

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA TEORİ-UYGULAMA BOŞLUĞU

Mehmet AKSU

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mehmet AKSU tarafından hazırlanan **Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama Boşluğu** başlıklı bu tez, 20/07/2020 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı	: Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK
Danışman	: Prof. Dr. Cemil YÜCEL
Üye	: Dr. Öğrt. Üyesi Hamit ÖZEN
Üye	: Dr. Öğrt. Üyesi Eren KESİM
Üye	: Dr. Öğrt. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama Boşluğu başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

20/07/2020

Mehmet AKSU

Teşekkür

Tez sürecinde her türlü fedakârlığı gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Prof. Dr. Cemil YÜCEL'e teşekkür ederim. Doktora eğitimim süresince önerileri ve yapıcı eleştirileri ile katkı sunan, sorularıma içtenlikle cevap vererek tezimin şekillenmesinde büyük emekleri olan hocalarım Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK'e, Dr. Öğretim Üyesi Eren KESİM'e, jüri üyelerim Dr. Hamit Özen ve Dr. Gökhan DEMİRHAN'a teşekkür ederim. Gerek yüksek lisans gerekse de doktora süresince öğreti ve birikimlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a, Prof. Dr. Selahattin TURAN'a ve Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ'a da teşekkür ederim. Bilgi birikimleri ve öğretileri ile bana yol gösteren tüm hocalarıma ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Uzun ve zorlu bu süreçte hep yanımda olan, sabır ve anlayışla bana destek veren sevgili eşim Banu'ya, kızım Bilge'ye, oğlum Kerem'e, anneme ve tez yazım aşamasında kaybettiğim rahmetli babama da teşekkürü bir borç bilirim.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	vii
Özet.....	1
Abstract.....	2
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
1. Giriş.....	4
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Varsayımlar.....	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar.....	14
İKİNCİ BÖLÜM.....	15
2. Kavramsal / Kuramsal Çerçeve	15
2.1. Sosyal Bilimlerde Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetimi Alanına Yansımaları.....	15
2.1.1.Paradigma Kavramı	16
2.1.2.Sosyal Bilimlerde Paradigmalar	20
2.1.2.1. Pozitivizm	20
2.1.2.2. Hermenötik	24
2.1.2.3. Eleştirel Teori	27
2.1.2.4. Postmodernizm	29
2.1.3. Eğitim Yönetiminde Paradigmalar ve Metaforlar	31
2.1.4.Batılı Paradigmalar ve Avrupa-Merkezci Düşünceler	34
2.2. Türk Düşününde Batı Eleştirisi ve Medeniyet Tasavvuru.....	39
2.3.Sosyal Bilimlerde Yerellik Tartışmaları ve Eğitim Yönetimi Alanına Yansımaları.....	47
2.4. Modernite ve Modern Bilim Eleştirisi.....	49
2.4.1. Modernite Sorunsalı	49
2.4.2. Modern Bilim Eleştirisi ve Alternatif Bilim Tartışmaları	51

2.5.Eğitim Yönetimi Alanında Teori	59
2.5.1. Teori Kavramı ve Sosyal Bilimlerde Teoriye Yönelik Yaklaşımlar	59
2.5.2. Teori-Araştırma İlişkisi	62
2.5.3. Eğitim Yönetimi Alanında Teori.....	64
2.5.4. Eğitim Yönetimi Alanında Teorinin Diğer Alanlarla İlişkisi.....	67
2.5.5. Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama İlişkisi.....	70
2.5.6. Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama Boşluğu	72
2.5.7. Teori İle Uygulama Arasında Bir Köprü: Praksis	77
2.5.7.1. Eleştirel Teorinin Praksis İle Olan İlişkisi	80
2.5.8. Bir Eğitim Paradigması Olarak Eylem Araştırması	83
2.5.9. Eğitimde Kanıta Dayalı Uygulama	84
2.5.10. Eğitim Yönetimi Alanında Teorinin İdeoloji ve İktidar İle İlişkisi.....	85
2.5.11. Eğitim Yönetimi Alanında Teorinin Politika İle İlişkisi.....	94
2.6. Kalkınma Planları	100
2.6.1. Sekizinci Beş yıllık Kalkınma Planı (2001-2005).....	103
2.6.2. Dokuzuncu Beş yıllık Kalkınma Planı (2007-2013).....	104
2.6.3. Onuncu Beş yıllık Kalkınma Planı (2014-2018).....	104
2.6.4. Onbirinci Beş yıllık Kalkınma Planı (2019-2023)	105
2.7. Milli Eğitim Şuraları.....	105
2.7.1. Onyedinci Milli Eğitim Şurası	107
2.7.2. Onsekiz Milli Eğitim Şurası	107
2.7.3. Ondokuz Milli Eğitim Şurası	107
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	109
3.1. Araştırma Deseni	109
3.2. Çalışma Grubu	112
3.3. Verilerin Toplanması	114
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	116
3.5. Verilerin Analizi	117
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	120
4. Bulgular	120
4.1 Alandaki Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	120
4.1.1. Alanın Epistemolojik, Ontolojik ve Metodolojik Sorunları.....	122
4.1.1.1.Eğitim Yönetimi Alanında Batı Etkisi.....	122

4.1.1.2. Alanda Pozitivizm Etkisi	125
4.1.1.3. Alanda Paradigmatik Bir Dönüşüme İhtiyaç.....	126
4.1.1.4. Alanda Metodolojik Sorunlar	127
4.1.1.5. Alanda Nitelik Sorunu	130
4.1.1.6. Alanda Eleştiri Kültürü.....	132
4.1.1.7. Alan Farklı Disiplinlerden Beslenmiyor.....	135
4.1.1.8. Alanda Neo-liberal ve Piyasacı Bir Dil Hakim	136
4.1.1.9. Eleştirel Teori Temelli Yeni Konu ve Yöntemlere İhtiyaç	138
4.1.2. Üniversitenin Yapı ve İşleyişinden Kaynaklı Sorunlar.....	141
4.1.2.1. Atama ve Yükselme Kriterleri Sorunlu	141
4.1.2.2. Yeterli Özgürlük Alanı	143
4.1.2.3. Alandaki Lisansüstü Ders İçerikleri Uygulamaya Dönük Değil	145
4.1.3. Alandaki Akademisyenler ile Uygulayıcılar Arasındaki İletişim ve İşbirliği Sorunları Var	148
4.1.3.1. Akademisyenler Sahaya İnmiyor.....	148
4.1.3.2. Uygulayıcılar Alanda Üretilen Bilgiyi Takip Etmiyor	150
4.1.3.3. Uygulayıcıların Atama Kriterleri.....	152
4.1.3.4. Akademisyenler İle Politika Yapıcılar Arasında Duvarlar.....	153
4.1.3.5. Politika Araçları ve Politika Metinleri Araştırmalardan Beslenmiyor.....	155
4.1.3.6. Araştırmacılar İle Uygulayıcılar Arasında Ortak Bir Dile İhtiyaç ..	157
4.2. Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	158
4.2.1. Araştırma Geleneği ve Üretilen Bilgiden Kaynaklı Sorunlar	159
4.2.1.1. İhtiyaç Duyulan Bilgiler Üretilmiyor	160
4.2.1.2. Batı'dan İthal Kavramların ve Teorilerin Uygulamada Karşılığı	162
4.2.1.3. Araştırmalarda Kullanılan Dilin Anlaşılması Güç	163
4.2.1.4. Araştırmalarda Yönteme Aşırı Bir Vurgu	165
4.2.2. Kurumsal Boyutta Sorunlar.....	166
4.2.2.1. Alandaki Yayınları ve Faaliyetleri Takip Etmede Yeterli Destek...167	
4.2.2.2. Dergilerin Yayın Politikaları	169
4.2.2.3. İş Yoğunluğu ve Sınav Merkezli Eğitim Anlayışı.....	170
4.2.2.4. Alanda Üretilen Bilgi Politika Yapıcılar Tarafından Dikkate Alınmıyor.....	172
4.2.2.5. Liyakate Önem	174

4.3. Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular.....	175
4.4. Kuram ve Uygulama Dergisi'nde Yayınlanan Makalelerin İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular.....	177
4.5. Kalkınma Planlarına İlişkin Bulgular	179
4.6. Milli Eğitim Şuralarına İlişkin Bulgular	184
BEŞİNCİ BÖLÜM	187
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	189
5.1. Alandaki Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	189
5.1.1. Alanın Epistemolojik, Ontolojik ve Metodolojik Sorunları.....	189
5.1.2. Üniversitenin Yapı ve İşleyişinden Kaynaklı Sorunlar	195
5.1.3. Alandaki Akademisyenler ile Uygulayıcılar Arasındaki İletişim ve İşbirliği Sorunları	197
5.2. Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	199
5.2.1. Araştırma Geleneği ve Üretilen Bilgiden Kaynaklı Sorunlar	199
5.2.2. Kurumsal Boyutta Sorunlar	201
5.3. Alanda Yazılan Doktora Tezleri ve Makalelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	203
5.4. Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları'ndan Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	205
5.5. Öneriler	207
KAYNAKÇA.....	210
EKLER.....	223
ÖZGEÇMİŞ	230

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Yönetimde Paradigma Değişimi	16
2.2	Örgütsel Düşünce de Dört Çerçeve Kullanılan Metaforlar	33
2.3	Öznel/Nesnel İkiliği	88
3.1	Katılımcı Grubuna Ait Bilgiler	113
4.1	İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı	175
4.2	İncelenen Tezlerin Konulara Göre Dağılımı	176
4.3	İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı	177
4.4	İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı	177
4.5	İncelenen Makalelerin Konulara Göre Dağılımı	178
4.6	İncelenen Makalelerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı	178
4.7	Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	179
4.8	Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular	181
4.9	Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular	182
4.10	Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular	183
4.11	2006-2014 Milli Eğitim Şuraları Gündem Maddeleri	185

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Kavramsal/kuramsal çerçeve	15
2.2	İktidar teknikleri (Chandler, 2009, s.62)	86
3.1	Veri Analiz Süreci	117
4.1	Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	121
4.2	Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	159

Özet

Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama Boşluğu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

2020

Amaç: Bu çalışmanın amacı, eğitim yönetimi alanında teori ile uygulama arasındaki boşluğu alanın sınırları, araştırma gelenekleri, özgünlüğü ve araştırma gündemi bağlamında ve bunlarla ilişkili olduğu varsayılan yapılar çerçevesinde ele alarak tartışmaktır. Çalışmada, bu boşluğun nasıl oluştuğu alanın mevcut durumu göz önünde bulundurularak ele alınmış, araştırmacı tarafından ortaya konulan temel varsayımların geçerliliğine yönelik kanıtlar aranmıştır.

Yöntem: Bu çalışma nitel araştırma paradigmasına dayalı durum çalışması modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında eğitim yönetimi alanında çalışan değişik unvanlardaki 11 akademisyen ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü dereceye sahip 9 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler, alandaki araştırmalar ve eğitim ile ilgili politika metinleri ile karşılaştırılarak analitik tümevarımsal yöntemle analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eğitim yönetimi alanında Batılı temelli ve Avrupa merkezci teoriler, paradigmlar ve yaklaşımlar alanın gündemini belirlemekte, araştırmalar uygulayıcıların ve yerelin ihtiyaç duyduğu anlamlı sonuçları üretmekte yetersiz kalmaktadır. Araştırmalarda moda konular çalışılmakta, neo-liberal söylem hâkim bir konumda bulunmakta, uygulayıcıların alanda üretilen bilgiyi takip etme noktasında isteksiz olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler: Bu çalışmanın sonuçlarına göre, alandaki araştırmalar yansıtıcı pratiklere dönüşmemekte, uygulayıcıların ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememekte, politika oluşturma ve uygulamada etkin olamamaktadır. Alandaki lisansüstü programlarda uygulamaya dönük ders içerikleri hazırlanmalı, araştırmacıların uygulamada karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırma yapmaları teşvik edilmeli, doktora programlarında farklı geleneklere sahip üniversitelerin işbirliği yapmaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi alanında teori ve uygulama, Yansıtıcı uygulama

Abstract

The Gap Between Theory and Practice in the Field of Educational Administration

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

2020

Purpose: The purpose of this study is to discuss the gap between theory and practice in the field of educational administration, within the context of boundaries, research traditions, originality and research agenda and within the frame of structures that are assumed to be related them. Within the study, how this gap is formed is addressed by considering the current situation of the field, and evidence for the validity of the basic assumptions made by the researcher is sought.

Methodology: This study was designed as a case study model, which is based on the paradigm of qualitative research. Within the scope of the research, the data obtained through semi-structured interview technique with 11 academicians of different titles working in the field of educational administration and 9 school administrators with a postgraduate in educational administration were compared with the analytical inductive method by comparing the researchers in the field and policy texts.

Findings: According to the findings obtained from the research, Western-based and European centrist theories, paradigms and approaches in the field of education administration determine the agenda of the field, and the research is insufficient to produce the meaningful results that the practitioners and the local need. In the researches, fashion issues are studied, neo-liberal discourse is in a dominant position, and it is understood that practitioners are reluctant to follow the information produced in the field.

Conclusion and Discussion: According to the results of this study, research in the field cannot turn into reflective practices, cannot adequately respond to the needs of practitioners, and cannot be effective in policy making and implementation. Practical course content should be prepared in postgraduate programs in the field, researchers should be encouraged to conduct research on problems encountered in practice, and universities with different traditions should be collaborated in doctoral programs.

Key Words: Theory and practice in educational administration, Reflective practice

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, çalışmada ele alınan problem açıklanmıştır. Ardından araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiş, sınırlılıklar belirtilerek çalışmayla ilgili terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Geride bıraktığımız yüzyılın sonlarında siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik alanlarda yaşanan değişim ve dönüşümler, eğitime olan bakış açılarını değiştirmiş, eğitim ile ilgili örgütlerin amaç, yapı ve işleyişleri konusunda yeni yaklaşım ve tartışmaları da beraberinde getirmiştir. “Bilgi Toplumu” adı verilen günümüz dünyasında, toplumların gelişmesinde bir dinamo görevi yapan bilgi en önemli güç haline gelirken, sadece bilginin aktarıldığı değil, daha da önemlisi bilginin uygulanması değişik bağlamlarda değerlendirilmeye, eleştirilmeye ve konumlandırılmaya çalışılmıştır. Eğitim bilimleri alanında çalışan bilim insanları da bu konumlandırma çabalarından etkilenerek alanı yeniden tanımlamaya çalışmış, alternatif kavram, söylem ve teoriler geliştirmeye ve alandaki sorunları belirleyerek çözüm önerileri getirmeye başlamışlardır. Bunun sonucunda teorik çoğulculuk ön plana çıkmış, değişik teorilerin sosyal gerçekliğe bakış açılarından yararlanılmaya başlanmıştır.

Eğitim alanındaki teori ve uygulamaların günümüzün değişen koşulları, baskın paradigmaların ciddi anlamda sorgulanıyor olması, eğitimden beklentilerin değişmesini ve çeşitlenmesini beraberinde getirmekte, yaşanan sorunlara çözüm arayışlarına hız kazandırmaktadır. Eğitim bilimciler ile öğretmenler arasındaki kültür farklılıkları ve uygulamadaki görüş ayrılıkları, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremedikleri eleştirileri, eğitim ile ilgili ortaya konan kuramların ve gerçekleştirilen araştırmaların yeterince kullanılmadığı konusundaki düşünceler yaygınlık kazanmaktadır (Efendioğlu ve Yelken, 2009; Davies, 1999; Hempenstall, 2006). Eğitim yönetiminin entelektüel sınırları ve temelleri tartışmalarında alanda üretilen bilgede tekrara düşüldüğü, daha önce kullanılan kavram ve teorilerin yeniden üretilerek gündeme getirildiği belirtilmektedir (Oplatka, 2010). Bu da alanda teoriye yönelik özellikle uygulayıcılar tarafından olumsuz tutumların oluşması sonucunu doğurabilmekte, üretilen bilginin uygulama için bir temel oluşturmasına engel

olabilmektedir.

Eğitimi belirli ilkelere dayalı bir şekilde teorik açıdan bir bütünlüğe ulaştırma çabası ilk defa Aydınlanma Dönemi düşünürleri tarafından başlatılmıştır. David Hume ve John Locke, deneyimi bilginin en önemli kaynağı olarak görmüşler ve bunu eğitimin odağına yerleştirmişlerdir. Rönesans ile birlikte başlayan dönemde her alanda görülen gelişmeler eğitimde de olmuş, eğitimin bir bilim olduğu anlayışı ağırlık kazanmaya başlamıştır (Yüksel, 2012). Eğitim yönetimi alanında ise teorik gelişmelerin dönemlere ayrılmasında farklı yaklaşımlar olmasına karşın, üç ana dönemden bahsedilebilir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006):

1. Pozitivizm Öncesi Dönem: 1850’lerde başlayarak 1920’lere kadar uzanan dönemi kapsar ve insan doğasını ve moral değerleri ön plana çıkarır.
2. Pozitivist Dönem: 1920’lerde başlayan ve günümüzde de etkileri devam eden dönemdir. Newton’un mekanik dünya görüşünden ve Taylor’ın Bilimsel İşletmecilik Okulu’ndan etkilenmiş, okullar fabrika metaforu ile açıklanmış ve verim üzerinde durulmuştur.
3. Pozitivizm Sonrası Dönem: Pozitivist paradigmaya yönelik eleştiriler ile birlikte 1950’lerden günümüze değin teorik yaklaşımları içeren dönemdir. Pozitivizmin indirgemeci, nesnel, değerden bağımsız yaklaşımına karşı çıkan araştırmacılar tarafından eğitim yönetimi alanında paradigmatic dönüşüm yaşanmış; eleştirel teori, yorumsamacı yaklaşım, sembolik kuram, kaos kuramı etkisi ile alanda yeni bir dönem başlamıştır.

Yukarıdaki dönemler ışığında, eğitim yönetiminin önce bir meslek, daha sonra ise üniversitelerde bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmasının 19. Yüzyılda olduğu söylenebilir. Alanın inşa sürecinde Taylor’un bilimsel yönetim ilkeleri etkili olmuş, daha çok verimlilik ve etkililik gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Bilimsel yönetim ilkelerinin bir antitezi olarak insan ilişkileri yaklaşımı bir süre alanda etkisini göstermiş, 1950’lerin ortalarından itibaren alandaki bilgiyi modernist, pozitivist ve rasyonel-ampirist temellerde tanımlayan “Teori Hareketi” ortaya çıkmıştır (Oplatka, 2010, s.30-32). Bu dönemin önemli isimleri Bidwell, Halphin ve Griffiths’e göre yapılması gereken iş mevcut teorilere uygulamadaki olaylardan kanıt aramak yerine, bolca veri toplamak ve bu verilerden yola çıkarak teorileri genellemektir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006, s. 325).

Eğitim yönetimi alanındaki bu gelişmelerin yanında alanda bilgi temeli sorunu da gündeme gelmektedir. Alanın bilgi temeli sorunu epistemolojik ve pragmatik olarak

iki şekilde açıklanabilir: Epistemolojik anlamda sosyal bilimlerde bilgi eskiden kullanıldığı şekliyle algılanmamakta, nesnel bilgiye ulaşmanın imkansızlığı vurgulanmakta ve öznenin varlığına bağlı olarak bilginin farklılık göstereceği belirtilmektedir. Pragmatik anlamda ise teori ile uygulama arasındaki boşluktan kaynaklı bir sorun vardır. Bu sorun alandaki bilim insanlarının normal bilimin kavram ve teorileri bağlamında hareket etmesi sonucu, uygulayıcıların ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlayamamalarından kaynaklanmaktadır (Riehl, Larson, Short ve Reitzug, 2000, s. 393-394).

Teori Hareketi'nin sosyal bilimleri dışlayan, eğitsel kararlarda moral değerleri göz ardı eden, eğitim ve yönetimi sadece bilim perspektifinden algılayan yaklaşımına bir tepki olarak Kanadalı uzmanlar Greenfield ve Hodgkinson, bilimsel yönetim ve pozitivism ile doğrudan bağlantılar kurmuşlar ve bunları reddetmişler, Teori Hareketi'ne de ciddi eleştiriler getirmişlerdir. Alanda 1950'lerden 1970'lere kadar yani Greenfield'in isyanına kadar, mantıksal amprizmin etkisi görülmektedir. Mantıksal amprizm, amprik testlerle belirlenen doğrulamalara dayalı hipotetik tümevarımsal teorilerdir. Bu teoriler, insanların içsel düşüncelerinin gözlenememesi dolayısıyla öznelliği dışlar, değer ve etik iddialarını bilimsel kabul etmez. Bilim, en iyi olarak bilginin ve onun doğrulanmasının bir post-pozitivist yaklaşımıyla anlaşılabilir. Gözlemler, teori yüklüdür, yani gözlemlerin doğrulanması iki veya daha fazla teori ile mümkün olabilir. 1940-1970 arası dönem Teori Hareketi olarak adlandırılan ve Halphin ile Griffiths'in çalışmalarıyla etkin olan dönemdir. Bu dönemde mevcut olan teorilere kanıt aramaktan daha çok mümkün olduğu kadar çok veri toplanmasını ve bu veriler yardımıyla da teorilerin genellenebileceğini öne süren yaklaşımlar hakimdir. Pozitivist paradigmanın etkisinde olan bu dönemde örgütler bireyden bağımsız, doğanın bir parçası ve somut yapılardır (Evers ve Lakomski, 2001; Beycioğlu ve Dönmez, 2006, English, 2002).

Greenfield, değer-olgu dualitesine karşı çıkmış, teori ile gözlem arasında belirgin ayırım olamayacağını, örgütlerin ontolojik gerçeklikler değil sosyal gerçeklikler olduğunu ve örgüt araştırmalarında değerden bağımsız bir yaklaşımın eleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Greenfield'in eleştirileri alan ile ilgili ontolojik sorunları gündeme getirirken, paradigma savaşlarının da önünü açmıştır (Oplatka, 2010, s. 34-36).

Greenfield, sosyal gerçekliği bir doğal sistem olarak gören pozitivist temelli bakış açısı ile birey oluşumu olarak gören öznelci bakış açısını karşılaştırırken bir takım

çıkarımlarda bulunmuştur. Bu çıkarımlar aşağıda özetlenmiştir (Altinkurt ve Özden, 2018, s.553-555):

1. Örgüt çalışmalarında öncelikle bireylerin amaçlarındaki farklılıkların ve değişen değerlerin dikkatli bir şekilde incelenmesi ve bu farklılıkların örgütsel kaynaklara erişimdeki rolü incelenmelidir. Örgüt araştırmalarında kendi deneyimlerimiz önemli bir kaynaktır. Bir örgüt teorisyeni kendi deneyimlerinden hareketle örgütlerin doğasını anlayabilir.
2. Yönetici yetiştirme programlarında teori temelli eğitim yerine, klinik bir bakış açısı getirilmeli, belirli örgütler ve sorunlar üzerine odaklanılmalıdır.
3. Örgütsel sorunlara yönelik çalışmalarda öznellik dikkate alınmalı ve uygulamada öznelliğe dikkat edilmelidir.
4. Bilim insanları örgüte yönelik çalışmalarında, örgütleri şekillendiren deneyimlerin altında yatan anlamlara odaklanmalıdırlar.

Eğitim yönetimi alanında yaygın bir entelektüel etkiye sahip olan Teori Hareketi, sosyal bilimlerin teori ve yöntemlerini geniş ölçüde kullanmış, bunların kullanılmasıyla eğitim örgütlerinin en iyi şekilde anlaşılacağını ve geliştirileceğini öne sürmüştür. Bilimsel gerçeğin nesnel doğası, hipotez testleri, değişkenlerin sistemsel analizlerinin eşlik ettiği rasyonellik vurgusu, nicel analiz ve sonuçların genelleştirilebilmesi üzerinde önemle durulmuştur. Alanın diğer sosyal bilim alanlarına göre daha yeni gelişiyor olması, bilgi temeli üzerinde yapılan tartışmalar ve bunlar üzerinde bir görüş birliğine varılamaması, alandaki profesörlerin kullandıkları araştırma yöntemleri, gerçekleştirdikleri çalışmalar alanın kimliğinde etkili olmuştur. Foucault'nun gerçek konusundaki söylemlerinde vurguladığı güç ve bilgi konuları ile Derrida'nın dil konusundaki argümanlarının alanda etkisi sonucu, alternatif söylemler geliştirilmiş, ampirik verilerle desteklenen teorilerin yetersizliklerine karşı farklı epistemolojik perspektifler ve metodolojiler geliştirilmiştir (Heck, 2008, s.158-160).

Yukarıda sözü edilen alternatif söylemler alada etkisini hissettirmiş ve alan ile ilgili farklı yaklaşımlar ortaya çıkmış, bu yaklaşımlar özellikle örgüt konusunda yeni söylemler geliştirmiştir. Greenfield, örgütün en önemli parçasının insan olduğunu belirterek, örgütün sınırlarının örgüt içinde bulunan insanlar tarafından çizildiğini vurgulamış, örgüt teorisi ve bununla ilgili alanlarda oldukça kapsamlı görüşler öne sürmüştür. Bu görüşleri yedi başlıkta toplamak mümkündür (Hills, 1980, s.20-44):

1. Eğitim profesörleri arasındaki yaygın inançlar
2. Örgütsel teorinin doğası ve gereklilikleri

3. Örgüt teorisinin uygun konu seçimi
4. Örgütlere doğal sistem bakışının doğası ve özellikleri
5. Örgütlere fenomenolojik bakışın doğası ve özellikleri
6. Sosyal bilimlerin rolü
7. Eğitim yönetimi alanındaki araştırma, teori ve hazırlık programlarının uygulanması
Greenfield'in örgüt ve örgütsel davranış ile ilgili yeni söylemlerinin yanında Bates, Foster, Evers, Lakomski ve English'in çalışmaları ile birlikte eğitim yönetimi alanında radikal dönem başlamış, alandaki araştırmaların eğitim ile ilgili sorunlara ve tartışmalara çözüm getirmek yerine politik anlamda bir silah olarak kullanıldığı vurgulanmıştır. Geçmişteki araştırmaların, araştırmacının değer yüklü yanını gözden kaçırdığını, metodolojik anlamda "klonlama" olarak adlandırılabilir geleneksel araştırma yöntemlerinin yetersiz kaldığını belirterek post-pozitivist bir bakış açısını benimsemişler, eğitimin hedefinin sosyal adalet ve eşitlik olması gerektiğini savunmuşlardır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006, s. 325; Oplatka, 2010, s.36; English, 2002, s.124-125; Balcı, 2003, s.34-35). 1980'lerden sonra ise hermenötik, fenomenoloji ve etnometodoloji yaklaşımları alandaki araştırmalarda etkisini hissettirmiş, pozitivistin en temel ilkelerinden olan "metot birliği" tezine ve yöntem dualizmine karşı eleştiriler getirilerek kültür, değer, yorumlama vb. kavramların alandaki araştırmalardaki önemine işaret etmişlerdir (Ataman, 2008, s. 315-326; Güngör, 2014, s. 32-33).

Eğitim yönetimi alanındaki paradigmatik dönüşüm, alanın bilgi temellerinin geliştirilmesi adına üzerinde odaklanılması gereken araştırma sorularının ve araştırma konularının kapsamını geliştirmiştir. Teorik çoğulculuğu destekleyen araştırmacılar alanda dar bir bakış açısının etkisiyle yönetimin teknik boyutları üzerinde çok fazla durulması yerine politika, sosyal adalet vb. konulara odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Oplatka, 2010, s.38-39). Bununla birlikte alanda teori-uygulama boşluğunun giderilmesi, araştırmacılar ile uygulayıcılar arasında işbirliğinin ve iletişimin geliştirilmesi, alanın uygulamada ortaya çıkan problemlerin çözümünde etkin bir rol alabilmesi, alandaki araştırmacılar ile politika yapıcıların ortak karar alma mekanizmalarını kurabilmeleri/işletebilmeleri için çoklu gerçekliklerden yararlanmaları önem taşımaktadır.

Disiplinlerarası bir çalışma olarak eğitim yönetimi, pozitivist paradigmanın etkisi altındadır ve bunun sonucunda alandaki araştırmalar nicel ve birikimli olarak algılanmakta, hiyerarşiyi yeniden üreten, geleceği ve yönü belli olan araştırmalar sürekli

olarak tekrarlanmaktadır. Eğitim yönetimi alanında tek disiplinli epistemolojik bir anlayış hakimdir ve bu anlayışın sonucunda da felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve edebiyattan yeterince yararlanılmamaktadır. Bu durum alanla ilgili ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bir takım sorunları da beraberinde getirmekte, ortaya konan çalışmalarda diğer disiplinlerden yeterince yararlanılamamakta, popüler konular tercih edilmekte, başka toplumların kültürlerini yansıtan çalışmalar herhangi bir uyarlamaya tabi tutulmadan genellenmektedir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013, s.1471). Alanda çalışılan konulara yönelik olarak getirilen bu eleştiriler, okul ile ilgili araştırmalarda yeni konulara yönelimi beraberinde getirmiştir. Okul ile ilgili araştırmaların sıklıkla negatif olarak tanımlanabilecek zorbalık, okul terk, öğretmen tükenmişliği, öğrenci başarısızlığı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Artık okullarda esneklik, güven, aidiyet ve pozitif davranışlar konularında araştırmaların sayısını artırmanın zamanı gelmiştir. Pozitif psikoloji, eğitim yönetimi alanına uyum, odaklanma, entegrasyon ve yenilik getirebilir. Okul ile ilgili araştırmalarda gerekli bilgilerin temin edilmesi ve okullardaki davranışların değişik açılardan açıklanması ve teori oluşturulmasında büyük katkı sağlayabilir. Bu bakış açısı alana aşağıdaki kavramları kazandırabilir (Hoy ve Tarter, 2011, s. 428, 438):

1. Yüksek Kaliteli İlişkiler: Karşılıklı farkındalık ve etkileşimi ifade eden dinamik temastır.
2. Zevk: Eğitim yönetimi alanında yeni bir kavram olmakla birlikte, pozitif psikolojide kullanılan yapılarıdır. Bireyin enerji, beklenti ve heyecanını hayata yansıtmasıdır.
3. Esneklik: Örgütlerin ve bu örgütlerdeki bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında bu zorluklar karşısında değişen ortamlara nasıl uyum sağlayabileceklerini ifade eden kavramdır.

Eğitim yönetimi alanının temelleri, sınırları, özgünlüğü ve kuramsal derinliğine yönelik eleştirilerin yanında, alanda üretilen bilgilerin yeterince uygulamaya dönük olarak kullanılmadığı eleştirileri de bulunmaktadır. Teori ile uygulama bir bütünün işlevsel iki parçası olmasına karşın, pek çok araştırmacı ve uygulayıcı bu ikisini ayrı dünyalar olarak görme eğilimindedirler. Schwab teoriyi ideal bir durumu özetleyen bir bilgi temeli olarak tanımlarken uygulamayı ise gerçek olaylar, öğretmenler, çocuklar vb. gerçekliklerle ilgili teorik temsiller olarak görür. Zihindeki bu kategorileştirme anlayışı, teori ile uygulama eğitim ile ilgili konuların değerlendirilmesine yardımcı olan farklı lensler olarak kabul edilebilir (Mullen, Greenlee ve Bruner, 2005). Buna karşın alandaki teorilerin uygulama ile yeterince iç içe geçmediği, araştırma sonuçlarının politika ve

uygulamalarda yeterince kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Teori ile uygulama arasındaki boşluk alanın değeri, sınırları, araştırma gelenekleri, özgünlüğü ve araştırma gündemi ile ilgili değişik soruları da beraberinde getirmekte, yeni sorgulama temellerinin ve yaklaşımlarının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim yönetimi, teori ve uygulamada disiplinler arası işbirliği ve çalışmayı gerektiren bir alan olmasına karşın, özellikle Türkiye’de, alanda üretilen teorik ve uygulamaya dönük bilginin referansları işletme, yönetim, organizasyon ve benzerialanlardan alınmaktadır. Bunun bir sonucu olarak alanda felsefe, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi insan ve toplum bilimlerinden yeterince yararlanılmamakta; ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açmazlar yaşanmaktadır. Üretilen bilginin, teori ve uygulamada basmakalıp olmaya eğilim göstermesi sorunu ile karşı karşıya kalınmaktadır (Yüksel ve Turan, 2010, s.251). Balcı (2008, s.204), eğitim yönetimi alanında teoriye ağırlık verilmesi gerektiğini belirtirken, bunu da uygulamanın başarı ve gelişmesinin büyük ölçüde teoriye dayalı olmasına dayandırmaktadır. Uygulamanın, ancak teoriye dayalı olura isabetli ve yararlı olduğunu, esasen bilimleşme sürecinin uygulamayı çok önemsemediğini, bundan dolayı da bilimleşmede temel araştırmaların egemen olduğunu vurgular.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim yönetimi alanında teori ile uygulama arasındaki boşluğu alanın sınırları, araştırma gelenekleri, özgünlüğü ve araştırma gündemi bağlamında ve bunlarla ilişkili olduğu varsayılan yapılar çerçevesinde ele alarak tartışmaktır. Tartışmada sosyal bilimler alanında baskın olan paradigmalardan etkileri ve yaşanan paradigmatik dönüşümün eğitim yönetimi alanına yansımalarının neler olduğu, alanın disiplinlerarasılık özelliğinden hareketle ortaya konmaya çalışılacaktır. Bunun yanında Batılı paradigmalardan ve Avrupa-merkezci bakış açılarından alandaki teorileri oluşturma, uygulama ve yönlendirmede büyük bir etkiye sahip olduğu, bu etkiye karşın mevcut teorilerin yerelin gündemi ve ihtiyaçları ile uyumlu olmadığı, sorunlara çözüm getirme noktasında yetersiz kaldığı, Batılı bilgiye bağımlılığı beraberinde getirdiği medeniyet kavramı yardımıyla gösterilmeye çalışılacaktır. Bu yapılırken modern anlamda bilimin gerçekliği kavrayış ve açıklayış tarzına yönelik eleştiriler ele alınıp modern bilim bağlamında oluşan teoriler ve bu teorileri oluşturan varsayım, kavram ve ilişkilerin eleştirisi ele alınacaktır. Toplumsal teorilerin ortaya çıkışı ve bunların uygulanabilirliği ile ilgili bir teori olan eleştirel teorisinin savları; teori-

praksis ilişkisi, güç ve iktidar, ideoloji, sosyal adalet, sermaye ve söylem kavramı yardımıyla ele alınarak alandaki teorilerin; üretilen bilginin, yürütülen politika ve uygulamaların arkasındaki itici gücün belirlenmesindeki etkisi incelenecektir. Çalışmanın genel amaçlarına uygun olarak analitik tümevarımsal yaklaşım ile aşağıdaki varsayımlar ortaya konmuştur:

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında epistemik bir cemaatin oluşumu ve buna bağlı olarak paradigma değişimi tam olarak gerçekleşmemiştir. Bunun yanında alanda yaşanan ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunlar, alanda özgün ve nitelikli teorilerin üretilmesini engellemektedir. Üretilen teoriler temelinde yürütülen araştırmalar da açık ve anlaşılır sonuçlar ortaya koyamamaktadır.

Bu Batılı paradigmlar ve buna bağlı olarak gelişen Avrupa-merkezci düşünceler, alanın gündemini belirleyerek yerelin ihtiyaç duyduğu teorilerin, pratiklerin ve epistemik yönelimlerin önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu durum uygulamacıların ihtiyaç duyduğu araştırmaları yönlendiren teoriler ile mevcut durum arasında bir alakasızlığa neden olmaktadır.

Modern bilime yönelik akılcılık, nesnellik ve ilerlemecilik vurgusu, modern bilimin sayıtlılarının tartışmasız olarak kabul edilmesini dayatmakta, bu durum da yeni teorik yaklaşımların tartışılmasını ve alternatif teorilerin ortaya çıkmasını engellemektedir.

Nesnelleştirici değil dönüşlü olması ile diğer toplumsal teorilerden farklılaşan eleştirel teori, praksis kavramını vurgulayarak teori ile uygulama arasında bir köprü görevi yürütmektedir. Bunun yanında neo-liberal politika ve uygulamaların etkisinde kalan teoriler, araştırmalar ve teleolojik kabuller teknokrat bir bilinç ve iktisadi bir aklı yücelterek, moda konuları dayatmakta, uygulamada ve politika araçlarında araçsalci yaklaşımı ön plana çıkartmakta, söylemi göz ardı etmekte, yansıtıcı uygulama zeminini sağlamamakta, toplumun karşılaştığı sorunlara çözüm noktasında yetersiz kalmaktadır.

Çalışmanın yapılandırılmasında ele alınan temalardan paradigmatik dönüşüm için English (1997, 2001) ve Wallerstein (2012a,2012b, 2013)’ın, Batılı paradigmlar ve Avrupa-merkezci düşünceler için Amin (2007) ve Alatas (2016)’ın, modern bilim eleştirisi için Feyerabend (2012, 2017a, 2017b)’ın, eleştirel teori ve praksis için Foucault (2016a, 2016b, 2019)’un, Apple (2012, 2017)’ın, Bourdieu (2016, 2018)’nın kavramsallaştırmaları temel alınmıştır.

Çalışmada paradigmatik dönüşüm, Batılı paradigmlar ve Avrupa-merkezci düşünceler, modern bilim eleştirisi, eleştirel teori ve praksis ana temaları, felsefe ve

sosyal bilimlerdeki söylemlerden hareketle eğitim yönetimi bağlamında ele alınmış, bu temaların teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediği, teori ile uygulama arasındaki boşluğun giderilmesinde ne tür bir katkı sağlayacağı eleştirel bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Çalışmada diğer paradigmalardan tamamen reddi ya da eleştirisi değil, çoklu paradigmalardan alana getireceği katkıların neler olabileceği tartışılmıştır. Çoklu bakış açıları ve epistemolojik anlayış doğrultusunda alana eleştirel bakışın, alanın bilgi temellerinin sağlamlaşmasına, teorik açıklama ve uygulamaya yönelik olumlu bir perspektif kazandıracağı çalışmada önerilmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilimler her zaman, toplumsal gerçekliği, toplumun oluşturduğu mercekler aracılığıyla algıladığımız varsayımı üzerine inşa edilmiştir. En nomotetik yönelimli sosyal bilimciler bile bu gerçeği kabul etmektedir. Bugün gelinen noktada tüm bilgi alanlarının araştırma metodlarının yeniden birleştiği ve sosyal bilimler alanının tümüyle kapsayıcı olmasa da, merkezi konumda bulunduğu bir epistemolojik yeniden yapılanmanın eşiğindedir. Temel epistemolojik soruları yeniden tartışmaya açmaya ve bilgi dünyasının yapısal anlamda yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çeken sistemik bir kriz hali ve meydan okuma ile karşı karşıyayız (Wallerstein, 2013, s.71-74). Sosyal teoride yaşanan sorun, sosyal gerçekliğin ve sorunların doğru bir şekilde tespitinde ve analizindedir. Sosyal olaylar göstermiştir ki tek biçimli evrenselci ve ilerlemeci teoriler sosyal gerçekliği doğru olarak yansıtmamaktadır. Ortada doğru bilgiye ulaşmamızı engelleyen metodolojik bir sorun vardır. Toplumsal hayatta kültürel farklılıkları, birbiri içine geçişliliği, doğadan farklı olarak kendine özgü görebilecek yeni bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır (Atasoy, 2005, s.72-73). Eğitim yönetimi alanını da etkileyen bu krizden çıkılabilmesi ve yeniden yapılanma sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için paradigmatik değişimin derinlemesine incelenmesi, yeterli sorgulamaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu yapılırken dinamik bir süreç olan teori geliştirme çok yönlü ele alınmalı, teorinin amaç, yapı ve işlevleri irdelenirken uygulama ile olan ilişkisi göz ardı edilmemelidir.

Adorno, asıl meselenin teori ile pratiğin temelde nasıl bir ilişkiye sahip olduğunun anlaşılması gerektiğini belirtir. Düşünme bizzat bir pratik biçimdir ve en basit bir zihinsel faaliyet bile pratik unsur içerir. Pratik rasyonel olarak yönlendirilmiş bir faaliyettir ki sonunda bu da teoriye çıkar. Pratiği teoriye sevk eden kendi kanunlarıdır. Bundan dolayı teori ile pratiği birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bir

davranış biçiminin pratik olması için, düşünmek gerekmektedir. Teori zaten pratiktir. Pratik de teori ön koşuluna dayanmaktadır. Günümüzde her şey pratik sayılıyor olsa bile ortada gerçek anlamda bir pratik kavramı bulunmamaktadır (Adorno ve Horkheimer, 2014). Gouldner'a (2015, s. 532-533) göre, her sosyal teori, örtük varsayımların altyapısına, duygular dizisine ve insanların gerçek olarak kabul ettikleri tanımlanan bir dizi deneyime dayanır. Bu onların kişisel gerçekliğidir. Ayrıca her sosyal teori, bir yanda teorisyende ve onun takipçilerinde gömülü olan ve diğer yanda da daha geniş kültürel ve sosyal çevreden etkilenen altyapının etkileri vardır. Sosyal teoriler dünyada neyin gerçek olduğu konusunda bir takım saklı anlamlar taşır ve bundan dolayı sosyal dünyada neyin arzu edilebilir ve mümkün olduğu konusunda imaları vardır. Her sosyal teori belirli altyapılara uyar ve diğerleri ile uyumsuz olur.

19. yüzyılın sonunda, yeni sanayi ekonomisinin bir uzantısı işlevini görmeye başlayan okullar, hem devlet hem de şirketler için itaatkar hizmetçiler üretme sorumluluğunu yüklenmiştir. Gittikçe kurumsallaşan okullar, toplumsal dengesizlikleri gidermek yerine daha da derinleştirmiş, insanlara eşit şanslar vermek yerine olanakların eşit dağılımında tekelleşmeye yol açmıştır. Öğrenmenin sadece okullarda gerçekleştiği yarılsaması, okullar tarafından verilen değişik sertifikaların piyasa manipülasyonlarının alt yapısını oluşturmasına neden olmuştur. Bir özgürleştirme pratiği olması gereken eğitim, okullarda insanın soyut, yalıtılmış ve dünyadan bağımsız olduğu düşüncesinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Eğitimin geleneksel yöntemleri, öğretmenin bilginin otomatik dağıtıcısı ve öğrencinin de bilginin pasif bir alıcısı olmasını doğurmuştur. Bu durum iktidarın asimetrik ve insandıışılaştırıcı ilişkilerine katkıda bulunmuştur (Spring, 2010; Illich, 2010; Freire, 2013; Mayo, 2011). Böylece eğitim toplumsal eşitsizliklerin meşrulaştırıldığı, ekonomik ve kültürel yeniden üretimlerin göz ardı edildiği bir kurumsal yapıya dönüşmüştür. Eğitim ile ilgili teoriler ve bu teoriler temelinde yapılan araştırmalar da söz konusu dönüşüme uygun olarak teknisist bir kimliğe bürünmüş, teorisyenler ile uygulayıcılar arasında iletişimsel pratiklerde uyumsuzluklar meydana gelmiştir.

Çalışma, eğitim yönetimi alanında teori ile uygulama boşluğunun nedenlerini ve bu boşluğun giderilmesine yönelik çözüm önerilerini, alanda üretilen bilgiyi söylemsel bir pratik içinde inceleyerek ve bu incelemeyi yaparken alandaki mevcut kavramsal çerçeveleri eleştirel açıdan ve bağlam bağımlı olarak değerlendirmeye çaba sarf etmektedir. Bu değerlendirmeyi önemli kılan sadece aladaki teorilerin irdelenmesi değil, alandaki teorisyenlerin ve uygulayıcıların teori ile uygulama arasındaki boşluğun

nedenlerine ilişkin düşüncelerine ve söz konusu boşluğun giderilmesine yönelik çözüm önerilerine yer verirken, aynı zamanda alanda yapılan araştırmalar ile politika metinlerinin de incelenerek parçalı bir yapı yerine geniş bir bakış açısı sunmaya çalışmasıdır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan katılımcıların, görüşme sorularına objektif bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmektedir. Çalışma grubuna dahil edilen ve eğitim yönetimi alanında görev yapan öğretim üyelerinin araştırmada elde edilmek istenen veriler konusunda deneyime sahip oldukları, alanı kabul edilebilir şekilde temsil ettikleri varsayılmaktadır. Ayrıca çalışma grubunda bulunan okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki teoriler ve bu teorilerin uygulanması konusunda yeterli bilgiye, görev yaptıkları okullarda mesleki anlamda deneyim sahibi oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, çalışma grubu için belirlenen eğitim yönetimi alanındaki 11 öğretim üyesi, alanda lisansüstü eğitim derecesine sahip 9 okul yöneticisi ile sınırlıdır. Diğer yandan, alandaki araştırmaların ve politika metinlerinin incelenmesinde Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde 2014-2019 yılları arasında yayınlanan makaleler, 2014-2019 yılları arasında yapılan doktora tezleri, 2001-2019 yılları arasında kapsayan dört tane kalkınma planının ve 2006-2014 yıllarını kapsayan üç tane Milli Eğitim Şurası ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Teori: Bilimsel bir takım olguları veya olgusal ilişkileri açıklayan kavramsal bir sistemdir. Böyle bir sistemi kurmak, bilimde en üst düzeyde düşünsel bir çalışmayı gerektirir. Teori tek tek olgulardan çok olgu türlerine, olgular arasındaki ilişkilere yönelik bir açıklamadır (Yıldırım, 2014, s. 132).

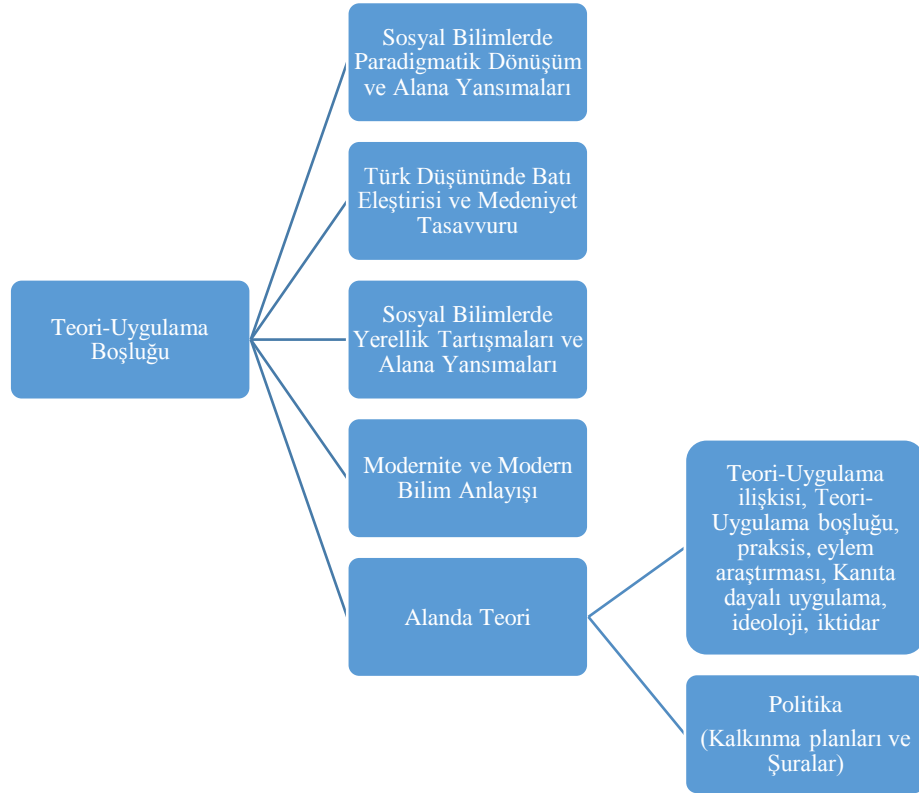
Politika: Devlet kurumları adına politik aktörlerin, otorite pozisyonları gereği, diğer kararlar bağlamında verdikleri bir dizi karar (Rizvi ve Lingard, 29016, s. 5)

Teori-Uygulama Boşluğu: Teori temelli araştırmaların açık ve anlaşılır sonuçlar ortaya koyamaması, uygulayıcıların araştırmalardan elde edilen sonuçları denemekten kaçınması ve bu araştırmaları uygulamadan kopuk olarak değerlendirmesi (Broekkamp ve van Haut-Wolters, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde eğitim yönetimi ile ilgili temel referans kaynaklarına, teori ile uygulama boşluğu ve bununla ilgili yapılara yer verilmiştir. Kavramsal/kuramsal çerçeve ortaya konarken aşağıdaki şekilde gösterilen sıra takip edilmiştir.



Şekil 2.1. Kavramsal/kuramsal çerçeve

2.1. Sosyal Bilimlerde Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetimi Alanına Yansımaları

Paradigma ve paradigmatik dönüşümün doğa bilimlerinde ve sosyal bilimlerde, endüstride, politikada, felsefede ve diğer alanlarda ortaya çıkan yeni inanç sistemleri olduğunu belirten Gordon (1992), eğitim yönetimi alanının da bu paradigmatik dönüşümden etkilenerek gerek teoride gerekse de uygulamada geçişler olduğunu vurgulamıştır ve bu geçişleri aşağıdaki tabloda özetlemiştir (s.62-64):

Tablo 2.1

Yönetimde Paradigma Değişimi

Eski Yönetim		Yeni Yönetim
Kontrol	→	Güçlendirme
Farklı İşlevler	→	Bütünleştirilmiş İşlevler
Benzerlik	→	Farklılık
Durumsal Yönetici Yardımı	→	Sürekli Desteklenen Ağlar
Uygulamalı Bilim	→	Profesyonel Araştırma
Mekanik Değişim	→	Organik Değişim

Not. Paradigms, transitions, and the new supervision: Perspectives and imperatives. Journal of Curriculum and Supervision, 8(1), 62-76”

Tablo 2.1 incelendiğinde eski yönetim anlayışına ait paradigmlar, dünyaya ait bakış açılarının, insan doğasına ilişkin varsayımların, gerçekliği kavrayış tarzlarının, bilişsel ve epistemik yönelimlerin etkisiyle değişime uğrayarak tartışılmaya başlanmış, yönetime ilişkin yeni paradigmlar ve bu paradigmların sayıtlıları önem kazanmıştır. Yeni yönetime ait paradigmlar, kontrol ve verim odaklı yaklaşımdan bireyi güçlendirmeye odaklanmış yaklaşıma, mekanik bir evrende sistematik süreçlerle ve farklı işlevlerle görevli insanlardan farklılıkları ve özneliği ile ön plana çıkan insana doğru evrilmiştir.

Eğitim yönetimi alanı, yönetimde yaşanan paradigmatik dönüşümden etkilenmiş, alana ait teori ve modeller nedensel bağlantı, dualizm ve indirgemeci temelli yaklaşımlardan bireyi, kültürü ve bağlamı dikkate alan yaklaşımlara, nesnelleştirici çıkarımlardan dönüşlü ve çok boyutlu yönelimlere doğru gelişen bir kimlik kazamaya başlamıştır. Okullar nesnel birer yapı olmaktan daha çok kültür ve anlam üreten, insanlar tarafından meydana getirilmiş birer sosyal gerçeklik olarak algılanmaya başlanmış, okulların kontrol, normalleştirme ve yönetme fonksiyonlarının yerine güçlendirme ve farklılıkları destekleme fonksiyonları ön plana çıkmıştır.

2.1.1.Paradigma Kavramı

Paradigma kavramını ortaya atan Thomas S. Kuhn (2010), bilimsel girişimin sürekli bir birikim şeklinde değil, kopma ve kesintilerle geliştiğini, bilim yapmada baskın olan bir geleneğin yeni bir gelenekle değiştirilmesi sonucu da bilimsel devrimlerin meydana geldiği görüşünü dile getirmiştir. Farklı bilim yapma görüşleri

arasında bir seçimin daha çok psiko-sosyal bir süreç olduğunu belirten Kuhn, birbiriyle bir yarış halinde olan bilimsel yaklaşımları “paradigma” olarak adlandırmıştır. Bilimin herhangi bir dalında ilk paradigmanın ortaya çıkışıyla birlikte, metinlere artan ölçüde bir bağımlılık oluşmakta, gerek bilimi uygulayanların gerekse de dışarıdan izleyenlerin bu metinlere dayalı olarak olağan bilim ölçütlerinde, dilinde ve yapısında hareket ettikleri görülmektedir. Amin’e (2014, s.172) göre, alışılmış bir paradigmanın ortadan kalkmasının koşulu, yerini onun yanlılarından arınmış bir başka paradigmanın alması ve bu yeni paradigmanın somut bir şekilde ifade edilmesidir.

Paradigmanın sayıtları ile ilişkilendirilmeden teori ve yöntem çerçevesinde yapılan bilimsel faaliyetlere Kuhn “normal/olağan bilim” adını vermiş ve normal bilim döneminde, kabul görmüş olan paradigma içinde çalışan bilim insanlarınca paradigmanın sorgulanmadığını belirtmiştir (Kuş, 2007, s. 20). Alternatif gerçeklikler olarak paradigmlar; bir gerçekliğe bakma biçimi, bilimsel bir problem çözme sürecinde kullanılan belirli araç ve metinlerin somut birer kullanımını ve değişik paradigmlar ürettikleri metaforlarla gerçekliğe farklı şekilde yaklaşırlar. Bu metaforların en önemli özelliklerinden biri de kavramların birbirleriyle açıklanmalarını mümkün kılmalarıdır (Morgan, 1980). Paradigma, genelleştirilmiş düşünce modellerinin ya da kalıplarının bir birey ya da topluluk tarafından görüldüğü şekliyle gerçekliğin bütün yönlerine uygulanmasıdır (Bernal, 2016, s.50). Paradigma, bir alanda yaygın ve güçlü şekilde kabul edilen ve paylaşılan temel varsayımların, teorilerin ve modellerin bir çerçevesidir (Mink, 1992). Paradigmatik değişim olağan bilimin sayıtlarının yetersiz kalması ve buna bağlı olarak da eleştirilmesiyle başlar ve bir süreç sonunda, basamaklar şeklinde gerçekleşir. Paradigmatik değişimin basamakları şunlardır (Gordon, 1992, s.63):

Yeni bir paradigma ortaya çıkmadan önce, kabul edilen paradigmanın mevcut problemlere çözüm bulmakta yetersiz kaldığının farkına varılır. Hemen bir paradigma değişimi düşünülmez ve profesyonel topluluk eski paradigmanın değişik varyasyonlarını çözümler için denemeye devam eder. Eski paradigmanın problemlere çözüm üretmedeki başarısızlığı söz konusu toplulukta bir kriz durumuna yol açar. Kriz duygusu topluluğun içinden değil, topluluk dışındaki grup ya da olayların zorlamasıyla ortaya çıkar. Topluluğun bir krizin varlığını kabul etmesinden hemen sonra yeni bir paradigma benimsenmez. Daha çok, topluluğun bazı üyeleri eski paradigmayı sorgulamaya başlarlar, eski paradigmaya olan güven gittikçe azalmaya başlar ve eski paradigmaya alternatifler aranır. Bu sürecin en belirgin özelliği eski paradigmanın kullanılmasının tartışılmasıdır.

Yeni bir paradigma eskisinin yerine geçinceye kadar topluluk eski paradigmayı tümüyle reddetmez. Yeni paradigma mevcut sorunlara hızla cevap verse bile eskisinin yerini hemen alamaz. Eski paradigmayı savunanların yoğun direnci ile karşılaşan yeni paradigma, topluluğun çoğunluğunun eski paradigmayı reddetmesi ve yenisini benimsemesi sonucu eskisinin yerini alır ve paradigmatic değişim böylece gerçekleşir. Her paradigma bir dönem için doğru ve gerçek olanın veya olabilecek olanın, araştırılmaya değer olanın veya olmayanın sınanma, ifade edilme ve bunların ortaya konma şartlarının neler olduğunu sunar. Yani her paradigma kendi geçerlilik şartlarını içinde barındırmaktadır. Bir paradigma, başka bir paradigmanın bakış açısıyla eleştirilemez. Dolayısıyla paradigmlar arası tercih mantıklı bir tercih olamaz (Bourdieu, 2018, s.14). Paradigma her teori, öğretisi ya da ideoloji içinde hem gizli hem egemen bir rol oynar. Paradigma bilinçsizdir, ama bilinçli düşünceyi besler, denetler ve bu bağlamda bilinçüstüdür de. Bilinçli düşünceyi besler ve denetler. Genel olarak değerlendirildiğinde bir paradigmanın tanımlanmasında değişik yaklaşımlar söz konusudur. Bir paradigma aşağıdaki noktalar çerçevesinde tanımlanabilir (Morin, 2003, s. 6-7):

1. Kavranabilirliğin egemen kavramlarının yüceltilmesi/seçilmesi. Bu durum determinist düşüncelerde düzen, maddeci düşüncelerde madde, yapısalcı düşüncelerde ise yapıdır.
2. Egemen mantıksal işlemlerin belirlenmesi. Paradigma mantığın içinde saklı halde bulunur ve kendi seçtiği mantığa geçerlilik ve evrensellik kazandırır. Denetlediği söylem ve teorilere gerçekliğin niteliklerini verir. Paradigma aksiyomu temellendirir ve kendini aksiyom şeklinde ifade eder.

Paradigmanın tanımlanmasında kullanılan çerçeveler, geleneksel yönetim paradigmasını da etkilemiştir. 21. yüzyılın gelişi ile birlikte daha önceden tahmin edilemeyen bir değişim dalgası yaşanmış, yönetim ile ilgili yaklaşımlar bundan önemli ölçüde etkilenmiştir. Geleneksel yönetim paradigmalarına ciddi eleştiriler getirilirken, alternatif yönetim paradigmaları önem kazanmıştır (Jamali, 2005, s. 104-105). Ünal ve Özsoy (2010, s.176-178), eğitim bilimlerinde bir paradigma sorunu olduğunu belirterek, sosyal bilimler için tartışılan açılımların eğitim bilimleri özelinde de değerlendirilmesi gerektiğini, buna karşın eğitim bilimlerinin yeni açılımlar için bir bütünselliği yakalayamadığını vurgulamaktadır. Eğitim yönetimi alanında pozitivist yaklaşımın benimsenmesinin, eğitim yönetimi araştırmalarının, gelişmiş kapitalist ülkelerde yapılan genellemelerin, ülkemizdeki örgütlere sınanmasıyla sınırlı tutulması sonucunu

doğurduğunu, buna karşın eğitimsel araştırmalarda idiografik yöntemle ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir. Eski paradigmanın bilimin temel özellikleri olduğunu varsaydığı evrensellik, nesnellik, olgusalılık gibi özelliklerin geçerliğini ülkemizde de yitirdiği yönündeki kanıtların tartışıldığının altı çizilmektedir.

Paradigmayı ilk ya da son ilkeler ile ilgilenen temel inançlar dizisi olarak tanımlayan Guba ve Lincoln (1994, s.107-111), bir paradigmanın dünyanın doğası, insanların buradaki yeri ve birbirleriyle olan ilişkilerini yansıttığını belirtir.

Paradigmaları pozitivism, postpozitivism, eleştirel teori ve yapısalcılık olmak üzere dört ana grupta tanımlamışlardır. Hermenötiğin kendi başına bir paradigma değil, yapısalcılık paradigmasının içinde bir metodoloji olduğunu öne sürmüşlerdir. Gerçekliği kavrama çabalarında kendine has ontolojik ve epistemolojik varsayımlara sahip olan postmodernizmi ele almayarak, postmodernizmin özelliklerinin bir kısmını postpozitivism ve yapısalcılık paradigmaları içinde açıklamışlardır. Araştırma paradigmalarını tanımlayan temel inançlar ise paradigmanın savunucularının belirli sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda şekillenmektedir. Bu sorular üç ana başlıkta toplanmaktadır:

- Ontolojik sorular: Gerçekliğin yapısı, doğası ve dolayısıyla da gerçeklik hakkında neler bilinebileceği ile ilgili soruları kapsar.
- Epistemolojik sorular: Bilen ile bilinen ya da bilinmeye çalışılanlar arasındaki ilişkilerin doğası ile ilgili soruları kapsar.
- Metodolojik sorular: Araştırmacının ya da bilenin, bilmek istediklerine nasıl ulaşacağı ile ilgili soruları kapsar.

Ontolojik olarak dünyayı çeşitli şekillerde bölümlere ayırarak araştırmacılar inceledikleri fenomenin temel bileşenlerini ortaya çıkarırlar. Özellikle örgüt teorisinde kaydedilen önemli gelişmeler, yeni ontolojik ayrımların yapılması sonucu sosyal bilimcilerin belirli bir fenomene yeni bir ışık altında yaklaşmalarını mümkün kılar. Epistemolojik düşünceler ise bilgi iddialarının nasıl ifade edileceğini ve doğrulanacağını keşfetmemizi sağlar (Toukas ve Chia, 2013). Herhangi bir araştırmanın temeli, onun epistemolojisi ve ontolojisi tarafından desteklenir. Bu temel bilgi, gelenek ve paradigma olarak adlandırılabilir. Fakat gelenek kelimesi farklı anlamlarda kullanılabilir ve bu durum da yanıltıcı olabilir. Bilginin önemli ve etkili olan dört tane paradigmasından söz edilebilir (Scott, 2000, s.48-49):

- Pozitivism

- Hermenötik
- Eleştirel teori
- Postmodernizm

Yukarıda belirtilen paradigmlar, ontolojik olarak başlangıç ilkelerinden başlayarak gerçekliğin yapısı, temel nitelikleri ve doğası, varlık ile gerçeklik arasındaki ilişki, varlığın gerçekte var olup olmadığı ve varsa bunun ne olduğuna ilişkin sorulara yanıt verirken; epistemolojik anlamda ise genel geçer bir bilginin mümkün olup olmadığı, bilginin kaynağının ve kapsamının ne olduğu, bilginin sınırları ve değerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin sorulara yanıt vermektedir. Bu sorulara yanıt verirken paradigmlar farklı kavramsal araçları ve kuralları kullanmakta, kapsamlı ilkeler ortaya koymaktadır.

Eğitim yönetimi alanının sınırları, araştırma gelenekleri ve araştırma gündeminin belirlenmesinde, alandaki araştırmaların özgünlüğünün tartışılmasında bu paradigmlar farklı bakış açıları getirmekte, alandaki teori-uygulama ilişkisinin ortaya konmasında farklı tartışma zeminleri ortaya koymaktadır. Bununla beraber bu paradigmlar ışığında okulun tanımının ve varlık sebebinin ne olduğuna, okuldaki yönetsel süreçlerin ve insan ilişkilerinin nasıl yürüdüğüne, okul-toplum ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine, okuldaki davranışların betimlenmesi ve açıklanmasında hangi yöntem ve yaklaşımların belirleneceğine yönelik sorular sorulmakta, paradigmların dayandığı felsefi temeller bağlamında değişik yanıtlar aranmaktadır. Söz konusu paradigmların tarihsel süreçte nasıl ortaya çıktıkları, temel sayıtlılarının neler olduğu ve eğitim yönetimi alanındaki etkilerinin hangi bağlamlarda değerlendirilebileceği aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.Sosyal Bilimlerde Paradigmlar

2.1.2.1. Pozitivizm

18. yüzyıl, bilim ile felsefenin ayrılmasını öngören düşüncelerin yaygınlaşmaya başladığı bir yüzyıldır. Sosyal gerçekliğin, doğal evreni yönettiği şeklinde varsayılan yasalara benzer toplumsal yasalara bağlı olduğu düşüncesi doğmuştur (Yıldız ve Hira, 2010, s.134). Francis Bacon tarafından önerilen program ile bazı benzerlikler gösterecek şekilde bilim özet olarak gözlem, hipotez, öngörü ve doğrulamadan oluşmaktadır. Bilimin ve onun nasıl çalıştığının bu modeli, bilimi dikkatli gözlemler yapılan ya da kontrollü deneyler düzenlenen, sonrasında bu gözlemsel verilerden kurallar ya da yasalar çıkartılan ve genel hipotezler oluşturulan nesnel bir süreç olarak resmeder.

Ardından bu genel hipotezler ya da öne sürülen teorilerle gözlemlenebilir sonuçlar öngörülür. Eğer bu öngörüler doğrulanırsa teoriler de kesinlik kazanmış olur. Bu yolla bilim, fiziksel dünya hakkında giderek daha çok bilgi toplar ve gereceğe bizleri daha da yakınlaştırır (Cushing, 2003, s. 47).

Dinsel otoritelerin gerçeği bilme konusundaki iddialarının yerini seküler bilgi aktörlerinin yerine bırakması ile alternatif bilgi iddiaları önem kazandı. Bu filozoflar, dinsel otoriteye karşı zihinlerini belirli şekilde kullanarak bilgi edinilebileceğini iddia etmişlerdir. Örneğin Descartes ve Spinoza, teolojik bilginin karşısına, gerçekliğin “amprik” yollarla bulunabileceğini savunmuşlardır. Temel hareket noktaları şunlardır (Fay, 2012; Hira, 2011; Yıldırım, 2012; Coser, 2008) : Gerçek dünyaya ilişkin doğru bir kavrayış mümkündür. Toplumun daha iyi yönetilmesine doğru bir ortam hazırlamak mümkündür. Bilimsel düşünce yeni bir dünya görüşü ortaya çıkarmıştır. Bu görüşün dayandığı temel önermeler: Tarafsızlık, amprizm ve evrenseldir. Bu model “Newtoncu Dünya Görüşü” olarak adlandırılır ve aşağıdaki varsayımlara dayanır:

1. Gerçek bir maddi evren vardır.
2. Her şey evrensel doğa yasalarının egemenliği altındadır.
3. Bilim, bu yasaları anlama ve açıklama çabasıdır. Bu yasaları bilmenin tek yolu amprik araştırmadır.

Bilimle felsefe arasındaki ayrışma Auguste Comte tarafından bir “boşanma” olarak ilan edildi. Bu dışlanma öncelikle Aristo metafiziğinin dışlanması anlamına gelmekteydi ve bilimin (fizik) her yerde doruğa yerleştirilmesi ve felsefenin birçok ülkede üniversitenin giderek küçülen bir köşesine itilmek oldu (Gulbenkian Komisyonu, 2014, s.19). Bilimcilerin tarafsız oldukları, evrensel doğruları aradıkları, basit olanları keşfettikleri, onlardan karmaşık gerçekleri çözümlenerek bu gerçekleri yönlendiren basit ve en basit temel kuralları saptamaları talep ediliyordu. En önemlisi de bilimcilerin nihai nedenleri değil etkili nedenleri açığa çıkarttıkları söyleniyor ve böyle olmaları isteniyordu (Wallerstein, 2012, s.156).

Sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında araştırmaya kılavuzluk eden pozitivist paradigmanın özelliklerini Scwartz ve Ogilvy (1979) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Gerçeklik basit özelliktedir.
2. Evren mekaniktir.
3. Gelecek ve yön bellidir.
4. Evrende nedensel bir ilişki vardır.

5. Değişim, nicel ve birikimli bir şekilde gerçekleşir

6. Nesnellik zorunludur.

Pozitivist sosyal bilim, genellikle bilimle aynı şey gibi öğretilmektedir. Pozitivist yaklaşım, araştırmacının genel kuramda nedensel yasadan mantıksal olarak ürettiği bir neden-sonuç ilişkisiyle işe başlamasını beraberinde getirir. Araştırmacı, toplumsal yaşamın çeşitli yönlerini ölçerken, elde ettiği kanıtları incelerken ve başkaları tarafından gerçekleştirilen araştırmaları yinelerken tarafsız kalır. Sosyal bilimin amacı yasalar keşfetmektir. Bilimsel bilgi diğer tüm bilgilerden farklı ve üstün bir özellik taşır. Açıklamalar nomotetiktir ve tümdengelimci usullama ile gelişir. Sosyal bilimin değerden bağımsız ve objektif olması gerekir (Neuman, 2014, s. 128-129). Fakat sosyal bilimlerde, fizikte karşılaşılan türden objektif ve ideal bir doğruluk arayışına benzeyen çok az şey vardır. Sosyal bilimlerde, sosyal hayattaki eğilimler ve çıkarlar kadar eğilim ve tavır bulunmaktadır (Popper, 2013, s.34).

