yönetim kuramına odaklanan ilk seminerdir ve Kuram Hareketi'nin merkezinde yer alan fikirleri içermektedir. "*Eğitimde Yönetim Kuramı*" başlıklı seminerin kavramsal kökleri şunlardır (Culbertson, 1981):

1. Etkili bir araştırma, belirli bir kurama dayanmalı ve söz konusu kuram, araştırmaya rehberlik etmelidir.
2. Yönetimde etkili bir kuramın geliştirilebilmesi, sosyal bilimler ve davranış bilimleri alanlarında geliştirilen kavram, model ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir.
3. Kuram ve araştırma, örgütsel ve yönetsel davranışı tanımlama, açıklama ve kestirme konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle oluşturulan genellemeler, örgütsel ve yönetsel davranışlara ve eylemlere yol göstermelidir.
4. İdeal bir kuram, hipoteze dayalı-tümdengelimli sistemlerde bulunur.

Bu görüşler Kuram Hareketi'nin doğrudan "*bizim varsayımlarımız şunlardır*" dediği görüşler değildir. Culbertson (1981) makalede seminerin tutanaklarını değerlendirmiş, kendine göre dört hâkim fikri seçmiş ve tutanaklardan alıntılar yaparak tespitlerini güçlendirmiştir. Culbertson'a (1981) göre seminerdeki fikirler, eğitim yönetimi alanındaki araştırmaların son derece yetersiz olduğunu varsaymaktadır. Ayrıca kuram ve araştırmanın, örgütlerin ve yöneticilerin ne yapmaları gerektiğine değil, gerçekte ne yaptıklarına odaklanması gerektiğine dair araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu araştırmalarda ise "sosyal ve davranış bilimlerinde kök salmış kuram odaklı bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğu ve kuramın örneğinin ise hipoteze dayalı-tümdengelimli sistemlerde bulunduğu" ifade edilmiştir (Culbertson, 1981). Culbertson'a (1983) göre Kuram Hareketi eğitim yönetimi alanında cüretkâr, sınırlı, çığır açan ve gelecek vaat eden bir takım fikirlerden oluşmaktadır. Kuram Hareketi'nin özet biçimindeki temel fikirleri şunlardır (Culbertson, 1983):

1. Yöneticilerin ve örgütlerin ne yapması gerektiğine dair ifadeler bilimde veya kuramda yer alamaz.
2. Bilimsel kuramlar fenomenleri oldukları gibi ele alırlar.
3. Etkili araştırmanın kökeni kuramdır ve kuram tarafından yönlendirilir.
4. Hipoteze dayalı-tümdengelim yöntemi ile yürütülen araştırmalar bilimin en iyi örneklerini sunmaktadır.
5. Kuram oluşturmada ve eğitimde sosyal bilimlerin kullanımı esastır.
6. Yönetim her türlü örgüte uygulanabilen genel bir kavram olarak ele alınmalıdır.

Kuram Hareketi, eğitim yönetiminin, bir bilgi birikimi oluşturmak için sosyal bilimlerle aynı kavram ve araştırma yöntemlerini kullanabilen uygulamalı bir sosyal bilim olduğu inancına dayanıyordu (Culbertson, 1981). Bu yaklaşıma göre eğitim yönetimi alanında geliştirilen bir kuramın, eğitim örgütleri içinde yer alan insanların davranışlarını kestirme, açıklama ve yönlendirmede eğitim yöneticilerine yol gösterici olması beklenmektedir. Özge bir ifadeyle eğitim yönetiminde kuramın işlevleri şöyle özetlenebilir (Turan, 2006):

1. Eğitim yönetimi araştırmalarıyla ilgili konu ve fenomenleri belirleme.
2. Eğitim yönetimiyle ilgili fenomenleri sınıflama.
3. Eğitim yönetimiyle ilgili fenomenleri kavramlaştırma.
4. Eğitim yönetimiyle ilgili kavramların birbiriyle olan ilişkilerini formüle etme.
5. Eğitim yönetimiyle ilgili fenomenlere ilişkin tahminde bulunma.
6. Eğitim yönetiminde ihtiyaç duyulan araştırma alanlarını ifade etme.

Yukarıda verilen bilgilerde de görüldüğü gibi Kuram Hareketi entelektüel temellerini sosyal psikoloji, yönetim ve davranış bilimlerinden almış, ampirisizm, öngörülebilirlik ve bilimsel kesinliğe vurgu yapmış (Fusarelli, 2006) pozitivist bir düşünce biçimidir. Bu paradigmada doğa bilimleri, özellikle de fizik model olarak alınmıştır (Griffiths, 1957). Kuram Hareketi'nde, insan ve doğa olaylarının aynı olduğu ve aynı epistemolojinin iki alanda araştırmayı ilerletmede etkili olabileceği varsayımı keskin bir şekilde tanımlanmış ve üzerinde anlaşmaya varılmıştır (Culbertson, 1981). Pozitivist eğitim yönetimi anlayışının temel ilke ve varsayımları aşağıda özet olarak verilmiştir (Turan, 2006):

1. Eğitim yönetiminde araştırmanın temel amacı, olayları kestirip kontrol edebilmesi için doğal yasalar geliştirmek, keşfetmektir.
2. Sosyal gerçek, önceden vardır. Eğitim yönetimi araştırmacısı bu gerçekleri keşfederek ortaya çıkarabilir.
3. İnsan, rasyonel bir varlıktır. Kendisi dışındaki güçler tarafından yönlendirilir.
4. Bilimde sağduyuya yer yoktur. Bilimsel olanla olmayan arasında kesin bir ayrım vardır.
5. Eğitim yönetiminde kuram, birbiriyle ilişkili tanımlar, aksiyomlar ve kanunlar bütünüdür.
6. Gerçek, olgulara dayalı yasalar yoluyla mantıksal olarak açıklanabilir.
7. Eğitim yönetimi araştırmalarında iyi bir kanıt, başkalarının da tekrar test edebileceği gözlemlere dayalıdır.
8. Bilim değerden bağımsızdır. Eğitim yönetimi araştırmalarında bir konuyu seçmede ve araştırma sürecinde araştırmacı değerlerden bağımsızdır.

Görüldüğü gibi Kuram Hareketi, başlangıcından itibaren, sıkı bir şekilde pozitivist paradigmaya ve onun türetilmiş ampirisizm metodolojisine dayanmış (Peca, 2001) ve değerden bağımsız bir yönetim biliminin peşinden gitmiştir (Bates, 2010). Bu bakış açısı, temel ilke ve varsayımlar nicel araştırmalara olan vurguyu ve güveni artırmıştır. Pozitivist nicel araştırmalar eğitim yönetimi alanında uzun zamandan beridir hâkim araştırma yöntemi durumundadır. Bu durum Türkiye'de (Balcı, 1990; elik, 2020; Yılmaz, 2018b) ve diğer ölkelerde (Elmore ve Woehlke, 1996; Haller, 1979; Kieffer, Reese ve Thompson, 2001; Murphy, Vriesenga ve Storey, 2007) yapılan birçok araştırma ile tespit edilmiştir.

Kuram Hareketi, mevcut kuramlara uygulamadaki olaylardan kanıt aramak yerine, yapılması gereken işin bolca veri toplamak olduğunu ve kuramların bu verilerden yola çıkılarak genellenebileceğini öne sürmüştür. Ancak, elde edilen bolca veriden yeteri kadar kuram elde edilemeyeceğinin anlaşılması üzerine Kuram Hareketi çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Kuram Hareketine Yönelik Eleştiriler

Dönemin önde gelen bilim insanları Kuram Hareketi'ne çeşitli eleştiriler yöneltmişlerdir. Kuram Hareketi'nin içindeki kişilerden Halpin (1970) ve Hayes (1977) hareketi başarısız ilan etmiş, Erickson, ürünlerinin uygulama ile sınırlı bir ilgisi olduğunu savunmuştur (Akt: Riffel, 1986; Culbertson, 1995). Erickson'a (1977 Akt: Culbertson, 1995) göre Kuram Hareketi sağlam olmayan varsayımları nedeniyle başarısız olmuştur. Bu varsayımlar "1) bilim insanları, okulları "sosyal bilimciler tarafından değer verilen kavramsal materyali test etmek, gözden geçirmek ve geliştirmek için kullanışlı laboratuvarlar olarak" kullanılmalıdır, 2) uygulama için çıkarımlar üretmek üzere tasarlanmış araştırmalar kaçınılmaz bir şekilde yetersizdir."

Daha radikal bir eleştiri sunan Greenfield (1974) Kuram Hareketi'nin gerçeklik ve bilgi hakkındaki ilkelerinin yanlış olduğunu iddia etmiştir. Greenfield (1975) Kuram Hareketi'nin örgütler hakkındaki öncüllerinin gerçeklikle ilgili hatalı varsayımlara dayandığını iddia etmiştir. Kuram savunucularının varsaydığı gibi örgütlerin nesnel varlıklar veya çevrelerine uyum sağlayan, amaçlarını netleştiren veya politika uygulamak için hareket eden doğal sistemler olmadığını savunmuştur. Greenfield (1975) metodolojiye ve eğitim yönetiminde Kuram Hareketi'nin doğasında var olan değerlere yönelik önemli eleştirilerini bu bağlamda sunmuştur. Fenomenolojik gelenekteki çalışmalardan yararlanan Greenfield, kuram ve yöntem tercihleri nedeniyle eğitim yönetimi akademisyenlerinin, eğitim örgütlerinin yüzeysel ve çarpık bir anlayışını ve bu örgütlerdeki kişilerin çok hatalı bir resmini temsil eden kuramlar ürettiklerini savunmuştur. Greenfield'e (1986) göre örgüt biliminde Kuram Hareketi'nin yarattığı bazı sonuçlar şunlardır:

1. Bilim olarak yönetime olan inanç artmıştır: Kuram Hareketi, örgütlere rehberlik edecek nesnel bir bilimin gerçekten de icat edildiği inancına toplumsal geçerlilik kazandırmıştır. Bu inancın yaygın olarak kabul edilmesiyle birlikte, yöneticilerin üniversitelerdeki eğitim programları aracılığıyla bilim alanında yetiştirilmesi gerektiği fikri de yaygınlaşmıştır. Çoğu zaman, bu programlar devlet tarafından yetkilendirilmiş ve sertifikaya bağlanmıştır. Bu tür programlar, yöneticilere, yapmaları gereken şeyi yapmalarını sağlayacağı inancıyla örgüt bilimini öğretmiştir.

2. Yönetim çalışmalarının değeri düşmüştür: Bilimsel hareket, değerden bağımsız bir yönetim biliminin yalnızca mümkün değil, aynı zamanda el altında olduğu fikriyle yakından bağlantılıdır. Değerlerin ortadan kaldırılmasıyla, örgütlerin davranışlarının dikkate alınması tekniklere indirgenmiştir. Örneğin kararların özüne önem verilmemiş, sadece onları alma şekline önem verilmiştir. Eğitim yönetimi kitaplarında kişilere nasıl liderlik edileceği, kişilerin motive edileceği, onlarla nasıl iletişim kurulacağı, kişilerin moralinin nasıl geliştirileceği ve örgütün dinamik bir dengede nasıl tutulacağı ile ilgili bilgiler vardır, ancak yöneticilerin yargıya varmaları gereken bir konu hakkında hiçbir tartışma yoktur. Bu metinlerde yönetim biliminin anlamı ve güvenilirliği hakkındaki büyük tartışmalar bile yoktur.

3. Yönetim biliminin saklı değerleri: Nesnellik iddiasına rağmen, yönetim bilimi genellikle mevcut durum tarafında yer almaktadır. Belirli bir bakış açısından başlamakta ve sonra neden böyle olduklarını sormaktadır. Olması gerekenin olup olmadığını sorgulamamaktadır. Pozitivist bilim bunu yapmak için referanslarının zayıflığını ortaya koymadan sosyal gerçekliği doğrulamaya çalışmaktadır ve bunu yapmamalıdır. Ancak tarafsızlık iddialarına rağmen, bilim, sosyal onaylayıcının ezberini üstlenmekten vazgeçmemektedir. Bu eleştiri genel olarak pozitivist sosyal bilime karşı yapılmıştır, ancak yönetimde özel bir güce sahiptir. Pozitivizmin varsayımlarıyla sınırlanan bir yönetim bilimi, değer uzmanları değil, ancak teknik uzmanlar üretebilir.

4. Yöneticileri eğitmek ve sertifikalandırmak için bilim onaylı eğitim programları teşvik edilmiş ve meşrulaştırılmıştır: Kuram Hareketi, yöneticileri eğitmek ve sertifikalandırmak için açılacak programları teşvik etmiş ve meşrulaştırmıştır. ABD'de, 1950'ler boyunca, modern örgüt kuramı ve yönetim biliminin varsayımlarına dayanan eski tarz eğitim programlarını yenilerine dönüştürmek için bir hareket başlamıştır. Bu programlar, Kuram Hareketi'nin yönetim bilimini eğitimin pratik sorunlarına dayandırmak için tasarlanmıştır. Bu tür programların yayılmasını eleştirmek, yöneticilerin eğitiminin boş ve gereksiz olduğunu ileri sürmek değildir. Daha ziyade, dar bir şekilde tanımlanmış bir yönetim kavramı tarafından kapsanan birçok üniversite temelli eğitim programının, yönetime yönelik verimli bir araştırma olasılığını kısıtladığını iddia etmektedir.

Kuram Hareketi'nin ilkelerinden biri, alanın yönetsel bir bilim inşa etmeye odaklanması gerektiğiydi. Bu göreve odaklananlar, işletme, devlet, hastane ve diğer yönetsel bilim dallarının kuramcılarıyla ittifak kurdular. Yeni ittifaklar, profesörlerin yeni bilimi takip etmelerine yardımcı oldu. Ancak, aynı zamanda, eğitim yönetiminin belirli yönlerini ihmal etmelerine ve okul uygulamalarının sorunlarını görmezden gelmelerine de sebep oldu (Culbertson, 1995). Kuram Hareketi'nin yönetsel bir bilim üretme vaadi yerine getirilmedi. Halpin, bu vaadin boş bir vaat olmadığına inansa da, Getzels, 1970 yılına kadar "orijinal canlılığın" kaybolduğu görüşündeydi (Baker, 1997).

Temelde Kuram Hareketi, mantıksal pozitivistlerin matematik, fizik, kimya ve diğer gelişmiş doğa bilimleri disiplinlerinden çıkardıkları kavram ve araştırma usulleri tarafından şekillendirilmiştir. Ancak şu önemli bir sorudur: En gelişmiş doğa bilimlerinin idealleri, bir mesleki uygulama alanında çalışmaya rehberlik etmek için uygun mudur? Bu da daha temel bir soruyu gündeme getiriyor: Doğa ve insan olayları, aynı epistemolojinin iki alanda araştırmayı ilerletmede etkili olabileceği kadar benzer midir? Kuram Hareketi'nin eleştirilenleri, yukarıdaki soruların her ikisine de "hayır" yanıtı vermiş ve bazıları, ahlaki nedenlerle veya etkisizlikle ilgili nedenlerle mantıksal pozitivist ilkelerin örgütlerin çalışmasında kullanılmaması gerektiğini söyleyecek kadar ileri gitmiştir (Culbertson, 1981). Martin (1984) ayrıca, eğitim yönetimi kuramı için yalnızca tek bir paradigmanın temel olabileceği iddiasını da sorgulamıştır (Akt: Peca, 2001):

Yönetimsel fenomenlerin kavramsal olarak hem nesnel hem de öznel gerçeklikleri içerdiğine dair göstergeler vardır. Dolayısıyla bu, çoğulcu bir epistemolojiyi ima etmektedir. O zaman bilimsel metodoloji ile yönetimsel gerçeklik arasında sadece kısmi bir uyum olabilir. Uygulama dünyasındaki nesnel ve öznel gerçeklikler saf biçimlerde ortaya çıkmaz, karmaşık ve zaman zaman ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir.

Yönetim biliminin takipçileri, bilim insanlarının okul yönetimini olduğu gibi tanımlamasını ve açıklamasını öngören mantıksal pozitivist öğretiyi benimsemiştir ve okul yönetimini nasıl olması gerektiğine dair ifadeler bilimin alanının dışında görülmüştür. İlkenin sadık kullanıcıları, okullara rehberlik etmesi "gereken" politikaların araştırılmasını araştırma dışında bırakmış ve kuram-uygulama boşluğunu büyütmüşlerdir (Culbertson, 1995).

Kuram Hareketi pozitivist paradigmadan beslenen bir hareket olarak (Yılmaz, 2015) bilimsel bir araştırmanın, belirli bir kurama dayanması ve söz konusu kuramın araştırmaya rehberlik etmesi gerektiği temel varsayımından beslenmiştir. Bu varsayım ise eğitim yönetimi araştırmalarının daha çok "tek disiplinli geleneksel yönetim" yaklaşımlarına dayanmasına yol açmıştır (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Bu anlayışın en düşündürücü yanı, alanın sosyal bilimlerle ve felsefeyle bütün bağlarını koparmış olmasıdır (Aydın, 2010). Eğitim yönetimi alanında tek disiplinli epistemolojik anlayışın egemen olması ve felsefe, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji ve edebiyat gibi alanların eğitim yönetimi çalışmalarında yeterince kullanılmaması alanla ilgili bir takım ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunları gündeme getirmektedir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013).

