

4833_Tarama_ithenticate

By Kürşad Yılmaz

WORD COUNT

12970

TIME SUBMITTED

06-FEB-2018 04:33PM

PAPER ID

34901161

A Critical View to the Studies Related to the Field of Educational Administration in Turkey	Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Alanı İle İlgili Çalışmalara Eleştirel Bir Bakış
Kürşad Yılmaz ¹	

Giriş

Eğitim yönetimi alanının kuramsal temellerinin 1950'li yıllarda ABD'de kurulan derneklerle (The National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA ve University Council for Educational Administration-UCEA) atıldığı kabul edilmektedir. Bu derneklerin eğitim yönetimi alanının kuramsal temellerini oluşturma amacıyla yaptığı çalışmalar daha sonra *Eğitim Yönetiminde Kuram Hareketi* olarak isimlendirilmiştir. Kuram Hareketi, içinde bulunulan dönemin baskın bir özelliği olarak, pozitivist paradigmadan beslenmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanı da pozitivistizmden büyük oranda yararlanmış ve etkilerini de uzun zaman hissetmiş bir alandır.

Kuram Hareketi ile birlikte sosyal bilimlerden ödünç alınan kuram, kavram ve yaklaşımların eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda kullanımı artmış ve bu durum çeşitlenerek devam etmiştir (Willower ve Forsyth, 1999). Entelektüel temellerini sosyal psikoloji, yönetim ve davranış bilimlerinden alan; ampirisizm, öngörülebilirlik ve bilimsel kesinliğe vurgu yapan (Fusarelli, 2006) Kuram Hareketinin amacı, eğitim yönetimi alanında kuramsal bir temelin oluşturulması ve bu kuramsal temelin uygulamacılara rehberlik etmesidir (Yılmaz, 2015). Kuram Hareketinin, bilimsel araştırmaların belirli bir kuram ile temellendirilmesi gerektiği ve araştırmacının da bu kuramın rehberliğinde yapılması gerektiği yönündeki varsayımı önemli bir yer tutmuştur (Culbertson, 1983). Bu görüşler pozitivist paradigmanın temel görüşlerine işaret etmektedir.

Eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki temellerinin ise, 1960'lı yıllarda Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu ve Prof. Dr. Mahmut Âdem'in çalışmaları ile atıldığı kabul edilmektedir. Prof. Dr. Mahmut Âdem, daha çok eğitim ekonomisi ve planlaması alanlarında çalışmalar yaparken, Prof. Dr.

¹Prof. Dr. - Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

26 Ziya Bursalıoğlu eğitim yönetimi alanındaki ilk ve klasikleşmiş eserlere imza atmıştır. Bursalıoğlu,
27 eğitim yönetimi alanında yurtdışında doktora eğitimini tamamlayan ilk kişidir (Aydın ve Karaman-
28 Kepenekçi, 2007) ve Bursalıoğlu'nun "Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış" ve "Eğitim Yönetiminde
29 Teori ve Uygulama" gibi artık klasikleşmiş olan eserlerinde Kuram Hareketinin izlerine rastlamak
30 mümkündür. ABD'de belirtilen dönemdeki lisansüstü öğretim programları büyük oranda Kuram
31 Hareketinin temel varsayımlarına göre şekillendiğinden (Yılmaz, 2015) bu programlarda eğitim gören
32 kişiler bu etkiyi de Türkiye'ye taşımıştır. Ziya Bursalıoğlu ve Mahmut Âdem'in yanı sıra, Yahya Kemal
33 Kaya, Mustafa Aydın, İ. Ethem Başaran, A. Haydar Taymaz, Kemal Güçlüol ve Galip Karagözoğlu
34 gibi akademisyenlerin Türkiye'de eğitim yönetimi alanının kurumsallaşmasına önemli katkılarından
35 olduğu söylenebilir.

36 Yukarıda sayılan isimlerin önemli bir kısmının Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
37 Fakültesi'nin hocaları olduğu düşünülürken, eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki
38 kurumsallaşmasında ve bilimleşme sürecinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin çok
39 önemli bir yerinin olduğu açıktır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, lisans ve lisansüstü
40 öğretim düzeyindeki programlar, düzenlenen bilimsel etkinlikler, hazırlanan raporlar, süreli yayınlar,
41 araştırma merkezleri gibi birçok konuda alana öncülük etmiştir. Bunlar arasında belki de en önemlisi
42 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin yetiştirdiği yüzlerce akademisyenin Türkiye'nin
43 çeşitli üniversitelerinde hizmet ediyor olmasıdır.

44 Son yıllarda Türkiye'de eğitim yönetimi alanı, özellikle uluslararası yayınlar, kitaplar, bilimsel
45 toplantılar ve dernekleri ile önemli bir bilimleşme ve kurumsallaşma düzeyine erişmiştir. Balcı'ya göre
46 (2009) Türkiye'deki bilimleşme süreci 1960'lı yıllarda başlayan eğitim yönetimi alanı henüz sürecin
47 çok başındadır ve eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki gelişme seyri, gelişmiş ülkelerdeki seyrinden
48 farklıdır. Balcı (2009) alanın gelişmiş ülkelerdeki sürecinin çok yavaş seyrettiği, ancak göreceli olarak
49 Türkiye'de sıçrama yaptığı görüşündedir. Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan da (2016) benzer bir
50 görüş belirtmiş ve eğitim yönetimi alanında Türkiye'de üretilen bilginin Batılı ülkelerden geri
51 olmadığını ileri sürmüştür. Yazarlara göre asıl sorun, üretilen bilginin niteliği, pratikteki sorunları
52 çözebilirliği, eğitim politikalarının uygulayıcılara yol gösterebilirliği gibi bazı konular ile ilgilidir.

53 Bir alanda, bilimleşme ile ilgili en önemli konulardan biri o alanda üretilen temel araştırmalar ile
54 ilgilidir. Balcı'ya göre (2009) temel araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda eğitim yönetimi
55 alanının bilimleşme düzeyinde ciddi sorunlar vardır. Eğitim yönetimi alanında temel araştırmalardan
56 daha çok mevcut bilgiyi kontrol eden ve taklitte boğulan araştırmalar yapılmaktadır ve bunun en
57 önemli sebeplerinden biri, alanda çalışan akademisyenlerin hızlı bir şekilde yükselme kaygısıdır.
58 Bundan dolayı alanda yapılan çalışmaların önemli bir kısmı akademik yükselme kaygısı ile yapılmakta
59 ve daha çok popüler konulara yoğunlaşmaktadır. Bu durum birçok araştırmada da tespit edilmiştir
60 (Balcı, 1990a; Balcı, Şimşek, Gümüşeli ve Tanrıöğen, 2009; Çınkır, 2016; Özdem, 2016; Şişman, 2001;
61 Yılmaz, 2016b). Turan ve diğerlerine göre (2016b) eğitim yönetimi alanında üretilen bilgi belli başlı
62 bazı konu başlıklarına yoğunlaşmakta, gündelik ve popüler temalar tartışılmakta ve bu yapılrken
63 alanın ontolojisi, epistemolojisi ve metodolojisi ile ilgili sorunlar genellikle göz ardı edilmektedir.

64 Türkiye'de olduğu gibi diğer ülkelerde de eğitim yönetimi alanının sınırları, bilgi temelleri,
65 araştırmaları, bilimleşme düzeyi gibi konular öteden beri tartışılmaktadır ve tartışılmaya da devam
66 etmektedir. Bu konuda yapılması gerekenlerden biri alanın kendi inşa sürecini ve bilgi temellerini
67 sorgulamasıdır. Çünkü bu sorgulama alanın gelişmesi açısından son derece önemlidir (Yılmaz, 2016a).
68 Bu bağlamda eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki durumunun son zamanlarda az da olsa
69 sorgulanmaya başladığı görülmektedir. Özellikle Balcı'nın (1991) başlattığı, Şimşek (1997) ve
70 Şişman'ın (1998) devam ettirdiği eleştirel bakış açısı ve sorgulama eğilimi, Turan'ın çalışmaları (2004a,
71 2004b, 2005, 2006, 2007, 2009, 2013) ile eğitim yönetimi alanının gündeminde daha fazla yer bulmaya
72 başlamıştır. Turan (2004a, 2004b, 2005, 2006, 2007, 2009, 2013) özellikle yazdığı makaleler ve
73 sunduğu bildiriler ile eğitim yönetimi alanının Türkiye'de sorgulanması konusunda önemli rol
74 oynamıştır. Örneğın Turan eğitim yönetimi alanı krizde olduğunu (2004a, 2007); modernite ve
75 postmodernite arasında kalmış bir insan bilimi olduğunu (2004b); eğitim yönetiminde paradigmatik
76 bir dönüşüm olmadığını (2006); eğitim yönetiminin alansız bir alan olduğunu ve eğitim yönetiminin

77 sınırlarının tartışmaya açılması gerektiğini (2009); eğitim yönetimi alanında Batılı bilginin egemen
78 olduğunu ve bu durumun sorgulanması gerektiğini (2013) sık sık dile getirmiştir.

79 Ancak yukarıda anılan çalışmaların hiçbiri maalesef gerekli dönüşümün sağlanmasına
80 yetmemiştir. Şimşek'e göre (1997) Türkiye'de eğitim yönetimi alanı genel olarak bilimsel paradigmatik
81 dönüşümün en az yirmi yıl gerisinde kalmıştır. Bu geride kalış yönetim, örgüt ve eğitim yönetimi
82 alanındaki paradigmatik dönüşümleri de içermektedir ve fark her geçen gün kapatılmaz ölçüde
83 açılmaktadır. Turan da (2006) 9 yıl 518'a yaptığı bir çalışmada eğitim yönetiminde dönüşen bir şeyin
84 olmadığını ileri sürmüştür. Turan (2006) "Eğitim yönetiminde paradigmatik dönüşümler? [Dönüşen bir şey
85 yok]" başlıklı bildirisinde "modernizm ile eğitim yönetiminin eş anlamlı olduğunu; eğitim yönetiminin
86 bir alan olarak modernizmin retorikçi içinde kimliğini inşa ettiğini ve sınırlarını belirlediğini; eğitim
87 yönetimindeki paradigmatik dönüşümlerin modernizmin belirlediği sınırlar içinde gerçekleştiğini;
88 Türkiye'deki eğitim yönetimi araştırmalarının, Feminist, Eleştirel, Yorumsamacı, Postmodern Eğitim
89 Yönetimi gibi alternatif bakış açılarını dışladığını" ileri sürmüştür.

90 Turan (2006) eğitim yönetimi alanında dönüşen bir şeyin olmadığını ileri sürse de Gedikoğlu
91 (2015) eğitim yönetimi alanının tarihsel gelişimi içinde paradigmatik bazı dönüşümler geçirdiği ve bir
92 çalışma alanı olma yönünde gelişim gösterdiği görüşündedir. Şimşek'in (1997) ve Turan'ın (2006)
93 görüşleri ile Gedikoğlu'nun (2015) görüşleri arasında bariz bir farklılık vardır ve bu farklılık belki
94 aradan geçen zaman zamanı bağlanabilir. Hatta aradan geçen zaman dikkate alındığında böyle bir
95 beklenti de oluşabilir. Ancak Şimşek'in (1997) eğitim yönetimi alanında paradigmatik bir dönüşümü
96 başlatmanın tam zamanı olduğunu ileri sürdüğü tarihten yaklaşık olarak 18 yıl sonra yapılan iki
97 çalışmada da (Demirhan, 2015; Yalçın, 2015) eğitim yönetimi alanında pozitivist paradigmanın çok
98 da değişmediği, alanda çalışan akademisyenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir.

99 Bir alanın kendi inşa sürecini ve bilgi temellerini sorgulaması son derece önemli
100 görüldüğünden bu araştırmada, Türkiye'de eğitim yönetimi alanını doğrudan ele alan çalışmalar
101 incelenerek alanın kendine bakışının belirlenmesi amaçlanmıştır. İncelenen çalışmalardan yola çıkarak
102 eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki durumuna ilişkin bazı saptamalarda bulunulmaya çalışılmıştır.
103 Yapılan taramalarda eğitim yönetimi alanında yapılan tezleri (Badavan, 1985; Çınkır, 2016), makaleleri
104 (Balci, 1988; Yılmaz, 2016b) ya da bildirileri (Turan vd., 2016b) inceleyen bazı araştırmalara
105 ulaşılmıştır. Ancak, eğitim yönetimi alanını değerlendiren ya da sorgulayan çalışmaları inceleyen ya da
106 bütünlendirmeye çalışan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Beycioğlu ve Dönmez'e göre (2006)
107 Türkiye'de, bir alan olarak eğitim yönetiminin kuramsal dönemleri ile ilgili olarak sınırlı sayıda çalışma
108 vardır ve bu çalışmalar bir iki kitap, birkaç makale belki de birkaç bildiri ile sınırlıdır.

109 Bu anlamda çalışma, kendinden önce yapılan çalışmalardan farklı bir özelliğe sahiptir. Çalışma
110 ile eğitim yönetimi alanının kendine bakış açısı yayınlar üzerinden ortaya konulmaya çalışılmıştır.
111 Çalışmanın, son yıllarda "kendini tanımlama sorunu" olduğu iddia edilen eğitim yönetimi alanında
112 çalışan kişilere bir fikir vermesi beklenmektedir. Sonuçta, bir 37'ni merkeze alan çalışmaların
113 incelenmesi ve analiz edilmesi, ilgili alan ile ilgili bakış açısını ve alanın genel görünümünü ortaya
114 koymaktadır (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014). Günümüzde, fakültelerdeki bölümler ya da
115 anabilim dalları; lisansüstü öğretim programları; ulusal dernekleri; kurumsallaşmış dergiler ve
116 kongreleri; kitapları ile eğitim yönetimi alanı Türkiye'de önemli bir aşamaya ulaşmıştır. Bu bağlamda
117 araştırmanın eğitim yönetimi alanı ile ilgili mevcut durumu ortaya koyması, alanda çalışan
118 akademisyenlere alanın durumu hakkında fikir vermesi açısından önemli olabilir. Bu fikirlerin eğitim
119 yönetimi alanında yapılanların sorgulanmasına yol açması da beklenen başka bir etki olabilir.

120

121 Yöntem

122

123 Model

124 Bu araştırma bir sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme
125 çalışmaları, incelenen bir soruya yanıt oluşturmak için, o alanda yapılmış olan çalışmaların kapsamlı
126 bir biçimde taranması esasına dayanmaktadır. Sistematik derlemelerde incelenecek çalışmaların
127 belirlenmesinde belli bir takım dâhil etme ve dışlama ölçütleri kullanılmakta ve incelemeye dâhil edilen

128 çalışmalarda yer alan bulgular sentez edilmektedir (Karaçam, 2013). Bu derleme, eğitim yönetimi
129 alanını doğrudan ele alan ve Türkiye'de çalışan araştırmacılar tarafından hazırlanan makale, kitap
130 bölümü, lisansüstü öğretim tezi ve elektronik kaynakların gözden geçirilmesi ve çalışmalarda
131 vurgulanan noktaların sistematik biçimde incelenmesi ve bu çalışmalarda nasıl bir eğilim olduğunun
132 tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

133

134 Çalışmanın Kapsamı ve Süreci

135 İncelenen kaynaklar *doküman analizi yöntemiyle* elde edilmiştir. Doküman analizinde genellikle bir
136 araştırma problemi ile ilgili olarak belirli bir zaman diliminde üretilen dokümanlar analiz edilmektedir.
137 Ancak incelenmek istenen konu ile ilgili olarak birden fazla kaynaktan ve farklı zamanlarda ya da
138 aralıklarla hazırlanmış olan dokümanların analizi de mümkündür. Bu yolla yapılacak analizin geniş bir
139 zaman dilimine dayalı olarak yapılması da mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu
140 bağlamda YÖK Tez Merkezinde ve arama motorlarında “eğitim yönetimi” kavramı kullanılarak
141 taramalar yapılmıştır. Daha sonra ulaşılan kaynakların kaynakçalarından yola çıkılarak yeni çalışmalara
142 ulaşılmıştır. Çalışmada eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar değil, eğitim yönetimi alanını konu
143 edinen ve Türkiye’de yayınlanmış olan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada eğitim yönetimi alanı ile
144 ilgili kitap bölümleri de incelenmiştir. Ancak *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Okul Yönetimi, Eğitim*
145 *Yönetimi* ve benzeri kitaplar inceleme dışında tutulmuştur. Araştırmada eğitim yönetimi alanını konu
146 edinen çalışmalar incelemeye alındığından, “Kaos ve Yönetim, Toplam Kalite Yönetimi, Dönüşümcü
147 Liderlik, Bireysel ve Örgütsel Bellek, Eğitim Örgütlerinde İşbirliği, Eğitim Yöneticilerinin
148 Yetiştirilmesi” ve bunun gibi başlıkları içeren çalışmalarda eğitim yönetimi alanı ile ilgili herhangi bir
149 çözümlenme yapılmamışsa bu çalışmalar incelemeye dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda araştırmada ölçüt
150 örnekleme tekniği kullanılmıştır.

151 Ayrıca bilimsel toplantılarda sunulan bildiriye de ulaşılmaya çalışılmış, ancak önemli bir
152 kısmının tam metin olarak yayınlanmamasından ve bir kısmının da daha sonradan makale olarak
153 yayınlanmasından dolayı bildiriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bazı makaleler tezlerden üretildiği
154 için, bu tezler de incelemeye dâhil edilmemiş ve sadece makaleler incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri,
155 eğitim yönetimi alanını doğrudan ele alan kitap bölümlerinden (f=25), makalelerden (f=43), lisansüstü
156 öğretim tezlerinden (f=11) ve elektronik ortamdaki çalışmalardan (f=5) oluşmaktadır.