Pozitivistlere göre, bilimsel teorilerin en önemli özelliği test edilebilirlikleridir, yani kesin olarak doğrulanabilir ya da kesin olarak yanlışlanabilir olmalarıdır. Bunun yolu da değişkenler üzerindeki kontrol çalışmaları ile sağlanabilir. Bu çalışmalar deneylerde kullanılan fiziksel kontrol ile tarama araştırmalarında kullanılan istatistiksel kontrollerdir. Pozitivistler, test etme sürecinin belli durumlarda hangi kesin sonuçların ortaya çıktığını ortaya koyan teorileri kapsadığını belirtirler (Atkinson ve Hammersly, 2007, s.6). Habermas'a (2011, s. 99-102) göre, bilimsel araştırma yapanların, egemenliğini sürdüren pozitivist önanlayışı, gerçek bilimlerin tekliği savını bağrına basmıştır. Öte yandan, geleneksel içeriklerini benimseyen ve bunların üzerinde analitik olarak çalışan tarihsel-yorumbilgisel bilimler, eski yollarında ilerlemeyi sürdürmektedirler. Sosyal bilimlerde oluşmuş rakip yaklaşımlar, daha çok, genel toplum kuralları aygıtının, nesneleştirilmiş doğa süreçlerinininkiyle aynı biçimde üst üste yığılamaması yüzünden negatif bir şekilde meydana gelen bir bağlamda yer almaktadırlar. Doğa ve tin bilimleri, birbiri ile ilgisiz bir yanyanalık içinde yaşayabilirlerken; sosyal bilimler, aynı çatı altında birbirine aykırı olan yaklaşımların gerilimine katlanmak durumundadırlar.

Pozitivizm, ondokuzuncu yüzyıl toplum felsefesi sosyal teorisine şu iki nedenden dolayı hakim olmuştur: Bütün bilgilerin somut bir gerçekliğe atıfta bulunarak ifade edilebileceği inancı ve toplumsal olguların araştırılmasında bilimin (klasik fiziğin temsil ettiği) yöntemleri ve mantıksal formunun kullanılabilmesi düşüncesidir (Giddens, 2013, s. 157). Pozitivizm çoğu kez atomcu bir görüşle ilişki içinde olmuştur.

Atomculuk, dünyanın bölünemez ilişkisiz bileşenlere ayrıldığına vurgu yapar. Sosyal bilimlerde bu parçacıklar kendilerine özgü amaçlar ve inançlar olarak görülmektedir (Baert, 2010, s.29). Bilimi sadece olgular bağlamında ele alıp değerlendirmek ve dünyayı anlama/anlamlandırma çabalarında olguların tek yol gösterici olduğunu düşünmek günümüzde ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır. Feyereband'a (2017, s. 37) göre, bilim tarihi sadece olgular ve olgulardan yapılan çıkarımlardan oluşmaz. Orada olgulara ilişkin yorumlar, çeşitli düşünceler, birbirleriyle çatışan yorumların meydana getirdiği bir takım sorunlar, hatalar vb. pek çok şey vardır.

Pozitivizmin ilkelerinden biri olan nedensel bağlantıyı eleştiren Wittengstein (2018, s. 93), nedensel bağlantıya olan inancın batıl bir inanç olduğunu belirtir. Ona göre, herhangi bir olgu durumunun varoluşundan, ondan tümüyle farklı başka bir olgu durumunun varoluşu hiçbir şekilde sonuç olarak çıkarılamaz. Bu tür bir sonuç çıkarmayı haklı kılabilen bir nedensel bağlantı bulunmamaktadır. Geleceğin olayları, bugünkü olaylardan hareketle sonuç olarak çıkartılamaz. İsteme özgürlüğü, gelecek eylemlerin şu anda bilinmemesine dayanmaktadır. Fakat nedensellik, mantıksal sonuç çıkarma gibi bir iç zorunluluk değildir.

Türkiye'ye pozitivizmin girişi doğrudan bir felsefi kanalla olmayıp, edebiyat akımları, Fransızca eğitim yapan okullar, Avrupa'ya gönderilen bazı öğrenciler, eğitim kurumlarına gelen yabancı uzmanlar ve bazı dernekler yoluyla olmuştur. Pozitivizmin etkisiyle doğan ve bir noktada pozitivizmin edebi akımı şeklinde tanımlanabilecek realizm ve natüralizm doktrinlerinin önemli temsilcilerinden çok sayıda çeviri yapılmıştır. Yeni Osmanlılar Cemiyeti (Jön Türkler), İttihat ve Terakki Cemiyeti, Servet-i Fünun Mecmuası, İçtimaiyat Mecmuası vb. dernek, kuruluşlar ve dergiler ile Beşir Fuat, Rıza Tevfik, Hüseyin Cahit Yalçın ve Ziya Gökalp vb. düşünce insanlarının pozitivizmin Türkiye'ye girişi konusunda ciddi çalışmaları olmuştur (Korlaelçi, 2014, s. 143-271).

Tanzimat'tan bu yana Batı'dan ithal edilen pozitivist eğilimli Batılılaşma, modernleşme projelerinin uygulayıcıları pozitivistliğe özgü ilke ve düşünceleri değiştirilemez doğrular olarak kabul etmişlerdir. Pozitivizmin etkisinde kalanlar kendi içlerinde homojen bir görünüm sergilemeseler ve kimi zaman farklı düşünceler dile getirirler de, tüm bu düşüncelerin temel özelliği pozitivistliği ahlaki, toplumsal, siyasal ve hatta dini konular üzerinde tek kaynak olarak görmeleridir. Batı düşüncesinde pozitivistlik, en temelde bilimin ne olduğu, nasıl ilerlediği, bilimsel bilgi ve yöntemin ne olduğu ile ilgili bir takım epistemolojik ve ontolojik sorunları kapsayan kavramsal bir

çerçeveye sahip iken, Türkiye’de ise sadece bir zihniyet meselesine dönüşmüştür (Sarı, 2015, s. 654). Bu durum gerek kuramsal ve amprik çalışmalarda, gerekse de politika oluşturma süreçlerinde Batılı bilgiye bağımlılığı beraberinde getirmiş, alternatif söylemlerin ortaya çıkmasına bir ölçüde engel olmuştur.

Pozitivizme yöneltelen eleştirilere karşın, pozitivizmin eğitim yönetimine getirdiği sorumluluk, uzmanlık, kurallar ve düzenlemeler, spesifik amaçlar gibi katkıları olduğunu belirten araştırmacılar da bulunmaktadır (Fırat, 2006, s. 20). Eğitim yönetimi alanında, alanın kuruluşundan bugüne kadar etkili olan gelenek pozitivist gelenektir. Alanın pozitivist eksenli bir araştırma çizgisinin hakimiyetinde olduğu ve bu paradigmanın varsayımlarına dayalı araştırmalar yapıldığı söylenebilir (Yalçın, 2015, s.104).

Eğitim yönetimi alanında pozitivist paradigmanın etkisi devam etmekte, alandaki üstünlüğü gerek çalışmalarda gerekse de söylemlerde kendini göstermektedir. Alanda bağlam bağımsız bilgi üretme çabaları dil ve kültürce oluşturulan olguların göz ardı edilmesine neden olmaktadır ve bilimsel bilgi düşüncesi farklılıkların görmezden gelinmesine neden olmaktadır (English, 1997). Alan 1965’lerde bilimleşme sürecine girmesine karşın diğer sosyal bilim alanlarının gerisinde kalmıştır ve alanın önceliği özerk, ayrı ve bağımsız bir disiplin yolunda çaba sarfetmek olmalıdır (Balci, 2008). Eğitim yönetimi alanında etkili olan bilimin geleneksel kavramları ve pozitivizm gibi epistemolojiler yerine öznel deneyimleri, değerleri ve holizmi içeren yeni bir alan inşası önem taşımaktadır (Evers ve Lakomski, 1993, s. 150).

2.1.2.2. Hermenötik

Pozitivizmin nesnel ve indirgemeci yaklaşımının eksikliği, gerçekliği anlama/anlamlandırmada yetersizliği tartışmaları sonucu, özellikle gerçekliğin parçalı ve öznel olduğu yönünde yeni bakış açıları gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımlardan biri hermenötik olarak adlandırılan ve gerçekliğin algılanmasında öznelliğe ve öznel deneyimlere vurgu yapan, bilimin aslında öznel bir karakter sergilediğini ifade eden yaklaşımlardır. Hermenötik yaklaşımlar, sosyal dünyayı farklı bir yolla anlamının yollarını arar, çünkü bireylerin hayatın anlamına ilişkin daima belli başlı düşünceleri vardır. Araştırmacı, bu sosyal gerçekliği anlamak için insanların hayatlarındaki anlam üretme yollarını incelemelidir. Bu anlamların matematiksel yollarla ifade edilmesi anlamların yanlış anlaşılmasına sebep olabilir. Bunun nedeni ise matematiksel modellemenin temelinde yer alan doğrusallık, denklik, özdeşlik gibi kavramlardır. Bu

kavramlar gerçeğin doğası hakkında bazı yanlış varsayımların geliştirilmesine neden olabilir (Scott, 2000, s. 54). Nasıl uzamsal nesnelere uzam dışında, zamansal olanlarını da zaman dışında hiçbir şekilde düşünemiyorsak, hiçbir nesneyi de başka nesnelere bağlantı olanaklarının dışında düşünemeyiz. Nesne olgu bağlamının bağı içinde düşünülebiliyorsa, nesne bu bağın olanağı dışında düşünülemez. Dünya sonsuz karmaşıklıkta da olsa, öyle ki, her olgu sonuz sayıda olgu bağlamından oluşsa, her olgu bağlamında da sonsuz sayıda nesne bir araya gelse, gene de nesnelere ve olgu bağlamları olmalıdır. (Wittengstein, 2018).

Hermenötik felsefe, bir deneyim yorumlama teorisi olarak, dünya ile nasıl başa çıkacağımızı ve öznelerle nesnelere nasıl anlayacağımız üzerine vurgu yapmaktadır. Kökenleri İncil metinlerini ve klasik kültürleri incelemeye odaklanırken, bir felsefe olarak hermenötik yorumlama sürecini anlamak için bir yöntem sunmaktadır. Sadece metinlerle ilgilenen bir alan olmanın ötesinde hermenötik, sözel ve sözel olmayan eylem biçimleri ile de ilgilenmektedir (Barret, Powley ve Pearce, s.182). Özellikle kültür araştırmalarında dil, semboller, inançlar, anlam verme ve değerlere vurgu yapılması, hermenötiğin örgüt çalışmalarında önemli bir hale gelmesine sebep olmuştur. Hermenötik problemin felsefi bir problem haline gelmesi Schleiermacher ve Dilthey ile gerçekleşmiştir. Dilthey'in pozitivistis felsefe çağındaki problemi, Geisteswissenschaften'a / anlam bilimleri'ne doğa bilimlerinininkiyle karşılaştırılabilir bir geçerlik kazandırmaktı. Problem, epistemolojik bir problemdi; doğanın bilgisine ilişkin sağlam bir bilgi eleştirisi yapma ve bu eleştiriyi klasik hermenötiğin değişik süreçleri olan metnin iç bağlantı yasasına, konteks yasasına, coğrafi, etnik ve sosyal çevre yasalarına bağlama problemiydi (Ricoeur, 2009, s.5). Dilthey ile birlikte hermenötik düşünce tarihinde öne çıkan iki isim olan Humboldt ve Gadamer, hermenötiğin merkezine anlamayı yerleştirir ve sosyal dünyanın anlaşılmasında anlamaya özel vurgu yaparlar. Araştırmacılar, inceledikleri insanların ifade edilmiş düşünce ve eylemleri arasındaki ilgiyi anlamlı kılabilmek için çaba harcarlar ve aynı araçla önerilerini açıklarlar (Kissack, 2002, s. 176).

Hermenötik sosyal bilim, insanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdikleri, birbirleriyle nasıl bir iletişim içinde oldukları ile ilgilidir. İnsanların kendi toplumsal dünyalarını nasıl inşa ettikleri, nasıl anlam ürettikleri ile ilgilenir. Bunu yaparken de sadece insanların sadece dış ya da gözlemlenebilir davranışlarını değil, anlamlı toplumsal eylemi inceler. Gerçekliğin toplumsal olarak inşa edildiğini ve insan eylemliliğinin iradecilik noktasında incelenmesi gerektiğini belirtir (Neuman, 2014, s.

131-140). Günlük yaşam sadece günlük olayların ve hareketlerin toplamı, sıradanlığın ve yinelemenin boyutu değil, , aslında bir yorumlama sistemidir (Baudrillard, 2012, s.27). İnsanların toplumsal dünya hakkında kendilerine özgü düşüncelerinin olması, onların bu dünyayı farklı yollarla anlamalarına yol açar ki burada araştırmacı, insanların anlamları nasıl ürettiklerini araştırmalıdır.

Tarihsel- hermenötik bilme biçimi, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi karşılıklı olarak anlamların iletildiği ve anlayışlar üzerinde uzlaşmaya varıldığı bir ortaklık ilişkisi şeklinde görür. Artık bu seviyede iktidar paylaşılmaktadır. Bu da düşüncelerin daha özgürce dile getirilmesine ve hatalara imkan tanıyan daha demokratik bir pedagojiyi beraberinde getirir. Amprik-analitik bilme ediminin ardında yer alan epistemolojik dünyada ve bu dünyanın bir yansıması olarak didaktik pedagojide öğrencinin öğretmenden daha çok şey biliyor olması kabul edilemez bir durumdur. Buna karşın tarihsel-hermenötik bilme ediminin epistemolojik dünyasında ise bu hoş karşılanabilir ve üzerinde uzlaşma sağlanabilir bir durumdur (Lovat, 2018, s.126-126). Hermenötiğin görevi, tercümesini yaptığı tartışmanın taraflarından birinin söylediği şeyi tekrarlamaktan ibaret değildir. Söylenmiş olanı, tartışmada kullanılan her iki dili de yalnızca o bildiği için yalnızca kendisinin bildiği reel diyalog durumunu göz önünde bulundurarak, kendisine en uygun görünen tarzda dile getirmektir (Gadamer, 2009, s.65).

Hermenötik bağlamında düşünülebilecek fenomenolojik ve etnometodolojik yaklaşımlar, araştırmaların bağlama dayalı olarak, uzun bir zaman diliminde, katılımcı gözleme dayalı olarak yapılması gerektiğini belirtir. Fenomenolojik açıdan bakıldığında okul, içinde yer alan insanların kendi bakış açılarına göre kavramsallaştırmaları ve algılamalarıdır. Eğitim yönetimi ile ilgili genel geçer teoriler, bağlamdan bağımsız olarak değerlendirildiği için yanlış sonuçlar ortaya koyar. Bunun yerine eğitim yönetiminde yönetsel davranış incelenirken, belirli zaman, mekan ve bireyle sınırlı olduğu gözardı edilmemelidir. Etnometodolojik açıdan ise birer kültür aktarımının gerçekleştiği yerler olarak okullar, emik birer kültürel bağlamdırlar. Etnometodolojik yaklaşımların eğitim araştırmalarında kullanılması, ötekilerin sesini duymamıza, kültürel süreçleri anlamamıza ve açıklamamıza yardımcı olur (Splinder ve Hammond, 2000; Şişman, 1998; Bramall, 1999). Gerçeğin anlamlandırılması çabalarında tarihsel ve toplumsala göndermede bulunan hermenötik bağlamında değerlendirildiğinde alandaki teoriler, nesnel gerçekliği ortaya koymaktan uzaktırlar. Alandaki teoriler,

okullardaki davranışları ve deneyimleri anlama ve yorumlama üzerinde durmalı, kültürü, değerleri ve inançları göz önünde bulundurmalıdır.

2.1.2.3. Eleştirel Teori

Hermenötik, gerçekliğin anlaşılmasında öznelliğe vurgu yapan, odak noktası yorumlama olan, sembollere, dile, değerlere ve inançlara vurgu yapan bir yaklaşımdır. Buna karşın gerçekliğin anlaşılmasında pozitivizmin ortaya koyduğu nesnel yaklaşım ile hermenötiğin ortaya koyduğu öznel yaklaşımı yetersiz bulan yaklaşımlar, gerçekliğin ortaya konmasında nesnel ve öznel yönlerin karşılıklı etkileşim içinde ve diyalektik bir karakterde bulunduğunu ifade eden yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların en önde geleni olan eleştirel teori, toplumsal olguları basit bir biçimde, aralarındaki düzenlilik ilişkisinin matematiksel olarak hesaplanması gereken verili durumlar olarak ele almaz. Toplumsal olguları, onların tarihsel olarak kurulmuş olgular olduğunu kabul eder ve bu kabul, toplumsal olguların insanlar tarafından meydana getirilmiş kolektif birer ürün olduğunu varsayar (Gülenç, 2016, s.221-222). Eleştirel Teori'nin önemli temsilcilerinden olan Frankfurt Okulu'na göre, pozitivizm doğa bilimlerinin gelişmesine özel bir engel oluşturmamasına karşın, insan özgürleşmesinin ana araçlarına, yani eleştirel teorilere karşı ciddi bir tehdittir. Frankfurt Okulu'na göre eleştirel teorinin ana ayırıcı özellikleri şunlardır (Geuss, 2013, s. 14-15):

1. İçkin anlamda özgürleştiricidirler; yani failleri, en azından kısmen de olsa kendilerine yönelik zorlamalardan, bilinçli insan eyleminin kendi kendini yoksun etmesinden kurtarır.
2. Eleştirel teorinin bilgi içeriği vardır; yani bilgi biçimleridirler.
3. Epistemolojik olarak temel bakımlardan doğa bilimlerinden farklıdır. Doğa bilimlerinde teoriler nesnelleştirici bir özellik taşımaya karşın, eleştirel teoride dönüşlüdür.

Eleştirel sosyal teorideki çağcıl gelişmelerin büyük bir bölümünün modern devletlerin rasyonellik, meşruluk ve motivasyon alanlarında birbiriyle ilişkili olan üç krizle karşı karşıya olduğunu savunan Habermas'ın çalışmalarına dayandığını ifade eden Bates (2001, s. 577), bu üç krizin rasyonalite krizi, meşruluk krizi ve motivasyon krizi olduğunu belirtir. Pozitivizmin gerçeği değerden; yöntemi sonuçlardan; politikaları yönetimden dışlamasının rasyonalite krizine neden olduğunu öne sürer. Yönetmel rasyonalitenin gelişmesinin bireyleri birbirine bağlayan kültürel gelenekleri ve yönetmel süreçlerin meşruiyetini ortadan kaldırdığını ve böylece meşruluk krizinin doğduğunu

vurgular. Yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu, anlam, amaç ve katılım yoksunluğu biçiminde kendini gösteren motivasyon krizi ise bireyin yeniden üretime dönük söyleme katılabilmesine engel oluşturmaktadır.

Eleştirel toplumsal araştırmanın amacı sadece toplumsal dünyayı incelemek değil, aynı zamanda onu değiştirmektir. Eleştirel teoriyi benimseyen araştırmacılar, toplumsal ilişkilerin altında yatan kaynakları ortaya çıkararak ve insanlara yetki vererek toplumsal ilişkileri eleştirmek ve dönüştürmek için araştırma yürütürler. Dış gerçekliğin insanlar üzerinde nasıl işlediğini vurgulayan pozitivistten ve gerçekliğin öznel iç yapısını vurgulayan hermenötikten farklı olarak eleştirel teori önceden yapılandırılmış olandan daha derin, bizim tarafımızdan oluşturulmamış olan bir gerçeklik olduğunu belirtir (Neuman, 2014, s. 143-144).

Eleştirel pedagoji anlayışının gelişiminde, eleştirel teorinin, bireyin özgürleşmesine yönelik vurgusu etkili olmuştur. Eleştirel teorisyenler, toplumdaki sorunların büyük ölçüde insanların ideolojik olarak yanlış bilince maruz kalmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bireylerin zorlayıcı ve baskıcı koşullar altında oluşan düşünce biçimleri, onların toplumsal yaşama karşı bakış açılarını etkilemektedir. Eleştirel teorinin temel varsayımlarına dayanarak ileriki araştırmalar için bazı öneriler getirilebilir. Bu noktada eğitim yönetiminde baskıcı uygulamaları ve tahakkümü ortaya çıkaracak çalışmalar desenlenebilir (Altınkurt, Yorulmaz ve Çolak, 2018).

Eğitim yöneticilerinin geleneksel eğitimi, sosyal adalet ile ilgili konu ve kaygılara önem vermeyen bir kültürü yansıtmaktadır. Sosyal adalet konusuna yeterince önem verilmemesi sadece eşit olmayan sosyal, eğitsel ve profesyonel sermayeye sahip olanları etkilememekte, ayrıca eğitim yönetimi alanındaki adaletsizlikler ve eşitsizliklerle ilgili konuları kapsayan görüşleri de sınırlamaktadır. Bu sınırlamalar üç ana başlıkta ele alınabilir (Marshall, 2004, s. 4-8):

1. Eğitim yönetimi alanı eşitsizlik konusu ile ilgilenmede hazırlıksızdır. Alandaki uzmanlar gerek yayınları gerekse de hazırlayacakları müfredat ile geleceğin eğitim yöneticilerinin ve uzmanlarının sosyal adalet konusundaki tutum ve yeteneklerinin şekillenmesine katkıda bulunabilirler.
2. Öğretmen ve yöneticilerin demografik özellikleri ile paydaşlarındaki uyumsuzluktur. Yönetici yetiştirme konusundaki çalışmalar, gittikçe artan paydaş farklılaşmasına karşı yetersiz kalmaktadır.
3. Politik yönelimlerde sınırlı sosyal adalet söz konusudur. Eğitim ile ilgili ortaya konan standartlar, okul yöneticiliğinin daha çok teknik boyutlarına odaklanmakta,

farklılıklar ile eşitlik konuları politika yapıcılar tarafından yeterince önemsenmemektedir.

Eleştirel teori açısından okullar; mevcut toplumsal ideolojiyi sürdürmek için insanlar tarafından oluşturulmuş yapılardır. Böylece okullar, sosyal ve entelektüel bazı sınırlamalar içinde varlığını sürdürmektedir. Bundan dolayı okullar ile ilgili kuşatıcı bir kuram oluşturmak imkansızdır. Eleştirel kuram perspektifinden okul, baskıları eşleştirme ve daha az sınırlama içinde olmada bireylere güç vermelidir. Bu bağlamda eğitim yöneticisi için aşağıdaki varsayımları dile getirir (Şişman, 1998):

1. Örgütte dili, ideolojiyi somutlaştırmada çok önemli araç olarak görür. Böylece okul yöneticisi, okulda toplumun kullandığı dil üzerinde yoğunlaşmalı, kendisi dahil olmak üzere okul toplumunu oluşturan bireyler, toplumda kullanılan dili kullanmalıdır.
2. Okul yöneticisinin temel görevi, okul toplumunu oluşturan tüm üyelerin açık diyaloga eşit olarak katılabilmelerine olanak sağlayacak ortam ve koşulları hazırlamalıdır.
3. Eleştirel kuram, okul yönetimine ve yöneticilerine daha çok olumsuz açıdan yaklaşmakta, dolayısıyla yöneticilerin ilgisini çok çekmemektedir.
4. Kapitalist toplumla okulun amaçları arasında kalan okul yöneticisi, toplumsal değişmeyi gerçekleştirmede etkin bir rol üstlenememektedir.

2.1.2.4. Postmodernizm

Modernitenin ortaya koyduğu ve toplumsal gerçekliği bütünüyle anlamaya dayalı yapılara ve yaklaşımlara karşı eleştiriler getirilmiş, büyük anlatıların reddinin ve makro politikaların yanlışlığının altını çizen yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımlar postmodernite olarak adlandırılmakta ve modernitenin sayıtlıları ile katı kanunlarının gerçekliğin karmaşık ve belirsiz yapısını kavramaktan uzak olduğunu belirtmektedir. Mimariyle başlayan postmodernizm, toplumun sadece kültürel değil aynı zamanda tüm kesimlerine sirayet etmiştir. Postmodern düşüncenin fikirler dünyasından siyasal ve toplumsal pratiğe yayılmasında, Frankfurt Okulu'nun iki önemli temsilcisi Adorno ve Horkheimer'in düşünceleri oldukça etkili olmuştur. (Bauman ve Bordoni, 2018, s.103). Postmodernizm tüm temel bilgileri yıkma yollarını aradığı için tam olarak epistemoloji olarak adlandırılmaz. Postmodernizm, geleneksel araştırmanın temelinde yer alan güç ile bilgi arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı, sonra da bu ilişkileri zayıflatmayı hedeflemektedir. Araştırmanın daha çok güç ve politika

bağlamlarıyla ilgilenir, özellikle de güç ve politikaların araştırma projelerini, araştırma sürecini ve araştırmanın raporlaştırılmasını nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışır (Scott, 2005, s. 54).

Modernlik projesi iki temel varsayıma dayanır: Birincisi toplumsal dünyanın anlaşılabilir olduğunu; ikincisi ise şekillendirilebilir ya da yönetilebilir olduğunu belirtir. Günümüzde modernlik krizleri olarak adlandırılabilen ve yukarıdaki iki varsayımın geçeriz olduğu konusundaki ciddi kuşkular, toplumsal pratiklerin çoğulluğu ve çeşitliliğinin farkında olunmasını beraberinde getirmiştir (Wagner, 2005, s.319). Bu farkındalık ile birlikte ön plana çıkan postmodernitenin sosyolojisi, genellikle bireyseliğin incelenmesi, toplumsal dayanışmanın kaybı ve küreselleşme üzerine odaklanmıştır (Bauman ve Bordoni, 2018, s. 109). Postmodern olarak adlandırılan filozofların hemen hepsi, sosyal bilimlere gayet hazır bir biçimde yönelttikleri şüphe felsefesini sosyal bilimlere iade etmek suretiyle, bu bilimlerin tanım itibarıyla ileri sürdükleri bilimsellik iddiasını eleştirme noktasında birleşir (Bourdieu, 2016, s.44).

Postmodernizmin, modernizme karşı bir tepki olarak yola çıkmasına karşın, aslında modernizmin bir aşaması olduğunu belirten Erol (2006, s.253-258), modernizmin tıkanıdığı yerde, modernist kuramcılar tarafından postmodern ilkelerin bir aşma denemesi olduğunu ifade eder. Farkında olmasak da postmodernizmin parçalı yaşama ve düşünme biçimini meşrulaştırdığını, bu parçaların birbirini tekzip ettiğini, modernizmin kalkınmacı ve ilerlemeci söylemlerine karşı, soft bir tutum öne sürerek kalkınma önemlidir ama değildir; önemlidir ama önemli değildir şeklinde paradokslarla karşımıza çıktığının altını çizer.

Fordizmden esnek üretime geçiş zihinsel haritalarımızda, politik tavırlarımızda, politik kurumlarımızda bir geçişi gerekli kılmaktadır. Özellikle mekânsal bütünleşme ve farklılaşma, zaman-mekan sıkışmasını ve bu sıkışma ile birlikte değişik sancuları beraberinde getirmektedir. Bu sancılara tepkiler farklı şekillerde olmaktadır (Harvey, 2014):

1. Yorgun, argın ve her şeyden bıkmış bir sessizliğe gömülmek ve her şeyin ne kadar engin, kavranamaz ve bireysel ya da kolektif kontrolün dışında olduğu türünden ezici bir duygu karşısında boyun eğmektir.
2. Sanki hiçbir engelle karşılaşmadan yokuş aşağı giden bir aracın rahatlığıyla dünyanın karmaşıklığının yadsınması ve son derece basitleştirilmiş retorik önermeler yardımıyla temsil edilmesi eğilimidir.

3. Politik ve entelektüel hayat açısından bir kovuk bulma ve bir yandan büyük anlatıları reddederken bir yandan da sınırlı mücadelenin olanaklılığını savunan bir tavır benimsemedir.
4. Zaman-mekan sıkışmasından olumsuz etkilenmemek için onu yansıtacak ve denetim altına alacak bir dil ve imgeler bütünü inşa etmektir.

Moderniteye bir tepki olarak ortaya çıkan postmodernizm, modernitenin eğitim ve okula yönelik düşüncelerine reddiyeler ortaya koymakta, toplumsalın dönüştürülebilir, yönetilebilir ve şekillendirilebilir olduğu düşüncesine karşı çıkmaktadır. Modernitenin her şeyi konumlandırmaya çalışan yaklaşımına karşın postmodernizm konumlandırma eyleminin yapaylığına vurgu yapmakta, eğitim ile ilgili teorilerin büyük anlatı, dolayısıyla da modernitenin ürünü olduğunun altını çizmektedir. Eğitim yönetimi alanındaki teorilerin belirli bir süre sonra baskın bir karaktere bürünerek gerçeğin parçalı yapısını açıklamada yetersiz kaldığını, çoğulcu özellikten uzaklaşarak evrensel açıklamalara yöneldiği yönünde eleştiriler getirmektedir.

2.1.3. Eğitim Yönetiminde Paradigmalar ve Metaforlar

Modernizmin bilim anlayışını eleştiren English (2001), modernizmin retoriğinin veri toplama, test edilerek doğrulanabilen ya da yanlışlanabilen teoriler geliştirme şeklinde açıklanabilen bilimsel anlayışı doğurduğunu belirtir. Bilimdeki değişim kavramı, yapısalcı ve indirgemeci yaklaşımlarıyla aslında anti-değişimcidir ve diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetiminde de herhangi bir paradigmatik değişim yoktur. Alandaki eski söylemler yeni söylemlerde desteklenmektedir ve bilimsel yönetim alanda artık ölmüştür. Paradigmatik değişim aslında yoktur, fikir ve bağlamda değişim sadece bağlam düzeyinde kalmaktadır ve özellikle Culbertson tarafından oluşturulan alanın dönemlere ayrılmasının da herhangi bir geçerliği yoktur. Belirli ve hakim teoriler üzerine üretilen bilgilerde tekrara düşülmekte, bu bilgilerin uygulanmasında sorunlarla karşılaşmaktadır.

Paradigmalar kullandığı metaforlar yoluyla örgüt biliminin özgürleşmesine katkı sağladı. Metaforlar dil, bilişsel gelişim ve taklit düşüncesinde önemli roller oynarken, bilim insanları dil ve kavramlar yardımıyla dünyayı metaforiksel olarak görür. Hiçbir metafor örgütsel hayatın doğasını tam anlamıyla yakalayamamasına rağmen, farklı metaforlar örgütsel hayatın doğası ile ilgili değişik şekillerde çalışır. Eğitim yönetimi alanında da yaşanan paradigmatik dönüşüm, teorik çoğulculuğun da önünü açmış ve farklı metaforların kullanılarak okulun farklı bakış açıları ile incelenmesine neden

olmuştur. Söz konusu paradigmlar genel anlamda dört grupta toplanabilir (Morgan, 1980, s.605-622):

1. İşlevsel paradigma: Toplum somut ve gerçektir. İnsanın toplum içindeki rolünü anlamaya odaklanır. Düzen ve istikrara vurgu yapar. Kültür, tiyatro, siberetik sistemler, politik sistemler, gevşek yapıli sistemler metaforlarını kullanır.
2. Yorumsamacı paradigma: Sosyal dünyada gerçeklik somut ve objektif olamaz. Gerçeklik, bireylerin öznel ürünüdür. Olgu, dışarıdan gözleyenin değil, içinde yer alanın bakış açısıyla daha iyi anlaşılır. Çoklu gerçeklikler vardır. Anlamlandırma, metin, başarıml, dil oyunları metaforlarını kullanır.
3. Radikal işlevselci paradigma: Somut ve gerçek yapılar vardır. Toplumdaki hakim güçlerin insan üzerindeki olumsuz etkilerini eleştirir. Praksise ve içsel gerilime vurgu yapar. Egemenlik aracı, bölünme, katastrofi metaforlarını kullanır.
4. Radikal insancıl paradigma: Yorumsamacı paradigma gibi gerçekliğin öznel temelde inşa edildiğini savunur. Farkı, insanın kendi oluşturduğu gerçekliğin mahkumu konumunda olmasıdır. Endüstri toplumunda bireyin düşünce ve eylemlerine yabancılaşmasına yoğunlaşır. Bilinç, toplumdaki hakim güçler tarafından kendi doğal potansiyellerine yabancılaştırılarak hastalıklı bir şekilde getirilir. Ruhsal hapishane metaforunu kullanır.

1960'lar boyunca sistem düşüncesinin alandaki hakimiyeti, mantıksal amprizmin doğal bilimin bir modeli olduğu düşüncesi, amprik kanıtların, tutarlılığın, basitliğin, anlaşılabilir birlikteliğin, belirlenebilirliğin ve öğrenilebilirliğin ön planda tutulması şeklindeki yaklaşım ciddi eleştirilere uğradı. İnsanın tarihsel bir varlık olduğu, kültürel bağlamdan soyutlanarak anlaşılamayacağı, bilincin sürekli olarak yeniden şekilleniyor olduğu, dil ve diğer sembolik sistemlerin önemi vurgulandı (Evers ve Lakomski, 2001). Genelde sosyal teori, özelde örgüt teorisinde teorik çalışmalarda paradigmatik çoğulculuğun ortaya çıktığı görüldü. Bu paradigmlar değişik metaforlar kullanarak anlama mekanizmalarına katkı sağlamışlar ve objektivizm mitinden bağımsız bir doğruluk açıklaması vermeye yardımcı olmuşlardır. Metaforların özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.209-210):

1. Metaforlar doğaları itibarıyla kavramsaldırlar
2. En önemli anlama araçlarımız arasındadırlar
3. Sosyal ve politik gerçekliğin inşasında merkezi bir rol oynarlar
4. Çoğunluğu kültür içerisinde uzun bir periyot zarfında evrilmiş, fakat bir kısmı da iktidar sahibi insanlarca empoze edilmiştir.

Sosyal gerçekliğimizin çoğunu metaforik terimlerle anladığımızdan ve fiziki dünya anlayışımız kısmen metaforik olduğundan, metafor oldukça önemlidir ve gerçek olan şeyin belirlenmesinde yadsınamayacak bir rol oynar (Lakoff ve Johnson, 2015, s.194). Bolman ve Deal (2013), her örgütsel düşüncenin temel akımlarının kendi kavram ve varsayımlarını oluşturduğunu ve gruplardan topluma kadar sosyal toplulukların nasıl kontrol altına alınması gerektiği konusunda belirli bir görüşü benimsediklerini vurgulayarak, bu örgütsel düşünceleri dört çerçevede toplamışlardır. Her çerçevenin kullandığı belirli metaforlar vardır ve bu metaforlar örgütleri anlamamızı ve değerlendirmemizi derinleştirmektedir. Metaforlar karmaşık konuları, bireylerin tutumlarını ve eylemlerini etkileyen anlaşılabilir imgelere sığdırır. Dilin gizleyebildiği ince temaları yakalar.

Bu paradigmlar derinlemesine incelendiğinde işlevselci ve radikal işlevselci paradigmların daha çok klasik yönetim kuramına ve epistemolojik anlamda ise pozitivist bilim geleneğine temel oluşturduğu söylenebilir. Yorumsamacı ve radikal insancıl paradigmların ise insan ilişkileri ve davranış bilimleri teorileri ile birlikte post-pozitivist araştırma geleneklerine ışık tuttuğu sonucu çıkarılabilir. Eğitim yönetimi alanındaki değişik paradigmlar arasındaki savaş, alandaki bilim insanlarının benimsemiş oldukları bu sosyolojik paradigmların araştırmalara yansımalarının bir sonucudur (Örücü ve Şimşek, 2011, s. 171). Farklı paradigmlar örgütler ile ilgili farklı yaklaşımları ortaya koymakta, bu yapıları açıklayan metaforlar da bu yaklaşımların kavramsallaştırmalarında önemli rol oynamaktadır.

Tablo 2.2

Örgütsel Düşüncede Dört Çerçeve Kullanılan Metaforlar

ÇERÇEVE	METAFOR
Yapısal	Fabrika
İnsan Kaynakları	Geleneksel Aile
Politik	Orman
Sembolik	Tapınak

Not. Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak.* (A.Aypay ve A. Tanrıoğen, Çev.). Ankara: Seçkin

Tablo 2.2’de örgüt düşüncesinin temel akımlarına karşılık gelen çerçeveler ile bu çerçevelerin anlaşılmasını kolaylaştıran metaforlar gösterilmiştir. Bu dört çerçevenin

birlikte kullanılması ve metaforlar yardımıyla daha iyi anlaşılması, eğitim yönetimi alanındaki paradigmalara daha esnek bir bakış açısıyla yaklaşılmasına, alanın daha kapsamlı ve bütünsellik içinde incelenmesine olanak tanıyacak bir kavramsal temel ve zihinsel model sağlayacaktır.

2.1.4.Batılı Paradigmalar ve Avrupa-Merkezci Düşünceler

Batılı paradigmaların parametreleri içerisindeki sosyal bilimler, Batı dışı toplumlar tarafından eleştirilmeden taklit edildiğinde sorun belirleme, analiz, soyutlama, kavramlaştırma, açıklama ve yorumlamada etkili olamamaktadır. Bu durum taklitçi, seçkin ve ilgisiz bir sosyal bilimlere yol açmaktadır. Sosyal bilimleri Avrupamerkezci bakış açılarından arındırmak için alternatif söylemler gündeme gelmektedir. Alternatif söylemlerin özellikleri şunlardır (Alatas, 2016, s.79). Başlangıç noktaları, sosyal bilimlerdeki Avrupa merkezilik oryantalizme eleştiridir.

1. Toplum, tarih yazıcılığı veya tarih felsefesi incelemelerine ilişkin metodolojik ve epistemolojik sorunları tartışırlar
2. Yerel/bölgesel şartlarla ilgili kavramların, kategorilerin ve araştırma gündeminin geliştirilmesini de kapsayacak şekilde, sosyal ve tarihsel söylemlerin yeniden yapılandırılması konusuna büyük önem verirler
3. Kendilerini sosyal ve tarihsel çalışmalarda özgün sorunların ortaya konulmasına adanmışlardır
4. Batılı sosyal bilimlerin tümüyle reddine karşıdırlar.
5. Başlangıç noktaları, sosyal bilimlerdeki Avrupa merkezilik oryantalizme eleştiridir. Descartes'in formüle ettiği ve Avrupa tarihindeki gelişmelerin onyedinci yüzyıldan beri dayattığı "Büyük Batı Paradigması", özne ile nesneyi, her birinin kendi alanıyla birlikte ayırır; felsefe ve düşünceye dayanan araştırma bir yana, bilim ve nesnel araştırmayı farklı yere konumlandırır. Bu ayrışma evreni boydan boya kuşatır, egemen kavramları belirler ve "ayırma" şeklinde mantıksal ilişkiyi dayatır. Bu ayrışma şu şekilde görülür (Morin, 2003, s. 7-8).

- Özne/Nesne
- Ruh/Bedensel
- Zihin/Madde
- Nitelik/Nicelik
- Ereksellik/Nedensellik

- Duygu/Akıl
- Özgürlük/Determinizm
- Varoluş/Öz

Farklı kültürler farklı kavram sistemlerine sahiptirler ve bundan dolayı gerçekliğin insani boyutları kültürden kültüre değişmektedir. Farklı kültürlerin kavram sistemleri kısmen geliştikleri fiziki çevreye bağlıdır ve bu çevre içinde var olurlar. Her kültür, hem ona adapte olarak hem de onu değiştirerek çevresiyle baş etmenin az veya çok bir yolunu sağlamalıdır. Çoğu kültürel değişim yeni metaforik kavramların girişinden ve eski olanların kaybindan kaynaklanır. Sözün gelişi bütün dünyada kültürlerin Batılılaşması, kısmen “Zaman Paradır” metaforunun bu kültürlere girmesi meselesi ile doğrudan ilişkilidir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 193-194).

Hakikati, doğru ile yanlışın birbirinden ayrıldığı ve doğruya bir takım spesifik iktidar etkilerinin yüklendiği kurallar bütünü olarak tanımlayan Foucault (2016, s.50-51), Batı toplumlarında hakikat anlayışının farklı olduğunu ve bu anlayışın ekonomi politikasının şu önemli özelliklerle belirlendiğini belirtmiştir:

1. Hakikat, bilimsel söylem biçiminin ve bu söylemi üreten kurumları merkezinde ortaya çıkar.
2. Hakikat, sürekli ekonomik ve siyasi teşvik altındadır.
3. Hakikat, çeşitli biçimlerde, geniş çaplı bir dağılım ve tüketimin nesnesi durumundadır.
4. Hakikat, birkaç dev siyasi ve ekonomik aygıtın baskın denetiminde üretilir ve iletilir.
5. Hakikat, bütün bir siyasi tartışmayı ve toplumsal çatışmayı ilgilendirir.

May'e (2015) göre, Batı uygarlığı, Rönesans'tan bu yana tekniğe ve düzeneklere yoğunlaştı ve bunun sonucunda da yaratıcı dürtüler teknik işler yapmaya yönlendirildi. Bunun sonucunda da oldukça mekanize olmuş bir dünya ortaya çıktı ve bu dünyanın önemli öğelerinden olan teknoloji, insanlar ve dünya arasında anlamlı bir ilişki kurulmasında bir tampon görevi görme noktasına kadar geldi. Geleneksel psikolojide olduğu gibi diğer modern düşünce ekolleri de uzun bir süredir Batı düşüncesinin özniteliği olan nesne ile özne arasındaki ikiliğe göre kurulduğu için insanlar usu duygulanımlara karşı yerleştirme eğilimine girmişlerdir. Dünya her şeyden önce bir kişinin içinde var olduğu anlamlı ilişkilerin bir modelidir ve bu model, diyalektik bir süreç şeklinde işler. Bu işleyişteki bir aksaklık, her ikisinin de anlaşılmasını imkansız kılar. Erol'a (2013, s.133) göre, Batı insanının her şeyin merkezine yerleştirilmesi yüzyıllar geçtikçe toplumsal, siyasal, iktisadi ve felsefi bir zemine oturmuştur. Bu

durum da yeni bir dil ve yeni bir zihnin oluşmasına neden olmuştur. Batı kendi zihniyetini kurarken kendi karşısına çıkan düşünce, hareket ve felsefi söylemleri kendisini güçlendirecek şekilde tutmayı başarmıştır. Batı dışı olarak nitelendirilen toplumlar, sosyal bilim türleri ile Batı'nın zihinsel sömürgeciliğine hazır hale getirilmiştir.

Kültürler birbirlerinden öğrenmelidir ve kendini, öğreten kültür yerine koyan mağrur Batı kültürü, aynı zamanda öğrenen bir kültür de olmalıdır. Her kültürde egemen zihniyetler etnik ya da toplum merkezidir, yani diğer kültürlere az ya da çok kapalıdır. Ancak her kültürün içinde açık, meraklı, Ortodoks olmayan, sapabilen zihniyetler vardır. Ayrıca kültürler arasında köprü görevi yapan, karma evliliklerin ürünü olan melezler de bulunmaktadır. Batılı kültür, diğer kültürler tarafından anlayışsız ve anlaşılmaz görülebilir ama Avrupalı kültürden doğan açık ve öz eleştirel akılsallık, başka kültürlerin geliştirdiklerinin ve anlaşılması ve entegrasyonuna olanak verir. Kendi içinde ve dışında serbest bıraktığı sınırsız aktivizm, pragmatizm, nicellik, tüketimcilik davranışlarını düzeltmek amacıyla Batı, diğer kültürlerin erdemlerini de içine almalıdır (Morin, 2003, s.73-75).

Batı kültürü ürettiği kavramlar ve bu kavramlara bağlı olarak sunduğu mitlerle, özellikle bilimsel pratikte sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Günümüzde de objektivizm miti ile subjektivizm miti yaygın olarak kullanılmakta, gerçekliğin araştırılmasında bu iki bakış açısının etkisi ontolojik ve epistemolojik bölünmelere neden olmaktadır. Lakoff ve Johnson'a (2015) göre, aslında objektivizm ve subjektivizm var olmak için birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Her biri kendini diğerinin karşısında konumlandırarak tanımlar ve diğerini düşman olarak görür. Bir bütün olarak Batı kültüründe objektivizm, araştırma alanlarını ve bilimi yönetmekte daha egemendir. Dünyaya ilişkin mutlak ve koşulsuz doğrulara ulaşabildiğimiz düşüncesi Batı kültürü ve Batı felsefesine egemen olmuştur. Buna karşın objektivizmin yegane alternatifinin subjektivizm olduğu düşüncesi Batı kültüründe geleneksel olarak düşünülmektedir. Buna karşın her kültürün mitleri vardır ve bu mitler, metaforlarda olduğu gibi tecrübeyi kavramayı ve hayat bir düzen vermeyi sağlar. Kendi kültürümüzün metaforlarını nasıl doğru olarak kabul ediyorsak, aynı şekilde kendi kültürümüzün mitlerini doğru olarak kabul ederiz.

Nisbett'e (2018) göre, Batı düşünce geleneği ile Doğu düşünce geleneği arasında büyük farklılıklar vardır. Bilişsel yönelimler ile becerilerde görülen farklılıklar dünyanın süregelen ayrılması yerine bir noktada buluşmaya doğru gitmektedir. Bu

sadece Batılılaşmaya değil, aynı zamanda Doğululaşmaya, toplumsal sistem ve değerlerin bir karışımından oluşan yeni bilişsel biçimlere dayanan bir buluşmadır. Geçmişten gelen ve bugün de görülen durum, toplumsal kısıtlamalar ve toplumsal ilgi bakımından hepimiz iki kültür özellikleri taşımaktayız. Farklılıklar şu alanlarda görülmektedir:

1. Dikkat ve algılama becerileri: Doğulular daha çok çevrelerine, Batılılar ise daha çok nesnelere dikkat ederler.
2. Dünyanın bileşimine ilişkin temel varsayımlar: Doğulular maddeyi, batılılar nesnelere görürler.
3. Çevrenin denetlenebilirliğine ilişkin temel varsayımlar: Batılılar denetlenebilirliğe, Doğululardan daha fazla inanırlar.
4. İstikrar karşı değişimle ilgili örtülü varsayımlar: Doğuluların değişim gördüğü yerde Batılıların istikrar görürler.
5. Olayların açıklanmasına ilişkin tercih edilen kalıplar: Batılılar nesnelere odaklanırken Doğulular çevreyi de içerecek şekilde daha geniş bir ağdan yararlanırlar.
6. Dünyayı düzleme alışkanlıkları: Batılılar kategorileri yeğlerken, Doğulular ilişkileri vurgulamaya daha yatkındırlar.
7. Formel mantık kurallarının kullanımı: Olayları anlamakta Batılılar, Doğululara göre mantık kurallarını kullanmaya daha eğilimlidirler.
8. Diyalektik yaklaşımların uygulanması: Göze çarpan çelişkiyle karşılaştıklarında, Doğulular orta yol ararken, Batılılar bir inancın diğerine karşı doğruluğu konusunda diretmeye daha yatkındırlar.

Yukarıda özellikleri sıralanan Batı düşünce geleneğinde Avrupa-merkezci sosyal teori önemli bir role sahiptir. Frank'a (2010) göre, Avrupa-merkezci sosyal teori, doğası gereği tek bir dünyaya ait gerçeklik ortaya koyabilecek kapasitede değildir. Dünyanın geçmiş, mevcut, gelecek ya da herhangi bir andaki tarihini anlayabilmek için bütüncül bir dünya anlayışına ihtiyaç vardır. Mevcut verilerin yorumlanıp, düzenlenmesi ve Batı'nın eski sokak lambalarının ışığındaki teorilerin ötesine geçerek dünyanın daha uzak bölgelerinde bulunan delillere ulaşılabilmesi için ihtiyaç duyulan ama henüz oluşturulamayan modellere ihtiyaç vardır. Morin'e (2002, s.46-47) göre, Batı'da doğan uygarlık, kendini bilim, akıl, tarih, ekonomi ve demokrasinin ortak gelişmeleri sayesinde ilerlemenin sonu olmayan geleceğine doğru yöneldiğini sanıyordu. Fakat yaşanan süreçte kültürel yıkımlar ile ölümcül kirlenmeleri, refah uygarlığının mutsuzluk

da doğurabileceğini gördük. Eğer modernliğin adı ilerlemeye, tekniğe, bilime ve ekonomik gelişmeye koşulsuz bir inanma ise, bu modernlik ölmüştür. Buna karşın aldatılmış olan tüm özlemler, yeni bir dayanışma ve sorumluluk arayışı içinde yeniden doğabilir.

Alatas (2016), sosyal bilimlerdeki pek çok kavramın Greko-Romen, Latin, Hristiyan ve Avrupa geleneklerinden ortaya çıktığını belirterek, Batılı kaynaklarca üretilen bilgiye bir bağımlılığın söz konusu olduğunu ve bunun da yerel fikirlerin yok sayılması ile birlikte ilgisizliğe yol açtığını vurgulamaktadır. Özellikle akademik olarak tahakküm altına alınmış ülkelerde sosyal bilimlerin uyumlu hale getirilme ve kontrol altına alınma biçimi, söz konusu ülkede işleyen akademik bağımlılığın boyutlarına bağlıdır. Bu boyutlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Fikirlere bağımlılık
2. Fikir araçlarına bağımlılık
3. Eğitim teknolojisine bağımlılık
4. Araştırma ve öğretim için yardıma bağımlılık
5. Eğitim yatırımına bağımlılık
6. Üçüncü Dünya sosyal bilimcilerinin vasıflarının Batı'nın talebine bağımlılığı

Yukarıda ifade edilen bağımlılık boyutlarının anlaşılması için Avrupa-merkezci yaklaşımların tarihsel süreçte nasıl ortaya çıktığının bilinmesi önem taşımaktadır. Avrupa-merkezcilik, kökenleri Rönesans'tan geriye uzanmayan 19. yüzyılda yaygınlık kazanan, özgül olarak çağımıza ait bir olgudur. Bu anlamda çağcıl kapitalist dünya kültürünün bir boyutunu oluşturmaktadır. Avrupa-merkezcilik egemen ideolojilerin ve toplumsal teorilerin çoğunda göze çarpan bir çarpıtmadan ama sistemli ve önemli bir çarpıtmadan başka bir şey değildir. Başka bir deyişle, Avrupa-merkezcilik aslında bir paradigmadır ve tüm paradigmlar gibi çoğu zaman özde kesinliklerin ve sağduyunun bulanık ortamında kendiliğinden iş görmektedir. Avrupa-merkezli boyutun karşılık geldiği meşrulaştırma işleminin yanında bu işlemlerin mevcut gerçek kapitalizmin yapısını gizlemeye ve onun çelişkilerinden çıkarılabilecek sonuçlar vardır (Amin, 2014, s.14-17). Bilinen Avrupa tarihinin altından bir de yeraltında olanı akar. Bu ikinci tarihtir ve uygarlık tarafından baskılanan ve çarpıtılan insani içgüdülerin, tutkuların yazgısından oluşur. Eski çağda kölelerin başına gelenleri, modern sömürge halkları da dahil tüm kurbanlar yaşadı; onlar aşağılık sayılmak zorundaydılar (Adorno ve Horkheimer, 2010, s.308-309).

Bilinen Avrupa tarihine başka bir bakış açısıyla yaklaşan Bernal (2016), Avrupa-merkezci teorilerin, Asya ve Afrikalı toplumları kültürel anlamda geri kalmış, yeterli gelişme dinamiklerine sahip olmayan toplumlar olarak gördüğünü belirtir. Bunun sebebi olarak da ideolojik çarpıtmaların önemine işaret eder. Bu çarpıtmalardan biri de “Ari Model” adını verdiği, 19. yüzyılda ortaya çıkan, Yunanistan’ı özünde Avrupalı olarak kabul eden, Yunan uygarlığının Hint-Avrupa dili konuşan Helenlerle yerli tebaanın kaynaşması sonucu oluştuğunu öne süren modeldir. “Eskiçağ Modeli” olarak adlandırılan model ise, Yunan kültürünün aslında Mısırlılar ve Fenikelilerin gerçekleştirdiği kolonileştirme ve yerli halkı uygarlaştırma çabalarına dayandığını, oluşan uygarlığın Avrupa merkezli değil, Doğu Akdeniz’in dört bir yanından yapılan akınların oluşturduğu bir kültür karışımının ürünü olduğu savında bulunur. Ari Model, bir kıta şovenizmine dönüşmüştür ve Batı uygarlığının temel dayanaklarının yeniden ele alınarak bütün tarih yazıcılığının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Amin (2018, s.106-107) de benzer şekilde, Avrupa’nın Yunan atası efsanesinin Avrupa-merkezci kurmacada esaslı bir yeri olduğunu, aslında eski Yunanlıların kendilerini Doğu dünyasının kültür alanı içinde yer aldıklarını bildiklerini, Mısırlılar ve Fenikelilerden öğrendiklerini yadsımadıklarını ve Avrupa-merkezçiliğin onlara atfettiği Doğu-karşıtı özellikleri benimsemediklerini belirtmektedir.

2.2. Türk Düşününde Batı Eleştirisi ve Medeniyet Tasavvuru

Medeniyetlerin her birisi insanlığın büyük ve ortak atılımlarıdır. Medeniyet bir harekettir, bir durum ya da durgunluk değil, bir yolculuktur (Toynbee, 2016, s.51,52). Medeniyet kavramı, bir dünya görüşünün (Weltanschauung) zaman ve mekan yani tarih ve coğrafya boyutunda tezahür etmiş şeklidir. Bu geniş anlamıyla ele alındığında medeniyet, insan hayatına dair maddi ve manevi bütün temel unsurları kapsar. Her medeniyet tecrübesi, evrensel bir ideali hedeflese de kendine özgü bir takım niteliklere sahiptir. Buna karşın İslam medeniyetinin çağdaş durumunu ele alırken başvurulan kavramsal çerçevenin kahir ekseriyeti Batı ile beraber şekillenmeye başlamıştır. Bunun sonucunda Batı’yı içselleştirirken, onu reddederken yahut da sentez arayışlarına yönelirken Batı modernleşmesi dışında kavramsal imkanlar oluşturulamamıştır. Batı dünyasının İslam medeniyetinin gelişmesi karşısında önce teolojik, ardından siyasal ve son olarak da kültürel meydan okuma ile karşı karşıya kaldığı zannı ve onu bir rakip olarak görmesine karşın, Avrupa’nın yükselişe geçen bir medeniyet haline gelmesiyle

birlikte İslam dünyasının bu yeni aktöre olan ilgisi giderek artmıştır (Kalın, 2016, s.56-73).

Fikir sahibi insan için akli ilimlerin bilinmesinin doğal olduğunu belirten İbn-i Haldun'a (2017, s.1057-1064) göre, bu ilimlerin belirli bir kavme ait olmadığını, bütün milletler arasında ortak olduğunu, bütün milletlerin bu ilimlerin meseleleriyle uğraşmak konusunda birbirlerine denk olduklarını ifade eder. Alemde umran (medeniyet) var olalıdan beri bu ilimler insanlar arasında mevcut olmuştur. İslamiyetin ilk çağında sade bir hayat yaşayan Müslümanlar, devlet ve saltanatları kudret kazandıktan sonra ilimlerin her alanında ilerleme göstermişler, ilmi malzemelerin tespitlerinde ve korunmalarında kayda değer hizmetlerde bulunmuşlardır. Akli ilimler ve onlarla uğraşanlar aracılığıyla İslam'a bazı zararlı şeylerin de girdiğini öne süren İbn-i Haldun, onları taklit eden halktan bir kısmının da heveslerinin peşine düştüklerini belirtmiştir.

Temas halinde bulunan toplumlardan birisi diğeri üzerinde bir üstünlük kazanır veya kültürü aracılığıyla sürekli bir baskı kurmada başarılı olursa bu şartlar altında oluşacak kültür değişmesinin tamamen farklı bir seyir izleyeceği söylenebilir. Böyle bir durumda birbiriyle ilişki içinde bulunan toplum ya da grupların diğeriye karşı takınmış olduğu tavırlar meydana gelecek kültür değişmelerinde önemli rol oynamaktadır. Baskı altında bulunan toplumlarda karşı topluma yönelik bir hayranlık duygusu oluşmakta, yabancı kültür ya da medeniyetin baskısından kurtulmak, ona karşı kendini korumak amacıyla ona benzemek gerektiği kanaati ile hareket eden toplum, diğeri medeniyetin temsilcilerini körü körüne taklit etmeye başlar. Bu durum uzun süre devam ederse kültür, kendi kendini kontrol etme becerisini yitirecek ve toplumda her şey düzeninden çıkacaktır (Turhan, 2015, s.160-161). Bir medeniyetin başka medeniyete ait bir değeri kurucu unsur olarak kullanması durumunda iki olasılık üzerinde tartışma yürütülmektedir. Birincisi, bu kurucu değer rolü üstlenen yapının eklemlendiği medeniyete ait olup dönüştürülme potansiyeli, medeniyeti koruma noktasında bir fikir verecektir. İkincisi ise, bu kurucu değer kendisi dönüşmeyerek eklemlendiği medeniyeti dönüştürebilme durumudur (Erol, 2013, s.51).

Yüz yılı aşkın bir süreden beri Avrupa medeniyetinin ve kültürünün dairesine girmiş bulunduğumuzu belirten Tanpınar (2011, s.79-81), Avrupalıca düşünmek, Avrupalıca yaşamak, Avrupalı gibi öğrenmek ve ilim yapmak istediğimizi belirtir. Tıpkı bir komşu bahçesinden sarkmış bir meyveyi yer gibi Avrupa'nın irfanı ile besleniyoruz fakat ağacın kendisi dışarıda kalıyor. İçimizde kendimize ait bir kültür sahibi olmanın emniyeti ve huzuru bulunmuyor. Eğer bir Türk irfanını hayata geçirmek istiyorsak, bu

işe bir devlet programı ile ve memleketin bütün imkanlarını seferber ederek girmek gerekmektedir.

Tanpınar, “Huzur” adlı romanında İhsan karakterinin ağzından doğu-batı ilişkisine ve bu bağlamda okulların durumuna ilişkin şu tespitlerde bulunmaktadır :

Eski her zaman yanı başımızda duruyor. Bir yığın yarı ölü şekiller hayata müdahaleye hazır bekliyor. Diğer taraftan yei ile, Garp ile münasebetimiz sadece aka bir nehre sonradan eklenmekle kalıyor. Halbuki su değil; insan cemiyetiyiz; ve bir nehre katılmıyoruz; bir medeniyeti kültürüyle benimsiyoruz; onun içinde bir hususi hüviyet olmamız lazım. Bugün bir insan Türkiye’yi her şey olabilir zannedebilir. Halbuki Türkiye yalnız bir şey olmalıdır; o da Türkiye. Bu ancak kendi şartları içinde yürümesi ile kabildir. Bizim ise elitimizde adaletten ve isimden başka bir şey, müsbet birşey yok. Birtakım mekteplerimiz var; birçok şeyler öğretiyoruz. Fakat hep eksik olan memur kadrosunu doldurmak için çalışıyoruz. Bu kadro dolduğu gün ne yapacağız? Çocuklarımızı belirli yaşlara kadar okutmayı adet edidik. Bu çok güzel bir şey! Fakat günün birinde bu mektepler sadece işsiz adam çıkaracak, bir yığın yarı münevver hayatı kaplayacak...O zaman ne olacak? Kriz. (Tanpınar, 2002, s 236-23)

Türk toplumunun modernleşme sürecini değerlendiren Topçu’ya (2015-a, s.34-35) göre, ilmin Batı’nın malı olmadığını, insanlığın çocukluk evresinde Asya kavimlerinin kucağında hayata kavuştuğunu belirtir. Buna karşın Batı’nın iki şeyini yanlış anladığımızı vurgular: İlmîni ve ahlakını. İlim ile ahlakın aynı kökten çıktığını unutarak sadece ilmîni almaya çalışmamız sonucunda ilmî toplum hayatı ile tamamen ilgisiz bir antika eşyası halinde değerlendirildiğinin altını çizer ve kitaplara hapsedilen ciltlerle nazariyeler halindeki Batı’dan aktarma bilgilerin ilmî olarak kabul edilemeyeceğini söyler.

Topçu (2015-b, s.25-28), günümüzde okulun millet ile bağlarını koparttığını, millete insan yetiştirmek için değil, fabrikaya insan yetiştirmek için çalıştığını ifade eder. Nesilleri uçurumu götüren yolları aşağıdaki gibi sıralar:

1. Ahlakı sonradan siyasetin üzerine sürülen bir cila şeklinde görüp, siyaset yolunun ön plana çıkartılması
2. Yaratıcılığın yerinin taklitçiliğe bırakılması
3. Kendi zaaflarının kabul edilerek aşağılık karmaşasına düşülmesi
4. Kendini yetiştirmeyi bırakıp kurtarıcı bir şef aranması

5. Hayat mücadelesinde olduğu gibi fikir mücadelesinde de düşmana karşı koyarken düşmanın silahlarının kullanılması
6. Bir mesuliyetle karşılaşıldığında determinizme sığınılması ve sorumluktan kaçınılması
7. Hürriyet adına mecburiyetlerin terk edilmesi ve kutsal ödevlerin çiğnenmesi.

Avrupa kafasının Roma'nın cemiyet disiplini, Hristiyanlığın ahlak disiplini ve eski Yunanın zeka disiplini olmak üzere üç disiplinden doğduğunu belirten Peyami Safa (2017a), Avrupa derken bir kıtanın değil bir medeniyetin anlaşılması gerektiğini vurgular. Buna karşın Türk modernleşmesini irdeleyen kaynaklarda medeniyet kavramının bütüncül bir şekilde ele alınamadığı, modernleşmenin daha çok siyasi ve hukuki zeminlerde yüzeysel bir şekilde gerçekleştiği düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Türkiye'deki inkılap hareketlerinin a) milliyetçilikten doğma inkılap hareketleri ve b) medeniyetçilikten doğma inkılap hareketleri olmak üzere iki prensipten doğduğunun altını çizen Safa, Türk inkılabı olarak adlandırdığı Türk modernleşme sürecinde bu iki çerçevenin dışına çıkan hiçbir hareket görülemeyeceğinin, bu sürecin tam olarak anlaşılabilmesi için de dinler, kültürler ve medeniyetler arasındaki ilişkilerin iyi analiz edilmesinin önemine değinir.

Peyami Safa (2016), ilahi ve sosyal manada ebedi olmanın ilk şartının milli olmaktan geçtiğini, bunun için de merkezinde ideal olan bir ahlaka ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Bunun için de pedagojiye büyük önem verilmesi gerektiğini, çünkü pedagojinin asıl amacının iyiyi kötüden ayırabilen, muhakemesi sağlam, iradesine sahip, milletine ve insanlığa faydalı fertler yetiştirmek olduğunu söyleyerek gençlik meselesini kendisine ana mesele yapmamış bir devletin gençlerden gelen taptaze hamlelere engel olabileceğini ifade eder. Türkiye'nin 19. asır pozitivizminin etkisinde olduğunu, ilmi bir zihniyetin ülkemizde tam anlamıyla yerleşemediğini, bunun da gençler üzerinde olumsuz etkileri beraberinde getirdiğini vurgular. Gençliği okul içindeki gereksiz bilgilerden ve okul dışındaki avarelikten kurtarmanın önemini belirtir.

Peyami Safa, doğu-batı ilişkileri ve Türkiye'nin bu ilişkilerdeki konumunu "Fatih Harbiye" adlı eserinde Ferit karakterinin ağzından şu şekilde değerlendirmektedir:

Şark ve Garp meselesi Avrupa'da hala şiddetle münakaşa ediliyor. Fakat ben her tasnifin tehlikelerini bilirim. İkiye, üçe, beşe ayırmak daima korkunçtur. Unsurları tetkik ederken birleşimin mahiyeti gözden kaçır. Kültürleri ve medeniyetleri tasnif ederken şar ve garp örneklerini ararken

beşeri mahiyetleri ihmal edebiliriz. Şark ve garp alemleri, güneşin doğduğu ve battığı yönler kadar ayrı değildirler. Şark ve garp insanlığın külçesini oluştururlar, bu itibarla, medeniyet dediğimiz şey yeni oluşumlara doğru sürekli başkalaşır. Garp medeniyetinin içinde şark unsurları ve şark medeniyetinin içinde garp unsurları yok mudur? Fakat her şey bir derece meselesidir. Şark ile garp kavşağında olan Türkiye, garptan tesir almakta tereddüt etmemelidir. Ancak, bu tesir, bizim tarafımızdan yapılacak mukabil bir tesiri ihlal etmeyecek derecede kalmalı, yani kültürümüzün güzel ve halis köklerine kadar nüfuz etmemelidir. (Safa, 2017b, s. 116-117):

Cemil Meriç (2013), bir zihniyetin bir topluluğu oluşturan insanların hayatının o topluluğa yansımaları, her şeyden önce bir topluluğa ait olmak duygusu, gurur duyduğumuz bir medeniyete, bir kültüre bağlı olmak anlamına geldiğini belirtir. Bir zihniyet her şeyden önce bir dünya görüşüdür. Günlük yaşayış tarzımızı belirlemekle kalmaz, duyuların ifadesi, zekanın da bir inşasıdır. Türk milleti birçok sebeplerden dolayı bir zihniyet değişimi geçirmekte, mensup olduğu medeniyet camiasından ayrılıp Avrupa medeniyetine katılmaktadır. Bu kaçınılmaz bir inkılaptır. Her medeniyet eleştirilebilir. Avrupa medeniyetinin de kuşkusuz kötü yanları bulunmaktadır ama bu medeniyet bir hürriyet medeniyetidir, gelişen bir medeniyet. Türk milleti yüzyılı aşkın bir süredir bu medeniyeti taklit etmektedir fakat bu taklit sistemli olarak değil, gelişigüzel gerçekleşmektedir. Avrupalı ile Avrupalı olmayanlar arasında büyük ayrılıklar söz konusudur. Avrupa'nın küçük bir kıta oluşu ve Hristiyanlık faktörü Avrupalılar arasında bir benzerlik oluşmasına neden olmuştur. Buna karşın Müslüman aleminde buna benzer bir benzerlik yoktur, bu insanlar birbirlerinden uzaktırlar ve yeterince kaynaşmamışlardır. Ayrıca Doğu ve Batı medeniyetlerin temelleri de farklılık göstermektedir. Doğu göreneğe dayanırken Batı gerçeğe dayanmaktadır. Doğu medeniyetinin kavimleri ilimde ve düşüncede gerçekçi olmadıkları gibi siyasette de gerçekçi değildirler.

Mehmet Kaplan'a (2012) göre, Türk toplumu 19. yüzyıl başlarında bir kere daha kültür ve medeniyet şeklini değiştirmesini veya ona yeni bir düzen vermesini gerektiren zaruretlerle karşılaşmış, bu zaruretler sonucunda da sosyal, politik, ekonomik bünyesinde ciddi değişiklikler meydana gelmiştir. Hiçbir toplumun kültür ve medeniyet değişmesi kolay olmadığı gibi Türk toplumunun da kolay olmamış, nesillerin çatışmasına ve fedakarlıklarda bulunmasına neden olmuştur. Toplumun yeni bir kültür

hareketine ihtiyacı olduğunu belirten Kaplan, bin yıllık zengin bir kültür ve medeniyetin yeterince önemsenmemesi sonucu büyük sanat ve fikir insanların yetişemediğini vurgulamıştır. Yapılan bunca değişim çabalarının başarısız olmasının temel nedeninin Anadolu'nun şartlarına uygun insan tipinin meydana getirilemeyişinde aranması gerektiğini vurgulamış ve bu insan tipinin oluşturulabilmesi için de en az üç şeye ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir:

1. Anadolu'yu çok iyi tanımak
2. Anadolu'ya ve Anadolu insanına verilecek şekli hayal etmek
3. Bu hayali sanatkarane bir şekilde anlatmak

Semiha Ayverdi (2014), asırlardır Türk toplumunun tepesinde bütün milli, manevi ve tarihi değerlere hor bakan Batının rengi ile alacalı bir yapı olduğunu, kendi rengini sorsalar cevap verecek durumda bulunmayan bu yapının medeniyet ölçüsünü kaşık-çataldan öteye götüremediğini belirtir. Gerçek geriliğin farklı medeniyetlerin menfaat küpünden sızan ve Türk insanının idraki ile ruhuna giren zehirli fikirlerin etkisi ile meydana geldiğini vurgular. Bir millet medeniyeti, tarihi, dini ve irfanı ile bir bütündür ve bu bütünün bir parçasında meydana gelen bozulma diğer parçalara da sirayet ederek genel bir bozulmaya neden olur.