Sonuç

Kuram Hareketi eğitim yönetimi alanını derinden etkilemiş ve 1950'lerin sonundan 1970'lerin başına kadar, eğitim yönetimi profesörlerine ve araştırmacılara yol gösterici olmuştur (Riffel, 1986). Hareket, eğitim yönetiminde anlayış, araştırma ve hazırlıkta önemli değişiklikler gerçekleştirmiş ve sosyal psikolojik paradigmayı, alanın bilgisine ve kelime dağarcığına dahil edilmiştir (Baker, 1997). Önce ABD'de, daha sonra da diğer batı ülkelerindeki birçok üniversite, eğitim yönetiminde lisansüstü programlar açmış, araştırmalar hacim ve kalite olarak artmış, dergiler kurulmuş, akademik bir değerler sistemi alanı etkilemiştir (Riffel, 1986).

Yönetime ilişkin alanyazın milattan öncesine kadar dayandırılabilirken, yönetimin bir bilim dalı olarak ele alınması 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Eğitim yönetiminin bilimleşmesi, bu yüzyılın ortasında Kuram Hareketi'yle başlıyor gibi görünse de, Greenfield'a kadar bağımsız bir alan olarak var olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Yirminci yüzyılın sonlarına kadar eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanması olarak düşünülmüş, bu nedenle işletmeden ayrı bir disiplin olarak algılanmamıştır. Eğitim yönetiminin bağımsız bir alan olma girişimi ancak 20. yüzyılın sonlarında gözlemlenmektedir (Altınkurt ve İliman-Püsküllüoğlu, 2016).

Kuşkusuz, Kuram Hareketi'nin keskin bir şekilde tanımlanmış misyonu ve yöntemleri, geniş çekiciliğine ve önemli etkisine katkıda bulunmuştur. Tümevarımsal düşünce tarzlarından, deneysel olmayan yöntemlerden, değer araştırmasından ve nitelik temelli genellemelerden kaçınarak, seçilen odak noktası nispeten sınırlı ve basit hale gelmiştir. Keskin bir şekilde tanımlanmış odak noktası ise, araştırmaya nispeten standartlaştırılmış yaklaşımlar sunmayı ve bu yaklaşımlar tarafından üretilen bilginin geçerliliği hakkında güçlü güvenceler iletmeyi kolaylaştırmıştır. Yaklaşımlar ve güvenceler, hareketin karmaşıklık ve muğlaklıkla karakterize edilen bir çalışma alanında sahip olduğu çekiciliğe kesinlikle katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, Kuram Hareketi hakkındaki tartışmanın tohumları, keskin bir şekilde tanımlanmış misyonunda, dışlayıcı duruşunda ve standartlaştırılmış yaklaşımlarında ekilmiştir. Başka bir deyişle, misyonu, duruşu ve yaklaşımları, eğitim yönetimi araştırmaları için yetersiz rehberler sunmuştur (Culbertson, 1981).

Ancak çeşitli nedenlerle bu başarı sürdürülemediği ve uzun zamandır görmezden gelinen eleştiriler 1970'lerin başında artmaya başlamıştır (Riffel, 1986). Yapılan eleştirilerin temelinde eğitim yönetiminde basit bir rol oynayan pozitivist/rasyonalist yaklaşımın, eğitim yönetimi pratiklerini anlama ve açıklamada yetersiz olduğu düşüncesi bulunmaktadır (Riehl, Larson, Short ve Reitzug, 2000). Kuram Hareketi'nin en önemli eleştirmeni olan Greenfield (1974; 1975) Kuram Hareketi'nin gerçeklik ve bilgi hakkındaki ilkelerinin yanlış olduğunu iddia etmiştir. Kuram Hareketi'nin önde gelen destekçilerinden biri olan Griffiths (1983) geriye dönük olarak, 1950'ler ve 1960'lardaki yaygın bilimsel felsefeye rağmen, pozitivist modelde hiçbir çalışma veya çalışma dizisinin tam olarak yapılmadığını iddia etmiştir. Ardından gelen tartışmada Griffiths hareketin temel önermelerini savunurken, Greenfield onlara karşı çıkmıştır. Son olarak, bilim insanları her iki bakış açısının bir arada kullanılabileceği yönünde görüşler belirtmişlerdir (Akt: Culbertson, 1995).

Pozitivizm, gerçekliği "basit, hiyerarşik, mekanik, nedensel, nicel, birikimli ve nesnel" olarak algılayan bir bakış açısına sahiptir. Pozitivizm, bilimi sadece gözlenebilir, doğal nedenlere dayandırmakta, gözlenemeyen olayları açıklamaya yönelmemektedir. Bu düşünce ve varsayımlar doğa bilimleri söz konusu olduğunda neredeyse sorunsuz bir biçimde işlese de sosyal bilimler söz konusu olduğunda birçok sorun ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, 2018a).

Sonuç olarak Kuram Hareketi, bütün eleştirilere rağmen özellikle içinde bulunduğu dönem itibarıyla çok önemli bir etki yaratmıştır. Henüz tam olarak tanımlanamayan bir alan olan eğitim yönetimini; kuramsal düzeye çekmek ve bilimsel bir nitelik kazandırmak amacıyla yapılan çalışmalar, bütün dünyada etkili olmuştur. Bu hareket, pek çok eleştiriye rağmen, bilimsel ilkelerle desteklenen bir çalışma alanı olarak alanın akademik meşruiyet kazanmasına yardımcı olmuş; eğitim yönetiminde anlayış, araştırma ve hazırlıkta önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir.

Kaynakça

- Altınkurt, Y. ve İliman-Püsküllüoğlu, E. (2016). Bilim tarihi, sosyoloji ve psikoloji paradigmaları bağlamında eğitim yönetimi. İçinde K. Yılmaz (Edt.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (ss. 1-34). Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y. ve Özten, İ. (2018). Eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinde kuram hareketi ve öznellik. İçinde K. Demir ve K. Yılmaz (Edt.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (ss. 537-562). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2010). *Yaşadığımız dünya* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Baker, L. A. (1997). *The pursuit of visions and ideas: Thomas Barr Greenfield - building an ideography* (PhD Thesis). University of New England, Armidale NSW.
- Balcı, A. (1990). Türkiye'de eğitim araştırmalarının durumu: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Eğitim bilimleri birinci ulusal kongresi bildirileri III: Eğitim yönetimi ve planlaması ve halk eğitimi* (ss. 89-120). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. In P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education – Volume I* (3rd Edition) (pp. 724-730). Elsevier Science.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Campbell, R. F. ve Gregg, R. T. (1957). *Administrative behavior in education*. New York: Harper.
- Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 25-47.
- Culbertson, J. A. (1983). Theory in educational administration: Echoes from critical thinkers. *Educational Researcher*, 12(10), 15-22.
- Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In N.J. Boyan (Edt.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 3-26). Longman.
- Culbertson, J. A. (1995). *Building bridges: UCEA's first two decades*. UCEA Press. University Park.
- Çelik, M. (2020). *Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Elmore, P. B. ve Woehlke, P. L. (1996). Research methods employed in American educational research journal, educational research and review of educational research from 1978 to 1995. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. April 8-12, 1996, New York. *Educational Resources Information Center*. ERIC Number: ED397122.

- Fusarelli, L. D. (2006). Theory movement, in educational administration. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 1017-1018). SAGE.
- Glass, T. E. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*. R & L Education.
- Greenfield, T. B. (1974). Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. *Third Annual Meeting of the International Intervisitation Programme on Educational Administration*. Bristol, England.
- Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. In M. Hughes (Edt.), *Administering education: International challenges* (pp. 71-99). Athlone Press of the University of London.
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17, 57-80.
- Griffiths, D. (1957). Towards a theory of administrative behaviour. In R. F. Campbell, and R. T. Gregg (Eds.), *Administrative behavior in education* (pp. 354-390). Harper.
- Griffiths, D. (1959.) *Administrative theory: Current problems in education*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Haller, E. J. (1979). Questionnaires and the dissertation in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(1), 47-66.
- Halpin, A. (1957). A paradigm for research on administrator behavior. In R. F. Campbell, and R. T. Gregg (Eds.), *Administrative behavior in education* (pp. 155-200). Harper.
- Halpin, A. (Eds.) (1958). *Administrative theory in education*. Chicago. Midwest Administration Center. University of Chicago.
- Kallio, B. R. (2006). Ellwood Cubberly. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 244-245). SAGE.
- Kieffer, K. M., Reese, R. J. ve Thompson, B. (2001). Statistical techniques employed in AERJ and JCP articles from 1988 to 1997: A methodological review. *Journal of Experimental Education*, 69(3), 280-309.
- Murphy, J., Vriesenga, M. ve Storey, V. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612-628.
- Peca, K. (2001). Paradigmatic differences in educational administration: Positivism and critical theory. *Educational Resources Information Center*. ERIC Number: ERIC ED458706.
- Riehl, C., Larson, C. L., Short, P. M. ve Reitzug, U. C. (2000). Re-conceptualizing research and scholarship in educational administration: Learning to know, knowing to do, doing to learn. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 391-427.
- Riffel, J. A. (1986). The study of educational administration: A developmental point of view. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 52-72.
- Roulston, J. (1983). Pioneers in administration: Griffiths. *Practicing Administrator*, 5(2), 32.
- Scribner, J. (1967). Book review: Theory and Research in Administration. *American Educational Research Journal*, 4(1), 74-76.
- Turan, S. (2006). Eğitim Yönetiminde paradigmatik dönüşümler: Dönüşen bir şey yok. *Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 27-28 Nisan 2006, Ankara.
- Walton, J. (1958). Administrative behavior in education by Roald F. Campbell and Russell T. Gregg. *Administrative Science Quarterly*, 3(1), 118-120.
- Yılmaz, K. (2015). Eğitim yönetiminde doğal tutarlılık teorisi. İçinde İ. Aydın ve Ş. Çınkır (Ed.), *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran’a armağan: Eğitimde 52 yıl* (ss. 215-233). Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2018a). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında paradigma savaşları. *Türkiye’de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumu* (ss. 541-570). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı & Ahi Evran Üniversitesi. 15-17 Kasım 2017, Kırşehir, Türkiye. Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Yılmaz, K. (2018b). Türkiye’deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.
- Yılmaz, K. (2018c). Yönetim ve eğitim yönetimi. İçinde K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları* (ss. 1-1). Pegem Akademi Yayıncılık.

Eğitim yönetiminde Thomas Barr Greenfield¹

Kürşat Yılmaz²

Özet: Thomas Barr Greenfield; eğitim yönetimi alanındaki, araştırma ve uygulamalarda, egemen olan pozitivist paradigmaya özgün eleştiriler getiren önemli bir eğitim yönetimi profesörüdür. Greenfield'e göre örgütler 'eşya' değildir; insanlar tarafından oluşturulmuş, sosyal gerçekliğin tanımlarıdır. İnsan eylemlerinin bağlamı olarak ifade edilen okullar; anlam, 'moral' düzen ve güç olarak çözümlenebilirler. Eğitim ve okul yöneticilerin okula dair kuram ve yaklaşımları öğrenmesi yoluyla eğitilmesi mümkün değildir. Pozitivist eğitim yönetimi araştırmaları; insanî olanı açıklamaktan ve anlamaktan uzaktır. Greenfield, bu ve benzer görüşleriyle, eğitim yönetimi alanını derinden etkilemiş ve "öznellik" anlayışının öncüsü olmuştur. Greenfield, pozitivist bilimin nesnellik, evrensellik, genelleme gibi özelliklerini sorgulamış ve geleneksel bilim anlayışına karşı önemli eleştiriler getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Thomas Barr Greenfield, eğitim yönetimi, örgüt, yönetim.*

Thomas Barr Greenfield in educational administration

Abstract: Thomas Barr Greenfield was the person who initiated the most important criticisms of the dominant positivist paradigm in the field of educational administration. According to Greenfield, organizations are not things. Organizations are built by people and are definitions of social reality. Organizations expressed as the context of human actions can be deciphered as meaning, moral order, and power. It is not possible to train administrators by learning organizational theories. Positivist educational administration research is far from explaining what is humane. Greenfield deeply influenced the field of educational administration and became the pioneer of the concept of "subjectivism" with these and similar views. Greenfield questioned the features of positivist science such as objectivity, universality, and generalization, and opposed the approach of traditional science.

Keywords: *Thomas Barr Greenfield, educational administration, organization, management.*

39

Başvuru/Submitted

03 Kas / Nov 2022

Kabul/Accepted

17 Kas / Nov 2022

Yayın/Published

10 Nis/Apr 2023

DOI:

10.59320/alanyazin.1198866

Makale Türü

Derleme / Review

*Alanyazın Eğitim
Bilimleri Eleştirel
İnceleme
Dergisi*

CRES Journal

*Critical Reviews in
Educational Sciences*

2022, (Özel Sayı / Special
issue), 39-49

Yılmaz, K., (2023). Eğitim
yönetiminde Thomas Barr
Greenfield. *Alanyazın* [Özel
sayı/ Special issue],39-49

Öncü Okul Yöneticileri
Derneği
2718-0808

¹ Bu makale, derginin Editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir.
(Peer review: This article has been internally reviewed by the journal's Editors)

² Prof. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3705-5094

Thomas Barr Greenfield (1930-1992) eleştirel çalışmaları ile eğitim yönetimi alanında büyük katkı sağlamış bir akademisyendir. Greenfield, “*Uysal bir bilim insanı*” olma duygusunun zaman zaman kendisini tedirgin ettiğini ve eğitimin artan politik doğasının “*kendisine nahoş geldiğini*” belirtmiş, hükümetlerin emriyle hareket eden; “*uysal bilim insanı*” rolünün bir gereği olarak kendisine ait olmayan, hatta bazı durumlarda desteklemediği fikirlere ve değişikliklere uyum göstermesi beklentilerinden, rahatsız olmuştur. Greenfield’e göre bu rahatsızlıktaki asıl zorluk, kişinin mevcut yönetimin bir aracı olurken kişisel ve akademik bütünlüğünü koruması sorunuydu (Baker, 1997). Bu bakış açısı Greenfield’in akademisyen unvanını gerçekten hak ettiğinin bir göstergesidir. Çünkü Greenfield mevcut durumu devam ettirmemiş, ona meydan okumuş bir kişiliktir. Bu düşünce biçimi Greenfield’i eğitim yönetimi alanındaki geleneksel kuram ve araştırma geleneğini düşünmeye itmiş ve 1974’te sunduğu bir bildiri ve daha sonraki çalışmalarıyla eğitim yönetimi alanını derinden etkilemiştir. Greenfield’e (1979b) göre, yıkım eylemi aynı zamanda bir yaratma eylemidir ve yerlerine yenileri konulmadan eski düşünce biçimleri terk edilemez. Evers ve Lakomski (1991, 76) Greenfield’in görüşleri için “Greenfield Devrimi” kavramını kullanmışlar ve eğitim yönetimi alanındaki en önemli kuramsal gelişme olarak nitelendirmişlerdir. Greenfield’in bu çıkışı ve daha sonraki çalışmaları, onu alanın doğasının nasıl anlaşılması gerektiği ile ilgili tartışmaların merkezine yerleştirmiş ve kendinden sonra gelen birçok kişinin bakış açısını değiştirmiş ve görüşlerini etkilemiştir. Greenfield ve onu izleyen akademisyenler, pozitivist paradigmaya, değerden bağımsız bilim anlayışına, nicel araştırma geleneğine yönelik birçok eleştiri yapmışlardır. Ancak bu bakış açılarının Türkiye’de gündemde yer bulması 1990’lı yılları bulmuştur (Yılmaz, 2018). Greenfield eğitim yönetimi alanındaki eleştirel hareketin öncü ismi olmasına rağmen Türkiye’de Greenfield ile ilgili az sayıda çalışma (Çopur, 2003; Şişman, Erdağ ve Uysal, 2009; Altınkurt ve Özten, 2018; Balyer, 2019) vardır.

Bu çalışmalardan birinde Çopur (2003) “*Fenomenolojik açıdan eğitim yönetimi: Thomas Barr Greenfield’in geleneksel örgüt teorilerine yönelik eleştirileri*” başlıklı tezinde; Greenfield’in örgüt ve sosyal sistem kuramlarına yönelik eleştirileri fenomenolojik bakış açısından ele almıştır. Diğer bir çalışmada; Şişman, Erdağ ve Uysal (2009) “*Eğitim yönetiminin teorik temelleri: Bir kırılma noktası olarak Thomas B. Greenfield ve sonrası*” başlıklı bildirimlerinde, Greenfield’in çalışmalarını önemli bir kırılma noktası olarak ele almıştır. Balyer (2019) *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* adlı kitabında “*T. Barr Greenfield’in felsefi düşüncesi ve eğitim yönetimi*” başlıklı kısa bir bölüme yer vermiştir. Türkiye’de, Greenfield ile ilgili bir diğer önemli çalışma, Altınkurt ve Özten’in (2018) “*Eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinde kuram hareketi ve öznellik*” başlıklı kitap bölümüdür. Yazarlar anılan bölümde Greenfield’in görüşlerini ayrıntılı olarak ele almış ve öznellik bağlamında tartışmıştır. Bu dört çalışma dışında Türkiye’de Greenfield’in görüşlerine çeşitli çalışmalarda yer verilse de Greenfield’in görüşlerini bir bütün olarak ele alan çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada; Thomas Barr Greenfield’in örgüt, yönetim ve eğitim yönetimi kuram ve araştırmalarına yönelik görüşleri ele alınmıştır.