157 İncelenen çalışmalar, “Eğitim Yönetimi Alanını İnceleyen Çalışmalar, Eğitim Yönetimi
158 Araştırmalarını İnceleyen Çalışmalar ve Diğer Çalışmalar” olmak üzere üç kategoride
159 değerlendirilmiştir. Diğer çalışmalar başlığı altında ele alınan çalışmalar doğrudan eğitim yönetimi
160 alanını incelememekle birlikte bu çalışmalarda eğitim yönetimi alanına ilişkin bir takım
161 çözümlenmelerde bulunulmuştur.

162

163 Verilerin Analizi

164 Verilerin analizine geçilmeden önce kaynakların orijinalliği kontrol edilmiştir. Yıldırım ve
165 Şimşek (2000) doküman inceleme çalışmalarında orijinalliğin kontrol edilmesini tavsiye etmektedir.
166 Bu çalışmada, YÖK Tez Merkezindeki tezler, süreli yayınlardaki makaleler, kitap bölümleri ve kaynağı
167 belli olan elektronik kaynaklar incelenmiştir. Bu kaynakların güvenilir kaynaklar olduğu kabul
168 edilmiştir.

169 *Dokümanların Anlaşılması ve Verinin Analiz Edilmesi.* Çalışmada, eğitim yönetimi alanını doğrudan
170 inceleme konusu yapan çalışmaların incelenmesi ve buradan eğitim yönetimi alanının durumuna
171 ilişkin genel bir görünüm betimlenmesi amaçlandığından çalışmaların tamamı detaylı bir şekilde
172 okunmuş ve yapılan okumalardan temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmalardan yapılabilecek
173 alıntılar da ayrı bir sütunda toplanmıştır.

174 Araştırma 24 kapsamında toplanan dokümanların analizi içerik analizi teknikleri kullanılarak
175 yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2000) içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri
176 açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Elde edilen verilerin
177 açıklanmasında kullanılacak kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilmesi için, toplanan veriler önce

178 kavramsallaştırılmalı, belirlenen kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmeli ve buna göre
179 veriyi açıklayan temalar saptanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). 33

180 *Aktarılabirlik*. Araştırma sürecinin aktarılabirliğinin sağlanması amacıyla toplanan veriler
181 ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda
182 “Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi?” sorusunun cevaplanması dış geçerlik açısından
183 önemlidir. Bu çalışma kapsamında incelenen çalışma türlerinin (kitap bölümü, makale, lisansüstü
184 öğretim tezi, elektronik kaynaklar gibi) Türkiye’de yayınlanmış olan ve eğitim yönetimi alanını konu
185 edinen çalışmaları çeşitlilik bağlamında yansıtması amaçlanmıştır.

186 *Tutarlılık*. Tutarlılık için farklı kodlayıcı olarak eğitim yönetimi alanında çalışan bir
187 akademisyenden incelenen çalışmalar için belirlenen temaların uygun olup olmadığının belirlenmesi
188 istenmiştir. Belir 21 en temalar ile farklı kodlayıcının belirlediği temalar arasındaki uyum düzeyinin
189 belirlenmesi için Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği
190 + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Buna göre farklı kodlayıcılar arasındaki uyum % 89 olarak
191 hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre farklı kodlayıcılar arası uyumun % 70’in üzerinde
192 çıkması güvenilirlik için yeterli görülmektedir.

193

194 Bulgular

195 Araştırma kapsamında yapılan taramalar sonucu, konu ile ilgili makalelere, kitap bölümlerine,
196 lisansüstü öğretim tezlerine ve elektronik ortamdaki bazı kaynaklara ulaşılmıştır. Tablo 1’de yukarıda
197 anılan kaynaklar ile ilgili sayılara yer verilmiştir.

198

199 Tablo 1. Araştırma Kapsamında Ulaşılan Çalışmalar İle İlgili Sayılar

Kaynaklar		Belirlenen Çalışma Sayısı	İncelenen Çalışma Sayısı
Makale	Eğitim Yönetimi Alanını İnceleyen Makaleler	21	21
	Eğitim Yönetimi Araştırmalarını İnceleyen Makaleler	11	11
	Diğer Makaleler	11	11
Kitap Bölümü	Eğitim Yönetimi Alanını İnceleyen Kitap Bölümleri	13	13
	Eğitim Yönetimi Araştırmalarını İnceleyen Kitap Bölümleri	4	4
	Diğer Kitap Bölümleri	8	8
Tez	Eğitim Yönetimi Alanını İnceleyen Tezler	8	4
	Eğitim Yönetimi Araştırmalarını İnceleyen Tezler	5	4
	Diğer Tezler	10	3
Diğer	Eğitim Yönetimi Alanını İnceleyen Elektronik Kaynaklar	5	5
TOPLAM		93	84

200

201 Tablo 1’de de görüldüğü üzere araştırma kapsamında 93 farklı çalışma belirlenmiş ancak
202 bunlardan 84 tanesi incelemiştir. Bunun sebebi, tezlerden bazılarının YÖK Tez Merkezinde erişime
203 açık olmaması (f=9), bazılarının ise makale (f=2) olarak yayınlanmış olmasıdır. Makale olarak
204 yayınlanan tez çalışmalarından sadece makaleler incelenmiştir.

205 Araştırma kapsamında en çok incelenen yayın türü toplamda 43 çalışma ile makalelerdir. Bunu
206 sıra ile kitap bölümleri (f=25), lisansüstü öğretim tezleri (f=11) ve diğer kaynaklar (f=5) takip
207 etmektedir. İncelenen kaynakların bir kısmı doğrudan eğitim yönetimi alanı (f=38) ile ilgiliyken, bir
208 kısmı eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaları (f=19) incelemektedir. Diğer çalışmalar (f=22)
209 olarak sınıflanan çalışmalarda ise genellikle eğitim yönetimi ya da yönetim alanındaki herhangi bir
210 kavrama ilişkin çözümlenmeler yapılmış, ancak çalışmanın bir bölümünde eğitim yönetimi ile ilişkisine
211 yer verilmiştir. Elektronik kaynaklar arasında ise iki rapor (Balci vd., 2009; Celep, 2009), iki makale
212 (Şimşek, 2004, 2005) ve bir kongre açılış konuşması (Şişman, 2001) yer almaktadır.

213 Eğitim yönetimi alanı Türkiye’de yaklaşık 80 yıllık bir geçmişe sahip olmakla birlikte, yukarıda
214 da görüldüğü gibi, eğitim yönetimi alanını inceleme konusu yapan az sayıda çalışma vardır. Yani alan
215 kendisi ile ilgili pek fazla düşünmemektedir. Bu az sayıdaki çalışmada eğitim yönetimi alanının

216 ontolojik, epistemolojik ve metodolojik durumları ile ilgili çok az tartışma yürütülmüştür. Eğitim
217 yönetimi alanının Türkiye'deki en önemli süreli yayını olan ve 1995 yılından beri düzenli olarak
218 yayınlanan *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*'nde bile eğitim yönetimi alanını doğrudan
219 ilgilendiren ve alanı inceleyen az sayıda makale yayınlanmıştır. Derginin yayınlanan birinci sayısından
220 (1995; 1-1) son sayısına kadar (2016; 22-4) toplam 657 adet makale yayınlanmıştır. Bu makalelerden
221 sadece 11 tanesinde (Makalelerden biri makale çevirisi: Bates, 2001) doğrudan eğitim yönetimi alanı
222 ile ilgili çözümlenmeler yapılmış, alanın sorunlarına değinilmiş ya da yeni gelişmeler ışığında alan
223 tartışılmıştır. Yayınlanan 13 makalede çözümlenen kavramlar üzerinden eğitim yönetimi alanına
224 değinilmiş; dört makalede ise eğitim yönetimi alanında yapılan yayınlar değerlendirilmiştir.

225 Aslında benzer bir durumu, eğitim yönetimi alanının daha gelişmiş olduğu ülkeler de yaşamıştır.
226 Eğitim yönetimi alanının dünyadaki en önemli süreli yayınlarından biri olan *Journal of Educational*
227 *Administration* dergisinin ilk 25 yılında yayınlanan makaleler Swafford (1990) tarafından incelenmiş ve
228 eğitim yönetimi alanı ile ilgili makalelerin oranının % 7 ve eğitim yönetimi felsefesi ile ilgili makalelerin
229 oranının ise sadece % 2,8 olduğunu belirlemiştir (Akt: Oplatka, 2016). Görüldüğü gibi eğitim yönetimi
230 alanı genel olarak kendini sorgulama eğiliminde değildir. Ancak son yıllarda belli bir artış
231 gözlenmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen, eğitim yönetimi alanını konu edinen
232 çalışmaların genel olarak vurguladığı temalar şunlardır:

- 233 1. Eğitim Yönetimi Pozitivist Karakterli
- 234 2. Eğitim Yönetiminde Nicel Araştırmalar Egemen
- 235 3. Eğitim Yönetiminin Kavramları İşletmeden Alınma
- 236 4. Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Kullanılan Kavramlar Batılı
- 237 5. Eğitim Yönetimi Alanı Uygulamadan Kopuk
- 238 6. Alternatif Yaklaşımlar
- 239 7. Öneriler

240 Aşağıda, belirlenen bu temalara ilişkin çözümlenmeler yapılmış, örnekler verilmiş ve eğer varsa
241 bu çalışmalarda getirilen öneriler belirtilmiştir.

242 Tema 1: Eğitim Yönetimi Pozitivist Karakterli

243 İncelenen çalışmalarda eğitim yönetimi alanı ile ilgili en sık vurgulanan tema eğitim yönetimi
244 alanının pozitivist (f=42) bir karaktere sahip olduğu yönündedir. Bu çalışmalarda eğitim yönetimi
245 alanının pozitivist bir karaktere sahip olması genellikle, alanın Batı'daki hatta ABD'deki ortaya çıkışı
246 ile ilişkilendirilen *Kuram Hareketi*'ne bağlanmaktadır.

247 Kuram Hareketi, genel olarak pozitivistten beslenmektedir (English, 2002; Greenfield ve
248 Ribbins, 2005). Culbertson'a göre (1983) Kuram Hareketi'nin temel fikirleri şunlardır: 1) Yöneticilerin
249 ve örgütlerin yapmaları gerekenlerle ilgili ifadeler b[32] ya da kuram içerisine sığdırılmaz. 2) Bilimsel
250 kuramlar fenomenleri oldukları gibi ele almalıdır. 3) Bilimsel bir araştırma, belirli bir kurama dayanmalı
251 ve söz konusu kuram, araştırmaya rehberlik etmelidir. 4) Hipotetik-tümdengelimli sistemler kuramın
252 en iyi örnekleridir. 5) Etkili bir kuramın geliştirilebilmesi için sosyal bilimlerden yararlanılmalıdır. 6)
253 Yönetim bütün örgüt tiplerine uygulanabilir genel bir kavram olarak görülebilir.

254 Kuram Hareketi bu görüşleri ile genel olarak eğitim yönetimi alanındaki pozitivist etkiyi
255 kökleştirmiştir. Eğitim yöneticiler yukarıda sıralanan fikirleri benimsemekte ve çalışmalarına
256 yansıtmakta zorlanmamışlardır. Anılan dönemde pozitivistin sosyal bilimlerde egemen paradigma
257 olması, eğitim yönetimi alanının birçok kavramını sosyal bilimlerden almış olması gibi sebepler bunda
258 etkili olmuştur. Çelik (1997) eğitim yönetiminin pozitivistten kolay bir şekilde yararlanmasını
259 uygulamalı bir özelliği olmasına ve entelektüel temelini zayıf olmasına bağlamaktadır. Şişman (1998)
260 eğitim yönetimi alanındaki pozitivist etkiyi aşağıdaki gibi özetlemiştir:

261 **3**
262 *Eğitim yönetimi alanında geliştirilen kuram ve modeller, genelde pozitivist paradigma ve onun uzantıları*
263 *durumunda olan işlevselcilik, yapısalılık ve sistem yaklaşımları üzerine inşa edilmiştir. Gerek kuram*
264 *geliştirmede, gerekse araştırma ve uygulamada, genelde yapısal-ışlevsel modeller kullanılmış; daha çok*
265 *da nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Pozitivistin genelleyci, evrensel, nesnel, değerden*
266

267 *bağımsız, belirlenimci, indirgemeci bilim anlayışına karşıt olarak alternatif paradigma ve yaklaşımlarda*
 268 *genellenemezlik, durumsallık, öznelilik, değer yüklü olma, görecelilik, gibi hususlar öne çıkmaktadır.*
 269

270 Pozitivist paradigma eğitim yönetimi alanına o kadar derin bir etki yapmıştır ki Yılmaz'a göre
 271 (2015) pozitivist etkiden kurtulma çabaları bile modernitenin ve pozitivistimin çizdiği sınırlar içinde
 272 tartışılmaktadır. Yalçın (2015) "Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının
 273 değerlendirilmesi?" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında eğitim yönetimi alanında çalışan profesör
 274 doktor unvanlı 13 akademisyenle görüşmeler yapmıştır. Araştırmaya katılan bir katılımcı
 275 "Kendilerinden öncekilerin bir kural koyduğunu ve kendilerinin de onun çok da dışına
 276 çıkmadıklarını, yani iyi kötü epistemik bir cemaat oluştuğunu, Türkiye'de Batıcı, pozitivist bir
 277 epistemik cemaat olduğunu" belirtmiştir. Aynı araştırmaya katılan kişilere göre (Yalçın, 2015):
 278

279 *Eğitim yönetimi alanında, alanın kuruluşundan bugüne kadar belirleyici olan gelenek pozitivist bir*
 280 *gelenektir. Alanda pozitivist eksenli bir araştırma çizgisinin hâkimiyetinde ve bu paradigmanın*
 281 *varsayımlarına dayalı çalışmalar tasarlanmaktadır. Katılımcılara göre her ne kadar son zamanlarda*
 282 *alternatif düşünceleri önceleyen eleştirel, radikal paradigma eksenli çalışmalar ortaya çıkmaya başlamış*
 283 *olsa da, bu hareketlenmeler hem yeterli sayıda olmamış hem de alanda araştırma gündem ve pratiklerini*
 284 *belirleyen baskın, hakim gelenek tarafından boş karşılanmamıştır.*
 285

286 Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim yönetimi alanına yapısalcı, pozitivist ve bürokratik karakterli
 287 bir anlayış egemendir ve genel olarak bu anlayışın beş temel eksikliğinden söz edilmektedir. Bu
 288 eksiklikler, mevcut bakış açısının, amaç merkezli ve karar alma süreçlerinde rasyonel olması; grup
 289 süreçlerinde bireyi ihmal etmesi; hiyerarşik bir şekilde yetkilerin üst yönetimde toplanması ve yapının
 290 insan da dâhil olmak üzere her şeyden önce gelmesidir (Bush, 1995 Akt: Aslanargun, 2007).
 291 Pozitivistimin eğitim yönetimi alanındaki olumsuz etkileri olarak, çalışmalarda birçok konu
 292 sıralanmıştır. Bunlar arasında belki de en önemli olanı, pozitivistimin gerçeği değerden bağımsız olarak
 293 ele almasıdır (Şişman, 1998). Pozitivist paradigmanın bu bakış açısı eğitim yönetimi alanının teknik-
 294 mekanik bir süreci inşa eden bir alan olarak algılanmasına sebep olmuştur. Bu mekanik-teknik süreçte
 295 felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, edebiyat gibi alanlar ihmal edilmiş ve böylece eğitim yönetimi
 296 alanında işletmenin yönetim sanılmasına ve yönetim kuramlarının birebir eğitim örgütlerine
 297 uyarlanmasına yol açmıştır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).
 298

299 Pozitivist eğitim yönetimi alanını çok derinden etkilediyse de özellikle son yıllarda gerek sosyal
 300 bilimlerde gerek eğitim yönetimi alanında pozitivistime yönelik eleştirilerin arttığı görülmektedir.
 301 Şişman'a göre (1998) pozitivistime yönelik eleştirileri genel olarak iki boyutta toplamak mümkündür.
 302 İlk eleştiride, pozitivistimin insan davranışlarını açıklamadaki uygunluk derecesinin sorgulanmasına
 303 vurgu yapılırken; ikinci eleştiri insan davranışları üzerinde yapılan pozitivist araştırmaların sonuçlarının
 304 güvenilirlik düzeyi ile ilgilidir. Şahin-Fırat (2006) pozitivistimin özellikle, eğitim yönetimi alanında
 305 vurgusunun, eğitim yönetimi alanında olumsuz anlamda hissedildiğini belirtmiştir.
 306

307 Eğitim yönetimi alanında pozitivist etki, tek disiplinli bir epistemolojik anlayışın yerleşmesine
 308 sebep olmuştur. Bu tek disiplinli epistemolojik anlayış, insan davranışlarının anlaşılma sürecindeki önemi
 309 inkâr edilemeyecek olan "edebiyat, psikoloji, felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, siyaset bilimi,
 310 antropoloji ve benzeri" alanların eğitim yönetimi çalışmalarında yeterince kullanılmamasına yol
 311 açmıştır. Bu bağlamda üretilen bazı çalışmalarda disiplinler arası çalışmalar yapılmamış; diğer
 312 disiplinler göz ardı edilmiş; dağınık çok popüler konulara yönelinmiş; farklı bilişsel mekanizmalara ve
 313 kültürlere sahip toplumların özelliklerini yansıtan çalışmalar orijinal halleri ile kullanılmış; bu
 314 durumdan şikâyet eden çalışmalarda dahi başka toplumlarda üretilmiş bilgiler ya da kuramlar herhangi
 315 bir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan (etik/emik) kullanılmış ve genellemeler yapılmıştır (Aydın vd.,
 316 2013). Bu bağlam ve diğer sorunlar eğitim yönetimi alanı ile ilgili belirli bir takım varlıksal (ontolojik),
 bilgisel (epistemolojik) ve yöntemsel (metodolojik) sorunları gündeme getirmiştir.