Attila İlhan (2018), değişme sürecine asıl olması gerektiği gibi ekonomik ve toplumsal kalkınma öncüleri değil de, bürokrat aydınlar öncülük ettikleri için, batı kavramının, Türk imgeleminde her şeyin en ideal olarak yaşandığı bir toplum olarak biçimlendiğini belirterek Türkiye'nin sorununun Batılılaşmak sorunu değil, modern kişiliğini bulmak, bu arada yoksulluktan kurtulmak, endüstrileşmek, şehirleşmek sorunu olduğunu altını çizer. İlhan'a göre, ideolojilerin evrensel, politikaların ulusal olduğunu, evrensel yöntemlerle ideolojinin kendi koşullarına uygun bileşiminin kurulmasını, buradan politika çıkarılmasını, sonra da uygulama faslının gelmesi gerektiğini vurgular. Batı'nın evrensellik iddiasına eleştiride bulunan İlhan'a göre, kendi kendisine medeni dünya demesi, kendi kültürünü, kendi sanatını evrensel sayması ve bütün dünyaya karşı hakim kılacak şekilde örgütlemek istemesi, Batı'nın emperyalizmiyle birlikte başlamıştır. Bununla beraber çağdaş ve gelişmiş denilen Batı toplumu, yaşanan yüzyılı bir dünya savaşı dönemleri yapmakla kalmamış, kendi içinde sürekli mutsuzluklar meydana getirerek kendi bireylerini kendisine yabancılaştırmış ve bu bireyleri umutsuzluğun götüreceği en son nokta olan ölüme sürüklemiştir.

Niyazi Berkes (2015, s.19-22), değişimin bir toplumun hayatında önemli yeri olan sınıfların ve genel olarak halk yığınlarının değişikliği istemesi, onu itmesi, onu

yürütmesi iş şekline gelmedikçe o değişimin toplumu daha iyiye değil, belki de daha kötüye götüreceğini belirtir. Bu durum değişmeyi zoraki, israfli ve yüzeysel bir biçime sokar. Berkes'e göre, Türk tarihinde modern reform düşüncesinin doğuşu zamanından sonra Türkiye'de durum hep bu şekilde olmuştur. Türkiye'nin kalkınma davasının çözümlenmesinin, gelişmesi başka tipten olmuş olan günümüzün ilerlemiş Batı ölçü ve yöntemlerini kopya etmekle mümkün olmayışının nedenlerini de burada aramak gerekmektedir. Eski kuruluşu iyileştirme, Batı'da başlayan ekonomik ve teknolojik devrimi benimseme akımları farklı nedenlerden dolayı başarısız olmuştur. Başarısızlıklar, milletin doğal yeteneksizliklerinden değil, bu nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bunlardan birincisi toplumsal değişmeye karşı direnen güçlerin bulunuşudur. İkincisi, Türkiye'nin daima Batılı devletlerin politik ve ekonomik uydusu haline gelmesidir. Üçüncüsü ise reform çabalarına hazırlıksız olarak kalkışılmasıdır.

Toplumsal tartışmalarda kullanılan terminolojilerin masum olmadığını belirten Korkut Boratav (2010, s. 27-28), bu tartışmalarda belli bir terimler grubuna kendimizi bağlamanın daha sonra izlenecek güzergahı da belirleyeceğini ve bu ilk seçimin çok dikkatli bir şekilde yapılmadığı takdirde yaşadığımız dünyaya ilişkin kavrayışımızın bozulacağını ve araştırma gündemimizin sapkınlaşabileceğini dile getirmektedir. Çözümlemelerin doğu-batı ekseninde değil, emperyalizm kavramı üzerinde inşa edilmesiyle dış dünyaya bakışta eleştirel bir perspektif kazanılacağını ve bu perspektifin yaşadığımız dünyayı kavramanın gerekli bir koşulu olduğunu vurgular.

Erol Güngör (2003), bir medeniyetin her şeyden önce bir değerler, inançlar sistemin olduğunu belirterek kurumların bu değer ve inançların birer eseri olarak orta çıktığı tespitinde bulunur. Buradan hareketle İslam medeniyetindeki sorunların çözülebilmesi için Müslümanların asıl bakmaları gereken şeyin iktisadi, askeri, siyasi vb. müesseseler değil, onların gerisinde yatan zihniyet olması gerektiğini vurgular. Batılılaşma hareketlerinden önceki Türk toplumunda, toplumun büyük çoğunluğunu kaplayan ve oldukça ahenkli bir kültür ve ahlak düzeni olduğunu fakat günümüzde bu ahengin bozulduğunu öne sürerek Türkiye'de karşılaşılan ahlak davasının ancak bütün bir kültür ve medeniyet davası içinde çözülebileceğini belirtir. Ahlak terbiyesinin sadece okullarda verilebileceği düşüncesinin yanlışlığının, zira okulun kendi başına bir düzen değil, ait olduğu toplumun küçük bir örneğini oluşturduğunun, okulu toplumdan soyutlayarak öğrencilere istenen ahlak terbiyesinin verilemeyeceğinin altını çizer.

Teoman Duralı (2015), Yeniçağ Avrupa'sında yükselen maddeci-mekanikçi dünya tasavvurunun zaman-mekan bağlamında belirlenemeyen, ölçülüp biçilemeyen ne

varsa inanca karşılık geldiği ve inancın da kayda değer olmadığı ilkesine dayandığının ve bunun da akılcı-deneyci dünyayla sınırlı bir anlayış olduğunun altını çizer. Bu anlayış Avrupalı medeniyettir ve günümüzde insanlığın karşılaştığı büyük sorunların en önemli müsebbibi de bu medeniyettir. Fakat seçeneksiz bir medeniyet algısının ve onun ideolojisinin dayatılması sonucu homo economicus insan tipi merkeze alınarak hayat bütün yönleri ile iktisadileşir olmuştur. Biçimsel mantık kuralları çerçevesinde düzenlenmiş ve sistemleştirilmiş bilgi de iktisadın emrine verilerek, hayatın sıklet merkezi haline getirilen kazancın temeli olur.

Türk düşüncesinin önde gelen isimlerinden İsmail Gaspıralı, Türk kavimlerinin dünyada geniş bir coğrafyaya yayıldığını, bundan dolayı Türk kimliğinin unutulduğunu, bu kimliğin tekrar kazanılmasının ve Türk kavimleri arasında tarih boyunca oluşmuş farklılıkların ortadan kaldırılmasının yolunun eğitim aracılığıyla başarılabileceğini belirtir. Milli bir hayat tarzının oluşturulmasının önemini vurgulayan Gaspıralı, bunun için ulemanın etkisine vurgu yapmış, gözü kapalı bir Batı karşıtlığına karşı çıkmıştır. Gaspıralı'nın eğitim anlayışı her şeyden önce Batılılaşmaya dayanır. Bilgi ve teknoloji aslında Müslümanlara aittir ve bunları Batı'dan geri almak oldukça önemlidir. Bu yapılırken de milli değerler göz ardı edilmemeli, gerekli hassasiyetler gösterilmelidir (Akpınar, 2017).

Şerif Mardin'e (2018) göre, Türkiye'de Batı'ya karşı olan bir tepki söz konusudur ve bunun yaklaşık iki asırdır devam ediyor olması araştırılmaya değer bir konudur. Bu süre zarfında devamlı olarak ileri sürülen tezlerden batının Türkiye'ye en yalıtkan ve yüzeysel biçimleriyle yerleştiği doğrudur. Ancak bunun nedeni taklit eğiliminde değil, Müslüman-Osmanlı-Türk kültürünün bir yapı unsurunda aranmalıdır. Ülkemizin en önemli problemi, batı demokrasilerinin kalıplaşmış şeklinin kısır bir taklidi ile yetinmeyip, kütle davranışı problemini ciddiye alarak buna samimi çözümler aramaktan ibarettir.

Alev Alatlı'ya (2016) göre, Batılı dünya görüşünün temelinde insana yönelik homo economicus anlayışı yatmaktadır ve bu anlayışa göre ekonomi bilimi, insanoğlunun özellikle maddi boyuttaki çıkarlarını gerçekleştirmesine ve sonsuz isteklerinin tatmin edilmesine çalışmalıdır. Batı medeniyeti bu anlayışla çalışan büyük bir makineye benzetilebilir ve bu makinenin çalışabilmesi için insanların yapay olarak oluşturulmuş düzene kayıtsız şartsız uyması gerekmektedir. Batı medeniyetinin bu kaba ve mekanik yapısında insan, kendi amaçları uğruna köle olarak kullanılmaya ve özgürlükten mahrum bırakılmaya elverişli bir özellik taşımaktadır. Buna karşın Doğu

toplumlarında Batılı ideolojiler tarafından dayatılan deterministik anlayış yerine, irade ön plandadır ve insanın özgürlüğü ile bağımsızlığına vurgu yapılır. Birey, dünyasını kendi adına biçimlendirir ve bir cinnet hali olan yabancılaşma şeklindeki patolojiye karşı dayanıklıdır. Batı toplumlarına benzeme çabaları, Batı'nın insanı konumlandırmada kullandığı varsayımların Doğu toplumlarının varsayımları ile çelişmesinden dolayı sağlıklı sonuçlar veremez.

2.3. Sosyal Bilimlerde Yerellik Tartışmaları ve Eğitim Yönetimi Alanına Yansımaları

Alternatif sosyal bilimlere yönelik çağrı, on dokuzuncu yüzyılın son dönemlerinden günümüze kadar var olmuştur. Bu konudaki yaygın ilgi, Avrupa-merkezciliğe dair düşünceler, kavramlar ve teorilerin, Batı'dan hiçbir eleştiri süzgecinden geçirilmeksizin taklit edilmesinin bir sonucu ortaya çıkan sorunlara yöneliktir. Alternatif söylemler entelektüel emperyalizme karşı bir başkaldırı niteliğindedir ve aşağıdaki özellikleri taşır (Alatas, 2011, s. 78-79):

1. Başlangıç noktaları, sosyal bilimlerdeki Avrupa-merkezcilik ve oryantalizme dair eleştiridir.
2. Toplum, tarih yazıcılığı veya tarih felsefesi incelemelerine ilişkin metodolojik ve epistemolojik sorunları ileri sürerek tartışırlar.
3. Kendilerini yerel/bölgesel şartlar ile ilgili olan kavramların, kategorilerin ve araştırma gündemini de kapsayacak şekilde, sosyal ve tarihsel söylemlerin yeniden yapılandırılmasına ve bu söylemleri geliştirme sürecindeki çalışmalarda özgün sorunların ortaya konulmasına adanmışlardır.
4. Batılı sosyal bilimlerin tümünden reddine taraftar değillerdir.

Dünyanın farklı bölgelerinde hayatın ne kadar farklı yaşandığı ve bu bölgelerdeki insanların gündelik yaşam temelinde, her şeyden önce kendi yerel kültürlerinin taleplerine cevap verdikleri görülmektedir. Son yıllarda, global kültür düşüncesinin ve buna bağlı olarak bu düşüncenin uygulanabilirliği ile arzu edilebilirliğinin oldukça güçlü bir şekilde yadsınması söz konusudur. Global bir anlatı olarak kabul edilebilecek üst anlatı ya da hakim anlatının, sadece dünya sisteminde gücü elinde bulunduran grupların ideolojisini yansıttığı ve bundan dolayı da bu anlatının herhangi bir epistemolojik geçerliğinin olmadığı düşüncesi öne çıkan argümanlardandır. Bu argümanların bir kısmı Avrupa merkezciliğe dolaylı da olsa muhalefet etmekte, karşı-anlatıları gündeme getirmektedir. Bu karşı anlatılar evrenselcilik/tikelcilik,

nomotetik epistemoloji/idiografik epistemoloji tartışmalarının yanında global/yerel tartışmalarını da beraberinde getirmektedir (Wallerstein, 2013, s.187-189).

Bilgi kadar bilgiye yataklık eden ilişkilerin de önemini vurgulayan Tuna (2011), bilginin tek başına bir anlam ifade etmediğini, sonuçta belli nitelikteki zihni ürünlerle işlerin yürütüldüğünü belirtir. Belli bir siyasi yapı yanında bir imaj, bir dünya görüşü, bir bağlantı kurma ve değerlendirme biçimi yerleştirilmeye çalışılır. Toplumsal uyumsuzluklar ve topluma verilmek istenen resmi/yasal çerçeve, toplumsal kopukluklara neden olmaktadır. Edinilmiş bilgiler, toplum farkı gözetmeksizin hazır çözüm teklifleri getirmekte, buna karşın bu çözümlere ulaşmak için ortaya konan modeller çelişki ve açmazları çözememektedir.

Her kültürün kendi erdemleri, deneyimleri, bilgelikleri ve aynı zamanda kendi eksiklikleri ile cehaletleri vardır. Bir insan grubu kendi bugününü karşılamak ve geleceğini hazırlamak için gerek duyduğu enerjiyi kendi geçmişinden beslenerek bulur. Daha iyi bir gelecek arayışı, geçmişten kaynaklanmalarla uzlaşmaz değil, tersine tamamlayıcı olmalıdır. Her insan, her topluluk, hayatını ve kendisini atalarına bağlayacak kimliğini beslediği geçmişi ile ihtiyaçlarını ortaya koyduğu şimdiki zamanı, özlem ve çabalarını yansıttığı geleceği arasında bir dolaşım ile canlı tutar. Bu noktada iki antropolojik zorunluluk kendini gösterir: İnsanın birliğini kurtarmak ve insan çeşitliliğini kurtarmak. Kendi kimliklerimizi hem eşmerkezli hem de çoğul yönleriyle geliştirmek (Morin, 2003, s.51-52).

Her toplumun kendi hakikat rejimi, kendi genel hakikat siyaseti vardır. Yani her toplumun doğru kabul ettiği ve doğru olarak işlerliğe soktuğu söylem türleri; doğru sözceleri yanlış sözcelerden ayıran bir takım mekanizmalar ve merciler ile doğru ile yanlışın teyit edilme yolları, hakikatin elde edilmesinde tercih edilen teknik ve süreçler vardır (Foucault, 2016, s.50). Bu düşüncede olan Geuss (2013), her eksiksiz toplum teorisinin temel görevinin yalnızca toplumsal kurumları ve pratikleri değil, aynı zamanda insanların toplum konusundaki inançlarını araştırmak, toplumsal gerçeklikle birlikte bunun bir parçası olarak toplumsal bilgiyi de göz önünde tutması gerektiğini ifade eder.

Sosyal bilişte kültürün önemine yapılan vurgu artmış, farklı kültürdeki insanların dünyayı algılama biçimlerinin farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Aronson vd'ye (2012, s.156-158) göre, insanlar dünyayı anlamak için şemalarını kullanırlar ve bu şemaların içeriği yaşadığımız kültürden etkilenir. Şemalara kaynaklık eden kültür, inanların kendi dünyalarını anlamak için otomatikman kullandığı düşünme biçimlerini etkileyebildiği

gibi, dünyaya yönelik bazı temel algılama ve düşünme biçimlerini de etkiler. Örneğin Batı kültüründe çözümleyici düşünme tarzının yaygınken, Doğu kültüründe çözümleyici düşünme tarzının yaygın olduğu ve bu farklılığın da kökeninin de Doğu ile Batı arasındaki farklı felsefi geleneklerden kaynaklandığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında ülkemizde önemli bir birikimden ve köklü bir gelenekten söz edilememektedir. Türkiye’de eğitim bilimleri gelişmiş ülkelerde üretilen bilginin aktarıcısı ve uygulayıcısı konumunda yer alırken, bilginin üreticisi olamamıştır. Gelişmiş ülkelere diğer az gelişmiş ülkelere olduğu gibi Türkiye’ye de ithal edilen kalkınma hedefleri (toplumsal idealler) ve bu bağlamda eğitime yüklenen değer, eğitim bilimlerinin gelişimini açıklamada göz ardı edilmiştir (Ünal ve Özsoy, 2010, s.175).

Eğitim yönetimi alanının Türkiye’de Batının şablonları, gerekçeleri ve varsayımları üzerine temellendirdiğini belirten Yalçın (2015, s.201-202), alanın Batıda üretilmiş kuram, kavram ve uygulamaların test edilme sahası haline getirildiğini, bunun da en önemli sebebinin Türk modernleşmesinin de temel sorunu olan üretmeden tüketme alışkanlığının gelmesidir. Kendi kültürel kodları göz önüne alınmadan yapılan çalışmalar, Batılı paradigmalara dayatmaları karşısında kendini teorik ve paradigmatik olarak konumlandıramaz.

2.4. Modernite ve Modern Bilim Eleştirisi

2.4.1.Modernite Sorunsalı

Modernite, sadece bireysel anlamda değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de önemli değişimleri beraberinde getirmiş, yerleşik değerlerin, alışkanlıkların ve kimliklerin köklü bir şekilde farklılaşmasına, yerel kültürlerin çözümlenmesine neden olmuştur. Toplumların varoluşsal tarihleri, ayrışmalar ve yeni problem alanlarının ortaya çıkması ile önemini yitirmeye başlamış, kültürel dayanaklarından yoksun kalmışlık olgusu toplumlara yerelden uzaklaştırarak modernitenin söylemlerine yönlendirmiştir. Giddens (2010, s.30-36), modernitenin özünde gelenek-ötesi bir düzen olduğunu, zaman ve mekanın dönüşümünün toplumsal hayatı yerleşik ilkeler veya uygulamaların etkisinden uzaklaştırdığını, meydana getirdiği kurumların modern çağ öncesi bütün kültürler ve hayat tarzları ile süreksizlik içinde bulunduğunu, toplumsal ilişkilerin yerel bağlamlarından kopartıldığını ve sonsuz denecek kadar fazla sayıda zamansal-mekansal alanda yeniden bir araya geldiğini belirtir.

Modernitenin öncüsü olan Aydınlanma düşüncesi, zorlu sorular ve sayısı pek de az olmayan baş ağrıtabak türden çelişkiler içermektedir. Her şeyden önce araç-amaç ilişkisi sorunu hep hissettirmektedir. Amaçların kendisi ise kesin bir şekilde tanımlanamamaktadır. Tanımlandığı zaman da kimilerine özgürleştirici gelirken kimilerine de baskıcı bir ütopyik plan çerçevesinde gerçekleşmektedir. Modernlik düşüncesi ise başından itibaren eleştirilere tabi tutulmuştur. Edmund Burke, kuşkularını ve Fransız Devrimi'nin aşırılıklarına ilişkin eleştirilerini hiçbir zaman saklamamıştır. "Yaratıcı yıkım" imgesi, modernitenin anlaşılmasında büyük önem taşımış ve modernist projenin uygulanmasının karşılaştığı pratik ikilimden türemiştir (Harvey, 2014, s.27-29).

Modern hayatı tüm sosyal bağları kopardığı ve modern iletişim teknikleri aracılığıyla kitleleri manipüle ettiği için eleştiren Bell (2013, s.42-46), kitle toplumu teorisinin modern hayatın bir yansıması olduğunu belirtir. Böyle bir toplumda işbölümü insanları birbirlerine daha bağımlı kılmış, bireyler birbirlerine yabancılaşmış, eski temel aile bağları sorgulanmaya başlanmış, bireyler uyumlu bir benlik duygusunu kaybetmişlerdir. Kitle kavramının kullanılmasında belirsizlikler olduğunu belirten Bell, bu belirsizlikleri çözme çabası içerisinde beş farklı, bazen de birbiriyle çatışan kullanımları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Farklılaştırılmamış bir içerik olarak kitle
2. Vasıfsızların ortak kanaatleri olarak kitle
3. Makineleştirilmiş bir toplum olarak kitle
4. Bürokratikleştirilmiş toplum olarak kitle
5. Ayaktakımı olarak kitle

Modernleşmeyi toptan reddedenlerle modernleşmeyi sadece eski ile yeninin bir uzlaşması şekline koyanlar ya da modernleşmeyi pasif bir kopyalama olarak algılayanlar, ilerisi için hiçbir gelişme olanağı bırakmamaktadır. Çağdaş ve birleşik faaliyetleri olan milletler seviyesine çıkabilmemiz için sanatta, hukukta, ahlakta, felsefede ve ilimde yaratıcı olmak gerekmektedir. Bağımsız bir çağdaş kültür seviyesine erişememek ya onun kopyacısı olmanın krizleri içinde aşağılık kompleksinde, ya da tam tersine onun sonucu olarak kendini büyük görme kompleksinde kalmak şeklinde bir sonuç doğurur (Ülken, 2001, s.22-23). Akademik araştırma dünyasında ise geleneksel ilke, bilginin paylaşılması gerektiği; bilginin ilerletilmesinin en iyi yolunun diğer araştırmacıların sınamalarına açık olması olduğu yönündedir (Evans, 2007, s.150).

Modernizmin belirsizliği fethetme vaadi ve kararlılığıyla geldiğini belirten Bauman (2013, s.122-124), aklın yönetiminin zamanla insan ihtiyaçları ve tercihleri üzerinde bir baskı oluşturduğunu, son yarım yüzyılda dünyaya bakışımızda büyük değişimler yaşandığını belirtmektedir. Katı kanunların, kopmayan sebep-sonuç zincirlerinin varlığı ve bunların akla yatkınlığı sorgulanır ve giderek daha çok şüphe ile karşılanır olmuştur. Tesadüflerin, rastgeleliğin, gelişigüzelliğin, belirsizliğin ve düzensizliğin tüm varoluşun ayrılmaz parçaları olduğu düşüncesi kabul görme eğilimini girmiştir.

Modernlik ulusal, sınıfsal, makro politikaların dönemi idi. 1960'lar sonrasının özel hayat alanını politikleştirmeye çalışan feminizmin de içinde bulunduğu mikro politika hareketleri eski makro politikanın kemikleşmiş, bürokratikleşmiş politikalarına bir tepki olarak kurumsallaşmayı engelleyecek bir takım oluşumlara yöneldiler. 1980'li yıllardan itibaren postmodern kapitalizm mikro politik alanları asimile etmeye başlamış ve bunun sonucunda da çok merkezli, çok kültürlü, esnek yapılanma istekleri politika hareketlerinde gündeme gelmiştir (Çabuklu, 2004, s.115).

2.4.2. Modern Bilim Eleştirisi ve Alternatif Bilim Tartışmaları

Modern bilime karakterini nedenselcilik ve nedensel bilginin, her şeyi yasalarla ifade eden formüller içinde düşünme tarzının verdiğini belirten Dilthey (2017), bu düşünme tarzının mekanik, fizik ve kimyayı meydana getirdiğini söyler. Bu düşünme tarzının sadece doğa bilimleri ile sınırlı kalmayıp dinde, hukukta, devlette, ekonomide, hemen her yerde ortaya çıkan eşbiçimli yasalar ve normlar aramıştır. Bu da tekilleşme problemini ortaya çıkarmıştır. Her anlama bir yeniden üretimdir. Yeniden üretme ve anlama sürecini aydınlatmak için iç deneyimden, kişiye özel durumların yaşantısından yola çıkmak gerekmektedir. Bir kişi kendini bile başkalarının yaşantılarını kendi içselliğinde hissetmek suretiyle anlar. Doğa bilimlerini taklit eden bir sosyal bilim tasarımı yönündeki çalışmaların epistemolojik ve metodolojik anlamda yetersizliğine karşın hermenötik, sosyal bilimlerin metodolojisinde nesnelere ya da olaylara ilişkin veri toplamak değil, anlam olduğuna vurgu yapar.

Doğa bilimleri ile toplum bilimleri arasındaki farklılıkların araştırmacının bilişsel niyetlerindeki farklılıklarından kaynaklandığını belirten Weber, her iki bilim türünün de soyutlama gerektirdiğini, hem doğada hem de tarihte olgular dünyanın zenginliğinin toplu bir açıklama yapmayı engellediğini vurgular. Weber'e göre, toplumsal olgular nihayetinde anlaşılabilir olgulardır ve insan eylemini, eyleyenlerin

kendi davranışlarına ve başkalarının davranışlarına attıkları öznel anlamları kavramakla anlayabiliriz (Coser, 2011, s. 203-204). Wallerstein'a (2013, s.189-190) göre, evrenselcilik ile tikelcilik, nomotetik epistemoloji ile idiografik epistemoloji, global ile yerel arasındaki paradokslar düşünsel açıdan klasik sorunlardır. Bu özellikler artık içiçe geçmiştir ve artık toplumsal gerçekliği anlamlı kılmamanın tek yolu, dünyayı tarihsel toplumsal sistemlerden oluşmuş bir şey olarak algılamaktır. Tarihsel sosyal sistemler hem sistemiktir yani yasaları vardır hem de tarihseldir yani bir ömürleri vardır ve gelişim gösterirler. Bu anlamda epistemolojiler hem nomotetik hem de idiografik özellikleri içinde barındırabilir nitelikte olabilirler.

Görüngübilimcilerin ve varoluşçuların çalışmalarının sonuçlarından bir tanesi de bilim kuramında gerçekleşen gecikmeli bir devrimdir. Bu devrim yardımı ile bilim felsefesi ya da bilimselcilik anlayışı yıkılmıştır. Üstesinden gelinmesi gereken sadece özne ile nesne arasındaki Kartezyen ayrım değil, aynı zamanda insan tininin ve yalın deneyimin ele alınış şeklidir. Değişim sadece sosyal bilimlerde psikolojiyi değil, diğer bütün bilim alanlarını da etkilemiş; basitlik, kesinlik, düzen, mantık, ayrıntıcılık ve deneyimin değil, soyutlamanın sonuçları olarak kabul edilmiştir (Maslow, 2015, s.21). Feyerabend (2017a, s.51-54), bilimde tek tipleşmenin tehlikelerini dile getirirken, tek tipleşmenin bilimin eleştirel gücünü zayıflatırken teorilerin çoğalmasının ise bilim için yararlı olacağını, tek tipleşmenin bireyin özgürlüğünü de tehlikeye atacağını belirtir. Dışsal bir eleştiri standardına, tümüyle alternatif bir dünyaya, yaşadığımızı düşündüğümüz gerçek dünyanın özelliklerini keşfetmek için bir hayal dünyasına ihtiyacımız olduğunu, alışıldık kavram ve usullerin eleştirisinde ilk adımın da çemberin dışına çıkma girişimi ile mümkün olduğunu vurgular. Lakatos'a (2014, s.305-306) göre, bilgi kuramındaki okullar birbirinden oldukça farklı iki tür bilgi arasına bir sınır koyarlar: Episteme yani kanıtlanmış bilgi ve doxa yani sadece kanı. Doğrulamacı okullar epistemeyi göklere çıkarırken doxayı ise yerin dibine batırırlar. Aslında onların aşırı sıkı kurallarına göre sadece ilki bilgi ismini taşımayı hak etmektedir. Doğrulamacılığın bilgi kuramında bir hükümlanlığı vardır ve ortodoks doğrulamacı pozisyona göre, ilerlemenin işareti rasyonel epistemedeki artış ve irrasyonel doxa'daki aşamalı azalış olduğundan, doxanın artışı gibi bir düşünce tamamen saçma bir düşünce olarak karşılanmıştır. Eagleton (2011, s.209-210) ise, doxa kavramını ele alırken Bourdieu'ya referansta bulunmakta ve Bourdieu'nun doxa olarak nitelediği şeyin, iktidarın mevcut olandan farklı hiçbir toplumsal düzenlemenin hayal bile edilemeyeceği şekilde, tamamen doğallaştırıldığı ve sorgulanamaz olduğu türden istikrarlı, geleneğe

bağlı toplumsal düzenlere özgü olduğunu belirtir. Bu tür düzenlerde doxa'ya yöneltilen herhangi bir meydan okuyuş heteroksidir.

Yukarıda belirtilen meydan okuyuşlar hemen her alanda görülmekte, geleneksel yapılar ve kurumlara yönelik yeni bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açıları geleneksel örgütlerin yapı ve işleyişlerine yönelik eleştirileri beraberinde getirmektedir. Örgütler gündelik yaşamımızda eskisinden çok daha önemli bir rol oynamaktadırlar. Modernlik öncesi dünyada çoğu gereksinim aileler, yakın akrabalar ve komşular tarafından karşılanırdı. Modern dünyada ise nüfusun büyük bir çoğunluğu daha önce hiç olmadığı kadar birbirine bağımlıdır. İhtiyaçların karşılanmasında etkinlikler ve kaynaklar arasında bir eşgüdüm sağlayarak işlerimizi kolaylaştıran örgütler, birer toplumsal erk kaynağı olarak kendilerine karşı koyamayacak kadar güçsüz bireylere dayatmalarda da bulunabilirler (Giddens, 2008, s.684-685). Geleneksel okul eğitimi yaklaşımını eleştirel bakış açısıyla değerlendiren Gatto (2018, s.198-203), bilimsel yönetimi bir moda olarak tanımlamış ve en başta gelen amacının da tam itaat olduğunu vurgulamıştır. Bilimsel yönetim, düzenli bir şekilde kutulara yerleştiremediği her insana karşı savunmacı pozisyonda yer almaktadır. Bilimsel yönetimin bir sonucu olan kolektifleştirme söylemi, grupları ve alt grupları ortalamalar olarak görmekte ve onlara öyle davranmayı da beraberinde getirmektedir. Okullar ise bağlantıları koparmakla görevlendirilmiştir. Okullar çocukları ailelerinden, geleneklerinden, diğer çocuklardan ve kendi öz menfaatlerinden ayırmaktadır.

Okullara yönelik bu tür ciddi eleştiriler, okulların sosyal bir gerçeklik olarak sosyal bilimlerin inceleme alanına girmesi sonucu, farklı epistemolojiler tarafından açıklanmaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Habermas, sosyal bilimler epistemolojisini bu bilimlerin somut inceleme nesnesiyle ilişkilendiren üçlü bir sınıflandırma yapmıştır. Bu üçlü sosyal bilimler ayrımı insanların doğa dünyası toplumsal dünyayla olan ilişkileriyle bağlantılı üç bilişsel ilgi/çıkar türüne karşılık gelmektedir. Bu sınıflandırma şu şekildedir (Giddens, 2013, s.83):

1. Amprik-Analitik (Nomolojik) Sosyal Bilim: Nomolojik bilgi esasen teknik kontrol amaçlı ilgi/çıkar veya bir nedensel ilişkiler topluluğu üzerinde teknik hakimiyete yöneliktir. Bu bilgi asla nötr değildir; egemenlik yapılarının meşrulaştırılmasını gizleme, teknik bilgiyi her tür bilginin prototipi olarak alma eğilimindedir.
2. Hermenötik Sosyal Bilim: Hermenötik, aktörlerin özneler-arası bir hayat tarzı içinde yer alışlarını anlamaya ve buna bağlı olarak insanlar-arası iletişimi veya kendini anlamayı geliştirmeye dönük bir ilgiye/çıkarı dayalıdır.

3. Eleştirel Sosyal Bilim: Eleştirel teori, özgürleştirici ilgiye dayanmaktadır, çünkü o bireyleri boyunduruk altından kurtararak ilgi/çıkar ikilemini aşmaya çalışır. Bireyleri sadece diğer bireylerin hakimiyetinden değil, gerçekte inanlar tarafından oluşturulan güçler dahil olmak üzere kavrayamadıkları ya da kontrol edemedikleri güçlerin hakimiyetinden de kurtarmaya çalışır.

Nasıl ışığın farklı özellikleri en iyi şekilde hem dalga olarak hem de parçacık olarak açıklanabiliyorsa, sosyal bilimlerdeki farklı olgular da iki ya da daha fazla model ya da paradigma yardımıyla açıklanabilir (Bernal, s.49). Feyerabend (2017a, s.330-332), tüm bilimlerin altında tek ve tutarlı bir dünya görüşü yattığı varsayımını şiddetle eleştirerek, bunun ya müstakbel bir birliğe yatırım yapan metafizik bir hipotez ya da pedagojik bir şarlatanlık olduğunu, basit bir bilimsel gerçeklik haritasının bulunmadığını, farklı bilimsel bakış açılarından çıkmış birçok gerçeklik haritası bulunduğunu belirtir. Dünyanın düzenli, tekbiçimli ve her noktasında aynı olduğu düşüncesinin geçerliliğini yitirdiğinin, geçmişte imkansız görünen çeşitli birleştirmelerin bugün gerçekleştiğinin altını çizer.

Dünyanın düzeni ve tekbiçimliliği konusundaki yaklaşımlara bağlı olarak bilim insanları, aldatıcı ve yalnızca kendine hizmet eden mitolojiler meydana getirmişlerdir. Bilimin kendisini aldatması yüzyıllardır devam etmektedir. Fakat bu durum değişmekte ve “yeni bilim”in öncülleri ön plana çıkmaktadır. Yeni bilimin özellikleri şunlardır (Wallerstein, 2013, s.148-150):

1. Yeni bilim, her şeyden önce geleneksel (Newtoncu/Baconcu/Kartezyen) mitolojilerine yöneltilen bir saldırdır. Yeni bilim, denge durumlarının ve doğrusallığın var olmadığını ileri sürer.
2. Yeni bilim, amansız kesinlik arayışının, daha anlamlı, istikrarlı ve gerçekçi ölçümler elde etmemizi engelleyip engellemediğini sorgular.
3. Yeni bilim, teorik olarak tarafsız bir gözlemcinin var olabileceği görüşünden vazgeçmiştir, çünkü gözlem daima gerçekliği değiştirmektedir ve Kuhncu paradigmasında olduğu gibi gerçekliğin gözlemlenmesinde kullanılan kuramsal çerçeveler, toplumsal olarak yeniden gözden geçirmeye konu edinen sosyal yapılardır.
4. Yeni bilim, hakikatin bir sosyal tarihinin olduğunun ve bilimsel gelişmenin büyük oranda, bilim insanları topluluğunun iddialarına duyulan inanca dayandığının farkındadır.

5. Yeni bilim, zaman oku boyunca gerçekliğin sürekli olarak karmaşıklaştığını vurgular ve araştırmamızı bu öncüller etrafında örgütlememiz çağrısında bulunur. İdiografik epistemoloji ile nomotetik epistemoloji arasındaki ayrım, aslında küçük bir semantik ayrıntıdır.

Yukarıda açıklanan yeni bilimin öncülleri, Batılı bilim yapma tarzına dayanan sayılıtlara ciddi eleştiriler getirmekte, söz konusu tarzın yetersizliğini vurgulamaktadır. Feyerabend (2017b, s.136-137), Batılı bilim yapma tarzını eleştirerek bilimsel yöntem diye bir şeyin olmadığını, her araştırmanın temelini oluşturan ve onun bilimsel dolayısıyla da güvenilir olmasını garantileyen tek bir yöntem ya da kurallar dizisi olmadığını belirtir. Her proje, her teori, her yöntem kendi içinde ve ele aldığı süreçlere uyarlanmış standartlarla değerlendirilmelidir. Koşullar ne olursa olsun her büyüklüğü ölçebilen evrensel ve kalıcı ölçüm aleti hayali ne kadar gerçekçi değilse, uygunluğun değişmez ölçüsü olan evrensel ve kalıcı bir yöntem fikri de o derece gerçekçi değildir. Ziman'a (1996) göre, bilim hızla değişmektedir. Bireysel başarılar yerini multidisipliner alan takımlarının işbirliği çalışmalarına bırakmaktadır. Akademinin kendi yolunu çizmesi oldukça geniş ve pahalı hale gelmektedir. Akademik kültürün geleneksel yapısı kırılmaya başlamış ve kültürel bir devrim sürecine girmiştir. Bu durum post-akademik olarak adlandırılan ve kendine özgü sosyolojik ve felsefik özellikleri olan, bu özelliklere göre farklı tip bilgi üreten yeni kavramları ortaya çıkarmıştır. Post-akademik bilimin özellikleri şunlardır:

1. Bilim artık birleşik, evrensel bir dünyayı betimleyemez.
2. Bilim, her probleme evrensel olarak uygulanabilecek genel çözümler sunamaz.
3. Bilim, bilim insanlarının araştırma yaptığı ve değişik problemler için çözümler sunduğu, katı prosedürleri olan bir çalışmadan, post-akademik bilim tüm araştırmaların iyi tasarlanmış, gereksiz konu ve detaylardan uzak duran ve bir çalışmaya doğru evrilmektedir.
4. Post-akademik bilim bürokrasiden uzaktır. Kurulmasında ve yürütülmesinde toplumun ilgili paydaşlarını odağa almaya çalışır.

Yukarıda sıralanan post-akademik bilimin özellikleri, bilim ile bilgi arasındaki ilişkiye yeni boyutlar getirmekte, Batı kültüründeki bilim anlayışını yeniden değerlendirmektedir. Batı kültüründe bilim ve bilgi kavramları genellikle birbiriyle eş anlamlı kullanılmakta veya bilimsel bilgi formunun bir birleşimi olarak görülmektedir. Mod-I olarak adlandırılan bilgi üretim formu Newtoncu modele dayanmakta; bilginin üretimi, kimlik oluşumu ve yayılması bu model kapsamında değerlendirilmektedir.

Fakat II. Dünya Savaşı sonrası yükseköğretimin kitleselleşmesi pek çok insanın araştırma yöntemlerini bilmesine, kimilerinin de özel bilgilerle ve değişik yeterliklerle donatılmasına yol açmıştır. Bilgi üretimi büyük oranda üniversitelerde gerçekleşmektedir ve Mod I bilgi temel alınmaktadır. Son dönemde yaşanan gelişmeler Batı bilim kültüründe Mod I bilgi üretiminin önemini azaltmış, Mod II bilgi üretimi şeklinde ifade edilen kavramın önemini artırmıştır. Mod I bilgi disiplin temelli iken, Mod II bilgi disiplin ötesiliği önemsemekte, problem çözümünde sürekli değişen bir çerçeve sunmaktadır. Mode II araştırma grupları daha aza kurumsallaşmıştır ve daha dinamik bir yapıya sahiptir (Gibbons vd. 2002).

May (2015, s.71-73), geleneksel psikolojinin ve diğer modern düşünce okullarının son dört asırdır Batı düşüncesinin özniteliği olan özne ve nesne arasındaki ikiliğe dayandığını, bu ikiliğin ise yaşantıyı sadece nesnel kavramlarla açıklayan davranışçılık ve operasyonalizm tarafından giderilemediğini belirtir. Halbuki dünya bir kişinin içinde var olduğu anlamlı ilişkilerin bir modelidir ve kişi, bu dünyanın tasarlanmasında aktif bir şekilde rol alır. Batı düşüncesinin savunduğu bir nesnel dünya vardır; bu yadsınamaz ama bu kadar genelleşici bir açıklama doğru değildir. Dünya ile benlik arasında benlik ile dünya arasında kesintisiz bir diyalektik süreç vardır ve bu iki kutuptan her biri diğerinin varlığına işaret eder. Bunlardan herhangi birinin yok sayılması her ikisinin de anlaşılmasını imkansız bir hale getirir.

Batı bilimi önce Batı toplumlarında, ardından da Batı dışı toplumlarda yaygınlaştırılmak ve halka indirilmek istenmektedir. Bunun nedeni ise bilim örtüsü altında saklanan Batı yayılcılığının ve egemenlik ilişkilerinin devam etmesini sağlamak amacıyla geniş halk kitlelerinin siteme katılmalarını kolaylaştırmaktır. Bütün kimliğini ve etkinliğini emrine girdiği ilişkiler yoluyla kazanan bilim değerlendirilirken, bu ilişkilerin aslında egemenlik ilişkileri olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, kendi toplum hayatımızda karşılaştığımız sorunları çözmek için giriştiğimiz çabaların, Batı'dan ithal edilen bilgilerin geçersizlikleri nedeniyle sonuçsuz kalması kaçınılmazdır (Tuna, 2011).

Batı'dan ithal edilen bilgilerin toplumda yaygınlaştırılmasında önemli etkenlerden biri de aydınlardır. Amin'e (2018, s.262) göre, organik aydın olarak tanımlanan aydın çeşidi, temsil ettiği sınıfın ideolojisinin toplumda egemen ideoloji haline gelebilmesi için çabalamaktadır. Eagleton'a (2011, s.162) göre, organik aydınlık, oluşmakta olan bir toplumsal sınıfın ürünleridir ve rolleri, söz konusu sınıfa kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda homojen bir öz bilinç kazandırmaktır. Bu tür bir figür,

derin felsefi düşüncelere dalan bir kimse olmaktan daha çok, toplumsal yaşama etkin bir şekilde katılan, siyasal akımları örgütleyen, bunları inşa eden ve durmaksızın ikna çabasında olan kişidir. Foucault (2016) ise, olaya entelektüellerin günümüzdeki durumunu eleştirerek bakmakta, etelektüellerin evrensel, örnek alınacak, herkes için adil ve doğru olanın kipliğinde değil; spesifik sektörlerde, çalışma koşullarının onları konumlandığı noktalarda çalışmaya alıştıklarını belirtmektedir. Üniversitelerin krizi denen şey, pratik olarak hepsi üniversitelerden çıkan ve ona göndermelerde bulunan çok farklı entelektüeller ortasında iktidar etkilerinin çoğalması ve güçlenmesidir.

Modern doğa bilimlerinin gelişmesi sonucu tüm insan toplumlarının tarihsel kökenlerinden ve kültürel miraslarından bağımsız olarak homojenleştiği iddiasında bulunan Fukuyama (2011), tarihin amaca yönelik bir gidişi olduğunu, ideolojik temellerin sarsıldığını ve yeni sloganın devletleştirme ve ithal ikamesi değil, özelleştirme ve serbest ticaret olduğunu belirtir. Liberal demokrasinin son devlet biçimi olduğunu, insanların adil bir politik ve toplumsal düzenin özüne ilişkin görüşlerinin geliştiği ve ifade bulduğu anlamlı bir bütün olarak tarihin de bu yöne doğru evrildiğini öne sürer. Habermas'a (2019, s.83) göre ise, doğa üzerinde teknik kullanımının bilim ile sağlanan gücü bugün doğrudan toplum üzerine de yayılmıştır; ilişkilere içkin olarak önceden konulmuş bir sistem amacına göre analiz edilebilen yalıtılabilir bir toplumsal sisteme, her bağımsızlaşmış kültürel alan için aynı anda yeni bir toplumbilimsel disiplin ortaya çıkar. Buna karşın teknik kullanımının bilimsel olarak çözülmüş sorunları bir o kadar sayıda yaşam sorununa da dönüşürler. Bunun nedeni de doğal ve toplumsal süreçlerin bilimsel denetimidir.

İnsanları körlüğe mahkum eden Avrupa-merkezci tünel algısının meydana getirdiği körlüğü bir kenara atmadan, dünya tarihini hatta onun bir bölümünü dahi anlamak mümkün değildir, çünkü Avrupa-merkezci tünelin sonunda herhangi bir ışık görünmüyor. Daha donanımlı toplumsal bir teori için aşağıdaki yaklaşımlar gerekmektedir (Frank, 2010):

1. Parçacı yaklaşıma karşı bütüncül yaklaşım
2. Özgüllük/farklılığa karşı ortak noktalar/benzerlikler
3. Kopukluğa karşın süreklilik
4. Düşey ayrılmaya karşın yatay bütünleşme
5. Çizgiselliğe karşın döngüsellik
6. Yapıya karşın organ

Yukarıda belirtilen yaklaşımlar, toplumsal teoride daha kapsamlı ve çok yönlü yaklaşımların neler olduğunu ifade ederken, Batılı bilim yapma anlayışının nasıl bir yerde konumlanması gerektiğine de işaret etmektedir. Batılı bilim anlayışına yönelik en yoğun eleştiriler verilerin fetişleştirilmesi, bireyi ve toplumu anlamada toplu davranış kalıpları ile sayısal verilerin en önemli araçlar olarak kabul edilmeleridir. Han'a (2020) göre, dijital çağda hayatın ölçülebilir ve nicelik olarak ifade edilebilir olduğu inancı hakimdir. Nicelikleştirilmiş benlik bu inancı desteklemektedir ve temeli sayılar üzerinden kendini bilme/tanımaya kuruludur. Fakat ne kadar kapsamlı olurlarsa olsunlar, sadece veriler ve sayılar yardımıyla kendini tanımaya varılamaz. Sayılar kendilik hakkında hiçbir şey anlatmazlar, çünkü saymak anlatmak değildir. Veriperverlik olarak tanımlanabilecek dataizm, her tür kendini izleme sürecinden ahlak ve hakikati boşaltmakta ve onu sadece bir kendini kontrol tekniğine dönüştürmektedir. Dataizm, aynılaşmanın artmasını güçlendirmekte, eşsizliğe, biricikliğe kapalı bir özellik taşımaktadır.

Hacking'e (2005) göre, insanın doğasına düşüncesinin yerini, Napolyon döneminin sonu ile birlikte dağılım yasalarına göre normal insan modeli almıştır. Ortalama ve yayılımlar hakkında ortaya konan veriler, normal insan düşüncesinin gelişmesine imkan tanımış, yeni toplumsal mühendislik türlerinin ortaya çıkmasına ve dünyanın daha sayısal bir yer haline gelmesine neden olmuştur. "Normal" sözcüğü hem tanımlama hem de değerlendirme amacıyla kullanılmaya başlanmış, bir takım düzenleyici kavramların doğmasına, olasılık ve istatistiğin hayatın her alanına nüfuz etmesine zemin hazırlamıştır. Rose'a (2019) göre, ortalamacılık standardizasyona dayalıdır ve temelleri Frederick Taylor'un 1890'lardan başlayarak ortalama yönteminin hataları asgariye indirmesi gibi verimsizliği asgariye indireceğini savunduğu yeni bir endüstriyel örgüt vizyonunu paylaşmasıyla başlamıştır. Taylor'a göre, belirli bir işlemi gerçekleştirmenin bir tek e iyi yolu vardı ve bu tek yol da standart şekle getirilmiş yoldu. Ortalamacılığın temel araştırma yöntemi önce topla, sonra da analiz etmeye dayanmaktadır. Eğitimde Taylorculuğu savunanlar, yeni eğitim misyonunun çok sayıda öğrenciyi yeni Taylorcu ekonomide çalışmaya hazırlamak olduğunu ilan etmişler, okulların özel yeteneği teşvik etmeye çalışmak yerine ortalama bir öğrenci için standart bir eğitim sunması gerektiğini savunmuşlardır. Foucault'ya (2019) göre, normalden sapmaları azaltmak için disiplinsel ceza gündeme gelmekte ve bu tür bir ceza da ıslah edici olmak zorundadır. Disiplin eylemlere kesin yaptırımlar uygulayarak, bireyleri

gerçek olarak tartmakta, mertebe ve rütbelere göre dağıtım yaparak sapmaları belirlemede, nitelikleri, uzmanlıkları ve yatkınlıkları hiyerarşik şekle getirmektedir.

2.5.Eğitim Yönetimi Alanında Teori

2.5.1. Teori Kavramı ve Sosyal Bilimlerde Teoriye Yönelik Yaklaşımlar

Charmaz'a (2006, s.125-129) göre, teoriler dünya ile dünyanın içinde bulunanların ilişkileri konusundaki tartışmaları ortaya koyar. Bizler fenomenlerin neler olduğunun ve bu fenomenlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarının görünür taraflarını anlayabiliyorken, teoriler bize daha fazlasını verirler. Bir teori, kişinin bakış açısını değiştirebilir, dünyayı farklı açılardan görmesine yardımcı olur ve dünya ile ilgili yeni imajlar oluşturmasına imkan verir. Teorinin tanımı konusunda iki genel bakış açısı vardır:

1. Teorinin Pozitivist Tanımları: Teorinin en yaygın tanımları pozitivistten gelmektedir. Pozitivist tanımlarda teori, geniş çaplı ampirik gözlemleri kapsayan soyut kavramlar arasındaki ilişkilerin bir özetidir. Pozitivist teori sebepleri araştırır, deterministik açıklamaları destekler, genellik ve evrenselliğe vurgu yapar. Bu bakış açısına göre, teorinin amacı açıklama ve tahmindir. Kavramları değişkenler olarak görürken, bilgiyi sistemli bir hale getirmeye çalışır. Hipotezleri test ederek teorik ilişkileri doğrulamayı amaçlar ve araştırma için hipotezleri geneller.
2. Teorinin Yorumlayıcı Tanımları: Teorinin alternatif bir tanımını verir ve açıklamadan daha çok anlamaya odaklanır. Bu görüşü savunanlara göre, teorik anlayış soyuttur ve yoruma dayalıdır. Yorumlayıcı teori çalışılan fenomen ile ilgili daha yaratıcı bir bakış açısını gerektirir. Bu çeşit bir teori çoklu gerçekliklerin olduğunu, gerçek ile değerlerin iç içe geçtiğini belirtirken, belirsizliğe ve doğru kabul edilenin geçiciliğine vurgu yapar. Yorumlayıcı teoride, katılımcıların anlam ve eylemleri yorumlanır; bilgi ve teoriler belirli durumlar, perspektifler ve yaşantılar bağlamında konumlandırılır.

Sosyal bilimlerde ampirik çalışmalar çoğunlukla teoriler üzerine inşa edilirler ve bu çalışmaların da anlamlı sonuçlar üretebilmesi için temellendikleri teorilerin uygulandıkları toplumsal gerçekliklerle uyumlu olması gerekmektedir. Uygulama düzeyinde toplumsal sorunlarla ilgili bir sosyal bilim oluşturulabilmesi için öncelikle alakasız karar verme, politika ve planlamanın neler olduğu belirlenmelidir. Ayrıca halkın talep ve referanslarını dikkate almalıdır (Yalçın, 2015, s.61-62). Bağlamdan

kopuk olarak yapılan araştırmalar, uygulamada yeterince çalışmamakta, uygulayıcıların ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bunun için de yerel teorilerin kavram ve varsayımları kullanılarak bağlam bağımlı araştırma sonuçlarının kullanılması uygun olacaktır.

Teoriler, gerçekliği sorgulamak ve gerçekliğin uygulamaya konulabilir bölümlerini ortaya çıkarmak için yararlanılan araçlardır. Teorilerin, çürütülemez gerçeklik iddiaları olmaması, bilim insanlarını kendi alanlarında rekabet eden bakış açılarını güçlü temellere dayalı eleştirel bir değerlendirmeye yöneltir (Tsoukas ve Chia, s.4). Sosyal bilimcilerin gerçekliği kavrayış ve açıklayış tarzlarına göre dünyadaki gelişmeler farklı bakış açılarından, farklı şekillerde yorumlanarak ortaya konur. Tartışılan, genel kabul görmeye başlayan bilgiler ve düşünceler zaman içinde “teori” olarak literatürde yerini almaya başlar. Fakat bu teorilerin kesinliği doğa bilimlerine göre daha zayıf ve tartışmalıdır. Sosyal teoriler tartışılmaya ve değiştirilmeye her zaman açık olmasına karşın her teori, sosyal gerçekliğin en azından bir yönünü açıklamasından dolayı değerlidir (Atasoy, 2005, s.11).

Birçok kişi için teori terimi, bir kimsenin ampirik gerçekliğe dair bir takım açıklamalar üretebileceği, birbiri ile bağlantılı, açık, kesin ve tutarlı düşünceler topluluğunu çağrıştırmaktadır. Bununla birlikte, bu terim aynı zamanda genelleme sürecinin sonuna, dolayısıyla da bir sonlanışa işaret etmektedir (Wallerstein, 2013, s.104). Standart teoriler, doğruluğun kendinde, insani anlamadan bağımsız bir şekilde açıklama yapmanın mümkün olduğunu vurgular (Lakoff ve Johnson, 2015, s.237). Teori, somut uygulama ile bağlantılı olabilir ve olmalıdır da. İyi bir teori uygulama, araştırma ve mantık noktasında temellendirilir, tutarlı ve kullanışlı olursa çalışır. Teori olmadan, bilginin bir temeli hemen hiç yoktur. (Hoy, 1996, s. 371). Buna karşın tutarlılık konusunda temkinli davranan Feyerabend (2017a, s. 54), ortaya konan yeni hipotezlerin kabul edilmiş teorilerle uyuşmasını gerektiren tutarlılık şartının akla uygun olmadığını öne sürmüştür. Bunun sebebi olarak da tutarlılık şartının daha iyi teoriyi değil eski teoriyi koruduğunu belirtmiş ve teorik yaklaşıma eleştirel bir şekilde yaklaşmış, iyice doğrulanmış teorilerle çelişen hipotezler bize başka bir şekilde elde edilemeyecek kanıtlar vereceğinin altını çizmiştir. Feyerabend'in teorik yaklaşımdaki tutarlılık eleştirisine ve teorik yaklaşımın eksikliğine yaptığı vurguya karşın Glaser ve Strauss (2006, s.3), sosyolojide teorinin öneminin altını çizmişler, teorinin işlevlerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Davranışın tahmin ve açıklanmasına olanak sağlar

2. Teorik gelişmeler için kullanışlıdır
3. Uygulayıcıların anlamalarını ve bazı durumları kontrol etmelerine yardımcı olacak uygulama, öngörü ve açıklamaları sağlar
4. Davranışla ilgili bir perspektif sağlar
5. Davranışın belirli alanları ilgili araştırmalara rehberlik eder.

Yukarıda sıralanan teorinin işlevleri ile birlikte teorinin verimliliğinin ne anlam ifade ettiğine yönelik tartışmalar da bulunmaktadır. Bir teorinin doğruluğu ile verimliliğinin aynı şey olduğu inancı bir yanılsamadan ibarettir. Fakat bazıları bunun tersini savunmaktadır. Onlara göre teori, düşünmede uygulanma olanağı bulma gereksinimi duymaz, hatta teori dediğin düşünmeyi bütünüyle gereksiz kılar. Bu tür düşünceye sahip olan kişiler her ifadeyi düşüncenin bir son biçimi, bir buyruk ya da tabu şeklide kabul ederek yanlış anlarlar (Adorno ve Horkheimer, 2010, s.326). Bilim, dinamik bir süreçtir ve temel amacı da teori geliştirmektir. Teoriler doğru ya da yanlış olmalarına göre değil, kullanışlı ya da kullanışsız olmalarına göre değerlendirilen soyut ve genel açıklamalardır. Hoy ve Miskel eğitimde teoriyi, eğitim örgütlerinde meydana gelen davranışlardaki düzeni betimleyen ve açıklayan birbiri ile ilişkili bir dizi kavram, varsayım ve genellemeler bütünü olarak tanımlamışlardır. Bu tanım üç şeyi önerir (Hoy, 1996, s. 366-368):

1. Teori, kavramlar, varsayımlar ve genellemelerden oluşur.
2. Teorinin asıl amacı davranışlardaki düzeni betimlemek, açıklamak ve davranışları tahmin etmektir.
3. Teori keşifseldir, yani sonradan üretilecek bilgilerin gelişmesini teşvik eder ve bu bilgiler için rehberlik görevi yapar.

Teorinin nelerden meydana geldiği ve işlevlerinin neler olduğu kadar, teorinin yapısı ile ilgili tanımlar da yapılmıştır. Teoriler mantıksal olarak tutarlıdır. Eğer bir çelişki ortaya çıkarsa, araştırmacılar onu çözmeye çalışır. Teoriler ayrıca açık uçludur, sürekli büyür veya daha üst düzeylere doğru gelişir. Gelişemeyen teoriler ise yenileri ile değiştirilerek nadir de olsa tüm yanıtlara sahip olduklarını iddia eder. Toplumsal bir teorinin parçaları şunlardır (Neuman, 2014, s. 79-95):

1. Varsayımlar: teoriler yerleşik varsayımlar, gözlemlenebilir ya da test edilebilir olmayan şeylerin doğası hakkında ifadeler içerir.
2. Kavramlar: Teorik kavram, bir sembol olarak ya da kelimelerle ifade edilen bir fikirdir.

3. İlişkiler: Toplumsal teoriler, kavramlar arasındaki ilişkileri belirtir. Kavramların birbiriyle ilişkili olup olmadığını ve eğer ilişkili ise bunun ne tür bir ilişki olduğunu söyler.

Teorinin amaç, işlev ve yapısı konusunda son dönemde ciddi eleştirilerin olduğu, bilimin teoriler tarafından yanlış şekilde yönlendirildiği ya da etki alanının daraltıldığı konusunda düşüncelerin olduğu görülmektedir. Feyerabend'a (2012, s. 36-38) göre, değerler; düşünce, tutum ve eylemlerimizi etkiler. Değişik gruplar arasında belirli bir takım konularda yaşanan gerilimlerin sebebi değerler arasındadır; iyi ile kötü ya da yeterli bilgi ile yetersiz bilgi arasında ya da akıl ile akıldışılık arasında değildir. Bu tür gerilimleri çözüme kavuşturmanın başlıca üç yolu vardır: Güç, çarpışan gruplar arasında açık alışveriş ve teori. Teorik yaklaşımın başlıca eksiklikleri şunlardır:

1. Teorik yaklaşım kibirlidir. Yalnızca entelektüellerin değerli fikirleri bulunduğunu ve uyumlu bir dünya yolundaki tek engelin kendi saflarındaki bir takım çekişmeler olduğunu peşinen kabullenmiştir.
2. Teorik yaşam dünyadan bihaberdur. Üçüncü dünya ülkelerinin karşı karşıya olduğu birçok sorundan habersizdir.
3. Teorik yaklaşım sığdır. Bilimsel disiplinler, okullar, yaklaşımlar ve cevaplarda tanık olduğumuz büyük çeşitliliği konu alan çok az tartışma vardır.
4. Teorik yaklaşım eksiktir. Teorisyenlerin ilgilendikleri konular hakkında son derece net görüşleri vardır. Önerdikleri şeylerin er ya da geç gelişmiş Batılı devletler ve onların resmi kurumları tarafından kabul edileceğini, oradan da ilk önce eğitime daha sonra da gelişme sürecine sızacağı ümidindedirler.

2.5.2. Teori-Araştırma İlişkisi

Teori ile araştırma birbiri ile yakın ilişki içindedir. Teori araştırmacıya neyi bulmaya çalışacağına ilişkin rehberlik eder, araştırma ise araştırmacıya gerekli bulguları sağlar. Akademik bir disiplin olan eğitim yönetimi, araştırma odaklı olmasından dolayı güvenilirlik kazanmaktadır. Eğitim yöneticileri, karar alma sürecinde ya da okulun paydaşlarına rehberlik yapmak için bir tercih yaptığında teorilerden yararlanmaktadır. Teoriler davranışların anlaşılmasında, davranışların ve onların sonuçlarının neler olabileceğinin tahmin edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 2-3).

Araştırma, araştırmacının test etmek istediği bir hipotez ile başlar. Bilim, birikimsel bir süreçtir ve genellikle hipotezler, teori ve araştırmalara dayanır. Çoğu

çalışma araştırmacının mevcut teori ve araştırmalardan tatmin olmamasıyla başlar. Bilim insanları sürekli bir teori geliştirme süreci içerisinde: Bir teori öne sürülür, teorinin dayandığı belirli hipotezler test edilir; elde edilen sonuçlara göre de teori gözden geçirilerek yeni hipotezler üretilir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012, s.73-75). Teorinin araştırmada önemli bir yeri vardır ve araştırmacı için temel bir müttefiktir. Araştırmacılar, çeşitli araştırma türlerinde teoriyi farklı biçimlerde kullanırlar. Neredeyse tüm araştırmalar bir tür teori ile ilgilidir; buradaki soru ise teorinin kullanılıp kullanılmayacağından öte teorinin “nasıl” kullanılacağıdır (Neumann, 2014, s. 76-77). Çoğu çalışma araştırmacının mevcut teori ve açıklamalardan tatmin olmamasıyla başlar (Aronson, Wilson ve Akert, 2012, s.74). Mevcut teorilerin uygulamadaki kullanımının yetersizliği bilim insanlarını yeni teoriler geliştirmeye, teorik çoğulculuğun ve disiplinler arası yaklaşımların daha geniş bakış açısı sunan imkanlarına yöneltilir.

Hiçbir disiplinin gerçekliğin karmaşık yapısını kendi başına bütünüyle açıklayamayacağını savunan Horkheimer, böyle bir girişimin metafizik bir çaba; bütünü dogmatik bir biçimde tek bir alana ve teoriye sığdırmaya çalışan düşüncenin de metafizik bir düşünce olduğunu belirtir. O’na göre, günün koşulları çerçevesinde eski teorilerin kötü bir şekilde kullanılmasının tipik örnekleri düşünce tarihinde bulunmaktadır. Bir araştırmanın teori ile kurulan ilişkisi bağlamında çıkarılabilecek üç önemli sonuç vardır (Gülenç, 2015, s. 44-45):

1. Düşünce tarihindeki mevcut teorileri doğru bir şekilde güncel sorunlara uyarlamak
2. Doğru bir şekilde uyarlayabilmek için toplumsal ve tarihsel bağlamlarından koparmadan teorileri yeniden düşünmek
3. Kavram ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi tarihsel bağlamı unutmadan sürekli olarak eleştirel-diyalektik yöntemle inşa etmek.

Araştırmanın teori ile olan ilişkisinde araştırmanın bağlamı ve inşası kadar araştırmanın hangi temeller dikkate alınarak yapıldığı da tartışılmaktadır. Eğitim bilimlerindeki araştırmalar, diğer alanlarda olduğu gibi üç farklı temel göz önüne alınarak yapılmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006):

1. Temel araştırmalar olarak adlandırılan ve kuramsal bilgiyi üretmeyi amaçlayan araştırmalar
2. Uygulamalı araştırmalar olarak adlandırılan ve yaşanan sorunların tespitine ve bu sorunların çözümüne yönelik araştırmalar
3. Değerlendirme araştırmaları olarak adlandırılan ve uygulamadaki bir sürecin etkinliğini ve verimliliğini test etmeye yönelik araştırmalar.

Araştırmaların yapılmasında göz önüne alınan ve yukarıda açıklanan temellerin yanı sıra, araştırmaya rehberlik edecek teorilerin seçilmesi de büyük önem taşımaktadır. Araştırma problemleri için uygun teoriler seçmek için bir takım kriterler önerilebilir (Griffiths, 1995, s. 300-309):

1. Uygulanabilirlik: Teori ile incelenen problem arasında uygun bir ilişki var mı?
2. Heyecan: Teori yeni bakış açılarını destekliyor mu yoksa sadece eski bakış açılarını mı güçlendiriyor?
3. Bağlam: Teori, mevcut problemin bağlamına uygun mu?
4. Maliyet: Teoriyi kullanmak için harcanacak zaman ve çabaya değer mi?
5. Kullanıcı dostu: Teorinin dili anlaşılır ve aydınlatıcı mı?
6. Verimlilik: Teori, problem çözümlerine rehberlik etmekte midir?

Yukarıda açıklanan ve araştırmaların temelleri ile araştırmalara rehberlik edecek uygun teorilerin seçiminde hangi kriterlerin göz önünde bulundurulacağı kadar, özellikle eğitim araştırmalarının sonuçlarının nasıl kullanılacağı da altının çizilmesi gereken konulardan biridir. Bu araştırmaların sonuçlarının özellikle öğretmenler tarafından sadece somut bir şekilde anlaşılması değil aynı zamanda uygulamada etkin bir şekilde kullanılması kaliteli eğitim süreci için önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin alan ile ilgili kuramlar konusunda gerekli bilgi birikimine sahip olması, bilimsel yayınları takip etmesi ve gerçekleştirecekleri uygulamalara yansıtma noktasında istekli olmaları gerekmektedir. Bunun için de teori ile uygulama arasındaki boşluğun sebeplerinin ne olduğunun, bu boşluğun giderilmesi için ne tür çalışmalar yapılması gerektiğinin araştırılması daha doğru sonuçlara ulaşmaya yardımcı olabilir.

2.5.3. Eğitim Yönetimi Alanında Teori

Eğitim yönetimi alanyazınındaki bilgi üretimi bir buzdağına benzetilirse; buzdağının görünen yüzü pozitivistin etkisindeki ana akım eğitim yönetimini, buzdağının görünmeyen yüzü ise eğitim yönetimindeki alternatif bakış açılarını temsil etmektedir. Buzdağının görünen yüzünde alanyazını klasik yönetim anlayışından başlayarak sistem yaklaşımına kadar bireylerin psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını pozitivist bağlamında teoriye dahil etmektedir. Görünen yüzde bu birikim oluşurken, psikoloji ve sosyoloji disiplinlerindeki hareketlilik eğitim yönetimine de katkı yapıyor gibi görünmektedir. Burada asıl sorun, eğitim yönetimi alanının ayrı bir disiplin olarak kendine özgü teoriler geliştirememesidir. Bu sorun ancak felsefeye dönerek, psikoloji ve sosyoloji çoklu paradigmasının eşzamanlı kullanımı ile aşılabilecektir (Güngör,

2016, s.23-29). Eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların diğer disiplinlerden yeterince yararlanmaması, sadece alanda teori ile uygulama arasındaki boşluğun oluşmasına değil, aynı zamanda alanın yöneliminde de sorunlara yol açabilmektedir.

Bilim dalları için olan eğitim ve öğretim, asıl kültür veya yükseköğrenim olarak kabul edildiği halde; bir meslek sahibi olmak için gereken eğitim ve öğretim sadece teknolojik ve mesleki olarak düşünülmektedir. Bunun sonucunda da halkın aydın ve işçi sınıflarına ayrılması, teori-uygulama ayrılığı şeklinde her yerde görülmektedir (Dewey, 2012, s.37). Kuruluşundan bugüne kadar, eğitim yönetimi alanı belirsizlik, dağılma, parçalanma ve belirli olmayan bir yönde gitmektedir. Alandaki çalışmalar alanın egemen paradigması, uygulamaya olan katkısı, sosyal bilimlerdeki teorik ve ampirik değeri konusunda görüş birliğine varamamıştır (Oplatka, 2010, s. 42). Alandaki teorilerin ve buna bağlı olarak uygulama ve politikaların toplumsal bağlamdan kopuk olmaması, yerlilik vurgusunun ön plana çıkması, kültürel farklılıkları göz önüne alması ve alana yönelik eleştirilerin dikkatlice incelenmesi önemlidir.

Eğitim yönetimi alanı örgüt teorisi kavram ve uygulamalarından büyük ölçüde yararlanmakta ve okulların amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarını inceleyen araştırmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Hoy'a (1996, s. 371-372) göre, örgütsel analizde teorinin kullanımı, yansıtıcı uygulamalar için vazgeçilmezdir. Örgütleri betimlemede kullanılan modeller, teoriler ve konumlandırmaların ayrı birer gerçeklikleri yoktur. Bunlar sadece kağıt üzerindeki kelimeler ve resimlerdir. Örgütler ise tüm bu gösterimlerden daha karmaşıktırlar. Kavramsal çerçevelerimiz aslında örgütlerin basitleştirilmiş şekilleridir ve bunlar örgütlerin bir takım özelliklerini ön plana çıkarırken bazılarını da göz ardı etmektedirler. Bundan dolayı kavramsal çerçevelerimiz gerçekliği belirli şekilde çarpıtmaktadır. Burada asıl önemli olan problem, teorinin rehberliğine ihtiyaç duymamızdır. Bunu da bilinmeyen bir yere deniz yolculuğu yapanların, harita olmadan güvenilir bir şekilde yol alamayışlarına benzetebiliriz. Asıl seçim, teori ile uygulama arasında değil, alternatif teoriler arasındadır.

Eğitim yönetimi alanında teorinin daha iyi anlaşılabilmesi için, örgüt teorisinin işlevlerinin ve özelliklerinin bilinmesi önemlidir. Hills (1980), örgüt teorisinin doğası ve gerekleri konusunda Greenfield'in önemli görüşleri olduğunu belirterek bunları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Teorinin işlevi bizlere ne olduğunu söylemek olmalıdır; nasıl olması gerektiğini söylemek değil

2. Teorinin amacı açıklamak ve belirgin bir hale getirmektir
3. Teori, belirli örgütlerden elde edilen verilere göre temellendirilmelidir
4. Kültür araştırmacıları, insan eyleminin yapısının tüm gerçekliği ile anlaşılmasında doğrudan bir farkındalık sunmazlar
5. Teori sadece açıklanan konuyla bağlantılı değildir. Kim tarafından ve nasıl açıklandığı da teoride önemlidir
6. Örgüt teorileri, onları anlayan ve açıklayan insan sayısı kadar çeşitlilik gösterir
7. Tek yönlü düşünceler, değerler ve kanunlar doğrultusunda örgütleri anlamaya çalışmak, bizleri başarısızlığa götürür
8. Evrensel bir örgüt teorisinden bahsedilemez. Değişik kültürlerin çoklu bakış açılarına bağlı olarak değişik örgüt imajları vardır.