Eğitim yönetiminde Thomas Barr Greenfield

Eğitim yönetimi alanı; 1950’lerden itibaren, ‘*pozitivizmin*’ etkisi altındadır. Bu etkinin en önemli kaynağı; ‘Yeni Hareket’ ya da ‘Kuram Hareketi’ olarak bilinen çalışmalardır. Kuram Hareketi, genel olarak pozitivist paradigmadan beslenmekte ve temelde şu varsayımlara dayanmaktadır (Culbertson, 1981):

1. Etkili bir araştırma, belirli bir kurama dayanmalı ve söz konusu kuram, araştırmaya rehberlik etmelidir.
2. Yönetimde etkili bir kuramın geliştirilebilmesi, sosyal bilimler ve davranış bilimleri alanlarında geliştirilen kavram, model ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir.
3. Kuram ve araştırma, örgütsel ve yönetsel davranışı tanımlama, açıklama ve kestirme konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle oluşturulan genellemeler, örgütsel ve yönetsel eylemlere yol göstermelidir.
4. İdeal bir kuram, hipotetik-tümdengelimsel sistemlerde bulunur.

Kuram Hareketi entelektüel temellerini sosyal psikoloji, yönetim ve davranış bilimlerinden almış, ampirizm, öngörülebilirlik ve bilimsel kesinliğe vurgu yapmış (Fusarelli, 2006) ve içinde bulunulan dönemin baskın bir özelliği olarak, pozitivist paradigmadan beslenmiştir (Yılmaz, 2015). Eğitim yönetimi alanında Kuram Hareketi ve dolayısıyla pozitivist paradigma Batılı ülkelerde 1970’lerde önemli eleştirilere uğramış ve kurama dair bazı şüpheler dile getirilmiştir. Ancak asıl ciddi eleştiri Greenfield tarafından yapılmıştır. Greenfield’in eleştirisi, 1974 yılında sunduğu bir bildiri ile başlamış gibi görünse de aslında Greenfield 1968 yılında yazdığı, “*Eğitim liderlerinin davranışları üzerine*

araştırma: Geleneğin eleştirisi” başlıklı makalede, liderlik davranışının dinamikleri ve bağlamı hakkındaki soruların büyük ölçüde göz ardı edildiğini ileri sürmüştür. Ona göre eğitim liderliği davranışında kuram geliştirilmesi için birincil ihtiyaç, sistem kavramlarını birleştirecek ve süreç çalışmasına izin verecek araştırma tasarımları yaratmaktır. Liderlik araştırmalarındaki temel sorun, yeterli kuram eksikliği veya en azından teori dair dikkat eksikliğidir.

Greenfield’in eleştirel eğitim yönetimi görüşleri 1974’te Bristol Üniversitesi’nde sunduğu; “*Örgüt ve yönetim yapıları çalışmasında kuram: Yeni bir perspektif*” başlıklı bildiri ile başlamıştır. Greenfield bildiride; Kuram Hareketinin altında yatan bilim anlayışının yetersiz olduğunu ve bu nedenle eğitim yönetimindeki akademisyenlerin eğitim örgütü kavramlarını yüzeysel bir şekilde temsil eden kuramlar ürettiklerini iddia etmiştir. Ona göre, eğitim sorunları temelde bilimsel yöntemlerin tasarlandığı ve kullanıldığı fiziksel sorunlardan farklıdır. Greenfield bildiride ayrıca, eğitim yönetimi çalışmalarında ‘*fenomenolojik*’ ve ‘*hermeneutik*’ yaklaşımların benimsenmesi çağrısında da bulunmuştur (Oplatka, 2009).

Greenfield, yukarıda sözü edilen bildirisi, eğitim yönetimi alanındaki önemli bir gelişmeye öncülük etmiştir. Çünkü sosyal ve eğitimsel fenomenlerin incelenmesinde; bilimsel yöntemin sınırlılığı konusu daha önce de vurgulanmış olsa da, bu bildirisi ile Greenfield (1974) alanda, önemli bir başlangıç yapmıştır. Eğitim yönetimi alanındaki eleştirel ya da anti-pozitivist çalışmaların çoğu Greenfield’in (1973; 1974; 1975; 1978; 1979a; 1979b; 1980; 1982; 1986) eleştirileri üzerine inşa edilmiş ve eğitim yönetimi alanında 1990’lar boyunca ortaya atılan “eleştirel kuram, postmodernizm ve feminizm” gibi alternatif bakış açıları içeren araştırmalarda kayda değer bir artış olmuştur (Heck ve Hallinger, 2005).

Greenfield’in (1975; 1978; 1979a; 1979b; 1980; 1982; 1986; 1991; 1993) örgüt, yönetim ve eğitim yönetimi çalışmalarına yönelik eleştirel bakış açısı izleyen çalışmalarında da devam etmiştir. Greenfield (1975) “*Örgüt hakkında kuram: Okullar için yeni bir bakış açısı*” adlı makalesinde şu görüşleri dile getirmiştir:

1. *Örgütler, sosyal gerçekliğin tanımlarıdır:* Örgütler, arzularımızı sosyal gerçekliklere dönüştürmek için kurulan mekanizmalardır. Örgütlerin kişilerin kendilerine getirdiği anlam ve amaçlara bağlı olduğu fikri, tüm kişilerin aynı anlam ve amaçları paylaşmasını gerektirmez. Tam tersine, burada ana hatlarıyla belirttiğim görüşler, kişilerin bir parçası oldukları örgütlere getirdikleri farklı anlam ve hedefleri keşfetmemizi sağlamalıdır.

2. *Genel bir örgüt ve yönetim biliminin mevcut olduğu iddiasına şüphecilikle bakmalıyız:* Bu tür kuramlar, sadece bir örgütte neyin önemli olduğuna dair kültürel olarak bağımlı kavramları değil, aynı zamanda örgütsel problemlere yönelik çalışma ve sorgulamanın nasıl ilerlemesi gerektiğine dair kuralcı fikirleri de birlikte taşırlar. Eğitim yönetimi araştırmaları için uluslararası dernekler kurulması memnuniyetle karşılanmalıdır. Ancak bu dernekler örgüt kuramının kabul edilen kavramlarını yaymaktan daha çok örgüt anlayışımıza pencereler açmalıdırlar.

3. *Dünya küresel bir köye doğru küçülüyor gibi görünse de içinde kültürel ayrımları koruyan güçler de vardır:* Bu güçlere rağmen, akademik camianın taklit etmeye fazlasıyla hazır görüldüğü kitle iletişim araçlarının çıkarları, dikkatleri toplumsal sorunların kaynaklarından daha çok belirtirine yöneltiyor. Kendi örgütlerimiz ile ilgili deneyimlerimiz değerli bir kaynaktır. Örgüt kuramcılar örgütlerin doğasını anlamaya bu deneyimle başlamalıdır. Örgütlerin anlaşılması, onların kontrolü ve içlerindeki değişim olasılığı ile yakından bağlantılı olduğundan, fenomenolojik bakış açısı hem kuramcılar hem de uygulamacılar için hayati öneme sahip konulara işaret etmektedir.

4. *Yöneticilerin örgüt kuramı öğrenmesi yoluyla eğitilmesi olasılığı ciddi şekilde abartılmıştır:* Böyle kuramlar, bir örgütün nasıl yönetileceğine dair problemlere hazır anahtarlar sunmamaktadır. Ayrıca bu yöntem her toplum için uygun olmayabilir. Eğitim, genel olarak örgütlerin geniş bir sosyal bilimini öğretme girişimlerinden, belirli örgütlere ve onların sorunlarına aşinalığa doğru hareket etmelidir. Ayrıca böyle bir eğitime hem kuramcılar hem de uygulayıcılar dâhil edilmelidir.

5. *Örgütsel sorunlara ilişkin araştırmalar, fenomenolojik perspektifi dikkate almalı ve kullanmaya başlamalıdır:* Mevcut araştırma yöntemlerinde, algılanan gerçeklik yüksek oranda nicel ve karmaşık tekniklerden oluşmaktadır. Bu tekniklerden, gerçekliğin orijinaline sadık kalan ve gerçekliği tam olarak temsil etmeye çalışan yöntemlere geçilmelidir. Ve araştırmacılar, acil sosyal sorunlara, kuralcı kuram ve araştırma temelinde çözümler önermekten kaçınmalıdır. Gerçekten de araştırmacılar ve sosyal bilimciler, sorunların çözümüne yönelik tavsiyelerinde sıklıkla, bulunan kültürel emperyalizmi göz önünde bulundurmalı ve önce çözümler önermeyi umdukları sosyal ve örgütsel dünyayı anlamaya çalışmalıdırlar.

6. *Yukarıda savunulan araştırma, yalnızca öznel durumların tanımını ve analizini ima etmemektedir:* Genellikle, okulun önceden belirlenmiş eğitim hedefleri doğrultusunda kaynaklarını etkili ve verimli kullanıp kullanmadığı araştırılmaktadır. Ancak, bu tür soruların yanıtları karmaşıktır, çelişkilidir ve inandırıcı değildir. Çocuklar doğrudan “çevrelerden, kaynaklardan veya öğretmenlerin özelliklerinden” öğrenmezler. Çevrelerindeki insanlarla, şeylerle ve olaylarla olan özel ilişkilerinden öğrenirler. Bu nedenle, sosyal durumla ilgili temel gerçeklerin bilgisi, onu anlamının yalnızca başlangıcıdır. Bu temel gerçeklerin ötesinde ihtiyaç duyulan şey, bir sosyal durumdaki insanların onu nasıl yorumladığı, onun önemli özellikleri olarak neyi gördükleri ve nasıl davrandıkları hakkında bilgidir. Bu tür bilgiler yalnızca belirli durumlardaki belirli deneyimlerin yorumlanmasından gelebilir.

7. *Örgütlerin sosyal bilimler perspektifinden sürekli olarak incelenmesi kesinlikle garantilidir:* Sosyal kurumlarımızın en önemlilerinden biri olan okullar özel ilgiyi hak etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin, çalışmalarının anlamını düşünmeleri ve örgütleri olduğu gibi anlamamızı artıran araştırmalara yönelmeleri uygun görünmektedir. Paradoksal olarak, örgüte dair en derin kavrayışları ve onları geliştirmek için en pratik stratejileri sağlamayı vaat eden çabalar, insanların örgütsel gerçekliği nasıl yorumladıkları ve bu yorumlamaların içerdiği ahlaki ve etik konularla ilgilenen çabalardır. Fenomenologların iddia ettiği gibi, dünyayı anlamaya yönelik fikirlerimiz onun içindeki eylemimizi belirliyorsa, o zaman dünya hakkındaki fikirlerimiz son derece önemlidir ve dünya hakkındaki fikirlerimiz deneyimlerimizle şekilleniyorsa, o zaman deneyimin yorumlanması da büyük önem taşımaktadır. Örgütler dediğimiz şeyi şekillendiren bu süreç, deneyime anlam yükleme ve örgüt kuramcılarının çalışmalarının odak noktası olması gereken de bu süreçtir. Deneyimlerimizi belirlemek için evrensel güçlere boyun eğmek istemiyorsak, deneyimimizin farklı anlamlarına ve yorumlarına dayanan örgüt kuramlarına bakmalıyız.

Greenfield (1978; 1979a; 1980; 1982) genel olarak örgüt, yönetim kuramlarına ve araştırmalarına yönelik eleştirilerine benzer görüşlerle devam etmiştir. Greenfield (1980) “*Duvardaki kapıdan geri gelen adam: Gerçeği keşfetmek, kendini keşfetmek, organizasyonları keşfetmek*” başlıklı makaleyi Hills’in (1980) “*Greenfield’in yeni bakış açısının bir eleştirisi*” başlıklı makalesine cevap olarak yazmıştır. Greenfield’e (1980, 39-49) göre örgütlerin incelenmesindeki temel nokta, insan niyetini ve anlamını anlamaktır. Buna uygun olarak yazar yeni örgüt çalışmaları için şu önermeleri getirmiştir:

Önerme 1: Örgütler insanlar tarafından kurulmuşlardır ve insanlar orada olup bitenlerden sorumludurlar: Örgütler, şimdi, geçmişte ve gelecekte insan eyleminin sonuçlarıdır. Ancak insanlar birbirinden farklıdır, farklı şeyler yaparlar ve farklı hayatlar yaşarlar. Örgütler birbirleriyle nasıl ilişki kuracaklarına dair bir tanım yakalanmış bir grup insandır.

Önerme 2: Örgütler irade, niyet ve değer ifadeleridir: Örgütler, insanların yapmak istediklerinin veya yapmaları gerektiğini düşündüklerinin tezahürleri ve eylem için çerçeveler sağlayan varlık biçimleridir. Örgütleri birbirinden ayıran şey üsluplarıdır. Örgütler insanı kontrol eden değil, insanlar tarafından kontrol edilen yerlerdir. Bu nedenle örgütlerin üslubunu anlamak için insanların maksatlarını nasıl eyleme dönüştürdüklerinin ve bunu etraflarındakilere nasıl ‘empoze’ ettiklerinin anlaşılması gerekir.

Önerme 3: Örgütler olan değil, olmakta olandır: Örgütler hakkında tek bir gerçeklik yoktur, yalnızca sürekli bir oluş durumu vardır. Örgütler aynı anda hem eylemin ürünü hem de nedenidir. Geçmişteki koşullardan hareket edilmekte ve geleceğe yönelik düşünülenlere doğru yol alınmaktadır. Toplumsal gerçeklikler sürekli olarak yaratılmakta ve yeniden şekillendirilmektedir.

Önerme 4: Gerçekler, insan eylemi ve çıkarları tarafından var edilmeleri dışında var olamazlar: Bir uçta fiziksel dünyanın sert nesnelere karşılık diğer uçta benzersiz, kişinin öznel deneyimine karşılık gelen gerçeklik seviyeleri vardır. İnsanları diğer canlılardan ayıran öz-farkındalığıdır. İnsanlar sadece bilmezler, bilir ve bilgisi ile eylemi üzerine kafa yorarlar. Örgütlerdeki insanların eylemleri böyle ‘determinist’ bir kuram içinde kavranabilseydi, o zaman insan eylemini fiziksel dünyadaki nesnelere hareketini tahmin edip kontrol edebildiğimiz gibi tahmin etmek ve nihayetinde kontrol etmek mümkün olabilirdi.

Önerme 5: İnsan önce eylemi yapar sonra da denetler: Gerçekler, ne olursa olsun, bizim için onlar hakkındaki kararımızdan daha az önemlidir. Örneğin insanlar zararlı olduğunu bile bile sigara içerler. Gerçekler karşısında böyle bir davranış akılcılar için anlaşılmalıdır. Akılcıların takdir edemediği şey, gerçeklerin hiçbir şeye karar vermediğidir; gerçekler hakkında karar veren insanlardır. Eylemini yalnızca gerçeklere dayandırmak için yola çıkan her yönetici, insanların kapasitesini, karar verme, seçme ve dünyaya değer dayatma haklarını ellerinden almış olacaktır. Eğitimde de aynı hata yapılmış ve bu hatadan kaçınmak için yöneticinin karar vermede daha rasyonel olması için bazı basamaklar belirlenmiştir. Bunlar “durumu tanımlama, analiz, seçeneklerin hesaplanması ve gözden geçirilmesi, danışma ve seçme” basamaklarıdır.

Önerme 6: Örgütler gerçekliğin sembollerle örüldüğü ve gerçekliğin dil ile ifade edildiği tanımlardır: Bunlar, kişiye nasıl olunacağına dair bir beyan; kişi için başkalarına tanımlanan bir bağlam ve kişilerin kendileri için tanımlayabilecekleri bir bağlamdır. Bağlam olarak örgüt kavramı belki de dile benzetilerek anlaşılabilir. Fakat dil bir soyutlamadır; somut bir varlık olarak mevcut değildir. Örgütte yapı olarak adlandırılan şey, somut eylem ve konuşma yoluyla yapılan ve eylem ile konuşmanın gerçekleşmesi için gerekli olan bir şeydir. Yapı sadece somut eylem ve konuşma ile var olur, ancak bu konuşmanın ve eylemin var olmasına izin verecek bir bağlam gereklidir. İnsanların eylemleri için bağlam olarak kabul etmesi gereken şey örgüttür.