317 İncelenen çalışmalarda, eğitim yönetimi alanının pozitivist bir karakterinin olması genelde
318 olumsuz bir durum olarak ele alınmıştır. Ancak, pozitivist bakış açısı, birçok temel sınırlılığının yanı
319 sıra, eğitim yönetimi alanına önemli katkılar da getirmiştir. Bu durum bazı çalışmalarda (Şimşek, 1997;
320 Şahin-Fırat, 2006) dile getirilmiştir. Bursalıoğlu (1997) *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* kitabında
321 yer verdiği kuramların eğitim yönetimindeki uygulanmasını da açıklayarak bu durumu çok güzel bir
322 şekilde örneklendirmiştir.

323

324 *Tema 2: Eğitim Yönetiminde Nicel Araştırmalar Egemen*

325 Belirlenen ikinci tema, birinci temadaki pozitivist vurguya da bağlı olarak ortaya çıkan, alanda
326 nicel araştırma egemenliği olduğu görüşüdür ($f=21$). Bu görüş daha önce yapılan meta sentez
327 çalışmalarında da belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaları inceleyen bu
328 çalışmalara göre yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunda nicel araştırma desenleri kullanılmıştır
329 (Aydın, Erdağ ve Sarier, 2010; Coşkun-Demirpolat, 2016; Ekşi ve Okutan, 2007; Gizir ve Köle, 2009;
330 Turan vd., 2016b; Yılmaz, 2016b).

331 Balcı (1990b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlama
332 Bölümü'nde 1990 yılına kadar yapılan doktora tezlerini incelemiş ve 20 doktora tezinden 3'ünün
333 deneme, 17'sinin ise tarama modelinde olduğunu belirlemiştir. Fakültede yapılan doktora tezlerinin
334 ise sadece 1'inde nitel yöntemler kullanılmıştır. Farklı bir araştırmada (Ekşi ve Okutan, 2007) ise
335 eğitim yönetimi alanında hazırlanmış olan yüksek lisans tezleri (2000-2003 yılları arası) incelenmiş ve
336 yüksek lisans tezlerinin % 82,59'unda nicel yöntemin; % 12,92'sinde ise nitel yöntemin kullanıldığını
337 belirlemiştir.

338 Aydın ve Uysal'ın (2011) Türkiye'de ve diğer ülkelerde eğitim yönetimi alanında hazırlanan
339 doktora tezlerini inceledikleri araştırmaya göre Türkiye'de en sık nicel yöntemler (% 81,13)
340 kullanılırken, nitel yöntemler (% 16,98) ve karma yöntem (% 1,89) görece daha az kullanılmıştır.
341 Coşkun-Demirpolat (2016) eğitim yönetimi alanında yapılan 282 doktora tezinin (2005-2015 yılları
342 arası) % 58,2'sinin nicel, % 23,8'i karma, % 17,4'ünün ise nitel araştırma deseninde yapıldığını
343 belirlemiştir. Kongrelerde sunulan bildirimlerde de benzer bir durum vardır. Turan vd. (2016b) eğitim
344 yönetimi kongrelerinde sunulan bildirimlerin yaklaşık olarak % 45'inin nicel, % 35'inin ise nitel
345 çalışmalardan oluştuğunu belirlemiştir. Anılan araştırmalar arasında geçen zamanda nicel
346 araştırmaların sayısında azalma olsa da nicel araştırmaların eğitim yönetimi alanındaki egemenliği
347 devam etmektedir.

348 Greenfield, nicel araştırmaların eğitim yönetimi ile ilgisinin olamayacağını; bu araştırmaların
349 insanların değerlerini ve duygularını anlamaktan ve ölçmekten uzak olduğunu ileri sürmektedir (Akt:
350 Şişman ve Turan, 2004a). Eğitim yönetimi alanında üretilen araştırmalar, sosyal gerçekliği anlamak
351 için dil, kültür, güç ilişkileri, sosyal bağlam gibi konulara yönelmelidir. Çünkü bu konular insanın
352 davranışını şekillendiren ana unsurlardandır. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında son 10 yılda yapılan
353 çalışmalarda Greenfield'in bu görüşüne uygun çalışmalar da yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalarda bile
354 modernitenin ya da pozitivistimin çizdiği sınırlar belirleyici olmaktadır. Örneğin değerler konusunda
355 yapılan bazı çalışmalar (Sağnak, 2003; Sezgin, 2006; Yılmaz, 2006; Taşdan, 2008; Şahin-Fırat, 2010)
356 yine nicel araştırmanın sınırlılıkları içerisinde yapılmıştır. Değerler, bir kavramdan ya da cümleden öte,
357 atfedilen önem ile ilgilidir ve kıymet hükümleri içermektedir. Bundan dolayı bir birey neye kıymet
358 verirse değerli olan odur ve bir bireyin en tepeye koyduğu kıymet hükmü o kişinin temel değeridir.
359 Bu anlamda bu tür araştırmalarda, değer olarak sunulan kavramlara ya da cümlelere bireylerin
360 yüklediği anlamlar tamamen farklılaşabilmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda değerler bir liste
361 halinde katılımcılara sunulmakta ve katılımcılardan bu değerlere ilişkin bir dereceleme yapması
362 beklenmektedir. Bu durum yine eğitim yönetimi alanının bir insan bilimi olduğu, ancak nicel
363 araştırmaların bu insani özellikleri ortaya çıkarmaktan yoksun yöntemler olduğu eleştirisi ile birlikte
364 sık sık dile getirilmiştir.

365 Diğer taraftan eğitim yönetimi alanında, nicel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma
366 yöntemlerine doğru bir dönüşümün gerekli olduğu konusunda tartışmalar yapılırsa da (Şişman, 1998)
367 Türkiye'de eğitim yönetimi alanında bu durum çok da gerçekleşmemiştir. Aydın ve Uysal'ın (2011)

368 araştırmasına göre, yurt dışında yapılan tezlerde daha çok nitel yöntemler (% 46,15) kullanılmaktadır.
 369 Bunu daha 12'ne nicel yöntemler (% 43,50) ve karma yöntemli araştırmalar (% 10,25) takip
 370 etmektedir. Türkiye'de kullanılan araştırma yöntemlerinin tersine, yurt dışında yapılan çalışmaların
 371 büyük bir çoğunluğu nitel yöntemlerle (% 81,7) yapılmaktadır. Yurt dışında Türkiye'de pek yer
 372 verilmeyen nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma çalışmalar da yapılmaktadır (Aydın
 373 vd., 2010). Gülmez ve Yavuz (2016) eğitim yönetimi ve liderliği kapsa 15'nde yayın yapan yabancı
 374 dergilerde, 2012 yılında yayınlanmış olan makaleleri incelemişler ve araştırmaların 51'inin nitel,
 375 20'sinin nicel, 8'inin hem nicel hem nitel olduğunu belirlemişlerdir.

376 Son yıllarda lisansüstü öğretim tezlerinde kullanılan yöntemlerde karma ve nitel desenli
 377 araştırma sayısında belli bir artış (Coşkun-Demirpolat, 2016) olduğu gibi Türkiye'de de son yıllarda
 378 nitel araştırmaların ve meta analiz çalışmalarının sayısında da bir artış vardır (Yılmaz, 2016b). Ayrıca
 379 alanda derleme türündeki kuramsal çalışmalar az sayıda çalışılmakta veya bu tür çalışmalar göz ardı
 380 edilmektedir (Turan vd., 2014). Bu tür çalışmalar önemli bir bilgi birikimi ve yabancı dil bilgisi
 381 gerektirmektedir. Örucü ve Şimşek'e göre (2011) akademisyenlerin yabancı dil konusunda
 382 sorunlarının olması ve buna bağlı olarak iletişim konusundaki yetersizlikleri; üniversitelerde
 383 akademisyen sayısının yetersiz olması ve bunun doğal sonucu olarak akademisyenlerin iş yükünün
 384 fazla olması gibi bir takım kişisel ve mesleki zorluklar bu durum üzerinde etkilidir.

385 Nicel araştırmalarda genellikle ölçekler yoluyla veri toplanması ve görece olarak bu yolun daha
 386 kolay kabul edilmesi bu tür araştırmalara yönelmeyi artırmaktadır. Balcı vd. (2009) diğer araştırmacılar
 387 tarafından geliştirilmiş olan bir veri toplama aracını kullanarak başka bir örneklem grubu üzerinde
 388 tekrar eden birçok araştırma yapıldığını ve bu yolla aslında araçların, araştırmaların amaçlarını
 389 belirlediğini ileri sürmektedir. Bu durumu doğal sonucu olarak, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de
 390 de eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar genelde yaratıcılık ve özgünlükten uzak, daha çok
 391 birbirlerini tekrarlayan, basit düzeydeki çalışmalardır (Balcı, 2009). Özellikle belli bir felsefi alt yapısı
 392 olmayan araştırma geleneği, zaman zaman bazı yöntemleri ve nicelliği kutsallaştıran araştırma
 393 alışkanlıkları da bu tür araştırmaların artmasına sebep olmaktadır (Yılmaz, 2006b).

394 Eğitim yönetimi alanındaki bu durum genel olarak eğitim bilimleri alanının bir sorunu olarak
 395 belirmiştir. Sayılan ve diğerlerine (2005) göre pozitivism olarak adlandırılan bilim anlayışı eğitim
 396 bilimlerinde egemen bir paradigma halindedir. Fazloğulları ve Kurul'a göre (2012) Türkiye'de eğitim
 397 bilimleri alanında 20 zırlanan tezlerde benimsenen egemen paradigma pozitivismdir (% 90,4).
 398 Araştırmaya göre, pozitivism dışı eğilimler (ya da nitel araştırmalar) eğitim alanına ve özelden eğitim
 399 bilimlerine Khun'cu bir formda yani devrimsel bir boyutta etki etmemiş, yalnızca araştırma
 400 tekniklerinin zenginleşmesi bağlamında eklenmiştir.

401

402 Tema 3: Eğitim Yönetiminin Kavramları İşletmeden Alınma

403 Genel olarak eğitim yönetimi alanında kullanılan kuram ve kavramların genel yönetim ve
 404 işletme kuramlarından alındığı görüşü üçüncü tema olarak belirlenmiştir (f=22). Eğitim yönetimi
 405 alanının ortaya çıktığı dönemlerde, örgüt ve yönetim kuramları eğitim örgütlerine uyarlanmaya
 406 çalışılmıştır. Şişman ve Turan'a göre (2002) doğrudan eğitim yönetimi alanı ile ilgili kuram geliştirme
 407 çabaları oldukça sınırlı kalmış; dolayısıyla eğitim yönetimi alanında kullanılan kuram, model ve
 408 kavramlar yönetim 5'iminden ödünç alınmıştır. Beycioğlu ve Dönmez (2006) bu durumu, özellikle
 409 yönetim biliminden alınan kuramsal gömleklerin doğrudan eğitim yönetimine giydirilmeye çalışılması
 410 olarak açıklamıştır. Bunun nedeni eğitim yönetimi alanının henüz bilimsel bir kimliğe kavuş(a)mamış
 411 olmasıdır.

412 İncelenen çalışmalara göre eğitim yönetimi alanında kullanılan kuram ve kavramların genel
 413 yönetim ve işletme kuramlarından alınması alanın özellikle ilk yıllarında bir zorunluluk hatta bir
 414 şanstır. Bu durum zamanla eğitim yönetimi alanın disiplinlerarası bir çalışma alanı olduğu yönünde
 415 genel bir kabule de dönüşmüştür. Örneğin Şişman (2001) *I. Eğitim Yönetimi Toplantısı'nın* açılış
 416 konuşmasında "Eğitim yönetiminin, gerek kuramda gerekse uygulamada, eğitimin pek çok boyutunu,
 417 alt alanlarını kapsayan ve kuşatan bir şemsiye alan olarak düşünülebileceğini" belirtmiştir. Balcı vd.
 418 (2009) ise "Eğitim Yönetimi Araştırmaları ve Yayın Hakkında Rapor" adlı çalışmada bunun bir şans bile

419 olabileceğini belirtmişlerdir. Aydın'a göre (2010) eğitim yönetimi alanı çok disiplinli ve disiplinlerarası
420 bir özelliğe sahiptir ve bu pozitif bilimsel çerçeveden bir zafiyet olarak algılanmaktadır. Ancak özü
421 itibari ile bu durumun eğitimi zenginleştirebileceği, ona önemli bir güç katabileceği göz ardı
422 edilmemelidir.

423 Eğitim yönetimi alanı ile işletme/yönetim kuramları arasındaki ilişkiyi eğitim yönetimi
424 kitaplarında da görmek mümkündür. Eğitim yönetimi kitaplarında eğitim yönetimi, yönetim biliminin
425 kuramsal temellerinin eğitime uygulanması (Kaya, 1996); genel yönetimin eğitime uygulanması
426 (Taymaz, 1985); yönetim biliminin eğitime uygulanması (Balcı ve Aydın, 2001); yönetimin eğitime
427 uygulanması (Balcı, 2005) olarak tanımlanmıştır.

428 Ben³⁰ bir bakış açısını, yurtdışındaki önemli eğitim yönetimi kitaplarından biri olan Hoy ve
429 Miskel'in "Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama [Educational Administration: Theory, Research, and
430 Practice]" adlı çalışmasında görmek de mümkündür. 1978 yılında Hoy ve Miskel tarafından yazılan
431 kitap bütün dünyada hala en yaygın kullanılan eğitim yönetimi kitaplarından biridir. Ancak Bates
432 (2001) bu kitabı 1960'ların Kuram Hareketine dayanan eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların en
433 tipik örneği olarak nitelendirmekte ve bu özelliği ile eğitim yönetimi alanındaki muhafazakar ve tarihi
434 hatanın en güzel örneğini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bates'e göre (2001) kitap, bilim, felsefe ve
435 sosyal kuramdaki yeniliklerinden oldukça uzaktır ve kitabın belki de en göze çarpan özelliği, günümüz
436 eğitim sorunlarını tartışmaması veya bu bilinçten tamamen yoksun olmasıdır.

437 Hoy ve Miskel, okul yönetimi ve okul sistemini, büyük oranda yapı, motivasyon, liderlik, karar
438 alma ve örgüt ikliminden sorumlu profesyonel bürokratların gerçekleştirdiği iletişim, yeterlilik ve
439 değişim süreçlerinden ibaret olduğunu varsaymaktadır. Bu yolla okuyucular, eğitim konusunda tek
440 doğruya dayalı bir referans çerçevesi arayışı içine itilmektedir (Bates, 2001). Aslında kitap okuyucuya
441 pozitivistin bazı ezberlenmiş temsillerini ortaya koymaktadır ve eğitime ilişkin bu bakış
442 açısını mekanik ve pozitivist bir anlayış olarak adlandırmak mümkündür. Bu bakış açısı, görüşlerin
443 ileri sürüldüğü dönem itibari ile genel kabul gören görüşlerdir. Ancak günümüzde sorgulanması ve
444 yeniden ele alınması gereklidir.

445 Hoy ve Miskel'in kitabı için özetlenen bu durumun oluşturduğu tek boyutlu referans çerçevesi,
446 maalesef daha sonraki zamanlar³¹ tek boyutlu epistemolojik bir anlayışı da beraberinde getirmiştir.
447 Şentürk ve Turan'a göre (2012) özellikle Türkiye'de, eğitim yönetimi alanında üretilen kuramsal ve
448 pratik bilginin referanslarının çoğunluğunun "işletme, ekonomi, iktisat, yönetim-organizasyon" gibi
449 alanlardan alınması alanın felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi insan ve toplum bilimlerinden
450 yeterince beslenememesine sebep olmaktadır. Bu durum ise ontolojik, epistemolojik ve metodolojik
451 çıkmaz ve açmazlar yaşanmasına yol açmaktadır.

452 Eğitim yönetimi alanında üretilen çalışmaların ana temaları daha çok kapitalist toplumlarda
453 üretilen modeller (Örnek: kalite yönetimi, stratejik yönetim, risk yönetimi, iş doyumu vb.) etrafında
454 toplanmaktadır. Sözü edilen konular güncel, popüler ve tartışılması gereken sorun alanları olmakla
455 birlikte; üretilen bilgi, kuram ve uygulamada basmakalıp bir nitelik göstermektedir (Şentürk ve Turan,
456 2012). Ayrıca, işletme yönetimi sanılmaya başlamakta ve bu durum insanı yok sayan, sıkıcı ve içi boş
457 söylemler oluşmasına sebep olmaktadır (Aydın, 2010). Bu durum ise daha sonraki zamanlarda eğitim
458 örgütlerinin kendine özgü durumlarını dikkate almayan birçok çalışmanın yapılmasına sebep olmakta
459 ve alanın özgünleşmesine büyük zararlar vermektedir. Hanson (1996) okulun işleyişinin daha iyi
460 anlaşılabilmesi için davranış bilimlerinin ve sosyal bilimlerin bilgi ve bulgularına ihtiyaç olduğu
461 görüşündedir. Bu bakış açısı eğitim yönetimi alanının diğer bilim alanlarının kuram, kavram ve
462 yaklaşımlarını kullanmasına sebep olmuştur. Ancak bu kullanma o kadar fazla olmuştur ki, eğitim
463 yönetimi alanının "kendine özgü" denilebilecek bir yönü kalmamıştır (Akt: Gedikoğlu, 1997).