Örgüt teorisinin doğası ve gerekleri kadar okullar ile ilgili teorilerin de doğası ve gereklerinin neler olduğunun belirlenmesi, temel teorilerin eksiklerinin ortaya konması ve gerektiğinde bu teorilerin değiştirilmesi gerekmektedir. Okullarla ilgili temel teorilerimizi değiştirmek demek nasıl düşündüğümüzü ve neye inandığımızı değiştirmekle mümkün olabilir. Zihinlerimiz ve kalplerimiz, dünyanın nasıl işlediğine dair anlayış ve inançlarımızı yansıtır. Bu anlayış ve inançların bir fonksiyonu olarak teorilerimiz, her şeyden önce öncelikle ne yaptığımızı belirleme ve doğrulamada kullanılır. Zihinlerimizi değiştirmek yapma ve doğrulama arasındaki güçlü ilişkiden dolayı her zaman zordur. Halihazırdaki okul uygulamaları kabul gören teori tarafından sürekli desteklenmekte, bunun sonucunda da bu tür uygulamalar sorgulanamaz birer gerçeklik şeklinde kabul edilmekte ve otomatik bir şekilde desteklenmektedir. Bunu değiştirmek için de akla uygun olarak kabul edilen uygulamalar eleştirel bir şekilde yeniden ele alınmalı, bu yapılırken de kabul görmüş uygulamaların altında yatan varsayımlar sorgulanmalıdır. Teoriyi değiştirmek demek her şeyden önce yeni alışkanlıkları öğrenmek demektir. Teoriyi doğru bir şekilde kurarsak, doğru uygulamalar da peşi sıra gelecektir (Sergiovanni, 1994).

Eğitim yönetimi alanında teorilerin en önemli özelliklerinden biri alandaki bilginin gelişmesine rehberlik etmesidir. Bununla birlikte teorilerin altı işlevi bulunmaktadır (Van Dalen, 1979; ak. Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 3-6):

1. İlişkili Olguların Tanımlanması: Teoriler, bir çalışma ile ilgili olguların sayısını ve çeşidini belirler, neyin gözlemlenip neyin gözlenmeyeceğini söyler.
2. Olguların Sınıflandırılması: Bilim insanları olgu yığınları ile etkili bir şekilde çalışmadıklarından dolayı bu olguları sınıflandırma ihtiyacı duyarlar ve

sınıflandırma işleminde de teorik çerçeveler kullanırlar. Eğer eğitim yöneticileri olguları sınıflandırma işleminde başarısız olurlarsa alandaki bilginin ilerlemesini sınırlandırmış olacaklardır.

3. Yapıların Formülleştirilmesi: Tutum, ilgi ve fikir gibi duyuşsal eğilimler doğrudan gözlenemezler. Sosyal bilimciler neden bazı davranışların meydana geldiğini açıklamak için hipotetik kurgu yardımı ile yapılar geliştirirler. Kurt Lewin'in güç- alan analizi buna bir örnek teşkil etmektedir.
4. Olguların Özetlenmesi: Teoriler, izole olmuş veri listelerini, daha kapsamlı ve uygulanabilir kavramsal şemalar yardımı ile özetler. Orta çıkan bu özetler, değişen kesinlik ve kapsamlılık derecelerinde ifade edilebilir. Olguların özetlenmesi ve tanımlanması, verilerin daha derinden anlaşılmasına ve bulguların daha kapsamlı teorik bir çerçeveye dönüştürülmesine yardımcı olur.
5. Olguların Tahmin Edilmesi: Bir teori, sosyal bilimcilere teoriye uyan gözlemlenmemiş olguların varlığını tahmin etmesine imkan sağlar. Teori temelinde araştırmacı, herhangi bir istatistiksel verinin olmadığı çeşitli ortamlarda benzer davranış örüntülerini bulmayı bekleyebilir. Teori kişiye, mevcut hiçbir veri olmadan da nelerin gözlemlenmesi gerektiğine ilişkin öngöründe bulunmasına yardımcı olur.
6. İhtiyaç Duyulan Araştırmanın Ortaya Çıkarılması: Teoriler, incelenecek önemli alanları ve çözülecek önemli problemleri belirler. Örneğin, akademik başarı testlerinin gelişimi çoğunlukla test teorisine ve geçerliğine bağlıdır. Eğitim pratiğinde testlerin büyük bir önemi vardır. Dolayısıyla eğitim pratiğinde araştırmanın itici güç olduğu söylenebilir.

Eğitim yönetiminde teorilerin yukarıda açıklanan işlevleri, teorinin önemini ortaya koyarken, çalışılan olguların bir düzen içinde yapılandırılmasına, karşılaşılan sorunların önem derecelerinin anlaşılmasına ve araştırmacıların araştırma sürecinde incelenecek olgularla bir öngörü içinde çalışmasına yardımcı olmakta, yanıtıcı uygulamalar için bir zemin oluşturmaktadır.

2.5.4. Eğitim Yönetimi Alanında Teorinin Diğer Alanlarla İlişkisi

Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında bilgini üretilmesi konusu büyük önem taşımaktadır. Alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde farklı alanlardaki yaklaşımları benimsediği, bundan dolayı sınırlarının net olarak belirlenemediği, buna bağlı olarak da kendine özgü bilgi ve kuram oluşturmadan yoksun olduğu görülmektedir. Alandaki çalışmaların kültürel bağlamdan soyutlanarak genelleyici bir

şekilde ele alınması ve orijinallikten uzak olması alanın sorunlara çözüm getirmekte güçlük çekmesine ve sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu noktada en önemli sorunlardan biri de iletişimsizlik odağında ele alınabilecek teori-uygulama boşluğu ya da kopukluğudur (Bridges, 1982; Donmoyer, Imber ve Scheurich, 1995; Balcı, 2008).

Bourdieu, sosyal bilimcilerin kamusal hayatta müdahil oldukları sorunlara sadece uzmanlıkları ile değil, aynı zamanda etik ve ahlaki bir güçle de katkıda bulunabileceklerine inanmaktadır. Edebiyat, sanat ve özellikle de bilim alanlarında 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde kazanılan özerklikten, bu kültürel arenaların en özerk kesimlerinde “etik ilkelilik ve yetkinlik” gibi temel değerlerin geliştiğini ve bu değerlerin bir saflık politikasına zemin oluşturduğunu düşünür. Bourdieu, sosyal bilimin asıl görevinin toplumsal çatışmada taraf olmak değil, çatışmanın kendisini inceleme nesnesi haline getirmek olduğunu ileri sürmektedir (Swartz, 2015, s.354-355).

Eğitim yönetimi literatüründe etik ve ahlaki konulara dönük artan bir ilgi söz konusudur. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, bir etik teorisi oluşturmak değil, çok boyutlu yapılarıdaki teorisyenler tarafından geliştirilen etik kodların, uygulamadaki yöneticilere işlerini ve çalışma ortamlarını etik bir perspektiften görmelerine yardımcı olacak şekilde kazandırılmasıdır. Bu noktada birbiriyle yakın ilişki içinde olan ve etik okulların kurulmasında önemli bir çerçeve sunan üç kavram karşımıza çıkmaktadır (Starratt, 1991):

1. Eleştiri Etiği: Sosyal hayat problemlidir, çünkü toplumdaki değişik birey ve grupların ihtiyaçları çatışmaktadır. Okullar, etik olmayan çıktıların kaynağıdır. Eğitim yöneticileri, okullarda eşitsizlik ile karşılaştıklarında, etik sınırları/engelleri fark etmelidir, çünkü bu tür sorunlar adaletsizlikleri ortaya çıkarmakta, bazı gruplara daha fazla avantaj sağlamaktadır.
2. Adalet Etiği: Okulların hem kamu yararına hem de okullardaki bireylerin haklarına hizmet etmesi gerektiğini vurgular. Uygulamada adaleti tüm yönleriyle anlamak için hem bireysel tercihleri hem de topluluk tercihlerini anlamak büyük önem taşımaktadır.
3. Önem Verme Etiği: İnsanlara karşı sadakatli olmayı gerektirir. Onların haklarını kabul etmeyi, onlara karşı her açıdan açık olmayı ve saygı duymayı, etkili iletişim sağlayarak onların kişiliklerini rahatça ortaya koyabilmelerini cesaretlendirmeyi içerir.

Eğitim yöntemlerine değinen Vico (2017, s.39-41), bu konudaki en büyük eksikliğin doğa bilimlerine gerekenden daha fazla önem verilmesi, buna karşın etiğe

yeterince önem verilmemesi olduğunu belirtir. En büyük hatalardan birinin etiğin insan karakterini, eğilimlerini ve tutkularını işleyen kısmının göz ardı edilmesi olduğunu, bununla beraber entelektüel uğraşların tek hedefinin hakikat olduğunu, bu nedenle de çabaların büyük çoğunluğunun fiziksel olguların incelenmesine ayrıldığını belirtir. Asıl sorunun, doğa bilimlerine olan ilginin rakip tanımaz üstünlüğünden kaynaklandığını, tikel hakikatleri kavrayan fakat tümel hakikatlerden bihaber olan insanların kendilerine bugün fayda sağlayan akıllarının ileride kendileri için zararlı olacağını bilemediklerini ve kendileri için doğru olan şeylerin, başkaları için de doğru olup olmadığını öğrenme zahmetine girmediklerini vurgular.

Sergiovanni'ye (2015), teori ve uygulamada etik ve erdemın göz ardı edildiğini belirterek, öğretmenliğı meslek haline getirmekten bahsedildiğinde dikkatin standartların sağlamlaştırmasına kaydığını, buna karşın profesyonellikte yeterlik ile birlikte erdemın de önemli olduğunu altını çizer. Teknik akılcılığın ödüllendirildiğı ve etkililiğın araçsal tanımlarının eğitimin amacı olarak görüldüğü günümüzde, erdemli okuldan bahsetmenin tuhaf karşılanabileceğı uyarısında bulunur. Mantiğı, nedeni, bilimsel kanıtı ve bürokratik otoriteyi yönetim ve liderliğın tek yasal değerleri olarak kabul gören yönetim teorisi ve yönetim uygulamaları tedavi edilmesi gereken birer hastalıktır. Bu hastalığın tedavisi ise yönetim teorisi ve liderlik uygulamasının tamamen göz ardı edilmesi değil, onları ahlaki boyut içeren bir tarzda geliştirmektir. Yönetme; yapılan her eylemde ahlaki boyutların var olduğı bir uygulamadır. Ancak bu yöneticilerin her zaman ahlaki boyutların farkında oldukları anlamına gelmez; bu sadece böyle boyutların var olduğı anlamına gelir. Leithwood ve Duke (1999), liderliğın ortaya çıkmasının en temel sebebi olarak değerlerde anlaşmazlık olduğunu belirterek, bütün liderlik teorilerinde değerlerin merkezi bir konumda olduğunu , politik ve demokratik kavramlarla birlikte değerler için önemli yere sahip olan sembollere de ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim yönetimi alanına yönelik son dönemde ciddi eleştirilerin olduğunu belirten Sergiovanni (1992), alanda çalışan uzmanların okulları diğer örgütler gibi görmelerini ve çalışmalarında okullardaki davranışları örgütsel davranışın yansıması şeklinde aşırı şekilde vurgulamalarını eleştirerek kullanılan dilin soyut olmaya eğilimli olduğunu belirtmiştir. Bunun sonucu olarak da araştırma desenlerinin, teorik açıklamaların ve uygulamaya dönük reçetelerin büyük oranda sosyal bilimler ve yönetim referanslı temellenmesine yol açtığını, literatür göz önüne alındığında ahlaki yetki, manevi değerler, kültürel norm sistemleri, gerçeğın şekillenmesinde dilin gücü ve

uygulamanın teorisinin ihmal edildiğini belirtmiştir. İnsan kaynakları teorilerine rağmen, literatürün insan doğasının kötümser yönlerine vurgu yapan kişisel çıkarları betimlediği görülmektedir. Adam Smith geleneğinden gelen teorilerden etkilenerek motivasyon konuları öğretmenlerin kişisel çıkarlarını maksimize etme ve kayıplarını en aza indirme şeklinde açıklanmaktadır. Bununla beraber yönetim süreçleri ve liderlik davranışları genellikle öğretme ve öğrenmeyi, okulun amaçlarını ve okul ile ilgili diğer önemli konuları göz ardı etmektedir.

Değerler eğitimi, temel olarak akademik başarı ile ilgilenmektense genel olarak öğrencinin iyi oluşu ile ilgilenir ve bu durum da hem araştırmaları hem de araştırma bulgularını daha çekici bir konuma yerleştirir. Habermas da eğitime olan araçsal yaklaşımın aksine, muhataplarının entelektüel, toplumsal duygusal, ahlaki ve manevi iyiliği ile ilgilenen eğitim anlayışlarının harekete geçirilmesi üzerinde durur. Bu, öğretmenlerin ve okulların ahlakiliğini anlayan ve bunu pratik karar alma süreçlerine uygulayan bireylerin oluşturulmasında rol oynayan eğitimsel bir çabadır. Habermas'ın görüşleri, Aristo'nun kişinin neyi doğru olduğunu bilmesini, başkalarına ilgi göstermesini ve bilme ile duyguyu eyleme dönüştürmeyi de kapsayan insan erdemi konusundaki düşüncelerinden izler taşımaktadır (Lovat, 2018, s.128-135). Russell (2004, s. 23-27), ahlaksal eğitim ve kişiliğin eğitilmesi ile ilgili sorunların önemine vurgu yapmakta, bu konuda politikadan daha çok psikoloji ve ahlak biliminin öne çıktığını belirtmektedir. Yakın zamana kadar psikoloji yalnızca akademik bir çalışma alanı olmaktan ileri gitmezken artık eğitim de dahil olmak üzere değişik alanlardaki uygulamalarda kullanılmaktadır. Rousseau'nun Emile'i okunduğunda görülecektir ki sistemin yetiştirdiği iyi insan olmadan önce, çocuğun büyük ölçüde ahlak eğitimine ihtiyacı vardır.

2.5.5. Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama İlişkisi

Bilimsel araştırma sonuçları tüm bilim alanlarındaki politika ve uygulamaları etkilemesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Elde edilen sonuçlar uygulamalar için bir temel oluşturur ve uygulayıcılar tarafından bir rehber olarak kullanılır (Dunkin, 1996; akt. Karadağ, 2009, s.76). Sadece eğitim yönetiminde değil, genel anlamda teori ile uygulama birbiriyle bağlantılı olmak zorundadır. Buna karşın uygulama çalışmalarının teori ile uyumlu olması gerektiğinin kabul edilmesi ve okullar ile üniversiteler arasında "biz" ve "ötekiler" ayrımının kaldırılması kolay değildir (Sergiovanni, 1992, s. 304).

Teorik bilgi ile pratik bilgi, araştırmacı ile uygulamacı arasındaki ilişki önemli bir değer sorunu olmanın yanında, alanın kimliğinin ve bilgi temelini tanımlanması ve geliştirilmesi noktasında önem taşımaktadır. Bu ilişkinin doğasının, değerinin, hangi temeller çerçevesinde şekillendiğinin, nelerin bilgiyi oluşturduğuna dair yaklaşımların tartişılması önem taşımaktadır. Scott'a (2000) göre, teorik bilgi ile uygulama temelli bilgi arasındaki ilişki beş şekilde incelenebilir (s.4-6).

1. Bilimci Yaklaşım: Teori ile uygulama arasındaki ilişkiye yönelik teknik rasyonel model olarak tanımlanan bu yaklaşım, uygulama bilgisinin bilimsel bilgiden daha az değerli olduğuna vurgu yapar. Uygulamacıların sahip oldukları bilgilerin ortama göre değişiklik gösteren, problem çözmeye odaklanmış, tesadüfi ve genellenemezdir.
2. Yorumlayıcı Yaklaşım: Birinci yaklaşıma benzer özellik gösteren yorumlayıcı yaklaşımın birinciden farkı, araştırmacının orijinal bilgiyi kendisinin farklı bir şekilde yorumlayarak yapılandırđı esasına dayanır. Öğretmenler kendi ortamlarında birer teknisyen gibi görölmektedir.
3. Çok Sistemli Yaklaşımlar: Doğru olan tek bir yöntemden bahsedilemez, sadece bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen bir dizi yöntem vardır. Uygulamacının, araştırmacının emredici çerçevesine uyup uymaması, teorisyen ve uygulamacılar arasındaki uyuma bağlıdır.
4. Uygulamacı Bilgisi: Uygulamadan uzak kaldıkları için teorisyenlerin hiçbir rolü olmadığını öne süren yaklaşım, uygulamanın sadece bir hedef olmadığını, eğitim teorilerinin açıklayıcı kaynağı olduğunu öne sürer.
5. Teorik ve Uygulama Bilgisinin Ayrılması: Teorisyen ve uygulamacının gerçekte farklı faaliyetlerle uğraştığını öne sürer. Bu durumda teorisyen ve uygulamacılar neyin bilgiyi oluşturduğu konusunda farklı kriterler kullanırlar.

Teorik bilgi ile uygulamacı bilgisi arasındaki ilişki kadar, bu bilgiler arasında bir tercih yapma konusundaki düşüncelerin incelenmesi de teori ile uygulama arasında olduğu düşünölen keskin ayrımın anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Teori entelektüel açıdan her zaman pratikten daha saygıdeğer bir konumda yer almıştır. Bu bir bilinçli tercihtir, çünkü Antik dünyada ve ortaçağlarda spekülatif, varsayımlar üzerine kurulu bilimin daha yüksek değerde şeylerle uğraştığı için doğası gereği pratik bilimden daha üstün olduğu varsaymıştır. Bu varsayımın sonuçları günümüzde konuların teorik ya da pratik şeklinde nitelenmesini ve birbirinden ayrılmalarını beraberinde getirmiştir (Evans, 2007, s.23). Bourdieu, hem deneysel hem de teorik alana ilişkin olan epistemolojik meselelere ve teori ile yöntem arasındaki işbirliğine dikkat çekmektedir.

Veri ile teorinin birbiri ile sürekli ilişkilendirilmesine odaklanınca Bourdieu'nun yaklaşımının hem teoriden veriye hem de veriden teoriye olarak uygulanan bir yaklaşım olduğu görülecektir. Bourdieu ayrıca toplumsal dünyayı algılayışında, zihin-beden ya da teori-uygulama dualitesinden uzak durmaya çalışmıştır (Rawolle ve Lingard, 2018; Green, 2018).

Teori, yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araçtır ve eylem için kuram en sağlıklı rehber olma özelliği taşır. Teori ile uygulama arasında bir ikilikten daha çok, teori ile yanlış uygulama arasında bir ikilik bulunmaktadır. Uygulama problemlerini olduğundan daha zor gösterme çabası, özellikle teoriden çok deneyim ile yetişmiş yöneticilerin işidir. Deneyimin eğitim yönetimi alanındaki önemi yadsınamaz ama deneme-yanılma yoluyla kazanılmış olan deneyim oldukça pahalıdır. Sadece insan ve madde maliyeti yüksek değildir, aynı zamanda yöneticiyi de yıpratmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s.17). Her tür eğitim için, bizim bilme olanağımız üzerine büyük sorgulamalarda bulunma ihtiyacımız var. Bilenin kendi bilgisi içine dahil edilmesini içeren bilginin bilinmesi, eğitim için bir ilke ve sürekli bir gereklilik olarak görünmelidir. Teorilerimizi gözden geçirip daha çağdaş hale getirmeye, yani daha açık, akılsal, eleştirel, düşünlü, özeleştirel, kendi kendini reforme etmeye yetenekli yeni bir teoriler kuşağına ihtiyacımız var. Bizzat kendi zihnimiz üstüne meta-bakış açıları bulmaya, karmaşık bilgiye olanak veren bir paradigmanın billurlaşması ve kök salmasına ihtiyacımız var (Morin, 2003, s.12-13).

Pratik kimi zaman teorinin bir uygulaması olarak, bir sonuç olarak kavranıyordu; kimi zaman da tersine, teoriyi esinlenmesi gereken şey olarak, gelecekteki bir teori biçiminin yaratıcısı olarak kavranıyordu. Bu kavrayışlara karşın, teori ile pratiğin ilişkisi sanıldığından daha kısmi ve parçalı yapıdadır. Bir tarafta teori her zaman yereldir, küçük bir alana ilişkindir ve başka uzak bir alana uygulanabilir. Fakat uygulanma ilişkisi kesinlikle bir benzerlik ilişkisi değildir. Pratik, teorik bir noktadan diğerine olan araçların bir toplamıdır ve teori de bir pratikten diğerine bir araçtır (Foucault, 2016, s.29-30). Charmaz' a (2006, s.128) göre, teori oluşturma aslında bir uygulamadır. Teori oluşturma, pratik eylemlerde bulunma ve dünya ile ilgili soyut anlayışlar inşa etmeyi gerektirir.

2.5.6. Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama Boşluğu

Değişen dünya ekonomisi, refah devletine olan güvenin azalması, olumsuz sosyal eğilimler okulların üzerindeki değişim baskılarını artırmıştır. Toplumda, sosyal

sorunların çözümüne ya da iyileştirilmesine yönelik okullara büyük görev düştüğü algısı artmış, bu da okul-toplum ilişkilerine yönelik modelleri ön plana çıkartmıştır (Boyd, 1999). Toplumdan okullara ne kadar fazla baskı yapılırsa, akademik başarının o kadar artacağı düşünülmüştür (Hoy ve Miskel,2001). Bu gelişmelerden eğitim yönetimi alanı da etkilenmiş, alandan yeni beklentiler dile getirilmeye başlanmış, uygulamaya dönük sonuçların okul yöneticileri ve öğretmenlerle de paylaşılması beklenmiştir. ABD’de faaliyetlerini yürüten ve eğitim yönetimi alanının geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapan “ The University Council for Educational Administration” (UCEA), 1989’da bir rapor yayınlarak okul müdürleri için gerekli olan bilgileri araştırmış ve bunları yedi başlıkta toplamıştır (Hoy, 1994):

1. Eğitim üzerinde sosyal ve kültürel etkiler
2. Öğretmen ve öğrenme süreçleri
3. Örgütsel çalışmalar
4. Liderlik ve yönetim süreçleri
5. Politika çalışmaları
6. Eğitimin yasal ve etik boyutları
7. Eğitimin ekonomik ve finansal boyutları

Birçok okul yöneticisi mevcut teorilerden rahatsızlık duymaktadır. Okul yöneticilerinin sosyal bilimcilerden beklentilerinin başında, okul yönetimi konusunda pratik formüller ortaya koymalarıdır. Buna karşın, okul yöneticilerinin davranışları incelendiğinde neredeyse her eylemlerinin bir dereceye kadar teoriye dayalı olduğu görülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.2). Eski yönetim anlayışı, dışsal araştırmaların okullardaki yönetici ve öğretmenlere doğrudan uygulanabileceğini öngörmekteydi. Uygulamalı bilimler; bilimsel yönetim hareketinden, davranışsal bilimin metotlarının benimsenmesine ve etkili eğitim araştırmasının uygulanmasına kadar değişik formlar aldı. Son yıllarda yöneticilerin, öğretmenlerin etkili eğitim yöntemleri ile ilgili araştırma sonuçlarını benimsemeleri konusundaki teşviklerine ve araştırma tabanlı öğretmen değerlendirme sistemleri konusunda sosyal baskılara rağmen, bunların eğitimin pratiğine tam olarak yansımadağı görülmektedir. McNeil, etkili araştırma sonuçlarının eğitim uygulamalarına yansımamasının nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır (Gordon, 1992, s. 71):

1. Araştırmalar sonucu ortaya konan önerilerin, öğretmenlerin vermeleri gereken çok sayıda hüküm ile karşılaştırıldığında yetersiz sayıda kalması

2. Araştırmacıların, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yeni bilgileri ortaya koymak yerine, uygulayıcıların sahip olduğu bilgileri doğrulaması
3. Yetersiz sayıda öğretim değişkeninin araştırmacılar tarafından test edilmesi, buna karşın çok sayıda değişkenin test edilmeyi beklemesi
4. Araştırmaların sınıf içi problemleri kapsayıcı nitelikte olmaması
5. Uygulayıcıların araştırma sonuçlarını son otorite olarak kabul etmemesi
6. Pek çok araştırma sonucunun birbiriyle alakasız olması

Alandaki teori-uygulama boşluğunun oluşmasında araştırmalar ve uygulayıcıların bu araştırmaların sonuçlarına yönelik tutumları kadar okul ekolojisini etkileyen değişimler, değişim alanları ve bu değişimlere bağlı olarak şekillenen yapısal ve zihinsel yeni oluşumlar da etkili olmaktadır.

Yalçın'a (2015, s.52) göre, eğitim yönetimi alanı ve bu alan üzerine inşa edilen araştırma geleneklerine dayalı teorilerin ve uygulamaların çoğunda temel varsayımların gerçek dışılığını, yanlış bir takım soyutlamaları, pek çok veri ile bulgunun göz ardı edildiğini ya da yanlış yorumlandığını gözlemek mümkündür. Varsayımlar ile gerçekler arasındaki uyum sorunu; teorilerin, kavramların ya da modellerin uygulanamaması gibi sorunlara yol açar. Demirhan'a (2015, s. 139) göre, milli eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren siyasi ve bürokratik yapı, alandaki akademisyenlerce yapılan araştırmaları dikkate almamakta, alanda yapılan araştırmaların uygulamadaki problemlere çözüm üretme kapasitesine sahip olmadığı, araştırma raporlarında kullanılan dil ve istatistik vb. detayların da hedef kitle tarafından yeterince anlaşılamadığı gerçeği ne çıkmaktadır. Eğitim araştırmalarında teori-uygulama boşluğunu araştıran Broekkamp ve van Haut-Wolters ise (2007), bu boşluğun sebeplerini dört ana grupta toplamıştır:

1. Eğitim araştırmalarının açık ve anlaşılır sonuçlar ortaya koyamamasıdır. Bunun sebepleri arasında araştırmaların kuramsal temellerinin zayıf olması, sonuçların karmaşık ilişkilerin bir ürünü şeklinde ortaya konması gösterilebilir.
2. Az sayıda eğitim araştırmasının uygulamaya dönük sonuçlar ortaya koymasıdır. Bunun en önemli sebebi ise anlaşılamayan sonuçların uygulamaya yansıtılamamasıdır.
3. Uygulayıcıların, araştırma sonuçlarının uygulanabilirliğine yönelik düşük inançlarıdır. Bu konudaki en önemli sorun, uygulayıcıların araştırma sonuçlarını uygulamadan kopuk olarak görmeleridir.

4. Uygulayıcıların, çok az bir kısmının araştırmalardan elde edilen sonuçları deniyor olmasıdır. Buradaki en önemli nedenin ise uygulayıcıların, araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtacak yeterli eğitime sahip olmaması gösterilebilir.

Yukarıda açıklanan ve eğitimde araştırma ile uygulama arasındaki boşluğun sebeplerini sıralayan yaklaşımları bir kavramsal çerçeveye yerleştiren (Carnine, 1995), söz konusu boşluğu üç başlık altında toplamıştır:

1. Güvenirlilik: Bulgular replike edilebilen, iyi şekilde tasarlanmış, uygun bağlamdan ve bireylerden elde edilen çalışmalara dayanmalıdır. İlgili boşluğun giderilmesinde tez danışmanlarının ve dergi editörlerinin uygun araştırmalar için kendi kitlelerini geliştirmeleri gerekmektedir.
2. Kullanılabilirlik: Araştırmalar ile ilgili talepleri kapsamaktadır. Politika yapıcılar ve toplum, değerli sonuçlar üretilmediği sürece araştırmaları dikkate almamaktadır. Bunun için eğitim araştırmalarının politika, uygulama ve süreçlerle ilgili net sonuçlar ortaya koyması önemlidir.
3. Ulaşılabilirlik: Uygulayıcıların belirli amaçlarla ilgili bilgilere ulaşmalarında kolaylık ve çabukluğu kapsamaktadır. Öğretmenlerin özellikle sınıf uygulamalarında diğer meslek gruplarında olduğu gibi kullanışlı ve güvenilir bilgilere kolayca ulaşmalarını ifade eder.

Alandaki teori-uygulama boşluğunun sebepleri ve çözümleri kadar, bu boşluğun oluşmasında akademisyenlerin ve uygulayıcıların farklı eğilimlerinin ve bu eğilimler sonucu oluşan gerilimlerin de incelenmesi önem taşımaktadır. Eğitim araştırmaları incelendiğinde dört eğilim göze çarpmaktadır: Metodolojik anlamda zayıflık, önemsiz konularda yoğunlaşma, kullanılan dilde bozulma ve modanın etkisinde kalma (Marshall, 1992). Akademisyenler ile uygulayıcılar arasındaki ilişkiler incelenirken ortaya çıkan boşluk farklı kavramlarla ifade dilmektedir. Gerilim kavramı geniş çaplı çatallanmalar, ikilikler, anlaşmazlıklar, ilgisizlik ve zıt taleplere karşılık gelmekte, farklı kutuplar arasında bulunanlar birini seçme durumunu doğurmaktadır. Akademisyenler ile uygulayıcılar arasında bu tür bir gerilim beş nedenden kaynaklanmaktadır (Bartunek ve Rynes, 2014):

Farklı Mantıklar: Sorunların tanımlanmasında ve çözümlenmesinde, varsayımlarda ve referans çerçevelerinin oluşturulmasındaki farklılıklardır.

Zaman Boyutları: Akademisyenler ile uygulayıcıların zaman boyutları farklıdır. Akademisyenlerin zaman çizelgesi ve yüksek kalitede araştırmalar için harcanan süre uygulayıcılara göre daha uzundur. Akademisyenlerin, uygulayıcılar ile uzun süreli

çalışmaları sonucu daha dikkatli ve etkili araştırmalar yapabilecekleri ve bu araştırmaların da çoklu zaman boyutları ortaya çıkararak akademisyen-uygulayıcı tartışmalarının azalabileceği belirtilmektedir.

İletişimsel Pratikler: Akademisyenler ile uygulayıcılar arasındaki iletişim zorlukları, her iki grup için de bilginin ne anlam ifade ettiği konusunda yaşanmaktadır. Akademik iletişim, pratik duyarlılık göstermeyebilir. Buna karşın, uygulayıcılar ile akademisyenlerin başarılı iletişimlerine sıkça rastlanmaktadır. Uygulayıcılar, akademisyenlerden elde ettiklerini temellendirmede önemli katkılarda bulunabilirler.

Katılık ve İlgil: Akademisyen-uygulayıcı boşluğu ile ilgili literatür incelendiğinde özellikle pozitivist paradigmanın etkisindeki akademik araştırmanın katılığı ile uygulayıcıların ilgi ve beklentilerinin büyük farklılıklar gösterdiği görölmektedir.

İlgiler ve Motive Ediciler: Akademisyenler ile uygulayıcıların ilgilerinin ve onları motive edici faktörlerin farklı olduğu, uygulayıcıların araştırma sonuçlarının pratik derinlikten uzak olduğunu vurgulamalarına rağmen, hem akademisyenler hem de uygulayıcıların ilgilerini karşılayabilecek araştırma soruları geliştirilebilir. Bilginin yönetimi ve toplum pratikleri konusundaki ilgiler kolayca örtüşebilir.

Allen'a (2009) göre, alandaki teori-uygulama boşluğunun nedenlerinden biri de öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarındaki öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde üniversiteler ile okulları farklı kutuplarda konumladırılmalarıdır. Öğretmen adayları üniversiteler ile okulların işlevlerini tamamen farklı iki boyutta değerlendirmekte; üniversitelerin teorik bilgiye odaklanmakla yetinmesi gerekirken okulların ise uygulama boyutu ile uğraşması gerektiği yönündeki algılarının bulunduğu ve bu algıların da meslek yaşamlarında devam ederek teori –uygulama ilişkisinin bir dualiyeteye ve zihinsel kategorileştirmeye dönüşmesi sonucunu doğurduğudur. Kısa'ya (2016) göre, alandaki teori uygulama boşluğunun oluşmasında araştırma sonuçlarının paylaşılmaması ve araştırmaların uygulayıcıların ihtiyaçlarını karşılamamasının yanında, okullarda uygulayıcıların araştırma sonuçları ile uyumlu uygulamalar yapmalarını destekleyecek bir iklimin olmaması da etkili olmaktadır. Bunun yanında akademisyenlerin araştırma gündemlerini belirlerken daha çok atama ve yükselme kriterlerini göz önüne almaları ve alandaki sorunların çözümüne yönelik araştırma yapmalarının zaman alması sonucu okulların gerçek koşulları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları alada teori ile uygulama arasında boşluğa neden olmaktadır.

2.5.7. Teori İle Uygulama Arasında Bir Köprü: Praksis

Dünya ile bilinç arasındaki diyalektik ilişkiyi ele alan praksis kavramı, Eski Yunanlar zamanına kadar giden bir kavramdır. Yunan felsefesinin ilk döneminde, praksis terimini Platon'un da kullanmasına karşın ona kesin bir anlam kazandırmaya, sınırlarını çizmeye çalışan Aristo olmuştur (Mayo, 2012, s. 96-97; Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003, s. 1182). Aristo, "Metafizik" adlı kitabında üç tür bilgiden söz eder (Van de Ven ve Johnson, 2006, s.805) :

1. Techne: Bir üretme etkinliği olarak üretilerek elde edilir.
2. Episteme: Bilimsel bilgi, ilke, kurallar ve teorilere dayanır. Bilgi kavramsaldır.
3. Phronesis: Pratik bilgeliktir. Yaratıcı üretim anlamında kullanılmaktadır.

Aristo'nun ahlaki bilgiyle (phronesis) teorik bilgi (episteme) arasında yaptığı ayırım kolay bir ayırımdır. Bilginin amacı eylemi yönetmektir. Bilginin yönettiği eylemi Eski Yunanlılar'ın teche'den söz ettikleri yerdeki örnek formunda bulabiliriz. Bu ise ustalıktır; özel bir şeyin nasıl yapılması gerektiğini bilen zannatkarın bilgisidir. Öğretilen techne ile tecrübeyle kazanılan teche arasında hatırı sayılır bir gerilim vardır. Durum böyle olsa bile, techne'nin içerdiği ön bilgiye teorik bilgi denilebilir; özellikle de tecrübe, bu bilginin kullanımı sırasında otomatikman kazanıldığı için. Çünkü, bilgi olarak o daima pratik uygulama ile bağlantılıdır (Gadamer, 2009, s. 73-75). Bacon, teorinin uygulanması olarak praksis kavramına değinmiş ve doğru bilginin ancak praksis yardımıyla sonuç veren bilgi olduğunu savunmuştur. Kant ise praksis kavramını ikili anlamda kullanmıştır: İlki teorinin uygulanması, ikincisi ve Kant için çok daha önemli olanı ise insanın etik açıdan anlamlı davranışıdır. Marx için praksis, insanın tarihin diyalektik ilerleyişinde kendisine yer açmak adına kendi dünyasını meydana getirdiği ya da gerektiğinde değiştirdiği özgür etkinliktir. Marx ile birlikte praksis, teori ile eylemin birlikteliği olarak da kullanılmaya başlanmıştır (Güçlü vd, 2003, s. 1182-1183).

Bourdieu (2018), praksis kavramını açıklarken, öncelikle pratik konusuna değinir. Pratiğin ne olduğunu anlamak için de bilimin ne olduğunu ve özellikle de bilimsel pratiğin özgül zamansallığında içerilen şeyin ne olduğunu bilmek gerektiğini belirtir. Toplumsal dünyanın, çoğu kez söylenmemiş, antropolojik bir tez kümesi içeren üç teorik bilgi kipinin konusu olabileceğini belirterek, bu bilgi türlerini şu şekilde açıklamıştır :

1. Fenomenolojik Bilgi: Toplumsal dünyanın ilk elden deneyimlenmesinin hakikatini, yani aşına olunan çevreyle aşinalık ilişkisini ortaya koyar. Mevcut ekoller açısından etnometodolojik veya etkileşimci bilgi olarak bilinir.
2. Nesnelci Bilgi: Pratikleri ve pratiklerin temsillerini, diğer bir ifadeyle tanıdık dünyanın pratik ve sözsüz ilk elden bilgisini yapılandıran nesnel ilişkiler kurar. Söylenmeden kabul edilen önvarsayımlardan bir kopuşu ifade eder.
3. Prakseolojik Bilgi: Nesnesi, sadece nesnelci bilgi kipinin inşa ettiği nesnel ilişkiler sistemi değil, bu nesnel yapılarla içinde gerçekleştikleri ve onları yeniden üretmeye meyilli yapılandırılmış yatkınlıklar arasındaki diyalektik ilişkilerdir. Bu bilgi, bireysel iradelerden ve bilinçlerden bağımsız ve nesnel ilişkiler sistemi olarak toplumsal dünyanın nesnel biliminin, ilk elden deneyim ve bu deneyimin fenomenolojik çözümlemesinin dışarıda bıraktığı soruları sorar.

Gramsci'ye (2014, s.67) ise, bilgi türleri yerine zihinlik derecelerini açıklar ve orada praksi tanımlar. Tarihte birbiriyle kaynaşan, açık ya da kapalı, özel ya da kamusal birleşmeler sisteminde ve dünya siyasal sisteminde, insan doğası sürecinin ulaştığı zihnilik derecesi görülebilir. Bu zihnilik dereceleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikler, bireyler ve toplumsal gruplarca kavrandığı ölçüde bir geçerlilik kazanır. Bu yoldan ise felsefe ile politika, düşünce ile eylem arasındaki eşitliğe yani praksi felsefesine ulaşılır. İsbir (2015, s.74), hermenötik anlama ile praksi eşleştirir. Hermenötik anlama, yorumların çokluğuna neden olmaktadır. Anlaşılan şey anlama sürecinde elde hazır bulunan, yani verili bir şeydir. Biz bu verili şeyi, bizim varoluşumuzla ilgisinde kavramaktayız. Bu bakımdan hermenötik anlama, sadece verili olanı dönüştürmekle kalmamakta, aynı zamanda anlayan öznenin varoluşunu da belirlemektedir. Hermenötik anlamanın teorik bir etkinlik olarak değil, bir praksi olarak görülmesinin nedeni de budur.

Bir filozof olarak Marx, nesnel ile öznel arasındaki ayrımı aşmaya çabalayan diyalektik ilişkisini somutlaştırarak praksi felsefesini temellendirir. Praksi felsefesi diyalektik bilme yeteneğini, yaşamı çok başlı ifade biçimlerinin bir aracı olarak ya da kısaca yaşama biçimi olarak ele alır. Praksi felsefesi yardımıyla gündelik yaşamla aramıza mesafe koymayız, buna karşın kapitalizmin değerlerinden bizleri kurtaracak bir insani sosyalliğin nasıl değişmesi gerektiğini somut bir şekilde kavrayabiliriz (McLaren ve Jaramile, 2009, s. 280). Eylem ve güç kavramı arasında mantıksal bir ilişki vardır. Güç, insan eyleminin dönüştürme kapasitesine karşılık gelmektedir. İnsan eyleminin

dönüştürme kapasitesi Marx'ta ön planda yer alır ve praxis kavramının merkezidir (Giddens, 2013, s. 136- 137).

Praxis kavramını temellendirme çabalarında akıl ile pratik arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerdeki öncelik tercihleri de önemli yer tutmaktadır. Feyerabend (2017b, s.39-41), akıl ile pratik arasındaki ilişki konusunda üç görüş olduğunu belirtir ve bunları şu şekilde açıklar:

1. Pratiğe yol gösteren akıldır. Aklın otoritesi pratiklerin ve geleneklerin otoritelerinden bağımsızdır ve pratiği öne sürdüğü isimlere göre biçimlendirir. Bu, ilişkinin idealist versiyonudur.
2. Akıl hem içeriğini hem de otoritesini pratikten alır. Pratiğin ne biçimde uygulanacağını betimler ve dayandığı ilkeleri formüle eder. İlişkinin bu versiyonu natüralizm olarak adlandırılmıştır.
3. Akıl ile pratik farklı türden iki ayrı varlık olmayıp tek bir diyalektik sürecin parçasıdır. Bir pratiğin yol göstericiliği olmadıkça akıl yolumuzu şaşırır ama bir pratik de ona aklın katılmasıyla büyük ölçüde iyileştirilebilir. En kusursuz standartlar ya da kurallar bile üzerinde edimde buldukları malzemenin bağımsız değildir.

Habermas (2011, s.552-553), tüm yaşam bağlantılarından koparılmış, gerçekliğin yapılarını, teorik tümcelerin bir kendi kendinde var olana uygunlarsa doğru şekilde ele alan bir teorinin aldanma olduğunu, çünkü bilgi edimlerinin yaşam praxisinde, muhtaç varlıkların konuşma ve eylemlerinde kurulmuş olan anlam bağlamlarında yer aldığını belirtir. Lovat'a (2018, s. 121-124) göre, Habermas'ın bilme kuramında, bilişsel çıkarın özgürleşmesinin ya da özgürleştirilmesinin, o zamana kadar bilincimizde mevcut olan tüm varsayımların ve bilme kaynaklarımızın yoğun bir eleştirisini ima ettiği düşüncesi yer almaktadır. Praxis olarak adlandırılan özgün bilme, Habermas'ın tezinde ele alındığı şekliyle sadece öz düşünümsellik kavramından kaynaklanan adanmış eylemden, kim olduğunu ve özgün olmanın değerini bilen ve kendini insani ilişkiselliğin meyvelerini ortaya çıkaracak olan ilgi ve güven ilişkilerine adanmış öznenin arınması ve keskinleşmesidir.

Praxis, yansıtma ve eylemin bir diyalektiğidir. Yansıtma boyutu, günlük yaşam ve pratikleri şekillendiren ve kontrol eden sosyal yapılar ile ideolojilerin eleştirel bir şekilde anlaşılmasını sağlayan karşılıklı bir diyalogdur. Eylem boyutu ise tarafların uyum içindeki diyalogudur ve toplumun değişik bileşenlerini baskı altında tutan yapı ve ideolojileri etkilemeyi amaçlamaktadır (Torres ve Mercado, 2004s. 61). Marx, Freire ve yirminci yüzyılın varoluşçu psikologlarına göre özgürlük ile determinizm arasındaki

çelişkinin üstesinden bilinç alanında gelinir. Yaşam ve bilinç etkinliği, maddi koşullarla belirlenirken kendi bilincine sahip olmayan, yaşam etkinliğinden başka hiçbir şeyi olmayan kişi tamamen toplumsal güçler tarafından yönlendirilir. Fakat bu güçlerin farkında ve doğanın bilincinde olan kişi tarihin yörüngesini değiştirebilir. Bu değişim sözlerle ya da aktivizmle değil, praksisle mümkün olabilir. Bu praksis, Marx'ın, insanın parçalanmasına ve yabancılaşmasına katkıda bulunduğunu ileri sürdüğü düşünce eylem arasındaki ayrıma da bir son verecektir (Spring, 2017, s. 66-67).

2.5.7.1. Eleştirel Teorinin Praksis İle Olan İlişkisi

Frankfurt Okulu üyeleri, eleştirel kuramın, geleneksel kuramdan farklı olarak toplumsal inceleme konuları olarak toplumsal araştırmanın düşünümselliğini, bilimsel ve akademik iş dahil olmak üzere içerisinde sürdürüldüğü işbölümünü ve onun toplumsal işlevlerini ele alır. İncelediği olguların tarihsel ve toplumsal oluşumuyla ve sonuçlarının onun içinde etkilerini göstereceği toplumsal bağlamla ilgilidir (McCarthy, 2006, s.66-68). Eleştirel teori, bir bilimsel teoriden yapısal olarak farklıdır, çünkü nesneleştirici değil, dönüşlüdür, yani sadece kendinden farklı nesnelere hakkında bir teori değildir. Toplumsal teorilerin nasıl ortaya çıktığı, bunların nasıl uygulanabilir olacakları ile ilgilenen bir teoridir (Geuss, 2013, s.124).

Eleştirel teori, bir toplum teorisidir. Teori, burjuva toplumunun sorunlarını; politik, sosyolojik, tarihsel, felsefi ve kültürel düzlemlerde ele almaktadır. Toplumsal felsefe, teori ile pratik arasındaki ilişkiyi görebilen ve bu ilişkinin açılımını yaparak eleştirisini verebilen felsefedir. Toplumsal felsefe için düşüncenin kendini gerçekleştirmeye çabalaması yeterli değildir, toplumsalın dönüşümü için gerçekliğin de düşünceye doğru çaba göstermesi gereklidir. Eleştirel toplum felsefesiyle artık teori ne salt bir teori ne de pratik salt bir pratiktir (Gülenç, 2015).

İnsan ve toplum bilimlerindeki çalışmalarıyla dikkat çeken Frankfurt Okulu, teori ile uygulama arasındaki ilişkinin anlaşılmasında praksis kavramına vurgu yapmış ve bu vurguyu eleştirel teori bağlamında temellendirmiştir. Frankfurt Okulu'na göre, eleştirel teorilerin ana ayırıcı özellikleri şunlardır (Geuss, 2013, s.14-15):

1. Eleştirel teorilerin insan eylemi için rehber olarak özdeş bir konuları vardır. Bu teorilere inanan insanların aydınlanmalarını, içkin bir anlamda özgürleşmelerini sağlarlar.
2. Eleştirel teorilerin bilgi içeriği vardır; yani bilgi biçimleridirler.

3. Eleştirel teoriler epistemolojik anlamda doğa bilimlerinden farklıdır. Doğa bilimlerinde teoriler nesnelleştirici iken, eleştirel teorilerde teoriler dönüşlüdür.

Pozitivizm, doğa bilimlerinin gelişmesine özel bir engel oluşturmaz; ama insan özgürleşmesinin ana araçlarına, yani eleştirel teorilere karşı ciddi bir tehdittir.

Praksisin eleştirel teori temelli açıklamalarında bilinç ile yaşam etkinliği arasındaki ilişkiye de dikkat çekilmiştir. Marx, Freire ve 20. yüzyılın varoluşçu psikologlarına göre özgürlük ile determinizm arasındaki çelişkinin üstesinden bilinç alanında gelinir. Bilinç ve yaşam etkinliği, maddi koşullarla belirlenirken kendi bilincine sahip olmayan, yaşam etkinliği dışında hiçbir şeyi olmayan kişi, tamamen toplumsal güçler tarafından yönlendirilir. Freire'nin eğitim yöntemi, bireyin dünyası ile girilen bu ilişkiye yönelmek istemiştir. Freire, teori ile etkinliğin toplumsal eylemde bir araya getirilmesi gerektiğini, teori ile pratik arasındaki bölünmenin bu şekilde ortadan kalkabileceğini belirtir (Spring, 2017, s.66-68). Freire'nin çalışmalarını önemli kılan şey onun belirli türdeki eğitim ve politik uygulamalara odaklanması ve onlar hakkında yazması değildi; onun kendini zor ve belirli bir disiplin gerektiren ve bazen tehlikeli de olan teori ile uygulamayı bir araya getirme işine adanmasıydı. Ona göre eğitim, toplumu değiştirmek ile ilgili olmak zorundaydı. Fakat onun çalışmalarının birçoğu politikanın akademikleştirilmesi sonucunda akademik dünyanın sakin sularına geri kazandırılmış ve çalışmalarına anlamını veren pek çok şeyin etkisi bozulmuştur (Apple, 2017, s.50-52).

İnsanlar, salt etkinlik varlıkları olan hayvanlardan praxis varlıkları olmalarıyla ayrılır. Hayvanlar dünyayı değiştirmezler; dünyanın içine gömülü durumda bulunurlar. Hayvanların aksine insanlar, dünyanın içinden yüzeye çıkarak dünyayı nesnelleştirir, böylece onu anlayabilir, emek ve çabalarıyla dönüştürebilir. İnsanların faaliyeti eylemden ve düşünceden oluşur; bu praxisdir, yani dünyanın dönüştürülmesidir. İnsanın faaliyeti teori ve praxisdir; düşünce ve eylemdir (Freire, 2013, s.115-116). Freire'nin teorisi, insan doğasının ve özgünlüğünün özelliklerinin tanımlanmasında ontolojik bir temel ortaya koymaktadır. İnsan doğası dinamik bir tarihsel ve kültürel bağlam tarafından şekillenmektedir. Praxis ise insan varoluşunun tarihsel bağlamda belirlendiğini, insanın tarih ve kültürü şekillendirirken, tarih ve kültürün de insanı şekillendirdiğini vurgulayarak diyalektik bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Glass, 2001, s.16).

Diyalektik düşüncede dünya ve eylem ayrılmaz biçimde birbirine karşılıklı olarak bağımlıdır. Fakat eylem sadece bir uğraş değil, aynı zamanda bir düşünme de olduğunda yani düşüncenin karşı tarafında konumlandırılmadığında insani özellik taşır.

İnsani bir olgu olarak diyalogu analiz ederken, diyalogun özü olan sözü de keşfederiz. Fakat söz, diyalogu mümkün kılan bir araçtan öte özellik taşır. Söz içinde düşünme ve eylem olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Bu ikisi arasındaki etkileşim o derece radikaldir ki bir tanesi kısmen bile feda edilecek olsa bile, diğeri dolaysızca zarar görür (Freire, 2013). Freire, praksise dayalı eğitimin insanın çevresini saran materyaller üzerinde eylemde bulunmasına ve onlar üzerine onları dönüştürmek için düşünmesine izin veren eğitim olduğunu vurgular. Söz konusu sürecin teori yoluyla anlaşılması gerektiğini söyler ve tüm bu eylem ve düşünme sürecini teori ve pratik ile ilişkilendirir (Mayo, 2012, s. 96). Eğitimde praksis, bir kültürel arabulucu olarak öğretmenlerin daha adil, eşitlikçi ve barışçı bir toplum ve sosyal dönüşüm için çalışmalarını amaçlar (Torres ve Mercado, 2004, s. 60). Bu bağlamda bir eğitim yöneticisinden beklenen, eğitim sürecindeki her bireyin eleştirel düşüncelerine, gerek kendilerine gerekse de içinde buldukları topluma yönelik farkındalıklarının yüksek olmasına yardımcı olmaktır (Kesik, 2014).

Dünya genelinde eğitimcilerin standardizasyon, yönetim, hesap verebilirlik ve performans konularına yoğunlaştıkları; entelektüel, eğitimsel, kültürel ve sosyal gelenekler tarafından oluşturulan bir takım sınırlar içerisinde yer aldıkları görülmektedir. Buna karşın eğitimcilerin, eğitim uygulamaları için önemli bir yere sahip olan moral, sosyal ve politik konulardan uzaklaştıkları anlaşılmaktadır. Bu sınırlardan kurtulmak gerektiğini vurgulayan ve eğitim ile praksisin birlikteliğini savunan eğitimciler ise praksis kavramını canlandırmak, yeniden yapılandırmak ve uygulamadaki mevcut durumunu ve gelecekteki gelişimini eleştirel bir çerçevede incelemektedir. Bu incelemede araştırmacılar, teorik ve ampirik çalışmalarını beş araştırma sorusu çerçevesinde gerçekleştirmektedirler (Groves ve Kemmis, 2015,s.2-8):

1. Eğitimsel praksis nedir?
2. Değişik ulusal bağlamlarda eğitimciler tarafından tecrübe edilen uygulama/praksis ilişkisi daha iyi nasıl olabilir?
3. Öğretmenlerin eğitimsel praksis konusundaki kapasiteleri nasıl artırılabilir?
4. Değişen kültürel, sosyal, politik ve maddi koşulların praksis gelişimine etkileri nelerdir?
5. Farklı uluslararası bağlamlarda ne tür araştırma yaklaşımları praksis gelişimine katkı sağlayabilir?

2.5.8. Bir Eğitim Paradigması Olarak Eylem Araştırması

Araştırmanın öğretmenlerin ve uygulamanın gelişimi üzerinde çok düşük bir etkisi olduğu bilinmektedir. Bunun nedenlerinden biri de eğitim araştırmasının lineer bir modele dayanır olmasıdır. Lineer modelde temel araştırma, uygulama araştırması, bulguların paylaşılması şeklinde bir süreç işlemektedir. Bu modelin okulları dönüştürdüğü ve araştırma temelli uygulama ürettiği kabul edilir. Buna karşın bu model, oldukça basit bir düzeyde kalmakta ve bu şekildeki klasik formuyla tam olarak çalışmamaktadır (Hargreaves, 1996, s. 3). Eylem araştırması, öğretmenlerin çalıştıkları yerlerde öğrencileri, velileri ve diğer halkı da dahil ederek yaptıkları araştırmadır. Eylem araştırması yoluyla topluluğun ilgilerinden ya da kaygılarından kaynaklanan konular sıralanır. Sora söz konusu ilgi ve kaygılar, dipler arası bir tarza ve belli bir süreliğine, sınıfın etkinliklerini yönlendirecek olan tematik bir bütün şekline getirilir. Böylece geleneksel ve katı kurallara bağlı disiplinler bir yapı kırılarak, genel disiplinler arası alanlar inşa edilir (Apple, 2017, s.162).

Son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanan eylem araştırması, uygulayıcıların uygulama süreç ve sonuçları hakkında araştırma yapmalarına imkan tanıyan bir araştırma desenidir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını sağlayan eylem araştırması, katılma, yansıtma ve geliştirme süreçlerinin üretken bir biçimde işe koşulmasına yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 78). Eylem araştırması eğitimcilere ve teori ile uygulama arasında bir köprü kurmada yardımcı olmakta, öğretmen ile araştırmacıyı interaktif ve birbirine bağlı bir şekilde ele alıp değerlendirmektedir. Böylece araştırmacı ile uygulayıcı arasında bir bağ kurulmasına katkı sağlamaktadır (Torres ve Mercado, 2004, s.62).

Eylem araştırmasının temellendiği farklı geleneklerde birçok varsayım ve değere yer verilmektedir. Bunlar (Berg ve Lune, 2015, s.287) :

1. Bilgi üretimi ve kullanımının demokratikleştirilmesi
2. Bilgi üretimi sürecinin faydaları konusunda etik adalet
3. Topluma ve doğaya karşı ekolojik bir duruş
4. İnsan kaynağı kapasitesinin yansıtma, öğrenme ve değerlendirme için kullanımı
5. Pozitif bir sosyal değişim yolunda adanmışlık

2.5.9. Eğitimde Kanıta Dayalı Uygulama

Kanıta dayalı uygulamaların kökeninin eski yıllara dayandığı görülse de, günümüzdeki şekliyle kavramsallaşması 20. yüzyılın sonunda gerçekleşmiştir. Kanıta dayalı uygulama ile ilgili çalışmalar “her hastanın bakımı konusunda karar almada, var olan en iyi kanıtların açık ve makul biçimde kullanımı” şeklinde tanımlanan kanıta dayalı tıbbın gelişimiyle başlamıştır (Bayın ve Akbulut, 2012; Hempenstall, 2006). Düşüncelerin, politik veya örgütsel varsayımların, geleneksel uygulamaların kanıtlarla araştırılması, araştırma bulgularına dayalı biçimde kanıtların uygulamaya konulması ve varılan kararın bireysel ya da örgütsel düzeyde uygulanması şeklinde aşamaları bulunan kanıta dayalı uygulama çalışmaları, pek çok alanda önemli bir hale gelmiştir. Özellikle birbiriyle çelişen sonuçlar, uygulamalar veya düşüncelerin varlığında mevcut kanıtlar içinden güvenilir, uygulanabilir ve güncel olanların seçilmesi ve bunların etkili şekilde kullanılması, kanıta dayalı uygulamanın temelini oluşturmaktadır.

Eğitimde kanıta dayalı uygulama iki düzeyde işler (Davies, 1999):

1. Eğitim ve ilgili alanlarda dünya genelinde yapılan araştırmalardan ve literatürden elde edilen mevcut kanıtların kullanımı. Hangi düzeyde olursa olsun eğitimcilerin, eğitim ile ilgili cevaplanabilir sorular sorabilmeleri, sistemli ve kapsamlı kanıtları nerede ve nasıl bulabileceklerini bilmeleri, bilimsel standartlar doğrultusunda bu kanıtları eleştirel olarak değerlendirip analiz edebilmeleri, elde edilen kanıtı organize edebilmeleri, kendi eğitim çevreleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kanıtları belirlemesi gerekmektedir.
2. Sorgulanır, belirsiz veya zayıf doğaya sahip kanıtların varlığı durumunda, makul kanıtlar elde etmeleri. Bu aşama ise planlama, uygulama, araştırma ve sosyal bilimlerin, doğa bilimlerinin ve yorumlayıcı disiplinlerin metotları ile uyumlu yayınları kapsamaktadır.

Eğitim politikaları, araştırmaları ve uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, mevcut problemlerin tespitinin kapsamlı bir şekilde yapılması ve söz konusu problemlerin çözümünde araştırma bulgularından yararlanarak bu bulguların uygulamada kullanılması önemlidir. Bunlar yapılırken de elde edilen kanıtlar sürekli gözden geçirilmeli, özellikle de öğretmenlerin başarısız uygulamalarını kabullenmeleri ve bunları eleştirebilmeleri sağlanmalı, eğitim örgütlerinin amaç, yapı ve süreç boyutlarının belirlenmesi ve incelenmesinde, tüm dünyadaki araştırmalardan elde edilen kanıtlar derinlemesine analiz edilmelidir.

2.5.10. Eğitim Yönetimi Alanında Teorinin İdeoloji, İktidar ve Kültür İle İlişkisi

Teori ile ideoloji arasında benzerlikler vardır. Her ikisi de dünyada ki pek çok olayı açıklamaktadır. Her ikisi de toplumsal dünyada neyin önemli olduğu ya da neyin önemli olmadığı sorusu üzerine odaklanmaktadır. Her ikisi de bir fikirler ya da kavramlar sistemi içermektedir ve kavramlar arasındaki ilişkileri belirtir. Her ikisi de olanların neden bu şekilde olduğunu ve mevcut koşulları değiştirmek için nelerin değiştirilmesi gerektiğini açıklar. Buna karşın aralarında farklılıklar da bulunmaktadır. İdeolojiler mutlak kesinlik sunarlar ve tüm yanıtlara sahiptirler. Buna karşın teoriler tamamlanmamıştır ve belirsizliği kabul ederler. İdeolojiler belirli ahlaki inançlara kilitlenmişken, teoriler nötrdür, tüm tarafları değerlendirir. İdeolojiler farklı bulgulardan kaçınırken, bir araştırmacı bilimsel bir teoriyi ya da onun parçalarını test edebilir ve onların yanlış olduğunu gösterebilir (Neuman, 2014, s.78-79). Egemen fikirler bireyler açısından ne kadar sömürücü olursa olsun, bir insanın mevcut olan düzenlemelere karşı kayıtsız kalmasını mümkün kılan gerçekliğin doğal karşılanan özellikleri olurlar. Bu konuda ideoloji, kültürel istilanın bir şeklidir (Apple, 2017, s.91).

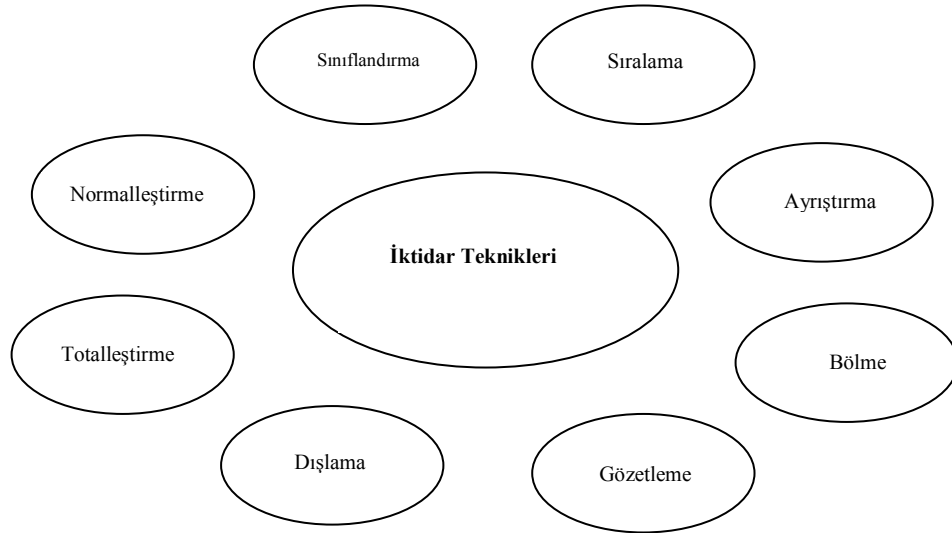
İdeoloji, bir toplumun büyük çoğunluğunun eylemlerinin değil, belirli bir toplumsal sınıfın ihtiyaçlarının ve arzularının bir ürünüdür. İdeolojinin bilgiye biçim ve anlam vermesi, düşünce ile eylemin birbirinden ayrılmasına neden olmaktadır (Spring, 2017,s.34). İdeoloji, her şeyden önce bir dünya görüşüdür. İçinde yaşadığımız dünyanın nasıl bir dünya olduğunu bizlere anlatmaya çalışır. Kendini ele vermeyen, açıklanmayan toplumsal gerçekliği anlaşılabilir hale getirme ve deşifre etme işlevini görür, sosyo-politik seçenekler karşısında yol göstererek bireyin tercihte bulunmasına yardımcı olur. İdeolojiler, insanların ve toplumların eline tutuşturulmuş birer yol haritalarıdır. İdeolojiyi mit, kültür ve bir bilim şeklinde tanımlayan değişik yaklaşımlar bulunmasına karşın, ideoloji tüm bunlardan farklılık göstermektedir. İdeolojinin literatürde ele alınış biçimleri şunlardır (Örs, 2012, s.10-14):

1. Siyasal düşünce olarak ideoloji
2. İnançlar ve normlar olarak ideoloji
3. Dil, semboller ve mitler olarak ideoloji
4. Seçkin gücü olarak ideoloji

İdeolojinin siyasal ve kültürel tanımlarının yanı sıra, tahakküm ile de yakın ilişkisi bulunmaktadır. Fakat iktidar ilişkilerinin sadece tahakküm durumlarına indirgenmesi yanlıştır. İktidar ilişkileri insan ilişkilerinde oldukça geniş bir yer kaplamaktadır. Fakat bu, siyasi iktidarın her yerde olduğu anlamına değil; insan

ilişkilerinde, inanların kendi aralarında, ailelerin içinde, siyasi yapıda ve eğitim ilişkisinde kendini göstermektedir. İktidarı özgürlük, stratejiler ve yönetimsellik açısından değil; siyasi bir kurumdan yola çıkarak analiz ettiğimizde, özneyi bir hak öznesi olarak düşünemezsiniz. Bilgi ile iktidar birbiri ile tamamen eklemlenmiş, bireyleri bir bilgi nesnesi haline getirmiştir. Bireyler denetlenip kısıtlanmakta ve hiyerarşik gözetim, mormalleştirici yaptırım ve sınavlar yoluyla iktidar tarafından sürekli gözetlenmektedir. İktidarın üç farklı biçimi vardır (Foucault, 2016a; Allan, 2018; Şentürk ve Turan, 2012):

1. Egemenlik: İktidar alanını toplumsal alandan ayırır. Ana yaptırım tekniği, suç ve ceza kategorilerinin kanunlarla belirlenmesi ile ortaya çıkar.
2. Disiplin: Gözetim, ayrıştırma, kontrol, sınıflandırma ve standartlaşmanın oluşmasına neden olur.
3. Güvenlik: Güvenlik eksenli düzenleyici iktidar normalliği hesap eder ve normu buna göre belirler.



Şekil 2.2. İktidar teknikleri (Chandler, 2009, s.62).

İktidar tekniklerini toplumsal hiyerarşi bağlamında ele alan Eleştirel Teorinin önde gelen temsilcilerinden olan Bourdieu, modern sanayi toplumlarında iktidar mücadelesini belli başlı iki toplumsal hiyerarşi ilkesinin şekillendirdiğini belirtir: Ekonomik sermaye (servet, gelir, mülk) ve kültürel sermaye (bilgi, kültür ve eğitim araçları). Hakim sınıfı diğer tüm gruplardan ayıran özellik, her iki sermaye türüne de

önemli ölçüde sahip olmasıdır. Eğitim sistemiyle sınıf ilişkileri yapısı arasındaki bağlantılar sistemi açıklayıcı ilke olarak kabul edilmediği sürece, görünüşte en tarafsız bilimsel tercihlerin temelinde yer alan ideolojik bir takım seçeneklere mahkum olmak kaçınılmazdır (Swartz, 2015, s.267; Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 198). Bourdieu daha çok ideolojinin günlük yaşama nüfuz etme mekanizmaları üzerinde durur. Bu konuya açıklık getirmek amacıyla da habitus kavramını geliştirir. Bourdieu'nun bu kavramla anlatmak istediği şey, insanlara belirli pratiklere yol açan bir dizi kalıcı eğilim aşılmasıdır. Yani habitus, zihinsel ve toplumsal yapıların günlük toplumsal etkinlik içinde vücut bulmasını sağlayan taşıyıcı mekanizmadır. Habitusun ideoloji ile ilişkili olmasının nedeni toplumsal faillere, kendi toplumsal koşullarının nesnel istekleriyle bağdaşabilir türden özlem ve eylemler kazandırmaya eğilimli oluşudur (Eagleton, 2011, s.208-209). Eleştirel teoriye düşen görev, küreselleşmenin getirdiği sorunları post-kolonyal yaklaşımlara dönüştürmek, böylelikle bilgi ile iktidar, devlet ile eğitim arasındaki ve sivil toplum ile politika arasındaki karmaşık ve zamanla çelişkili bir hale gelen eş zamanlı ve tarihi ilişkilerin üstesinden gelmektir (Apple, 2017, s. 57).

İktidar çok çeşitli şekillerde tezahür eder. En doğrudan şekli özgürlüğün yadsınması şeklindedir. Bu, iktidar sahiplerine kendi iradelerini iktidara tabi olanların iradelerine karşı gerekirse güç kullanarak da kabul ettirme imkanı tanır. Güç kullanarak insanlara emir ve yasaklarda oluşan bir korse giydirmek için çaba harcayan disiplinci iktidar verimsizdir (Han, 2019, s.29-30). Foucault'ya (2019, s.316-319) göre, disiplin ne bir kurumla ne de bir aygıtla özdeşleşebilir. O bir iktidar tipi, iktidarı icra etmenin bir tarzıdır ve koskoca bir aletler, teknikler, yöntemler, uygulama düzeyleri, hedefler bütünü içermektedir. Disiplin bir iktidar fiziği, anatomisi ve bir teknolojidir. Bütünsel bir şekilde, disiplinler insani çeşitliliği düzene sokmayı sağlamaya yönelik tekniklerdir.

İktidar konusu ekonomi, kültür, siyaset ve teknolojinin değişimi ile oluşan yeni toplumsal yapıda ve ağlar bağlamında icelenebilir. Küresel iktidar ve zenginlik ağlarında hayata iliştirilmiş kimliğin bireyselleşmesinden dışlanan ya da buna direnen toplumsal aktörler için dinsel, ulusal ya da bölgesel temele dayalı kültürel cemaatler, toplumda anlamın inşasında önemli bir alternatif oluşturmaktadır. Bu kültürel cemaatlerin üç temel özelliği bulunmaktadır (Castells, 2008, Cilt:2, s.91):

Baskın toplumsal eğilimleri karşılarına alan tepkiler şeklinde görünürler

Düşmanca bir dış dünyaya karşı bir sığınak ve dayanışma işlevi gören savunmacı kimlikler şeklinde karşımıza çıkarlar

Kültürel olarak inşa edilirler; yani anlam ve paylaşımları yerelliğin coğrafyası ile damgalanmış bir değerler kümesi etrafında örgütlenirler.