Önerme 7: İnsan eylemlerinin bağlamı olarak ifade edilen örgütler anlam, ahlaki düzen ve güç olarak çözümlenebilirler: Örgütün temelinde yatan insan davranışları bu üçlüden (anlam, ahlaki düzen ve güç) meydana gelir. Örgütsel gerçekliğin bu üçlüsü, bir modelde bağımsız değişkenler olarak değil, varlığın kendisinin yüzleri veya yönleri olarak anlaşılmalıdır. Anlam ya da sosyal bir ortamda olma ve ona ait olma duygusu örgütün anlaşılması için temeldir. Örgütlerin üretiminde, anlam ve ahlakta ve bazı insanların anlamlarını ve ahlaklarını başkalarına dayatma gücünde “asimetriklerin” farkında olunmalıdır. Bir örgütün incelenmesi, bu asimetriklerin haritasını çıkarmaya ve onları harekete geçiren insanların anlamlarını anlamaya yönelik olmalıdır.

Önerme 8: Örgütlerin amaçlarını başarmak için herhangi bir teknoloji yoktur: İnsanlar örgütlerde birçok eylem yapabilirler, ancak bunlar örgütün amaçlarını gerçekleştirir mi? Örgütler değer ifadeleri ve varoluş talimatları oldukları sürece bunu yapamazlar. Çünkü değerler ve varoluş başarılan değil, yaşayan şeylerdir. Ancak eylemlerimizle onlara birçok yönden ulaşmaya çalışabiliriz. Onlar insana neyin etik olduğunu, ne yapması gerektiğini, en iyinin ne olduğunu söylerler. Tabii ki bunlar da insan yapımıdır. Fakat bunlar bir içerik içinde düzenlenmiş, insanların örgütü hedeflerine ulaştırmak için ne yapmaları gerektiğini ve birbirlerine nasıl davranmaları gerektiğini söyler yani eylem için yol gösterirler.

Önerme 9: Yönetici yetiştirmenin, evrenin ve dünyadaki hayatın metafiziksel yönünü göstermekten başka yolu yoktur: Örgütlerde insan eylemini açıklayan evrensel bir bilim ve hangi değerlerin en iyi olduğunu veya nasıl elde edilebileceğini belirleyen bir teknoloji yoksa yöneticiler nasıl yetiştirilebilir ve örgütlerine faydalı bir şekilde hizmet edebilirler? Böyle bir amaca ulaşmak için yola çıkmak boşunadır. Çünkü burada nasıl ulaşacağımızı bilmediğimiz karmaşık, değere doymuş bir örgütsel hedefin başka bir örneğine sahibiz. Elbette yöneticilere kitap okutabilir, kurslara katabilir, yüksek lisans yaptırabilir, sertifika verebiliriz. Fakat bunlar korkarım etkisi düşük olan şeylerdir. Umarım çok az kişi, yöneticilerin nasıl eğitileceğini zaten bildiğimizi açıkça iddia edecek kadar cesurdu. Yönetici yetiştirme sorununa benim çözümlüm, idari eğitimin yaşam için eğitim olduğunu ve yalnızca hayata karşı biraz içgörü sahibi olanların yönetici olmaya uygun olduğunu kabul etmektir.

Greenfield’in (1973; 1975; 1980) örgüt ve yönetim kuramlarına yönelik en önemli eleştirisi “bu kuramlarda insan unsurunun görmezden gelinmesi” yönündedir. Bu bağlamda insani olan her şey de ihmal edilmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki bir örgüt, insanların eylemde buldukları, konuştukları ve kendi güç silahlarıyla, psikolojik, ahlaki ve fiziksel, destekledikleri bir anlamlar dizisidir (Greenfield, 1982, 154) ve örgütler “icat edilmiş sosyal gerçekliklerdir” (Greenfield, 1975). Bu bağlamda yapılması gereken örgütlerde deneyimin yorumlanmasıdır.

Greenfield’in (1973; 1979b; 1986; 1991; 1993) doğrudan eğitim yönetimi alanına yönelik eleştirilerini içeren çalışmaları da vardır. Örneğin Greenfield 1973 yılında yazdığı “Sosyal icatlar olarak örgütler: Değişimle ilgili varsayımları yeniden düşünmek” başlıklı makalede okulları birer kültür görüntüsü olarak ele almıştır (Baker, 1997). Greenfield (1979b) “ABD ve Kanada’da eğitim yönetimi araştırmaları: Genel bir bakış ve eleştiri” başlıklı makalesinde ise eğitim yönetimi araştırmalarında temel kuramın yetersiz olduğunu, örgüt ve yönetim sorunlarını anlamak ve kontrol etmekten uzak, zayıf ampirik araştırmalar yapıldığını belirtmiştir.

Greenfield (1986) “Eğitim yönetiminde bilimin gerilemesi ve düşüşü” başlıklı makalesinde ise “yönetim biliminin eğitimde başarısız olduğunu, ancak başarısızlığının yönetimin diğer alt alanlarında da eşit derecede belirgin olduğuna inandığını” belirtmiştir. Ona göre eğitim yönetimi çalışmalarının dar bir kalıba sokulduğunu ve alanda değerden bağımsız araştırmalar yürütüldüğünü ileri sürmüştür. Ayrıca örgütleri kontrol etmeyi ve geliştirmeyi sağlayacak bilgiye sahip olduklarını iddia eden bu araştırmaların artık daha fazla çürük görüldüğünü belirtmiştir. Yönetim biliminin savunucuları, insanların karar vermesi için rasyonel bir temel ve kuruluşların etkinliğini ve verimliliğini artırmak için değerden bağımsız bir teknoloji bulduklarını iddia etmektedirler. Greenfield’e (1986) göre:

1. *Örgütler ‘eşya’ değildir:* Örgütlerin ontolojik gerçeklikleri yoktur ve onları sanki varmış gibi incelemenin bir anlamı yoktur. Onlar insan yaratılışının icat edilmiş bir sosyal gerçekliğidir. Örgütlerden ve onları değiştiren insanlardan sorumlu olan insanlardır. Örgütler yalnızca insan eylemi aracılığıyla gerçekliğe sahiptir ve anlamamız gereken şey bu eylemdir. Örgütler kişilerin içinde ve aracılığıyla var olurlar. Mevcut bakış açısı örgütte insan davranışını kişiliksizleştirmekte, değerini vermemekte ve insani olmayan bir ortama sebep olmaktadır.

2. *Örgütler bir özgürlük ve zorlama bağıdır:* Örgütler, icat edilmiş sosyal gerçeklikler olarak sadece yaratılmazlar, manipüle de edilebilirler. Bu yanılsamanın yaratılması ve sürdürülmesi, dünyanın liderlik olarak anladığı şeyin köküdür, ancak daha az dramatik biçimlerde yönetim olarak da adlandırılabilir. Sistemlere, organizmalara ve diğer fiziksel veya biyolojik birimlere uygun üretim ve teknik kontrol metaforları, örgütleri anlamak ve yönetmek için uygun değildir. Örgütleri ve yönetimi tanımlamak için yeni metaforlara ihtiyacımız var.

3. *İrade, niyet, deneyim ve değer dünyası, örgütlerin ve yönetimin dünyasıdır:* Yeni bir yönetim biliminin inşası, bu gerçekleri anlama yeteneğimize bağlı olacaktır. Karmaşıklıklarını, kişisel ve öznel boyutlarını tanımamızı gerektirecektir. Böyle bir bilim, bu gerçekliklere uygun yöntemler ve araçlar gerektirecektir. Yöneticileri incelemek için yeterli yöntem ve araçlar hakkındaki varsayımlarımız sadece yönetimin ne olduğunu düşündüğümüzü yansıtmakla kalmayacak, aynı zamanda yöneticileri nasıl gördüğümüzü ve ne yaptıklarını anladığımızı da güçlü bir şekilde şekillendirecektir.

4. *Örgütlerde çatışma yaygındır:* Çatışma, farklı kişiler veya gruplar karşıt değerlere sahip olduklarında veya kabul edilmiş ancak uyumsuz değerler arasında seçim yapmaları gerektiğinde ortaya çıkar. Yöneticiler değerleri temsil eder, ancak aynı zamanda onları empoze de ederler. Yönetim bilimi, pratik dünyayı anlamlı bir şekilde açıklayacaksa, bu karmaşıklıkları anlamaya çalışmalıdır. Ancak o zaman, yöneticilerin çatışmanın kişisel ve varoluşsal stresini anlamalarına ve bunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmaya başlayabilir. Yönetim bilimi metinleri, örgütleri denge, istikrar ve uyum açısından tasvir eden metaforlarla doludur. Stres ve çatışma gerçeğini dile getirmek için başka metaforlara ihtiyacımız var.

5. *Yönetim bilimini temellendirmek için yeni metaforların yanı sıra yeni anlayışlara da ihtiyacımız var:* Liderleri ahlaki terimlerle düşünmeye başlamamıza yardımcı olmak için, onların değerlerin temsilcileri olduklarını kabul etmeliyiz. Aslında onlar hem değerlerin yaratıcıları hem de girişimcilerdir. Yöneticiler “Nasıl rasyonel olabilirler?” sorusundan ziyade, “Yöneticiler nasıl ahlaklı olabilir?” sorusu gündeme getirilmelidir. Yöneticiyi bir teknisyen yapan değil, onun ahlaki bir lider olmasını isteyen bakış açısı gereklidir.

6. *Yönetim biliminin örgütsel gerçekliğe dayattığı uyum, iyimserlik ve rasyonalite metaforlarından kendimizi kurtardığımızda, yönetimin etik boyutları sürekli olarak öne çıkacaktır:* Yönetim bilimi, saf bir iyilik dünyasında yaşadığı için onun bilgisi, dünyanın kafa karışıklıklarıyla yüzleşenler için çok az yararlı olabilir. Ancak örgütlerdeki hayatı net bir şekilde gözlemleyenler, örgütlerde işlerin çoğu zaman ters gittiğini; çatışma, çıkarıcı eylemler ve uzlaşma yoluyla değerlerin alçaltılmasıyla kuşatıldığını görürler. Bilim, sosyal bağlamlarda doğru eylemi neyin oluşturduğu sorularına cevap veremiyorsa, o zaman yönetimi bir dizi varoluşsal ve etik mesele olarak gören bir anlayışla yeniden sorgulamanın zamanı gelmiştir.

Pozitivist bilim, bir olgudan bir değer türetemeyeceği ve hatta değerleri gerçek olarak kabul etmediği için, yalnızca olgularla ilgilenen ve bunu tüm insani özellikleri (tutku, zayıflık, güç, inanç, umut, irade, acıma, kırılabilirlik, fedakârlık, cesaret, ahlaksızlık, erdem vb.) göz önünde bulundurmadan yapan bir yönetim bilimine sahibiz. Bu bakış açısı, yönetim bilimini, kendi acizliği içinde içe dönük, kendini kandıran, kendi kendini yenen ve gereksiz yere sıkıcı olan dar bir yola yönlendirmiştir (Greenfield, 1986, 61).

Pozitivist bilimde tercih edilen varsayımsal-tümdengelsel modeller çoğu zaman yetersiz, ilgisiz veya yanıltıcı sonuçlar vermiştir. Pozitivist bilimde, yalnızca ölçülebilir ve hesaplanabilir olan gerçektir.

Çünkü nihai ifadesini bilgisayarların doğrusal işleyişinde bulan sınırlı akılcılıkla tutarlı olan tek gerçeklik türü budur. Bu tür yaklaşımlarda kaybolan şey, insanın niyeti, değeri, bağlılığı, tutkusu, potansiyeli, iradesi ve seçimidir. Örneğin, yöneticilerin ampirik incelemesi, onların ahlaki boyutlarını ve yaptıkları işe önem veren hemen hemen her şeyi es geçmiştir. Yöneticilerin yüzeysel özelliklerine ilişkin araştırmaların yetersizliğine verilen yanıt, daha derinlemesine bakmak değil, yönetim araştırmalarında odak noktası olarak kişiyi tamamen ortadan kaldırmaktır (Greenfield, 1986, 62).

Greenfield'e (1986) göre, yönetim bilimi, güç ilişkilerini göz ardı etmiş ve eğitimdeki asli sorunları içermeyen yönetsel sorunlarla ilgilenmekle yetinmiştir. Yönetim bilimi, çabalarını yönetimin fenomenolojik gerçeklerine, gücü kullanma ve karar verme deneyimlerine değil, örgüte odaklamıştır. Toplumdaki gerçek aktörler olarak insanlardan ziyade örgütleri görmekle yetinilmiştir. Bu bağlamda yönetim bilimi, insan seçimi ve rasyonalite çalışmasının değerini düşürmüştür. Karar vermenin rasyonel ve mantıksal terimlerle tamamen açıklanabilirliği gibi ele alınmasında ısrar etmiştir. Yönetim bilimi, bunu inkâr ederken, nesnellik ve tarafsızlık maskesi arkasında, gizlice değerlerle uğraşmasına izin vermiştir. Greenfield'e (1986) göre yönetim araştırmalarının ilgilenmesi gereken konular şunlardır:

1. Örgütün sosyal gerçekliği nasıl inşa edilir ve sürdürülür?
2. Yönetimsel gerçekliğin inşasında dilin rolü nedir?
3. Yöneticilerin karakteri büyük önem taşımaktadır.
4. Hukuk, değer çatışmalarının uzlaştırılması üzerine kuruludur.
5. Değerlerin doğası ve doğru değerler sorunu gibi felsefi konuları tam olarak ele almalıyız.
6. Yönetimde neyin iyi ve doğru eylemi oluşturduğuna ilişkin sorular, yalnızca kendileri için değil, bağlam içinde ve belirli eğitim sorunları ve politikalarıyla yanıtlanmalıdır.
7. Yönetimsel kariyeri daha derinden anlamalıyız: Okullarımızı kim yönetiyor? Yöneticileri yönetim basamaklarını tırmanmaya motive eden nedir? Hangi yollar yukarıya çıkar? Yakın geçmişte, kullanılan bir özdeyişte gerçek vardı: kadınlar öğretir, erkekler yönetir. Bu sözü doğru yapan neydi? Daha iyi bir gerçek var mı ve bu nasıl gerçekleştirilebilir? Bu gerçeklerin kadınlar ve erkekler için sonuçları nelerdir ve okul olarak anladığımız örgütleri nasıl şekillendirirler?
8. Örgütlerde liderlik ve takip etmenin varoluşsal gerçeklerini, gücün kullanımını ve karar vermeyi ve böyle bir gücün kararlarına katılanmanın ne demek olduğunu anlamamız gerekiyor.

Greenfield (1991) "Eğitim yönetimini yeniden şekillendirmek ve değerini yükseltmek: Anka kuşu nereden ve ne zaman geliyor?" adlı makalesini, emekliliği vesilesiyle yazmış, o tarihe kadar olan görüşlerini bu makalede özetlemiştir:

1. Pozitivist paradigmaya dayalı eğitim yönetimi çalışmaları kesinlik, rasyonellik ve evrensellik iddiasında bulunmaktadır. Bu görüşü destekleyen kuramcılar ve araştırmacılar, nesnel gerçekliği tanımlamaktan çok otoriteye hizmet etmektedir.
2. Bu paradigmada tercih edilen istatistiksel ve nicel araştırmalardaki yaygın hata, nicel analizin varsayılan nesnellliğini ve rasyonel gücünü ampirist paradigmaya uygun hale getirmek ve tüm nitel analizleri diğer paradigmalara havale etmektir. Nitel ve nicel analizleri birbirine zıt ve karşıt hale getirmek basit ve talihsiz bir hatadır. Hem nicel hem de nitel analiz, herhangi bir araştırma paradigmasında bulunabilir.
3. Ampirist paradigma belirli amaçlar için yeterli olabilir, ancak sosyal eylemde bulunan insanların niyetlerini, seçimlerini, anlamlarını, nedensel bağlantılarını ve sonuçlarını anlamak için yetersizdir.

Thomas Barr Greenfield'a yönelik eleştiriler

Greenfield'in (1979b) eğitim yönetimi alanına yönelik eleştirileri genellikle ABD ve Kanada merkezlidir. Greenfield (1991, 202) ABD'yi eğitim yönetiminin "Ana Kilisesi" olarak nitelendirmiştir.

Bu bağlamda eleştirilerin birinci derecede muhatabı ABD ve Kanada'daki eğitim yönetimi araştırmacılarıdır. Ancak Greenfield ABD'de ve Kanada'da bazen "sağırarla sohbet ettiği/konuştuğu" hissine kapıldığını, İngiltere'de kendini daha rahat hissettiğini (Baker, 1997, 336) ifade etmiştir. Griffiths (1995) Greenfield'in İngilizceye olan üstün hâkimiyeti ile düşüncelerini ifade etme konusunda çok başarılı olduğunu belirtmiştir. Hodgkinson da Greenfield'in yazılarının edebi değerinin ve yazma yeteneğinin çok yüksek olduğunu ve dergi makalelerinde kaybolmaktan ziyade kaydedilmeyi hak eden bir ifade yeteneği olduğunu belirtmiştir (Baker, 1997).