464 Ancak belirtilen bu sorunlara rağmen çok da büyük bir değişiklik olmamıştır. Örneğin, son
465 yıllarda eğitim yönetimi ve politikası alanyazınında ortaya atılan bazı kavramların ambalajlanarak
466 eğitim toplumunu oluşturan unsurlara yeni kavramlar olarak ortaya sunulduğu, hatta eski ihtiyaçların
467 yeni müşterilere satılması ve eski müşterilere yeni ihtiyaçların yaratılması yönünde girişimler olduğu
468 ileri sürülmektedir (Özdem, 2016). Bu durum birçok kavramın moda kavramlara dönüşmesine ve
469 kullanılmasına da sebep olmaktadır. Aydın ve Bozgeyik (2015) bu durumu yönetim modaları olarak

adlandırmakta ve yönetim modalarının sayılarının hızla artmasının alanyazında tartışılır bir hale geldiğini ileri sürmektedir. Böylece “Gerçek eğitim yönetimi, piyasanın ambalajıyla alıcısını cezpttirdiği, içi boş ama şekli güzel, hediyesi belli, alıcısı bol bir kutuya, yani ‘kisch’e” dönüşmektedir (Güngör, 2016).

Balcı (2011) özellikle 1980’lerde başlayan “yeni kamu yönetimi anlayışı, hesap verme uygulamaları, öğrenci merkezli liderlik anlayışı, standartlaştırma uygulamalarının artması, bilgi toplumu, küreselleşme, çokkültürlülük, alanın algılanışı” gibi temel eğilim ve yaklaşımların eğitim yönetiminin bağlamını değiştirdiğini ileri sürmektedir. Şe14 rk (2010) bu durumu büyük ölçüde neoliberal ekonomi politikalarının etkisine bağlamakta ve eğitim yönetimi alanının son dönemlerde, özellikle “verimlilik, maliyet, stratejik yönetim ve planlama, toplam kalite yönetimi, sürdürülebilirlik, yönetişim, yaşam boyu öğrenme” gibi kavramlarla açıklanır hale geldiğini ileri sürmektedir.

Bu anlamda eğitim yönetimi alanındaki temel sorunlardan biri de alanın temel kavramlarının işletme, kamu yönetimi, yönetim-organizasyon gibi alanlardan aktarılmasıdır. Aktarılan kavramlar arasında eğitim yönetimi alanına uyarlanabilecek ve önemli katkılar getirebilecek birçok kavram vardır. Ancak bazı kavramlar tamamen işletme ya da fabrika düzeni ile ilgili olmasına rağmen eğitim örgütlerinde kullanıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2016a). Çelik (1997) bu durumu Türkiye açısından ele almış ve aşağıdaki gibi açıklamıştır:

4
Ülkemizdeki eğitim yönetiminin kuramsal temelleri 1970’li yıllardan sonra yeterince incelenmemiştir. Sonuçta iki önemli sorun ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim yönetimi alanında çalışan bilim adamları bala eğitim yönetiminin kuramsal temellerini işletme yönetimine dayandırmaktadır. Hatta eğitim yönetimi alanında çalışan bazı bilim adamları lisans ve lisansüstü eğitimlerini eğitim yönetimi dışında tamamlamışlardır. Özellikle eğitim yönetimi literatürüne bakım olamayan işletme kökenli eğitim yöneticileri, eğitim yönetiminin kuramsal temellerini tamamen işletme yönetimi alanında elde edilen kuramsal çalışmalara dayandırmışlardır. Oysaki artık eğitim yönetimi ayrı bir bilim dalıdır. İşletme yönetimi alanındaki kuramsal gelişmelerden etkilenmekle birlikte, kendine özgü bir kuramsal temeli vardır...

Son zamanlarda, yukarıda belirtilen konu ve kavramlara bir tepki olarak da gelişen bir görüş olarak, pozitif psikoloji ve pozitif psikoloji ile ilgili kavramlar da eğitim yönetimi alanında dikkat çekmektedir (Aydın vd., 2013; Demir, 2011, 2015). Aslında eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla “kabadayılık, stres, çatışma, psikolojik şiddet, yabancılaşma, tükenme” gibi olumsuz olguların kullanıldığı (Demir, 2015) düşünülürse bu konular önemli birer araştırma konusu olabilir. Ancak pozitif psikoloji konusu da bir sonraki temada işlenen temel bir sorunu içermektedir. Acaba Batılı toplumların pozitif psikolojisi Türk toplumunu ne kadar açıklayabilir.

Tema 4: Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Kullanılan Kavramlar Batılı

Son yıllarda özellikle üzerinde durulan konulardan biri de eğitim yönetimi alanında Türkiye’de kullanılan kavramlaş5 maların Batı kültüründe geliştirilen kavramlar olması ile ilgilidir (f=13). Konu ile ilgili olarak Balcı (1992) “Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi” adlı makalesinde konuya değinmiştir. Balcı’ya göre (1992) “Bugüne kadar genelde örgütlere, bu arada da eğitim kurumları olan okullara Batı inanç sistemi penceresinden bakılmıştır. Rasyonalizm, pragmatizm ve pozitivistimin şekillendirdiği bu pencereden örgüte bakıldığında kesinlik, rasyonellik, düzenlilik ve kararlılık aranmıştır.”

Pozitivistimin, evrensel düzeyde geçerli olacak kuramlar geliştirilebilir görüşü, Batılı toplumlarda geliştirilen kuramların diğer toplumların sorunlarını da çözebileceği görüşünü beraberinde getirmiştir. Bu görüşün geri planında yatan temel varsayım; l5 ta ABD olmak üzere, Batılı ülkelerde yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan kuramların, Batı dışı toplumlar içinde geçerli olduğu ve aynı sonuçları verebileceği düşüncesidir (Turan ve Şişman, 2013). Pozitivistimin bilgiye toplumlar üstü bir nitelik atfetmesi, evrensel olarak belirlenen bilgilerin ya da kuramların bütün toplumlar için geçerli olabileceği, hatta az gelişmiş toplumların sorunlarının

521 23 ümünün Batı kaynaklı kuramlar olduğu düşüncesini bilinçaltına işlemiştir (Yılmaz, 2016a). Ancak,
522 toplumlara ve kültürlerle ilişkin evrensel doğrular saptama alışkanlığı bilimde ve insan ilişkilerinde
523 önemli sorunlar yaratmaktadır (Sargut, 1994).

524 Balcı (1992) konu ile ilgili olarak “Tüm bir örgüt yaşamı bu pencereden (Batı inanç sistemi)
525 görülebilir mi?” sorusunu sormaktadır. Yılmaz ise (2016a) “Batı medeniyetinin bir ürünü olan
526 eserlerdeki bakış açısının Batı medeniyetinin temel varsayımlarından ya da medeniyet tasavvurundan
527 etkilenmemesi mümkün müdür? O halde Batı medeniyetinin ürünü olan kuram, kavram ya da veri
528 toplama araçlarının diğer toplumlarda olduğu gibi kullanılması ne kadar doğrudur?” sorularını soruyor
529 ve olayı farklı bir boyuta taşıyor. Ancak eğitim yönetimi alanında egemen olan araştırma konularına
530 bakıldığında, bunların büyük ölçüde Türk toplumu dışındaki toplumlarda üretilen kavramlardan
531 olduğu gibi aktarıldığı ya da çevrildiği görülmektedir. Turan ve Şişman’a göre (2013) bunların Türk
532 toplumunun tarihî ve kültürel bağlamıyla yakından uzaktan bir ilişkisi yoktur.

533 Yalçın’ın (2015) “Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının
534 değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında gördüğü eğitim yönetimi alanı
535 akademisyenleri “eğitim yönetimi alanının orijininin Batı, hatta Amerika olduğu; alanda Batıya bağımlı
536 olunduğu; fikirlerin, kavramların Batıdan alındığı; düşünsel araçlarda bile bağımlı olunduğu” yönünde
537 görüş belirtmiştir. Katılımcılar, Türkiye’de eğitim yönetimi alanının akademik anlamda Batılı gündem
538 ve geleneklere bağımlı olmasının en önemli nedenlerinden birinin, küresel akademik sistemde kuralları
539 önceden belirleyen güç ilişkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Şentürk ve Turan (2012) konu ile ilgili
540 olarak şunları belirtmiştir:

541 1
542 *Batı kökenli siyasal aklın bir halkası olan neo-liberalizm, eğitim yönetimi yaklaşım ve uygulamalarında*
543 *başın durumdadır. Alanda yapılan tezler, araştırmalar, makaleler, bildiriler tematik ve kurumsal*
544 *olarak incelendiğinde, büyük ölçüde işletme diline karşılık gelecek, kalite, rekabet, verimlilik, maliyet*
545 *etkinliği, girişimcilik, risk yönetimi kodlarına göndermede bulunmaktadır.*

546
547 Yılmaz’a göre (2016a) eğitim yönetimi kuramları Batı kaynaklıdır ve kültürel uyarlama olmadan
548 kullanılması sakıncalı bir durumdur. Balcı’ya göre (2009) eğitim yönetimi alanındaki çağdaş değişme
549 ve gelişmelerden kaçınılması mümkün değildir. Ancak kullanılan kuram ve kavramların Batıdan
550 olduğu gibi alınması ve uygulanması yerine ülke koşullarına uyarlanması ve bu işleminden sonra
551 uygulamaya konulması daha anlamlı ve isabetli olacaktır. Türkiye’de Batı kültüründe geliştirilen
552 ölçeklerin Türkçeye uyarlandığı (Turan ve Özkan, 2016); eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme
553 alanında sıklıkla başvurulan ölçek çevirme ve uyarlama çalışmalarının, bunun en tipik en sefil örneği
554 olduğu (Turan ve Şişman, 2013); Türkiye’de yapılan eğitim liderliği çalışmalarında kültürün dikkate
555 alınmadığı (Yılmaz, 2016b) dile getirilmiştir.

556 Konu ile ilgili olarak yapılan eleştirilerde alanın bilgi temelleri üzerine sınırlı da olsa bazı
557 ontolojik ve epistemolojik tartışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Ancak üretilen bilginin
558 meşruiyetinin epistemolojik ve ontolojik eksende tartışıldığı kadar metodolojik olarak da yürütülmesi
559 gerekmektedir. Doğa bilimlerinden ödünç alınan yöntem ve tekniklerle üretilen bilgi genelde Batı
560 kaynaklı olmakta ve bağımsızlıktan uzak bir şekilde ele alınmaktadır (Yılmaz, 2016). Bu yönüyle
561 eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi daha insani bir toplum yapısı ve dünya inşa etmekten
562 uzaktır. Çünkü “Batıcı-teknikçi” söylemlerin aracı durumuna düşen mevcut bakış açısı var olan yapıyı
563 egemenlerin amaçları doğrultusunda devam ettirme işlevine katkı sağlamaktadır (Turan ve Şişman,
564 2013). Turan, Bektaş ve Yalçın (2016) konu ile ilgili olarak çevirisini yaptıkları *Eğitim Yönetiminin Mirası*
565 (Oplatka, 2016) adlı kitabın önsözünde aşağıdaki görüşleri dile getirmiştir:

566
567 *Özge bir deyişle Türkiye’deki eğitim yönetimi araştırmalarının gündemini söz konusu iki ülke (ABD*
568 *ve İngiltere) belirlemektedir. ... Türkiye’deki eğitim yönetimi araştırmacıları, kendi tarihi birikim ve*
569 *bağlamına uygun araştırma yapmak zorundadır. Aksi takdirde başka bir toplumda geliştirilen kavram*
570 *ve kuramları kendi kültürlerinde test etmenin ötesinde taklitte boğulma ve ithal bilgi distribütörlüğünün*
571 *ötesine geçememe tehlikesiyle karşı karşıyadır.*

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

Aslında bu sorun da sadece eğitim yönetimi alanının değil, genel olarak eğitim bilimleri alanının hatta genel olarak bütün sosyal bilimlerin bir sorunu olarak görülebilir. Turan'a göre (2014) Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki araştırma ve eğitimdeki uygulamalar insan iradesini üstü örtük bir şekilde, bir başka toplumun emrine vermektedir. Çünkü bu araştırma ve uygulamalar büyük oranda Batıdan aktarılmakta, tercüme edilmekte ya da uyarlanmaktadır. Türkiye'de, her türlü biliş tarzının, eğitimsel bilginin üretildiği bağlam tarafından belirlendiği gerçeği göz ardı edilerek, eğitim alanında üretilen bilimsel bilgi, Batılı biliş tarzını esas almakta ve taklitte boğulmadır. Böylece, her geçen gün özgünlüğü yitirmektedir (Turan, 2014).

Tuna (2011) etkinliği ve geçerliği kabul edilmiş, bu konuda kuşku duyulmayan ya da belli sistemlerle yayılan ve korunan bilgi ve türlerinin daha çok bilimsel olarak nitelendirildiğini, Batı'da biçimlenip sistemleştirildiği şekliyle kabul edildiğini ileri sürmektedir. Batı'dan gelen ve bilimsellik özelliği ya da iddiası taşıyan bu bilgiler söz konusu olunca belli kesimlerde akan sular durmakta (Tuna, 2011) hatta entelektüellerimizin önemli bir kısmı Batı sistemine sorgulamadan tapmaktadır (Kızılcelik, 2011). Özdemir (2013) ise bu durumu şöyle özetlemektedir: "Türkiye'de İngilizce olan her şey bilimsel, Arapça olan her şeyi kutsal sanılıyor." Çünkü batılı bilgi kaynakları bilimsel olarak görülmekte ve doğru kabul edilmektedir; doğru kaynaklı bilgiler ise bilimden çok sezgiye dayalı olduğu için rağbet görmemektedir.

Tema 5: Eğitim Yönetimi Alanı Uygulamadan Kopuk

Eğitim yönetimi alanı ile ilgili olarak vurgulanan temalardan biri de eğitim yönetimi alanının uygulamadan kopuk olduğu yönündedir (f=11). Aslında bu sorun sadece eğitim yönetimi alanının değil, genel olarak eğitim bilimleri alanının bir sorunu olarak görülebilir. İncelenen araştırmalarda bu durum belli başlı birkaç sebebe bağlanmaktadır.

Sargut'a göre (1994) toplum bilimciler bilimsel olmama kaygısıyla egemen mekanistik paradigmalara zamanında büyük ödünler vermiştir. Benzer sorunları eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi alanları da yaşamıştır. Eğitim bilimleri alanı, kendini üniversite sistemine kabul ettirme kaygısı ile bilimsel çalışmalara yönelmiş ve böylece uygulamadan kopmuştur. Ünal'a göre (2015) özellikle Türkiye'de eğitim bilimleri kendi paradigmasını henüz oluşturamamış genç bir disiplin olarak nomotetik sosyal bilimlerin araştırma geleneğini sürdürerek, eğitim olgusunu betimlemek, açıklamak ve onunla ilgili genellemeler, gerekirse kestirimler yapmak üzere tasarlanarak, "rüşünü" ispat etme ihtiyacı duymuştur.

Özellikle pozitivist bakış açısı ile eğitimin bilim olmayacağını savunan, geleneksel bilim anlayışına sahip akademisyenlerin olduğu ve üniversite yapısı içinde kabul sorunu yaşayan eğitim araştırmacıları bu sorunu aşabilmek için daha çok kuramsal ve nicel araştırmalara yönelmişlerdir (Yılmaz, 2016a). Oplatka'ya göre (2016) eğitim yönetimi alanındaki temel çalışmalar deneme ve betimsel rapor türleri olan bir alandan, daha önemli gelişme gibi görünen bir alana (nicel, nitel ya da örnek olay çalışmaları kullanılan deneysel çalışmalara) geçmiş ve böylece üniversitedeki akademik konumunu ispatlamıştır. Ancak Türkiye'de alanda yapılan kuramsal araştırmalar toplumun sorunlarından daha çok, "Batılı kuramları ya da popüler kavramları" çözümlenmeye çalışan ya da yayınlanması görece daha kolay olan kavramları inceleyen konulara yönelmiştir. Şimşek (2005) bu durumu aşağıdaki gibi özetlemektedir:

6 Eğitim ve eğitim yönetimi üniversiter değerlere uyumlu görünmek, yerleşik disiplinlere kendini kabul ettirebilmek, alternatifin olmadığı ortamda egemen pozitif bilim paradigmasına uyum göstererek pozitif bilim felsefesini ve araştırma yöntemini yıllar içinde benimsemiştir. Bu durum bugün genel olarak eğitim alanının ve özde eğitim yönetimi alanının uygulamadan, uygulayıcıların sorunlarından, eğitim politikalarının oluşturulması sürecinden kendini soyutlamasını; eğitim konusundaki öğretim ve araştırma etkinliklerinin uygulama ve pratik değeri son derece düşük kuramsal yöntem ve çalışmalara yönelmesini getirmiştir.