İktidar ilişkilerini kültürel cemaatlerden daha çok öznel/nesnel ayırımında ele alan Bourdieu, kültürel olanaklar, süreçler ve kurumlar aracılığıyla üretilen ve yeniden üretilen iktidar ilişkilerini ortaya çıkaracak eleştirel bir sosyoloji oluşturmaya çalışırken, hermenötikte sıkça gündeme gelen öznel/nesnel ilişkisine de değinmiştir. Bourdieu'ya göre, özne/nesne ikiliğinin kökleri pozitivistliğe dayanmaktadır ve bu ikilik sosyal bilimler tarihi boyunca değişik şekillerde kendini göstermiştir. Geniş bir yelpazede uzanan teori ve uygulama geleneklerini ortaya koyarken kesin sınırlamaların olamayacağını belirtir. Aşağıdaki tabloda, Bourdieu'nun bu iki kutup arasında topladığı konular, yaklaşımlar ve etiketler yer almasına karşın, örneğin nesnelcilik altında yer alan Weber'in Verstehen sosyolojisinde öznelci bir boyut bulunmaktadır. Bu ikilik, bazen toplumsal gerçekliğe yönelik hermenötik yaklaşım ile pozitivist yaklaşım arasındaki karşıtlığı ifade etmektedir ve aşağıdaki tabloda bu ikilik gösterilmiştir.(Swartz, 2015, s.80-81).

Tablo 2.3

Öznel / Nesnel İkiliği

Öznel/Nesnel İkiliği	
Nesnelcilik	Öznelcilik
Yapısalcılık	Varoluşçuluk
Teorisizm	Fenomenoloji
Ampirizm	Etnometodoloji
Pozitivizm	İdealizm
İşlevselcilik	

Not. Swartz, D. (2015). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nun sosyolojisi.* (Çev. E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim.

Tablo 2.3'te kültürler, süreçler ve kurumlar aracılığıyla üretilen iktidar biçimlerine kaynaklık eden özne/nesne dualitesi gösterilmiştir. İktidar ilişkilerini gözetim ve denetim odaklı bir şekilde açıklayan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bentham'ın ortaya koyduğu ve mimari bir tasarım olan *panoptikon*, gözetim ve denetimin incelenmesinde kullanılan bir metaforudur. Görülmeden gözetim altında tutan bir hapisane olarak panoptikon, tutukluda iktidarın otomatik işleyişini sağlayan bilinçli ve sürekli bir görülebilirlik durumu meydana getirmesi nedeniyle büyük bir etkiye

sahiptir. Panoptikon, nesnesi ve amacı hükümler ilişkisi değil de, disiplin ilişkileri olan yeni bir siyasal anatominin genel ilkesidir (Foucault, 2019). Günümüzde panoptikonun sonunu değil, tamamen yeni, perspektifsiz bir panoptikonun başlangıç dönemidir. Yaşadığımız yüzyılın dijital panoptikonu artık tek bir merkezden despotik bakışı tarafından gözetlenmiyor olması ölçüsünde perspektifsizdir. Bentham'ın panoptikonu disiplin toplumunun bir fenomeni, bireyi ıslah etmeye yönelik bir kuruluştur. Hapishaneler, fabrikalar, hastaneler ve okullar panoptik bir kontrol altındadır. Bunlar disiplin toplumunun tipik kurumlarıdır. Bentham'ın panoptikonundaki yalıtılmış mahkumların aksine günümüz panoptikonunun sakinleri birbirleriyle yoğun bir şekilde iletişimde bulunur ve ağlar kurarlar (Han, 2020, s.67-68).

Egemenlik kavramını belirli bir kaynaktan çıkan belli özel emirlere, belli bir grup bireyin uyma ihtimali olarak tanımlayan Weber (2014, s.47-48), her gerçek egemenlik ilişkisinin ayırt edici kriterinin en düşük düzeyde dahi olsa belli bir ölçüde gönüllü kabulü olduğunu belirtir. Egemenlikle ilgili her durumda ekonomik araçların kullanılmadığını, buna karşın çok sayıda insan üzerinde kurulacak her egemenliğin genel politikayı ve özel emirleri yerine getireceklerine güvenilen belli bir grup insanın varlığını gerektirdiğini ortaya koyar.

Hem hatalı teori ve kavramlar hem de ilgisiz teori ve kavramlara dair sorunların Batılı olmayan bir ortama taşınması, elverişsiz normalleştirme politikalarının uygulanmasına neden olur. Gerçek anormallikler yerine söylemsel olarak oluşturulmuş anormalliklerle karşılaşıldığında bile yanlış politikalar uygulanır. “Ekonomik inşa” şeklinde ortaya konan hatalı varsayımlar gibi, ruhsal ve kültürel kaygıları göz ardı eden gayri insanileştirici politikalarla ilişkilendirilme yoluna gidilir (Alatas, 2016, s. 168). Egemenlik, içine yerleştiği toplumsal bütüne daha büyük bir güç ve dayanıklılık katar. İşbölümü, egemenliğin toplumsal gelişiminin bir sonucu ortaya çıkmıştır ve hükmedilen bütünün öz-varlığını korumasına yardım etmektedir. Fakat bu durumda bütünün ve ona içkin olan aklın işletilmesi, zorunlu bir şekilde tikelin kendi çıkarlarını gerçekleştirilmesine yönelik çabalara dönüşür. Egemenlik bireyin karşısına gerçeklikteki akıl şeklinde çıkar ve işbölümü aracılığıyla da bütünün tekrar tekrar gerçekleştirilmesine katkı sağlar (Adorno ve Horkheimer, 2010, s.41).

Bilgi-iktidar ilişkisi daha çok eleştirel paradigmayı benimseyen isimler tarafından analiz edilse de, insancıl psikoloji taraftarları da bu konuya değinmişlerdir. Bilimsel yaklaşım ile insanın eksik olarak anlaşılacağını ve insana ilişkin teorilerin bütüncül bir bakış açısı ile ele alınması gerektiğini savunan Maslow (2015, s.67-74),

bilmenin psikolojik boyutlarını irdelemiş, bilmenin insanlar için bir gereksinim olduğunu ve bunu tam anlamıyla anlayabilmek için bilme korkusu, kaygı, güvenlik ve koruma gereksinimleri ile birlikte ele alınması gerektiğini belirtir. Bilgi ile eylemin birbirine sıkı sıkıya bağlı, hatta aynı olduğunun altını çizer. Bilginin sadece gelişime yol açan işlevinin olmadığını, aynı zamanda kaygıyı azaltan, insanda dengeyi koruyan bir işlevi olduğunu da belirtir. Buna karşın sömürülen, ezilen, güçsüz azınlıklarda ya da kölelerde çok fazla şey bilme ve özgürce keşfetme sakıncalı olarak görülür. Bu tür topluluklarda savunma amaçlı yapmacık bir aptallık tavrı görülmektedir. Gerek sömüren gerekse de sömürülen bilgiyi iyi, uyumlu bir köleye uyumlu olmayan bir şey olarak görecektir.

Bilim insanlarının, bilimsel araştırma sonucunda varmak istedikleri nokta, araştırma sonuçlarından beklentileri, araştırmanın işlevi gibi konulardaki kabullerini ifade eden teleolojik kabuller (Demirhan, 2015, s. 5), Habermas'ın çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bilim ile iktidar ve ideoloji arasındaki ilişkiyi, aklın araçsallaştırılmasını ve teknik ile bilimin ideoloji haline gelmesini teleoloji bağlamında ele alan Habermas (2019), teknokratik bilinç olarak tanımladığı bilinç türünün bilimi fetişleştiren bir ideoloji özelliği gösterdiğini, eski tip ideolojilerden daha karşı konulamaz ve daha geniş bir etkiye sahip olduğunu, bu bilincin praxis ile teknik arasındaki ayrımın dışta bırakılması olduğunu ve pratik ilgiyi, teknik kullanma gücümüzün genişletilmesinin arkasında yok ettiğini belirtir. Bu bağlamda oluşan ve teknokratik niyet olarak tanımlanan amaç-rasyonel eylem yapısı, bir yandan yeni, teknik görevlere yönelik, pratik sorunları dışlayan politikaya ideoloji görevi görmektedir. Gülenç'e (2016) göre, bir üretim gücü ve aracı olarak bilim, kapitalist toplumun ihtiyaç duyduğu dinamiklerin yeniden üretilmesine destek vermektedir. Bu desteğin de en belirgin ifadesi teori ile uygulama arasındaki ilişkide ortaya çıkmaktadır. Günümüzde, akademik çevrelerde ve düşünce dünyasında, uygulamalı bilimler teorik etkinlikler karşısında daha üst bir yerde konumlandırılmaktadır. Bunun nedeni, bilimsel çalışmaların büyük bir bölümünün serbest piyasa ekonomisinin talepleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi, başka bir ifade ile de pragmatik kaygılarla yapılıyor olmasıdır. Teoriyi yavaş yavaş terk eden bilim, yalnızca pratik sonuçlar elde etme amacını taşıyan pragmatik bir aygıtla evrilmeye başlamıştır. Teorik mantığın pratiğin hizmetine girmesinde pozitivistin etkisi yadsınmaz. Pozitivist bilim anlayışı sadece bilimsel pratiklerin belirleyicisi olmakla kalmamış, bir tutum olarak toplumsal ve gündelik de her yerine sinmiştir.

Pratik kaygıların oluşmasını sermaye tanımlaması ve farklı kavramsallaştırmalarla ele alan Bourdieu, buradan güç kavramına yönelmektedir. Sosyal sermayeye ayrı bir önem veren Bourdieu, sosyal sermayeyi kurumsal kaynaklara ulaşmanın bir aracı olarak görmekte, Colemancı sosyal sermayeden farklı olarak “alan” ve “habitus” kavramları üzerinden kaynaklara eşit olmayan ulaşım sorununu gündeme getirmektedir. İnsanlar sahip oldukları kültürel, ekonomik ve sosyal sermayeleri ile farklı mikro alanlarda güç için rekabete girmektedirler. Eyleyicilerin sosyal tabakaları farklılaşmakta ve bu da onların okul gibi alan içerisindeki kaynaklara ulaşımını belirleyen bir takım yatkınlıklar sistemi elde etmelerine sebep olmaktadır (Çelik, 2014, s. 268).

Örgütlerin sermaye, alan ve habitus kavramları ile açıklanması örgütlere yönelik geleneksel görüşlerin aşılması farklı bakış açılarının kazanılmasına yardımcı olmuştur. Örgütler ile ilgili geleneksel görüş, örgütleri amaçları belirleyen, yapıyı tasarlayan, çalışanları işe alan ve onları yöneten, çalışanların belirlenen hedefler doğrultusunda yol almalarını sağlayan meşru otoriteler olarak görür. Örgütlere politik bakış ise örgütleri, aralarında sürekli farklılıklar olan ve kıt kaynaklar dünyasında yaşayan bireylerden ve gruplardan oluşan koalisyonlar olarak tanımlar. Güç ve çatışma kavramını karar verme sürecinin merkezine koyar. Politik çerçeveye göre, örgütler birer öfke arenalarıdır, bu arenalarda birey ve grup çıkarları sürekli devam eden yarışma ve çatışmalara ev sahipliği yapar. Politik bakışın özellikleri şunlardır(Bolman ve Deal, 2013, s.222-238):

1. Örgütler, çeşitli bireyler ve çıkar gruplarının oluşturduğu koalisyonlardır.
2. Bu koalisyonu oluşturan üyeler sahip oldukları değerler, inançlar, bilgi, çıkarlar ve gerçeklik konundaki algılarında önemli farklılıklara sahiptirler.
3. Kararların çoğu, kimin neyi alacağı konusundaki kıt kaynakların dağıtımını içerir.
4. Çatışma, günlük dinamiklerin merkezinde yer alır ve güç en önemli varlık olarak kabul edilir.
5. Hedef ve kararlar, birbiriyle yarışan ve derin farklılıklar gösteren paydaşlar arasındaki pazarlık ve müzakereler sonucu ortaya çıkar.

Örgütlere politik bakış açısı, politika ile ideoloji arasındaki ilişkiyi gündeme getirmektedir. Bir ideoloji, basitçe toplumsal çıkarları ifade eden bir şey olarak değil, söz konusu çıkarları rasyonalize eden bir şey olarak görülebilir. İdeolojilerin rasyonalize edici olduklarını söylemek, onların nahoş bir yönü olduğunu ima etmek demektir. (Eagleton, 2011, s.79). İdeolojilerin değeri gözden geçirildiğinde yanlışa düşülmesinin nedenlerinden biri de belirli kişilerin kafalarında keyfi olarak oluşturup ortaya attıkları

anlamsız bir takım teorilere ideoloji adının verilmesidir. Bunun sonucunda kelimenin yerinde olmayan anlamı yaygınlaştı ve bu da ideoloji kavramının teorik tahlilini bozdu. Bazı siyasal çözüm şekillerinin ideolojik, yani yapıyı değiştirmek için yetersiz olduğu ileri sürüldü. Sonra da bütün ideolojilerin görünüşten ibaret yan, yararsız ve saçma olduğu hükmü verildi (Gramsci, 2014, s. 88-89).

İdeolojiye yönelik olumsuz açıklamalar karşın, ideolojinin tanımını genişleten ve işlevlerini daha olumlu bir zemine oturtmaya çalışan yaklaşımlar da bulunmaktadır. İdeolojiler sadece bir grubun diğer gruba empoze ettiği genel çıkarlar dizisi değildir. Sağduyuya ilişkin anlamlar ve pratikler de ideolojileri kapsamaktadır. Bundan dolayı okullarda işleyen ideolojiyi anlamak için devletin ve sanayinin sözcüleri kadar müfredatta ve pedagojik hayatta somut bir şekilde yaşananlara da bakmak gerekmektedir. Sadece okullarda ne öğretildiğine değil, aynı zamanda bunun nasıl öğretildiğine de odaklanmak önem taşımaktadır (Apple, 2012, s. 183). Bu bağlamda ideolojiyi anlamak ve yansımalarını görmek için sadece rasyonelleştirme süreçlerine odaklanmak yerine, ideolojinin çok yönlü işleyişine ve iktidar yapısını etkileme ve bu yapıdan etkilenme süreçlerine odaklanmak yararlı olacaktır.

İktidarın meşruluk temeli geleneksel ya da demokratik rızadan uzaklaşarak rasyonel sorumluluğa doğru kaydı. Bilim, politik iktidar yapısını, ekonomik üretim sistemini ve bütün bir düşünsel ve toplumsal iklimi derinden etkileyen örgütsel bir silaha dönüştü. Hayek'in mantığı izlendiğinde bu durum, bilimi "bilimcilik"e indirgemıştır ve bu indirgeme de bir takım insani sorunlara dair farkındalığın oluşmasına ve en sonunda bilimin bütünsel anlamda yadsınışını oluşturan dogmatik bir konumlandırmaya neden olur (Mayor ve Forti, 1999, s.41-42). Bilimsel alanlar, iktidar ve sermaye odaklarıyla, tekelleriyle, kuvvet ilişkileriyle, egoist çıkarlarıyla, çatışmalarıyla belli bir bakımdan diğerlerine benzer toplumsal dünyalar oluşturan bu mikrokosmoslardır. Buradaki mücadele daima alanın kurucu normlarının kontrolünde ve yalnızca alanın onayladığı silahlarla gerçekleşir (Bourdieu, 2016, s. 133-134).

On dokuzuncu yüzyıl sosyal bilimi tarafından saygın bir yere oturtulan, insani eylem alanlarının kutsal üçlüsü olarak görülen ekonomik, politik ve sosyokültürel alan ile yüzleşmeliyiz. Bu üçlü doğrudan doğruya liberal ideolojiden ve bu ideolojinin şu apriori savından üretilmiştir: Piyasa, devlet ve toplum, farklı mantıklar izleyen özerk faaliyet alanlarıdır, dolayısıyla da ayrı disiplinlerin konularıdır. Buna karşın yakın dönemde sosyal bilimcilerin eserlerinde ortaya çıkan genel eğilim, özerk oldukları kabul edilen bu alanların sınırlarının uygulamada göz ardı edilmesi, yorum yaparken de bu

alanların aslında birbiriyle iç içe geçmiş olduklarının ve aynı anda bu alanların teorik ve sözlü olarak yeniden ortaya konmasının vurgulanmasıdır (Wallerstein, 2013, s.159-160).

Bourdieu ve Passeron'a (2015, s. 48-49) göre, sadece iktisadi eşitsizliklere veya siyasi iradeye tüm eşitsizliklerin sorumluluğunu yüklemek, sistemle mücadele ettiğini sanırken sisteme hizmet etmenin en iyi yoludur. Eğitim sistemi sadece kendi mantığının işleyişini takip ederek imtiyazların idamesini sağlayabilir. Devamında ise öğretim sisteminin bir veçhesini özerk kılmaya meyilli her talep nesnel anlamda sisteme ve sistemin hizmet ettiği her şeye hizmet eder. Böyle bir durumda, farklı toplumsal kesimlerin eğitimin farklı derecelerindeki eşit olmayan temsili, hiçbir zaman olmadığı kadar fazla gerekçeyle, yeteneklerin veya kültüre erişme arzusunun eşit olmayan dağılımına isnat edilecektir. Apple'a (2017) göre, eğitim kurumları toplumdan bağımsız kurumlar değildirler. Kimliklerin inşa edildiği bir alan olarak, belli bir bilgi ve kültürün meşru kılındığı mekânlar olarak okullar, toplumun merkezi bir unsurudur. Bunu anlamak ve bunun üzerinde eylemde bulunmak ise iktidar ilişkilerini daha geniş dinamikleri içerecek ve kesiştiği alanları dikkate alacak şekilde genişletmeyi gerekli kılmaktadır. Eğitim sonuçta nötr bir aktivite olarak değerlendirilemez. Eğitimin özünde çeşitli sömürü, tahakküm ve itaat ilişkileri bulunmaktadır. Turan ve Şişman'a (2013) göre, eğitim yönetimi alanında yapısal-işlevselci paradigma ve sistem yaklaşımı, eğitim yönetimi araştırmalarında ideolojik bir hegemonya oluşturmuştur. Modernite bağlamında şekillenen eğitim yönetimi alanına ilişkin bakış açılarını meşrulaştırmakta ve hatta yeniden üretmektedir. Birer ideoloji olarak modernite ve ilerlemecilik, eğitim yönetimi alanını çok fazla etkilemekte, alanda üretilen bilimsel bilgi mevcut egemenliklerin meşrulaşmasına ve devam etmesine hizmet etmektedir.

Eğitim ile ilgili teorilerin değer ve anlamlarına ilişkin herhangi bir inceleme, eğitimin amaçları ve eğitim tekniklerinin kullanımını temel alan toplumsal değişimin günümüzdeki imkanlarının bir değerlendirmesini göz önüne almalıdır. Eğitim ile ilgili teoriler, toplumu nasıl değişmesi gerektiği konusunda bütünsel bir teorik perspektifin çok önemli bir yönüdür sadece. Buna bağlı olarak iki farklı model ortaya çıkmaktadır: Modellerde biri daha düzenli toplumsal planlama ve daha yüksek verimlilik aracılığıyla toplumsal ilerleme arayan teknolojik ve rasyonalist bir yönelime sahiptir. Bu model öncelikle ekonomik üretkenliğin artması ve toplumsal istikrarla ilgilenmektedir. Diğer model ilse, düzen ve verimlilikle değil, bireysel özerkliğin artmasıyla ilgilenmektedir. Bu model, modern toplumsal kurumların otoritesini ve meşruiyetini kabul etme

gönüllülüğüne dayandığı inancına bağlıdır (Spring, 2017, s.129-131).

Teknokratik verimlilik nosyonu, eğitim sisteminin işlevlerinin oluşturduğu sistemin çözümlenmesini engeller. Sadece ekonomik işlevine indirgenmiş bir eğitim sistemi düşüncesinin sosyolojik açıdan imkansız olmasına karşın ileri sürülmesinin nedeni, eğitim sisteminin tabi kılındığı ekonomik sistemin belli bir sınıfsal ilişkiler yapısıyla ilişkilendirilmesini ihmal etmek yoluyla, sınıfsal ilişkilerin yapısını yeniden üretme ve meşrulaştırmanın yanında eğitim sisteminin toplumsal işlevlerinin, teknik işlev kisvesi altında ve masumane bir şekilde yeniden devreye sokulmasıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 227-229).

2.5.11. Eğitim Yönetimi Alanında Teorinin Politika İle İlişkisi

Literatürde değişik tanımları yapılan ve oldukça kapsamlı bir terim olan politikanın kökleri Eski Yunan'a kadar dayanmaktadır. Politika; belirlenen hedeflere ulaşmak için formal karar ya da eylemler dizgesi, kaynakların dağılımı ve çatışma gibi konuların yer aldığı bir güç mücadelesi, örgütsel yaşamın bir gerçeği, farklı çıkarların söz konusu olduğu bir ortamda bir karar verme süreci, potansiyel gücün değerlendirildiği eylem ve davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Heywood, 2007; Bolman ve Deal, 2013). Politik tartışma genellikle özgürlük ve ekonomi sorunlarıyla ilgilidir. Fakat hiçbir politik ideoloji, hiçbir sorunla burun buruna gelmez (Lakoff ve Johnson, 2015, s.295).

Politikbilimin tarihi incelendiğinde, onun her şeyden önce bir eğitim aracı olarak değerlendirildiği görülebilir. Klasik politikbilimin eğitime verdiği önem, modern politikbilimciler tarafından adeta bir entelektüel miras olarak alınmış ve onları yurttaşların politik değerlerini nasıl edindikleri ve politik sistemlerin kendilerine uygun politik değerler meydana getirerek mevcut yapılarını devam ettirdikleri meselelerinin çözümlemesine yöneltmiştir. Politik eğitimin yurttaş yetiştirme ve politik endoktrinasyon olmak üzere iki temel işlevi olduğu söylenebilir (Sarıbay ve Ögün, 2015, s.11-20):

1. Yurttaş Yetiştirme: Genel olarak yurttaşlık eğitimi, politik eğitimin bir parçasıdır ve iyi bir yurttaşın içinde bulunduğu politik sisteme nasıl katılacağına üzerinde durur. Eğitimin politik işlevlerinden biri, mevcut politik sisteme sadakati sağlamaktır. Bu da bireylerin kendi sosyalleşme tecrübeleri ile değil, yaygınlaştırılmış standart bir eğitimle veya okullarda ayrı bir politik eğitim ile mümkündür.

2. Politik Endoktrinasyon: Belirli bir rejimi akılcılaştırmayı ve meşru göstermeyi amaçlayan özgül bir ideolojiyi açıklama türüdür. Dünyada mevcut tüm eğitim sistemleri belirli ölçülerde politik endoktrinasyona dayanır. İster bilinçli, isterse de bilinçsiz olsun, tümüyle bir eğitim müfredatı politik kararları meşru ve rasyonel göstermeyi amaçlamaktadır.

Eğitim politikaların incelenmesi, sadece politikaların özel kapsamının incelenmesini değil, aynı zamanda onlara anlam ve meşruiyet katan bağlamların da incelenmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim politikalarının belli bakış açısıyla anlaşılması mümkün olmadığı için politika analizi; çoklu, bezen de çelişen değerlerin bir araya getirilmesi, düzenlenmesi ve bir politika ifadesi haline getirilmesi ile yapılır (Rizvi ve Lingrad, 2016, s. 90). Hudson'a (2007, s. 266) göre, son otuz yıldan bu yana tüm Avrupa ülkelerinde dramatik değişimler yaşanmıştır. Küreselleşme, bilgi ekonomisinin büyümesi ve yeni orta sınıfların ortaya çıkması sonucu eğitime yönelik ciddi meydan okumalar gözlemlenmiş, eğitimin daha çoğulcu ve bireyselliği ön plana çıkartan, standartlaştırılmış bir yapıya kavuşturulmasına yönelik talepler artmıştır. Bunun sonucunda devletin eğitim konusunda daha etkin rol alması, değişen koşullara uyum sağlanması konusunda politikalar geliştirmesi gerektiği görüşü önem kazanmıştır.

Politika metinleri, politik gündemin kamu algısını etkilemeye dönük resmi metinler olarak tanımlanabilir. Bu metinler etkinlik ortamlarını ve uygulayıcıların politikayı algılayış şekillerini semantik ve durumla ilgili araçlar yoluyla değiştirmeye çalışırlar. Kullanılan bu araçlar kanıtsal temellerin tartışılmaz olduğunu okuyucuları ikna etmeye, ideolojik çevrelerinin gizlenmesine yardımcı olmaktadır. Bir eğitsel politika metni daima bir ideolojik çerçeve tarafından desteklenmektedir. Metnin kendisi açık ya da örtülü bir şekilde değişik konular hakkında bir bakış açısı sunmaktadır. Bu metinler ontolojik ve epistemolojik çerçevelerde konumlandırılmaktadır, yani dünyanın doğası ve bu dünyanın nasıl bilinebileceği hakkında bir takım anlayışlardır (Scott, 2005, s.17-18).

Eğitim politikalarının uygulanmasında okullar temel araçların başında gelmektedir. Değişen demografik, sosyal ve ekonomik eğilimler eğitim politikalarını da etkilemekte, politikanın alanı içinde yer alan eğitimden beklentiler de bu doğrultuda şekillenmekte ve okullar üzerinde bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Eğitimde değişime yönelik değişik problem tanımlamaları ve çözüm önerileri gündeme gelmektedir.

Problemin tanımlanmasının ardından çeşitli politika eylemleri önerilerine içeren politik tartışmalar yapılmaktadır. Bu politika tartışmaları yeni bir müfredat, okul

yapısında değişim, daha güçlü akademik standartlar, yeni öğretmen yöntemleri ve profesyonellerin yetiştirilmesine yönelik standartları kapsamaktadır (Heck, 2008, s.4). Eğitim-politika ilişkisine çok yönlü yaklaşan Bursalıoğlu (2005, s.220-222), eğitimin politik niteliğinin devletin bir görevi olduğundan ileri geldiğini, eğitim sisteminin politik sistemin bir sütunu olduğunu, politika ile yönetimin kesin çizgilerle birbirinden ayıramayacağını belirtmiştir. Eğitim yöneticisinin politikayı bilmesi ve izlemesi zorunluluğunun, politikaya girmesi anlamında yorumlanmaması gerektiğini vurgulamış, her uzman gibi eğitim yöneticisinin de tarafsız kalması özellikle de politikacıya yansız bilgi vermesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Eğitim politikalarının anlaşılması için politikanın nasıl çalıştığının anlaşılması önem taşır. Scott'a (2005, s. 20-22) göre, politikanın nasıl çalıştığını yönelik üç kapsamlı teori bulunur:

1. Merkezi Kontrollü Model: Uygulayıcılar, politika belirleyicilerin emirlerini yerine getirirler ve politik yönergeyi uygularlar. Süreç tek yönlü, yönlendirici ve politika belirleyicilerin motivasyonlarına bağlı olarak değişir.
2. Çoğulcu Model: Politikanın yapılandırılmasında çeşitli çıkar gruplarının da dahil olduğu demokratik bir meşruiyet vardır. Süreç çok yönlü ve çoğulcudur.
3. Parçalanmış ve Çok Yönlendiricili Model: Politika metinleri sürekli olarak yeniden yorumlandıkları için politika da sürekli olarak bir değişim içindedir. Güç sahibi olan aktörler kendi politikalarının uygulanmasında istenmeyen durumlar söz konusu olduğunda tepki verirler ve süreç içinde hem politikaların hem de politika uygulama araçlarının yeniden yazılıp şekillenmesini sağlarlar.

İnsani bilimlerin ilgili olabilmesi için sadece tek bir ses bütün kamusal söyleme hakim olmamalıdır. Bu durum, bizi sosyal politika yapıcılara erişimi ve karar alma ile politikaları uygulamadaki etkileri sorununa götürür. Alternatif sosyal bilime yönelik çaba ve girişimlerin politik pratik, politika oluşturulması ve program uygulamalarına yönelik sonuçları olması kaçınılmazdır (Alatas, 2016, s. 178-179). Sosyal bilimlerde gündem belirleme çalışmalarında bağımsız bir akademik düşünce ve kültürel çoğulculuk yaklaşımı ile hareket edilmesi, farklı teorilerden yararlanılması, politika belirleme ve uygulamada da özgürlüğü beraberinde getirecektir.

Eğitim, politika gündeminin en önemli maddelerinden biri, hatta bizzat politik bir olgudur. Eğitim olgusu, farklı ekonomik, toplumsal ve siyasal gruplar arasında var olan güç ilişkilerinin biçimlendirdiği bir gerçekliktir. Eğitimin politik bir analizi ise eğitime ilişkin belirli inşaların tarihsel ve toplumsal bağlamlarda nasıl ve hangi

nedenlerle ortaya çıktığının, belirli inşaların diğerleri üzerinde hangi şekillerde tahakküm oluşturduğunun çözümlenmesidir (Ünal ve Özsoy, 2010, s.137-138).

Eleştirel okuryazarlık, işlevsel ve kültürel okuryazarlıktan ayrı tutulmalıdır. İşlevsel okuryazarlık yönergeleri izleme, işaretleri okuma ve mevcut formları doldurma gibi eylemler için gerekli temel okuma becerilerinin kazanılmasının teknik sürecine karşılık gelmektedir (Mayo, 2012, s.79). Öğretmenlerin, eğitim ile ilgili metinleri eleştirel bir şekilde okumaları önem taşımaktadır fakat bu tür metinler öğretmenleri, rolleri politik düzeyde kararlaştırılmış politikaları uygulamaya koyacak birer teknisyen olarak konumlandırma çabası içindedirler. Politika metinleri, toplum tarafından algılanış şeklini etkilemek amacıyla oluşturulurlar ve resmi metinler olarak nitelendirilebilirler. Bu tür politik metinlerin özellikleri şunlardır (Scott, 2000, s. 114-115):

1. Bu metinler ideolojik olarak açık ya da örtük, genel ya da özel, geniş ya da dar odaklı olabilirler
2. Bir politika metni üretme, politika gündemini yeniden şekillendirmenin bir yoludur. Bu da okuyucuya bu metnin kural koyucu bir metin olduğu algısını veren anlamsal, dilbilgisel ve konumsal araçlar kullanılarak yapılır
3. Politika metninin okuyucuları, bu metinlerin yazarlarının niyetleri, kullandıkları araçlar, ideolojik dayanakları, uygulayıcılar için nasıl yarar sağladığı vb. sorular sorarlar.
4. Politika metninin okuyucusu ya da uygulayıcı, metni çözümlerse bile bu metnin etkili olduğu anlamına gelmez. Politika metinleri uygulayıcıların nasıl davranmaları konusundaki yönergeleri, bu yönergelerin hangi yaptırımlarla destekleneceği konusunda bilgileri içerir.

Labaree (2003), eğitimdeki uygulayıcıların birer eğitim araştırmacısına nasıl dönüşmesi gerektiğini anlattığı çalışmasında, eğitim politikasında eğitimin farklı ve birbiriyle rekabet halinde olduğu değerlerden bahseder. Bu değerler şunlardır:

1. Demokratik Eşitlik: Eğitim bir kamu malıdır ve her vatandaşın erişimine açık olması gerekir. Eğitim sürecinde her vatandaşa eşit bir şekilde davranılmalıdır ve her vatandaşın sahip olduğu potansiyeli en üst düzeye çıkarması konusunda gerekli ortamlar sağlanmalıdır.
2. Sosyal Hareketlilik: Eğitime ekonomik kazanç ve sosyal statü kazandırma açısından bakan bu görüş, eğitimimde rekabet konusuna yoğunlaşmaktadır.

Eğitimde politika çalışmalarının genel anlamda ekonomik ve kurumsal perspektifler olmak üzere iki bakış açısıyla değerlendirilebileceğini belirten Heck (2008, s.128-151), ekonomik perspektifin sosyal politikaların analizi üzerinde yoğunlaşırken, eğitimde politika sorunlarının uygulamasına yeterince önem vermediğinin altını çizer. Bu perspektif rasyonel karar verme, kaynakların tahsisi, etkililik ve üretimin maksime edilmesine yoğunlaşmaktadır. Klasik örgüt teorilerinin önem verdiği kontrol ve çalışanların hesap verebilirliği de bu perspektif dahilinde değerlendirilebilmektedir. Bürokratik örgüt modeli, rasyonel seçim modeli ve yapısal işlevselcilik bu perspektifin içinde yer alan modellerdir. Buna karşın kurumsal perspektif, açık olmayan amaçları ve teknolojilerinden dolayı okul gibi örgütlerde örgütün korunmasının örgütsel amaçlara ulaşmaktan daha önemli olduğunu belirtir. Bu perspektif okulların çevrelerine uyum sağlamalarının önemi dile getirilmekte, kültürel normların politika yapıcıların uygulamalarını etkilediğini vurgulamaktadır.

Eğitim ile ilgili değişim projeleri ve politikaları, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de üst yönetimler tarafından merkezi olarak hazırlanmaktadır. Değişimin muhataplarının bu sürece katılmaması, muhatapların sorunlarına çözüm üretmemesi, değişim çabalarından beklenen sonuçların alınmasına engel olmaktadır. Eğitim ile ilgili uygulamalar, eğitimsel araştırmalar ve eğitim politikaları, eğitimin paydaşlarınca birlikte etkileşim içinde geliştirilmelidir (şişman, 2009, s. 69). Ülkemizde eğitim yönetimi alanı politika üretmemekte ve üretilen politikaları da etkileyememektedir. Kendi toplumumuzun, sahip olduğumuz kurumların, insanlarımızın sorunlarına ve geleceğe ilişkin beklentilerine yönelik özgün çözümler ortaya konmamakta, eğitim yönetimi alanını yeniden inşa edecek politikalar geliştirilememektedir (Yalçın, 2015, s. 201-205). Fullan, geliştirdiği “Eğitimsel Gelişim Modeli”nde müfredat çalışmaları, öğrenci başarısını değerlendirme çalışmaları, öğretmen öğrenmeleri çalışmaları, öğretmen ve yöneticilerin kişisel gelişimlerinin geliştirilmesi çalışmaları ve çalışma koşullarını geliştirme çalışmaları olmak üzere beş boyut üzerinde durmuş, nitelikli politika ve uygulamalar için her bir boyutun gerekli olduğunu belirtmiştir (Fullan, 2003; Tofur,2015).

Uygulanan politikalar demokrasiyi vurgularken, çok fazla sayıda okul tamamen kişisel çıkarılara dayalı olan bireyselliği vurgulamakta, işbirliğine dayalı bir toplumun vatandaşı olmaktan çok, okullar tarafından verilen sertifikaların tüketicileri haline gelmektedir. Okullar daha az güçlü olanları görmezden gelmekte, değişik yapılar yardımıyla yeniden ayrımcılığı güçlendirmekte, gençlerin farklı görüşleri

araştırmalarına ve kendi görüşlerini ifade etmelerine imkan vermemekte, egemen kültür tarafından uygun bulunan bilgi ile kendilerini sınırlandırmalarını teşvik etmektedirler (Apple ve Beane, 2016, s. 43-45).

Oplatka (2010, s. 159-144), 2000’li yıllarda hkmetler tarafından eğitim politikaları, uygulama ve araştırmaların yeniden değerlendirilmesi konularına büyük ilgi gösterildiğini belirterek, bunun alandaki alanyazınına da yansdığını belirtmiştir. Alan eskiye oranla hükümet politikaları ve yasaları ile daha yakından ilgilidir. Okullaşma ve eğitimin geniş kapsamlı yönleri incelendiğinde alanın temel çalışma alanlarının genellikle liderlik konusuyla örtüştüğü veya politika konusu ile bağlantı kurulduğu görülmektedir. Buna rağmen, politika merkezli konuların alanın söylemine etkisi oldukça sınırlı kalmıştır ve bu durum alanın dergilerinde yayımlanan çalışmaların tekrarlanması sonucunu doğurmuştur.

Türkiye’de eğitim politikasının önemli bir belirleyicisi ve uygulayıcısı olan Milli Eğitim Bakanlığı’nın görevleri, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükümünde Kararname’nin 2. maddesinde şu şekilde sıralanmıştır:

- a. Okul ncesi, ilk ve orta ğretim çağındaki öğrencileri beden, zihn, ahlak, manev, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve ğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; ğretmen ve öğrencilerin eğitim ve ğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.
- b. Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.
- c. Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller işığında tasarlamak ve geliştirmek.
- d. Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imknlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.
- e. Kız ğrencilerin, engellilerin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.

- f. Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- g. Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek.
- h. Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yürütmek.
- i. Yükseköğretim dışında kalan ve diğer kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak.

2.6. Kalkınma Planları

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ışığında, her toplumun belirlemiş olduğu gelişim hedefleri vardır. Bu hedefler ülkelerin toplumsal yapılanması için belirleyici öğelerdir. Ülkemizde de çağa ve yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilmek amacıyla belirli dönemleri kapsayan Kalkınma Planları hazırlanmıştır. Türkiye'nin kalkınmasına yön verecek sayısal hedefler beş yıllık bir plan çerçevesinde çözümlenmektedir (Akça, Şahan ve Tural, 2017, s. 396). 1963'ten günümüze on adet kalkınma planı uygulamaya konmuştur. Bu planlarda ülkenin mevcut ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı ortaya konmuş, arzu edilen hedefler ve ulaşılmak istenen yapı ele alınmıştır. Değişen ülke ve dünya şartları her bir planın perspektifinin farklı olmasını gerektirmiştir (Tüzünkan, 2015).

Planlama, merkezi bir otorite eliyle ekonomik faaliyetlerin bir bölümünün ya da bütününün şekillendirilmesi anlamına gelir. Türkiye'de uygulanan planlama modeli kamu kesimi için zorunlu, özel kesim için ise yol gösterici bir nitelik taşıdığı için piyasanın yerini tutmaya değil kamu kesiminin koordine edilmesini sağlamaya yönelik çok daha kısıtlı bir planlama modelidir (Eğilmez ve Kumcu, 2017, s. 202). 30 Eylül 1960 tarihinde 91 sayılı kanun ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) kurularak planlamanın örgütsel altyapısı hazırlanmıştır. DPT'nin kuruluşundan bir yıl sonra kabul edilen 1961 Anayasası'nda ise sosyal devlet kavramı devletin temel nitelikleri arasında alınarak ve planlama ile ilgili hükümler getirilerek planlama düzeninin yasal dayanağı oluşturulmuştur (Küçük, 2008, s. 30).Türkiye'de perspektif plan olarak adlandırılan uzun vadeli planlar hazırlanmıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planları perspektif planlar

olarak hazırlanmıştır. Soyut ve genel ifadelerin yer aldığı perspektif planların uygulanması, kalkınma planları aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu planlar aşağıdaki gibidir (Sezen, 1999, akt. Altundemir,2012, s. 97):

1. Perspektif Plan (15 yıllık) (1963-1977)
 - Birinci Beş yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)
 - İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968- 1972)
2. Perspektif Plan (22 yıllık) (1973-1995)
 - Üçüncü Beş yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)
 - Dördüncü Beş yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)
 - Beşinci Beş yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)
 - Altıncı Beş yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)
 - Yedinci Beş yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)
3. Perspektif Plan (22 yıllık) (2001-2023)
 - Sekizinci Beş yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)
 - Dokuzuncu Beş yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)
 - Onuncu Beş yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)

Türkiye’de 1961 yılında Anayasa’da kalkınma ile ilgili hükümlerin getirilmesi ile beraber, 3 dönem halinde incelenebilecek ekonomi politikası uygulamaları olmuştur (Eğilmez ve Kumcu, 2017, s. 256-260):

1. Planlı Karma Ekonomi Dönemi (1961-1979): Bu dönemde ortaya konan kalkınma planlarının ilk ve temel hedefi, yıllık ortalama yüzde 7 dolayında bir büyüme hızına ulaşarak gelişmiş ekonomilerle aradaki farkın kapatılmasıydı. Bu temel amaç çerçevesinde yapılması gerekenler, uygulanması gereken diğer politika araçları sıralanıyordu.
2. Piyasa Ekonomisine Geçiş (1980- 2001): Bu dönemin başlıca hedefleri döviz gelirlerini artırmak, ithalatı serbestleştirmek, kamu kesiminin yanına özel kesimin konularak büyümenin sağlanmasıdır.
3. Piyasa Ekonomisi (2002 ve sonrası): maliye politikasının yerini para politikası almıştır. Özelleştirme gelirleri gibi gelirler, bütçe dengesine önemli katkı sağlamıştır.

Kalkınma ile eğitim arasında bir ilişki olduğunu vurgulayan Küçükler (2008, s. 47-48), bu ilişkinin az gelişmişliğin tarihsel, ekonomik ve politik nedenlerinin ortaya konulmadan ele alınması durumunda, eğitime yapabileceğinden fazla bir anlam yüklenmesine neden olacağını ve bunun sonucunda da kapitalist gelişme yanlısı politik bir yaklaşımın ortaya çıkacağını belirtmiştir. Eğitimin kalkınma üzerindeki etkilerini

gösterme çabalarının iki nedeninin olduğunu altını çizmiştir. Birincisi, genel ekonomik ve toplumsal planlama sürecinde mevcut kıt kaynakların dağıtımında eğitime daha fazla pay ayırma isteğidir. İkincisi ise uluslaşma sürecinde oluşturulan yeni toplumsal yapı ve kuralların benimsetilmesi doğrultusunda halkın eğitime olan ilgisinin artırılmasıdır.

Neoliberal politikalara yönelik güvenirliliğin azalması, yeni bir kalkınma anlayışına yönelik tartışmaları alevlendirmiştir. Yeni kalkınmacılık olarak ifade edilebilecek bu tartışmaların merkezinde devlet ve devlet-piyasa ilişkisi yer almaktadır. Bu tartışmalarda, neoliberal tezlerin aksine piyasalar kalkınma için bir araç olarak değerlendirilmektedir (Yaşgöl, 2014). Neoliberal iktisat politikaları teorik, ampirik ve tarihsel açıdan gereksiz gerekçelere dayamaktadır. Buna karşın daha hızlı, adil, istikrarlı ve sürdürülebilir bir kalkınma için uygulanabilecek çok sayıda iktisat politikası mevcuttur. Buna karşın bu umut neoliberal dogmacılıkla sıkı bir bağ kurmuş olan iktisatçılar ve yetkili makamlar tarafından uzunca bir süredir ertelenmektedir. Bu bağ öylesine sağlamdır ki, söz konu iktisatçılar ve makamlar herhangi bir alternatifi ne tasavvur edebilirler ne de onaylayabilirler (Chang ve Grabel, 2016, s.255-259). İkinci Dünya Savaşından sonra ülkelerin az gelişmiş, gelişmekte veya gelişmiş bir ülke olmaları büyük ölçüde makro ekonomik parametreler hesaplanarak açıklanmaya çalışılıyordu. Bu hesaplamalar doğrultusunda kalkınmış olarak tanımlanan ülkeler az gelişmiş ülkelere tavsiyeler vermekte, Batı temelli kalkınma reçeteleri uygulanmaktaydı. Kalkınmanın sadece iktisadi büyüme ile ölçülmesinin yetersiz olduğunu anlaşılmasıyla birlikte, kalkınmanın yeniden farklı ölçme teknikleriyle tanımlanması gerektiğini ortaya koymuştur (Gökdemir ve Veenhoven, 2014). Kalkınma, her şeyden önce, planları yürütecek etkin bir kamu yönetimi sistemini, yeterli teknik elemanları, uygulamaya yardımcı olacak vatandaşları gerektirir. Bir toplumda eğitimsel, sosyal ve ekonomik gelişme ile politika birbirleriyle etkileşimde bulunan etmenlerdir. Daha yaygın ve daha nitelikli bir eğitim, daha olumlu bir ekonomik kalkınmaya, bu da sosyal ve siyasal gelişmeye yol açar. Aynı şekilde toplum ilerledikçe ve zenginleştikçe de daha fazla eğitime gereksinim duyar (Kaya, 2015, s. 17).

Geleneksel iktisat anlayışının süregelen soruları bugün dahi eleştirilmeye devam etmektedir. Teorinin öngördüğü serbest piyasa, bireysel özgürlükler ve benzeri başarı koşulları günümüzde küreselleşme ile bağlantılı olarak sağlanmaktaysa da yıkıcılığı artan krizler ve dünya nüfusunun büyük çoğunluğunun içinde bulunduğu düşük refah koşulları iktisadın beşeri faktörleri dışlayıcı, birey ve toplumun refah düzeyinden daha çok matematiksel modellemeleri ön plana çıkartan yaklaşımları eleştirilmektedir (Neyses

ve Exadaktylos, 2014). Neoklasik ekonomi teorisi tam olarak kapitalizmin şu kabulleri üzerine inşa edilir (Eğilmez, 2020, s. 184-185):

1. İnsanlar rasyoneldir. Dolayısıyla e doğru ve kendilerine en çok yararlı olanı seçerler.
2. Piyasa sistemi rasyonelliğin ve en yararlıının öne çıkmasına neden olur.
3. Piyasa sistemi bütün dengeleri kendiliğinden en iyi düzeyde oluşturur.
4. Karşılıklı ticaret herkesin refahını artırır.

Noeliberel politikaların esas alındığı planlama ve yönetim yaklaşımları, genellik, eşitlik ve fırsat eşitliğinden yeterince söz etmemekte, temel eğitim hakkı, demokratik eğitimi, bilimselliği ve çok yönlü planlama anlayışını piyasa mekanizmalarına indirgemekte, sosyal kültürel kalkınmanın sadece iktisadi saiklere önem verilerek gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Eğitim yönetimi alanı da bu tür neoliberal politikalarından etkilenmekte, alandaki araştırma, yaklaşım ve süreçler toplumsal bağlamdan koparılmakta ve yapay bir teori-uygulama boşluğu meydana gelmekte, salt ekonomi dilinde, ekonomi bağlamında içi boşaltılmış sorun alanları oluşmaktadır (Şentürk, 2010).

2.6.1. Sekizinci Beş yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)

Daha önce hazırlanan yedi kalkınma planında olduğu gibi Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da eğitimdeki mevcut durumun iyileştirilmesi için amaçlar, ilkeler ve politikalar belirtilmiştir. Belirtilen amaçlar ve ilkeler şunlardır:

1. Eğitim sisteminin temel amacı; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik, özgürlükçü ve manevi bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanını yetiştirmektir.
2. Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmeti içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkan veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetilen bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir.

2.6.2. Dokuzuncu Beş yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, eğitim sisteminin geliştirilmesi, Beşeri Gelişme ve Sosyal Dayanışmanın Güçlendirilmesi başlığı altında yer almıştır. Planın temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Ekonomik, sosyal ve kültürel alanlara bütüncül bir yaklaşım esastır.
2. Toplumsal diyalog ve katılımçılık güçlendirilerek, toplumsal katkı ve sahiplenmenin sağlanması esastır.
3. İnsan odaklı bir gelişme ve yönetim anlayışı esastır.
4. Rekabetçi bir piyasa, etkin bir kamu yönetimi ve demokratik bir sivil toplum gelişme sürecinde birbirini tamamlayan kurumlar olarak işlev görecektir.
5. Kamusal hizmet sunumunda; şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımçılık, verimlilik ve vatandaş memnuniyeti esastır.
6. Devletin ticari mal ve hizmet üretiminden çekilerek, politika oluşturma, düzenleme ve denetleme işlevlerinin güçlendirilmesi esas olacaktır.
7. Politikalar oluşturulurken kaynak kısıtı gözönünde bulundurularak önceliklendirme yapılacaktır.
8. Uygulamanın vatandaşa en yakın birimlerce yapılması esastır.
9. Toplumsal yapımızın ve bütünlüğümüzün ortak miras ve paylaşılan değerler çerçevesinde güçlendirilmesi esastır.
10. Doğal ve kültürel varlıklar ile çevrenin gelecek nesilleri de dikkate alan bir anlayış içinde korunması esastır.

Eğitimin işgücü talebine duyarlı hale getirilmesi için, ekonominin ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek yeni mekanizmalara ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Bir önceki plan değerlendirildiğinde genç ve eğitilmiş kişilerin istihdamında istenen düzeyde gelişmelerin gerçekleşmediği belirtilerek, yeni mekanizmaların gerekli olduğu, eğitim programlarının gözden geçirilerek özellikle mesleki eğitimin işgücü piyasası da göz önünde bulundurularak gerekli esnekliğe kavuşturulması vurgulanmıştır.

2.6.3. Onuncu Beş yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim; durum analizi, amaçlar ve hedefler, politikalar olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir. Durum analizinde Fatih Projesi'nin başlatıldığı, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimin tesis edildiği, eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış görüldüğü, üniversite sayısının arttığı,

nüfusun eğitim düzeyinin yükselmesine karşın, OECD ve AB ortalamalarına göre düşük kalmaya devam ettiği belirtilmiştir. Amaçlar ve hedefler alt başlığında ise şu ifadeler yer almaktadır:

Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşma ve ile-tişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin temel amacıdır.

Toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, paydaşlarıyla etkileşim içerisinde olan, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren, akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeli çerçevesinde küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmektedir.

2.6.4. Onbirinci Beş yıllık Kalkınma Planı (2019-2023)

Onbirinci Baş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim; nitelikli insan, güçlü toplum başlığı altında ele alınmış, amaç ile politika ve tedbirler olmak üzere iki alt başlık altında incelenmiştir. Amaç alt başlığında; “ tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkanlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşma ve erişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır” ifadeleri yer almıştır.

2.7. Milli Eğitim Şuraları

Milli Eğitim Bakanlığı, cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim ile ilgili karşılaştığı sorunları çözmek amacıyla kendi içinde önemli yapılanmaları hayata geçirmiştir. Bu yapılanmaların içinde en önemlilerinden biri de milli eğitimin planlanması, müfredat, program ve periyodik hedeflerin belirlendiği, eğitimcilerin katıldığı, belirlenen gündem maddeleri ile ilgili düşüncelerin ifade edildiği Milli Eğitim Bakanlığı'nın danışma organı olarak faaliyet gösteren Milli Eğitim Şurası'dır (Dinç, 1999). Türk Milli Eğitimini geliştirerek niteliğini yükseltmek amacıyla, 1933 yılında 2287 sayılı kanunla kurulan şurada alınan kararlar onaylandıktan sonra icra planına

alınmakta ve uygulamaya konulmaktadır (Şişman,2005,s.85). Şuraları hazırlayan etmenler şunlardır (Deniz, 2001, s.14-20):

1. Yeni devletin ve toplumun yapılandırılmasında eğitime önemli görevler yüklenmesi
2. Eğitim ile ilgili politikalar üretecek bir kuruma duyulan gereksinim
3. Üniversitelerin eğitim sistemi oluşturma sürecindeki yetersizliği
4. En kısa zamanda, en az maliyetle ve kendi öz kaynakları ile kalkınma zorunluluğu
5. Yabancı uzman ve kurulların çalışmalarından beklenen düzeyde verim alınamaması
6. Ülkenin eğitimcilerinin ve eğitim ile ilgili kesimlerin temsilcilerinin buluşturulmasıyla oluşacak yapıdan yararlanma isteği

1939 yılında gerçekleştirilen Birinci Milli Eğitim Şurası'ndan 2014 yılında düzenlenmiş olan son şuraya kadar on dokuz Milli Eğitim Şurası düzenlenmiştir. Bu şuraların gerçekleştirildikleri tarihler aşağıdadır:

1. Milli Eğitim Şurası-1939
2. Milli Eğitim Şurası-1943
3. Milli Eğitim Şurası-1946
4. Milli Eğitim Şurası-1949
5. Milli Eğitim Şurası-1953
6. Milli Eğitim Şurası-1957
7. Milli Eğitim Şurası-1962
8. Milli Eğitim Şurası-1970
9. Milli Eğitim Şurası-1974
10. Milli Eğitim Şurası-1981
11. Milli Eğitim Şurası-1982
12. Milli Eğitim Şurası-1988
13. Milli Eğitim Şurası-1990
14. Milli Eğitim Şurası-1993
15. Milli Eğitim Şurası-1996
16. Milli Eğitim Şurası-1999
17. Milli Eğitim Şurası-2006
18. Milli Eğitim Şurası-2010
19. Milli Eğitim Şurası-2014

2.7.1.Onyedinci Milli Eğitim Şurası

13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilen XVII. Milli Eğitim Şurası'nın gündem maddeleri şunlardır:

1. Türk Milli Eğitim sisteminde kademeler arasında geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi
2. Küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi

Türk Milli Eğitim sisteminde kademeler arasında geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi başlığı altında özel eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretimde kademeler arası geçişler ve sınav sistemi alt başlıklarında toplam altmışaltı karar alınmıştır. Küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi başlığı altında yaşam boyu öğrenme, eğitimde hareketlilik, eğitimde nitelik alt başlıklarında toplam doksan yedi karar alınmıştır.

2.7.2. Onsekizinci Milli Eğitim Şurası

1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilen XVII. Milli Eğitim Şurası'nın gündem maddeleri şunlardır:

1. Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi
2. Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği
3. İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması
4. Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi
5. Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme

Öğretmen yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi başlığı altında 34 karar; eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği başlığı altında elli karar; ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması başlığı altında otuz sekiz karar; spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi başlığı altında kırk iki karar; psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme başlığı altında ise otuz üç karar alınmıştır.

2.7.3.Ondokuzuncu Milli Eğitim Şurası

2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen XIX. Milli Eğitim Şurası'nın gündem maddeleri şunlardır:

1. Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri
2. Öğretmen niteliğinin artırılması
3. Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması
4. Okul güvenliği

Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri başlığı altında 47 karar; öğretmen niteliğinin arttırılması başlığı altında 40 karar; eğitim yöneticilerinin niteliğinin arttırılması başlığı altında 44 madde; okul güvenliği başlığı altında 47 karar alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, eğitim yönetimi alanında çalışan öğretim üyeleri ile Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimlerini tamamlamış ya da lisansüstü eğitimlerine devam eden okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği çalışmanın yöntemsel süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Ayrıca Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde 2014-2019 yılları arasında yayınlanan makalelerin, eğitim yönetimi alanında 2014-2019 yılları arasında yayınlanan doktora tezlerinin, 2001-2020 yılları arasını kapsayan dört tane kalkınma planının, 2006-2014 yılları arasını kapsayan üç tane Milli Eğitim Şurası'nın tematik incelemesi bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Kavram olarak “araştırma deseni” sistematik, sınırları ve aşamaları açık-seçik bir biçimde belirlenmiş bir süreci çağrıştırır. Nitel araştırma deseni ise araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir strateji olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma desenleri araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.69). Araştırmanın desenleme aşaması, araştırma tasarısı ya da soruları hakkında bir dizi önemli kararlar içerir ve aşağıdaki sorulara yanıt verir (Berg ve Lune, 2015, s.61-62):

1. Ne çeşit bilgi toplanacak ve ne çeşit veri toplama teknikleri kullanılacak?
2. Araştırma nerede ve ne çeşit bir grup ya da gruplarla yapılacak?
3. Araştırmayı yürütürken tek bir veri toplama stratejisi mi yoksa değişik veri toplama çeşitlerinin birleşimi mi kullanılacak?
4. Araştırma tek başına mı yoksa başka birinin yardımıyla mı yapılacak?
5. Araştırma kapsayıcı bir teori ile mi yoksa birkaç ilişkili teori ile mi sınırlanacak?
6. Veriler nasıl düzenlenecek ve analiz edilecek?

Araştırma probleminin doğasına ve araştırma problemine yönlendirilen sorulara dayalı olarak araştırmacı ya nitel ya da nicel araştırma yöntemini seçer. Problem, araştırma soruları ve literatür taraması araştırmacıya nitel veya nicel yöntemden hangisini kullanacağı konusunda yol gösterir (Creswell, 2019, s.14). Nitel ve nicel

araştırma pek çok yönden birbirinden farklıdır ama aynı zamanda birbirlerini tamamlar. Tüm toplumsal araştırmacılar toplumsal yaşamı anlamak ve açıklamak için sistematikolarak amprik verileri toplar, analiz eder ve örüntülerini inceler. İki yaklaşım arasındaki farklardan biri verilerin doğasından kaynaklanır. Diğer farklar ise toplumsal yaşam hakkındaki farklı varsayımlar ve farklı amaçlardır. Çoğu nicel araştırmacı sosyal bilime pozitivist bir yaklaşıma güvenirken, nitel araştırmacılar ise çoğunlukla yorumlayıcı veya eleştirel sosyal bilime güvenir (Neuman, 2014, s.223-224). Nicel araştırma nesnelerin sayılarını, ölçümlerini ve ana konunun yayılımın gösterirken, nitel araştırma nesnelerin anlamlarını, kavramlarını, tanımlamalarını, karakteristiklerini, metaforlarını ve sembollerini ifade eder. Nitel teknikler, araştırmacıların başkalarını anlamalarını ve kavramlarını paylaşmalarını, insanların günlük hayatlarını nasıl yapılandırıp anlam verdiklerini araştırmalarını sağlar (Berg ve Lune, 2015, s.19-25). McMillan ve Schumacher (2006), nitel araştırma desenlerini etkileşimli ve etkileşimli olmayan şekilde iki grupta toplamıştır. Etkileşimli desenler fenomenoloji, etnografi, vaka çalışması, gömülü teori ve eleştirel araştırmalardır. Etkileşimli olmayan desenler ise kavram analizi ve tarihsel analizdir. Creswell'e (2019) göre, nitel ve nicel araştırmaları iki uçlu bir dikotomiden daha çok bir süreklilik içerisinde farklı noktalar olarak görmek gerekmektedir. Araştırmalar hem nitel hem de nicel araştırmaların bazı özelliklerini taşıyabilir. Ancak araştırmalar bu yaklaşımlardan birine ya da diğerine dayanma eğiliminde olabilir.

Nitel araştırma desenleri araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik eder. Araştırma odağını, veri toplama ve bu verileri analiz yaklaşımlarını belirlemede araştırmacıya yol göstermesine karşın sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir yönlendirme yapmaz. Araştırmalara rehberlik eden teorilerin seçiminde felsefi varsayımlar ve inançlar belirleyicidir ve araştırmacıları doğrudan etkiler. Bu varsayım ve inançların farkına varılması ve bunların nitel araştırmalara dahil edilip edilmemesi ise büyük önem taşımaktadır (Şimşek, 2008, s.69; Creswell, 2013, s. 15). Yorumlayıcı faaliyetler dizisi olarak nitel araştırma, hiçbir metodolojik uygulamayı bir diğerinden ayrıcalıklı bir şekilde konumlandırmaz. Tartışma veya söylem dizisi olarak, nitel araştırmanın açık bir tanımını vermek oldukça zordur. Nitel araştırmanın ait olduğu tek bir teori ya da paradigmadan bahsedilemez. Yapılandırmacılar, Feminizm, Marksizm, etnik desenli çalışmalar ve kültürel desenli çalışmalara kadar, çoklu teorik paradigmlar nitel araştırma yöntem ve stratejilerini kullanmaktadır. Nitel araştırma tek bir disipline ait

değildir; birçok ayrı disiplinde kullanılmaktadır (Berg ve Lune, 2015, s.56). Nitel araştırmada, araştırma sürecini her safhasında farklı temel özellikler görülür. Bu özellikler şunlardır (Creswell, 2019, s.20-21):

1. Problemi keşfetme ve temel olguyu detaylı bir şekilde kavrama
2. Literatür taramasının küçük bir rol oynaması ama problemi güçlendirmeyi sağlaması
3. Amacı ve araştırma sorularını genel, katılımcıların deneyimlerini geniş ölçüde ifade etme
4. Katılımcı görüşlerini almak için az sayıda kişinin söylemine dayalı olarak veri toplama
5. Metin analizleri kullanarak verileri betimleme, temalara göre analiz etme ve bulguları daha geniş anlamda yorumlama
6. Raporu esnek, zaman içinde gelişen yapılar ve değerlendirme kriterleri kullanarak yazma ve araştırmacıların kedilerini yansıtma ile yanlılıklarını dahil etme

McMillan ve Schmacher (2006), nitel araştırma desenlerini etkileşimli desenler ve etkilileşimli olmayan desenler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Etnografi, fenomenoloji, durum çalışması, gömülü teori ve eleştirel araştırmalar etkileşimli desenler iken; kavramsal analiz ve tarihsel analiz etkileşimli olmayan desenlerdir. Bu desenlerden araştırma için uygun olanının belirlemede desenler arasında herhangi bir üstünlük tartışmasına gidilmemiş, araştırmanın konusu, amacı, veri kaynakları göz önünde bulundurularak araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Durum çalışmasındaki analiz birimi birden fazla durum veya tek bir durum olabilir. Durum çalışmasının karakteristik özellikleri şunlardır (Creswell, 2013, s.97-99):

1. Durum çalışması özel bir durumun belirlenmesiyle başlar. Bu durum bir birey, bir kuruluş ya da ortaklık gibi somut bir varlık olabileceği gibi bir ilişki, bir karar verme süreci ya da bir proje de olabilir.
2. Durum çalışması yürütmenin amacı önemlidir. Durum çalışmasının amacı belli bir konuyu, problemi veya meseleyi en iyi şekilde anlamaktır.
3. Duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunma iyi bir nitel durum çalışmasının ayırt edici bir özelliğidir. Bunu gerçekleştirmek için araştırmacı gözlemlerden

mülakatlara, dokümanlardan görsel-işitsel materyallere kadar birçok veri çeşidi toplar.

4. Bir durum çalışmasında veri analizinin hangi yaklaşımla gerçekleştirileceğine ilişkin seçim farklılaşır. Bazı çalışmalar durum içerisindeki birden fazla birimin analizini içerirken, bazıları durumun tümünü raporlaştırır.
5. İyi bir durum çalışmasının, söz konusu duruma ilişkin bir betimleme içermesi analizi anlamada önemlidir. Araştırmacı her bir durumu incelemek için temalar, konular veya belli durumlar belirleyebilir.
6. Durum çalışmaları genellikle araştırmacının durum ya da durumlarda çıkardığı, genel anlam çerçevesinde oluşturduğu sonuçlar ile son bulur. Bu sonuçlar durum ya da durumların araştırılması sonucunda öğrenilen genel dersler şeklinde değerlendirilebilir.

Durum çalışması, sınırlandırılmış durumun büyüklüğüne ya da amaca göre farklılaşabilmektedir. Yin'e (2009) göre, dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir: Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum çalışması, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni. Stake ise durum çalışmalarında amaçları bakımından üç farklılık olduğunu ve bu doğrultuda durum çalışmalarının üç alt başlıkta sınıflandırılabilirliğini belirtmiştir: Gerçek durum çalışması, araçsal durum çalışması, çoklu durum çalışması. Çoklu durum çalışmasında araştırmacı bir konu ya da sorun seçer, konuya ya da soruna ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymak amacıyla çoklu durumları belirler. Bu çalışma için en uygun durum çalışması yöntemi, mevcut bir durumun detaylı bilgi edinmek için birden çok durumu kapsayacak şekilde genişletilmesi söz konusu olduğundan çoklu durum çalışmasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel ve nicel araştırmacılar örnekleme farklı şekillerde yaklaşırlar. Nicel araştırmacılar, temsil gücü yüksel örneklem elde etmeye çalışırken, nitel araştırmacılar bir örneklemin temsil gücünden daha çok örneklemin veya küçük örnek olayların toplumsal yaşamı nasıl aydınlattığı üzerine odaklanırlar. Nicel araştırmacıların aksine nitel araştırmacılar, vakaları yavaş yavaş seçer, bir vakanın seçilip seçilemeyeceğini belirleyen ise onun özel içeriğidir (Neuman, 2014, s. 319-320). Nitel araştırmada amaç, elde edilen bulguları evrene genellemek değil, ana olgunun derinlemesine keşfedilmesidir. Bu yüzden, nitel araştırmacı ana olguyu en iyi şekilde anlamak için, amaçlı bir şekilde bireyleri ve araştırma mekanlarını seçer. Bu anlama, insanların veya

araştırma mekanlarının detaylı bir şekilde kavranmasıyla gerçekleşir. Bu da, bireylerin incelenen olgu hakkında bilgi edinmesine veya seslerini başka türlü duyuramayan bireylere söz hakkı verilmesine yönelik anlayışa götürür (Creswell, 2013, s.266).

Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçek örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekanlarını amaçlı olarak seçerler. Yıldırım ve Şimşek'e (2008, s. 112) göre, ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü sağlayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılır.

Tablo 3.1

Katılımcı Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcı Kodu	Görüşme Süresi (dk.)	Cinsiyet	Unvan
T1	45	Erkek	Profesör Doktor
T2	56	Erkek	Profesör Doktor
T3	53	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi
T4	50	Erkek	Doçent Doktor
T5	40	Erkek	Doçent Doktor
T6	42	Erkek	Profesör Doktor
T7	50	Erkek	Profesör Doktor
T8	52	Erkek	Profesör Doktor
T9	56	Erkek	Doçent Doktor
T10	72	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi
T11	46	Erkek	Doçent Doktor
U1	43	Erkek	Okul Müdürü
U2	39	Kadın	Okul Müdür Yardımcısı
U3	37	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı
U4	35	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı
U5	40	Erkek	Okul Müdürü
U6	45	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı
U7	42	Erkek	Okul Müdür Yardımcısı
U8	50	Erkek	Okul Müdürü
U9	42	Erkek	Okul Müdürü

Eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğunun ortaya konmasının ve değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitelikli ve zengin veri elde etmek için veri kaynağı olarak alanda bu konu ile ilgili çalışmaları olan öğretim üyeleri ile alanda

lisansüstü eğitimini tamamlamış ya da bu eğitimlerine devam eden okul yöneticilerinin olmasına karar verilmiştir. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında zengin veri kaynağı olabilecek kişiler öncelikle bu konu ile ilgili çalışmaları olan öğretim üyeleridir. Uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasında ise zengin veri kaynağı olabilecek kişiler ise okul yöneticileridir. Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde her iki ölçüt grubu için şu şekilde belirlenmiştir: Eğitim yönetimi alanındaki öğretim üyeleri için deneyimler, çalışmanın konusu ile ilgili çalışmalar yapmak ile birlikte gönüllülük; okul yöneticilerinin belirlenmesinde ise deneyim, gönüllülük ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış ya da alıyor olmak esas alınacaktır. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde 2014-2019 yılları arasında yayınlanan makalelerin, 2014-2019 yılları arasında yapılan doktora tezlerinin, son kalkınma planlarının seçiminde örneklem seçimine gidilmemiş, çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. 2001-2019 yılları arasını kapsayan dört tane kalkınma planı, 2006-2014 yıllarını kapsayan üç tane Milli Eğitim Şurası'nın tamamı incelenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Nitel görüşmelerin amacı, görüşme gerçekleştirilen kişilerin dünyayı nasıl algıladıklarını anlamak, kullandıkları terminolojiyi, kişisel bakış açılarını ve deneyimlerinin karmaşıklığını yakalayabilmektir (Patton, 2014, s.348). Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla okul yöneticileri ve alandaki öğretim üyeleri ile yarı standartlaştırılmış görüşmeler yapılmıştır. Berg ve Lune'a (2015, s.136-137) göre, yarı standartlaştırılmış görüşmeler tamamen standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış görüşme uçlarının arasında bir yere yerleştirilebilmektedir. Bu görüşme türü, görüşme öncesi belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve özel bir takım konulara değinilmesini içermektedir. Bu sorular genellikle her bir katılımcıya sistematik ve tutarlı bir sırada sorulmaktadır ve görüşmeciler, hazırladıkları standartlaştırılmış sorulara aldığı cevapları derinleştirebilir. Neuman'a göre (2014, s.444-445), görüşme bir tanıtım ve girişle başlayıp aşama aşama devam etmektedir. Görüşmenin ana bölümü soruları sormak ve yanıtları kaydetmekten oluşur. Soru sormaya ek olarak, görüşmeci yanıtları doğru biçimde kaydeder. Yanıtlayıcılar çoğunlukla doğrudan soruları taramayı amaçladığından farklı biçimde yorumlar. Yanlış anlamayı azaltmak için sohbete dayalı görüşme gibi teknikler, basit, standartlaştırılmış görüşme modelinden sapar. Sohbe dayalı görüşmede, görüşmeci taramayı tasarlayanın amaçladığı yoruma ulaşması için yanıtlayıcıya yol gösterir. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda

yer alan sorular, ilgili alan yazın taraması sürecinde elde edilen veriler, çalışmanın temel önermeleri, araştırmanın amaçlarında yer alan kavramlar doğrultusunda belirlenmiştir. Sorular belirlenirken alandaki öğretim üyeleri ile uygulayıcılardan görüşler alınmış, gerek soruların içerikleri gerekse de dil ve ifade açısından uygunlukları konusunda bu kişilerin yardımlarına başvurulmuştur. İlk aşamada konu ile ilgili olabilecek her türlü soru yazılmış, ardından birbiriyle ilişkili olan ve birbirlerini içeren sorular tespit edilerek soru sayısı azaltılmış, ikinci tez izleme komitesinde sorulara son şekli verilmiştir. Bir pilot uygulama yapılmış, alınan ses kayıtları üzerinden soruların anlaşılabilirliği ve çalışmanın amaçlarını ne kadar kapsadığı konusunda uzman görüşüne başvurulmuş ve görüşme formunun geçerlik bakımından istenen düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada okul müdürlerine sorulan sorular EK-1’de, alandaki öğretim üyelerine sorulan sorular ise EK-2’de verilmiştir. Bu sorulara Tez İzleme Komitesi toplantılarında son şekilleri verilmiştir.