Greenfield'e yönelik eleştiriler, en yoğun olarak, Kuram Hareketi üyeleri tarafından yapılmıştır. Bu grup içerisinde ise Dan Griffiths önemli bir yere sahiptir. Kuram Hareketinin önde gelen isimlerinden Griffiths, Greenfield'in bildirisini (1974) okuduğunu ve bundan rahatsız olduğunu; bildiriye kendisine ve saygı duyduğu herkese kişisel bir saldırı olarak algıladığını; elli yıllık akademik toplantılarda böyle bir şey yaşamadığını (Baker, 1997, 1-2) ifade etmiştir. Burada başlayan tartışma uzun yıllar devam etmiş, eğitim yönetimi alanında Griffiths-Greenfield Tartışması olarak özel bir isimlendirmeye sahip olmuş ve konu ile ilgili birçok makale yazılmıştır. Griffiths'in Greenfield'e yönelik eleştirilerinin merkezinde tabii ki, Greenfield'in pozitivist eğitim yönetimine ve Kuram Hareketinin altında yatan bilim anlayışına yaptığı eleştirilere cevaplar vardır.

Griffiths'e (1983; 1995) göre, 1950'ler ve 1960'ların retorğinde yaygın bilimsel felsefe mantıksal pozitivism olmasına rağmen, eğitimin yönetimindeki hiçbir çalışma veya çalışma dizisi tamamen pozitivist tarzda yapılmamıştır. 1950'lerde ve 1960'ların başında egemen bilim felsefesini tespit etmek nispeten kolayken, günümüzde (1983) egemen bir felsefi tarz bulmak ilk bakışta çok zordur. Willower da (1996) pozitivismin, 1950'lerden 1970'lere kadar eğitim yönetiminde muazzam etkilere sahip olmaktan uzak olduğunu iddia etmiştir. Yazara göre pozitivismin eğitim yönetimi üzerindeki etkisine ilişkin mevcut atıflar çok abartılıdır. Bu atıfları yapanlar tarafından tipik olarak bilimle özdeşleştirilen pozitivism, aynı zamanda teknolojinin olumsuz yanıyla ve bir tür kalpsiz, mekanik yönetim biçimiyle bağlantılı olarak görülmüştür. Willower'a (1996) göre eğitim yönetiminde "bilim" üzerine yazılanların bir kısmı eğitici olmaktan çok polemik niteliğindedir.

Griffiths'in 1995 yılında yazdığı "*Eğitim yönetiminde Greenfield: Kitap incelemesi*" adlı makalede Greenfield'in makalelerinden oluşan hem bir kitabı değerlendirmiş hem de Greenfield'in çeşitli görüşlerine cevaplar vermiştir. Griffiths (1995, 151) Greenfield'in çalışmalarının "eğitim yönetimi alanyazınındaki en dikkat çekici kişisel ifadelerden biri olduğunu düşündüğünü" dile getirmiştir. Griffiths'e (1995, 152) göre Greenfield, eğitim yönetiminde uzun süredir boş olan bir rolü doldürmüştür. Aslında, alanımızda tam zamanlı bir eleştirmenimiz olduğundan şüpheliyim. Greenfield'e ihtiyacımız olduğunu ve çok değerli bir katkı sağladığını düşünüyorum. Kesinlikle kuramsal konumunun altında yatan varsayımları incelemem için beni sarstı ve kuramsal çoğulculuğa geçmeme neden oldu. Eleştirmen sanatta, politikada ve aslında çoğu alanda onurlu bir yere sahiptir, ancak eğitim yönetiminde değil. Greenfield'in eleştirisi yıllar içinde derinleşti, ancak genişlemedi. Kuram Hareketine bir saldırı olarak başladı ve öyle kaldı.

Griffiths'e (1995) göre Greenfield gerçekten de kutsal bir savaş verdiğine inanıyordu ve sık sık, hiçbir kanıt sunmadığı çirkin iddialarda bulundu. Bu iddialardan bazıları "Yönetim biliminin, karar sürecinin kontrolünü aradığı, ancak bu kontrolünü kullanıldığı amaçlara karşı kayıtsız kaldığı; yönetim biliminin güç ilişkilerini görmezden geldiği; Halpin'in paradigmasının "pozitivist bilimin varsayımlarına dayandığı ve bu nedenle değerlerin ve iradenin alanında yatan her şeyi ihmal ettiği" yönündedir ve bu ifadeler aslında doğru değildir.

Griffiths'e (1995) göre Greenfield'in çalışmasının ampirik bulgulara yol açmaması, onun Batılı bilim insanları üzerindeki etkisinin asgari düzeyde olmasının başlıca nedenidir. Ancak Griffiths'in bu görüşü bile Greenfield'in pozitivism eleştirisini doğrulamaktadır. Çünkü Greenfield tam da bu bakış açısını eleştirmiş pozitivist araştırmaların insani ve ahlaki olanı, değerleri, insan iradesini, deneyimi vb. birçok özelliği açıklayamadığını ifade etmiştir. Greenfield'e göre, nicel analizlere dayanan davranışçı yaklaşımlar; okul yaşamının sosyal inşasını anlamak için uygun değildir. Ayrıca, bağlamsal, ahlaki ve etik konuların yöneticilerin düşünce ve eylemlerini nasıl etkilediğini açıklamada da başarısızdır (Heck ve Hallinger, 2005). Ancak Griffiths Greenfield'in kısmen haklı olduğunu kabul etmiş ve nitel yöntemlerle çalışılması uygun olan problemler olduğu kadar, bazı konuların nicel yöntemlerle daha iyi çalışılabileceğinin altını çizmiştir (Aydın ve Uysal, 2011). Greenfield'in eleştirileri ile biçim alan eğitim yönetimi araştırmalarında, etnometodolojik yaklaşım, temel bir araştırma paradigması haline gelmiştir. Bu paradigmanın en belirgin özelliği, önceden kararlaştırılmış bir analiz biriminin olmaması, veri toplamada çoklu veri kaynaklarını işe koşması ve nesnel bir gerçeklikten söz edilemeyeceği iddiasında bulunmasıdır. Bu yaklaşıma göre araştırmacı aynı zamanda incelediği sosyal gerçekliğin yanlı bir katılımcısı durumundadır (Balcı, 1992).

Greenfield'in çalışmalarında açık bir felsefi duruş vardır ve eleştirilerinin tamamı felsefi bir altyapıya dayanan eleştirilerdir. Ancak Greenfield'in (1973; 1974; 1975; 1978; 1979a; 1980; 1991; 1993) daha çok Weberci (Gron, 1994) bir sosyal bilim anlayışını benimsediği ve görüşlerini buna göre şekillendirdiği söylenebilir. Greenfield (1982) kendi kuramını "kişinin iradesinin, niyetinin ve eyleminin dışında insan kontrolünün ötesinde olduğu düşünülen, grup düşüncesini ve kapsayıcı bir sosyal gerçekliği reddeden" bir kuram olarak tanımlamıştır.

Sonuç

Thomas Barr Greenfield; eğitim yönetimi alanındaki, geleneksel bakış açlarına, teori ve yaklaşımlarına ciddi eleştiriler getirmiş ve alanın gelişimine önemli katkılar vermiş bir kişidir. Greenfield, pozitivist bilimin nesnellik, evrensellik, genelleme gibi özelliklerini sorgulamış ve geleneksel bilim anlayışının alandaki egemenliğine karşı çıkmıştır. Greenfield'e (1975) göre örgütler; nesnel varlıklar değildir, icat edilmiş sosyal gerçekliklerdir. Örgütler, "ahlaki bir düzen" üzerine inşa edilmişlerdir. Greenfield, örgütlerin; anlamlardan oluşan, sembolik yapılar olarak var olduğunu ileri sürmüştür. Greenfield'e (1986) göre geleneksel yönetim bilimi; özellikle nesnellik konusunda ileri sürdüğü tezlerle, yanlış temeller üzerine kurulmuştur. Greenfield, eğitim yönetiminde bilgi ve eylem için bir temel olarak ampirizmi, Parsoncu işlevselciliği, mantıksal pozitivistliği ve nesnellik ve kontrol odaklı rasyonalizmi sorgulamış (Greenfield, 1991), davranış bilimi ve sistem kuramını reddetmiştir (Gron, 1985).

Greenfield'in Griffiths, Getzels, Halpin gibi eğitim yönetimi alanının öncü kuramcılara yöneltmiş olduğu eleştirilerden biri de eğitim yönetimi alanında çok fazla sayılarla konuşulduğu ve nicel yöntemlerin ağırlık kazandığıdır. Greenfield mevcut paradigmanın insani özellikleri ve değerleri gözden geldiğini, bu yüzden de hatalı ve eksik sonuçlar verdiğini ileri sürmüştür. Greenfield'in "Hayatı öğrenin, eğitim yönetimini anlamak istiyorsanız, hayatı inceleyin." (Baker, 1997) düşüncesi belki de eğitim yönetiminde yapılması gerekenleri açık bir şekilde ortaya koymaktadır. İnsan, her şeyden önce değer üreten ve dünyasını ürettiği bu değerlere göre düzenleyen ve yorumlayan bir varlıktır. İnsan eylemlerinin içinde de yer alan bu değerler, öznel birer gerçektir. Greenfield, toplumsal gerçekliğin anlaşılmasında ve eğitim yönetimi araştırmalarında; değerlerin rolünü sürekli olarak gündemde tutmuştur.

Greenfield'a göre pozitivist eğitim yönetimi çalışmalarında; insanların "deneyimleri, tutkuları, zayıflıkları, inançları, umutları, kırılmalıkları, fedakârlıkları, cesareti, ahlaksızlıkları, erdemleri, değerleri, bağlılıkları, seçimleri, niyetleri, potansiyeli, iradesi" gibi insanı insan yapan özelliklerin gözden gelinmiştir. Örgütler sadece mekanik-teknik birer yapı olarak ele alınmış ve buna dayalı araştırmalar yetersiz sonuçlar vermiştir. Bu bağlamda eğitimi yönetimi araştırmalarında; "sıradan katılımcılar ve onların günlük yaşamları" üzerinde durulması gereklidir. Çünkü örgütler ancak bu insanlar ile çözümlenebilir. Görüldüğü gibi Greenfield, öznelliği merkeze alan görüşlerinde örgütleri anlamının yolu olarak insanı anlamayı göstermiştir ve eğitim yönetimi araştırmalarında nesnellikten çok öznelliği vurgulayan yaklaşımlar kabul görmeye başlamıştır. Greenfield'e (1986) göre bilim insanı sadece bir gözlemci değildir; o aynı zamanda gerçeğin yorumcusudur. Yorum ise bilim insanı ya da araştırmacının sahip olduğu değerlerin izlerini taşımaktadır ve bütünüyle öznel bir niteliktedir.

Greenfield'in çalışmalarını bu kadar özgün, farklı ve etkili kılan özelliklerden biri, örgütleri insan eylemlerinin anlam, ahlaki düzen ve güç kavramları aracılığıyla yorumlanabileceği, sembolik bağlamlar olarak ele almasıdır (Riveros, 2009). Örgütler, içindeki insanlarla birlikte ve insanlar için vardır. Griffiths'e (1995) göre Greenfield'in eğitim yönetimine dönük eleştirilerinin en önemli katkısı; kişiyi örgüte karşı desteklemesidir. Greenfield'in "Bireyden yanayım, özgürlükten ve bağımsızlıktan yanayım" görüşü onun ideolojisini ve kuramsal temelini özetlemektedir.

Kaynakça

- Altinkurt, Y. ve Özten, İ. (2018). Eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinde kuram hareketi ve öznelcilik. *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (Ed: K. Demir ve K. Yılmaz). Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 537-562.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2011). Türkiye'de ve yurt dışında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.
- Baker, L. A. (1997). *The pursuit of visions and ideas: Thomas Barr Greenfield - building an ideography* (PhD Thesis). University of New England, Armidale NSW.

- Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Anı.
- Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 25-47.
- Çopur, S. (2003). *Kuramsal temellerinin kuram hareketi ile atıldığı kabul edilen eğitim yönetimi alanındaki* (Yüksek Lisans). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Evers, C. ve Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. London: Pergamon.
- Fusarelli, L. D. (2006). Theory movement, in educational administration. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (Edt: F. W. English). California: SAGE. pp. 1017-1018.
- Greenfield, T. B. (1968). Research on the behavior of educational leaders: Critique of a tradition. *Alberta Journal of Educational Research*, 14(1), 55-76.
- Greenfield, T. B. (1973). Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 9(5), 551-574.
- Greenfield, T. B. (1974). Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. *Third Annual Meeting of the International Intervisitation Programme on Educational Administration*. Bristol, England.
- Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. *Administering education: International challenges* (Edt: M. Hughes). London: Athlone Press of the University of London. pp. 71-99.
- Greenfield, T. B. (1978). Reflections on organization theory and the truths of irreconcilable realities. *Educational Administration Quarterly*, 14(2), 1-23.
- Greenfield, T. B. (1979a). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 97-112.
- Greenfield, T. B. (1979b). Research in educational administration in the United States and Canada: An overview and critique. *Educational Administration*, 8(1), 207-245.
- Greenfield, T. B. (1980). The man who comes back through the door in the wall: Discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 26-59.
- Greenfield, T. B. (1982). Against group mind: An anarchistic theory of education. *McGill Journal of Education*, 17(1), 3-11.
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17, 57-80.
- Greenfield, T. B. (1991). Re-forming and re-valuing educational administration: Whence and when cometh the phoenix? *Educational Management & Administration*, 19(4), 200-217.
- Greenfield, T. B. (1993). Educational administration as a humane science: Conversations between Thomas Greenfield and Peter Ribbins. *Greenfield on educational administration: Towards a humane science* (Eds: T. B. Greenfield ve P. Ribbins). New York: Routledge. pp. 221-261.
- Griffiths, D. E. (1983). Evolution in research and theory: A study of prominent researchers. *Educational Administration Quarterly*, 19(3), 201-21.
- Griffiths, D. E. (1995). Greenfield on educational administration: Book review. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 151-165. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x95031001010>
- Gronn, P. (1994). Educational administration's Weber. *Educational Management & Administration*, 22(4), 224-231. doi:10.1177/0263211x9402200402.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230910928061>.

- Riveros, A. (2009). Thomas Greenfield and the quest for meaning in organizations: A postponed dialogue with Ludwig Wittgenstein. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 20(2), 51-67.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 395-422.
- Şişman, M., Erdağ, C. ve Uysal, Ş. (2009). Eğitim yönetiminin teorik temelleri: Bir kırılma noktası olarak Thomas B. Greenfield ve sonrası. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi & EYEDDER. 14-15 Mayıs 2009, ss. 458-468. Denizli.
- Willower, D. J. (1996). Inquiry in educational administration and the spirit of the times. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 344-365.
- Yılmaz, K. (2015). Eğitim yönetiminde doğal tutarlılık teorisi. *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan: Eğitimde 52 Yıl* (Edt: İ. Aydın ve Ş. Çınkır), ss. 215-233. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.

Antropolojik nedenleriyle cam engelleri tanımak: kadınların okul yönetimdeki eksik temsiliyetinin bilinmeyenleri¹

Metin Özkan² & Nida Demir³

Özet: Antropologlar, kadınların kendi toplulukları içinde ve diğer topluluklarla kendi toplumları arasında ilişki oluşturmasını sınırlayabilen ve erkeklere daha fazla fırsat veren cinsiyete dayalı bir iş bölümüne işaret etmektedirler. Bu işaretle aynı zamanda cinsiyet eşitsizliğinin kökenlerine vurgu yapılmaktadır. Günümüzde kadınlar; geleneksel cinsiyet rolleri ve ev işleri, artan çocuk bakımı sorumlulukları, iş arama sorunları, bazı iş ve makamlarda cinsiyet ayrımcılığı ve yetersiz eğitim nedeniyle çalışma hayatına aktif olarak katılamamaktadır. Kökenleri çok derinlerde olan bu cinsiyet ayrımcılığı; kadın ve erkeğe fırsat eşitliğini ve kadının maruz kaldığı baskı ve aşağılanmayı çözümlenmeyi ve engellemeyi amaçlayan feminizm akımının da çıkış noktası olmuştur. Feminizm akımının desteği ile kadınların liderlik pozisyonlarına ulaşmada veya cinsiyet eşitliğine ulaşmada karşılaştıkları engelleri tanımlayan terimler, her seferinde "cam" ile birlikte kavramsallaştırılarak görünmeyen yapısına karşın geçişi ne denli engellediğini öne çıkartan bir mecaz özelliği ile dikkat çekmektedir. Bu çalışmada; camdan engellerin kadınların yönetimde eksik temsiliyeti üzerindeki etkileri feminist bakış ve antropolojik nedenlerle birlikte tartışmaya açılmıştır. Hem cam merkezli metaforlar hem de antropolojik tartışmalar, kadınların lider olarak neden yetersiz temsil edildiğini gözler önüne sermektedir. Tartışmaların ışığında söylenebilir ki cam ile anlatılmak istenen, kadınların lider olmayı kendilerinin istemedikleri veya kadın kimliğinin liderlik etmeye elverişli olmaması gibi sığ ve yüzeysel, düşünceler halen devam etmektedir. Okullar, eğitimin kültürleme işlevi gereği toplumu dönüştürecek bu bağlamda kadınların liderlik kapasitelerini kendilerine ve topluma kazandıracak örgütlerin başındadır. Bu nedenle, kadınların yönetimdeki eksik temsiliyetini eğitim kurumlarından başlamak üzere her platformda tartışmak, eşit temsiliyetini sağlayacak mekanizmaları kurmak gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cam engeller, cam tavan, cam uçurum, cam asansör, kadın yönetici, kadın liderliği.