623 Eğitim yönetimi alanı kendini ispatlama ve bilimsel görünme kaygısıyla sosyal bilimlerdeki
624 egemen pozitivist paradigmayı olduğu gibi kendisine uyarlamıştır. Pozitif bilimlerde egemen olan bilgi
625 üretme yöntemleri ve nicel araştırma geleneği benimsenmiş; görgülcülük, yordama ve bilimsel kesinlik
626 kavramları istisnasız kabul edilmiş; değişik durumları açıklayabilecek tek bir model arayışına gidilmiş;
627 kuram uygulamaya tercih edilmiştir (Şimşek, 2003). Şimşek'e göre (2002) "1960'lı yılların sonlarında
628 ABD'de eğitim yönetimi alanına davranış bilimleri paradigması egemen olmuştur ve bu paradigma
629 Türkiye'de yeni açılan programlara aynen yansımıştır. Bu yolla eğitim bilimleri kavramı ortaya 35
630 eğitim bilimselleştirilmiştir. Eğitim bilimleri ismi çoğul kullanılarak, eğitim alanı içinde yer alan eğitim
631 yönetimi ve denetimi, eğitimde program geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ölçme ve
632 değerlendirme gibi alt alanların her biri ayrı ayrı bilimler yapılmıştır. Bu bilim dallarının her biri ayrı
633 ayrı örgütlenmiştir. Davranış bilimleri paradigmasının tipik bir yansıması olarak eğitim bilimleri
634 alanında kuram uygulamaya tercih edilmiştir.

635 Kuramı uygulamaya tercih etmenin doğal bir sonucu olarak, yapılan araştırmalar uygulamaya
636 sınırlı bir katkı getirmektedir. Benzer durum eğitim yönetimi alanı için de söz konusudur. Türkiye'de
637 eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmında okul müdürleri birer lider ya da
638 birer profesyonel olarak kabul edilmekte; okul müdürlerinin liderlik davranışları ya da çeşitli
639 konulardaki görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Ancak Türk eğitim sisteminde okul müdürlüğü
640 meslekte asıl olan öğretmenliktir. Yapılan araştırmalarda kuramı ön plana çıkararak, uygulamada pek
641 bir karşılığı olmayan bazı konuların da araştırma konusu edildiği görülmektedir. Bu bağlamda Çelik
642 (2003) Türkiye'de dönem dönem popüler olan toplam kalite yönetimi, öğrenen örgüt, kaos yönetimi
643 ve stratejik yönetim gibi konuların işletme odaklı bilgiler olduğunu, bu bilgilerin eğitim yönetimi
644 alanındaki uygulamalı bilgiye nasıl yansıtacağı sorusunun çözüm bekleyen bir sorun olduğunu ileri
645 sürmektedir. Özellikle son yıllarda Türkiye'de de sık sık gündeme gelen "Okula Dayalı Yönetim,
646 Toplam Kalite Yönetimi, Eğitimde Özelleştirme" gibi genel anlamda ülkenin somut sorun ve
647 gereksinimlerine dayanmayan ancak daha çok küresel olarak diğer gelişmiş ülkelerdeki gelişmelerin
648 ve güncel tartışmaların ve bir ölçüde de eğitimin ticarileşmesinin uzantıları olarak ortaya çıkan tartışma
649 konuları bu sorunlara örnek oluşturmaktadır (Aksoy, 2002).

651 Eğitim yönetimi alanında, uygulamadan kopuk çalışmalar yapılmasının sebeplerinden biri de,
652 bundan önce verilen temalarla da ilintili olarak, yapılan araştırmaların daha çok akademik yükselme
653 yaygısı ile yapılması ile ilgilidir. Şişman (2001) akademik çalışmalarda, genelde akademik kariyere
654 dönük amaçların ön planda olduğu, belli bir aşamadan sonra bir durgunluk dönemine girildiği
655 görüşündedir. Bu yüzden yapılan akademik çalışmalar uygulamaya pek yansımamış ve bu durum,
656 "bilim için bilim" mantığının gelişmesine neden olmuştur. Aslında Türkiye'de yapılan yayın sayısı ile
657 akademik unvanlar arasındaki ters ilişki de bu duruma örnek olarak verilebilir. Yapılan araştırmalar
658 göstermektedir ki Türkiye'de akademik unvanlar yükseldikçe yayın sayısı azalmaktadır. Örneğin,
659 Turan vd. (2016b) son 15 yılda yapılan eğitim yönetimi kongrelerindeki katılımcıların büyük oranda
660 araştırma görevlileri ve yardımcı doçentlerden oluştuğunu belirlemiştir.

661 Aypay vd. (2010) 1999 ile 2007 yılları arasında yayınlanan eğitim yönetimi araştırmalarını
662 incelemişler ve yayın konusunda en üretken grubun, doçent ve profesörlere göre az da olsa küçük bir
663 farkla yardımcı doçentler olduğunu belirlemişlerdir. Alanda akademik kariyer kaygıları ön planda
664 (Yalçın, 2015) olduğundan doçentlik sınavı, yükselme ya da kariyer için atlama noktası olarak
665 görülmekte ve doçentlik öncesi çok sayıda araştırma yapılırken, doçentlik sonrası aşama olan
666 profesörlük için görece olarak daha az çalışma yapılmaktadır. Maalesef, genel olarak eğitim bilimleri
667 ve öğretmen yetiştirme alanının bir çok bilim dalında yayın yapmanın altındaki temel motivasyon
668 kaynağı akademik yükselme kaygısıdır. Ancak, yükselme kaygısı ile yapılan yayınlar nitelik ve nicelik
669 olarak yetersiz (Balcı vd., 2009) görülmektedir.

670 Bu bağlamda kuramsal araştırmalar ya da kavramsal çözümleme türündeki yayınlar çok fazla
671 yapılmamaktadır. Demirhan'ın (2015) eğitim yönetimi alanında çalışan profesör doktor unvanlı 18
672 akademisyenle görüşmeler yaptığı araştırmasındaki katılımcılara göre "Eğitim yönetimi alanında
673 kuramsal araştırmalar çok fazla yapılmamaktadır. Genellikle kuramsal kavram bilinmeden, hangi

674 anlayışla yapıldığı bilinmeden yansıma araştırmalar yapılmaktadır. Üst düzey kavramsal çerçeve ve
675 kuram oluşturmada çok ciddi sorunlar vardır. Araştırmalarda, tündengelelim diye bir şey yoktur ve
676 yapılan işin kuramsal arka planı da yoktur.” Balcı vd.’ne göre (2009) genelde eğitim bilimleri, özelden
677 eğitim yönetimi alanında araştırma potansiyeline sahip olan akademisyenler “uygulamaya” mesafeli
678 durmayı tercih etmektedirler. Bu mesafeli duruşun sonucu olarak, üretilen bilgi uygulayıcıların
679 sorunlarını çözmekten daha çok akademik camianın “entelektüel” merakını gidermekten öteye
680 gidememektedir.

681 Ancak bu temada belirtilen sorun sadece Türkiye’de değil, genel olarak eğitim yönetimi alanında
682 karşılaşılan bir sorundur. Oplatka’ya göre (2016) uygulamacıların alandaki dergilere katılımında ciddi
683 bir düşüş vardır ve bu durum alandaki akademikleşmeye ve bu durumun uygulamalı bilgi üretiminden
684 ziyade kuram ve araştırmadaki etkisine işaret etmektedir. Alanda eleştirel düşünenler, araştırmanın
685 alan üzerindeki etkisinin olmadığını, önemli sorunları irdelemediğini, bilgiyi ve uygulamayı
686 geliştirmediğini mütemadiyen iddia etmişlerdir.

687 İncelenen çalışmaların bazılarında ise, şu anda eğitim yönetimi alanının daha farklı bir sorun ile
688 karşı karşıya olduğu ileri sürülmüştür. Daha önceki zamanlarda bilimsel görünme kaygısı taşıyan alan,
689 şu an 36 önemli bir tıkanıklık yaşamaktadır. Bazı yazarlara (Leithwood ve Duke, 1999; Maxcy, 2001)
690 göre artık eğitim yönetimi bilimi çok önemsenmemekte; alanda daha çok performans dayalı yönetim,
691 kalite ya da liderlik gibi kavramlar işlenmektedir. Bundan önce açıklanan temalarda da benzer
692 görüşlere yer verilmesi elde belirlenen temaların birbirini tamamlar nitelikte olduğunu göstermektedir.

693

694 Tema 6: Alternatif Yaklaşımlar

695 Bundan önce belirlenmiş olan temalarda, daha çok alanın bir takım sorunları olduğuna vurgu
696 yapılmıştır. İncelenen bazı araştırmalarda “eğitim yönetimi alanının ne kadar bilim olduğu konusunda
697 bizzat önemli eğitim yönetimi entelektüellerin çok ciddi kuşkuları olduğu (Şimşek, 2002); eğitim
698 yönetimi alanının krizde olduğu (Turan, 2004a); alanda tıkanma olduğu; eğitim yönetiminin geniş bir
699 vizyon oluşturmak yerine, içe dönük çabalar içinde olduğu; eğitim yönetimi alanının son dönemlerde
700 bir değişim stresi altında olduğu; eğitim yönetimi biliminin çok önemsenmediği (Beycioğlu ve
701 Dönmez, 2006); alanın içeriği ve bilimsel doğası ile ilgili farklı bakış açıları olduğu (Örücü ve Şimşek,
702 2011) yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlere göre eğitim yönetimi alanının önemli bir
703 “kendini tanımlama sorunu” olduğu 34 söylenebilir.

704 Eğitim yönetimi alanının önde gelen bazı kuramcıları, gerçek ve değer birbirinden bağımsız
705 olduğunu söylemeye devam etseler de (Bates, 2001) pozitivist bilimin genelleci, evrensel, nesnel,
706 değerden bağımsız, belirlemeci, indirgemeci bilim anlayışı çeşitli eleştirilere uğramış ve eğitim
707 yönetiminde yerleşik Kuram 1 reketi 1970’lerde tereddütlere neden olmuştur. Thomas B. Greenfield
708 1974’te eğitim yönetiminde yerleşik kurama sarsıcı bir saldırıda bulunmuş, felsefi ve yöntemsel
709 sayıtlarının yanlışlığını göstermiştir (B 3, 2009). Greenfield, Hodgkinson ve Bates gibi eğitim
710 yönetimi alanının bazı araştırmacıları, yönetimin doğası itibarıyla değerden bağımsız ele alınıp
711 açıklanamayacağını ileri sürmektir 29 (Şişman, 1998).

712 Greenfield’a göre eğitim yönetimi alanı ile ilgili araştırmalarda insani değerler, duygular ve
713 insanın öznel yönü göz ardı edilmiştir. Örgütlerde yapı ve yapı ile ilgili unsurlar, düşünen ve eylemde
714 bulunan insandan daha fazla önemsenmiştir. Pozitivist bilim anlayışının egemenliği altında olan eğitim
715 yönetimi alanında tercih edilen nicel araştırma teknikleri maalesef insani değerleri ve özellikleri
716 2 lamaktan yoksundur (Aydın ve Uysal, 2011; Şişman ve Turan, 2004a; Turan ve Şişman, 2000).
717 Pozitivist paradigma, eğitim yönetim 2 alanının daha çok teknik-mekanik bir alan olarak algılanmasına
718 ve inşa edilmesine sebep olmuştur. Felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, edebiyat gibi alanların
719 ihmal edilmesine yol açan bu süreç işletmenin yönetim sanılmasına ve yönetim kuramlarının birebir
720 eğitim örgütlerine uyarlanmasına yol açmıştır (Aydın vd., 2013).

721 Bu görüşler, alan ile ilgili bir takım sorunların olduğu ve bu sorunların da daha çok alanın
722 pozitivist karakterinden kaynaklandığı yönündedir. Bu görüşe sahip olan kişiler, pozitivist karakterin
723 ortaya çıkardığı sorunları aşabilmek için bir takım alternatif yaklaşımlar önermektedir. Aslında genel
724 olarak bakıldığında eğitim yönetimi alanındaki bütün alternatif yaklaşımlar alanın pozitivist

725 karakterine yönelik eleştirilerden doğmuştur. Pozitivist paradigmaya alternatif olarak ileri sürülen
726 görüşler farklı şekillerde sınıflanmıştır.

727 Balcı (1991) “fenemoloji, etnometodoloji, sembolik etkileşim, yeni sembolik etkileşim³ ve yeni
728 eğitim sosyolojisi” gibi akımları alternatif yaklaşımlar olarak sıralarken, Şişman (1998) pozitivist
729 paradigmaya alternatif olarak ortaya atılan görüşlerin “öznel, yorumsamacı, nitel, doğal, fenomenoloji,
730 etnometodoloji, sembolik etkileşimci, eleştirel kuram” gibi başlıklar altında dile getirildiği
731 görüşündedir. Turan ise (2004b) “fenomenoloji, etnometodoloji, eleştirel kuram ve postmodernizm”
732 olmak üzere dört kuramsal yaklaşım olduğunu ve bunların son 30 yılda eğitim yönetimi tartışmalarının
733 merkezinde yer aldığını ileri sürmektedir. Yılmaz da (2015) bu eleştirileri genellikle,
734 öznelcilik/sübjektivizm, eleştirel kuram, postmodernizm ve feminist kuram başlıkları altında
735 toplandığı görüşündedir.

736 Türkiye’de yayınlanan eğitim yönetimi çalışmalarında da yukarıdaki görüşlere benzer bir şekilde
737 *Eleştirel Kuram* ile ilgili görüşler (f=15) sık sık dile getirilmiştir. ABD merkezli University Council for
738 Educational Administration (UCEA) tarafından, eğitim yönetimindeki geleneksel ve yeni bakış
739 açılarının belirlenebilmesi için bir çalışma başlatılmış ve hazırlanan raporda *Eleştirel Kuram*, yeni bakış
740 açılarının en önemlilerinden biri olarak gösterilmiştir (Hoy, 1994). Turan (1998) “*Critical theory and the*
741 *field of educational administration: Toward a humane science*” adlı çalışması⁴da, süregelen modern eğitim
742 yöntemi uygulamalarını eleştirel kuram bağlamında eleştirmiş ve pozitivist bakış açısının örgüt
743 içerisindeki insan davranışını anlamaktan uzak olduğuna vurgu yapmıştır.

744 Eleştirel Kuramı öneren çalışmalarda genellikle eğitim yönetimi alanının pozitivist
745 karakterinden kaynaklanan ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunların aşılması için Eleştirel
746 Kuram ve bu kuram ile ilgili kavramların önemli bir çıkış noktası olabileceği vurgulanmaktadır.
747 Geleneksel eğitim yönetimi alanına Eleştirel Kuram ile meydan okuyan (Park, 1999) en önemli kişi
748 Bates’tir. Bates’in düşünceleri pozitivism eleştirileri konusunda Greenfield’den temelini almakla
749 beraber, çalışmaları sosyal ve kültürel yeniden üretim, eleştirel kuram bağlamında ilerlemeye devam
750 etmiştir (Bates, 1988 Akt: Altınkurt ve İliman-Püsküllüoğlu, 2016). Bates, eğitim yönetiminin
751 pozitivist karakterinden kaynaklanan sorunları “eleştirel sosyal kuram, örgüt, kültür ve eylemin
752 dönüşümü, eğitim yönetiminin kültürel özelliği, metaforlar ve anlamın yönetimi, yönetim,
753 ritüelleştirme, kontrol ve müzakere” bağlamında tartışmıştır. Güngör (2010) eleştirel kuram
754 perspektifinden değerlendirildiğinde eğitim yönetiminin rolünü aşağıdaki gibi özetlemiştir:

755 ⁷
756 *Eleştirel kuramda eleştirinin amacı, insanları egemenliği altına alan ideolojik baskılardan özgürleşmeye*
757 *sağlamaktır. Bu nedenle eleştirel kuram, insanı özgür seçimler yapabilen ve bu seçimleriyle davranabilen*
758 *bir toplumsal birey olarak ortaya çıkarmaya çalışır. Eleştirel kuram perspektifinden değerlendirildiğinde*
759 *eğitim yönetiminin rolü, eğitim süreci içinde bireylere yerleştirilmiş olan toplumsal ideolojik*
760 *sınırlandırmaların farkında olmayı sağlamak ve eleştirel düşünme yoluyla bu sınırlandırmaların*
761 *kontrolünü azaltmaya çalışmaktır.*

762 ⁸
763 Bu doğrultuda, bir eğitim yöneticisinden, eğitim sürecine katılan bütün bireylerin eleştirel
764 düşünen, sorgulayıcı bir tavra sahip olan, kendileri ve topluma ilişkin farkındalık düzeyi yüksek
765 bireyler⁸ olarak yetişmesini sağlayacak bir ortam oluşturmaları beklenmektedir. Eğitim yöneticisi bu
766 süreçte etik bir duruşa sahip olmalı⁸; eğitici, dönüştürücü ve eleştirel bir lider olarak topluma örnek
767 olmalıdır (Kesik, 2014). Burada eğitim süreci içinde bireylere yerleştirilmiş olan toplumsal ideolojik
768 sınırlandırmaların farkında olunmasının sağlanması ve eleştirel düşünme yoluyla bu sınırlandırmaların
769 kontrolünün azaltılması esastır (Güngör, 2009).

770 Başka bir öneri olarak ise *eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi* (f=11) gerektiği sık sık dile
771 getirilmiştir. Bu öneri eleştirel kuram ile ilgili önerilerde de önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin Bates
772 (2001) eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini, kültürün, aslında eğitsel
773 uygulamaların başlıca kaynağı olduğunu ileri sürmüştür. Şişman da (1996a) benzer şekilde bir
774 toplumun sahip olduğu kültürel özelliklerin, örgüt, yönetim ve yönetici kavramlarının algılanışını
775 olduğu kadar yönetim biçimini, yönetim süreci ve uygulamalarını da etkilediği görüşündedir.