Görüşme sorularının hazırlanmasından ve katılımcıların özelliklerinin belirlenmesinden sonra, kiminle nerede, ne zaman ve nasıl görüşüleceğine ilişkin bir görüşme planı hazırlanmıştır. Görüşmeyi kabul eden öğretim üyeleri ve okul yöneticileri ile Haziran 2019-Ekim 2019 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri doygunluğuna ulaşıp görüşmeler bitinceye kadar 11 öğretim üyesi ve 9 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Görüşmelerde görüşmenin dijital olarak kaydedilmesi için izin istenmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Çalışmanın amacı ve varsayımları konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmış, etkileşimli bir süreç takip edilerek bazen soruların yerleri değiştirilmiş, bazen de bazı sorulara cevap verildiği için diğer sorular sorulmamıştır.

Eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerine YÖK Yayın ve Dokümantasyon Başkanlığı’nın web sitesinden, Kalkınma Planları’na Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı’nın web sayfasından, Milli Eğitim Şuraları’na Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın web sayfasından ulaşılmış ve pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın etik boyutu göz önüne alınarak doktora tezlerini yapmış olan kişilerin isimleri açık bir şekilde belirtilmeyip, tezler YÖK veri tabanında yer alan dosya isimleri ile kodlanmıştır. Alandaki araştırmaların gündeminin ne olduğunun ve kullanılan modellerin yıllara göre nasıl değiştiğinin belirlenmesi amacıyla tezler ve makalelerde çözümlenmeye gidilmiştir. Doktora tezleri ve makalelerin çözümlenmeleri, Karadağ (2009) tarafından geliştirilen Akademik Yayın Değerlendirme Formu ve bu form

üzerinde bazı değişiklikler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen form örnekleme bulunan tezler ile makalelerin tematik durumlarının belirlenmesine yönelik olup, yayına ait nitelikler (tez/makale, yıl), araştırma konusu ve araştırma modeli olmak üzere dört maddede geliştirilmiştir.(EK-3'te gösterilmiştir). Kalkınma Planları, eğitim sistemi ile ilgili mevcut durumun, hedeflerin, alınacak tedbirlerin ve yapılacak yatırımların neler olduğunun ortaya konulmasında eğitim politikaları için bir temel teşkil etmektedir. Bunun yanında Milli Eğitim Şuraları Türk Milli Eğitim sisteminin en yüksek danışma kurulu olması nedeniyle eğitim politikalarına yön vermektedir. Eğitim politikalarının gündeminin ne olduğu ile ilgili bir bakış açısı sağlamak amacıyla Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları da araştırmaya dahil edilmiş ve metinlerin çözümlemesinde Fullan'ın Eğitimsel Dönüşüm Modeli'ndeki aşağıdaki beş farklı tema kullanılmıştır.(EK-4'te gösterilmiştir):

- i) Müfredat çalışmaları
- ii) Öğrenci başarısını değerlendirme çalışmaları
- iii) Öğretme öğrenmeleri
- iv) Öğretmen ve yöneticilerin gelişimi
- v) Çalışma koşullarını geliştirme

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik ve geçerlik bütün ölçümlerin temel meselesidir. Her ikisi de ölçümleri yapılara bağlamakla ilgilidir. Yapıların belirsiz, dağınık olması ve doğrudan gözlenememesi güvenilirlik ve geçerliği önemli kılmaktadır. Kusursuz geçerlik ve güvenilirliğe ulaşmak neredeyse imkansızdır. Bunlar daha çok araştırmacıların elde etmeye çabaladığı ideallerdir. Geçerlik doğruluğa işaret ederken, güvenilirlik tutarlılığa veya sağlamlığa işaret etmektedir (Neuman, 2104, s.276-277). Veri toplama ve analiz süreci boyunca bulguların ve yorumların doğruluğundan emin olmak gereklidir. Nitel araştırmacıların doğruluğu veya inanırılığını açıklamak için kullandıkları çeşitli kavramlar vardır. Nitel araştırmacılar araştırmanın geçerliğini artırmak için farklı veri kaynakları arasından çeşitleme yaparlar. Buna veri çeşitlemesi denir. Araştırmacılar bulgularının doğruluğunu tespit etmek için araştırma bulgularını katılımcılarla birlikte kontrol ederler. Buna katılımcı teyidi denir. Araştırmacılar aynı zamanda araştırma dışındaki bir kişiden çalışmanın ayrıntılı bir incelemesini yapmasını, araştırmanın güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili yazılı geribildirimde bulunmasını isterler. Buna da uzman incelemesi denir (Creswell, 2019, s.333-334).

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için yapılan çalışmalar şu şekildedir: Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Görüşmelerin öncesi, görüşme sırası ve görüşme sonrasında yapılanlar ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, görüşmelerden elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği belirtilmiştir. Elde edilen veriler herhangi bir düzenlemeye gidilmeden aktarılmış, ardından alternatif görüşlere de yer verilmiş, yapılan betimlemeler doğrultusunda yorumlamaya gidilmiştir. Çalışmada araştırmacının rolü, sahip olduğu kavramsal çerçeve ve dünya görüşü bağlamında açıklanmıştır. Araştırma öncesindeki varsayımlar ve kavramlar detaylı bir şekilde açıklanmış, araştırma sonucu elde edilen verilerle bu varsayım ve kavramların büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Araştırma süresince uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanlardan gerekli eleştiri ve tavsiyeler alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel veriler, toplumsal yaşamdaki insanlar, eylemler ve olayları tarif ya da temsil eden metin, yazılı kelimeler, cümlecikler veya semboller biçimindedir. Nitel araştırmacılar nadir olarak istatistiksel analiz kullanırlar. Veri analizleri, sistematik ve mantıksal açıdan titiz, ancak nicel veya istatistiksel analizden farklı biçimde olabilir (Neuman, 2004, s.659). Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı bir takım özellikler taşır ve veri analizinde bir takım yeni yaklaşımları gerektirir. Bundan dolayı araştırmacının, araştırma ve toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve mevcut veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.221).



Şekil 3.1 *Veri Analiz Süreci*

Bu çalışmada elde edilen verilerin toplanması ve analizinde analitik tümevarım yaklaşımı kullanılmıştır. Berg ve Lune'a (2015, s.401-402) göre analitik tümevarım yaklaşımı, kuram oluşturmanın ilk şekli olarak, analizcilerin veriyi en doğru açıklayacak önemli desenleri keşfetmesi için sıkça kullanılmıştır. Tümdengelimsel

yöntem, araştırmacının öngörülebilir kalıplar ve ilişkileri araştırmasına ve test etmesine rehberlik edecek kuramsal çerçeveyi sınanmasının bir yolu sayılmıştır. Analitik tümevarımın kullanımı ise, amacına ve tarzına bağlı olarak değişik bir çok varyasyonu içeren farklı geliştirme durumlarında kendisine yer bulmuştur. Glaser ve Strauss, analitik tümevarımın içerik analizini kodlama süreci ile veri analizi işi bittikten sonra teori ile ilişkilendirirken bütünleştirilebileceğini önermiştir. Eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğuna ilişkin geçici önermelerle başlanan bu çalışma, analitik tümevarımsal bir yol izlenerek yürütölmüş, görüşmelerde araştırmanın varsayımlarına aykırı durumlar aranmış, varsayımlara uymayan durumlar dikkate alınarak analizlerde ve yorumlarda bunlara yer verilmiştir. Kodlama kategorileri sadece teoriden elde edilmemiş, verilerin inceleme anında geliştirilmiştir. Bu çalışmada araştırma sürecinde elde edilen veriler sürekli çözümlenmiş, elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve şimşek, 2008, s.224). Bu çalışmada araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal boyutundan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Ardından daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş, sonrasında düzenlenerek anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış, katılımcıların düşüncelerinden doğrudan alıntılar yapılmış, bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ham veri kaynaklarından elde edilen veriler temalar şeklinde düzenlenmiş, anlamlandırıcı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Nitel veri kodlamada üç tür vardır: Açık kodlama, eksenli kodlama ve seçici kodlama. Açık kodlama, nitel verileri ilk kodlamadır. Araştırmacı verileri inceleyerek bu verileri hazırlık niteliğindeki analitik kategoriler ya da kodlar şeklinde düzenler. Eksenli kodlama, araştırmacının kodları düzenlediği, baęlantılandırđı ve temel analitik kategorileri keşfettiği aşamadır. Seçici kodlama, nitel verilerin kodlamasında, araştırmacının geliştirilmiş olan kavramsal kodlama kategorilerini destekleyecek olan verileri belirlemek ve seçmek için önceki kodları incelediği kodlamanın son aşamasıdır (Neuman, 2104, s.664-669). Bulguların kodlanması sürecinde açık, eksen ve seçici kodlamalar kullanılmıştır. Açık kodlama aşamasında veriler incelenerek ilk kodlar elde edilmiştir. Eksen kodlamada her bir kodun diğer kodlarla olan ilişkisi belirlenerek

geçici kategorilere ulaşılmıştır. Seçici kodlama aşamasında ise bütün veriler ve önceki kodlar taranarak kavramsal kategorileri destekleyecek olan veriler belirlenmiştir çerçeve doğrultusunda veriler işlenmiş, bulgular ortaya konarak yorumlanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan analitik tümevarımsal yaklaşım kesin doğrulara ulaşmak amacıyla ele alınmamış, tümevarımsal ve tümdengelimsel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarla karşılaştırmak amacıyla Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde 2014-2019 yılları arasında yayınlanan makaleler ve eğitim yönetimi alanında 2014-2019 yılları arasında hazırlanan doktora tezleri içerik analizi türlerinden kategorisel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Doktora tezlerindeki ve makalelerdeki konular belirlenirken Lunenburg ve Ornstein'in (2013) "Eğitim Yönetimi" kitabındaki konu başlıkları ile Şengül Uysal'ın (2014) doktora tezinde kullandığı konu başlıklarından yararlanılmıştır. Kategori güvenilirliğini sağlamak amacıyla doktora tezleri ve makaleleri belirlenen kategorilerde sınıflandırmak üzere üç kodlayıcı kullanılarak bu kişilere sınıflamaların hangi kriterlere göre belirlendiği ve kategorilerin içerikleri konusunda bilgi verilmiştir. Tezler ve makalelerin %20'si pilot uygulama olarak seçilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kalkınma planları ve Milli Eğitim Şuraları ise Fullan'ın "Eğitimsel Dönüşüm Modeli"nin boyutlarına göre incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008, s.227) göre, içerik analizi yoluyla araştırmacılar verileri tanımlamaya, verilerin içindeki saklı gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırlar. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu şekilde gerek okul yöneticileri gerekse de alandaki öğretim üyelerinin eğitim yönetimi alanındaki teori-uygulama boşluğu konusundaki görüşleri; Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi

Dergisi'ndeki makaleler, eğitim yönetimi alanında doktora tezleri, kalkınma planları ve Milli Eğitim Şuraları bağlamında değerlendirilerek araştırma sonuçlarının kullanılabilirliği değerlendirilmiştir.

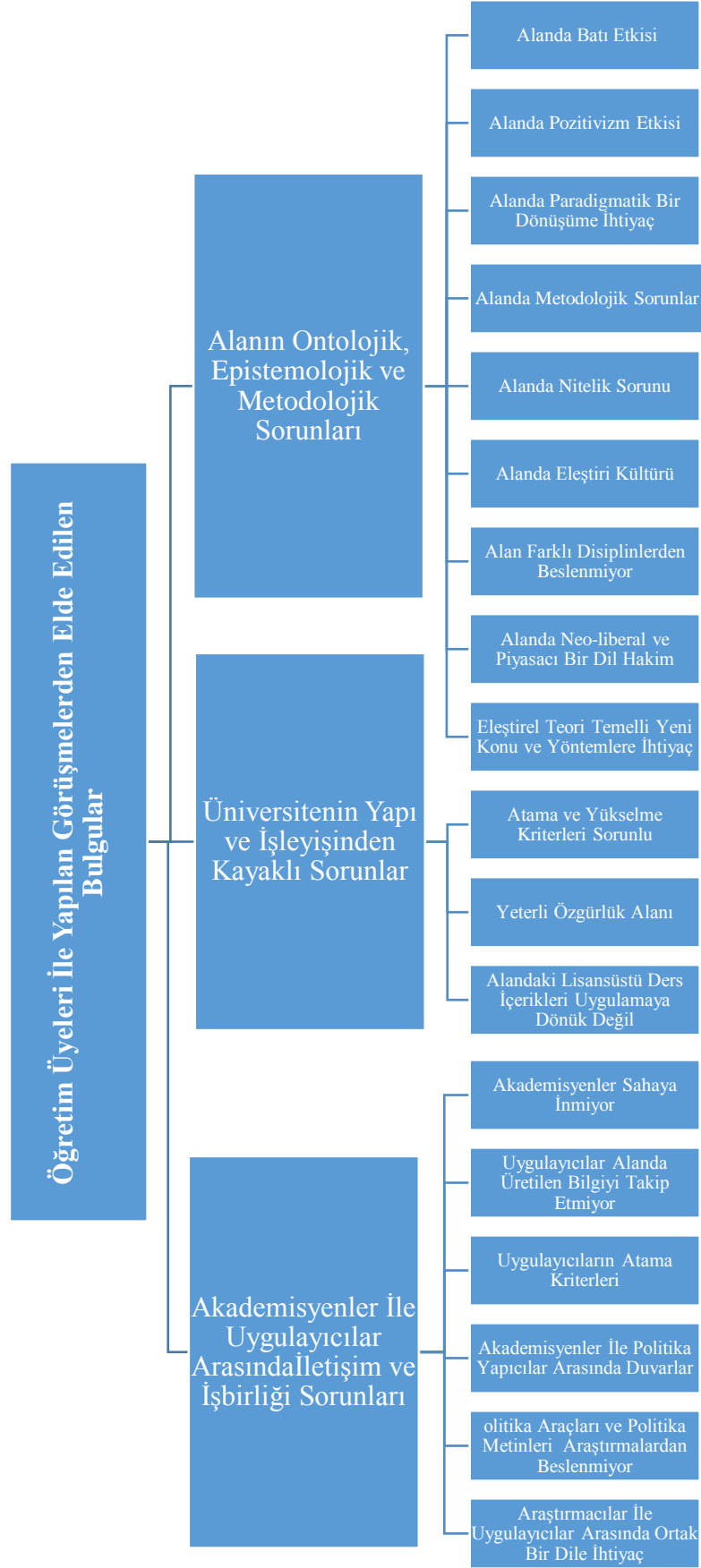
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın temel varsayımlarına ilişkin verilere ulaşmak amacıyla eğitim yönetiminde çalışan öğretim üyeleri ve alanda lisansüstü eğitimini tamamlamış ya da eğitimine devam eden okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ile alandaki doktora tezleri, makaleler ve politika metinlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1 Alandaki Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Alandaki öğretim üyeleri yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilere, çalışmanın varsayımlarından yola çıkılarak kategorizasyon işlemi uygulanmış, bu veriler bulguları anlamlı bir şekilde ortaya koyabilecek bir şekil ve sırada ortaya konmuştur. İlk olarak katılımcıların eğitim yönetimi alanında görülen ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Ardından üniversitenin yapı ve işleyişinden kaynaklı sorunlar ile akademisyenler ile uygulayıcılar arasındaki iletişim ve işbirliği sorunlarının neler olduğuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Veri analizi sonunda oluşan 3 tema ve bunlara ait 18 kategori aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4.1 Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Alanın Epistemolojik, Ontolojik ve Metodolojik Sorunları

Bu bölümde eğitim yönetimi alanında bilginin üretilmesi ve uygulanması sürecinde Batı etkisinin varlığı, pozitivist paradigmanın ağırlığı, yaşanan metodolojik sorunlar, nitelikli bilginin üretilmemesi, eleştiri kültürünün yeterince gelişmemiş olması, farklı disiplinlerden yeterince beslenememesi sonucu sığ bir alana dönüşmesi ile ilgili öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir. Alandaki öğretim üyelerinin alanın mevcut durumu konusunda ciddi eleştirileri bulunmaktadır.

4.1.1.1. Eğitim Yönetimi Alanında Batı Etkisi

Batı temelli ve Avrupa- merkezci sosyal teori, ekonomik gelişmeye, ilerlemeye ve tekniğe özel bir vurgu yapmış, akli yücelterek insanı konumlandırmada ve kavramlar ile söylemlerde nesnelliğin altını çizmiştir. Bu durum farklı kültürlerin özelliklerini, Batı dışı teorilerin geçersiz ya da hatalı olduğu düşüncesini dayatmış, sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi eğitim yönetimi alanının da Batılı kavram ve söylemlerle şekillenmesine, araştırmaların tek bir dünya görüşü etrafında yapılandırılmasına ve yürütülmesine neden olmuştur. Alanda yapılan araştırmaların, Batı'dan ithal kavramlarla ve yöntemlerle yapıldığını dile getiren katılımcılar, bunların bizim eğitim sistemimizde tam olarak bir karşılıklarının olmadığını, herhangi bir hamaset yapmadan ve bilginin evrenselliğini de göz ardı etmeden, araştırmaların eğitim geleneğimiz, kültürel özelliklerimiz, ihtiyaçlarımız, önceliklerimiz ve sosyal bağlamımız dikkate alınarak yapılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Batı'dan ithal teori, kavram, yöntem ve tekniklerin herhangi bir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan, uygulayıcıların ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı araştırılmadan kullanılmasını eleştiren katılımcı (T08), yabancı dilden kitap çevirme modasını eleştirmiştir. Benzer şekilde Batı kaynaklı çevirilerin ve ithal teorilerin Türk toplumunda bir karşılığının olamayacağını dile getiren katılımcı (T07), karamsar bir tablo çizerek alandaki teori-uygulama boşluğunun kapanmasına dair bir ümidinin olmadığını belirtmiştir.

“Biz genelde Batı'dan aldığımız kavramları Türkiye'de olduğu gibi kullanıyoruz. Eğer bir de uyarlanmış bir ölçeği varsa, yanına bir ya da birkaç ölçek daha bulabilirsek, hemen bir path analizi yaptık mı tamamdır. Ancak bu path analizleri ne işe yarıyor. Hangi değişkenin hangisinin aracı olduğu okul müdürünü çok da ilgilendirmiyor. Bir de biz kavramları herhangi bir kültürel uyarlamaya tabi tutmuyoruz. Bundan dolayı bazı kuram ya da kavramların Türk eğitim sisteminde hiçbir karşılığı olmayabiliyor. Son yıllarda bir de yurtdışındaki kitaplarda İngilizce kitap bölümleri yazma modası çıktı. Bu tip kitap bölümlerinin alanda bence hiçbir karşılığı yok.”
(T08)

“Bizim büyük oranda yaptığımız Batı’dan çeviri ve o da kötü bir çeviri. Ona atıf ve o atıf üzerinden sürdürülen bir bilim. Başka bir ifadeyle, bizim araştırmalarımıza konu edindiğimiz bütün teoriler Batı toplumlarında geliştirildiği için Batı’da belki bu teori-uygulama boşluğunu tartışmak daha anlamlı olur. Türk toplumunda eğitim yönetimi araştırmalarının, başka bir toplumda geliştirilen teorinin uygulamaya çözüm üretmesi zaten mümkün değildir. Mesela robotik kodlama vesaire gibi şimdi tartışmalar var. Batı’nın kendi ihtiyacına cevap vermek için geliştirilmiş teorilerle Türk toplumunda teori ile uygulama arasındaki uçurumu kapatmak mümkün görünmüyor.” (T07)

Araştırmalar gerçekleştirilirken sadece zaman boyutunu değil, aynı zamanda mekan boyutunun ve kültürel değişkenlerin de göz önünde bulundurulması önemlidir. Bir toplumun kendi koşullarında ve bağlamında yapılan bir araştırmanın sonuçlarının başka bir topluma doğrudan aktarılması evrensellik iddiasını değil, toplumsal gerçeklikteki çok merkezli yapının görmezlikte gelinmesini ifade eder. Eğitim yönetimi alanını çok merkezli bir alan olarak tanımlayan katılımcı (T03), çoğu bilim dalında Avrupa-merkezci bakış açılarının hakim konumda olduğunu, buna karşın eğitim bilimlerinde çok merkezli bir yapının bulunmasının bir avantaj sağladığını ve başka ekollerin de bir omurga teşkil ettiğini, alanda ülke olarak bir epistemik konumlanma gayreti içinde bulunmamızın gerekmediğini ifade etmiştir. Batı-Doğu dualitesi üzerinde konumlanmanın hatalı bir yaklaşım olduğunu belirterek, bilginin evrensel olduğunu ama araştırmalarda kültürün ve insan ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerektiğini, bunu yaparken de güçlü bir eğitim geleneğimiz ve tarihimiz olmasının avantajlarını hamaset yapmada kullanmamızın önemini vurgulamıştır.

“Sosyoloji mesela Avrupa merkezlidir, coğrafya Avrupa-merkezlidir. Dolayısıyla çoğu bilim dallarında Avrupa-merkezli bir bakış açısı var. Batı ve diğerleri şeklinde bir yaklaşım var. Eğitim yönetimi alanı şu açıdan şanslı: Eğitim yönetimi alanı zaten kendisi çok merkezli. Alalım merkezi Amerika fakat alternatif olarak İngiltere, Kanada, Avustralya sayılabilir. Bunlar da bir omurga oluşturuyorlar. Buna benzer tasnifler var zaten literatürde. Gelişmekte olan Türkiye gibi Tayvan gibi ülkelerde de ciddi eğitim araştırmaları var. Onlar da biraz Amerikan merkezli bir ekol doğrultusunda gidiyorlar. Buna da Türkiye’nin tek başına bir ekol olma ya da bir geleneği sürdürme gibi bir iddiasının çok anlamlı olduğunu ben düşünmüyorum. Batı karşıtlığı ile gündeme geldiğiniz zaman Batı’nın yolundan gitmiş oluyorsunuz zaten. Batı karşıtı iseniz o zaman kimsiniz? Bunun altının doldurulması gerekir. Yine kendimizi oradan tanımlıyoruz. Bunun yerine Doğu’nun dili ile Batı’yı okuma olabilir. Madem Batılılar oryantalist, madem Batılılar bizi eziyor, dünyanın geri kalanını sömürüyorlar, o zaman ben de onların tam karşısındayım. Batının tam da yapmak istediği şey zaten bu. Daha gerçekçi ve belki bir miktar daha iddialı olan şey şu: Bizim hep bahsettiğimiz süregelen bir geleneğimiz var. Bir eğitim geleneğimiz var. Dünyada eğitim tarihi olan ender milletlerden biriyiz. Hamaset yapmadan onu besleyip, öte yandan evrensel, insanın ihtiyaçlarını dikkate alarak bir kurgu yapmak gerekir diye

düşünüyorum. Bilgi evrenseldir ama bir miktar da kültüre duyarlı olmak zorundadır. Çok fazla ayırıştırma veya çok fazla Batı karşıtlığının sağlıklı olmadığını düşünüyorum. Bir miktar Batı ile uzlaşıyor olmak da önemli... Dünyada eğitim tarihi olan ender milletlerden biriyiz. Hamaset yapmadan onu besleyip, öte yandan evrensel, insanın ihtiyaçlarını dikkate alarak bir kurgu yapmak gerekir diye düşünüyorum. Bilgi evrenseldir ama bir miktar da kültüre duyarlı olmak zorundadır. Çok fazla ayırıştırma veya çok fazla Batı karşıtlığının sağlıklı olmadığını düşünüyorum. Bir miktar Batı ile uzlaşıyor olmak da önemli". (T03)

Bilginin evrenselliğine vurgu yapan ama Batı karşıtı söylemleri retorik dışına çıkamamakla eleştiren Katılımcı (T01), medeniyet iddialarının her şeyden önce bir meydan okuma olduğunu, bu meydan okumanın gerçeklik kazanabilmesi için hem kendi kültürünün hem de farklı kültürlerin iyi bilinmesi gerektiğini, öz kaynakların çok iyi bir şekilde okunup anlaşılmasının elzem olduğunu ifade etmiştir. Teori-uygulama boşluğunun azaltılmasında medeniyetin önemine vurgu yaparak kendimize ait teorilerin olması gerektiğine dikkat çekmiş, sadece kendi medeniyetimizi değil aynı zamanda Batı medeniyetini de çok iyi bilmenin alternatifler oluşturmada sunacağı katkıyı dile getirerek kendimize ait teorilerin ihtiyaç ve önceliklerimize daha duyarlı olma özelliğinin belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı (T06), alanın özgünlüğü konusuna değinerek, kendi özgün teorilerimizi geliştiremediğimizi, alanda Batılı bakış açıların ağırlığının olduğunu ama bu bakış açılarından tamamen kurtulalım ya da tamamen bunlara bağlı kalalım şeklindeki anlayışın yanlış olacağını, kültürel bağlamın araştırmalarda önemli olduğunu ve bu önemin farkına varan özellikle Batılı araştırmacıların artık farklı kültürlerin birlikte ele alındığı ve kültürel anlamda daha geniş kapsamlı araştırmalar yaptıklarını, bizim de buna benzer çalışmalar yapmamız gerektiğini belirtmiştir.

"Bilgi evrenseldir. Bilginin yerlisi yabancı olmaz. Fakat şunu dikkate almak gerekir: Türkiye'de Batılı bakış açılarına karşı üretilen bir bilgi var mı? Söylenenler biraz retorik gibi geliyor, çünkü bunu yapabilme için iddia sahibi olman gerekir. Medeniyet bir iddia işidir. Aksi takdirde blöf yapıyorsun demektir. Mesela meydan okuyacaksın ama meydan okuduklarından borç alacaksın. Böyle bir şey olmaz. Bunun gibi. Farabi'yi, Kuşçu'yu orijinalinden okuyabilen kaç kişi var? Sen böyle bir iddiada bulunacaksın ana kaynaklarını çok iyi okuyup inceleyeceksin. Bunu yaparken de Batıyı çok iyi bileceksin. Şunu unutmamak gerekir ki bilmediğin bir şeye alternatif oluşturamazsın. Bir şeyi iyi yapıyor olsak zaten bir meydan okumaya gerek kalmaz. Biz eğitimi iyi yapamıyoruz maalesef. Kendimize ait bir teori üretebilirsek bu teori kendi ihtiyaçlarımıza daha duyarlı, kendi önceliklerimize daha duyarlı olacak. Dolayısıyla da sen bu teoriyi, aradaki boşluğu azaltmak için kullanabilirsin. Köy enstitülerini buna örnek olarak verebiliriz. Kendimize ait ama sürdürmemişiz." (T01)

“Biz hala eğitim yönetimi olarak aslında kendi özgül kuramlarımızı üretmiyoruz. Hala doğa bilimlerine öykünen kısmı ile ilgili ciddi eleştiriler var. Biz Türkiye özelinde baktığımızda eğitim yönetimi alanında çalışan kaç kişi gerçekten özgün kuram ortaya koymuş? Baskın bir Batı paradigması var, o doğru. Bu şu anlama gelmiyor: Buradan kurtulmalıyız, buraya bağlı kalalım anlamına gelmiyor. Tabii ki coğrafya kendini özgü. Türk eğitim yönetimi bağlamından kopuk bir şekilde yapılacak bir şey değil. Bir standartlar dizgisi tutmuyor. Batı’da bu alanı sürükleyenler ya da bu alanda çalışanlar bunun farkında. Özellikle son dönemde bu çok popüler oldu. Farklı kültürlerin bir araya geldiği, birbirlerinden bir şeyler öğrenmeye çalıştığı araştırmalar yapmayı seviyor Batı, çünkü her kültürün, her coğrafi bağlamın kendine özgü bu alanda uygulamaları olabilir. Batı ya da başka kültürlerde üretilen şeyleri tamamen sırtımızı dönmeyelim ama onlardan öğrenelim.” (T06)

4.1.1.2. Alanda Pozitivizm Etkisi

Katılımcılar, kuruluşundan bugüne alanda hakim olan paradigmanın pozitivizm olduğunu, bunun bir gelenek şeklinde değerlendirilebileceğini, pozitivizmin alana bir takım getirileri olmasına karşın artık alanın sınırları ve gündeminin yeniden ele alınarak farklı paradigmlar ve bu paradigmalara bağlı olarak yeni araştırma yönelimlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Alanda pozitivizmin etkisini değerlendiren katılımcı (T09), pozitivizmin sadece Türkiye’de değil dünyada etkin paradigma olduğunu, olayları ve olguları nedensellik ilkesi doğrultusunda değerlendiren yaklaşımının yetersiz kaldığını, pozitivizmin nicel araştırmalara temel oluşturduğunu, buna karşın nicel araştırmaların uygulayıcılara yeterli katkı sunmadığını, nicel araştırmaların uygulayıcıların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını, nicel araştırma yaklaşımından nitel araştırma yaklaşımına doğru bir yönelim olduğunu ve eylem araştırması gibi daha derinlemesine bilgi sağlayan araştırmaların uygulayıcılara daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir.

“Dünyada da Türkiye’de de hakim paradigma pozitivizm. Pozitivist paradigma, olay ve olguların sebep-sonuç ilişkisine dayandığını ifade ediyor. Bağımlı değişkenimiz eğitimde başarı oluyor, bağımsız değişkenler bulmaya çalışıyor. Somut olarak eğitim yönetiminde pozitivist paradigma nicel yaklaşımı da beraberinde getiriyor ama işin özeti nitel araştırmalar yavaş yavaş nitel çalışmalara bırakmaya başladı yerini. Benim şahsi kanaatim nicel araştırmalar özellikle uygulamacılar nezdinde kayda değer bir katkı sunmuyor. Nitel araştırmalar mesela, eylem araştırması ki en çok ondan istifade eder öğretmenler, daha derinlemesine bilgi sağladığı için uygulayıcılara daha fazla katkı sağlar.” (T09)

Katılımcı (T04), alandaki geleneklerin etkisine dikkat çekerek pozitivizmin geleneksellik bağlamında değerlendirilebileceğini ifade etmiş, pozitivizmin toptancı bir yaklaşımla kötü olarak nitelendirilmesinin yanlışlığını dile getirmiş, buna karşın

pozitivizmin bir yansıması olan mekanik dünya görüşünün deterministik yapısının okulları anlamadaki yetersizliğini vurgulayarak bu yaklaşımdan kaçınmak gerektiğini ve bunun yapılabilmesi için de yapının değişmesinin ve yeni yaklaşımları destekleyecek şekilde bir dönüşüme girmesi gerektiğini ifade etmiştir. Alanın profesörlerine bir eleştiri de getiren katılımcı, pozitivist geleneğin yanlış kullanılmasından, alandaki profesörleri sorumlu tutmuş ve söz konusu profesörlerin yetiştirdiği akademisyenlere özellikle yayınları ile entelektüel gelişim noktasında bir rol model olamadıklarını, sonraki akademisyen kuşağına alanın yeni bir kimlik kazanmasında sorumluluk yüklenmesinin yanlışlığına değinmiştir. Benzer düşünceleri dile getiren katılımcı (T11), yeni yaklaşımlar için alanda çalışmaları ile söz sahibi olan ve alana temayüz etmiş akademisyenlere görev düştüğünü belirtmiştir.

“Biz pozitivist bakıyoruz, neden-sonuç ilişkisine bakıyoruz. Burada alanın profesörlerine çok büyük iş düşüyor. Genelde alttan gelen düzelsin anlayışı var. Fakat alttan gelenlerin de bir rol modele ihtiyacı var. Beni alanın profesörleri yetiştiriyor. Dolayısıyla ben onların yayınlarında entelektüel bir boyut görebilsem ben de onları geçebilecek yayınlar üretebilirim. Pozitivizm kötü bir şey değil. Biz onu kötü anlamda kullanıyor olabiliriz. O ayrı bir konu ama bugün geldiğimiz noktada okulu anlamak istiyorsak ölçek mantığından, nicel yaklaşımlardan, evreni mekanik algılamaktan uzak durmamız lazım. Bunu da yapının desteklemesi lazım.” (T04)

“Küçükken arkadaşlarımızla mahalle arasında top oynardık. Kale direği yerine kullandığımız taşlar doğru oturmadığında taşların yerini değiştirdik. Taşları kaldırdığımız zaman taşların altından küçük küçük solucanlar çıkardı. Orada bambaşka bir dünya vardı. Taşı kaldırdığımızda sağa sola kaçışıp yeni yollar bulmaya çalışırlardı. Bazen o taşı kaldırmak - ki o taş ağırdır- belli bir kuvvet ister. Yani bu tür çalışmaları belli bir olgunluğa erişmiş, alana temayüz etmiş, alanın ulusal ve uluslararası mecrasına, bilgi tabanına sahip önemli hocaların bu tür işlere girişmesi lazım.” (T11)

4.1.1.3. Alanda Paradigmatik Bir Dönüşüme İhtiyaç

Evrenin mekanik bir özellik taşıdığı ve ilişkilerin nedensel olduğu savını ön plana çıkartan pozitivism, sadece olgular ve bunlar arasındaki ilişkilere odaklanmış, gerçekliğin herkes tarafından aynı şekilde ve belirli bir sistematik içinde bilinebileceğini vurgulamıştır. Pozitivizm, eğitim yönetimi alanını büyük ölçüde etkilemiş ve alanın temellerinin atılmasında önemli bir rol oynamış, değerden bağımsız teori anlayışı alanda uzun bir süre etkisini göstermiştir. Greenfield ile başlayan ve alanda pozitivism eleştirisine dayanan yeni yaklaşımlar, alanda paradigmatik bir dönüşümün olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Alanda pozitivismden uzaklaşma ve yeni paradigmalara doğru bir yönelim olduğunu belirten katılımcılar, buna rağmen alandaki yaygın

paradigmanın halihazırda pozitivism olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı (T02), alanda pozitivismden yorumsamacılığa doğru bir yönelim olduğunu, bu yönelimin araştırma yöntemlerine de yansiyarak karma yöntem çalışmalarının artmaya başladığını, artık alanda bir denge durumuna gelindiğini ifade etmiştir. Alandaki sorunların eski paradigmalarda çözülemediğini belirten katılımcı (T11), alanda yeni sorunlarla karşılaşıldığını ve bunların çözümü için de yeni düşünce tarzlarının geliştirilmesi, farklı teori ve paradigmalardan yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı (T10) ise, alanda bir dönüşümün yaşandığını, yakın geçmişle karşılaştırıldığında pozitivismden post-pozitivizme doğru yönelmenin hız kazandığını ama eski alışkanlıklardan hemen kurtulmanın mümkün olmadığını ve bundan dolayı da yeni yaklaşımları yorumlarken eski yaklaşımların sayıtlı ve önceliklerinin ön planda tutulduğunu ifade etmiştir.

“Alanda pozitivist paradigmadan yorunsamacı paradigmaya doğru çok ciddi bir yönelim oldu. Karma yöntem çalışmaları ile aslında bu artmaya başladı. Ben bunun son zamanlarda bir dengeyi oturduğunu düşünüyorum. Hatta belki yorunsamacı paradigmanın daha fazla ön plana çıktığını söyleyebiliriz.” (T02)

“Karşılaşılan sorunları eski paradigmalarda çözemiyorsunuz. English’in temas ettiği asıl nokta bu zaten. Yeni sorunlar için yeni düşünce tarzları gerekir. Evers ve Lakomski’nin Tutarlılık Kuramı vardır mesela. Eğitim yönetimi alanında sorunlar çözülürken farklı teorilerden, farklı paradigmalardan da yararlanılabilir”. (T11)

“Alanda biraz daha post-pozitivizme yaklaşma çabası var. Daha öncesinde yok denecek kadar azdı. Son 10 yılda insanlar biraz daha post pozitivismde yaklaşıma başladılar ama hala yaygın olan paradigma pozitivism. Mesela nitel araştırmayı nicelleştirme çabası çok fazla var. Belki eleştirel teoriyi kullanmaya cesaret edemiyor insanlar. Yine de olumlu değişiklikler görüyorum. Yoğun bir pozitivist bakış açısına sahip olan bir akademisyen bu değişiklikleri olumsuz olarak görebilir. Bir dönüşüm var ama daha zamanı var, şu anda olgunlaşmadı.” (T10)

4.1.1.4. Alanda Metodolojik Sorunlar

Toplumsal bilginin doğası ile ilgili farklı varsayımlar, farklı metodolojileri doğurmaktadır. Nicel metodoloji daha çok pozitivismde dayanmakta, ölçmeyi ön plana çıkartmakta iken, nitel metodoloji ise eleştirel ve yorumlayıcı paradigma temelinde şekillenir. Araştırma paradigması olarak nicel araştırmayı, alanda bir tıkanıklığa sebep olduğu gerekçesiyle eleştiren katılımcı (T06), nicel araştırmanın pozitivist bir temele sahip olduğunu, bunun tartışılmaya ve egemenliğinin kırılmaya başladığını belirterek eskiden çok olumsuz bir şekilde değerlendirilen ve geleneksel araştırma paradigmasının karşısında konumlandırılan nitel araştırmanın, insanı daha çok merkeze alan, insanın içinde yer aldığı ve her şeyi lineer bakış açısıyla değerlendirmenin yanlışlığına vurgu

yapan yaklaşımının daha fazla gündeme geldiğini ifade etmiştir. Araştırma geleneğine göndermede bulunarak bu geleneğin alanın Türkiye'deki gelişimini olumsuz yönde etkilediğini, nicel araştırma geleneğinin ülkemizde baskın durumda olduğunu ve bu durumun yurt dışı dergilerinde de kabul edildiğini belirtmiştir.

“Biz bir şeyi ezberleyip öğrenip kodlama şeklinde yetişmiş kuşakların devamıyız ve hala oradayız ve hala çocuklarımızı o şekilde yetiştiriyoruz. Örneğin etik liderlik diyorsun. Etik liderlik için karşındaki yüksek lisans ya da doktora öğrencisi kodlar ya da yönergeler arıyor. Aslında bunun çok esnek, köşeli bir kavram olmadığını anlatmak adına ya da bunu kolaylaştırmak adına paradigmayı şu şekilde tanımlayabiliriz: Geleneksel bir araştırma paradigması vardır. Belki Newton fiziği -kuantum fiziği kırılması gibi de bakabiliriz. Bir kırılma yaşıyor, yaşanmaya devam ediyor, bazı bağlamlarda yaşandı vesaire. Fakat sonuçta şöyle: Newton fiziği temelli o lineer, herşeyin çizgisel olduğuna dair perspektiften beslenen nicel araştırma geleneği artık kırılıyor, tartışılıyor. Artık daha çağıl, daha insan odaklı, insanı merkeze alan, araştırmacının içinde yer aldığı, nitel dediğimiz araştırma paradigmaları bağlamında bakmak lazım. Türkiye'de bir dönem sıkışık kaldı eğitim yönetimi araştırmaları. Nitel araştırma sanki alana sokulmaya çalışılan bir günah objesi gibi düşünüldü. Günümüzde nitel araştırmaya doğru yavaş yavaş bir eğilim olduğunu söyleyebiliriz ama görebildiğim kadariyle ağırlı hala nicel araştırmalarda. Alanın önde gelen ya da bilinen yurt dışındaki dergilerinde şunu görüyoruz: Türkiye hala nicel araştırma paradigmasına yakın duran ülkeler grubunda yaptığı yayınlar açısından.” (T06)

Katılımcı (T02) de alanın metodolojisinde yeni bir yönelimden bahsetmiş, buna karşın ağırlıklı olarak nicel araştırma geleneğinin alanda hakimiyetini devam ettirdiğini belirtmiştir. Alandaki doktora tezleri ve makaleler özelinden yola çıkarak alandaki çalışmaların metodolojik sorunlarını gündeme getirmiş, ölçek uyarlama, ölçek geliştirme ve yapısal eşitlik şeklinde çalışmalara doğru bir yönelimden söz etmiştir. Bu duruma karşı bir kıpırdanma gördüğünü ama bunun oldukça sınırlı olduğunu, cesaret ve birikim eksikliğinin bu sınırlı olma durumunun en önemli nedenlerini oluşturduğunu ifade etmiştir. Eylem araştırması ve gömülü teori gibi yaklaşımların gerekliliğini vurgularken bu yaklaşımların gerçekliğin karmaşık yapısının anlaşılmasında ve pratiğe yansıtılmasında önemli roller üstlenebileceğini, buna karşın alanda yetersiz sayıda olduğunu vurgulamıştır.

“Doktora tezlerinde en çok, ki ben de o şekilde çalıştım, ölçek uyarlamak ya da geliştirmek, sonra bunlara bağlı olarak da yapısal eşitlik modellemesi gibi bir yönelim var. Doktora tezlerinde bunu ağırlıklı olarak çok fazla görüyorum. Makalelerde de bu durum geçerli ama bir değişim, bir kıpırdanma var. Örneğin eylem araştırması bizim alanda çok fazla yapmadığımız bir şey. Ben eğitim yönetiminde eylem araştırmasının kullanıldığı doktora tezine rastlamıyorum. Gömülü teori için de aynısı geçerli. Cesaret edemiyoruz belki de, çünkü bu belli bir birikim

gerektiriyor. Bu alanda son on yılda çok fazla kaynak Türkçeye çevrildi ve bu alanla ilgilenen insanlar çoğalmaya başladı. Ben çok hızlı, yüksek seviyede olmasa da bir değişimin yaşandığını söyleyebilirim. Biz hala ölçek uyarlama, ölçek geliştirme ve yapısal eşitlik yaptığımızda daha şık ya da daha bilimsel göründüğünü düşünüyoruz. Bu şart değil, yani iç içe karma desenler buna benzer desenler var. Ben bunlara biraz daha fazla yöneldiğimizde gerçeği anlamak konusunda ya da gerçeğin yaşanması konusunda alana daha fazla katkı sunulacağını düşünüyorum.” (T02)

Sayılabılır ve ölçülebilir olma, özellikle pozitivist paradigma tarafından yüceltilen, teknik-araçsal aklı ön plana çıkartan özellikler olması hasebiyle sert bir şekilde eleştirilmiş ve bilincin tekniğe indirgemesine yardımcı olduğu belirtilerek, araştırmaların yüzeysel kalmasına neden olabileceği vurgulanmıştır. Alanda sayı fetişizmine vurgu yapan katılımcı (T04), alanın yöntem ve istatistik üzerine kurulu bir yapıya sahip olduğunu, araştırmacıların teleolojik kabullerinin araçsallığı ön planda tuttuğunu, metodolojinin araştırmalarda gereğinden fazla bir şekilde vurgulandığını, bunun alanın temellerine inilmesini, okula farklı bakış açılarının geliştirilmesine yol açan yaklaşımların geliştirilmesini engellediğini, araştırmalarda nitelikten daha çok nicelik vurgusunun önem taşıyor hale geldiği belirtmiştir.

“Yöntem ve istatistik üzerine kurulu bir yapı var. Ne çalışıyorsun diye soruyorsun, yapısal eşitlik cevabını alıyorsun. Eğitim yönetimi alanının yapısal eşitlik diye bir başlığı var mı? Dolayısıyla pek çok kişi daha fazla kazanç getirdiği için kendisine yöntem ve istatistikte geliştiriyor. Mesela eğitim yönetiminin temel eserlerin okuyan var mı? Okula dair farklı bakış açılarını okuyan var mı? Bu tamamen üretim odaklı bir şey. Ne kadar çok makalen olursa o kadar çok saygınlık kazanıyorsun. Yani sayılara boğulmuş durumdayız. Bir sayı fetişizminin etkisi altındayız. Nitelikten anlamak istediğimiz de bu. Akademisyenin CV’sini açıyoruz, ne kadar çok makalesi varsa o kadar çok çalışkan adam diyoruz. Bunu yapan yine akademisyenler.” (T04)

Katılımcı (T10), nicel araştırmalarda kullanılan değişik yöntemlere vurgu yaparak bu yöntemlerin yaşanan sorunlara çözüm getirememesinin yanında uygulayıcılar tarafından da anlaşılmasının zor olduğunu, mevcut durumun iyileştirilmesinden daha çok mevcut durumun tespitinin yapıldığını, alandaki araştırmaların Batı merkezli teorilerin doğrulanıp doğrulanmayacağına test edildiği bir mecrada seyrettiğini, nicel araştırmalardan elde edilen sonuçların birbirine benzediğini ve ithal kavram ya da teorileri kendi toplumumuzda konumlandırmaya çalıştığımızı belirtmiştir.

“Benim amacım nicel araştırmayı aşağılamak falan değil ama nicel araştırmaların yüzeysel kaldığını düşünüyorum. Fakat sayısal olarak bu böyle. İşte regresyon yaptık, yapısal eşitlik yaptık, aradaki aracı değişken önemli bir değişken, demek ki bununla oynarsak şöyle bir sonuç elde ederiz. Lisansüstü eğitimle hiç tanışmayan uygulamadaki bir kişi zaten bunu anlamıyor. Nicel araştırmalar çözüm üretmiyor zaten. Yaptığımız araştırmalar alanındaki sorunlara çözüm

üretmiyor, çünkü biz hep görüş alıyoruz, ben de dahil. Biz hep mevcut durumun tespitine yönelik çalışmalar yapıyoruz ya da bir kuramı test ediyoruz. Batı'da üretilmiş bir takım kuram ya da kavramlar bizde ne kadar yerini buluyor ya da bulmuyor sorusunu anlamlandırmaya çalışıyoruz.” (T10)

4.1.1.5. Alanda Nitelik Sorunu

Katılımcılar, alanın son yıllarda gerek kurumsallaşmasında gerekse de bilimleşmesi sürecinde önemli atılımlar yaptığını, buna karşın üretilen bilginin niteliğinin yeterli düzeyde olmadığını, alanın kendi özgür ve özerk kimliğini inşa etmede nitelikli araştırmaların gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Alanda yapılan araştırmaları nitelik olarak yetersiz bulan katılımcı [T01], bunda zaman boyutunun ve buna bağlı olarak da uzun vadeli planlar yapamamanın etkisini dile getirmiş, uzmanlığın yeteri kadar gelişmemesinin araştırmalarda nitelik sorununun oluşmasında büyük etkisi olduğunu, sistemden kaynaklı sorunların ve popüler konulara ilginin de nitelik sorununa yol açtığını belirtmiştir. Araştırmalarda kolaycılığa kaçmanın bir sonucu olarak uzmanlaşmanın yeterince gelişemediğini, bir akademisyenin geniş yelpazede değerlendirilebilecek konuları sadece yayın yapma kaygısıyla ve yüzeysel bir şekilde çalıştığını, bu durumun da araştırma sonuçlarını uygulayıcılar tarafında yasıtıcı pratiklere dönüştürülemez sonucunu doğurduğunu vurgulamıştır. Aynı konuların sürekli tekrar çalışıldığını, arçalışmaların teorik arka planlarının olmadığını ve bu çalışmalarda en yetkin olması gereken kişilerin bile büyük hatalar yaptıklarını vurgulayan katılımcı (T07), sorunun ontolojik olduğunu, hem nitelik hem de nicelik olarak araştırmaların yetersizliğinin dikkat çektiğini, kavramsallaştırmalarda bile ciddi yanlışlar yapıldığını, alandaki araştırmacıların diğer sosyal bilim disiplinlerinden yeteri kadar yararlanmadıklarını ve entelektüel altyapılarının nitelikli araştırmalar yapmak için yeterli olmadığı belirtmiştir. İçeriğin, kavramların ve sonuçların tartışılmasında kültürel zemin eksikliğini ifade ederek, alanda bir meydan okumanın olmadığını, bunu yapacak olan akademisyenlerin teleolojik kabullerinin sorunlu bir alan teşkil ettiğini, araştırmalarda insanlığa fayda gibi bir kaygının bulunmamasının büyük bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir.

“Düğmeyi baştan yanlış ilikleyince hepsi yanlış gidiyor. Öğretim elemanlarını yönlendirme ilkeleri yanlış. Mesela yayın diyoruz; yayının bir niteliği yok. Kongreler, dergiler mesela. Bunların da bir niteliği yok. Bunlarda bir uzmanlaşma olmadığını görüyoruz. Bunun sebebi kolaycılığa kaçmak. Yağmacı dergiler mesela. Zamanında önlem alınmazsa herkes bir kongre düzenliyor, herkes bir dergi kuruyor. Dolayısıyla yayınların da niteliği kötü bir hale geliyor bu

şekilde. Mevcut sistem akademisyeni uzun vadeli bir plan dahilinde yönlendirmiyor. Doktorayı bitirdiğin zaman herkes senin doçent olabileceğini biliyor. Bu da peşinden kolaycılığı getiriyor. Kongreler de böyle artık. Herkesin bir kongresi var. Eğitim yönetimi alanında şu anda dört tane kongre var, hatta beş tane. Yılda üç defa kongreye gitmek mümkün değil. Hocaların gerçeğini düşünelim. Bir sürü derse giriyor hocalar. İki tane makale yazarsan, yılda beş ya da altı makale yazman gerekiyor. Bunu nasıl yazacaksın? Çalاکalem bir makale yazıyorsun, bu makaleyi de çalاکalem bir yerde bastırıyorsun. Birisi geliyor, çalışmalarını gösteriyor. Çalışmalarının hepsi metafor üzerine. Başka bir konu çalışmamış. Popüler olan ne ise, moda olan ne ise hep onu çalışmış, başka bir şey çalışmamış. Bu bile aslında alanda bir boşluğu gösteriyor. Konular da uygulamayı yönlendirecek konular olmuyor tabii. Zaman kısıtlı olduğu için adam gibidir makale yazıp onun uygulamasını ve teorisini düşünüp nitelikli bir ürün ortaya koyamıyor. Bu büyük bir sıkıntı aslında. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında uzman yok. Şu hoca şu alanında uzman diyebilir misiniz? Sistem bunu yönlendirmedığı için adam her konuyu çalışıyor. Hangi konu popüler ise onu çalışıyor ve bir süre sonra hiç kimse buna de inanmadığı için sistem ayakları üzerine duramıyor. Çalıştığın konuya zaman ayıramadığında da kendin olamıyorsun. Yazılanları da uygulamada kullanacak sendika gibi yapıların olması lazım ki onlar da bununla uğraşmıyor. Milli Eğitim Bakanlığı’nın teoriye ihtiyaç duymadığı ortada. Bu durumda da aradaki boşluk gün geçtikçe büyüyor.” (T01)

“Şimdi siz Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel makalelere bakın. Çok güçlü teorik arka planı yoktur. Yani hangi varsayımı test ettiği de belli değildir. Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalarda A okulunda ya da B okulunda topladık. Topladığımız verileri analiz ettik. Bu bakımdan Batı’daki bilimin gelişim seyri ile Türkiye’deki seyri aynı paralellikte değil. Üretilen bilimsel bilgi hem nitelik bakımından hem hem nicelik bakımından, hem içerik hem kavramsal ham de sonuçların tartışılmasında, bir kültürel bağlama oturtulamadı, çünkü zemin sakat. Türkiye’deki eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin akademik yönleri de çok zayıf. Bir şeyi yapıyor, o kadar hata var ki. Hataları düzeltmeye kalksanız ömrünüz yetmez. Mesela yapılandırmacılığı bile yanlış anlamışız. Bunu program geliştirme profesörü yazdığı makede, yapılandırmacılığı yanlış tanımlıyor... Eğitim yönetimi diye bir alan var mı?

Türkiye’de? Benim şahsi kanaatime göre yok. Eğitim yönetimi alanı oynayan bir grup var. Oyun oynuyorlar yani. Akademik meydan okumalar yok. Tekrardan aynı konular hep. Aynı konu ile ilgili en az 30 makale yazılmış, hepsi de aynı. Sorun, ontolojik sorun. İkinci ise insanlığa katkı bağlamında yerlerde sürünüyor. 3 tane 5 tane yabancı yayın yapmakla bu işler olmaz... Batı’da eğitim yönetiminde doktora yapanlar sahada iyi yetişmiş insanlar. Onların felsefe, psikoloji, sosyoloji arka planları var. Türkiye’de alanın akademisyenleri entelektüel olarak çok güçlü değiller. Bundan dolayı alan yerlerde sürünüyor. Bu alana ciddi katkı verenleri saysanız üçü ya da beşi geçmez zaten.” (T07)

Bilimsellik ölçütü sadece eğitim yönetimi özelinde değil, daha geniş olarak sosyal bilimlerde tartışılan konuların başında gelmektedir. Bilimin yüceltilmesi ile ortaya çıkan bilimcilik ile bilimin teorik otoritesine karşı çıkarak özellikle yöntemsel anarşizmi savunan görüşler arasında ciddi tartışmalar yaşanmaktadır. Katılımcı (T04),

makaleler özelinde bir değerlendirmede bulunarak alanda bilimsellik konusuna vurgu yapmış, alanda bilimselliğin yeterince gelişmediğini ve bu konuda standartların olmadığını, bir dağınıklık durumunun alanda yaşandığını, Japonya örneğinde olduğu gibi bir taklit sürecinden geçilebileceğini, bu sürecin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için kültürel bir olgunluğa ihtiyaç duyulduğunu, ülkemizde bunun gerekli zeminin yeterince oluşmamasından dolayı zaman alabileceğini dile getirmiştir.

“Alanında yazılan makalelerin bilimselliği konusunda herhangi bir kriter yok. Akademisyenler bir takım dergiler belirliyorlar, birtakım yöntemler belirliyorlar ama burada bir dağınıklık ortaya çıkıyor. Ortada bilimsellik yok. Yayına mı önem vermemiz gerekiyor yoksa yayının yapıldığı dergiye mi? Bir kültürel olgunluğa ihtiyacımız var. Avcı dergilerden bahsediliyor, yüz dolar gönderiyorsun ama editör reddediyor makaleyi. Taklit aslını güçlendirir. Japonya'ya baktığın zaman taklit ile geldi bugünlere. Belki biz de o aşamadayız. Önümüzde bir cumhuriyet var henüz yüz yaşını doldurmadı. Dolayısıyla şu anda taklit düzeyinde kalıyoruz. Bunun da bir zamanı var. Yurtdışına akademisyen gönderiyoruz. Bu akademisyenlerin yayınlarında da bir nitelik söz konusu değil.” (T04)

4.1.1.6. Alanda Eleştiri Kültürü

Standartların ve tekdüzeliğin nicelleştirici ve sınırlayıcı etkisi, eleştiri ile azaltılabilmekte, hakikati arama çabaları içerisinde eleştiri önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim yönetimi alanındaki düşünsel farklılıkların ve çeşitliliklerin, bilme sürecine ilişkin değişik varsayımların, yöntem konusundaki farklı yaklaşımların ve bunların tetiklediği eleştirel bir yaklaşımın alana katkısı yadsınamayacak kadar fazla olacaktır.

Mevcut bilme kaynakları ve varsayımların eleştiriye tabi tutulması, sadece daha geniş bakış açılarının kazanılmasını değil, aynı zamanda öz düşünümellik kavramının da aracılığıyla günlük yaşam pratiklerini yönlendiren yapıların da anlaşılmasını sağlayacaktır. Araştırmalarda nitelik kaygısının olmamasının alanda eleştiri kültürünün yokluğundan kaynaklandığını belirten katılımcı (T03), meslektaşlar arasında kör okuma olduğunu ve eleştirinin şahsileştirilmesi ve duygusallaştırılmasının bir sonucu olarak da yapılan hataların görmezden gelindiğini ve bunda dolayı sistemin normal seyrinde işlemediğini vurgulayarak, bu eğilimin kolektivist toplumların bir özelliği olduğunun altını çizmiştir.

“Araştırmalarda nitelik kaygısının olmaması yüzünden zaten yayınlar bu kadar kötü. Mesela benim yaptığım bir yayın, eğitim yönetimi camiası içindeki kişiler tarafından eleştiriliyor olsa ben yayın yaparken daha temkinli davranırım. Aklıma her geleni yazmayayım derim. Bunu meslektaş yapar. Gelişmiş ülkelerde bunu görüyoruz. Bilim insanları bilirkişilerin en üstünü. Bunu elbette bilim insanları yapacak. Tamam, akademik özerklik var ama ben yazdığım veya

yaymak istediğim şeyi fahiş hatalarla doluya yapmaktan çekinirim. Mesela üç yıl önce yazdığım bir makaleyi arkadaşlarıma gösterip buradaki hataları anlatmam lazım. Eleştiri kültürü yok. Meslektaşların birbirlerine kör okuma ile değerlendirmesi söz konusu. Bizde gerektiği gibi bir sistem işlemiyor. Çok yakın arkadaşımızın yaptığı bir bilimsel araştırmayı eleştiriyor, değerlendiriyor olmamız lazım aslında. Birisinin makalesini eleştirebiliriz ama oturup onunla kahve de içebiliriz. Biz eleştiriye daha çok şahsileştiriyor, biraz da duygusallaştırıyoruz aslında. Bu da bir süre sonra ben seni görmeyeyim, sen de beni görme şeklinde oluyor maalesef. Toplulukçu milletlerin, kolektivist toplumların birbirini kollayan yapısına dönüşüyor bir süre sonra. Bir ekonomistin dediği gibi ahbap-çavuş ilişkisine dönüşüyor.” (T03)

Kitap ve dergilerde eleştiri bölümlerinin olması gerektiği belirten katılımcı (T05), uygulamacıların da bu eleştirileri okumalarının ve akademisyenlerin çalışmalarını eleştirmelerinin önemine vurgu yaparak uygulamaya dönük çalışmaların artabileceğini, bunun da uygulamaya olumlu bir şekilde yansıtacağını belirtmiştir. Eleştiri kültürünün yerleşmesinin alandaki çalışmalara olumlu katkısı olacağını, uygulayıcıların aktif oldukları sivil toplum kuruluşlarının akademisyenlerle işbirliği kurmalarının bu eleştiri kültürünü geliştirebileceğini ifade etmiştir. Katılımcı (T10) ise, bir eleştiri kültürümüzün olmadığını, bu eksikliğin özellikle yazılı kanallarda daha da belirgin olduğunu, akademik çalışmaların eleştirisinin tez jürileri ile sınırlı kaldığını ve kamudaki hiyerarşik yapıdaki katılık ile güç mesafesinin geniş olmasının eleştirinin önünde bir engel teşkil ettiğini, eleştirilerin bilimsel bir üslupla ve yapıcı bir karakterle kaleme alınıp yayınlanmasının önemine dikkat çekmiştir.

“Alandaki çalışmaların eleştirel değerlendirmesi benim en çok kafama takılan hususlardan birisi. Bir makale yazdığım ya da bir bildiri sunduğum zaman bunun bir eleştirisini almak beni çok mutlu ediyor ama çoğu zaman bu tür eleştiriler alamıyoruz maalesef. Dergilerde kitap değerlendirme bölümleri vardır mesela. Bunlar mutlaka yaygınlaştırılmalı. Bu tür değerlendirmeleri yayınlayan dergiler çıkmalı. Eleştiri kültürü ortaya çıkmalı ve bu kültürün güçlendirilmesi için gayret gösterilmeli. Diğer taraftan da marifetin iltifada tabii olduğu gerçeğini unutmamalıyız. Uygulamada yani okuldaki müdür, öğretmen, bakanlıktaki personel bu tür kitapları incelemeli. Yaptığımız çalışmalar ile ilgili uygulayıcılardan bir dönüt alamıyoruz Yönetici dernekleri ya da öğretmenlerin kurdukları dernekler akademisyenleri çağırmalı, onlara biraz daha fazla soru sormalı. Belki bu tür sivil toplum kuruluşlarının aracılığıyla bir miktar kritik etme ve sahaya uygun eser talebi gündeme gelebilir.” (T05)

“Bizdeki temel noksan; bilimsel araştırma, bilimsel yazma geleneğinin içinde eleştiri geleneğinin olmaması. Bu belki kültür kaynaklı olabilir. Batı’da yazılan makalelere baktığımız zaman, kavramsal ya da ampirik fark etmez, özellikle de kavramsal makaleleri çok sağlam yazıyorlar. Bir akademisyen çıkıyor ve başka bir akademisyenin kullandığı kavramı eleştirmek istediğini söylüyor, gerekçelerim şunlardır diyor. Bizde ise yazılı kanallarla eleştirme geleneği yok. Bu söylediklerimin hiçbiri suçlama ya da aşağıda mı anlamında değil. Bizim çalışmalarımızın en net

eleştirildiği iki yer var: Doktora jürileri ve doçentlik jürileri. Bize gereken, yazdıklarımızın ya da ortaya koyduklarımızın yazılı olarak, bilimsel bir üslupla eleştirilmesi. Her alanda, her platformda olduğu gibi sosyal medyada birbirlerine belki dolaylı iğneleme falan yapıyorlar ama burada amaç iğneleme olmamalı; geliştirme olmalı. Bilimsel bir bilgi üretilecekse ve kendi planlarımızı üretmemiz gerekiyorsa o noktada birazcık daha yapıcı ama eleştirel bir yaklaşımla karşılıklı bilimsel tartışmaya girmek lazım. Bu geleneğin olmamasının sebepleri var. Alt-üst ilişkisinin çok rigid olduğu bir çalışma geleneğimiz var. Kamu yönetimi sistemimiz hiyerarşi üzerine kurulu bizim. Güç mesafesi çok geniş. Öyle olunca da yeni doktorasını bitirmiş genç bir doktor öğretim üyesi gidip bir profesörün ya da doçentin yazdığı bir metne dair bir eleştiri yazmakta tabii ki çekiniyor.” (T10)

Katılımcı (T07), dergilerdeki hakemlik süreci ve kongrelerdeki bildirimler özelinde konuya değinmiş, gerekli dönütleri ve eleştiriyi alamadığını, yeterli katkıyı göremediğini dile getirmiştir. Bunda eleştiri geleneğinin ve eleştiriyi geliştirip teşvik edecek mekanizmaların olmamasının etkisini belirtmiş ve Türkiye’de bilimsel yayın sürecinde bir sistematığın bulunmadığını vurgulamıştır. Çevirilerde gördüğü hataları bildirmesine karşın bir dönüt alamadığını, kendi çalışmalarındaki hatalar konusunda eleştirel hiçbir dönütle karşılaşmadığını, Türkiye’de bilimsel çalışma sürecinin belirli mekanizmalar doğrultusunda ve profesyonel olmayan bir zeminde yapıldığı ifade etmiştir. Katılımcı (T11), alandaki eleştirel kültürün çok değerli olduğunu belirtirken, özellikle alandaki duayen hocaların alana ilişkin eleştiri yazılarına dikkat çekmiş, alandaki araştırmaların uygulamaya ne kadar etki ettiğinin, uygulamaya ne şekilde yön verdiğinin ve uygulamanın karşılaştığı sorulara çözüm bulma noktasında nasıl bir katkısının olduğunu eleştirel bir sorgulamasının yapılmadığını belirtmiştir. Ülkemizdeki araştırmaların uluslararası alandaki etkisine, ne kadar karşılık bulduğuna yönelik soruların kongrelerde tartışılmasına rağmen bunların yeterli düzeyde olmadığını söylemiştir.

“Bir bilimsel makalenin değerlendirilmesini hakem süreci, kongreler vesaire yapar. Mesela kongreye katılıyorsunuz, hiç kimse sizin çalışmanızı eleştirmiyor. Bir başka nokta sizin bildirimizi gönderdiğiniz makaleye geri dönüt yok. Kabul edildi bildiriniz diyor. Herhangi bir geri dönüt, burada bir yöntem sakatlığı, epistemolojik sakatlık var mı söylenmiyor. Türkiye’de geri dönüt diye bir sistem yok. Yazdığımız kitaplar var işte, yüzlerce makaleniz var. Şimdiye kadar hiç kimseden bir dönüt alamadım. Eğitim yönetiminde çeviri yapıyorsunuz. Her okuduğumda bir hata yakalıyorum ama hiçbir okuyucu geri dönüp de demiyor ki şurada bir hata var. Böyle bir gelenek bizde yok. Hakemlik yapıyorsunuz veya makalenizi gönderiyorsunuz, adam gibi eleştiri ve katkı sağlayan hiçbir geri dönüt yok. Yani mekanizmaların, bilimin niteliğini destekleyen yapıların kafa kol ilişkileri ile Türkiye’de bilim ve bilimsel yayın yürüyor.” (T07)

“Alanın duayenleri alana ilişkin eleştiri yazıları yazıyorlar. Bu hocalar özellikle kongrelerde alandaki çalışmalarını eleştiriye tabi tutarlar. Alanda üretilen bilgi uygulamaya ne kadar etki ediyor? Bu bilgiler uygulamaya ne kadar yön veriyor? Uygulamanın iyileşmesini ne kadar sağlıyor? Üretilen bilgiler uygulamanın ihtiyacını ne kadar karşılıyor? Üretilen bilgi uluslararası mecrada ne kadar karşılık buluyor? Uluslararası okunurluğumuz ne kadar? Türk eğitim yönetimi literatürü hem kendi sahasına hem de uluslararası uygulama sahasına neler söylüyor, hangi mesajları iletiyor? Bütün bunların değerlendirmesi yapılır kongrelerde ve diğer eleştiri yazılarında. Bunun da oldukça sınırlı olduğunu söylemek gerekir. Bu konuda alana hizmet veren hoca sayısı oldukça az. Ben bu tür eleştirilerin, değerlendirmelerin oldukça değerli olduğunu düşünüyorum. Bunun alanı çok ciddi anlamda yönlendirdiğini düşünüyorum. Alandaki genç akademisyenleri doğru kanallara sevk ettiğini, doğru alanlarda çalışmaya kanalize ettiğini düşünüyorum.” (T11)

4.1.1.7. Alan Farklı Disiplinlerden Beslenmiyor

Bilgi yapılarını birbirinden tamamen ayıran ve iki kültür üzerine inşa edilen yaklaşımlar, kültürel çalışmaların ve karmaşık yapıları analizi ile ilgili girişimlerin artmasıyla önemini yitirmesine karşın, eğitim yönetimi alanında yeterli disiplinlerarası çalışmalar bulunmamaktadır. Epistemolojik bölünmelerin yerini çatallaşmalara bıraktığı ve farklı söylemlerin aşırı uzmanlaşmaya meydan okuduğu bu dönemde, farklı disiplinlerdeki yeni kavram, yaklaşım ve eğilimlerin alanın bilgi temelleri ve sınırları konusundaki tartışmalara katkısı olabilir. Katılımcılar, alanda epistemolojik anlamda bir tek tipleşmenin mevcudiyetini dile getirmişler, alanın sınırlarının belirli alanlar bağlamında belirlendiğini, buna karşın insan davranışının anlaşılmasında farklı disiplinleri kavram, model ve yaklaşımlarından yararlanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda alanda sosyal bilimlerinden antropoloji ve sosyolojiden yeterince yararlanılmadığını vurgulayan katılımcı (T06), nicel araçlarla uğraşmanın sıkıcılığına vurgu yaparak genel okumalar ve sanat ile ilgilenme yoluyla bakış açılarının zenginleşeceğini, bunun hem akademiye hem de uygulamada karşılığının olacağını belirtmiştir. Katılımcı (T03) ise benzer bir şekilde alanın farklı disiplinlerin birikiminden yararlanması gerektiğini belirtirken, alandaki akademisyenlerin benzer sosyo-ekonomik özellikler gösterdiğini ve bunun sonucunda benzer zihinsel yapı ve süreçlere sahip olduğunun altını çizerek, böyle bir ortamda özgün çalışmalar beklemenin abes olduğunun altını çizmiştir. Akademisyenlerin birbirlerine benzememek için farklı alanlar ile ilgilenerek farklı bakış açıları oluşturmaları ve özgünleşmelerini salık vermiştir.