Recognizing glass barriers with their anthropological reasons: the unknowns of women's under- representation in school administration

Abstract: Anthropologists associate gender inequality with the subject that women have a gendered division of labour that can limit networking within and between communities and give men more opportunities at both small and large societies. Nowadays; women cannot participate actively in working life for reasons like traditional gender roles and housework, increasing childcare responsibilities, job search problems, gender discrimination in some jobs and positions, and insufficient education. This gender discrimination seen in society; it has also been the common action goal of the feminist movement, which advocates equality of opportunity for women and men, equality in society, and aims to analyse and prevent the oppression and humiliation that women are subjected to. With the support of the feminist movement, the terms describing the obstacles that women face in reaching leadership positions or achieving gender equality are conceptualized together with "glass" each time, and have a metaphor feature that highlights how much they prevent the transition despite its invisible structure. In this study, the effects of glass barriers on women's under-representation in management were discussed together with feminist perspective and anthropological reasons. Both glass-centred metaphors and anthropological debates reveal why women are underrepresented as leaders. Deep debates show that what is meant by glass is that shallow and superficial thoughts such as that women do not want to be leaders themselves or that the female identity is not suitable for leadership still continue. Schools are at the head of the organizations that will transform the society due to the acculturation function of education, and in this context, will bring the leadership capacities of women to themselves and the society. For this reason, it is necessary to discuss the under-representation of women in administration in every platform, starting with educational institutions, and to establish mechanisms that will ensure their equal representation.

Keywords: Glass barriers, glass ceiling, glass cliff, glass elevator, female manager, female leadership.

51

Başvuru/Submitted

1 Kas/Nov 2022

Kabul/Accepted

2 Mar/Mar 2023

Yayın/Published

10 Nis/Apr 2023

DOI:

10.59320/alanyazin.1197548

Makale Türü

Derleme / Review

Alanyazın Eğitim
Bilimleri Eleştirel
İnceleme
Dergisi

CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, (Özel Sayı/ Special
issue), 51-57

Özkan, M., Demir, N., (2023)
Antropolojik nedenleriyle
cam engelleri tanımak:
kadınların yönetimdeki eksik
temsiliyetinin bilinmeyenleri.
Alanyazın [Özel sayı/ Special
issue],51-57

Öncü Okul Yöneticileri
Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN

Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme Dergisi

¹ Bu makale, derginin Editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir.
(Peer review: This article has been internally reviewed by the journal's Editors)

² Gaziantep Üniversitesi, Doç. Dr. ozkan.metin@gmail.com ORCID:0000-0002-4891-9409

³ MEB, öğretmen, nida.demir63@gmail.com ORCID:0000-0002-8037-3370

Dünya fiziksel anlamda olağan hızında değişirken, toplumsal olarak olağanüstü bir dönüşüm yaşıyor. İnsanoğlunun diğer canlılara bir şekilde üstünlük kurmasını sağlayan ortak hareket etmeye dayalı kültür de bu dönüşümün merkezinde yer alıyor. Her geçen gün kültürün bireylere dayattıklarına; eleştirel yaklaşımlarla, daha özgür ve eşit bir dünya arayışı çerçevesinde değerlendirilebilecek yeni düşünceler ortaya çıkıyor. Yeni olmamakla birlikte, bugün halen özgün bir yaklaşım olarak, feminist bakış açısı: olay-durum veya olgulara özünde cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı gerçekleri arama teziyle eleştirel bir bakış açısı sunuyor.

Kadınlar, bugün çağdaş dünya olarak bahsedebileceğimiz 21. Yüzyılın ilk çeyreğinde halen, dünyadaki ulusal siyasi liderlik pozisyonlarının %5'inden azına sahiplerdir ve yönetim kurullarında veya hükümetlerde yeterince temsil edilememektedir (Smith ve ark, 2021). Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayımlanan “Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu 2022” küresel düzeyde cinsiyet eşitsizliğinin %68,1 oranında kapandığını, gelecek 100 yıl içinde tamamen kapanacak gibi görüldüğünü vurgulamaktadır. Rapor bu iyimser bakış açısıyla birlikte sağlık-hayatta kalma (%95,8) ve eğitime erişimde (%94,4) eşitsizliğin büyük oranda kapanma eğiliminde olduğunu, ancak ekonomiye katılım ve fırsatlarda (%60,3) orta düzeyde, politik güçlendirmede (%22) ise eşitsizliğin büyük oranda devam ettiğini ifade etmektedir. Smith ve arkadaşlarının (2021)'da belirttiği üzere liderliğin üst kademelerinde erkek önyargısı neredeyse kültürlerarası ve evrensel bir özellik taşımakta, resmi siyasi liderlik pozisyonlarının tamamına yakını erkeklere özel görülmektedir.

Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu'nun (2022) ortaya koyduğu gibi kadınların yönetim pozisyonlarına erişimleri giderek yükseliyor olsa bile bu pozisyonları elde edebilmeleri için yaşadıkları zorluklar halen eşitsizliğin bir göstergesi olarak devam etmektedir (Ryan ve Haslam, 2005; Kirsch, 2018). Kadınların yönetim kademelerinde eksik temsiliyeti ise sadece kadınlara yönelik bir eşitsizlik olmanın ötesinde var olan potansiyelin kullanılmaması yoluyla insanlığın başarabileceklerini sınırlamaktadır. Kovanlıkaya'nın (2014) Kant'ın cinsiyet üzerine düşüncelerine dayanarak ifade ettiği “medeniyet kadını özelliklerin üstün tutulup yaygınlaşması ile ölçülebilir” sözü her ne kadar Kant'ın bakış açısının arkasını oluşturan kadına değer vermekten çok uzak kabulleri barındırsa da gelişmenin bir aracı olarak kadının ve kadını özelliklerin görülmesi bakımından anlamlıdır.

Liderliğe evrimsel bir bakış açısıyla bakıldığında; dış tehditlerin yüksek olduğu ilkel topluluklarda otokratik- kas gücü yüksek - saldırgan kişilerin lider olarak seçildiği, dış tehditlerin zamanla azalıp grup içi dayanışmanın öne çıkmasıyla en zayıf olanın da hakkını gözetecek daha demokratik kişilerin lider olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır (Van Vugt, 2006). Buradan hareketle günümüzde artık grup içi dayanışmanın artan önemiyle ve kadınların kendi hakkını gözetebilecek konumlara gelmesi yoluyla daha demokratik bir toplum yaşamı sergilendiğinde kadın veya kadını özelliklerin öne çıkmasını; gelişmişliğin bir göstergesi, uygarlığın bir ölçüsü olarak kabul etmek yanlış olmayacaktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılına girildiği ve gelecek yüz yılların konuşulduğu bu günlerde toplumsal yaşamın hemen bütün boyutlarında cinsiyet eşitliği üzerine düşünmek yerinde olacaktır.

Türkiye küresel cinsiyet eşitsizliği indeksine göre 146 ülke arasında 124. sıradadır. Cinsiyet eşitsizliğinde Türkiye'nin bu durumu ancak eğitim ve okullardan başlayarak iyileştirilebilir. Toplumun dönüşmesinde öncü rolü bulunan eğitim kurumlarımızın yönetim kademelerinde cinsiyet eşitliği bakımından durum nasıldır? Örgün eğitim kapsamındaki 2021-2022 Millî Eğitim İstatistikleri incelendiğinde; tüm eğitim kademelerinde erkek öğretmen sayısı 455.294 iken kadın öğretmen sayısı 684.379'dur. Bu veri kadın öğretmen sayısının %60'ı geçtiği, erkeklerin ise neredeyse %40'lık bir yüzdeye sahip olduğunu göstermektedir. Okul yöneticiliğinde cinsiyete göre dağılımı ise şöyledir: Kadın yöneticilerin oranı %18 iken erkek yönetici oranı %82'dir (TBMM, 2020). Dolayısı ile anlaşılmaktadır ki MEB'de çalışanlar kadın, yönetenler ise erkektir. Diğer bir anlatımla örgütsel bir güç kaynağı olarak yasal otoritenin büyük oranda erkek yöneticiye verildiği, alanyazını doğrular şekilde anlaşılmaktadır (Blackmore, 1989; Negiz & Yemen, 2011; Kalafatoğlu & Torun, 2022). Toplumsal yapının değişimi ve gelişimine öncülük rolü bulunan okulların dahi bu genel durumu özellikle yöneticilik statüsüne eşit olmayan erişim bakımından sorgulanmalıdır. Bu sorguya liderlikte cinsiyet farklılıklarının evrimsel kökenlerini irdeleyerek başlayabiliriz.

Liderlikte Cinsiyet Farklılıklarının Evrimsel Kökenleri

Tartışmaları, çok daha geriye, ilk insana kadar indirgemek ne kadar zor olsa bile, erken dönem insan toplumlarında veya sosyal yaşayan canlılar üzerine yapılan araştırmalar lider-izleyen sürecindeki rolleri cinsiyet bağlamında anlamamızı sağlayabilir. Liderlik antropolojisi üzerine yapılan çalışmalarda; kadın ve erkek olarak biyolojik varlığın nasıl ilk defa oluştuğu odak değildir. Daha ziyade, kadın ve erkeğin biyolojik farklılığının günümüz toplumlarında gözlediğimiz liderliğe erişimde eşitsizlikleri nasıl beslediği üzerinde durulmaktadır. Kadın ve erkeğe yönelik basmakalıp düşünceler, cam tavan veya

kurumsal cinsiyetçilik gibi konular üzerine durmak sorunun güntümüze yansımış boyutları ile ilgilenmek anlamına gelmektedir.

Hayatta kalabilmek için ilk çağlarda temel bir ihtiyaç olan avcılığın daha sonra ortaya çıkmaya başlayan diğer yiyecek arama stratejileriyle karşılaştırıldığında, hamilelik/emzirme ile daha az uyumlu olduğu anlaşılabilir. Canlılığın devamı için kadınlar erkeklere kıyasla fiziksel riske karşı daha düşük toleransa sahip olmuşlardır. Böylece kadınlar canlılığın devamı için güçsüz yeni bireyin bakımı ile ilgilenirken, erkekler av için giderek büyüyen iş birlikleri kurabilmişlerdir (Hawkes ve Bird, 2002; Gürven ve Hill, 2009). Bu riskler, kadınlar arasında, başkalarını etkilemek için doğrudan saldırganlık yerine sosyal dışlanma dahil olmak üzere dolaylı saldırganlık kullanma eğiliminin artmasına katkıda bulunmuş olabilir (Hess ve Hagen, 2006; Vaillancourt ve Krems, 2018). Kadınlarla karşılaştırıldığında erkekler de genellikle şiddetli saldırganlık amacıyla hızlı ve büyük ölçekli koalisyon oluşturmaya girişme konusunda daha fazla seçim yaşamış olabilirler (Wrangham ve Peterson, 1996). Antropologlar uzun zamandır hem küçük hem de büyük ölçekli toplumlarda siyasi etkide toplumsal cinsiyet eşitsizliğini, kadınların topluluklar içinde ve arasında ağ kurmasını kısıtlayabilen ve erkeklere servet biriktirmek ve kontrol etmek için daha fazla fırsat tanıyan cinsiyete dayalı iş bölümüne bağlamaktadırlar. Zorunlu olarak ortaya çıkan cinsiyete dayalı iş bölümü, erkeklere geniş tabanlı sosyal ağ oluşturma yoluyla liderliği daha olası hale getirmiştir (Rueden ve ark., 2018).

Erkeklerin liderlik pozisyonları için daha motive olmaları nedeniyle daha sık güç mücadelesine girmesi kültürel olarak kadınlara nazaran zamanla daha fazla gelişim göstermelerine kaynaklık etmiş olabilir. Bir insan grubu içinde kadınlar çocuk bakımı için çatışmaya daha kapalı koalisyonlar kurarken, erkekler bireysel olarak grup içinde ve koalisyonlar kurarak gruplar arasında üstünlük kurmak için daha güç odaklı hareket etmişlerdir. İnsan türünün dimorfik ve özellikle üst vücut kuvvetinin gelişmeye açık yapısı kadın ve erkek arasındaki güç farkının fizyolojiye yansımaya destek olmuş olabilir (Lassek ve Gaulin, 2009).

Avcı-toplayıcı dönemin ardına gelen tarım toplumunda da insanların doğayı şekillendirmesinde en büyük gücü olan araç kullanımı erkeğin kas gücünü daha da öne çıkartmıştır. Örneğin, sabanın kullanılmaya başlanması tarımsal emeği daha güç-yoğun hale getirmiş, kadınların ev dışındaki emek değerini ve pazarlık gücünü azaltmış ve bu yolla kadınların liderliğe erişimini daha da kısıtlamıştır (Alesina ve ark., 2011).

İnsanların diğer canlı türlerine üstünlük sağlamasında iki başat unsurdan bahsedilebilir. Ortak hareket etme ve bu yolla kültürün gelişimi ve alet kullanımı. Görünen o ki, ortak hareket etmede erkeklere daha yüzeysel ama büyük koalisyonlar kurarak hayatta kalma ve üreme için kaynaklara erişme baskısı; hem fizyolojik güç sağlamış hem de kültürün erkek bakış açısıyla kurulması için avantaj vermiştir. Alet kullanımının da güce dayalı olması bu avantajın artmasını sağlamıştır. Ancak bu etki bilginin öneminin artması sonucunda; zamanla azalmaya başlamıştır.

Feminizmin Ortaya Çıkışı

Başkaldırma, eşitliği savunma gibi eylemleri akla getiren feminizm; Latince kadın anlamına gelen “femina” sözcüğünden türetilmiş olup odak noktası kadınlardır. Feminist teori; kadın ve erkeğe fırsat eşitliğini, toplumda eşitliği savunan, kadının maruz kaldığı baskı ve aşağılanmayı çözümlenmeyi ve engellemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karataş ve Su, 2016). Feminizm ve feminist araştırmacılar, genel olarak, toplumsal cinsiyet ve kadın üzerinde eleştirel bir yaklaşıma sahiptir. Feminizm; temelde cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkan, kadınların tüm kamusal ve özel alanlarda maruz kaldığı baskı ve denetimi ortadan kaldırma gereğini savunan, ataerkil yapılardan kaçınarak kadınların meşru haklarına erişme mücadelesi veren hareketidir (Taş, 2016).

Fransız devriminden kısa bir süre sonra Olympe de Gouge “Kadının ve Kadın Yurttaşın Haklar Bildirgesi”ni 1791 yılında yayınlamıştır. Mary Wollstonecraft’ın kadınların imkân yetersizliği, eğitim veya diğer kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşadıkları için kendilerini geliştiremediklerini anlatan; “Kadın Haklarının Gerekçelenirilmesi (1792)” metni kale almasıyla kadın hareketinin dayanakları oluşturulmuştur.

Kadınların imkanlar verildiğinde kendisini geliştireceğini ve güçlü olduğunu, kadının da insan haklarından yararlanmasını, bunun bir hak olduğunu belirten bu çalışmalar feminizmin kökenlerini oluşturmuş olup sıfır dalga feminizm olarak nitelendirilmiştir. Kendisini sürekli geliştiren, sürekli yeni çalışmalarla bu hareket; aslında yeni ihtiyaçlar ortaya çıktığı için değil her zaman olan ihtiyaçları değiştirebilmek için mücadele vermiştir. Çünkü değişim zordur, Olympe de Gouge gibi değişimi başlatan olmak daha da zor. Devletlerin veya toplumların geçmiş yaşantılarının alışkanlıklarına aykırı olan bu düşünceleri benimsemesi veya ayak uydurması kolay olmayabilir. Belli sırf bu nedenle feminizm konusundaki gelişim süreçleri de yine dalgalar şeklinde nitelendirilmiştir.

Birinci dalgaya baktığımızda kadının oy hakkı hareketi ortaya çıkmaktadır. 19. yüzyılın ortalarında özellikle demokratik hareketlerin yavaş yavaş oturmaya başladığı zamanlarda erkeklerin oy kullanma hakkı varken kadınlara oy kullanma hakkı verilmemiştir. Demokraside vatandaş olabilmek için en büyük sembol oy kullanmaktır. Bu hareketle yola çıkıp çalışmalarını yapan feministler yavaş yavaş da olsa amacına ulaşmış olup bu dalgada eğitim, oy kullanma hakkı, iş hayatına katılma gibi pek çok yeni haklar kazanmıştır. Bu da birinci dalgada büyük radikal bir kazanım olmuştur.