776 *Postmodernizm* (f=11) de yine bu tartışmalarda kullanılan önemli kavramlardan biridir.
 777 Gedikoğlu'na göre (1997) eğitim yönetimi alanında birçok bilim dalında olduğu gibi postmodernizm
 778 dönemi başlamıştır. Genel olarak moderniteye bir tepki olan postmodernizm; modernitenin, bilimin
 779 insanlığın ilerlemesini sağlayacağına ve mutlu kılacağına olan güvenine karşı çıkmış ve bilimin bunu
 780 tek başına gerçekleştiremeyeceğini ileri sürmüştür (Turan, 2004b). Postmodern eğitim ve yönetim
 781 tartışmaları, eğitim yönetimi alanında da dikkate değer dönüşümlerin yaşanmasına yol açmıştır. Bu
 782 dönüşümlerde insana ve örgütlere bilimsel ve deneysel temelde yaklaşan pozitivist paradigmanın
 783 değer dışı anlayışına ve çıkmazlarına yönelik eleştiriler önemli yer tutmaktadır (Aslanargun, 2007).
 784 Postmodernizme göre eğitim yönetimi alanındaki geliştirilmiş bütün kuram ve yaklaşımlar
 785 modernisttir ve reddedilmelidir. Postmodern eğitim yönetimi araştırmalarında ve uygulamalarında,
 786 “çoklu anlam, kültürel kimlikler, güç ilişkileri ve toplumda gücün dağılımı, eleştirel bilinç ve direnç,
 787 belirsizlik, katılım, sosyal sorumluluk, yapı bozumu, dağılım” gibi konular merkeze alınmalıdır.
 788 Postmodern söylem, eğitim yönetimi kuram ve uygulamalarının nasıl oluşturulduğu ve
 789 meşrulaştırıldığı konusuna önemli açıklama ve katkılar getirmektedir (Turan, 2004b).

790 Son yıllarda ise *Doğal Tutarlılık Kuramının* alternatif bir bakış açısı olarak sunulduğu
 791 görülmektedir (f=5). Eğitim yönetiminde alternatif bakış açıları konusunda Avustralya perspektifi
 792 olarak sunulacak olan bu bakış açısında Evers ve Lakomski'nin çalışmaları çok önemli bir yer
 793 tutmaktadır. Öznellik, eğitim yönetimi alanındaki en önemli temsilcisi Thomas B. Greenfield olsa
 794 da son yıllarda Colin W. Evers ve Gabriele Lakomski tarafından yapılan çalışmalar da özel bir önem
 795 taşımaktadır. Evers ve Lakomski'nin (1991, 1996, 2000) eğitim yönetimi ile ilgili mevcut durumu
 796 sorguladıkları “*Knowing Educational Administration* (1991), *Exploring Educational Administration* (1996) ve
 797 *Doing Educational Administration* (2000)” adlı kitapları eğitim yönetimi alanının bilgi temeli ve Doğal
 798 Tutarlılık Kuramı üzerinde durmaktadır. Evers ve Lakomski (1991, 1996, 2000) eğitim yönetimi için
 799 pozitivist ve yapısalcı bir bakış açısı yerine tutarlılık (coherentism) kökleşmiş değiştirilmiş bir
 800 bilimselliği önermektedir. Evers ve Lakomski'ye göre (1994) eğitim yönetimine pozitivist yaklaşım
 801 çok sınırlıdır. Mantıksal pozitivism, eğitim yönetimindeki herhangi bir sistematik açıklamaya kullanışlı
 802 şekilde uygulanamayacak kadar dardır. Her zaman, anketlerin ve diğer verilerin kullanıldığı nicel
 803 araştırma yönteminin istatistiksel araçları, sosyal olayların karmaşıklığını açıklamada, eğer örnekler
 804 bulunabilecekse ve her zaman seçilip çıkarabilecekse, bu verilerden anlamlı çıkarımlar yapmayı
 805 sınırlandırabilir. Genellemelere ulaşmak zordur. Dahası, örgütler hakkındaki bilgilerin çoğu,
 806 hipotezci-tümdengelimci süreçler ile değil, kültürelleşme ve sosyalleşme süreçleriyle gayri resmi olarak
 807 edinilmiştir. Balcı (2009) *Doğal Tutarlılık Kuramının* eğitim yönetimini bilimselleştirmede bir güven
 808 oluşturma aracı olarak görülebileceğini; okul yöneticilerine rasyonel karar olma modeli olarak hizmet
 809 edebileceğini; eğitim yönetimi bilgi tabanının oluşturulmasına katkı getirebileceğini düşünmektedir.

810

811 Tema 7: Öneriler

812 Yukarıda sıralanan temalarda ele alınan sorunların ve önerilerin yanı sıra bu sorunların
 813 çözümüne yönelik bir takım alternatif bakış açıları önerildiği gibi farklı bir takım öneriler de
 814 getirilmiştir. Bu önerileri araştırma konuları ile ilgili öneriler ve araştırma yöntemlerine dönük öneriler
 815 olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkündür.

816 *Araştırma konuları ile ilgili olarak* en sık karşılaşılan öneri, alanda ontolojik, epistemolojik ve
 817 metodolojik sorunların gerekli olduğu görüşüdür. Bu bağlamda araştırma konuları saptanırken
 818 veya seçilirken eğitim yönetimi ile ilgili yaşanan öze ilişkin veya ontolojik sorunların esas alınması;
 819 uygulamadan kurama gidilmesi ve gerekirse bu süreçte özgün kuramlar geliştirme yolunun tercih
 820 edilmesi gerektiği (Turan ve Şişman, 2013) ileri sürülmektedir.

821 Alanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunlarının, alanda tek disiplinli bir bakış
 822 açısına yol açtığı ve bu bakış açısının “sosyoloji, psikoloji, felsefe, davranış bilimleri, edebiyat” gibi
 823 disiplinlerden yararlanmayı azalttığı görüşü de ileri sürülmektedir. Aydın vd.'ne göre (2013) psikoloji
 824 alanında özellikle son yıllarda çok önemli bir yere sahip olan pozitif psikoloji, eğitim yönetimi
 825 çalışmaları ve araştırmaları için çok önemli bilgi ve bulgular sunmaktadır. Ayrıca bu kavramda kültürel
 826 kodlarımızdan da izler bulmak mümkündür.

827 Bu bağlamda başka bir öneri de incelenen konuların sosyal, politik, ekonomik, tarihi ve kültürel
828 boyutlarının ele alınması gereğidir (Turan ve Şişman, 2013). Turan ve Şişma'a göre (2013) eğitim
829 yönetimi alanında çalışan bir araştırmacı, eğitim ve okul ile ilgili herhangi bir konuyu çözümlenmeye
830 çalışırken, konu ile ilgili değişkenleri bir bütün olarak ele almalı, makro ve mikro düzeydeki diğer
831 değişkenleri hesaba ka⁵malı ve bütüncül bir bakış açısına sahip olmalıdır. Eğitim yönetimi alanında
832 geliştirilecek olan yeni dil ve söylem, içinde bulunulan toplumun kültür, kavram ve anlam dünyası ile
833 ilişkilendirmelidir. Buna göre neo-liberal politikalar değil, toplumun sorunları araştırma konusu
834 edilmelidir (Şentürk, 2010; Turan, 2004b). Egemenliğin oluşturulması, sürdürülmesi ve
835 kurumsallaşması konusunda rol oynayan unsurlar ve özellikle de okulun bu konudaki rolü
836 incelenmelidir. Egemenliğin oluşturulması, sürdürülmesi ve kurumsallaşması sürecinde açık ve gizli
837 müfredat, ölçme-değerlendirme sistemleri ve diğer pedagojik uygulamaların rolü incelenmelidir.
838 Çünkü eğitim, okul aracılığıyla resmi bilginin üretildiği ve toplumdaki güç ilişkilerinin şekillendirildiği
839 bir kurumdur (Turan, 2004b).

840 Eğitim politikaları incelenirken eleştirel bir yaklaşım sergilenmesi; eğitim politikalarının
841 ideolojik etkilerinin söylem analizi ile yeniden ele alınması; demokratik politika anlayışının yeniden
842 inşa edilmesi eğitim yöneticilerinin ve eğitim yönetimi araştırmacılarının asli görev ve sorumluluğu
843 kapsamında düşünülmelidir (Şentürk ve Turan, 2012). Bu doğrultuda, eğitim yönetimi ala¹da çalışan
844 akademisyenler, egemen paradigmaya hizmet eden kurum ve söylemler üretmek yerine, **ürettiği bilgi**
845 **ile eleş¹⁰ pratigini kurabilen entelektüeller olarak kendilerini** konumlandırmalıdır (Şentürk ve Turan,
846 2012). Eğitim yönetimi araştırmacıları "bilim için ya da kariyer için bilim" anlayışından vazgeçmeli;
847 Türk toplumu için yaptıkları ve ürettiklerinin kıymetini namusluca sorgulamalıdır (Turan ve
848 Şişman, 2013).

849 *Araştırma yöntemleri konusunda*, genel olarak eğitim yönetimi araştırmalarında pozitivist ve
850 yorumcu paradigma anlayışlarının, birbirlerini dışlayıcı olarak kullanıldığı ancak bunun yerine,
851 araştırma kavramını genişleterek şekilde birbirlerini tamamlayıcı olarak görülmesi gerektiği (Balcı,
852 1992, 2009; Balcı vd., 2009) vurgulanmaktadır. Balcı'ya göre (1992) alternatif bakış açıları ile örgütsel
853 araştırmaları iki kategoride toplamak mümkündür. Örgütün geleneksel kuramın öngördüğü
854 bürokratik yönlerinin nicel analiz yöntemiyle, diğer yönlerinin ise nitel analiz tekniğiyle araştırılması
855 uygun olacaktır. Doğaldır ki yaşamın tümü, bu iki yaklaşımın da birlikte kullanılmasını
856 gerektirmektedir. Bu noktada nitel araştırma-nicel araştırma gibi bir sınıflandırmanın yapay bir
857 sınıflandırma olduğu unutulmamalıdır. Çünkü bu iki alan birbirini dışlamamakta, aksine
858 tamamlamaktadır. Araştırmanın yönteminin belirleyicisi araştırılmanın problemidir. Bu durumda da
859 nitel ya da nicel hangi yöntemin uygulanması gerektiğini "uygunluk" tayin etmektedir (Balcı vd., 2009).
860 Burada belirtilen yaklaşıma karşı çıkan bazı görüşler de vardır. Bu görüşlere göre nicel ve nitel
861 araştırma yaklaşımlarının doğduğu paradigmlar ve temel yaklaşımlar tamamen birbirinden farklıdır
862 ve bütünleştirilmeleri mümkün değildir. Genellemelere ulaşmak amacı ile yapılan nicel araştırmalar ile
863 belli bir konudaki görüşleri derinlemesine analiz etmek isteyen nitel araştırmaları bir araya getirmek
864 bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir.

865 Son yıllarda nitel ya da karma desenli araştırmalarda bir atış olsa da, nicelliği özendiren bir sistem
866 olduğundan araştırmacılar genellikle daha kısa sürede yapabilecekleri ve yayınlatabilecekleri nicel
867 araştırmalara yönelmektedir (Demirhan, 2015). Demirhan'ın (2015) araştırmasına göre:

868
869 *Alandaki araştırma geleneği ve paradigmanın en temel unsuru olarak karşımıza çıkan atama ve*
870 *yükselme kriterlerinin yol açtığı problemlerin giderilmesi amacıyla alandaki bilim insanlarının geniş*
871 *katılımıyla niteliğe önem veren, bilimsel muhafazakarlıktan uzak ve farklılaşmayı bir bozulma olarak*
872 *değil bir kazanım olarak gören yeni bir akademik kariyer basamaklarında ilerleme ve öğretim üyeliğine*
873 *atanma akreditasyon süreci başlatılması önerilebilir. Bu süreçte alanla ilgili mesleki örgütlenmeler ve*
874 *sivil toplum kuruluşları etkin rol oynaması önerilebilir.*

875
876 Genel olarak, yapılan öneriler de eğitim yönetimi alanının pozitivist karakterinin ortaya çıkardığı
877 sorunlardan kaynaklanmaktadır. Türkiye'de de bu sorunlar yoğun bir şekilde hissedilmektedir.

878

879

Sonuç ve Tartışma

880

881

882

883

884

885

886

Bu çalışmada, eğitim yönetimi alanını doğrudan ele alan çalışmalar incelenerek alanın genel bir görünümünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makale, kitap bölümü, tez ve diğer kaynaklar arasında doğrudan eğitim yönetimi alanını inceleyen az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Türkiye'deki geçmişi 1960'lı yıllara kadar uzanmasına rağmen, eğitim yönetimi alanının ontolojik, epistemolojik ve metodolojik d[16]munu inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öyle ki, alanın kurumsallaşmış tek dergisi olan *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'*nde bile eğitim yönetimi alanını doğrudan inceleyen az sayıda makale yayınlanmıştır.

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

Alanın kurucularından olan Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu 1970-1997 yılları arasında genelde "Atatürkçü eğitim, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama, okul yönetimi, eğitim yöneticilerinin yeterlikleri, eğitim sistemi ve sorunları, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, demokrasi ve eğitim, yükseköğretim" gibi konularda çalışmalar yapmıştır. Prof. Dr. İ. Ethem Başaran, yönetimde insan ilişkileri, eğitim psikolojisi, örgütsel davranış, okul yönetimi; Prof. Dr. A. Haydar Taymaz, teftiş, okul yönetimi ve hizmetiçi eğitim; Prof. Dr. Mustafa Aydın, eğitim yönetimi ve eğitim denetimi; Prof. Dr. Kemal Güçlüoğlu, yükseköğretim, eğitim sistemi ve sorunları, Atatürkçü eğitim, eğitim yönetiminde karar, örgüt iklimi; Prof. Dr. Mahmut Âdem, eğitim planlaması, demokratik, laik ve çağdaş eğitim, Atatürkçü eğitim gibi konularda ürünler vermiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalar arasında eğitim yönetimi alanı ile ilgili çözümlenmeler yapılan en eski çalışma Balcı (1991) tarafından yazılan "Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma" adlı makaledir. Bundan önce yapılan çalışmalarda eğitim yönetimi alanını doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Balcı (1991) makalede geleneksel bilim modellerine fenomenolojik saldırının Greenfield tarafından başlatıldığını, Greenfield'a göre evrensel örgüt yasaları ve yönetim yasalarına ulaşmanın anlamsız olduğunu belirtmiştir.

901

902

903

904

905

906

Eğitim yönetiminde Kuram Hareketi ve dolayısıyla pozitivist paradigma 1970'lerde sorgulanmaya başlansa da, o dönemlerde Türkiye'deki kurumsallaşma sürecinin henüz başlarında olan alanda bu tür bir sorgulama yapılmamıştır. Greenfield ve onu izleyen akademisyenler, pozitivist paradigmaya, değerden bağımsız bilim anlayışına, nicel araştırma geleneğine yönelik eleştirilerini artırsalar da, bu bakış açılarının Türkiye'de gündemde yer bulması 1990'lı yılları bulmuştur.

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

Makalelere benzer bir durum bildirilerde de söz konusudur. Turan vd. (2016b) eğitim yönetimi alanında bilgi üretim sürecini eğitim yönetimi kongreleri üzerinden ele aldıkları çalışmalarında bildiri konuları ile ilgili olarak "eğitim yönetiminin bilgi temelleri" isimli bir kategori belirlenmiştir. Bu kategori, eğitim yönetimi alanına dönük epistemolojik ve ontolojik tartışmalar içermektedir. İncelenen dokuz kongredeki bildirilerin sadece % 2,39'unun bu kategori ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

920

921

922

923

924

925

926

927

928

Benzer sonuçlara lisansüstü öğretim tezlerini inceleyen araştırmalarda da ulaşılmıştır. 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, ancak hiçbir tez çalışmasının alanın gelecekte karşılaşılabileceği olası sorunlara yönelmediğini" belirlemiştir. Ancak tezler konusunda son yıllarda özellikle az da olsa bir artış gözlenmektedir. Aslanargun (2003), Çopur (2003), Örucü (2006), Demirhan (2015) ve Yalçın (2015) tarafından yazılan tezler buna örnek olarak verilebilir. Bu tezlerin danışmanlarına bakıldığında da, eğitim yönetimi alanındaki sorgulamayı başlatan Hasan Şimşek, Mehmet Şişman, Selahattin Turan gibi isimlerle [17] ulaşılmaktadır.

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

Son yıllarda yapılan çalışmalar arasında Örucü'nün (2006) "*Ankara'daki eğitim yönetimi akademisyenlerinin algularından eğitim yönetiminin akademik bir alan olarak Türkiye'deki güncel durumunun 3'lenmesi*" adlı doktora tezi öncül çalışmalardan biri olduğu için önemli bir yer tutmaktadır. Tezde, Türkiye'de eğitim yönetimi alanının akademik bir disiplin olarak günümüzdeki durumunu Ankara'da eğitim yönetimi alanında görev yapan akademisyenler tarafından algılandığı biçimiyle irdelenmiştir. Son yıllarda ise Demirhan (2015) ve Yalçın (2015) tarafından hazırlanan doktora tezleri eğitim yönetimi alanının mevcut durumunun sorgulanması açısından önemli çalışmalardır.

939

940

941

942

İncelenen çalışmalar sonucunda eğitim yönetimi alanı ile ilgili yedi tema belirlenmiştir. Bu temalarda, eğitim yönetimi alanının pozitivist karakterli olduğuna, alanda nicel araştırmaların egemen olduğuna, eğitim yönetimi kavramlarının işletmeden alındığına, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında

929 kullanılan kavramların Batılı olduğuna, eğitim yönetimi alanının uygulamadan kopuk olduğuna
930 değinilmiştir. Son iki temada ise eğitim yönetimi alanındaki alternatif yaklaşımlara ve bu bağlamda
931 getirilen önerilere yer verilmiştir.