“Antropoloji bilmek, sosyoloji bilmek, bir sanat alanı ile ilgilenmek sizin bakış açınızı, perspektifinizi vesaireyi zenginleştiriyor diyebiliriz. Ben yorulduğum, sıkıldım bu nicel araçlarla uğraşmaktan. Bunun da bir karşılık bulmadığını düşünüyorum alanda. Hem nicel hem nitel için geçerli bu. Şunları yaptık, bunları yaptık. Felsefe okumak lazım, sosyoloji okumak lazım, psikoloji okumak lazım. En azından genel okumak lazım ya da çalışacağınız konu sizi oralara doğru zorluyorsa kaçmamamız lazım. Bunların toplamından hem alana hem de uygulamaya daha kolay ya da daha ilgi çekici şekilde ulaşılacağını düşünüyorum.” (T06)

“Sonuçta alanın mensupları kimler? Alanın mensupları eğitim fakültesi mezunu olan, anne babası ilkokul veya ortaokul bilemediniz en fazla lise mezunu olan, orta gelir grubuna dahil olan kimseler. Üniversitede çalışan eğitim yönetimindeki akademisyenler maaşlarına öğretmen maaşlarına göre kıyaslarlar, çünkü her biri eğitim fakültesi mezunu. Çoğu zaman zihinsel bir kıyaslama yaparlar. Dünya düşüncesi, hayata bakış açısı, hayattan aldığı zevk... Bu kadar benzeyen insanlardan yeni, orijinal, farklı bir şeyler beklemek abes oluyor. Alanda farklı kanallardan ders ve öğretim üyeleri de var. Kimisi felsefeden, kimisi halk edebiyatından, kimisi sinemadan besleniyor ve bu alanlarla çok ciddi şekilde ilgileniyor. Sinemadaki o bilgi ve kültür hocayı farklı yapıyor. Bir başka hoca kimya alanından gelmiştir ve bu onda farklı bakış açıları oluşturabiliyor. Birisi edebiyata ilgi duyar, Ahmet Hamdi Tanpınar hayranıdır. Oradan bir şeyler çıkartabilir. Bu bizim özgünleşme, farklılaşma dinamiğimiz olabilir. Buradaki dinamizmi alana transfer edebiliriz. Bu sadece öğrencinin gözünde değil ürettiği bilgide de nispeten yansımaları bulur.” (T03)

4.1.1.8. Alanda Neo-liberal ve Piyasacı Bir Dil Hakim

Katılımcılar, neo-liberal yaklaşımların alanda bilgi üretim sürecinde bilgiye biçim ve anlam verdiğini, açıklama ve anlamlandırma çabalarında verimlilik ve teknik yarar gibi piyasacı dilin parametrelerinin kullanıldığını, alanın neo-liberal politikardan çok fazla etkilendiğini ve alandaki araştırmaların toplumsal bağlamdan kopuk olarak gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Serbest piyasa temelli bir üniversite ve devlet yapılanmasının ülkemizde yerleşmemesine karşın araştırmalarda piyasanın talebi doğrultusunda kavramlar ve konuların ön planda olmasının bir zihinsel karmaşaya neden olduğunu belirten katılımcı (T05), bu problematik durumun tarihsel arka planına değinirken ve yaşanan gelişmeleri değerlendirirken bir uyuşmazlığın ortaya çıktığının altını çizmiştir. Yaşanan gelişmelerin tam olarak anlaşamadığını, eğitim sistemindeki yapılanmanın içindeki bireyler olarak yaşanan gelişmeleri ve bu gelişmeler sonucu eğitime olan yaklaşım ve düzenlemelerin değerlendirilmesinde açmazlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Katılımcı (T04) ise alanda üretilen bilginin mahiyetini ifade ederken tüketim olgusu üzerinde durmuş, alandaki araştırmaların büyük çoğunluğunun bir maddi karşılığının olmadığını, araştırma sonuçlarının uygulayıcıların

ilgisini yeterince çekmediğini, sosyal medyadaki paylaşımların daha fazla etkiye sahip olduğunu, bunu da eğitim araştırmalarının gerektiği şekilde planlanmamasına bağlamıştır. Araştırmacıların teleolojik kabullerini de eleştirerek araştırmanın amacı olarak sadece ürün ortaya koymanın ve özellikle de uygulayıcıların ihtiyaçları olan bilgileri üretmede duyarlı davranmamanın sorunsal bir alan oluşturduğunu, bu sorunsalın sebebinin de tüketim kavramında aranması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı (T07), okulların varlık sebebine dikkat çekerek, liberal politikaların bu varlık sebebinin ciddi anlamda değersiz kıldığını, okulları piyasanın emrinde birer kurumlar şekline dönüştürdüğünü ve bireyin insanlaşma sürecini tehlikeye atarak ciddi sonuçları doğurabileceğini belirtmiştir. Kültürel bağlam göz önüne alındığında Türkiye gibi toplumlarda neo-liberal politikaların kategorileştirme, sıralama ve düzenleme işlevlerinin okullara uygulanmasının normalleştirildiğini vurgulamıştır.

“II. Dünya Savaşı'ndan sonra oluşan yeni dünya düzeni ve eğitimin piyasaya daha fazla teslim edilmesi, refah devletinin çökmesiyle birlikte eğitim harcamalarının kamu için bir yük olarak algılanması ve eğitimin özelleşmesi, buna paralel olarak liderlik, stratejik yönetim, karar alma vizyon belirleme gibi yaklaşımlar ön plana çıkıyor. Gerek bizim akademi camiası gerek öğretmenler piyasanın ortaya sürdüğü bu kavramları kendi yaptıkları işler için sık sık tanımlıyorlar, bu kavramları kullanıyorlar. Her şeyden önce zihinlerde bir karmaşa var ve ben burada bir problem olduğunu düşünüyorum. Bizim üniversite yapılanmamız ve Milli Eğitim Bakanlığı yapılanmamız, daha genel düşünürsek devlet yapılanmamız bu tür bir yapıya izin vermiyor. Serbest piyasanın gerektirdiği bir devlet yapılanması oluşmadığı için biz bir öğretmen, yönetici, akademisyen olarak neoliberal ya da daha özgürlükçü yaklaşımları değerlendirirken bir uyumsuzluk yaşıyoruz.” (T05)

Alanda üretilen bilginin piyasada bir karşılığı yok. Yani bizim alanda üretilen bilginin bir parasal karşılığı yok. Bu bilgiyi patentleyip de satamazsınız. Dolayısıyla çok sıra dışı bir araştırma yapmanız lazım ki belirli fonlardan, projelerden gelir elde edebilirsiniz. Bunu şunun için söylüyorum: Bir malın alıcısı yoksa ya da yapana bir katkısı yoksa onun yapılma amacı tartışmalıdır.

“Mesela İngiltere'de bazı üniversiteler felsefe bölümlerini kapattılar. Dediler ki bundan sonra felsefe mezununa gerek yok, yeterince felsefe mezunu var. Alanda son tüketici dediğimiz öğretmen, okul yöneticisi, ya da eğitim planlamacısı veya Milli Eğitim müdürlüklerinde bulunan eğitim personeli, merkez teşkilatındaki görevlilerin ilgisini pek fazla çekmiyor alanda üretilen bilgi. Bugün bir blog yazısı daha çok okunuyor makalelerden. Bir tweet ile uzun uzun yazdığınız bir makale ile ulaştığınız kişiden daha çok kişiye ulaşabiliyorsunuz ve bunun geri bildiri de çok fazla oluyor. Makaledeki dil, üslup, makalenin amacı genellikle sadece yazana fayda sağlıyor. O da daha çok akademik yükselme için. Bir makaleye başlarken aslında şu soruyu sormak gerekir: Bu makaleyi ben neden yazıyorum ve bunun sonucunda ne olacak? Bu bizi şuna

götürüyor: Türkiye’de bilimsel bilgi planlanmadığı için makale yazarken, verileri toplarken öyle bir şey yazalım ki öğretmen, öğrenci, yönetici, veli veya bir başkası bu araştırmaya katılırken bir şey öğrensin. Bizim kurgumuz hep yapalım, bitirelim ve insanlar bunu okusun. Tüketim üzerine yani. Yapılması gereken insanların da araştırmaları okuyabilecekleri bir formatı olması.” (T03)

“Liberal politikalar bütün okulları piyasanın emrine veriyor. O bakımdan okulun varlık sebebi olan bireyi insan kılma sürecine katkı verme hedefinden gittikçe uzaklaşıyor. Bu vahim ve tehlikeli sonuçlar doğuracak bir durumdur, çünkü Türkiye gibi toplumlarda kategorikleştirme, dışlama kültürünün normalleşmesi de bundan kaynaklanmaktadır.” (T07)

4.1.1.9. Eleştirel Teori Temelli Yeni Konu ve Yöntemlere İhtiyaç Var

Katılımcılar, eğitim araştırmalarının sadece mevcut durumu betimlemek değil aynı zamanda onu değiştirmek olduğunu, bir toplum teorisi olarak eleştirel teorinin alandaki araştırmaların daha geniş bir düzlemde yapılmasına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcı (T07), teori-uygulama boşluğunda yaşanan sorunların makro değişkenler göz önüne alınarak ele alınması gerektiğini, sürekli çalışılan konular yerine eşitsizlik, adalet gibi toplumsal dinamikler açısından önemli konuların çalışılmasının yerinde olacağını, yeni araştırma paradigmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı (T05), gerçek anlamda bir eylem araştırmasının teori-uygulama boşluğunun kapanmasında işe yarayacağını, bu tür bir araştırmanın geniş katılımlı ve zaman boyutunun doğru bir şekilde düzenlenmesi ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, akademisyenlerin okullara gitmelerinin, okulu tüm boyutlarıyla yaşamaları gerektiğinin, okul ile ortak çalışmaların eylem araştırması mantığını beraberinde getireceğinin, üniversitelerin okullara mentorluk hizmeti sağlamasının önemini vurgulamıştır.

“Sahaya inmek gerekiyor. Etnografik çalışmalara ağırlık vermek gerekiyor. Öğretmen eylem araştırmalarını merkeze almak, her zaman eleştirel bakmak gerekiyor. Her zaman yaratıcı olmaya çalışmak gerekiyor. Sorunları mikro değil makro değişkenler bağlamında konumlandırmak gerekiyor. Politik, siyasal, ekonomik boyutları ile çok yönlü ele almak gerekiyor. Ayrıca alternatif, çalışılmayan konuları çalışmak gerekiyor. Sosyal adalet, eşitsizlik, eğitimde yozlaşma, atamalarda adaletsizlik, tarafluluk gibi çalışılmayan konular çalışılmalı, çünkü bu konuların önemli konular olduğunu düşünüyorum.” (T07)

“Bugün yaptığımız betimsel ve deneysel araştırmalarla karşılaştırıldığında aksiyon araştırmalarının teori uygulama boşluğunun giderilmesinde katkısı olabileceğini düşünüyorum. Fakat söz konusu boşluğun giderilmesinde bunun tek başına yeterli olduğunun söyleyemeyiz. Bizim akademisyenlerimizin mutlaka okullara gitmesi gerekir. Akademisyenlerimizin okulu yaşaması gerekir. Ne işi var akademisyenin okulda şeklindeki bir yaklaşım doğru bir yaklaşım değil. Bir mentorluk, bir koçluk sistemi geliştirilmelidir. Akademisyenlerin okulların sorunları ile

ilgilenmesi, bu sorunları sahiplenmesi aksiyon araştırması ruhunu beraberinde getirir. Benim bir yüksek lisans öğrencimi aksiyon araştırması konusunda yönlendirmem ona bir teknik kazandırabilir. Fakat bu aksiyon araştırması yapıldığı anlamına gelmez. Aksiyon araştırmalarında okuldaki öğretmenler ile birlikte, okuldaki yöneticiler ile birlikte bir yıl ya da iki yıl boyunca çalışarak, veri toplayarak yazdığım zaman gerçek anlamlı bir hikaye yazmış olurum.” (T05)

Pozitivist araştırma geleneğinin ülkemizde baskın olduğunu belirten katılımcı (T10), bu durumun eleştirel teori temelli araştırma yapan araştırmacılarının sayısının yeterli sayıda olmamasının nedenlerinden biri olduğunu, bunun yanında kavramsallaştırmalarda ve zaman boyutunda yaşanan sıkıntıların da buna neden olduğunu vurgulamıştır. Sosyal gerçekliğin anlaşılmasında eleştirel teorinin kavramlarının önemli olduğunu, buna karşın politik bir takım korkuların araştırmacıların bu kavramlar ekseninde araştırma yapmalarında ve bu konularda yazmalarında engel teşkil ettiğinin altını çizmiştir. Metodolojik anlamda da araştırmacıların eleştirel teori temelli araştırmalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, üzerinde çalışılan sosyal adalet, örgütsel sinizm ve liderlik gibi konuların aslında eleştirel teorinin kapsamında yer aldığını, bunların bu bağlamda yeterince ele alınmadığı gibi politik analizde de eleştirel teoriden yeterince yararlanılmadığını ifade etmiştir.

“Politika, praxis, ezen- ezilen ilişkisi, çoklu kimlikler, Bourdieu ve benzerleri sosyal gerçekliği anlama ve açıklamada çok önemli. Fakat Türkiye’de eleştirel kuram çerçevesinde yayın yapma geleneği çok az. Yani ben şimdi Gramsci’yi alıp da Türkiye’deki eğitim sistemine yapıbozucu bir yaklaşımla bir eleştiriye girersem bunun sonu çok farklı noktalara da gidebilir politik açıdan. Bu da bir handicap Türk akademisi için. Yani biz yazmaya da korkuyoruz işin aslı. Bunun yanında bu bakış açısına sahip olan, bu tarz bir araştırmayı yürütebilecek az sayıda akademisyen var. Bunun sebeplerinden bir tanesi de bizim araştırma geleneğimizde pozitivistin çok baskın olması. İnsanlara veri toplaması daha kolay geliyor. Zaman boyutu var, kavramlaştırma sorunu var. Yönetim bilimi diyorsak ya da alan diyorsak mutlaka temelinde bir sosyoloji, antropoloji ve psikolojiden bağımsız düşünemeyiz. Disiplinlerarası sosyal uygulama alanı aslında yönetim. Orada sosyoloji veya felsefe birikimi eksik olduğunda sorunlar yaşanabiliyor. Neden Bourdieu ya da Foucault çalışmak zor? Foucault’un çelişkilerini alıp bir okula bakmak istediği zaman bir araştırmacı, bunu nasıl yapacağını ve bunun yöntemini de bilmiyor. Bir ölçek geliştirmeyi öğretiyoruz üzerine basa basa. Nitel görüşme sorusunun nasıl hazırlanacağını öğretiyoruz nitel araştırma dersinde. Fakat eleştirel bağlamda bir araştırma nasıl yapılır, arka planına sosyoloji kuramları koyarak nasıl bir araştırma deseni düzenlenir şeklindeki şeyleri öğretmiyoruz. Eleştirel politika analizi yapmayı da bilmiyoruz. Bunu da zaten çok az kişi biliyor. Türkiye’de buna hiç sıcak bakmayan bir kesimin de olduğunu biliyorum. Yöntembilimsel olarak çok fazla eksikimiz olduğunu düşünüyorum; hem nicelde hem de nitelde.

Her ikisinde de çok eksikler var. Son okuduğum nitel bir makalede katılımcıların yüzdesi alınmış mesela. Buradan alanda bir epistemik bunalım olduğu sonucuna varıyoruz. Yöntemde bunalım, konularda bunalım da var. Sosyal adalet de bu alanın bir konusu, örgütsel sinizm de bu alanın bir konusu, liderlik de bu alanın bir konusu.” (T10)

Yurtdışındaki çalışmaların eleştirel teorinin varsayımları ve kavramsallaştırmaları ekseninde yürütüldüğünü belirten katılımcı (T01), ülkemizde ise alanda kolaycılığa kaçıldığını, sürekli belirli konuların çalışıldığını, bu çalışmaların metodolojik anlamda yeterli seviyede olmasına karşın bunların uygulamaya yansımadığını, bu sorunun iyi bir yönlendirme ile çözülebileceğini ifade etmiştir. Katılımcı (T02), ülkemizde cinsiyet, dil ve bölge bağlamında farklılıkların çok olduğunu, politika ile toplum ilişkisinin göz önüne alındığında eleştirel bir paradigmanın daha uygun olabileceğini, alanda yaşanan sorunların tespit edilmesinde ve bu sorunların çözülmesinde eleştirel paradigmanın katkısı olabileceğini vurgulamıştır.

“Yurtdışında alandaki konulara da eleştirel açıdan bakıyorlar. Sosyal adalet çerçevesinden bakıyorlar mesela. Derginin birine bir makale göndermişim. İçinde üst düzey istatistikler vardı. Hakem eleştirisinde “ Fazla istatistik eğitime zararlıdır” şeklinde yazıyordu. Yöntem olarak çok iyi olabilir ama bunun uygulama ile olan bağı nedir, uygulama içi ne alam ifade ediyor? Baktığın zaman yapılanların okula ne tür etkileri olduğuna bakmıyoruz. Varsa yoksa liderlik. Aslında iyi bir yönlendirme olsa bunlar olmayacak. İnsanlar için kolayına kaçıyor. Ele alınması gereken konulara değinmiyorlar. Uygulamada bir şeyleri değiştirmen lazım, okulda bir şeyleri değiştirmen lazım. Fakat böyle bir çaba yok maalesef.” (T01)

“Türkiye gerçeğinde eleştirel paradigmaya daha çok ihtiyacı olduğunu düşünüyorum, çünkü Türkiye’de sınıflar arası farklılıklar çok fazla. Özellikle cinsiyet, dilsel ve bölgesel anlamda çok büyük farklılıklar var. Avantajlı ve dezavantajlı gruplar çok fazla. Devletin siyasal ya da politik tavrı, tarzı gruplar üzerindeki etkisi çok fazla. Yani evet, sadece Türkiye bağlamında değil dünya bağlamında da bu böyle. Eğitim yönetimi alanındaki durum eleştirel paradigma çerçevesinde ele alınabilir. Eleştirel teori belki alandaki sıkıntıları daha açık bir şekilde ortaya koyabilir.” (T02)

Ülkemizdeki eğitim araştırmalarını ve bu alandaki araştırmacıları eleştiren katılımcı (T08), araştırmaların dönüştürücü özellikten daha çok mevcut gerçekliğin ve bu gerçekliğin dayandığı baskın ideolojilerin sürdürülmesi için bir araç olduğunu, alternatif görüşlerin alanda yeterince dikkate alınmadığını dile getirmiştir. Eleştirel teorisyenlerin vurguladığı baskı ve güç ilişkilerinin sadece toplumsal ilişkilerde değil hemen her alanda devam ettiği düşüncesine benzer şekilde, bir grup akademisyenin otoriter bir karakter sergileyerek kendi düşüncelerinin topluma uygulanmasındaki ırarına değinmiştir.

“Türkiye’de eğitim araştırmaları mevcut durumu meşrulaştırmaktan, yerleşik ideolojiyi tekrarlamaktan başka bir işe yaramaz. Alternatif görüşler de pek dikkate alınmaz. Ayrca

akademisyenler içindeki gruplar herkesin kendisi gibi düşünmesini ister. Kendisi gibi düşünmeyenleri yok sayar. Örneğin kendisi gibi düşünmeyenden alıntı yapmaz, okumaz, yok sayar. Yazdıklarında alternatif görüşlere yer vermez. Örneğin toplam kalite yönetimi için bu olmaz demişlerse bitmiştir. O artık olamaz, olur diyenler de diyemez. Türkiye’de bazı öğretim üyeleri yaptıkları araştırmalar ya da yazılar ile angaje oldukları grupların görüşlerini yaymaya, meşrulaştırmaya çalışmaktadırlar. Bu anlamda belli bir ideolojiyi yayma çabasındadırlar. Bu çabanın altında çok farklı motivasyonlar olabilir.” (T08)

4.1.2. Üniversitenin Yapı ve İşleyişinden Kaynaklı Sorunlar

Bu başlık altında, eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğunun oluşmasında üniversitelerin yapı ve işleyişinden kaynaklı sorunların neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Bir örgütün yapısını anlamak için sadece görevlerin dağılımını ve bunların koordinasyonunu yüzeysel bir şekilde ele alıp değerlendirmek yeterli olmayacaktır. Örgütün çevresinde ve içinde bulunan güç yapıları, koordinasyon mekanizmaları, kararların alınma biçimi, karar almada etkili olan kontrol parametreleri ve pozisyonların ne şekilde oluştuğu ve işlediği de yapıyı daha derinlemesine incelememize olanak sağlar. Yapı temelli işleyiş; iletişim, denetim ve özgürlük alanlarını etkilemekte, faaliyetlerin ve bu faaliyetlerin planlanmasına bir projeksiyon tutmaktadır. Katılımcılar alandaki teori ile uygulama arasındaki ilişkide üniversitelerin yapısal özelliklerine dikkat çekmişler, pozisyonların belirlenmesinde sorunlar yaşandığını, bu sorunların yayın yapma davranışını olumsuz yönde etkilediğini etik ihlallere kapı araladığını, yapı ile davranış ilişkisinin sorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Akademik özgürlük konusuna değinen bazı katılımcılar, akademisyenlere özgürce konuşmaları ve yayın yapmaları için yeterli koşulların sağlanmadığını, bu durumun nitelikli bilim için ciddi bir engel taşıdığını, ders içeriklerinin belirlenmesinde yeterli özerkliğe sahip olmamanın standartlaşmayı beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir.

4.1.2.1. Atama ve Yükselme Kriterleri

Katılımcılar, üniversitenin yapı ve işleyişinden kaynaklı sorunların başında atama ve yükselme kriterlerinin nitelikli, uygulayıcıların ihtiyacı olan, toplumsal gerçeklikle ilişkili araştırmaların yapılması noktasında sorunlu olduğunu, hem yayın yapma ve yürütme hem de akademik teşviklerden yararlanmada yeterli kapsamda olmadığını belirtmişlerdir. Teorinin uygulamaya yansımadaki sorunları sistem boyutunda ele alan katılımcı (T01), bu sorunların belirlenmesinde tek boyutlu bakış

açısının ve sadece belirli bir kesimin suçlanmasının yanlış olduğunu ifade ederek, atama ve yükselmedeki sorunların önemine dikkat çekmiştir. Üniversitelerin görevinin sadece bilgi üretmek ve yayın yapmak değil, aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetleri ve topluma hizmet de olmasına karşın sistemin tek yönlü işlediğini ve bir takım sapmaların meydana geldiğini belirtmiştir. Sistemin kendini sorgulayacak bir mekanizma geliştiremediğini, sürekli geriden gelerek ihtiyaçları karşılayamadığını ve bunun sonucunda da kendini tekrarlayan bir yapıya doğru sürüklendiğini ifade etmiştir. Katılımcı (T04), yayın yapma ve araştırma yürütmede zaman faktörünün önemine değinerek atama ve yükselme kriterlerinin araştırmacıları kısa dönemli çalışmalara yönlendirdiğini ve bunun da alanda sahaya inilmesini, okul ile ilgili daha uzun vadeli ve etkili çalışmalar yapılmasını engellediğini, bireysel kaygıların daha fazla ön plana çıktığını ifade etmiştir. Atama kriterlerinde indeksli dergilerde yayınlanan makale sayısının etkili olmasının yayın sayısını artırmada olumlu bir yanının olmasına karşın, uygulayıcıların ihtiyaçlarını tam olarak karşılamada yeterli olmadığını, bunun yanında bu kriterlerin akademisyenlerin yayın tarzını belirlediğini ve kolaycılığa kaçan araştırmaların okul ile ilgili kaygılarının olmadığını, bir süre sonra da teori ile uygulama arasında bir soyutlanmışlık durumunun ortaya çıktığını belirtmiştir.

“Alanda teori ile uygulama büyük oranda uyumlu değil. Bu durumun sorumluluğunun daha çok akademisyenlerde olduğunu düşünüyorum. Burada sadece bir tarafı suçlamak çok da doğru olmaz, çünkü bu bir sistem meselesi. Akademinin sistem mantığı içinde düşündüğümüzde ki bunun içinde topluma hizmet var, eğitim öğretim var. Fakat akademinin daha çok yayın yapma üzerine yoğunlaştığını görüyoruz. Sistem bütünlüğü içinde ele aldığımızda sistemin kendini sürekli sorgulayacak ve bunu yönlendirecek bir mekanizması yok, sürekli geriden geliyor. YÖK’ün buradaki rolüne baktığımız zaman atama yükselme kriterlerini ona göre belirlemek gerekiyor. Ona göre belirlemediğin zaman bu sadece tek bir yöne kayıyor ki gerçek misyona göre davranmadığın zaman kurumlar da rayından çıkıyor. Böylece bu da kendini sürekli tekrar edip gidiyor ve akademisyenler nasıl yetişiyorsa aynı şekilde birbirine bakarak sosyalleşiyor. Sistemin bunu yönlendirmesi gerekiyor.” (T01)

“Her makale bir probleme çözüm için yazılmaz. Her makale toplum için olmaz. Bu ayrı bir şey. Fakat bir toplum bir bütün halinde daha fazla pragmatist hale geldiğinde ona uzun vadeli çalışmalar yaptırılmaz. Burada YÖK’ün de dikkate alması gereken durumlar var. Atama kriterleri konusu mesela. Atama kriterlerini indeksli dergilerde yayınlanan makalelere göre değerlendirirsen zaman faktörü devreye girer. Daha kolay yükselmek için daha kolay yayınlar yapmaya çalışıyorsun. Sen bin tane yayın yapsan ve bu dört yıl sürse, buna dünyanın en iyi dergilerinde yayınlansa, sen doktor öğretim üyesi olabilir misin? Mümkün değil, bunun bir süresi var. Bu da hayatın kendi gerçekleri şimdi. Atama kriterleri akademisyenin yayın tarzını belirliyor, seçeceği yöntemi belirliyor. Samimi konuşmak gerekirse, akademisyen bu yayını

yaparken bu yöntemi nasıl belirliyor? Neden nicel yöntemler daha çok kullanılıyor? Çünkü kolay. Kısa sürede yapıyorsun, konuya kısaca tariyorsun ve yayın kabul ediliyor. Fakat okula gitsem, gözlem yapsam, görüşme yapsam bu en az bir yıl alacak. Bu dönemde kariyer basamaklarına geç kalıyorsun, terfi alamıyorsun. Diğer yolu seçenler ilerliyor. Dolayısıyla akademisyenin okul gibi bir kaygısı yok makale yazarken. Bireysel düzeyde bir kaygı taşıyor. Tamam, yapı davranışı etkiliyor ama davranış da yapıyı etkilemek zorunda. İkisi arasında da bir kopukluk var. Yani yapıyı teori olarak düşün, davranışı da uygulayıcılar olarak düşün. Bu ikisi arasındaki ilişkiyi görmek zorundayız. İkisi arasında da bir soyutlanmışlık var.” (T04)

Katılımcı (T08) de benzer şekilde, alanda teori ile uygulamanın bir bütün iki parçası olarak önemini vurgulamış, bir uyumsuzluk durumunda bahsederek bunda araştırmacıların büyük rolü olduğunu ifade etmiştir. Hızlı yükselme ve akademik teşvik kaygısı taşıyan akademisyenlere değinmiş, bu kaygının yayın kalitesini düşürdüğünü, süregelen bu olumsuzluğun araştırmacıların araştırma yeterliklerine olumsuz bir şekilde yansıdığını, yayın sürecinde nepotizmin etkili olması gibi etik ihlallerin meydana gelmesine neden olduğunu, bu olumsuzluklara ek olarak da araştırma eğitimindeki yetersizliklerin rolüne değinmiştir.

“Alanda teori ile uygulamanın uyumlu olmamasında araştırmacıların etkisi çok yüksektir. Araştırmacılar hızlı yükselme, akademik teşvik vb. uygulamaları için araştırma yapmaktadır. Bundan dolayı hızlı bir şekilde yapılacak, raporlaştırılacak ve yayınlanacak araştırmalar yapmaktadırlar. Bunun için de birkaç ölçeği bir araya getirince araştırma olacağını zannetmektedirler. Nitelik değerlendirmesi yapabilmek için niteliği tespit edecek yeterliklere sahip olmak gerekir. Örneğin iyi bir nicel araştırma bilgisine sahip olmayan bir kişi nicel bir araştırmayı üstünkörü değerlendiriyor. Son yıllarda bu konuda önemli sıkıntılar var. Tanıdıklar vasıtasıyla yapılan yayınlar, etik ihlaller, değerlendiricilerin bilgi eksiklikleri, bilimsel araştırma eğitiminin yetersizliği ve bunun gibi sebepler sayılabilir.” (T08)

4.1.2.2. Yeterli Özgürlük Alanı

Katılımcılara göre, üniversitelerin yapısı itibariyle akademisyenlerin çalışabileceği yeterli bir özgürlük ortamı bulunmamakta, yayın yapma, bunları yayınlama ve paylaşmada sorunlar yaşanmakta, mevzuattan kaynaklı olumsuz bir takım faktörler özgürlük alanını daraltmakta, bu durum da eleştiri kültürünün gelişmesi önünde bir engel teşkil etmektedir. Katılımcı [T07], sosyal bilimler genelinde özgürlüğün önemine vurgu yapmış, araştırmacılara yeterli özgürlük alanı açılmadığında mevcut sorunların aşılamayacağını ve bunun da üretmemeye kaygısını beraberinde getireceğini belirtmiştir. Bunun yanında söz konusu ortam sağlanmadığı takdirde alandaki akademisyenlerin üretmeyeceklerini, mevcut durumun betimlenmesine

yönelik çalışmalarla yetineceklerini ifade ederek yakın tarihimizde çalışmalarından dolayı sorunlarla karşılaşan ve düşünce hayatımızda önemli bir yere sahip bilim insanlarının ülkeden ayrılmasını örnek olarak vermiştir. Katılımcı (T04), benzer şekilde eleştirel düşünmenin ve eleştirel kültürün oluşmasının önemini işaret etmiş, cesaretin eleştirel kültürün oluşmasında bir ön koşul olduğunu, medeniyet inşasında cesaretin önemli olduğunu belirtmiştir.

Akademisyenlerin çalışmalarından dolayı damgalanmaması, söylemlerinden ve çalışmalarından kaynaklı kaygılarının olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

“Sosyal bilimcilerin özgürlük alanını açmazsanız sorunlara çözüm üretemezsiniz. YÖK kurulduğu zaman amacı sosyal bilimleri kontrol etmektir. Fen bilimleri ile bir sorunu yoktu. Fuat Sezgin, Halil İnalçık, Niyazi Berkes, Şerif Mardin ve Muzaffer Şerif gibi bilim insanları yazdıklarından dolayı sıkıntılar çekerek yurt dışına çıkmak zorunda kalmışlardır. Fen bilimleri için aynı şeyi söyleyemeyiz. Türkiye’deki sosyal bilimcilerin üretememe kaygısı var. Eğitim yönetiminin eleştirel bir gözle değerlendirilmesi gerekmektedir. Akademisyene özgür konuşma olanağını sağlayamazsanız nasıl üretecek ki bilim? Bu da eleştirel bilim olmuyor. Normal, var olan durumu tespit etmeye yönelik araştırmalar yapıyor. Sosyal bilimlerin her şeyden önce özgürleştirilmesi gerekiyor.” (T07)

“Bir öğretim üyesi doktora öğrencisine eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı kazandırmalı. Tartıştığımız konuların hakikate dair olduğunu bilmeliyiz. Bir konu hakkında yazı yazıldığı zaman hemen damgalamamalıyız. Yahya Kemal’in dediği gibi medeniyet inşa etmek istiyorsan önce cesaret. Biz de eleştiri kültürünün oluşması için cesaret göstermeliyiz. İlk dinamik bu. Sen bir şey ürettiğinde bunu kişisel kaygılardan uzak bir eylem olarak görmen gerekir. Ben bunu söylersem ne olur, ben bunu çalışırsam ne olur türü kaygılardan uzaklaşmamız lazım.” (T04)

YÖK’ün yapısının program ve ders içeriklerine müdahale etmeye elverişli olduğunu vurgulayan katılımcı (T05), üniversitelerde merkezîyetçi yapı ve ideolojik tartışmaların bulunduğunu, bu tartışmalardan kaynaklı bir tıkanıklığın bulunduğunu, bunun aşılması için çaba gösterildiğini ama alışkanlıklardan dolayı bu tıkanıklığa çözüm bulunamadığını belirtmiştir. Dünyadaki gelişmelerin ülkemizde yakından takip edildiğini, yaşananların anlaşıldığını fakat okul boyutuna gelindiğinde dönüşüm için yeterli sonuç alınmadığını ifade etmiştir. Ülkenin yaşadığı siyasi bir takım gerilimlerden araştırmacıların da olumsuz yönde etkilendiğini, kendileri ifade ederken temkinli davrandıklarını ve bunun sonucunda da ideolojinin baskın geleceğini vurgulamıştır.

“Bir bakıyorsunuz YÖK baskıcı bir yapı sergileyebiliyor, doktora programlarını, eğitim fakültelerinin ders içeriklerini belirleyebiliyor. Atamalara baktığımız zaman da çok güçlü bir merkezîyetçi devlet yapısı var. Bunun yanı sıra bir takım ideolojik tartışmalar yaşanabiliyor. Bu tartışmalarla yaşanan tıkanıklıklar aşılmaya çalışılıyor fakat alışkanlıklar bazı şeylerin

yapılmasını engelliyor. Sonuç olarak insanlar dünyayı takip ediyorlar, birtakım şeyleri görüyorlar, Neler olup bittiğini anlıyorlar ama iş dönüp dolaşıp okula, okuldaki uygulamalara geldiğinde bir transformasyon patinajı yaşıyoruz. Sosyal medyayı çok sık kullanıyoruz ama orada da küfürleşmeler, ideolojik kamplaşmalar yaşanıyor. Türkiye'de yeni liderlik yaklaşımları ve yeni paradigmlar maalesef yeni kamplaşmaları da beraberinde getiriyor... Türkiye 1980 öncesi döneme benzer bir şekilde ideolojik bir kamplaşmaya doğru gidiyor bu durum beni endişelendiriyor. 70'li yıllarda bir sağ literatür, bir de sol literatür vardı. Bir şey konuşurken ya da yazarken iki kere düşünüyorum. Bu geçici bir durum zaten. Bunu bir ateşli hasta gibi düşünmek lazım. Sürekli yüksek ateşte yaşayamazsınız. Vücudun belirli bir ritmi tutturması gerekir. Aksi halde ölürsünüz. Siz bilimde bir şeyi koşullu olarak söylemeye başladığınız zaten oraya ideolojik girmiş demektir. Oradan da çok fazla ilerleme kaydedemeyiz.” (T05)

4.1.2.3. Alandaki Lisansüstü Ders İçerikleri Uygulamaya Dönük Değil

Katılımcılara göre, alandaki lisansüstü dersler ve bu derslerin içerikleri uygulayıcıların ihtiyaçlarını tam olarak karşılamamaktadır ve özellikle içerikte uygulamaya dönük bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Katılımcı (T01), alandaki lisansüstü derslerin yeterli ve uygulamaya dönük olmadığını, okullarda uygulamalı derslerin olması gerektiğini, belki bu şekilde teori ile uygulamanın birbirine yaklaşabileceğini, bunun için de yaz döneminin uygun bir zaman dilimi olabileceğini belirtmiştir. Alandaki yüksek lisans derslerinin geçmişteki ihtiyaçlar göz önüne alınarak düzenlendiğini belirten katılımcı (T03), sadece dersin isminin değiştirilmesinin anlamsız olduğunu ve ders içeriklerinin de değiştirilmesi gerektiğini vurgulayarak hesapverebilirlik mekanizmasının devreye sokularak hocaların dersi nasıl işlediklerinin, dersten beklentileri ile dersten elde ettiği sonuçları karşılaştırarak bir özeleştiri yapmalarının gerekliliğini ifade etmiştir.

“Eğitim yönetimi alanındaki programlar yeterli değil. Bu durumdan kurtulmak için uygulamaya dönük dersler konabilir. En azından bir ya da birkaç ders okulda işlenebilir. Bu durum teori ile uygulama taraflarını birbirine yaklaştırabilir. Uygulamayı hocanın okula gidip takip etmesi gerekir. İki taraf bir araya gelir, dolayısıyla işbirliği de artar. Üniversiteler yazın boş boş duruyor. Yazları üniversiteler ile okullar birlikte bir şeyler yapabilirler. Yazın okullar da kapalı. Yöneticiler kapı pencere yaptırıyorlar.” (T01)

“Lisansüstü eğitimdeki ders içerikleri uygulayıcıların ihtiyaçlarını büyük oranda karşılamıyor. Bunlar zamanın birinde üretilmiş, ortaya konmuş dersler. Büyük oranda geçmişteki ihtiyaçlara dönük, bu ihtiyaçlara cevap vermeye çalışan dersler. Ben öğrencinin yerinde olsam hocanın anlatış biçimi, kullandığı üslup, dersin içeriği dünyanın geri kalanı ile kıyaslandığında acaba nasıl araştırırım sorusunu sorması lazım. Zaten açık kaynaklara baksa aradaki farkı görür. Gelişmiş ülkelerle mukayese ettiğiniz zaman maalesef okulla, öğrenci ile temas kuramadığını görüyorsunuz. Fakat Türkiye'deki eğitim programlarının tekrar gözden geçirilmesi lazım. Dersin

isinin değişmesi içeriğin değişmesini getirmiyor, sadece bir tabela değişikliği var. İçerik değişikliğine ihtiyacımız daha fazla. Bunun da yolu hesap verebilirlikten geçiyor. Bütün Batılı üniversitelerde veya medeni üniversitelerde dönem sonlarında hocadan bir rapor isterler. Ne anlattığını, nasıl anlattığını, ne anlatmayı umuyordun ve ne kadarını anlatabildin, nelerle karşılaştın? Bunu değerlendirebilecek birimler var. Çok da zor bir şey değil bu. Akademik özerklikten aklıma gelen her şeyi sınıfta anlatırım şeklinde bir yaklaşımı anlamamalıyız. Bir hoca alzheimer hastası olsa, emin olun en geç Türkiye'de anlaşılır. Adam bir şeyler anlatıyor. Ne anlattığını kimse dinlemiyor veya bilmiyor. Uzun bir süre bu şekilde devam edebilir. Akademik özgürlüğün en gelişmiş olduğu ülkelerde bile hocaya ne anlattığı soruluyor. Bizde de bu mekanizmanın getirilmesi gerekiyor.” (T03)

Katılımcı (T06), ülkemizin ihtiyaç duyduğu yönetici ya da araştırmacıların yetiştirilmesi için ders içeriklerini yeniden kurgulamaya ihtiyacımız olduğunu, buna karşın üniversitelerimizde akademisyenlerin bunun için gereken konulardan daha çok hakim oldukları konuları anlattığını ifade etmiş, alandaki lisansüstü öğrencilerin uygulamayı daha yakından tanımaları için ders süreci içinde okullara giderek bir araştırmacı gözüyle okulu bilmeleri yönünde içerik düzenlenmesi yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

“Bizde ne yazık ki şu gelenek var: Hoca hangi konuya hakimse o konuyu anlatıyor biraz. Biz gerçekten bu coğrafyanın ihtiyaç duyduğu eğitim yöneticisini ya da eğitim araştırmacısını yetiştirmek istiyorsak ders içeriklerini kurgulamalıyız. Yüksek lisans ya da doktora öğrencilerin gidip belirli bir süre uygulamada kalmaları, bazı dersleri okullarla birlikte yürütmemiz gibi özel önerileri YÖK'e iletmıştik. Benim kendi perspektifim, Türkiye'de şu anda bazı yerlerde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ya da doktora yapmak isteyen herkes mezun olur olmaz, eğitim fakültesi mezunu olmasına da gerek yok hemen başlayabiliyor. Eğitim fakültesi de olsa, fakülte dışından da olsa bir ya da iki yıl bir programa alırsın, bir okul yaşamı dönemi olsun. Okulu görsünler, okulu bilsinler. Öğrenci olarak bulunmuşlar elbette ama bir araştırmacı ya da o alanda bilgi üretmeye başlayacak bir aday perspektifinden okulu görmek farklı bir şey. Bir meslek olarak o alanda çalışmış olmak, yani öğretmenlik yapmış olmak farklı bir şey.” (T06)

Başka katılımcıların da ifade ettiği, hocaların hakim olduğu konular çerçevesindeki derslerin lisansüstü programlarda açıldığını belirten katılımcı (T09), bu durumun hocalar için bir rahatlık kaynağı olmasına karşın uygulayıcılar için ihtiyaçları karşılayacak bir mekanizma olmadığını ve derslerin içeriklerinin uygulayıcıların ihtiyaçlarına yanıt verecek konuları kapsamasının gerekliliğini ifade etmiştir. İhtiyaçları karşılamaktan uzak içeriklerin uygulamadan gelen öğrencilerin hem motivasyonunu düşüreceğini hem de alanın uygulamadan kopuk olduğu algısını devam ettireceğini, bunun önüne geçmek için de alana kayıt aşamasında öğrencilerden hem içerik hem de

bu içeriklerin uygulamaya nasıl daha iyi yansıtılacağına dair düşüncelerinin alınmasının ve bunların da hayata geçirilmesin gerekliliğini vurgulamıştır. Katılımcı (T02) ise, teorinin sosyal gerçekliğe yansımalarının tam olarak analiz edilmediğini ve teorik bilgilerle örnek olayların birlikte değerlendirilemediğini ifade ederek, alandaki konuların daha çok teorik çerçevede ele alındığını, kavramların uygulayıcıların anlayacağı şekilde aktarılmadığını, bunun sonucunda da ezberci bir yaklaşımın öğrenciler tarafından benimsendiğini belirtmiştir.

“Lisansüstü derslerde öğrencilere sürekli soruyorum: Bu dersler size bir katkı sağladı mı, bilgi birikiminizi arttırdı mı? Arttırmadı diyenler yok. Genel eğilim olarak lisansüstü eğitim programlarında araştırma yöntemleri dersi zorunlu. Bunun yanında eğitim istatistiği dersi kimi üniversitelerde zorunlu. Bu da her üniversitede değil tabii. Bunun yanında eğitim yönetimi gibi bir kaç ders daha zorunlu olabiliyor. Bu zorunlu dersler genel olarak bakıldığında daha ağırlıklı olarak alanın kuramsal temellerini ortaya koyan derslerdir. Bunlar mutlak suretle gerekli dersler olarak görüyorum. Özellikle seçmeli derslere baktığımızda açılan derslerin büyük bir çoğunluğu dersi veren hocaların uzmanlık alanlarına göre açıkları derslerden ibaret. Çok spesifik, dar, ilgisiz, belki uygulamacıların hiç işine yaramayacak dersler açıyorlar ve öğrenciler bu dersleri almak zorunda kalıyor. Bu dersler gerçekten uygulamacıların işine yarar mı, yaramaz mı, nasıldır revize ederizden öte hoca ne biliyorsa, hangi alanda kendini iyi hissediyorsa o dersi açıyor. Bu hoca için rahat bir şey oluyor ama uygulamacılar için yararlı mı sorusu şüpheli. Lisansüstü eğitime gelen kişiler ya öğretmen ya da okul yöneticileri. Verilen derslerin bunların beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılaması gerekiyor. Derslerde uygulama kısmı olması şart. Gelen öğrenciler alanın kuramsal temellerini, modelleri, yaklaşımları, kavramları bilsinler muhakkak ama uygulamadan kopup bir ders içeriği hem öğrenci motivasyonunu azaltır hem de akademi için havanda su dövüyor algısını oluşturur. Hedef kitle öğretmen ve okul müdürleri olduğu için ve bunlar bizatihi uygulama içinde olduklarından beklentilerinin karşılanması gerekiyor. Lisansüstü öğrencilere, programa kayıt yaptırdıklarında ne tür dersleri istedikleri, eğitim süreçlerinin nasıl iyileştirebileceği, eğitimin daha nitelikli hale nasıl getirilebileceği, mesleki gelişim noktasında kendinizi daha nitelikli bir öğretmen olarak hissedebilmeniz için neler yapılabilir türü sorular sorulabilir.” (T09)

“Hocalar bazen kendilerine uygun dersler açıyorlar. Çok spesifik, konu olarak görebileceğiniz bir dersin açılması sıkıntıya neden olabiliyor. Fakat bizdeki sorun şu: Teorinin gerçeklikteki yansımalarını iyi tahlil edemediğimiz için ya da örnek olayları teori ile birleştirip öğrencilerimize aktarma sorunu yaşadığımız için biraz da sıkıntı oluyor. Kitabı cümlelerle, kitapta yazdığı gibi yazılanı aktarıyoruz. Öğrenci de bunu alıyor ve ezberci eğitim doğrultusunda tanımlıyor liderliği. Lider budur, lider şudur, şu kuram şununla ilişkilidir şeklinde. Sistem içinde çalışan kişiler bunu daha rahat bir şekilde yansıtabilir. Dersleri verme ve dersleri paylaşma biçimimizde sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Teori ile gerçek arasındaki ilişkiyi kurmada bir sorun yaşıyoruz daha çok.” (T02)

4.1.3. Alandaki Akademisyenler ile Uygulayıcılar Arasındaki İletişim ve İşbirliği Sorunları

Bu bölümde, alandaki akademisyenler ile uygulayıcılar arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerde yaşanan sorular ile ilgili katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılar, akademisyen olarak sahaya yeterli bir şekilde inmediklerini, buna karşın uygulamacıların alandaki bilgiyi takip etmede yetersiz ve isteksiz olduklarını, uygulamacıların atamalarında liyakatin yeterince gözetilmemesi sonucu alanda üretilen bilginin uygulama boyutunda yeterince karşılık bulmadığını, politika yapıcılar ile etkili bir iletişimin ve ortak çalışma kültürünün bulunmadığını, politika metinlerinin oluşturulmasında ve politika araçlarının uygulanmasında alanda üretilen bilgiden yeterince yararlanılmadığını, araştırmacılar ile uygulamacılar arasında ortak bir dil geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

4.1.3.1. Akademisyenler Sahaya İnmiyor

Katılımcılar, akademisyenler olarak okullara fazla gitmediklerini, okulların ve uygulayıcıların karşılaştıkları sorunları yerinden gözleme ve bu sorunların çözümü noktasında uygulayıcılarla etkili bir işbirliği yapma imkanlarını değerlendiremediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı (T06), öğretmen olarak bir süre çalıştığını ve çalıştığı bu sürenin akademik çalışmalarında önemli bir kaynak oluşturduğunu belirtmiştir. Okullar ile olan iletişimin azaldığını, okullara fazla gidilmediği, lisansüstü programlarda kullanılan dilin sahada yeterince karşılığının olmadığını, bunun sonucunda da akademisyenlerin alanın uygulama boyutundan ve dinamiğinden uzaklaştığını vurgulamıştır. Katılımcı (T11), benzer şekilde öğretmenlik deneyiminin akademik çalışmalarında olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Sahaya yeterince inilmediğini ve böylece hem okulu hem de öğretmeni tanıma noktasında sıkıntılar oluştuğunu ifade ederek, okul ile iletişimin daha çok ölçek çalışmalarında ve bu çalışmaların akademik yayınlarda bir araç olarak kullanılmasından ibaret olduğu eleştirisinde bulunmuştur. Pür çalışmaların ülkemiz gerçekleri göz önüne alındığında bir lüks olduğu, çok fazla sayıda sorunun yaşandığı ülkemiz eğitim sisteminde bu sorunların görmezden gelinemeyeceği ve araştırmaların bu sorunları çözme noktasında katkı sağlaması gerektiği katılımcı tarafından vurgulanırken, kaynakların hem araştırmalarda hem de sahadaki uygulamalarda verimli bir şekilde kullanılmasının elzem olduğu belirtilmiştir.

“Öğretmen olarak birkaç yıl çalıştım okullarda. Bu benim için müthiş bir şey, bitmeyen bir kaynak hala. Keşke daha fazla çalışmış olsaydık veya alanlar açılsa, gidebilsek vesaire.

Dolayısıyla yüksek lisans ve doktora programlarında kullandığımız dilin de artık akademisyenler olarak alandan uzaklaştığını düşünüyorum, çünkü biz alana çok fazla gitmiyoruz. Buna kendimi de dahil ediyorum, çok fazla gittiğimi söyleyemem. Bu durum biz akademisyenleri alanın güncesinden, alanın dinamiğinden, alanın pratiğinden uzaklaştırıyor.” (T06)

“Biz akademisyenler olarak sahaya inmiyoruz. Sahayı tanımıyoruz, öğretmeni tanımıyoruz. Anketler toplanıyor, ölçekler doldurtuluyor, masa başında çok ileri analizler kullanılıyor, bir sonuca varılıyor, bunlar önemli dergilerde yayınlanıyor, sonra da akademisyenler doçent ya da profesör oluyorlar. Fakat bunun da uygulamaya etkisi çok sınırlı oluyor. Mesela ben öğretmenlikten geldim. Bir süre öğretmen olarak görev yaptıktan sonra akademiye geçtim. Çalıştığım birkaç yıl bile çok az bir süre aslında. Çalıştığım birkaç yıl benim sahayı tanıyıp, sahanın sorunlarını ortaya koyup buna ilişkin bir akademik yaşam bilemem de çok etkili oldu. Derslerimde bile öğretmenlik günlerinde yaşadıklarımın faydalanırım. Eğitim yönetimindeki her akademisyenin illa öğretmenlikten gelmesi gerekmez. Fakat uygulamayı bilmek lazım. Burada şu nokta önemli: Türkiye kaynakları sınırlı olan bir ülke. Bizim gibi bir ülke için bilim için bilim yapmak lüks olabilir. Eğitim bilimleri açısından düşünürsek yirmi milyona yakın öğrenci, bir milyon küsur öğretmen, onbinlerce okul müdürü ve bunların oluşturduğu devasa bir eğitim sistemi ve bir sorun yumağı. Bu kadar insanın olduğu yerde sorunların olması kaçınılmaz. Bu kadar sorun, bu kadar çözüm bekleyen noktalar var. Bunlar dururken bilim için bilim yapmak bana biraz lüks geliyor. Yaptığımız çalışmaların mutlaka uygulamaya yansımaları olmalı, sahaya katkı sağlamalı. Verimli olmak zorundayız. Verimlilik indeksi diye bir şey var. Kaynaklarını kullanma noktasında dünyanın en verimsiz ülkelerinden biriyiz. Kaynaklarımız sınırlı olduğu için verimlilik meselesi bizim öncelikli meselelerimizden biri olmalıdır.” (T11)

Katılımcı (T04), okul ile ilgili araştırmalarda okulu tanımanın önemini dile getirmiş, bir özeleştiri de bulunarak kendisinin okula yeterince gidemediğini, araştırmacıların okullardan bir taleplerinin olmadığını, bunun karşılıklı bir sorun olduğunu, aynı şekilde okulun da araştırmacılarından bir taleplerinin bulunmaması sonucu bir soyutlanmışlık durumunun olduğunu ve bunun da sistem düşüncesinin tam olarak anlaşamadığını ifade etmiştir. Eğitim ile ilgili paydaşlar olarak araştırmacılar ile uygulayıcılar arasındaki kopukluğun sebebinin kültürel kodlarımızda aranması gerektiğini belirtirken, bu kopuklukta sadece uygulayıcıların suçlanmasının yanlışlığına dikkat çekmiş, araştırmacıların okulu tanımadıkları için uygulayıcıların taleplerine cevap veremediklerini ve bunun sonucunda da uygulayıcıların bir beklentilerinin kalmamış olabileceğini vurgulamıştır.

“En son ne zaman okula gittin diye sorulduğunda açıkça söylüyorum ki çok fazla gitmiyorum. Okulu tanımadan onunla ilgili birebir araştırma yapmakta zaten mümkün değil. Hepsi hayali aslında. Sanal bir gerçeklik oluşturmuşuz. Yayın yapıyorsun, like alıyorsun ve bunu bir marifet sayıyorsun. Ne yönetici ve öğretmenlerin akademiden bir talebi var ne de akademisyenlerin okuldan bir talebi var. Kendilerini birbirlerinden soyutlamışlar. Ben onlardan herhangi bir şey

istemiyorum, onlar da aynı şekilde benden bir talepte bulunmuyorlar. Dolayısıyla biz sistem düşüncesini tam olarak anlayabilmiş değiliz. Uzak- yakın paydaşların bir araya gelmesi yok. Aslında bu durum kültürel kodlarımızda saklı. Hiçbir yönetici kendi örgütünün problemlerini açığa çıkartmak istemiyor, bunu biraz şahsileştiriyor. Bu durum akademisyenler için de geçerli. Okulları tanımadığımız için okullar bizden bir şey istediğinde onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek durumda da değiliz. Yöneticiler ve öğretmenler bunu belki on yıl önce talep etmişlerdir ama karşılık bulamayınca artık bu davranıştan vazgeçmişlerdir. Bu da olabilir belki. Sadece yöneticileri suçlamak çok doğru olmaz.” (T04)

4.1.3.2. Uygulayıcılar Alanda Üretilen Bilgiyi Takip Etmiyor

Katılımcılar, değişik sebeplerden dolayı alanda üretilen bilginin uygulayıcılar tarafından yeteri kadar takip edilmediğini, alandaki çalışmaların hangi konularda yoğunlaştığının ve sorunlara ne tür çözümler önerildiğinin uygulayıcılar tarafından farklı sebeplerden dolayı önemsenmediğini belirtmişlerdir.

Katılımcı (T09), uygulayıcıların alandaki araştırmalardan daha iyi nasıl faydalanılacağı, bu araştırmaların uygulamadaki sorunların çözümünde ne tür katkılarının olacağı ya da uygulamaya yansıtılmasında neler yapılabileceği konusunda farkındalıklarının olmadığını vurgulayarak, bu tür araştırmalardan faydalanma konusunda daha çok ilçe ve il müdürlükleri ile bakanlıktaki yöneticilerin duyarlılık göstermeleri gerektiği halde böyle bir duyarlılığın özellikle destek noktasında görülmediği eleştirisinde bulunmuştur.

“Uygulamaların eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar konusunda bir farkındalığı ya da bir talepleri yok aslında. Bir araştırma yapılsın, bu araştırmadan nasıl istifade ederiz, problemlerimizi nasıl tespit ederiz, süreçleri nasıl iyileştiririz, daha nitelikli eğitim hizmeti nasıl üretebiliriz şeklinde bir kaygıları yok. Araştırmacılar ve araştırmalar yoluyla öyle bir beklenti ya da baskı yok maalesef uygulamacılarda. Böyle bir beklenti ya da talep olduğunda eğitim yönetimi alanındaki bazı akademisyenler mutlaka buna bir cevap verecektir, bu tür beklentileri karşılayacak çabalar içinde en azından olabilecektir. Asıl il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkililerini, bakanlık yetkililerini dikkate aldığımızda onların hemen hiç bir beklentilerin olmadığını görüyoruz. Eğitim alanında çalışan hocalar araştırma yapsın da biz bunlardan istifade dedim diye bir anlayış yok. Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı vardı. Fakat bu başkanlık 2011 yılında lağvedildi. Bunlar 2011 ve öncesinde çok güzel çalışmalar yapıyorlardı. Araştırmacılara destek veriyorlardı. Bakanlığı eğitim yönetiminde çalışan araştırmacılardan beklentileri yok maalesef. Siz bir araştırma yapın süreçleri beraber iyileştireyim işbirliği yapalım türünden talepleri yok. Böyle olunca da araştırmacılar da kendi ilgi ve amaçlarına göre, daha kolay araştırma yapma ölçütlerine göre ağırlıklı olarak yayınlarını yapıyorlar.” (T09)

Her kademedeki uygulayıcılar göz önüne alındığında bilimsel çalışmalara karşı bir önyargı bulunduğu belirten katılımcılardan (T05), uygulamacıların alanda üretilen bilgi yerine kendi çalışma ortamlarında edindikleri deneyim ve yaşantıları örnek aldıklarını ve bunların uygulamadaki sorunların çözümünde kendileri için yeterli bir başvuru kaynağı olacağını düşündüklerini ifade etmiş, uygulayıcılar arasında bir antientelektüalizmin hakim olduğunu, bu antientelektüel tutumun teorinin gerçek yaşamdan tamamen soyutlanmış olduğu yanılığısından kaynaklandığını belirtmiştir. Katılımcı (T02) ise, uygulayıcıların büyük bölümünün alanda üretilen bilgiyi sistematik olarak takip etmediğini, bilimsel çalışmalardan yararlanma yol ve yöntemlerini bilmediklerini ifade etmiştir. Alandaki çalışmaların takibindeki sıkıntıya değinerek burada akademisyenlerin de payı olduğu eleştirisinde bulunmuş, makale özelinde yayınlardan sonuç çıkarma ve bunları uygulamaya yansıtmaya dönük öğrenciye bir altyapı kazandırmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır.

“Bu kopuklukta ya da boşlukta uygulayıcıların şöyle bir zaafiyeti var: Öncelikle okul yöneticileri başta olmak üzere il, ilçe, taşra teşkilatı olmak üzere ve nihayetinde bakanlık düzeyinde bir anti entelektüalizm ya da bilimsel çalışmaya karşı bir önyargı olduğunu düşünüyorum. Bunun birçok sebebi olabilir ama bunun en önemli sebebinin usta-çırak ilişkisinin çok fazla önemseniyor olması diyebilirim. Yönetim ve eğitim alanındaki çalışmalar okulun içinde ya da sınıfın içinde olunca, orada gördüklerinizden yola çıkarak hareket ettiğimizde doğru çözeceğimizi zannediyoruz. Kitapların soyut, araştırmaların da gerçeklerden uzak olduğuna dair yanlış bir kanaat olduğunu gözliyorum. Alandaki teori ile uygulama boşluğunun temel gerekçesi bu değil ama uygulayıcılar çerçevesinden baktığımızda böyle bir önyargı olduğunu değerlendiriyorum.”

(T05)

“Alanda ne olup bittiğine yönelik sistematik bir takibin de yapıldığını düşünmüyorum. Yapılmıyor derken önemli bir yüzdesi tarafından yapılmadığını dile getirmek istiyorum. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de zaten böyle bir tarzlarının, tavırlarının olduğunu düşünmüyorum, çünkü makalenin ne olduğunu, makaleden nasıl yararlanması gerektiğini bilmiyorlar. Bizler yüksek lisansta ya da zaman zaman lisanüstünde makaleleri inceleyiyoruz. Oradan bir sonuca, çıkarıma ya da teorinin sahadaki karşılığının ne olduğunu buldurmaya çalışıyoruz. Öğrenci bunun görececek, bunu bilecek ve yapacak. Böyle bir yetişme ortamından çıkaracak ki öğretmen olduğunda bu bilgiyi kullanabilirsin. Yine sistemi ile ilgili, yetiştirme ile ilgili bir durum. Yüksek lisans ya da doktora eğitimi alan bir okul müdürü bu bilgiye zaman zaman ulaşmak istiyordur. Fakat akademik anlamda ilerlemek istiyorsa ilgileniyordur daha çok. Akademik olarak bir ilerleme isteği ya da güdüsü yoksa, böyle bir çaba veya böyle bir gerçeğin içinde değilsek orada yeni bir eksiklik var. Yani izleme ile bir ilgili bir sıkıntı var. Ben hiçbir okul müdüründen -belki okullarda yüzlerce konferans vermiş midir- bilimsel bir derginin takip edildiğini duymadım. Yayınları takip etmede çok büyük sıkıntılar var. Burada da sorumluluk biz akademisyenlere ait.” (T02)

Katılımcı (T10), alanda üretilen bilginin değişik kademeler göz önüne alındığında takibinin yeterince yapılmadığını ifade ederek, takibin çoğunlukla alanda lisansüstü eğitimdeki öğretmen ve yöneticiler tarafından yapıldığını, lisansüstü eğitimi almadan önce özellikle okullarda uygulanan çalışmalara gereken özeni göstermeyen öğretmenlerin söz konusu eğitim uygulamasına dahil olduklarında tutumlarının değiştiğini belirterek eleştiride bulunmuştur. Bilginin takibi sorununun çözülebilmesi için hem araştırmacıların hem de uygulayıcıların çift taraflı olarak konumları temellendirmelerinin ve anlamalarının önemine vurgu yaparak, araştırmacılar olarak ürettikleri makalelerin daha kolay anlaşılacak şekilde yazılarak bilginin takibinin yaygınlaşabileceği önerisinde bulunmuştur.

“Bizim araştırmalarımızı, makalelerimizi, kongrelerde sunduğumuz bildirileri bir şube müdürünün açıp da okuduğunu zannetmiyorum. Sadece okul düzeyinde değil, genel anlamda söylüyorum. Bir öğretmen ya da okul müdürü yüksek lisans ya da doktora yapıyorsa empati kurmaya başlıyorlar. Bu da bir bulgu aslında. Sizin okula götürdüğünüz bir anketi sıkılarak doldururken, elinin ucu ile okumadan doldururken, kendileri yüksek lisansa ya da doktora başladığında işler değişiyor. Aslında iki tarafın da birbirinin konumunu anlayabilmesi gerekiyor. Burada belki biz bilginin gerekçelendirilmesini uygulamacılara iyi sunamıyor olabiliriz. Belki biz kendi makalelerimizi daha basit hale getirip, daha kısaltarak yaygınlaşmasını sağlayabiliriz.” (T10)

4.1.3.3. Uygulayıcıların Atama Kriterleri

Katılımcılar, Türk kamu mevzuatında liyakat ilkesinin mevcut olmasına rağmen, göreve alma, görevde yükselme ve yer değiştirmelerde bu ilkenin çoğunlukla göz ardı edildiğini, liyakate dayalı olmayan görevlendirmeler sonucu mevzuat hükümlerinin keyfi bir şekilde değerlendirildiğini, araştırmaların öneminden daha fazla politik oyunların ve ilişkilerin Türk yönetim sisteminde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı (T02), özellikle siyasal atamalara dikkat çekerek okul yöneticilerinin liyakate dayalı bir süreç sonunda bir üst mevki ya da statüye gelmediklerini, bunun sonucunda da araştırma yeterliklerine sahip olmayan ve araştırma sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme, görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilme kapasitesinden yoksun kişilerin sistemde yer aldıklarını ifade etmiştir. Bakanlık düzeyinde ise umut verici gelişmeler yaşandığını, nitelikli okul yöneticileri yetiştirme noktasında doğru politikalar uygulanmaya başlandığını belirtmiştir. Katılımcı (T04), öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olmasına karşın, sistemdeki otonomi eksikliğinden dolayı bu uzmanlığı ortaya koyacak bir ortamın bulunmamasını dile getirerek politik ve ideolojik

yaklaşımların daha baskın olduğunu belirtmiştir. Liyakatsiz atama sorununun sadece okullarda değil aynı zamanda akademide de bulunduğunu ve böylece kişilerin kendi motivasyonlarını ve değerlerini kurumlarına yansıtamadıklarını vurgulamıştır.

“Okul yöneticilerinin yetişmemiş olmaları, bir araştırmanın nasıl yapılacağını, araştırma yöntemlerini bilmemeleri, araştırma sonuçlarını okullarına yansıtılmalarında sorunlara yol açabiliyor. Bunun nedeni de okul yöneticilerinin liyakatlı bir süreçten geçirilerek yönetici olmamaları ile alakalı bir şey. Zaten yönetici olan kişiler araştırma yeterliklerine ya da yönetim bilimi yeterliklerine sahip olsalar araştırma sonuçlarını - ister nitel olsun ister nicel olsun isterse de karma olsun- yansıtabilirler. Fakat bu konuda yönetici olan kişilerin liyakata göre seçilmemeleri ya da sonra yetiştirilmemeleri sebeplerden bir tanesi. Fakat bu konuda tek sorumlu olarak onları görmüyorum. Bir şekilde var olan Türk eğitim sisteminin ya da yönetim sisteminin uygulamaları sonucunda buralara geliyorlar. Çoğu da zaten siyasal atamalar olabiliyor. 1998'de başlayan yöneticilerin yetiştirilmeleri ile ilgili çok doğru formatlar vardı. Fakat bunlar işletilemedi. Fakat yeni bakanımızın gelişiyse eski sisteme doğru bir gidiş var. Bir iyileşme var. Doğru, liyakatlı yöneticiler yetiştirmeye yönelik politikalar izlemeye çalışılıyor. Bunun da çok faydalı olacağını düşünüyorum. Ancak bunun sonuçlarının alınması için de zamana ihtiyaç var diye düşünüyorum.” (T02) “Sistem öğretmenini ve yöneticisini avamlaştırıyor, ortaya daha çok şey koymasını engelliyor. Otonomi diye bir kavram var. Öğretmenlik uzmanlığa dayanan bir meslek. Öğretmenler uzmanlığını ortaya koyamıyorlar. İdeolojik anlamda mesleği kirleten yaklaşımların temizlenmesi lazım. Eğitim yapısı itibarıyla çok fazla şeyden kolayca etkilenebiliyor. Öğretmen tam anlamıyla bir otonomi ortaya koyamıyor, bu otonomiye ortaya koyamayacağı daha politize, daha ideolojik olmaya başlıyor. Böylece hiyerarşinin daha da katılaştığını görüyorsun. Bunun yanında şurası önemli: Liyakat denen bir kavram var. Bunu sadece okullarda değil akademide, her yerde görmek istiyorsun. Benim motivasyonum, benim varsayımlarım, benim inancım, benim sembollerim benim davranışımı ortaya çıkaran asıl etmenler. Dolayısıyla bunlara zarar verdiği zaman davranışın kalitesi azalacaktır.” (T04)

4.1.3.4. Akademisyenler İle Politika Yapıcılar Arasında Duvarlar

Katılımcılar, alanın politika üretmek istemesine ve bu yöde çalışmaların olmasına karşın, eğitim ile ilgili değişim projeleri başta olmak üzere politika üretme ve mevcut politikaları iyileştirme konusunda yeterli katılımı sağlayamadıklarını, belirtmişlerdir. Ülkemizde politika ile ideolojinin birbiri ile iç içe geçtiğini, politika yapıcıların kimi zaman ideolojik yaklaşımlarının belirleyici olduğunu, bilimi teknik ve rasyonel bir bakış açısıyla bir araç olarak gördüklerini vurgulamışlardır. Katılımcı (T07), eğitim yönetimi alanının yetkinlik üzerine kurulduğunu, politik bir alana göndermede bulunmasına karşın politika ile ideolojinin karıştırılmasından dolayı sorunlar yaşandığını, ideolojinin baskın gelmesi sonucu başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu ifade

etmiştir. Eğitimin politik bir girişim olduğunu kabul ederek politik güç gibi kavramların uygulamada mevcudiyetinin yadırganmaması gerektiğini, zaten bir okul yöneticisinin politika geliştirici bir kişilik özelliği sergilemesi gerektiğini ama politikanın baskın hale gelmesi ile eğitim yönetiminin dışlayıcı bir yapıya ve çatışma temelli bir alana dönüşme tehlikesini dile getirmiştir.

“Eğitim yönetimi alanı politik bir alana göndermede bulunur ama ideolojik bir alan değildir. Politik alan ile ideolojik alan birbirine karışırsa dışlayıcı bir çizgi izlenir. Eğitim yönetimi alanı esas itibari ile yetkinlik üzerine kuruludur. İyi bir okul müdürü analitik çözümleme yapabilme kapasitesi yüksek ama aynı zamanda politika geliştirebilecek bir kişilik örüntüsüne sahip olmalıdır. Siz politik olarak böyle bir insanı seçebilirsiniz ama ideolojik olarak yakın kişiyi tercih ederseniz çuvallamanız kaçınılmazdır. Böylece eğitim yönetimi çatışma alanına dönüştürülüyor. Politik güç, iktidar ilişkileri doğaldır, kaçınılmazdır. Tamam, eğitim politik bir girişimdir ama bizim gibi toplumlarda politik bir girişim olmaktan ziyade tarafsız bir girişim olarak algılanmalı.” (T07)

Katılımcı (T06), ülkemizdeki politik sisteme göndermede bulunarak sistemin araştırmacıların önüne duvarlar ördüğünü, çalışmalarının yeterli ilgiyi görmediğini ve bu çalışmaların uygulamaya yansıtılmadığını ve politika yapıcılar tarafından kullanılmadığını gören araştırmacıların kendi kabuklarına çekilmek zorunda kalarak politika yapıcılarla etkili bir iletişime geçemediklerinin altını çizmiştir. Benzer şekilde politika yapıcıların geçmişten bu yana eğitim yönetimi alanına mesafeli bir yaklaşımda bulunduğunu, bu yaklaşımın günümüzde de devam ettiğini, alandan birkaç uzmanın sisteme belirli dönemlerde dahil edilmesine karşın bunun yeterli olmadığını ifade etmiştir. Alan ile politika arasındaki statik bu ilişkinin ve alana dinamizm kazandıracak politik iklimin olmayışı, araştırmacıların kendi kariyerlerine odaklanmalarını sonucunu doğurduğunu belirtmiştir.