Politika veya yasa yapımcılarının kadınları hiçbir alanda yetkin görmemesi, siyasetçilerin aklına kadının yalnızca seçim zamanlarında gelmesi, kadının ekonomik ve siyasi özgürlüğünün olmaması, erkeklere göre daha az ücretle çalıştırılması, kadınların yaşamış olduğu bu fırsat eşitsizliğinin bir politik sorun olması gibi gerçeklerin artık fark ettirilip durdurulmak istenmesi ile ikinci dalga hareketi meydana gelmiştir. Hooks'un "Ben Kadın Değil Miyim: Siyah Kadınlar ve Feminizm (1981)" adlı eseri ile de büyük yankı oluşmuş; siyahi kadınların bu feminist hareketin dışında tutulduğuna, görmezden gelindiğine dikkat çekilmiştir. Irkçılığı, sınıf farklılığını içine alan bu homojen grubun feminizme zarar verdiğini, grubun tüm kadınları içermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak; siyahi kadınları, engelli kadınları, dini, dili farklı olan tüm kadınları içine alan bu hareketin, ikinci dalgasında, tüm kadınlar tek kadın olgusu yerine çoklu ve farklı kadınlık durumları olgusu ile heterojen olarak birleşmiş ve bu durumları ön plana çıkarmanın yolunu aramışlardır (Baran Görgün, 2021).

1980'li yılların sonuna doğru üçüncü dalgada ise var olan farklılıkların kapsayıcılığı genişletilmiş, hiçbir kadının biyolojik farklılıkları ve toplumsal cinsiyeti ile eleştirilmemesini ortaya koymuş olup ikinci dalga gibi kişisel politik süreçleri de içinde barındırmıştır. Dijital feminizm diye de adlandırılan son dördüncü dalga hareketi (Dural, 2020) ise 2010 yılından günümüze kadar gelen süreci içermekte olup üçüncü dalgada ele alınan sorun olarak görülen konuların etkilerini ve mülteci kadınları, erkek feministleri vs. de içine alarak kapsamının daha da genişletilmesini ifade etmektedir. İnternetin hayatımıza girmesi ve sosyal medyada, televizyonlarda vs. kadına yapılan bu toplumsal cinsiyet ayrımcılığının veya kadın düşmanlığının daha da gün yüzüne çıkması bu dalga hareketini doğurmuştur. Bu dalga şu an kadınlara eşit toplum arayışı mücadelesi veren herkes için en kapsayıcı ve güçlü bir zemin sağlamaktadır.

Günümüzde feminizmin etkisi ile kadın istihdam oranında bir artış olsa bile bu oranın erkeklerin istihdamı, alınan ücret miktarı veya çalışma şartları ile karşılaştırıldığında bir hayli geride olduğu görülmektedir. Kadınlar; geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ve ev işleri, çocuk bakımı ile ilgili daha fazla sorumluluklarının olması, iş bulma sıkıntıları, bazı iş ve mesleklerin toplum tarafından cinsiyete göre ayrıştırılması ve eğitim düzeylerinin yetersizliği nedenleriyle çalışma hayatında yeterli kadar etkin rol alamamışlardır (Akkaya, 2015). Son zamanlarda kadınların işgücü piyasasına bütün düzeylerde katıldıkları, eğitim seviyelerini yükselttikleri ve normalde geleneksel olarak erkeklerin olduğu düzeylerde üst düzey pozisyonlarda çalıştıkları da görülmektedir.

Görünmeyen Engeller: Cam Tavan, Cam Uçurum ve Cam Asansör

Kadınların yöneticilik görevlerine yükselmek için karşılaştıkları engelleri veya cinsiyet temelinde yaşanan eşitsizliği anlatmak için kullanılan kavramların 'cam' olma gibi bir ortak özelliği bulunmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı birçok kavramla ifade edilmiş olmakla birlikte en yaygın kullanılan 'cam tavan' kavramı olmuştur. Cam tavan, kadınların yönetim hiyerarşilerinde ilerlemeye çalıştıklarında karşılaştıkları engelleri karakterize etmek için kullanılan bir metaforudur (Powell ve Butterfield, 2015).

Cam tavan bir sendrom olarak psikoloji alanında da sıklıkla canlıların 'neyi başaramayacaklarını nasıl öğrendiklerini' anlatmak için kullanılmaktadır. Kadınların yönetime erişimdeki görünmez engelleri anlatmak için kullanılan cam tavan metaforu, öğrenilmiş çaresizlikten daha çok, engellerin görünmeyen yönüne vurgu yapmak için kullanılmış olmalıdır. Görünmeyen engeller kadın ve erkek arasında farklılık gösteren basmakalıp düşüncelerden örnek verilebilir: 'Erkeğin masası çok dağınık ise çok çalışkan ve işine düşkün bir kişi, kadının masası dağınıksa düzensiz bir kişi evi nasıl acaba? Erkek görev yerinde değilse bir toplantısı çıkmıştır, kadın yoksa mutlaka alışverişe gitmiştir; erkek evlenirse daha düzenli ve kararlı olacaktır, kadın evlenirse mutlaka çocuk da düşünüp işi bırakacaktır.' Bu standart

düşünceler, herkes tarafından aynı ölçüde paylaşılmıyor olabilir. Ancak görünmez bir engel olarak zihinlerde durmaktadır. Okullarda çalışanların; cinsiyet dağılımı bakımından, durumu ve hizmet üretilen kitlenin büyük oranda çocuk olması nedenleriyle, kadınların toplumsal ön yargıları da aşarak, yönetimde daha fazla bulunuyor olmaları beklenebilir. Ancak böyle olmadığı sayısal verilerle de desteklenmektedir. Bu standart düşüncelerde olduğu gibi yine erkek bir yöneticinin okul saatleri veya mesai saatleri dışında okulda bulunması çok çalışmasının bir kanıtı; kadının aynı durumda eşini, çocuğunu, ailesini ihmal eden bir kişi olduğunun kanıtı olarak düşünülebilmektedir. Hukuken veya mevzuat bakımından hiçbir eşitsizlik olmamasına rağmen sadece bir örneği verilen sayısız görünmez engelle karşılaşan kadın, okullarda da yönetimde eşit temsil edilememektedir. Toplumda bulunan buna benzer cinsiyet yanlılığı ile kadın liderlerin nesnel bir şekilde değerlendirilmesini, onaylanmasını engelleyen bu bakış açıları eşitsizliğin neden olmakta ve sürmesini sağlamaktadır.

Cinsiyet ayrımcılığını temsil etmesi için başka araştırmacılar tarafından cam tavan kavramına benzer yeni kavramlar da yönetim alanına kazandırılmıştır. Bu kavramlar arasında cam yürüyen merdiven kavramı dikkat çekicidir. Erkeklerin, özellikle kadın egemen mesleklerde, bir cam yürüyen merdiven aracıyla, yönetim pozisyonlarına erişme olasılığını, ifade etmek için kullanılmaktadır. Kadınlar mesleklerinde kendilerini yukarı taşımak için çalışırken görünmez baskılara maruz kalmaktadırlar. Var olan işlerini ya da görevlerini koruyabilmek için hareketli bir yürüyen merdiven üzerinde duruyormuş gibi çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Bugün okullarımızın kadın ağırlıklı bir öğretmen grubuna sahip olmasına rağmen, daha çok erkekler tarafından yönetilmesi, kadınların yönetici pozisyonlarında çalışmaya daha az cesaret göstermeleri (Iantosca & Lemke, 2022) teoriyi doğrulamaktadır. Özellikle kadın öğretmenlerin yoğun olduğu anaokullarında erkek öğretmenlerin çok hızlı yönetim görevi aldığı, eğitimde gözlenen bir durumdur (Williams, 1992). Kısacası cam yürüyen merdiven; kadınlar için olumsuz bir kavram olsa da erkekler için olumlu bir kavramdır. Kadın egemen mesleklerde, kadınların önüne hızlı bir şekilde geçen erkekler; cam uçurum ile de erkek egemen mesleklerde kadınları alt pozisyonlarda bırakmaktadır ve kadınların üst yöneticilik pozisyonlarına yükselmesi engellenmektedir.

Kadınların yönetimde karşılaştıkları görünmez eşitsizliği ifade etmek için kullanılan bir diğer metafor 'cam uçurum'dur. Cam uçurum, kadınların yüksek riskli liderlik pozisyonlarına getirildiğini yani 'cinsiyet ayrımcılığının yeni ve kurnazca bir yöntemle' gerçekleştirildiğini belirtmek için kullanılmıştır (Uyar, 2011). Bu metafor olası bir başarısızlığın kadının kişilik özellikleri üzerinden açıklanabildiğine dikkat çekmektedir. Kadınlar riskli liderlik pozisyonlarında, risksiz durumlara kıyasla, daha fazla temsil edilmektedirler. Söz konusu kavram, aynı zamanda, riskli liderlik pozisyonlarına kadınları tayin etmenin çok yönlü dinamiklerini keşfetmek için kullanılan bir kavramdır.

Cam uçurum, cam tavan metaforunun bir uzantısı olarak, ampirik bir araştırmaya dayalı olarak Ryan ve Haslam (2005) tarafından ortaya çıkartılan bir olgudur. Riskli bir durumda daha çok tercih edilen kadın, bu riski tersine çeviremezse, diğer bir anlatımla, örgüt başarısız olursa kadın, cinsiyeti ile birlikte en görünür kişi olacaktır ve haksız eleştirilere muhatap olacaktır. Çünkü çoğu zaman özellikle başarı düzeyi yüksek, prestijli örgütlerin yönetici pozisyonlarına; "Yönetici düşün, erkek düşün" (Shein, 2001) kalıp yargısı ile erkekler düşünülmemektedir. Bununla birlikte kadınlar bazı klişe kişilik özelliklerinden dolayı liderlik yapacağı örgüt şayet riskli veya kriz içeren bir durumda ise orada Ryan, Haslam, Hersby, ve Bongiorno'nun (2011) bahsettiği; "Krizi düşün, kadını düşün" yargısı ile yönetici pozisyonlarına kadınlar düşünülmemektedir. Krizlerin olduğu, başarı performansının düşük olduğu bir örgütte kadınların kişisel özellikleri ile daha başarılı olacağı, krizi daha iyi yöneteceği ön yargısı gelişse de ortaya çıkan herhangi olumsuz bir durumda da kadınlar günah keçisi görülecektir. Dolayısıyla, buradaki cam uçurum metaforu çalışma hayatında cinsiyet ayrımcılığının farklı bir biçimi olarak keşfedilmeye değer, göreceli olarak yeni bir bakış açısıdır. Okullarda çatışma ihtimalinin yüksek olduğu durumlarda veya dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda kadın yönetici tercihinin olup olmadığı konusu incelemeye değer bir konudur.

Okullar, kadın yöneticilerin topluma rol model olabileceği, yeni kuşaklar arasından daha fazla kadın lider ve yöneticinin çıkmasına kaynaklık edebilecek kurumlardır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde kadın yönetici sayısını arttıracak önlemler alınması gerekmektedir. Kadınların dezavantaj yaşadıkları bilinciyse, cinsiyete özgü maliyet ve faydaları değiştiren normlar ve kurumsal düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır (Gneezy ve ark, 2009; Cassar ve Rigdon, 2021). Toplumlar kadın ve erkek liderliğinin bir karışımından daha büyük bir fayda sağlayabilir. Aşırı genelleme yapmış olabilmemizin kaygısını taşıyarak belirtmek isteriz ki: insanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren çocuk bakımı için grup içi koalisyon kurma yoluna giden kadının sezgiselliği, dış tehditlere karşı düşük yoğunluklu geniş koalisyonlar kuran erkeğin rasyonelliğinin karışımı günümüz örgütlerinin ihtiyaç duyduğu liderlik biçimidir.

Kaynakça

- Akkaya, Ö. (2015). Kadın yayıncıların popüler kültürde değişen imajları. *Selçuk İletişim*, 8(4), 215-243.
- Alesina, A., Giuliano, P., & Nunn, N. (2013). On the origins of gender roles: Women and the plough. *The quarterly journal of economics*, 128(2), 469-530.
- Baran Görgün, A. (2021). Feminizmin Gelişim Serüveni: Dalga Yerine Kuşak Diyelim mi?. KOÇKAM. <https://kockam.ku.edu.tr/feminizmin-gelisim-seruveni-dalga-yerine-kusak-diyelim-mi-aylin-gorgun-baran/> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 15.11.2022.
- Blackmore, J. (1989). Educational leadership: A feminist critique and reconstruction. *Critical perspectives on educational leadership*, 27(56), 93-129.
- Cassar, A., & Rigdon, M. L. (2021). Option to cooperate increases women's competitiveness and closes the gender gap. *Evolution and Human Behavior*, 42(6), 556-572.
- Dural, A. B., & Eyidiker, U. (2020). *Feminizmin Tarihsel Kökenleri: Liberal Feminizmden Hashtag Feminizmine*. Gece Publishing.
- Dikici, E. (2016). Feminizmin üç ana akımı: Liberal, Marxist ve Radikal feminizm teorileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43(1), 523-532.
- Global Gender Gap Report 2022. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf adresinden alınmıştır.
- Gneezy, U., Leonard, K. L., and List, J. A. (2009). Gender differences in competition: evidence from a matrilineal and a patriarchal society. *Econometrica* 77, 1637–1664. doi: 10.3982/ecta6690
- Gurven, M., and Hill, K. (2009). Why do men hunt? A reevaluation of “Man the Hunter” and the sexual division of labor. *Curr. Anthropol.* 50, 51–74. doi: 10.1086/595620
- Hawkes, K., and Bird, R. B. (2002). Showing off, handicap signaling, and the evolution of men's work. *Evol. Anthropol.* 11, 58–67. doi: 10.1002/evan.20005
- Hess, N., and Hagen, E. (2006). Sex differences in informational aggression: psychological evidence from young adults. *Evol. Hum. Behav.* 27, 231–245.
- Iantosca, M. H. & Lemke, M. (2022) The glass escalator in school counselling: gender and leadership aspirations, *Gender and Education*, 34:7, 852868, DOI: [10.1080/09540253.2022.2078484](https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2078484)
- Kalafatoğlu, Y. & Torun, A. (2022). Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Fırsatlar ve Engeller: Nitel Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 40 (3) , 633-658 . Doi: 10.17065/Huniibf.1002991
- Karataş, S. ve Su, A. (2016). Feminizm Perspektifinden Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticiler ve Eğitim Yönetimi.
- King, A. J., Johnson, D. D., & Van Vugt, M. (2009). The origins and evolution of leadership. *Current biology*, 19(19), R911-R916.
- Kirsch, A. (2018). The gender composition of corporate boards: a review and research agenda. *Leadersh. Q.* 29, 346–364. doi: 10.1016/j.leaqua.2017.06.001
- Kovanlıkaya, A. (2014). Kant'ta cinsiyet farklılığı. İçinde Z. Direk (Ed.), *Cinsiyetli Olmak* (s. 9-24). Yapı Kredi Yayınları.
- Lassek, W. D., and Gaulin, S. J. C. (2009). Costs and benefits of fat-free muscle mass in men: relationship to mating success, dietary requirements, and native immunity. *Evol. Hum. Behav.* 30, 322–328. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2009.04.002
- Mızrahi, R. ve Aracı, H. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 2010, 149-156.
- Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(24), 195-214.
- Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (2015). The glass ceiling: what have we learned 20 years on?. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*.
- Rauch, C. F., and Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behaviour and leadership* (pp. 45-62). New York: Pergamon Press.
- Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2005). The glass cliff: evidence that women are over-represented in precarious leadership positions. *Br. J. Manag.* 16, 81–90. doi: 10.1111/j.1467-8551.2005.00433.x
- Ryan, M. K., Haslam, S. A., Hersby, M. D., & Bongiorno, R. (2011). Think crisis—think female: The glass cliff and contextual variation in the think manager—think male stereotype. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 470.
- Rueden, C. R., Alami, S., Kaplan, H., and Gurven, M. (2018). Sex differences in political leadership in an egalitarian society. *Evol. Hum. Behav.* 39, 402–411. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2018.03.005
- Schein, V. E., Mueller, R., Lituchy, T., & Liu, J. (1996). Think manager—think male: A global phenomenon? *Journal of Organizational Behavior*, 17(1), 33-41.
- Smith, J. E., Von Rueden, C. R., Van Vugt, M., Fichtel, C., & Kappeler, P. M. (2021). An evolutionary explanation for the female leadership paradox. *Frontiers in Ecology and Evolution*, 468.
- Sultana, A., ve Altay, T. S. (2019). Ataerkillik ve kadının ikincilliği; kuramsal bir analiz. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 11(23), 417-427.

- Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: Kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*, 3(5), 163- 175
- TBMM (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı. 27/3 dönemi-yılı ve 7/21364 esas numaralı yazılı soru önergesine ilişkin bilgi. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.sorgu_baslangic.
- Uyar, E. (2011). *The glass cliff: differences in perceived suitability and leadership ability of men and women for leadership positions in high and poor performing companies*. (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Vaillancourt, T., and Krems, J. (2018). An evolutionary psychological perspective on indirect aggression in girls and women. In S. Coyne and J. Ostrov eds. *The Development of Relational Aggression*, pp. 111–126. Oxford University Press.
- Van Vugt, M. (2006). Evolutionary origins of leadership and followership. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 354-371.
- Van Vugt, M., & Von Rueden, C. R. (2020). From genes to minds to cultures: Evolutionary approaches to leadership. *The Leadership Quarterly*, 31(2), 101404.
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems*, 39(3), 253-267.
- Wrangham, R., and Peterson, D. (1996). *Demonic males: apes and the origins of human violence*. Houghton Mifflin.