932 İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda eğitim yönetimi alanının kuruluşundan itibaren
933 pozitivist bir karaktere sahip olduğu vurgulanmıştır. Özellikle alanın ABD'deki kuruluşu sırasında
934 alanda egemen olan Kuram Hareketinin pozitivist karakterinin bu durumda çok etkili olduğu
935 belirtilmektedir. Eğitim yönetimi alanının pozitivist etkiyi kolayca kabul etmesinde entelektüel
936 temelinin zayıf olması etkili olmuştur. Ayrıca alanın şemsiye bir alan olarak tanımlanması ve birçok
937 alanın kavram, kuram ve yöntemlerini kullanması da bu etkiyi kökleştirmiştir. Çünkü ödünç alınan
938 kavram, kuram ve yöntemlerde de pozitivist etki egemendir. Eğitim yönetimi alanını Türkiye'de kuran
939 öncü akademisyenlerin lisansüstü öğrenimlerini ABD'de tamamlamış olması, eğitim yönetimi alanının
940 Türkiye'de de pozitivist bir karaktere sahip olmasında rol oynamıştır. İncelenen çalışmalarda, eğitim
941 yönetimi alanındaki pozitivist etki genel olarak olumsuz bir durum olarak ele alınmıştır. Kuramsal
942 temellerini doğa bilimlerinden alan pozitivist eğilimin, eğitim yönetiminin kuram ve uygulamalarında yansız
943 olunması gerektiğini, araştırmacıların, gerçeği değerden, kuramı pratikten, rasyonelliği sağduyudan ayrı
944 tutması zorunluluğunu temel ilke olarak benimsemesi (English, 1992, 2003) önemli bir sorun olarak
945 görülmüştür. Bu bağlamda örgüt ve yönetim ile ilgili ilk kuramların pozitivist paradigmadan etkilendiği
946 ve toplum, insan, kültür, değer gibi öğeleri göz ardı ettiği ileri sürülmektedir. Bu durum eğitim
947 yönetimi alanının bir araştırma ve kendini sorgulama sancısı taşımasına yol açmıştır (Beycioğlu ve
948 Dönmez, 2006).

949 Ancak unutulmamalıdır ki pozitivist paradigma alana önemli katkılar da getirmiştir. Son yıllarda
950 pozitivist paradigma ile ilgili olarak dışlayıcı bir tavır ve bilim insanı kimliği ile bağdaşmayacak
951 tutumlara sık rastlanmaktadır. Bazı bilim insanları, "pozitivist ve nicel araştırma geleneği bitti, yaşamın
952 nitel araştırmalar ya da tam tersi bir görüş ile nitel araştırmalar sıradan araştırmalardır, psikoloji bilimi
953 diğer bilimlere tahakküm altına alıyor (Ayдын vd., 2013) pozitivistin sonu geldi, liderlik çalışmaları
954 miadını doldurdu ve benzeri görüşler" ile bilimin birikimli bir süreç olma özelliğini de göz ardı
955 etmekte ve genelde sloganlarla hareket etmektedirler. Ancak yukarıdaki dışlayıcı tavır yerine Balcı'nın
956 da (1991) belirttiği gibi "mevcut yaklaşımlardan birini diğerine tercih etmeden mümkünse birlikte
957 kullanılmalı, örgütsel yaşamın daha iyi ve sağlıklı anlaşılmasına ışık tutacaktır. Çünkü eğitim
958 yönetimine konu olan örgütsel yaşam ne klasik mantıksal pozitivistle, ne de alternatif yeni
959 yaklaşımlarla kapsanabilir niteliktedir."

960 Eğitim yönetimi alanındaki pozitivist etkiye bağlı olarak ortaya çıkan özelliklerden biri de eğitim
961 yönetimi alanında nicel araştırma geleneğinin egemen olmasıdır. Pozitivist paradigmanın değişimi
962 nicel ve birikimli bir süreç olarak algılanması, yapılan araştırmalarda sayısallaştırma, istatistiksel tablolar,
963 geleceğe ilişkin kestirimler gibi özelliklerin sıklıkla kullanılmasına yol açmıştır. Bu fikir özellikle "Aynı
964 sebepler her zaman aynı sonuçları doğurur." iddiasıyla ifade edilmektedir (Guenon, 2012). Pozitivist
965 paradigmadaki nicelleştirme eğiliminin arka planında da, modern bilimin aşırı derecede basitleştirme
966 ihtiyacı yatmaktadır. Guenon'a göre (25) günümüzde insanlar sayılamayan yani tamamen nicel
967 ifadelerle açıklanamayan her şeyin salt bu yüzden bilimsel değerden yoksun olduğunu düşünecek ve
968 bunu söyleyecek kadar ileri gitmişlerdir.

969 Benzer bir durumu eğitim yönetimi alanı için de söylemek mümkündür. İncelenen araştırmalara
970 göre eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı nicel araştırmalardan hatta tarama
971 modelindeki araştırmalardan oluşmaktadır. Son yıllarda nitel araştırmaların, çeşitli modellemelerin,
972 meta analiz ya da meta sentez çalışmalarının sayısı artsa da alandaki yöntem fetişizmi ya da
973 yöntemperestlik (Janesick, 1994 Akt: Punch, 2005) devam etmektedir. Türkiye adresli ya da
974 yurtdışındaki bazı dergiler, yazarları "path analizi, doğrulayıcı faktör analizi" gibi teknikleri kullanmaya
975 zorlamaktadır. Hakemler, açımlayıcı faktör analizi yapılmış veri toplama araçlarını yetersiz bulmakta
976 ve doğrulayıcı faktör analizi yapmaya zorlamaktadır. Bu dergilerde, araştırmacının amacı unutulup, araç
977 olan veri toplama araçları ve analiz teknikleri kutsanarak, kestirimsel istatistiklerin basit analizler olduğu
978 ileri sürülmekte ve yazarlardan belli bazı analizler talep edilmektedir (Yılmaz, 2016a).

979 Türkiye’de özellikle niceliği özendirilen atama yükseltme yönetmelikleri, doçentlik sınavı
980 ölçütleri, akademik teşvik uygulaması gibi sebepler bilim insanlarını görece olarak daha hızlı bir şekilde
981 yazılabilen ya da yayınlanabilen nicel araştırmalara yönlendirmektedir. Özellikle Türkiye’deki “indeksli
982 yayın fetişizmi” de (Yılmaz, 2016a) bu durumu daha da kökleştirmektedir. Belli bir kurama dayalı
983 olarak yazılmaya çalışılan bu tür araştırmalarda genellikle Batı orijinli veri toplama araçlarının
984 kullanılması süreci kolaylaştırmaktadır. Çünkü Batılı dergilere gönderilen ve ülkenin herhangi bir
985 eğitim sorununu inceleyen bir araştırma genellikle “bu makale uluslararası okuyucuyu ilgilendirmez,
986 bu durum sizin ülkenize özgü bir durum” gibi gerekçelerle daha hakeme bile gönderilmeden editörler
987 tarafından geri çevrilebilmektedir. Bu durum ise araştırma sürecindeki araçların amaç haline gelmesine
988 yol açmaktadır. Araçları amaç haline getiren araştırma pratiklerinin doğal sonucu ise, kaçınılmaz bir
989 şekilde Batı kaynaklı kuramların tekrarlanması olmaktadır (Yılmaz, 2016a).

990 Bu bağlamda incelenen makalelerde belirlenen bir başka tema da Türkiye’de eğitim yönetimi
991 alanında kullanılan kavramların Batılı kuram, kavram ve uygulamalara dayalı olduğu yönündedir. Bu
992 durum araştırmalarda genelde olumsuz bir durum olarak algılanmıştır. Genel gerekçe ise başka bir
993 kültürde geliştirilen, o kültürün kültürel kodlarını, varsayımlarını, inançlarını, değerlerini taşıyan kuram
994 ve kavramlaşmaların Türkiye’de olduğu gibi kullanılmasıdır. Balcı’nın (2009) olduğu gibi kabul
995 etmek yerine uyarlanarak kullanmak gerekir görüşü maalesef pek uygulanmamıştır. Uyarlanan
996 ölçekler, tekrar edilen kuramlar, bazı popüler kavramlar eğitim sisteminin sorunlarını çözecek sihirli
997 bir sopa gibi sunulmuştur. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim yönetimi alanının gündemini ABD ve
998 İngiltere gibi ülkelerin belirlediği görüşü egemendir.

999 Eğitim yönetimi alanında Batıyı takip etmeye, kavramlarını kullanmaya, ölçeklerini uyarlamaya
1000 devam edilmektedir. Ancak eğitim yönetimi alanı Batıda birçok değişme ve gelişme göstermesine
1001 rağmen, Türkiye’de belli bir değişim yaşamamaktadır. Örneğin Batıda, eğitim yönetiminden eğitim
1002 liderliği ve politikasına doğru bir değişim yaşanırken Türkiye’de alanın adı bile daha 2016 yılında
1003 değişmiştir. Çünkü Türkiye’de alan adını anabilim dalından almaktadır.

1004 Şimşek’e göre (1997) eğitim yönetimi alanını, alanın öncüleri büyük bir özveri ve çabayla
1005 oluşturmuş olsalar da alan dünyadaki gelişmelere ayak uyduramaz duruma gelmiş ve zayıf düşmüştür.
1006 Türkiye’de eğitim sistemine egemen olan merkezîyetçi anlayış, kuram ile uygulama arasındaki
1007 kopukluk, üniversiteler ya da fakülteler arasındaki iletişimsizlik ve işbirliği sorunları, alanın bu denli
1008 zayıf düşmesinin nedenleri arasında sayılabilir. Ancak Balcı (2009) eğitim yönetimi alanının
1009 Türkiye’deki bilinme sürecinin 1960’lı yıllarda başladığı ve henüz sürecin çok başlarında olduğu
1010 gerçeğinin unutulmaması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi alanının gelişmiş bazı
1011 ülkelerdeki gelişim süreci 19. Yüzyılın başından beri devam etmektedir.

1012 Eğitim yönetimi alanının Batı’da ve Türkiye’de kurulma sürecinde genel örgüt ve yönetim
1013 kuramlarının eğitime uygulanması yaygın olarak kullanılmıştır. Öyle ki eğitim yönetimi alanının
1014 kurumsal gelişimi anlatılırken bile Taylor’un Bilimsel İşletme Kuramı ile başlanmaktadır. 1949’lı
1015 yıllardan itibaren bir takım kuram geliştirme (Paul R. Mort, Andrew W. Halpin, Daniel E. Griffiths,
1016 Raymond E. Callahan vb.) teşebbüsleri olsa da bu çalışmalar çok sınırlı kalmıştır. Doğrudan eğitim
1017 yönetimi alanına özgü kuram geliştirme çabaları sınırlı kaldığından, genel örgüt ve yönetim
1018 kuramlarının çalışmalarda önemli bir yerinin olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2015). Bu durum
1019 günümüzde de devam etmektedir. Özellikle son yıllarda fabrikalar için geliştirilmiş olan kuram ya da
1020 yaklaşımların doğrudan eğitim örgütleri için kullanıldığı görülmektedir. Bu tür çalışmalarda ise eğitim
1021 örgütlerinin değer merkezli ve insani özellikleri göz ardı edilmekte, süreç mekanik teknik bir süreç
1022 olarak algılanmaktadır. Örneğin Taylor’un Bilimsel İşletme Kuramının günümüze uyarlaması olan
1023 Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Türk eğitim sisteminin bütün sorunlarını çözecek bir sihirli sopa
1024 olarak sunulmuştur. Uzun yıllardan beri TKY uygulamaları yapılmasına rağmen belli bir dönüşüm
1025 yaşanmamıştır. Sistemde TKY’yi en iyi uygulayan okulların endüstri meslek liseleri olması da aslında
1026 bu görüşü doğrulamaktadır. Çünkü TKY’nin çıkış noktası fabrikalardır ve sistemde buna en yakın
1027 örgütlenme modeli de endüstri meslek liselerinde bulunmaktadır.

1028 Bu kuramların eğitim yönetimi alanında sıklıkla kullanılması, insanın “müşteri, çalışan ya da
1029 makinenin bir parçası” olarak algılanması gibi başka bir soruna yol açmıştır. Bu bakış açısı ise insanın

1030 psikolojik gerçekliğinin, kültürünün, değerlerinin ihmal edilerek sadece bir üretim girdisi gibi
1031 düşünülmesine sebep olmuştur. Yukarıdaki örneğe dönülecek olursa TKY uygulamalarında okulun
1032 paydaşları müşteri olarak algılanmaktadır. Bu durum ise birçok çalışmada (Aydın vd., 2013; Çelik,
1033 1997; Şentürk ve Turan, 2012; Yılmaz, 2016a) eğl4m yönetimi alanının önemli bir eksikliği olarak
1034 ifade edilmiştir. Çelik (1997) eğitim yönetimi alanında çalışan bilim insanlarının hâlâ eğitim
1035 yönetiminin kuramsal temellerini işletme yönetimine dayandırdığı görüşündedir. Eğitim yönetimi
1036 alanında çalışan bazı bilim insanlarının lisans ve lisansüstü eğitimlerini eğitim yönetimi dışındaki
1037 alanlarda tamam4nış olması, bu durumda etkilidir. Çünkü eğitim yönetimi alanyazınına tam olarak
1038 hâkim olmayan işletme kökenli bazı eğitim yöneticileri, eğitim yönetiminin kuramsal temellerini
1039 tamamen işletme yönetimi alanındaki kuramsal çalışma2a dayandırmışlardır. Bu anlayış insanı
1040 sıradan bir üretim girdisi olarak algıladığından; felsefe, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, sosyal
1041 2ikoloji ve edebiyat gibi alanlar olmadan da bilim yapılabilir anlayışına sahiptir. Bu bakış açısı, insanın
1042 değerleri, düşleri, kaygıları, umutları, inançları, beklentileri, acıları, tarihi, şiirleri, romanları, aşkları,
1043 amaçları, anlam arayışları, duyguları, düşünceleri olduğunu da göz ardı etmektedir (Aydın, 2010).

1044 Eğitim yönetimi alanının uygulamadan kopuk olduğu düşüncesi genel olarak alanda yapılan
1045 araştırmaların içinde bulunduğu toplumun gerçekleri ile uyuşmayan ya da sistemde tam bir karşılığı
1046 olmayan araştırmalar olduğu yönündeki görüşten beslenmektedir. Ancak bu sorun sadece eğitim
1047 yönetimi alanının değil genel olarak bütün eğitim bilimleri alanının hatta sosyal bilimlerin birçok
1048 dalının sorunu olarak görülebilir. Sosyal bilimlerin ve eğitim bilimlerinin dolayısıyla da eğitim yönetimi
1049 alanının önemli sorunlarından biri "bilimsel görünme" kaygısıdır. Üniversiter sistem içinde kabul
1050 sorunu yaşayan bu alanlar bilimsel görünme kaygısı ile pozitivist paradigmanın mekanistik anlayışına
1051 önemli ödünler vermiştir. Sosyal bilimcileri ya da eğitim bilimcileri bu ödünleri vermeye iten
1052 geleneksel pozitivist anlayış hala devam etmektedir. Günümüzde bile, geleneksel pozitivist anlayışa
1053 sahip bilim insanlarının, "Eğitim bir bilim midir? Öğretmen yetiştirme işinin üniversite düzeyinde
1054 yürütülmesi gerekir mi? Öğretmen olmak için özel bir eğitim almaya gerek var mıdır? Sizin yaptığınız
1055 araştırmalar ne işe yarıyor?" gibi sorular sorması aslında çok da değişen bir şey olmadığını
1056 göstermektedir. Köklü üniversitelerde, bu tür tartışmalar uzun zaman önce yapılmış ve bitmiş de
1057 olabilir. Ancak taşra üniversitelerinde bu bakış açısı hala devam etmektedir.

1058 Bu bağlamda bilim insanları sistemin sorunları araştırma konusu yapmaktan daha çok Batı
1059 kaynaklı çeşitli kuramları tekrarlayan nicel araştırmalar yaparak bilimsel görünmeye çalışmıştır. Son
1060 zamanlarda eğitim araştırmalarını inceleme konusu yapan çalışmalarda da (Balci vd., 2009; Tunç,
1061 2007) sorunları merkeze alan araştırmalardan daha çok, bazı kuramları ya da kavramları hatta ölçekleri
1062 deneyen çalışmalara yer verildiği vurgulanmaktadır. Alanın entelektüel sınırlarının iyi tanımlanmamış
1063 olması da (Oplatka, 2016) bu durumda etkilidir. Eğitim yönetimi alanının, şemsiye bir alan olarak
1064 tanımlanması, alanın sınırlarını araştırmacının akademik kültürüne bırakmıştır.