*Antropolojik
nedenleriyle cam
engelleri tanımak:
kadınların okul
yönetimdeki eksik
temsiliyetinin
bilinmeyenleri*

57

Kitap İncelemesi: ‘Eğitim Yönetimi’¹

59

Ramazan Cansoy²

Başvuru/Submitted

20 Kas / Nov 2022

Kabul/Accepted

08 Oca / Jan 2023

Yayın/Published

10 Nis/Apr 2023

DOI:

10.59320/alanyazin.1207591

Makale Türü

Kitap İncelemesi/
Book Review



Kitabın adı: Eğitim Yönetimi

Editör: Selahattin Turan

Bölüm yazarları:

Ahmet Aypay, Engin Arslanargun, Aytaç Açıkalın, Ramazan Cansoy, Muhammet Emin Türkoğlu, İbrahim Kocabaş, Selahattin Turan, Derya Yılmaz Kılıçoğlu, Gökhan Kılıçoğlu, Nuri Baloğlu, M. Bahaddin Acat, Fatih Bektaş, İbrahim Hakan Karataş, Metin Özkan, Kürşat Yılmaz.

Sayfa sayısı: 527

ISBN:978-625-7813-55-6

Basıldığı yayınevi: ASOS

Yayın yılı: 2021

Baskı sayısı: I

Eğitim yönetimi alanındaki bilgi birikimine, Türkiye’de son yıllarda birçok çalışma, önemli katkılar sunmuştur. Bu kitap, bu katkılara bir yenisini ekleyen, teori ve uygulamayı birleştiren özgün bir çalışmadır. Kitap, çok kapsamlı biçimde hazırlanmıştır ve eğitim yönetimi alanındaki temel konuları ele almıştır. Batılı ülkelerle karşılaştırıldığında; eğitim yönetimi alanının, Türkiye’de gelişim aşamasında olduğu düşünüldüğünde, bu eserin, özgün bir başvuru kaynağı olduğu söylenebilir.

Kitap, editörün önsözü ile başlamaktadır. Önsözde kitabın yazılış amacı temel hatları ile açıklanmıştır. Diğer taraftan önsöz eğitim yönetimi alanının yönelimiyle ve güncel yaklaşımlarla ilgili geniş bir özet sunmaktadır. Bu bakış açıları çerçevesinde; *pozitivist, yorumsamacı, postmodern, feminist* eğitim yönetimi özelliklerinden söz edilmiş, eğitim yönetiminin teorik arka planına göndermede, atıfta bulunulmuştur.

Eğitim Yönetimi kitabı toplam 13 bölümden ve bir mülakattan oluşmaktadır. Kitaptaki bölümler; *örgütsel yapı, eğitim örgütlerinde güç ve politika, eğitimde insan kaynağının yönetimi, okullarda motivasyon, okullarda iletişim, örgütsel değişim, okullarda karar verme, çatışma yönetimi, okullarda eğitim programının yönetimi, liderlik, devlet ve eğitim, okul finansmanı ve eğitim yönetiminde araştırma ve güncel tartışmalar* başlıklarını taşımaktadır. Mülakat ise eğitim yönetimi alanında kurucu yönü ve deneyimiyle öne çıkan olan değerli bilim insanı Aytaç Açıkalın ile yapılmıştır.

*Alanyazın Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi*
CRES Journal
*Critical Reviews in Educational
Sciences* 2022, (Özel Sayı/
Special issue), 59-62

Cansoy, R. (2023). Kitap
İncelemesi/ Book Review:
‘Eğitim Yönetimi’ kitabının
incelenmesi. *Alanyazın* [Özel
sayı/ Special issue], 59-62

Öncü Okul Yöneticileri
Derneği
2718-0808

¹ Bu makale, derginin Editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir.
(Peer review: This article has been internally reviewed by the journal’s Editors)

² Karabük Üniversitesi, Doç. Dr. cansoyramazan@gmail.com ORCID: 0000-0003-2768-9939

Birinci bölümde; yazar örgütsel yapının temel özelliklerini yaygın olarak kabul görmüş teori ve modeller çerçevesinde incelemiştir. Ayrıca okul yapılarının değişimi ve bir örgüt olarak okul detaylı biçimde ele almıştır. Bu bölüm, okulda bürokrasi ve sanal okullarla ilgili tartışmayla bitmektedir. Yazar bölümdeki teorileri eğitim sistemiyle ilişkilendirmiş ve somut örneklerle desteklemiştir. Bunun yanında yazar Türk Eğitim Sistemi bağlamında eleştirilere yer vermiştir. Ayrıca örgütsel yapının insan üzerindeki etkileri konusuna da dikkat çekmiştir. Örgütsel yapı ve modelleri detaylı olarak incelenen konular arasındadır.

İkinci bölümde; eğitim örgütlerinde güç ve politika konuları işlenmiştir. Bu bölümde, gücün tanımı, eğitim yönetiminde güç türleri ve Türk Eğitim Sistemi'nde güç ilişkilerinden bahsedilmiştir. Okul yönetimi ve güç kullanımı tartışılan diğer bir konudur. Türkiye'de okul müdürlerinin güç kullanımında yapısal sorunlar olduğu yazar tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca yazar, okul müdürlüğünün meslek haline dönüştürülmesine dönük çabaların yetersizliğinden dolayı okul müdürlerinin hiyerarşik yapı içinde gücü etkili biçimde kullanamadıklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan yazar bölümde farklı güç türlerinden bahsetmiştir. Bunun yanında güç, etkileme, otorite, kontrol ve hiyerarşi kavramları detaylıca tartışılmıştır. Yazar okul yöneticilerinin gücü istedikleri gibi kullanamama nedenini bürokratik kontrol ve hâkimiyete dayalı merkezi eğitime bağlamıştır. Bunların yanında yazar okul müdürlerinin neden gücü kullanma konusunda yetersiz hissettiklerini detaylıca açıklamıştır. Son olarak güç kaynakları, güç ve politika ilişkisi, liderlik ve güç ilişkileri ele alınan diğer konulardandır.

Üçüncü bölümde; eğitimde insan kaynağının yönetimi konusu incelenmiştir. Yazar bu bölümde kendine özgü üslubuyla akıcı bir dil kullanarak eğitimde insan kaynağı yönetiminden bahsetmiştir. Bu bağlamda insan kaynaklarına olan bakışı mekanik olmaktan ziyade daha insani temeller bağlamında ele almak gerekliliğine sıklıkla vurgu yapmıştır. Bölümde insan kaynağı yönetiminin evrimi ve kuramsal temellerine ayrıca değinilmiştir. Bunun yanında insan kaynaklarının eğitimde nasıl ele alınması gerektiği açıklanmıştır. Eğitimde insan kaynağı yönetimi on iki temel işlevle açıklanmıştır. On iki işlev bu bölümün önemli başlıklarındandır. Sırasıyla insan kaynakları yönetiminin işlevlerine ait tanımlar verilmiş ve bu tanımlar örnekler üzerinden detaylıca açıklanmıştır. Stratejik insan kaynakları yönetim planı, kurum içi ve çevresi insan kaynağı koruma, çözümleme belirleme, bilgilendirme, danışmanlık, seçme, geliştirme, bütünleştirme, koruma, ödeme, ayırma ve mesleki örgütlenme işlevler olarak belirlenmiştir. Ayrıca yazar insan kaynakları yönetimi ilkelerini liyakat, kariyer, eşitlik, güvence ve yansızlık temellerine oturtarak tartışmıştır. Tüm bölüm boyunca yazar insan kaynağının nasıl israf edildiğine odaklanmıştır. Bunlarla birlikte insan kaynağı yönetiminden insan kaynağını geliştirmeye dönük bir paradigma değişimi olması gerektiği yazar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Sonuç olarak insan odaklı ve merkezli bir insan kaynakları yönetimine ihtiyaç duyulduğu bir sisteme vurgu yapılmıştır.

Dördüncü bölümde; okullarda motivasyon konusu incelenmiştir. Okullarda motivasyon kapsam teorileri ve süreç teorileri bağlamında açıklanmıştır. Kapsam teorileri kapsamında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, motivasyon hijyen teorisi, başarı güdüsü teorisi, varoluş ilişki gelişme teorisi incelenmiştir. süreç teorileri kapsamında ise beklenti teorisi, eşitlik teorisi, hedef belirleme teorisi, yükleme teorisi ve öz yeterlik incelenmiştir. Yazarlar bölümde motivasyon teorilerini okul ve eğitim odağında açıklamışlardır. Diğer taraftan bu bölümde farklı motivasyon teorileri okul kapsamında ve uygulamada neler yapılabileceğine dair somut örneklerle desteklenmiştir.

Beşinci bölümde; okullarda iletişim detaylı biçimde incelenmiştir. İletişim kavramı, süreci ve modelleri, örgütsel iletişim tipleri açıklanmıştır. Bölümde yeni bir iletişim aracı olarak teknoloji konusu ele alınmış, okullar için uygulanabilecek iletişim modelleri önerilerinde bulunulmuştur. Yazar iletişimin örgütler için en önemli yönünün eşgüdüm sağlamak olduğunu sıklıkla ifade etmiştir. Bunun yanında formal ve informal iletişimin okullarda bir arada yürütülmesinin örgütsel gelişim için önemli olduğu dile getirilmiştir. Emir verici iletişim tarzının oluşturacağı sıkıntılar söz konusu edilmiştir. Yazar bunların yanında örgütsel iletişimin yönetim süreçleriyle olan ilişkisini örneklerle açıklamıştır. İyi tasarlanmış bir iletişimin örgüt gelişimi ve sonuçlarına olan katkılarına dönük görüşler sunmuştur.

Altıncı bölümde; örgütsel değişim konusu incelenmiştir. Değişim türleri, tipolojileri, değişime direnç ve bu direncin üstesinden nasıl gelineceği tartışılmış, örgütsel değişimin yönetimi farklı modeller kapsamında ele alınmıştır. Değişimin gerçekleşebilmesi için çevrenin, yeni gelişme ve beklentilerin iyi

değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik faktörlerin örgütlerdeki değişimlere etkileri ve bu değişimlerin nasıl gerçekleşeceği açıklanmıştır. Ayrıca bu bölümde okullarda planlı değişimin nasıl yapılacağına ilişkin bir çerçeve sunulmuştur.

Yedinci bölümde; okullarda karar verme konusu incelenmiştir. Bu bölümde karar, karar türleri, karar verme modelleri ve teknikleri, karara katılma başlıkları tartışılmıştır. Bunun yanında yöneticilerin nasıl karar verdikleri açıklanmıştır. Bu bölümün sonunda eğitim yönetiminde karar verme konusunda yol gösterici olan bir okuma listesi verilmiştir. Bölümde karar vermenin zor yanları da ayrıca tartışılmış, problem çözme ile karar verme arasındaki ilişkiler de detaylı olarak ele alınmıştır.

Sekizinci bölümde; çatışma yönetimi konusu işlenmiştir. Çatışma süreçleri, kaynakları, nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Ayrıca çatışma yönetimi stratejileri ve okullarda çatışma yönetimi detaylıca açıklanmıştır. Çatışmaların örgütlerde kaçınılmaz olduğu ve çatışmaların farklı modeller bağlamında yönetilmesi gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. İyi yönetilmeyen çatışmaların okullar açısından sonuçlarının bireysel ve örgütsel düzeyde olumsuz olacağı vurgulanmıştır. Diğer taraftan bölümde çatışma çözme stratejilerinin kazan-kazan tarzında yürütülmesinin örgütlerde çatışma yönetimi bakımından kritik olduğu dile getirilmiştir.

Dokuzuncu bölümde; okullarda eğitim programının yönetimi konusu işlenmiştir. Eğitim programının yapısı, geliştirilmesi, program hazırlamada yaklaşımlar, tasarım, uygulama, yönetim ve alternatif program arayışları tartışılmıştır. Yazar felsefi anlayışın eğitim programlarını etkilediğine dikkat çekerken, program yapısının öğrenme üzerindeki etkilerini de dile getirmiştir. Bölümde ayrıca üstün yetenekli veya öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için uygun öğretim programı hazırlamanın önemi tartışılmıştır. Tüm bunların yanında merkezi eğitim yapısına sahip Türk eğitim sisteminde eğitim programının etkili yönetilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Onuncu bölümde; liderlik konusu işlenmiştir. Liderliğin tanımı, liderlikle ilgili yeterlilikler, liderlik alanları, okul yöneticilerinin liderliği, liderlik teori ve yaklaşımları, liderlik çıktıları ve yeni liderlik yaklaşımları detaylıca incelenmiştir. Bunların yanında çağdaş liderlik yaklaşımları üzerinde de durulmuştur. Bölüm yakın zamanda ortaya çıkan ve eğitimde çok dile getirilen liderlik türlerini de ayrıca inceleme konusu etmiştir. Bölümde liderlikle ilgili genel bir çerçeve sunulmuş, liderliğin okullardaki izdüşümü ise okuyucuya bırakılmıştır.

Onbirinci bölümde; devlet ve eğitim konusu işlenmiştir. Yazar devletin eğitimle olan ilişki alanlarına, müdahale alanlarına, çağdaş eğitim anlayışına, Türkiye'de devlet eğitim ilişkisine ve buna dönük bakış açılarına yer vermiştir. Bölümde okul yönetimlerinin profesyonelleşmesi, bürokratikleşmesi, ulus devletlerde eğitimin amaçları da incelenmiştir. Bunun yanında devlet eğitim ilişkisi eleştirel bakışla incelenmiş, farklı görüşlere de yer verilmiştir. Ayrıca Türk eğitim sisteminin genel özellikleri ve yapısı, Türkiye'de okul yönetimindeki sorunlar detaylı olarak ele alınmıştır.

Onikinci bölümde; okul finansmanı konusu incelenmiştir. Bu bölümde eğitim ekonomi ilişkisi, eğitimin yatırım ve tüketim özelliği, kamusal özelliği, bireysel ve toplumsal faydaları, eğitim finansmanı ve okul finansmanı konuları açıklanmıştır. Bölümde eğitim maliyetine katlanmanın birey ve toplum açısından gerekçeleri, okulların finansman yönetimlerinin farklı okul kademelerinde neden farklılaşması gerektiği gerekçeleriyle birlikte irdelenmiştir. Finansman sağlamanın okullarda güncelliğini sürekli koruyan bir problem olduğu ve okul yöneticilerinin uygulamalarını olumsuz etkilediği de ifade edilmiştir. Bölümde okul finansmanı konusu ana hatlarıyla belirtilmiştir.

Onüçüncü bölümde; eğitim yönetiminde araştırma ve güncel tartışmalar konusunu incelemiştir. Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmaları; kitaplar, süreli yayınlar, toplantılar ve lisansüstü eğitim programları kapsamında incelenmiştir. Diğer taraftan eğitim yönetimi alanına dair tartışmaların bulunduğu kısımda ise tartışmalar altı temel başlıkta incelenmiştir. Bu başlıklarda eğitim yönetimi alanının pozitivist bir karaktere sahip olması, nicel araştırmaların çalışmalarda egemen olması, eğitim yönetimi alanındaki kavramların başka disiplinlerden ödünç alınması, kavramların Batı'daki ülkelerin kavramlarından alınması ve uygulamadan kopuk olması başlıkları genel hatlarıyla dile getirilmiştir. Yazar bu bölümde eğitim yönetimi araştırmalarının kültürel, bağlamsal, tarihsel, güç ilişkileri, sosyal ve ekonomik ilişkiler, adalet ve eşitsizlik gibi kavramları göz önüne alarak kendini yeniden sorgulaması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Kitabın son bölümünde alanın öncülerinden Aytaç Açıkalin ile yapılan bir mülakata yer verilmiştir. Bu mülakatta; Türkiye'de eğitim yönetiminin öncüleri, Türkiye'de ilk eğitim yönetimi dergisini çıkartma girişimleri, eğitim yönetiminin bugünkü durumu ve geleceğe ilişkin beklentilere ait bazı konular dile getirilmiştir.

Kitap anlaşılır bir dille yazılmış ve genellikle kullanılan örnekler eğitim sistemi ve okul içinden seçilmiştir. Bu yüzden okuyucunun ilgisini çekebilecek özgün bir referans kaynaktır. Kitap kendi alanında Türkiye'de yazılmış farklı kitaplara paralel bir içeriğe sahiptir ancak kullandıkları akıcı üslup ve uygulamaya dönük öneriler kendi alanındaki çalışmalardan bu kitabı ayırmaktadır. Ayrıca kullanılan şekiller ve resimler metinlerin kolaylıkla anlaşılmasını sağlamaktadır. Editör daha önceki yıllarda; Hoy ve Miskel (2015) tarafından yazılan *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* kitabının Türkçeye tercüme edilmesini sağlamıştır. Bu yeni kitapta işlenen konular; çeviri kitabı bir ileri noktaya taşıyarak, özgün ve kültürel bağlama uygun bir çerçeveye oturtmuştur. Kitaptan faydalanmak isteyenler her bir bölümü bağımsız biçimde okuyabilirler ve bir başvuru kaynağı olarak kullanabilirler. Diğer taraftan eğitim yönetimi alanındaki tartışmaların ele alındığı son bölüm, araştırma konusu belirlemek isteyen yeni araştırmacılar için önemli referans kaynağı olarak ele alınabilir.