1065 Bu durum "Eğitim Yönetiminin Kavramları İşletmeden Alınma" teması ile de yakından ilgilidir.
1066 Eğitim yönetimi araştırmacıları, bilimsel görünme kaygısı ile işletmeler için geliştirilmiş olan birçok
1067 kavramı olduğu gibi eğitim örgütleri için kullanmışlardır. Ancak bu araştırmaları yapanlar da bu
1068 araştırmaların sistemde bir karşılığının olmadığını bilmektedir. Bu tür çalışmalar daha çok akademik
1069 yükselme kaygısı ile yapılmaktadır. Çünkü araştırmacılar bu tür araştırmaların görece olarak daha kolay
1070 yayımlandığını düşünmektedir. Bu duruma en iyi örneklerden biri de bu makalenin yazar/yazarlarının
1071 çalışmalarıdır. Örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, örgütsel güven, kriz yönetimi ve benzeri birçok
1072 çalışma buna örnek olarak verilebilir. Okul yöneticilerinin hiçbir şekilde liderlik davranışları
1073 sergilemesine izin vermeyen, liderlik davranışlarının sadece kişilerin bireysel çabalarına bağlı olduğu
1074 aşırı merkezîyetçi eğitim sisteminde yapılan liderlik çalışmaları da buna örnek olarak verilebilir. Son
1075 zamanlarda ise eğitimde özelleştirme, TKY, yapılandırıcılık, eğitimde teknoloji kullanımı, STEM,
1076 PISA, TIMMS ve daha birçok konunun araç olmaktan çıkarılıp amaç haline getirildiği ve sistemin
1077 herhangi bir sorunu çözmeyi bırakın yeni sorunlar oluşturduğu görülmektedir. Bu ve benzeri
1078 kavramlar kapitalist piyasa ideolojisini destekleyen kavramlar olarak sistemde köklü çözümler yerine
1079 küçük düzeltmelerle mevcut durumun devamını sağlamaktadır. Yapılan düzenlemeler sistem
1080 bütünlüğü dikkate alınmadan yapılmaktadır. Örneğin yapılandırmacı anlayışa uygun eğitim

1081 programları uygulayan eğitim sistemine öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki eğitim gayet
1082 daimici-esasici bir anlayışla yürütülmektedir.

1083 Aslında buraya kadar açıklanan temalarda ortaya konulan temel düşünce eğitim yönetimi
1084 alanının pozitivist karakterinden kaynaklanan sorunlara odaklanmıştır. İncelenen çalışmalarda bu
1085 sorunlarla baş edebilmek için bir takım alternatif yaklaşımlar da önerilmiştir. Bunlar arasında en
1086 önemlileri olarak *Eleştirel Kuram*, *eğitim yönetiminde kültürel çözümler*, *Postmodernizm* ve *Doğal Tutarlılık*
1087 *Kuramı* sayılabilir. Eleştirel kuram özellikle, okulların mevcut durumu yeniden üreten sistemler
1088 olmasından kaynaklı sorunlara dikkat çekmektedir. Eleştirel kuram ile ekonomik ve sosyal gücü elinde
1089 bulduran egemen kesimlerin kontrolündeki eğitim sorgulanmaktadır. Böylece asıl yapılması
1090 gereken, güç ilişkilerinin araştırılmasıdır. Brown'a göre (1978 Akt: Bates, 2001) örgütsel gerçeğin
1091 araştırılması demek gücün araştırılması demektir. Eleştirel kuramda, okul, sosyal ideolojinin
1092 sürdürücüsü olarak görülmektedir. Okul yönetimi, somutlaştırılmış bireysel ve toplumsal ideolojinin
1093 bireysel yansımasıdır. Bu yaklaşıma göre eğitim yönetiminde kuramın amacı, bireyi ve toplumu
1094 eleştirel bir bakış açısı ile dönüştürme ve özgürleştirmedir. Bu kurama göre okul yönetimi
1095 uygulamaları, bireysel olarak yöneticiye ve okul toplumuna özgüdür. Eğitim yöneticisinin görevi, okul
1096 toplumu üyelerinin eleştiri yapabilecekleri ortamı hazırlamaktır (Turan, 2004b).

1097 Eğitim yönetiminde *kültürel çözümler yapılması* da yine pozitivistin evrensel kuramlar ve
1098 doğrular belirlenebilir anlayışına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Pozitivist paradigmaya dayalı olarak
1099 geliştirilmiş olan örgüt ve yönetim kuramları, insanı makinenin bir parçası olarak alınamakta ve kültür,
1100 değer, duygular, hırslar, ihtiraslar gibi birçok insani özelliği göz ardı etmektedir. *Örgütleri geniş bir*
1101 *bağlamda gözle görülen özelliklerin ötesinde insan bilincinin oluşturduğu yapılar olarak görme*
1102 *(Brown, 1978 Akt: Bates, 2001) düşüncesi örgütlerin kültürel açıdan incelenmesi düşüncesini de*
1103 *beraberinde getirmiştir. Foster (1980), Giroux (1981), Greenfield (1979) ve Bates (1980), geleneksel*
1104 *determinist davranış bilim yaklaşımının aksine eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi*
1105 *gerektiğini savunmaktadır. Kültürü görmezden gelen bir eğitim yönetimi kuramı, gerçek anlamda bir*
1106 *eğitim yönetimi kuramı olarak görülemez (Akt: Bates, 2001). Bu bakış açısında kültür eğitsel*
1107 *uygulamaların başlıca kaynağı olarak görülmektedir.*

1108 *Postmodernizm* alternatif yaklaşımlardan biri olarak sık sık anılmaktadır. Postmodernizmin tam
1109 olarak tanımlanmasının zor olduğu ile ilgili görüşler olsa da, kavram genel olarak modernizm karşıtlığı
1110 ile ilgili olarak anılmaktadır. Postmodern bakış açısında toplum, büyük anlatılarda (kuramlarda) ileri
1111 sürüldüğü gibi bir bütün ya da mükemmel bir sistem değildir ve mutlak bilgi yoktur (Şişman, 1996b).
1112 Postmodern paradigmanın etkisinde şekillenen okul yönetiminde, kültürel ve bireysel farklılıklar
1113 zenginlik olarak değerlendirilmekte; esnek eğitim ve yönetim anlayışı benimsenmekte; çift yönlü,
1114 doğal ve içten bir iletişim ortamının temini savunulmakta; bireysel doyuma ulaşmayı hedefleyen
1115 bir eğitim düşüncesi vurgulanmakta; bilgiye ulaşma yolları üzerine bakış açısı kazandırmayı hedefleyen
1116 öğretmen modeli; yetkilerin toplandığı okul yöneticisi yerine, yetkilerin paylaşıldığı bir liderlik modeli
1117 önem kazanmakta; çok kültürlülüğün benimsendiği ve yerel değerlerin önemsendiği bir eğitim
1118 ortamının gerekli olduğu düşünülmekte; değişime yol açabilecek kaotik ve çalkantılı ortamları
1119 yönetmeye aday, vizyon sahibi eğitim liderlerinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Aslanargun,
1120 2007). Postmodern eğitim yöneticisi, kavramları, fikirleri ve hedefleri metin olarak düşünmek ve her
1121 metnin de yoruma açık olduğunu bilmek durumundadır. Metinlerde, iyi-kötü, ilerleme-gelenek, bilim-
1122 efsane, sevgi-fret, erkek-kadın, gerçek-kurgu gibi karşılıklı zıtlıkların aranması gereklidir. Ayrıca
1123 önemli olan, zıtlıkların gerçek olmadığını göstererek metnin yapısını bozmaya çalışmak; mevcut
1124 olmayan metinleri ve temsil edilmeyen grupları belirlemek ve onları ortaya koymaya çalışmaktır
1125 (Turan, 2004b).

1126 Bir diğer alternatif yaklaşım olarak son zamanlarda *Doğal Tutarlılık Kuramının* gündemde yer
1127 bulduğu görülmektedir. Doğal Tutarlılık Kuramı da yine pozitivist paradigmanın eğitim yönetimi
1128 alanında oluşturduğu sıkıntılara vurgu yapmaktadır. Evers ve Lakomski'ye göre (1994) eğitim
1129 yönetimine pozitivist yaklaşım çok sınırlıdır. Mantıksal pozitivism, eğitim yönetimindeki herhangi bir
1130 sistematik açıklamaya kullanışlı şekilde uygulanamayacak kadar dardır. Evers ve Lakomski'nin
1131 savundukları tutarlılık kuramı, bilimin pozitivist tasarlanmasından ziyade bütünsel olarak

1132 doğrulanmasına dayanmaktadır. Evers ve Lakomski'ye göre doğal bilim her şeyi algılamada temel
1133 oluşturur.

1134 Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda yukarıda belirtilen alternatif yaklaşımların dışında
1135 bir takım öneriler de getirilmiştir. Bu önerilere göre, alanda ontolojik, epistemolojik ve metodolojik
1136 sorgulamaların yapılması gereklidir. Çünkü pozitivist paradigmanın da bir sonucu olarak alanda
1137 genellikle tek disiplinli bir bakış açısı yerleşmiş ve bu bakış açısı “sosyoloji, psikoloji, felsefe, davranış
1138 bilimleri, edebiyat” gibi disiplinlerden yararlanmayı gereksiz görmüştür. Anılan disiplinlerin kuramları
1139 kullanılmış ancak kullanılan kavramların felsefi, psikolojik ya da sosyolojik alt yapısının araştırılması
1140 yerine yüzeysel olarak kavramların kullanılması tercih edilmiştir. Bu kuramlar Batının çizdiği sınırlar,
1141 kavramlaştırmalar ve veri toplama araçları çerçevesinde kullanıldığından incelenen konuların sosyal,
1142 politik, ekonomik, tarihi ve kültürel boyutları ele alınmamıştır. Örneğin güç konusunda çalışma yapan
1143 bir araştırmacı güç kavramının kültürel kodlarına değinmemekte ya da kavramı toplumun kültürel
1144 bağlamında ele almamaktadır.

1145 Bu bağlamda üretilen araştırmalar toplumun sorunlarından daha çok araştırma yapma kaygısı
1146 ile yapılmakta ve toplumun herhangi bir sorununun çözümüne yaramamaktadır. Araştırmacılar bu
1147 kaygı ile görece olarak hazırlanması ya da yayınlanması daha kolay görülen nicel araştırmalara
1148 yönelmektedir. Atama yükseltme yönetmelikleri, akademik teşvik uygulaması, doçentlik için daha
1149 fazla puan toplama kaygısı gibi nicelliği özendiren uygulamalar araştırmacıları daha fazla yayın
1150 yapmaya yöneltmektedir. Ancak son yıllarda nicel araştırmalara dönük bir önyargı oluşmakta, bu tür
1151 araştırmaların gereksiz olduğu yönünde görüşler ileri sürülmektedir. Bu görüşü savunanlara göre nicel
1152 araştırmalar sosyal gerçekliği ya da insani boyutu açıklamaktan uzaktır. Bunun yerine nitel araştırmalar
1153 kullanılmalıdır. Çünkü nitel araştırmalar herhangi bir konu ile ilgili derinlemesine bilgiye ulaşılmasına
1154 izin vermektedir. Ancak nicel araştırmaları savunanlara göre ise nitel araştırmalar birer dedikodu
1155 araştırmasıdır, masa başı çalışmasıdır, objektif bir yöntemden yoksundur. Bu bakış açıları birbirini
1156 dışlayıcı, araçları amaç haline getiren ve akademik tutum ile bağdaşmayan tutumlardır. Balcı vd.'ne
1157 göre (2009) nitel araştırma, nicel araştırma gibi bir sınıflandırma yapay bir ayrımdır ve bu iki alanın
1158 birbirini dışlamamakta, aksine tamamlamaktadır. 1

1159 Yukarıda özetlenen sonuçlar ve tartışmalar bir arada değerlendirildiğinde, alan ile ilgili
1160 hâlihazırda bilgi üretimi ve uygulamalar incelendiğinde, eğitim yönetimi alanının bir kimlik arayışı
1161 içinde olduğu söylenebilir (Şentürk ve Turan, 2012). Bu kimlik arayışı konusunda bir takım görüş
1162 ayrılıkları olsa da, eğitim yönetimi alanının disiplinlerarası uygulamalı bir sosyal bilim olduğu
1163 konusunda (Örü 5 ve Şimşek, 2011) fikir birliği olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitim yönetimi
1164 akademisyenleri, belli güç merkezlerinin kontrolündeki bilginin taşıyıcısı mı olacaktır, yoksak toplumun
1165 kendi bilgisinin taşıyıcısı mı olacaktır? (Turan ve Şişman, 2013). Tabi ki bu soru ile ilgili en önemli
1166 nokta bunun nasıl, hangi araçlarla ve kimlerle yapılacağı ile ilgilidir. Çünkü Türkiye’de eğitim yönetimi
1167 alanı ile ilgili önemli sorunlardan biri de, belli bir takım sorunlardan en çok şikâyet eden
1168 akademisyenlerin, yine şikâyet ettikleri işleri yapıyor olmalarıdır. Örneğin, Batı’nın kavramlarından ya
1169 da kuramlarından şikâyet eden bazı yazarlar bile birçok çalışmada Batı kaynaklı kuramları,
1170 kavramlaştırmaları ve ölçekleri kullanmaktadır.

1171 Sonuç olarak Türkiye’de eğitim yönetimi alanı belli bir kurumsallaşma ve bilimleşme düzeyini
1172 yakalamıştır. Ancak alanın pozitivist karakterli olmasından; alanda Batılı kavramlaştırmaların, nicel
1173 araştırmaların ve işletme kuramlarının egemen olmasından kaynaklanan ontolojik, epistemolojik ve
1174 metodolojik sorunların daha fazla gündemde tutulması gereklidir. Bu çalışmalarda, pozitivistimi
1175 tamamen gereksiz ve güncelliğini yitirmiş bir paradigma olarak görmek yerine, pozitivistimin
1176 açmazlarını ya da eksikliklerini giderecek önerilerin tartışılması daha yararlı olacaktır. Eğitim yönetimi
1177 alanının bilimsel toplantılarında konuyu ele alan oturumlar ve paneller düzenlenmesi yararlı olabilir.

10%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	www.pegem.net Internet	347 words — 2%
2	docplayer.biz.tr Internet	159 words — 1%
3	pegem.net Internet	143 words — 1%
4	_id=_112waldenu.edu Internet	115 words — 1%
5	www.researchgate.net Internet	93 words — 1%
6	www.hasansimsek.net Internet	70 words — < 1%
7	www.egitimsen.org.tr Internet	59 words — < 1%
8	kalemacademy.com Internet	46 words — < 1%
9	home.anadolu.edu.tr Internet	42 words — < 1%
10	Turan, Selahattin and Şişman, Mehmet. "Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Bilimsel Bilgi ve Batılı Biliş Tarzının Eleştirisine Giriş", Educational Administration: Theory & Practice, 2013.	36 words — < 1%

-
- 11 egitimvebilim.ted.org.tr
Internet 29 words — < 1%
-
- 12 www.aniegitim.com.tr
Internet 28 words — < 1%
-
- 13 www.nuveforum.net
Internet 24 words — < 1%
-
- 14 ŞENTÜRK, İknur. "Pierre bourdieu'nun neoliberalizm eleştirisi bağlamında Eğitim yönetimini yeniden düşünmek", TUBITAK, 2010.
Publications 20 words — < 1%
-
- 15 yazmakh.com
Internet 20 words — < 1%
-
- 16 TURAN, Selahattin, KARADAĞ, Engin, BEKTAŞ, Fatih and YALÇIN, Mikail. "Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi", İletişim Hizmetleri, 2014.
Publications 20 words — < 1%
-
- 17 etd.lib.metu.edu.tr
Internet 18 words — < 1%
-
- 18 www.enadonline.com
Internet 18 words — < 1%
-
- 19 Aydın, Ayhan; Yılmaz, Kürşad and Altınkurt, Yahya. "Positive psychology in educational administration", International Journal of Human Sciences, 2013.
Publications 17 words — < 1%
-
- 20 dergipark.ulakbim.gov.tr
Internet 15 words — < 1%
-
- 21 dergi.firat.edu.tr
Internet

15 words — < 1%

22 ÜNAL, Fatma and ER, Harun. "Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Ahi Evran Üniversitesi, 2015.
Publications

15 words — < 1%

23 ALPAR, Melek. "Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi", Hacettepe Üniversitesi, 2013.
Publications

14 words — < 1%

24 DEMİRTAŞ, Zülfü and KAHVECİ, Gökhan. "Öğretmen Adaylarının Denetim, Denetmen ve Denetlenen Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları", EĞİTİM-BİRSEN, 2015.
Publications

14 words — < 1%

25 alperensaka.tr.gg
Internet

12 words — < 1%

26 Yüksel, Yüce. "KESİNLİK YE PUSLU MANTIK", Sosyoloji Dergisi / Journal of Sociology/13042998, 20110601
Publications

12 words — < 1%

27 www.education.ankara.edu.tr
Internet

12 words — < 1%

28 Eacott, Scott. "Educational Administration Relationally", Educational Leadership Relationally, 2015.
Crossref

12 words — < 1%

29 Turan, Selahattin; Bektaş, Fatih; Yalçın, Mikail and Armağan, Yasir. "Eğitim Yönetimi Alanında Bilgi Üretim Süreci: Eğitim Yönetimi Kongrelerinin Rolü ve Serüveni Üzerine Bir Değerlendirme", Educational Administration: Theory & Practice, 2016.
Publications

12 words — < 1%

30	pau.egitimdergi.pau.edu.tr Internet	12 words — < 1%
31	ÖZDEM, Güven. "Türkiye'de Eğitim Politikaları Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi", Gaziantep Üniversitesi, 2015. Publications	12 words — < 1%
32	YILMAZ, Kürşad and TAŞDAN, Murat. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Nitel Bir Araştırma", Ankara Üniversitesi, 2006. Publications	12 words — < 1%
33	ejercongress.org Internet	12 words — < 1%
34	www.kuey.net Internet	11 words — < 1%
35	www.uebk.org Internet	11 words — < 1%
36	BEYÇİOĞLU, Kadir and DÖNMEZ, Burhanettin. "Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulamasına İlişkin Bir Değerlendirme", İletişim Hizmetleri, 2006. Publications	10 words — < 1%
37	ÖZKAN, Metin. "Liderlik Hangi Sıfatları, Nasıl Alıyor? Liderlik Konulu Makalelerin İncelenmesi", Gaziantep Üniversitesi, 2016. Publications	10 words — < 1%

EXCLUDE QUOTES OFF
EXCLUDE BIBLIOGRAPHY OFF

EXCLUDE MATCHES OFF