“Türkiye’de eğitim sistemini yönetenler, eğitim sistemini yürütenler, geçmişten bugüne eğitim politikalarını belirleyenler hep eğitim yönetimi alanına mesafeli durmuşlardır, hala da durmaktadırlar. Bir iki sembol isim tabii ki sistemde, çalışmalarda yer alıyor. Eğitim yönetimi alanının ortak sesi olabiliyor mu bu isimler? Bu konuda çok ciddi eleştirilerim ve sorgulamalarım var. Eğitim yönetimi alanında üretilen bilgi uygulamaya yansımıyor. Burada herkes hemfikir. Özelde eğitim yönetimi, genelde ise eğitim araştırmalarına baktığımız zaman, araştırmacılar ne de olsa benim ürettiğim bilgi eğitim politikalarında ya da eğitim uygulamalarında karşılığını bulmuyor ya da buldurulmuyor diye düşünüyor. Araştırmacıları önünde bloklar var çünkü. Türkiye’deki politik sistem araştırmacıların önüne duvarlar örüyor. Dolayısıyla genelde eğitim araştırmacıları, özelde ise eğitim yönetimi araştırmacıları kendi kabuğuna doğru çekildi. Doktoradan bu yana sayarsak eğer, ben bu hikayenin yaklaşık on yıldır içindeyim. Oysa akademide, eğitim akademisinde bulunanlar üreteyim, hızlıca yükseleyim,

ondan sonra yaşamımı sürdürüyüm, sonra da emekli olayım düşüncesindedir. O dinamizm, alana dokunmak coşkusunu yaratacak politik iklim ülkemizde olmadığı için bu alan oldukça sorunlu.”
(T06)

4.1.3.5. Politika Araçları ve Politika Metinleri Araştırmalardan Beslenmiyor

Eğitim politikalarının uygulanmasında temel araçların başında yer alan okullar, eğitim-politika ilişkisinde önemli bir yerde bulunmakta, politikaların sonuçlarının neler olduğu, bu politikaların eksik ya da hatalı yönlerinin nelerden oluştuğu ve bunların nasıl daha iyi bir hale getirileceğinin tespit edileceği kurumlardır. Eğitimin politik analizlerinin doğru ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için okulların bağlamının derinlemesine bilinmesi, toplumsal ve siyasal güç yapıları arasındaki güç ilişkilerinde nasıl konumlandığının ve içindeki süreçlerin nasıl işlediğinin bilinmesi önem taşımaktadır. Katılımcılar, politika metinlerinin oluşturulmasında ve politikaların uygulanmasında alandaki araştırmalardan yeterince yararlanılmadığını, bakanlığın değişik kademelerinde görev yapan kişilerin politika-araştırma ilişkisinde politikaya çok daha fazla ağırlık verdiğini, özellikle kanıta dayalı uygulamaların hayata geçirilmesinde isteksiz davradıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı (T04), politika oluşturmada verilerin ve kanıta dayalı uygulamaların önemini dile getirerek, yerel verilerin ve ülkenin eğitimini yakından tanıyan araştırmacıların görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Politika belirlenirken araştırmalardan yeterince yararlanılmadığını, zaten araştırmaların da okulların sorunlarını yeterince yansıtmadığını, yabancı model ve yaklaşımların ithalinin sisteme herhangi bir getirisinin bulunmadığını, öğretmen ve yöneticilerin düşünce ve önerilerinin alınmasında eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Katılımcı (T11), benzer şekilde kanıta dayalı karar vermede eksiklikler bulunduğunu, gelişmiş ülkelerde araştırma sonuç ve bulgularından yararlanılarak politikaların oluşturulmasına karşın ülkemizde böyle bir kültürün bulunmadığını, bu noktada araştırmacılara büyük görevler düştüğünü belirtmiştir.

“Politika veriye dayalı yapılmalı. Yerlilik işte buralarda devreye giriyor. Veri kimin verisi? PISA’ya göre verileri alırsan, ona göre bir politika belirlemiş olursun. Akademisyenler politika yapıcılara veri sağlayacak ürünler ortaya koyamıyorlar. Tezleri ya da makaleleri karıştırdığım zaman okulların sorunlarını göremiyorum. Mesela bürokratik model Fransa’da işlerken Türkiye’de işlemiyor. Usul esastan önce gelir. Şura’da kimleri topluyorsun, kimleri görevlendiriyorsun, neye göre görevlendiriyorsun, politika belirleyiciler kimler? Bugün bir hale etkisi söz konusu. Şimdi sen Türkiye’de yetişen akademisyene mi daha çok güveniyorsun, yoksa yurtdışında yetişenlere mi daha çok güveniyorsun? Adam on yılda Türkiye’de değil ama politika belirleme yerlerine getiriyorsun. Ülkeyi tanımıyor. Ben getirmesinler demiyorum, sadece bir

çelişkiyi ifade etmeye çalışıyorum. Yıllarca Türk akademisinden uzak kalan birisi Türk akademisi üzerine nasıl karar verebilir? Yapıyı bilmiyor, davranışlar üzerinde bir gözlemi yok. Yeni yeni öğreniyor yapıyı. Politika belirlenirken öğretmenlere sorulmuyor, yöneticilere sorulmuyor. Uzmanların işte burada desteği sunması lazım.” (T04)

“Bizim kültürümüzde veriye dayalı, bilimsel bulgulara dayalı karar verme son derece sınırlıdır. Biz daha çok geleneklerimize, daha önce yapıp ettiklerimize, alışkanlıklarımıza dayalı olarak kararlar vermeye çalışıyoruz. Gelişmiş ülkelerde araştırma sonuçlarından, bulgularından yararlanılarak kararlar verilir, politikalar üretilir. Bu bir kültür. Bu kültürün bizde oturduğunu söylemek henüz çok doğru değil, çok mümkün değil. Eğitim yönetiminde çalışan akademisyenler olarak üretilen bilginin yayılması noktasında bizim de yapabileceklerimiz var.” (T11)

Politik metinlerin araştırma sonuçlarından daha çok ideolojik beklenti ya da kaygılardan hareketle oluşturulduğunun altını çizen katılımcı (T03), söz konusu beklenti ya da kaygıların değişmesi ile eğitim ile ilgili değişimlerin çok sık yapıldığını, bunun yerine insanların ihtiyaçları ve refah düzeyleri ile daha çok ilgilenilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcı (T10), politika oluşturmada sadece bilimsel çalışmaların göz önüne alınması gerektiği gibi bir yaklaşımın olamayacağını, arka planda farklı değişkenlerin bulunabileceğini ifade ederken, araştırma sonuçlarının tamamen göz ardı edilmesinin de doğru olmadığını, araştırmalardan daha çok oluşturulan politikaların nasıl yürütüleceği ile ilgili yardım alınabileceğini vurgulamıştır. Aksi takdirde anlamlı politikaların oluşturulması ve uygulanmasında sorunlar yaşanabileceğini, Milli Eğitim Şurası gibi politika araçlarının bağlayıcılığının olmaması ve buralarda araştırmacıların görüşlerinden yeteri kadar yararlanılmamasının bir eksiklik olduğunu vurgulayarak kanıta dayalı uygulamalarda yeterli düzeyde bulunmadığımızı ifade etmiştir.

“Eğitim yönetimi alanı politika ile doğrudan ilişkili. Bütün devrimlere baktığımızda ilk önce yönetimi değiştirmek sonra da eğitimi kurgulamak gelir. Dolayısıyla eğitim ile politika iç içe geçmiş durumda. Kimya öğretim yöntemini dönüştürebilirsiniz, bu çok politik olmayabilir. Fakat değişim yönetimine ait pratikler doğrudan bir politik tercih. Kalkınma planları, şuralar, vizyon belgeleri tamamen politik. Bu tür metinler belli bir ideolojiden hareket ediyor, belirli varsayımları var. Sadece bizde değil, dünyanın pek çok yerinde eğitim sürekli olarak değişiyor. Neden bu kadar çok yapboz var şeklindeki yaklaşım bir ezberden ibaret. Eğitim sadece bizde değil, tüm dünyada bir açmazda. Sürekli bu yüzden değişiyor ve dönüşüyor. Fakat Türk milli eğitimi bir propaganda, çocuklara, hatta üniversite öğrencilerine bir ideoloji yüklemeye aracı olarak görülüyor. Bundan hızlıca vazgeçip daha beceri temelli, daha daha pragmatik, insanların gündelik hayatına daha çok dokunan, insanların refah düzeyine odaklanan, Türkiye’yi daha yaşanabilir bir hale getirmeye çalışan bir eğitim yaklaşımına ihtiyacımız var.” (T03)

“Politika yapımcılar alanda yazılanları açıp okurlarsa faydası olur. Eğitimde yapılan değişikliklere, reformlara baktığımız zaman bazılarının yanlış olduğunu zaman içinde görüyoruz, gördük de. Yani teknoloji eğitimde kullanılmalıdır, bilimsel araştırmalar bunu söylüyor, o zaman

Fatih Projesi. Orada işin içine başka bir şey giriyor: Reform nasıl yapılacak ve reform okul düzeyinde nasıl uygulanacak? Bu tür reformların okul düzeyinde uygulanması tüm dünyada sıkıntılı bir durum. Dünyanın hiçbir ülkesinde politika yapımcılar doğrudan pür bilimsel çalışmalara bakarak reform yapmazlar. Arka planda başka değişkenler var. Gerekçe olarak da bilimsel araştırmalar kullanılıyor. Bilimsel araştırma teknolojinin eğitimde kullanılması gerektiğini söylüyor ama nasıl kısmını gözardı ettiğiniz zaman anlamlı politikalar üretilmiyor tabii ki. Şuralara katılanlar içinde gündemdeki konular hakkında en fazla söz hakkı olması gerekenler akademisyenler ama şuraların bir bağlayıcılığı yok. Siz ne söylerseniz söyleyin son kararı bakan veriyor. Üretilen bilgidен çok fazla yararlanılıyor diyemem ama iyi okuyarak, analiz ve sentez yaparak karar alındığını da düşünmüyorum. Biz de kanıta dayalı uygulama yok.” (T10)

4.1.3.6. Araştırmacılar İle Uygulayıcılar Arasında Ortak Bir Dile İhtiyaç

Katılımcı (T05), araştırmacılar ile uygulayıcılar arasında etkili bir iletişim ortamının oluşabilmesi için, akademik çalışmaların uygulayıcıların daha kolay bir şekilde anlayabilecekleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunların çözümü için daha somut kaynak olarak başvurabilecekleri şekilde düzenlenmesinin öneminden bahsetmiştir. Bu noktada ara metin olarak adlandırdığı ve teorik dili yadsımayan ama uygulayıcıların daha rahatlıkla ulaşabildikleri, anlayabildikleri, sonuç çıkarabildikleri ve buralarda yazılanları daha kolay uygulamaya yansıtılabildikleri çalışmaların gerekliliğini belirtmiştir. Bunun yanında ara bilimsel etkinliklerin önemine değinerek, bu tür etkinliklerin uygulayıcıların araştırmaları daha yakından takip etmeleri için bir fırsat alanı geliştirebileceğini ifade etmiştir. Katılımcı (T06) ise, araştırmacıların bilgilerinin yeterliliğinden ziyade farklı alanlardan alıntılarla zenginleştirilmesinin, uygulayıcıların ilgisini çekmesinin, daha geniş bir kitleye ulaşmasının ve bu kitle için daha anlaşılır olmasının gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar ile uygulayıcılar arasında ortak bir dil geliştirilmesinin gerekliliğinin altını çizen katılımcı (T04), yapılan araştırmaların sonuçlarına atıf yaparak uygulayıcıların alandaki araştırmaları takip etmediğinin bilindiğini ve sadece istatistiksel gösterimlerin değil, aynı zamanda kullanılan kavramların ve dilin de bunda etkisinin olduğunu, bu durumun fetişizm düzeyine kadar çıkabildiğini ifade etmiştir.

“Bilimin kendi bir dili vardır. Burada bizim bir ara metine ihtiyacımız var. Bu ara metin uygulayıcıların takip edebilecekleri, bilimsel bilginin deşifre edildiği ve uygulamaya dönük çalışmaların daha çok ön planda olduğu metinler olmalıdır. Bu noktada artık yeni bir yayın kültürüne ihtiyacımız var. Burada tabii makale açısından baktığımızda popüler dergiler ön plana çıkıyor. Kitap açısından baktığımızda uygulamacılara dönük el kitabı şeklinde eserlere

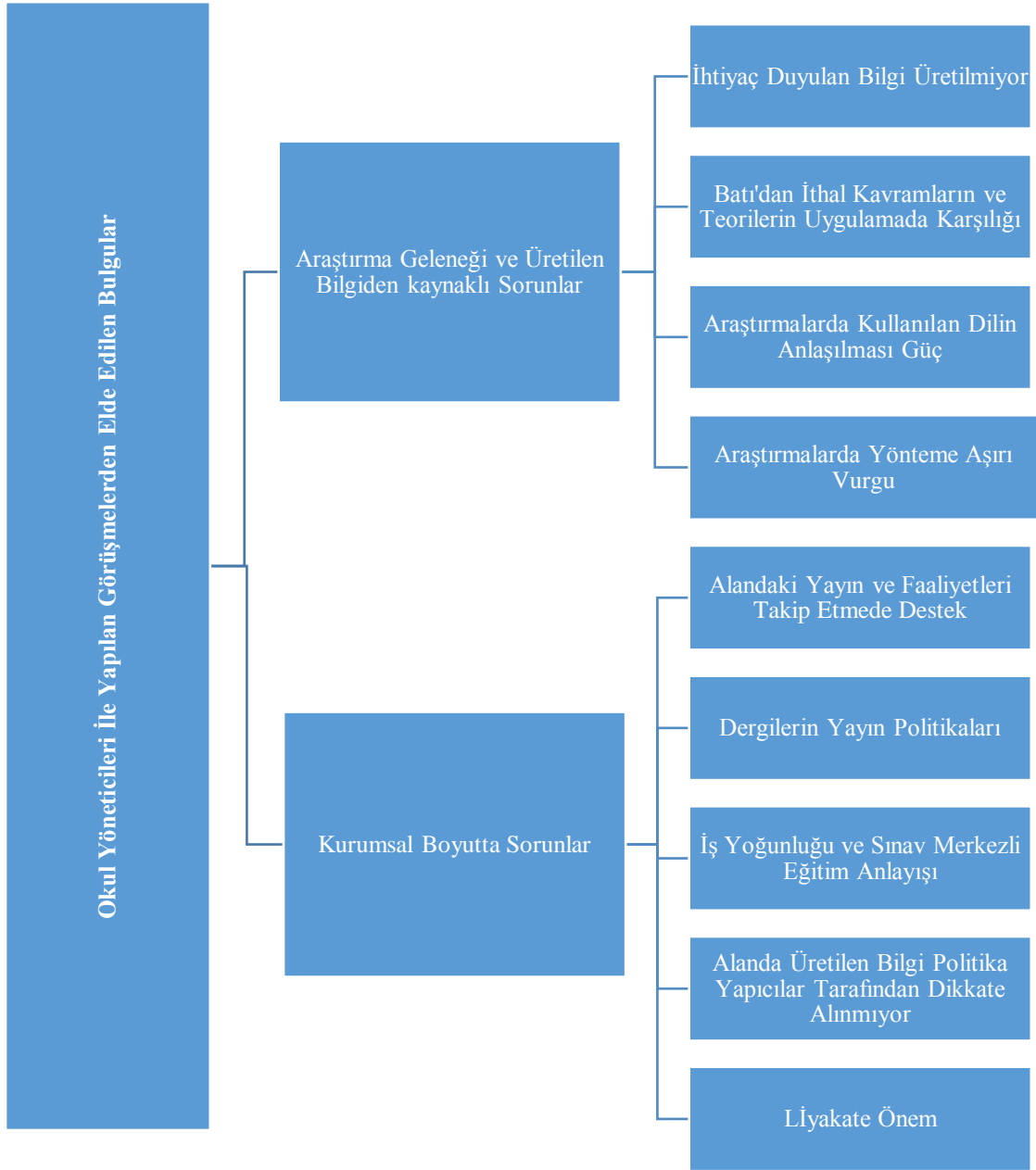
ihtiyacımız var. Fakat alanındaki literatüre baktığımızda özellikle meşhur yayınevlerinin akademiye dönük hazırladıkları eserleri görüyoruz Bunlar kuramsal demek istemiyorum ama kuram dilinin daha ağır bastığı, herhangi bir pratik kaygı taşımayan eserler olarak karşımıza çıkıyor. Aslında akademik dergilerin bütün dünyada kaderi böyledir. Bunları sadece o alanın akademisyenleri okur. Bu tür dergileri uygulayıcıların okuyup anlamalarını beklemek de çok doğru değil. Az önce bahsettiğim ara metin ile birlikte ara bilimsel etkinliğin de olması gerektiğini düşünüyorum. Bilimsel çalışmalarda daha çok pure science türü çalışmalar yaygın şekilde karşımıza çıkıyor. Fakat ara bilimsel etkinliklerde uygulayıcıların ihtiyaç duyduğu atölye çalışmaları workshoplar ön plana çıkarsa uygulayıcıların bu tür etkinlikleri daha yakından takip edebileceklerini düşünüyorum. Bu tür etkinliklerin ya da çalışmaların olmaması aslında bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.” (T05)

“Kuru bilgimiz var bizim. Bunu zenginleştiremiyoruz. Bunu zenginleştirmemiz gerekiyor, daha fazla insanın okuyabileceği bir dile doğru evrilmemiz gerekiyor. Uzun yıllardır ilgilendiğim bir sanat alanı var ve bu alan anlatmak istediklerimi zenginleştiriyor. Okuyanın kafasını biraz karıştıran, araştırmanın odağını değil ama o araştırmanın temel sorusunun arkasında yatan birçok şeyi belki; tarihi, kültürü, geleneği, sanatı, mitolojiyi, antropolojiyi çağırın şeyler. Sembolleri yazıya eklediğinizde enteresan geliyor. Yazdığımız yazılar mekanik değil, biraz kafa karıştırıcı, özellikle yüksek lisans ve doktora dönük söylüyorum, alandaki okuyucuların da kafasını karıştırmak var. Fakat bir yandan da onların anlayabileceği, farklı disiplinleri içinde sindirildiği yazılar daha farklı geliyor.” (T06)

“Öğretmenlerin eğitim alanındaki araştırmaları takip etmediği zaten değişik araştırmalarda ortaya konmuş. Öğretmenlerin bırak makaleleri ya da doktora tezlerini, Talim Terbiye'nin dergisini bile okumuyorlar. Burada asıl sorulması gereken soru şu: Neden okumuyorlar? En büyük sebebi dergilerde yayınlanan makalelerin okulların gündemi ile ilgilenmemesi. Makalelerde akademik bir dil kullanıyorsun, terimlerin akademik, hesaplamaların akademik. Fetişizm düzeyinde tamamen akademik ifadeler var. Teorisyenler ile uygulayıcılar arasında ortak bir dil geliştirilmemiş.” (T04)

4.2. Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilere, çalışmanın varsayımlarından yola çıkılarak kategorizasyon işlemi uygulanmış, bu veriler bulguları anlamlı bir şekilde ortaya koyabilecek bir şekil ve sırada ortaya konmuştur. İlk olarak katılımcıların alandaki araştırma geleneği ve üretilen bilgide kaynaklı orunların neler olduğuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Ardından kurumsal boyutta karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve bu sorunların alandaki teori-uygulama boşluğunun oluşmasında nasıl bir etkide bulunduğuna yönelik görüşleri sunulmuştur. Veri analizi sonunda oluşa 2 tema ve bunlara ait 9 kategori aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4.2 Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Araştırma Geleneği ve Üretilen Bilgiden Kaynaklı Sorunlar

Bu bölümde eğitim yönetimi alanındaki araştırma geleneğinin alandaki teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediği, üretilen bilgilerin uygulamacıların ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, ithal kavram, teori ve yaklaşımlar ile

araştırmalarda kullanılan dilin uygulamadaki yansımalarının nasıl olduğuna ilişkin katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılar genel olarak alandaki çalışmaların uygulamaya yansımaları noktasında olumsuz bir tablo çizmişlerdir.

4.2.1.1. İhtiyaç Duyulan Bilgiler Üretilmiyor

Alandaki araştırmaların teorik arka planlarının yetersiz olması, açıklama seviyesinde çalışmalar olması, uygulayıcıların ihtiyaç duyduğu bilgilerden daha çok bilgi üretme temelli ve moda konular etrafında araştırmalar yapılması ve hedef kitlenin uygulayıcılar olmaması katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. Katılımcı (U6), alanda moda konulara ilginin fazlalığından ve yapılan araştırmalarda bu konuların ağırlıklı olmasından hareketle okulların ihtiyaç duyduğu bilgiler ile öncelikli konularının daha farklı olduğunu vurgulamış, araştırmaların uygulayıcılara yeterli katkıyı vermediğini ifade etmiştir. Katılımcı (U2), liderlik özelinden hareketle çalışılan konuların tek boyutlu ele alındığına, bir sistem olarak okulun ve bunun alt sistemleri ile bu alt sistemlerinin dinamiklerinin yeterince çalışılmadığını, bunlarla beraber paydaşların da çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Alandaki araştırmaların daha çok durum tespiti ağırlıklı olduğunu, buna karşın uygulamaya dönük araştırmalar ile durum çalışması ve eylem araştırmalarının da gerekliliğini vurgulamıştır.

“Araştırmalar incelendiğinde uygulamacılara yönelik yeterli araştırmanın olmadığını görüyoruz. Trend topic dediğimiz konulara daha fazla yönelim var. Moda konulara daha fazla ilgi gösterildiğini görüyorum Örgütsel vatandaşlık konusu mesela. Çok güzel bir konu olduğunu düşünüyorum ama uygulayıcılara ne tür bir katkı sağlayacak merak ediyorum. Okulların daha önemli ve aciliyet taşıyan konuları varken neden bu tür konulara çalışalım? Yüksek lisans tezimde de çok fazla duyulmayan bir konuyu çalıştım ama uygulamaya bir katkı sağladığını düşünmüyorum.” (U6)

“Liderlik ile ilgili çok fazla yayın var alanda. Karşılığını buluyor mu? Hayır, çünkü daha çok tespit maksatlı yapılan yayınlar. Geliştirmeye yönelik yayınlar olduğunu düşünmüyorum. Her şeyden önce yayınlarda praxis yok. Okulu yaşayan bir organizma olarak görmeliyiz. Onun için de alt sistemleri, yönetim süreçlerini almalıyız. Sonuçta liderlik de bir süreç. Yayınlarda süreç boyutunun çok fazla önemsenmediğini düşünüyorum. Alt dinamikler yeterince güncellenmiyor. Bu dinamiklerin birbirleriyle bir süreç bağlamında ilişki içinde oldukları göz önüne alınırsa, bu şekilde çalışmalar yapılırsa daha faydalı yayınlar ortaya çıkabilir. Okulların ilişki içinde oldukları paydaşları var. Mesela aynı şey kültür boyutunda da ilişkiler var. Finansman boyutlarında ihtiyaç duyduğumuz çok fazla sorun var. Bu tür konular tek boyutlu olmaktan daha çok, çok boyutlu olarak incelense daha faydalı olacaktır. Liderliği sadece teorik boyutta almasak da okulun diğer parçaları ile etkileşim içinde alsak çok daha faydalı olacaktır. Yani ihtiyacımız

olan uygulamalı araştırmalar. Daha fazla case study yapılacak, biraz daha eylem araştırması yapılacak. Biz yöneticilerin ihtiyacı olan şeyler de bunlar aslında". (U2)

Katılımcı (U1), okul müdürlerinin görev alanlarının çeşitliliğine ve karmaşıklığına dikkat çekerek, okul müdürlerin çok değişik sorunlarla karşılaştıklarını ve belirli konulara hakim olmalarının bu sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir. Personel yönetimi, yetişkin psikolojisi, vizyon oluşturma, okullarda kapasite kullanımı, insan yetiştirme düzeni, değerler ve bunların aktarımı konularının ihtiyaç duyulan konular olmasına karşın bu konularda yeterince ve farklı bilim insanlarının görüşlerinin aktarıldığı araştırma yapılmadığını ifade etmiştir. Katılımcı (U8), araştırmalardaki genelleştirmelerin ülkemiz bağlamında ele alındığında hatalı ya da eksik olduğunu vurgulayarak, daha fazla yerelin özellik ve ihtiyaçlarının göz önüne alındığı, yerelin değişkenlerinin odak noktası olacağı, daha mikro ölçekli çalışmaların yapılması gerektiğini belirterek burada üniversitelere görev düştüğünü ve üniversitelerin bunlara dikkat ederek okul hatta sınıf tabanlı çalışmalara yönelmesinin önemine dikkat çekmiştir.

"Okul yöneticiliğinde pek çok sorunla karşılaşılabilir. Personel yönetiminden tutun da çalıştığınız kişilerin psikolojilerine kadar pek çok problem alanı ile karşılaşılabilir bir okul müdürü. Burada okul müdürlerine yardımcı olacak makalelerin yazımı önem taşıyor. Bir okul müdürü okulda aynı zamanda bir muhasebeci, bir organizatör, aynı zamanda derse girdiği için bir öğretmendir. Yetişkin psikolojisini bilmesi gerekir Yani hakim olmak zorunda olduğu birçok alan var. Buralarda hakim olsa eğer okul yöneticileri, problemleri daha rahat aşacaklarına inanıyorum. Vizyon oluşturma konusunda eksiklikler var. Misyonlar zaten mevzuatlarla belirlenmiş durumda. Yerel imkanların kullanılması konusunda bilimsel çalışmalar olabilir. Kapasite kullanımı konusunda da çalışmalar yapılabilir. Bir kurumun kapasite kullanımı ile ilgili örnek olayların yer aldığı çalışmalar olabilir. Elimizde gelecek nesle dokunma, insan var sonuçta. Geçmişte aldığımız bilgilerle günümüzde insan ilişkilerini yönetmek çok zor. Bugünün öğretmenleri ve idarecileri dünün değerleri ile yetiştiler. Nasıl insan yetiştirmemiz gerektiği konusunda çalışmalarımız olmalı. Böyle çalışmalar yok maalesef. Nasıl bir insan profili istiyoruz? Bu konuda da uzlaşmamız gerekiyor. Asgari müştereklerde buluşmamız gerekiyor. Değerler ve değerlerin aktarımı konusunda büyük bir eksiklik görüyorum alanda. Öğretmen yetiştirme politikalarına çok iyi bakılması gerekiyor. Öğretmenlerimiz kendi alanlarında çok iyi donanımlı bir şekilde geliyorlar okula. Bir matematik öğretmeni kendi alanındaki soruları çok iyi çözebiliyor, alanına tamamen vakıf. Fakat insana, insanın özelliklerine, onun doğasına bazen yabancı olabiliyor. İnsan davranışları konusunda yeterli eğitimi yok. Gelişim psikolojisi gibi dersler var ama bu tür dersler birkaç tane bilim adamının teorilerinin aktarıldığı derslerden öteye geçmiyor." (U1)

"Yapılan araştırmalarda şöyle bir hata görüyorum: Ülkemizin her tarafının aynı gelişmişlik düzeyinde olduğu, her bölgenin ihtiyaçlarının aynı olduğu varsayımı ile hareket ediliyor. Bu

duruma dikkat çeken çalışmalar var ama oldukça yetersiz. Bir pilot bölgede yapılan uygulamanın başarılı olduğunu görüp bunu tüm ülke genelinde uygulamaya çalışmak da bir hata. Araştırmalar, sosyo ekonomik düzey gibi değişkenleri dikkate alarak daha yerel düzeyde yapılabilir. Üniversiteler buldukları bölgenin ihtiyaçları ve sorunlarını göz önüne almalı. İllere hatta ilçelere göre değişen bir yapının kurulması, daha mikro ölçekli araştırmaların yapılması gerekir. Eğitim yönetimini okullara hatta sınıflara indirgeyebilmeliyiz. Sınıf yönetimi en önemli ve günümüzde en sorunlu alanlardan biri.” (U8)

4.1.2.2. Batı'dan İthal Kavramların ve Teorilerin Uygulamada Karşılığı

Alanda görülen eksikliklerin başında toplumsal yapıya özgün teorilerin ve kavramların geliştirilememesi, taklit düzeyindeki araştırmaların sorunların belirlenmesi, analiz edilmesi ve genellemesinde karşılığının olmaması, tarihsel deneyimler ve bağlam bağımlı pratiklerin göz ardı edilmesi sonucu doğurmaktadır. Elimizde bulunan insan kaynağı ve öğrenci yapısının başka ülkelerle karşılaştırıldığında farklılıklar gösterdiğini belirten katılımcı (U3), ithal teorilerin ve modellerin uygulamadaki gerçeklerle uyuşmadığını, bunların bir uyarlama sürecinden geçirilmesi gerektiğini ve tamamen yadsınması yerine toplumun kültürel yapısı ve ülkemizin coğrafi özellikleri dikkate alınarak bizim insanımıza özgü bir eğitim modeli gerekliliğine vurgu yapmıştır.

“Dışarıdan ithal eden teoriler ya da bilgiler bizim özümüzle ve insan yapımızla çok fazla örtüşmüyor. Batı'dan çok fazla örnekler veriliyor. ABD ya da Finlandiya'dan hep örnekler veriliyor. Japonya'dan ya da Filipinler'den bahsediliyor. Bizim elimizdeki insan kaynağı, öğrenci yapısı çok çok farklı. Bu ülkelerin bizim ülkemize uyarlanabilecek tarafları yok mu? Var. Mesela 12 yıllık zorunlu eğitimi ele alalım. Almanya'da beşinci sınıftan sonra mesleki ve akademik yönlendirme yapılıyor. Yani bazı şeyler alınıp uyarlanabilir. Fakat bence Türk usulü bir eğitim modeli, eğitim yöneticiliği modeli doğmalı diye düşünüyorum. Dışarıdan bir model alıyorsak eğer bunu iyice süzmemiz gerekir, bize uyarlamamız gerekir. Bize uymayanları da elememiz gerekir. Batıdan alıntılar kağıt üzerinde çok güzel görünüyor. Fakat uygulamaya gelince öyle olmadığını görüyoruz. Karşıdaki profil farklı olunca yeterli verim de alınmıyor. İnsanımızın kültürel yapısı ve coğrafi özelliklerinden yararlanırsak, bunlar dikkate alınırsa daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (U3)

Okul ile toplum arasındaki ilişkinin dinamik yapısına dikkat çeken katılımcı (U2), Batı'dan ithal teorilerin ülkemizdeki uygulamalarda yeterince işe yaramadığını ifade ederek, söz konusu dinamik yapı ile uyumlu teorilerin ve bunlara bağlı uygulamaların sahada yer alması gerektiğini, zaten bunu başarabilecek düşünsel altyapı ve yetişmiş insan kaynağının bulunduğunu, Batı'da gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında yararlanarak ülke ve toplum gerçeklerine uygun araştırmalar yapılabileceğini belirtmiştir. Katılımcı (U9), çalıştığı yüksek lisans tez konusundan

hareketle yurt dışında üretilen kavram ve modeller ile bunlar üzerinde geliştirilen teorilerin ülkemizdeki okullarda bir karşılığının bulunmadığını, bunların okullarımıza uyarlanmasında ciddi zorluklarla karşılaşıldığını ve okulların sosyal gerçekliği ile uyumlu teorilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

“Okul toplumun içinde yaşayan dinamik bir canlı. Toplumsal bütün dinamiklerden birebir etkilenen belki de nadir kurumlardan biri. Bu nedenle toplumun kültürel ve sosyal dinamikleri ile bağdaşık uygulamalar ya da teoriler muhakkak alanda yer almalı. Zaten bugüne kadar da ithal olarak getirilen Batı’dan kopyala yapıştır şeklinde yapılan hiçbir uygulama Türkiye’de çalışmadı. Laboratuvar okullarından tutun pek çok uygulama denendi. Zaten en çok şikayet edilen konu sürekli olarak bir şeyler denemenize rağmen başarılı sonuçlar alamıyor olmamız. Aslında bizim alanda özümüze dönük çalışmalar yapabilecek fikri bir altyapı ve yetmişmiş akademisyen potansiyeli var. Ben buna tüm içtenliğimle inanıyorum. Bizim kendi özümüze ait dinamiklerle Batı’daki araştırmaların sonuçlarını kullanarak bize özgün araştırmalar, modellemeler yapılabilir diye düşünüyorum.” (U2)

“Yüksek lisans tezimde okul kültürü üzerine çalıştım. Bu tezde bir model geliştirmeye çalıştım. Fakat geliştirmeye çalıştığı modelin bizim okullarımızda bir karşılığı yok. Tamam, yurt dışında ortaya konan bir kavram ve bu kavrama bağlı olarak geliştirilen bir teori var ama bizim okullarımızda uygulaması imkansız. Bahsettiğim model tamamen Batı’ya özgü model. Bu modeli okullarımıza uyarlamaya çalıştığımda çok fazla zorlandım. Bundan dolayı okullarımızın sosyal gerçekliği ile uyumlu teori ya da modellere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.” (U9)

4.2.1.3. Araştırmalarda Kullanılan Dilin Anlaşılması

Alandaki araştırmalarda kullanılan dilin ve terminolojinin anlaşılmasının güç olduğunu belirten katılımcılar, araştırmaların öznesi ve hedef kitlesi olan uygulamacıların özelliklerinin ihmal edildiğini, uygulamacılar için anlam ifade etmeyen detayların araştırmalarda yoğun bir şekilde kullanılmasının araştırmalara karşı bir önyargı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Alandaki çalışmalarda kullanılan dilin uygulayıcıların anlayabileceği düzeyin üstünde olduğunu belirten katılımcı (U7), lisans mezunu öğretmenlerin alandaki araştırmalara ihtiyaç duyabileceklerini ve bu araştırmaları uygulamaya yansıtma isteyebileceklerini ama bunun sağlanabilmesi için kullanılan dilin daha basit ve anlaşılır olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmalarda kullanılan dildeki sorunların, yabancı araştırmaların çevirisinden ya da intihalden kaçınmada izlenen yollardan kaynaklanabileceğini eklemiştir. Benzer şekilde katılımcı (U4) de yabancı kaynaklardan çevirilerde sorunlar yaşandığını ve bazı kavramların dilimizde tam karşılığının bulunamaması sonucu bir takım kelimelerin uygulayıcılar için soyut bir nitelik kazandığını, bunun sonucunda da Türkçe alanyazınında kavram

kargaşasının yaşandığını vurgulamıştır. Katılımcı (U6), lisansüstü eğitimine devam etmesinin alandaki araştırmaları anlamada kendisine büyük kolaylık sağladığını, buna karşın lisansüstü eğitimden geçmeyen öğretmen ve okul yöneticilerinin araştırmalarda kullanılan dili ve uygulanan yöntemi anlamakta zorluklarla karşılaştıklarını ve araştırmalarda ortaya konan bilgileri mesleklerinde uygulamaya geçirmede yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

“Anlaşılması güç araştırmalar, makaleler görüyoruz. Neden bu kadar zor bir dil kullanıldığı konusunda biz de bazen sorular soruyoruz kendimize. Akademik çalışma yapmamış, lisans mezunu olan öğretmenlerimizin de bu tür araştırmalara ihtiyaç duyabileceklerini, bu tür araştırmalara başvuracaklarını düşünerek daha basit ve anlaşılır bir dille, konu özünü daha iyi anlatabilecekleri bir dil kullanılabilir. Bu konuda sıkıntının şu olduğunu düşünüyorum: Yabancı makalelerden, yabancı araştırmalardan alıntılar yaparken, bunu çevirme noktasında belki de güçlük yaşıyor. Belki de farklı bir bakış açısı olabilir; herhangi bir intihale takılmamak yönünde hocalarımızın ya da araştırmacıların dili farklılaştırma girişimi ile alakalı olabilir.” (U7)

“İngilizce bildiğiniz takdirde yabancı kaynakların anlaşılması, dil açısından söylüyorum, daha kolay oluyor. Yabancı kaynaklardan Türkçeye çevirilerde dil çok daha farklı bir boyut kazanıyor. Yabancı kelimelerin Türkçe tam karşılığı olmadığından haliyle çok soyut alıyor. Bazı okumalarda anlamadığımı görünce yabancı kaynaklara bakma ihtiyacı duyuyorum. Türkçe alan yazının da aslında bir kavram kargaşası var.” (U4)

“Akademik olarak bir geçmişim olduğu için yayınlarda kullanılan dili anlamada bir zorlukla karşılaşmıyorum. Doktora öğrencisi olduğum için yerli ve yabancı kaynakları sıklıkla takip ediyorum. Kullanılan dil, uygulanan yöntemler ve kullanılan kavramlar oldukça aşına geliyor. Fakat öğretmen arkadaşlarla ya da okul yöneticileri ile görüştüğümde aldığım dönütler gösteriyor ki lisansüstü eğitimden geçmeyen öğretmenler, özellikle kullanılan dili ve uygulanan yöntemi anlamakta zorlanıyor ve bu insanlar ortaya konan bilgiyi meslek hayatına yeterli şekilde uyarlayamıyor.” (U6)

Katılımcı (U1), akademik çalışmalarda kullanılan kavramların, okullarda zaten yaşandığını ve öğretmenlerin de bu kavramlarla sürekli karşılaştıklarını, buna karşın bu kavramların ne anlam ifade ettiğini bilmediklerini, kavramsallaştırma noktasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve yoğun iş gücü ile karşı karşıya kalmaları göz önüne alınmadan, yurtdışından yapılan çevirilerle akademi ile uygulayıcılar arasındaki boşluğun giderilemeyeceği, eğitimin milli ve kültürel boyutlarının da dikkate alınarak çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

“Üniversiteler ile okullar arasında bir kopukluk olması ister istemez dile de yansıyor. Gündeme yeni gelen kavramlar akademik çalışmalarda kullanılıyor ama sahada bir karşılığı olmuyor. Tamam, o kavramlar yaşanılıyor olabilir ama daha da kavramsallaşmamış durumda. Dolayısıyla biz bu kavramı yaşıyoruz ama anlamıyoruz. Okuldaki bunu yaşıyor olabilir, üretiyor

olabilir ama isimlendirme, kavramsallaştırma noktasında bir sıkıntı var. Bu kavramlarında çoğunun çeviri yoluyla girdiğini biliyorum. Mesleki anlamda gelişmelerde gözden kaçırılan noktalar var. Öğretmenin hazırbulunuşluğundan tutun da iş yüküne kadar pek çok problem var. Her şeyden önce öğretmenin akademik anlamda gelişmeyi bir ihtiyaç olarak görmesi gerekiyor. Akademik de öğretmene doğru eğilmesi gerekiyor. Yurt dışından yapılan makale çevirileri ile Türk eğitim sistemine destek olamazsınız. Eğitim, her yerde eğitim ama eğitim bir milli boyutu, bir kültürel boyutu var. Buraların gözden kaçtığını düşünüyorum.” (U1)

4.2.1.4. Araştırmalarda Yönteme Aşırı Bir Vurgu

Alanda yönteme aşırı vurgu olduğunu, egemen paradigmalardan da etkisiyle araştırmalarda yöntemin asıl unsur haline geldiğini ve böylece araştırmanın diğer unsurlarının geri plana itilerek amaçtan sapmaların yaşandığını belirten katılımcılar, araştırmalarda araç-amaç dengesinin yeterince gözetilmediğini, bunun sonucunda da uygulayıcıları araştırmalarla aralarına mesafe koyduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı (U4), araştırmalarda kullanılan yöntemlerin birer araç niteliği taşıdığını, özellikle nicel yönelimli araştırmaların uygulayıcıların ilgisini çekmediğini, nitel yönelimli araştırmalara doğru bir eğilim olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Anlatıya dayalı araştırmaların, hem uygulayıcıların ilgisini çekme hem de alanda görülen tıkanıklığa bir çözüm getirme noktasında yararlı olabileceğini belirtmiştir. Katılımcı (U8), eğitim yönetiminde akademik bir dilin kullanılmasının normal olduğunu, buna karşın gerek kitap gerekse de makalelerde bilim dilinin kullanılmasında aşırıya kaçıldığını, bazen değerli bir çalışmanın bile kullanılan dil ya da uygulanan yöntem ve istatistiksel tekniklerle anlaşılabilir hale gelebildiğini, bu durumun uygulayıcıların araştırmalar ile aralarına mesafe koymalarına ve araştırmalara yönelik olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olabileceğini ifade etmiştir.

“İhtiyacımızı belirleyeceğiz, analizimizi yapacağız, bizim güçlü yönlerimiz neler, nerelerde eksikiz, hangi konuları geliştirmemiz lazım, işte bunlara bakacağız öncelikle. Her şeyden az az değil de bir alana yoğunlaşacağız ve gerekli telafileri yapacağız. Kimse ANOVA'yı nasıl yapmış bakmıyor. Belki akademisyenler bakabilir. Bizim amacımız sorun çözmekse mutfaktaki insanın ANOVA ile çok bir işi olmaz. Bizim artık nitele doğru dönmemiz gerekiyor. Daha söylemsel, anlatıya dayalı, daha içi dolu araştırmalar ve paradigmlar bulmamız gerekiyor. İnsanlar hikaye duymayı severler, hikaye okumayı severler. Anlatım şekli insanların ilgisini çekecek şekilde olursa bence. t-testi, ANOVA ya da nicel araştırmalardan çok daha fazla kişiye hitap eder ve belki de alandaki tıkanıklığa bir çözüm olabilir.” (U4)

“Eğitim yönetimi alanının kendine özgü bir bilim dilinin olması normal. Fakat akademisyenlerin yazmış oldukları kitap ya da makalelerde aşırı bilim dilinin, özellikle de üst düzey istatistiklerin kullanılması ile güzel olan çalışma anlaşılabilir hale geliyor ve öğretmeni bu tür yayınlardan

soğutabiliyor. Bu durum bazen öyle bir hal alıyor ki yanınızda bir sözlük taşımak zorunda kalıyorsunuz. Öğretmenlerin anlam dünyasına ulaşmada büyük bir sıkıntı var burada. Ne kadar eğitilmiş olursa olsun, alana ne kadar aşına olursa olsun sık sık dönüp de bunun ne anlama geldiğini araştırmak zorunda kalıyoruz. Bu yöntem neden kullanılmış ya da bunun sonucundaki bulgular neyi anlatıyor bilemiyor öğretmenlerimiz. Bu da ister istemez bazı kopmalara neden olabiliyor.” (U8)

Alandaki araştırmaları okumada ve anlamada herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını ifade eden katılımcı (U2), asıl sorgulanması gerekenin bu araştırmaların uygulayıcılar için ne anlam ifade ettiği ve uygulayıcıların bu araştırmaları uygulamaya nasıl yansıtacakları olduğunu vurgulamıştır. Araştırmalarda kullanılan yöntemlerin uygulamada nasıl bir karşılığının olduğunu bilmediğini, yöneme gereğinden fazla ağırlık verildiğini, araştırmalarda çalışılan liderlik gibi konuların önemli konular olmasına karşın bu tür konuların çalışılırken ortaya konan ilişkilerin değerlendirilmesinde zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir.

“Eğitim yönetimi araştırmalarında kullanılan dil beni zorlamıyor. Bunun nedeni de sürekli literatürü takip etmem. Buna karşın asıl sorunun şu olduğunu düşünüyorum: Sürekli sorgulanması gereken şey bence bu araştırmalar ne işe yarıyor sorusudur. Örneği liderlikle ilgili çalışmalara baktığımızda –ki önemli bir konudur bence- iki değişken arasındaki ilişkiyi ölçüyor, fakat bunun uygulamaya nasıl yansıtılabileceğini söylemiyor. Yöneme çok fazla ağırlık verildiğini ve araştırmaların yöntem üzerine kurgulandığını düşünüyorum. Bir nevi ortaya konanlar havada kalıyor. Ben okulda bunları nereye koyacağım? Araştırmalarda ortaya konan manidar ilişkileri ben nereye koyacağım? İşte asıl sorulması gereken burası. Ayrıca ben bu bilgileri nasıl değerlendireceğim? Karşılaştığım problemlerde ben bunlardan nasıl yararlanacağım? Yani kullanılan yöntemlerden daha çok bulgu ve sonuçların uygulamaya nasıl ve doğru bir şekilde yazılabileceğini bilmiyorum açıkçası.” (U2)

4.2.2. Kurumsal Boyutta Sorunlar

Bu bölümde, eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin kurumsal boyutta karşılaştıkları sorun ve zorluklar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılar alandaki teori ile uygulama arasındaki ilişkide bakanlığa bağlı okulların, yerel ve merkezi yönetimin yapısal özellikleri ile buralarda görev yapan kişilerin teori ve araştırmaya bakış açılarından kaynaklı sorunlara dikkat çekmişler, alandaki yayınlar ve faaliyetlerin takip edilmesinde yeterli desteğin verilmediğini, karşılaşılan zorlukların giderilmesi yönünde yeterli çabanın gösterilmediğini belirtmişlerdir. Makale yazma ve alana katkı sağlama noktasında gerekli özeni göstermelerine karşın alandaki dergilerin yayın politikalarında oluşan

aksaklıkların kendilerini araştırmadan uzaklaştırdığını, yöneticilik görevinin iş yoğunluğu ile birlikte sınav merkezli anlayışın ön planda tutulmasının zaman boyutunda sorunlara yol açtığını, politika oluşturulması ve oluşturulan politikaların uygulanmasında ciddi aksamaların meydana geldiğini, liyakate dayalı görevlendirmelerin yapılmamasının teori ve araştırmanın öneminin göz ardı edilmesine yol açtığını ifade etmişlerdir.

4.2.2.1. Alandaki Yayınları ve Faaliyetleri Takip Etmede Yeterli Destek

Katılımcı (U2), son dönemde yeni bakanlık yönetimi ile birlikte bir canlanma olmasına karşın, alandaki araştırmaları takip etmede yeterli destek verilmediğini, özellikle kongrelere katılımda izin alma noktasında ciddi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı (U6), kurumsal anlamda araştırmaları takip etmeleri için yeterli destek göremediklerini, sadece bakanlığın yayınladığı dergiye kolayca ulaşabildiklerini, diğer kaynaklara bu şekilde kolay bir ulaşımın söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Bakanlığın öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin artırılmasına yönelik isteğinin olduğunu ama bu isteğin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin yalnız kaldıklarını vurgulayarak, merkez ve taşra teşkilatlarından bu konuda desteğin olması durumunda, alandaki araştırmalara yönelik öğretmenlerce olumlu algılar gelişebileceğini belirtmiştir.

“Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda kesinlikle gerçek anlamda bir teşvik yok. Son dönem işte Ziya Hoca’nın bakanlığından sonra sanki biraz canlanma görülüyor ancak yine yeterli mi dersiniz? Hayır. Bir de alandaki bir kongreye öğretmen olarak başvurduğumuzda kurumumuzdan izin almakta çok zorlanıyoruz. Normal bir mazeret izninde kongreye gidemiyoruz. Gideceksen bile rapor alman gerekiyor. Bu da bizleri yoruyor maalesef. (U2)

Yayınları takip etmede kurumsal anlamda yeterli destek gördüğümüzü söyleyemem. Sadece Milli Eğitim Bakanlığı’nın dergisi elimize rahatça ulaşabiliyor Bunun dışında diğer kaynaklara ulaşma da kendi çabamız daha çok ön plana çıkıyor Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin kendini geliştirmesini bekliyor, istiyor. Özellikle seminer dönemlerinde öğretmenler belirli konularda kısıtlı bir şekilde bilgilendirilmek isteniyor. Fakat bu da yeterli olmuyor. Eğitim yönetimi ile ilgili kaynaklara ulaşma da gerek taşradan gerek bakanlık düzeyinden yeterli destek geldiğinde bunun olumlu olarak yansımaları olacağını düşünüyorum.” (U6)

Katılımcı (U8), alandaki araştırmaları takip etmede farklı kaynaklardan yararlandığını, buna karşın diğer katılımcıların ifade ettiğine benzer şekilde kurumsal boyutta ele alındığında yeterli desteği göremediğini vurgulamıştır. Çevrimiçi uygulamaların genişletilmesinin ve alandaki uzmanların katkı sağladığı araştırmaların özet şeklinde erişime açılmasının önemine dikkat çekerek, bunun hem maliyet hem de

ulaşılabilirlik noktasında uygulayıcılara önemli bir katkı sağlayacağını söylemiştir. Öğretmenlerin kendi alanları ve eğitim bilimleri alanlarındaki kitaplara daha kolay erişim sağlayabilmeleri için bu kitapların okullara gönderilebileceği önerisinde bulunurken, kongrelere katılım noktasında gerekli desteklerin verilmesinin önemine işaret etmiştir. Kongrelere katılım ücretlerinin pahalı olması ve izin almada yaşanan sorunlara değinirken, yeni düzenlemeyle öğretmenlerin kongrelere sundukları tebliğlerin sisteme işlenecek olmasının olumlu bir gelişme olduğunu ve bunun öğretmenlerin araştırma konusundaki tutum ve motivasyonlarına katkı sağlayacağını belirtmiştir.

“Alandaki araştırmaları genellikle kitaplar, seminerler, paneller, internet paylaşımları ve kongreler yolu ile takip etmeye çalışıyorum. Kurumsal anlamda bu tür bilimsel faaliyetleri takip etmede yeterli destek verilmiyor. Kitap ya da dergi almak ekonomik anlamda oldukça külfetli oluyor. Bakanlığın Öğretmen Kitaplığı diye uygulaması var. Eğer bu genişletilirse ve eğitim bilimleri ile ilgili klasik eserler yanında yeni gelişmelere vurgu yapan, uzmanlar tarafından hazırlanmış kitaplar, makaleler burada en azından bir özet şeklinde sunulursa hem ulaşım açısından hem de maliyet açısından bizi rahatlatacaktır. Öğretmenlerin faydalanması için özellikle eğitim bilimleri ile ilgili kitaplar okullara gönderilebilir. Öğretmenlerin alanları ile ilgili ya da eğitim bilimleri ile ilgili kongrelere gönderdikleri ve kabul edilen bildirimleri bakanlığın desteklemesi gerekir. Bir yere kadar destekliyor ama kongreler için harcırah meselesi bizler için büyük bir sorun teşkil ediyor. Özellikle kongre katılım ücreti öğretmenler tarafından karşılanıyor. Bakanlık herhangi bir destek vermiyor öğretmenlere. Gidilen yerin imkanlarına bağlı olarak bazen yüksek meblağlar karşımıza çıkabiliyor. Bu tür kongrelere bildiri gönderirken öğretmenler ciddi bir emek harcıyorlar. Maddi kaygılar da devreye girince ister istemez öğretmenler bunlardan olumsuz etkileniyor. Son düzenlemede öğretmenlerin sundukları tebliğlerin sisteme işlenecek olması öğretmenleri bu tür bilimsel etkinliklerde daha aktif bir hale getirecektir. Fakat burada önemli olan geçmişte yayınlanan makalelerin ya da sunulan bildirimlerin sisteme girmesidir. Bu öğretmenleri oldukça teşvik edecektir. Bunu çok olumlu görüyorum. İzin meselesi de aynı şekilde bir sorun. Bu sorunun eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde çözülmesi çok faydalı olacaktır.” (U8)

Katılımcı (U1), ülkemizdeki yönetici yetiştirme geleneğinin daha çok deneyim üzerine kurgulandığını ifade ederek, mevzuat konusunda yetkin yöneticilerin yetişmesine katkı sağlayan böyle bir uygulamanın davranış bilimleri, liderlik ve vizyon gibi okul ekolojisinde önemli bir yer tutan konuları yadsıdığını ve bu konulardaki eksikliklerin deneme-yanılma yoluyla, belirli bir süre geçtikten sonra giderildiğini belirtmiştir. Bu süre zarfında akışın devam ettiğini, zaman boyutunda yaşanan gecikmenin bir takım sorunları da beraberinde getirdiğini, bunun önlenmesi için de okul yöneticilerinin daha önceden bilimsel bilgilerle donatılması gerektiğini ifade

etmiştir. Okul yöneticilerinin alanda üretilen bilgiye ulaşmaları noktasında yeterli desteğin verilmediğini de ekleyen katılımcı, bunda araştırma kültürünün olmamasının da payı olduğunu belirtmiştir.

“Sadece öğretmenlik ya da idarecilikte değil, bizde her alanda mektepli-alaylı tartışması var. Canlı bir organizma gibi eğitim sistemi aslında, bir akış var ortada, anlık verilmesi gereken kararlar var. Yöneticilerin karşılaşılabilecekleri problemlerle ilgili daha önceden eğitilmeleri gerekiyor. Bizdeki anlayış mesleğin içinde yetişme doğrultusunda. Okul yöneticileri müfredatta ve mevzuatta hazır durumdadır. Çoğu da yöneticilik yeterlikleri ile değil de bazı yakınlıklarla o makama geliyorlar. Bizim yönetici arkadaşlar ise insan davranışları, liderlik, politika üretme, vizyon geliştirme konusunda yetersiz olarak o makam ve mevkilere geliyorlar. Bu şekilde başladıklarında ise zamanla kapatılabilir diye düşünülüyor ama ortada canlı bir organizma, bir akış var. Bir karar verileceği zaman o konu ile ilgili bilimsel ne üretilmiş şeklinde bir araştırma yapmaya bazen zaman kalmayabiliyor. Araştırma için şartlar yoksa deneme- yanılma yoluyla bir şeyler yapılmaya çalışılıyor ama bunun da sonuçları bazen sıkıntıya sebep olabiliyor. Bu da zaman kaybına, insan kaybına ve telafisi mümkün olmayan hatalara sebep olabiliyor. Bunun önlenmesi için de yönetici olacak arkadaşların önceden gerekli bilimsel bilgilerle donatılması gerekiyor. Yöneticiliği sıradan bir meslek olarak gördüğümüzde o makamlara getirdiğiniz kişiler de bilgi ve araştırma konusunda bir ihtiyaç duymazlar. Karar verirken tecrübelerinden yararlanırlar. Kararları doğru ise tecrübe defterlerine yazarlar, yanlış ise sonucu nereye varır artık bilmiyorum. Benim yönetici arkadaşlar da gördüğüm, bir sorunla karşılaştıklarında acaba akademide bu konuda ne üretilmiş diye bakmak yerine daha çok tecrübelerine güvenmeleri. Bu da aslında bir kültür meselesi. Okul yöneticilerinin üniversitelerle işbirliğine yönlendirilmesi veya araştırmaları takip etmeleri desteklenmeli. Şu anda yeterli desteğin verildiğini maalesef söyleyemem. Bizde araştırma kültürü yok, olmayınca da akademiye ve bilimsel bilgiye başvuru olmuyor. Deneme ile değil araştırma ile geliştirilmesi için yöneticilerin, bakanlık ya da il müdürlükleri destek olmalı, fırsatlar sunmalıdır.”(U1)

4.2.2.2. Dergilerin Yayın Politikaları

Hakemli dergilerin yayın politikalarını eleştiren katılımcılar, mevcut politikalar sonucu araştırma yapma noktasında azimli olarak değerlendirilebilecek uygulayıcıların araştırma yapma süreçlerinde motivasyonların düştüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcı (U8), yaşadığı bir makale yayın sürecinden hareketle makalelerin yayın sürecinin uzunluğundan ve hakemler arasındaki farklı yaklaşımlardan şikayet etmiş, bu tür aksaklıkların uygulayıcıları araştırmalardan uzaklaştırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı (U6) da, yaşadığı makale yayın sürecinde, zaman boyutunda yaşanan aksaklıkları dile getirerek uzun sürede gerçekleşen makale yayınının ve geç gerçekleşen dönütlerin araştırma yapmadaki etkilerini olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir.

“2017 yılında hakemli bir dergiye gönderdiğim makale tam on üç ay sonra yayınlandı. Sürekli düzeltmeler yaşandı. Bir hakemin onay verdiği bir makaleye başka bir hakem ret yazabiliyor. Burada bile bir uyumsuzluk karşımıza çıkıyor. Özellikle dergilerdeki yayın politikalarının mutlaka gözden geçirilmesi gerekiyor. Aksi takdirde akademik çalışmalar yapmak isteyen, bu konuda azimli olan yönetici ve öğretmenler alandan soğumaya başlıyor. Gittikçe de araştırmalardan uzaklaşıyor.” (U8)

“2 tane makale çalışmamız oldu. Bunlardan bir tanesi bir üniversitenin dergisinde yayınlandı ama bu makalenin yayınlanması tahmin ettiğinizden çok daha uzun zaman aldı. Yöntemden kaynaklanan sebeplerle ret aldık ve revize sürecinden sonra makalenin yayınlanması yaklaşık 6 ay kadar sürdü. Başka bir dergiye makale gönderdik uzun bir süre önce herhangi bir dönüş yapılmadı ve hala bekliyoruz Makalelerle ilgili dönüklerin verilmesi ve gerekli bilgilendirmenin yapılması zaman boyutuna değerlendirirsek oldukça yavaşlıyor Bu da makale yazma konusunda azmimizi ve enerjimizi bir nebze de olsa azaltıyor.” (U6)

Katılımcı (U7), dergilerin yayın politikalarında bir standardın olmamasının yanında, yayın politikalarında etik boyuttaki sorunlara işaret etmiş, nepotizm vurgusu yaparak kayırmacılığın alandaki dergilerin büyük çoğunluğunda var olduğunu, bunun da alanda araştırma yapma isteğinde bulunan uygulayıcılarda nepotik bir küskünlüğe yol açtığını ve araştırma yapmaya yönelik içsel enerjinin azaldığını belirtmiştir.

“Alandaki her dergi farklı farklı prosedürler kullanıyor. Bu da biraz eş, dost ilişkilerine dönüyormuş gibi geliyor bana. Birkaç dergi dışındaki diğer dergilerin bahsettiğim eş, dost ve arkadaş temelli yürüdüğü düşünüyorum. Birkaç kişinin bir araya gelip gündem belirlediği, yayın oluşturdıkları kanısındayım maalesef. Araştırma yapmaya veya makale yazmaya karşı ilgimizi azaltıyor bu durum maalesef.” (U7)

4.2.2.3. İş Yoğunluğu ve Sınav Merkezli Eğitim Anlayışı

Katılımcılar mevzuattan kaynaklı hantallığa ve iş yükünün ağırlığı ile beraber sınav merkezli yaklaşımın eğitim sisteminde baskın olmasından dolayı zaman boyutunda araştırmaları takipte sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı (U3), alandaki teorilerden okul yönetim süreçlerinde faydalanmalarına karşın yöneticiler olarak mevzuatın kendilerini yordüğünü, okulun paydaşları ile olan iletişim ve işbirliğinin yoğunluğu dolayısıyla öğretmenler ile ortak çalışma ve araştırmalara yeterli zaman ayıramadıklarını ve bunun da yöneticiler ile öğretmenler arasında bir takım uyum problemlerinin oluşmasına zemin hazırladığını belirtmiştir. Katılımcı (U7), araştırma sonuçlarının uygulamaya yansıtılabilmesinin ve bu sonuçların bakanlık ile üniversiteler bağlamında dikkate alınmasının önemini kabul etmesine karşın, yoğun iş yükü ve görev alanına girmeyen birtakım işer dolayısıyla araştırmaları takip etmede zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

“Eğitim yönetimi alanındaki teorilerden ve araştırmalardan yararlanıyoruz elbette. Fakat mevzuat ayağı biz okul yöneticilerini oldukça zorluyor, çok da fazla yoruyor. Eğitim yönetiminin pek çok konusu var. İletişim gibi, ekip çalışması gibi, ailelerle işbirliği gibi. Mevzuattan başımızı kaldırıp öğretmenlerle bile zor görüşüyoruz, kursları zor takip ediyoruz. Yönetim deyince benim öğretmenlerle bir Şeyler yapmam gerekiyor ama öğretmenlere zaman ayıramıyoruz. Yönetim adına öğretmenlerle bir proje geliştirmek istiyoruz ama biz de yoruluyoruz, ğretmen de yoruluyor. Yapmıyor değiliz, elimizden geldiğince yapmaya çalışıyoruz ama bir uyum yok. Uyum olsa yapılan Şeyler yönetim alanında da uygulanabilir.” (U3)

“nemli olan çıkan sonuçların ve tavsiyelerin uygulamaya yansıtılabilmesi. Bunların bakanlık ve niversiteler bazında dikkate alınması, uygulamaya dönük çalışmaların yapılması ve kararlar alınması çok önemli. Bunun yanında bir yönetici olarak eğitimin planlanması, örgütlenmesi gibi konularda bazı eksiklikler görüyoruz. Bakanlığın biz yöneticilere fazla iş yükü vermesi, kendi alanına girmeyen birçok kırtasiye işlerinin yöneticilere yüklenmesinden kaynaklı bu eksiklerin giderilmesi için araştırma yapmaya ya da uygulamada yenilikleri takip etmeye zamanımız olmuyor.” (U7)

Katılımcı (U9), bir yönetici olarak kendisinin ve birlikte görev yaptığı öğretmenlerin en önemli gündem maddesinin sınav olduğunu, gelişmiş ülkelerle karşılaştırma yapıldığıında okul yöneticisi olarak araştırmaya öncelik veremediğini, okulu ile ilgili temel sorunları çözmeye yönelik yeterli zamanı bulamadığıını belirtmiştir. Benzer Şekilde katılımcı (U8) de, okullardaki sınav gerçeğinden yola çıkararak başarı olgusunun yöneticiler ve öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturduğunu, bu baskının uygulayıcıların davranışlarına da yansıdağını, öğrenciler ya da okullar arasındaki farklılıklar dikkate alınmadan standartlaştırmaya yönelik bir sıralamaya vurgu yapmıştır. Uygulayıcıların öğrenmelerini ve araştırma sonuçlarını uygulamalarını bir kenara bırakarak, sınavlardaki başarıya odaklandıklarını ifade etmiştir.

“lkenin gerçekleri, yapılan çalışmalar teorilerle ve modellerle çok alakalı değil. Örneğin Şu anda benim ve ğretmenlerimin tek odaklandığı konu niversite sınavı. Bu benim için bir gerçek. Benim zamanımı, enerjimi bu konu alıyor. Gelişmiş ülkelerle karşılaştırdığımız zaman okul müdürlerinin araştırma gibi bir sorunu yok zaten. Ülkemizin gerçekleri çok farklı. Sınav gerçeğinden bir türlü kaamıyorum ben. Bu gerçekten sıyrılıp da okulun temel problemleri ile uğraşmaya yeterli zamanım kalmıyor.” (U9)

“Pek çok okul yöneticisinin alanında üretilen bilgiden haberdar olmadığıını düşünüyorum. Öğretmenler için de aynı Şeyi söyleyebiliriz. Özellikle müfredat yetiştirme baskısı ğretmen üzerinde yadsınamayacak kadar büyük bir baskı oluşturuyor. Tamamen akademik başarıya odaklanması, sınavların eğitim sisteminde en önemli unsur olarak görülmesi ğretmeni olumsuz etkiliyor. Ortaya bir başarı baskısı çıkıyor. Öğretmenin değeri ğrencilerinin sınavlardan aldıkları puanlara göre belirleniyor. Okullar türleri arasında herhangi bir fark gözetmeksizin aynı potaya konuluyor, değerlendirmeye tabi tutuluyor ve sıralanıyor.

Öğretmenler ve okul yöneticileri de bundan payını alıyor ve öğrenciler gibi sınav odaklı davranıyorlar. Bunun sonucunda asıl öğrenmeleri gerekeni ya da araştırılıp düzeltilmesi gerekeni merkeze koyamıyorlar. Alandaki araştırmalardan daha çok okullarının sınavlardan aldıkları puanları artırmaya dönük eylemlerde bulunuyorlar.” (U8)

4.2.2.4. Alanda Üretilen Bilgi Politika Yapıcılar Tarafından Dikkate Alınmıyor

Katılımcılar alanda teori ile uygulama arasındaki ilişkide politika yapıcıların tutum ve davranışlarının önemine vurgu yapmışlar, alanda üretilen bilginin politika boyutunda birtakım nedenlerle dolayı yeterince dikkate alınmadığını ve bunun sonucunda da teorinin uygulamada bir referans çerçevesi oluşturmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı (U9), bakanlık düzeyinde karar alma pozisyonunda bulunan kişilerin alanda bir teorik altyapılarının olması gerektiğini ifade etmiş, bu tür kişilerin bakanlıkta üst düzey yönetici olarak görev yapmalarına rağmen yeterli sayıda olmadıklarını vurgulamıştır. Akademi ile politika yapıcılar arasında bir gerilimden söz ederek, bu gerilimin azaltılmasında hem teoriyi hem de uygulamayı yakından bilen akademisyenlerin rolünün önemli olduğunu, bunun yanında özellikle okul yöneticileri ile iletişimin de gerekliliğini belirtmiştir. Katılımcı (U5), eğitimde reform konusuna değinerek planlanan ve gerçekleştirilen reformlarda araştırma sonuçlarından yararlanılmadığını, bu konuda üniversiteler ile yeterli işbirliği yapılmadığını, bu tür reformların popülist bir tavır ile ortaya konduğunu, materyal ve kişisel yeterlikler uygun düzeye gelmeden ve kısa vadeli beklentiler doğrultusunda politikalar üretildiğini, sadece mevzuatı oluşturarak bu tür girişimlerin sonuç vermeyeceğini ifade etmiştir.

“Bakanlıkta görev alan ve politikaların uygulanmasından sorumlu kişilerin mutlaka bir akademik arka planlarının olması gerekiyor. Bu şekilde akademi ile ilişki içinde olan üst düzey yöneticiler var ama bunların yeterli sayıda olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla eğitim yönetiminde yapılan araştırmaların bakanlık düzeyinde ya da politika belirleyiciler düzeyinde çok fazla karşılığı olduğunu düşünmüyorum. Akademiye gelen politika yapıcılar hem teoriyi hem de uygulamayı daha iyi bilecekleri için, teori ile uygulama arasındaki gerilimi daha da azaltacaklardır. Bunun yanında politika yapıcıların işi yapanlara, hem okul hem de müdürlükler düzeyinde görev yapanlara mutlaka danışması gerekir. Biz okul yöneticilerinin düşünce ve önerilerine kıymet verilmesi gerekiyor.” (U9)

“Ülkemizde politikacıların popülist uygulamalarına son vermek mümkün olmuyor. Popülist politikalar da tam anlamıyla sorunları çözmiyor. Bazen de kervan yolda düzülür hesabı, bazı şeylerin altyapısını oluşturmadan reformlar yapmaya kalkıyoruz. Reformları altyapı olmadan yapmaya çalıştığımız için de uygun sonuçları alamıyoruz. Örneğin, Hepimizin içinde yer aldığı Fatih Projesi'nde geri adım atıldı. Bir eleştirel yaklaşımdan daha çok, bariz bir örnek olduğu

için bunu söylüyorum. Bununla ilgili öğretmen yeterli donanım ile yüklenmeden sahaya sürüldüğü için ve öğrenci öğretmenden bu konuda daha çok şey bildiği için, hatta akıllı tahtayı açamayan öğretmenler olduğu için yeteri kadar istifade edemediğimiz bir projeydi bu. Velhasıl, gerekli altyapıyı oluşturmadan, bilimsel çalışmalardan yararlanmadan, üniversiteler ile işbirliği yapmadan kısa vadeli beklentilerle politika oluşturulması, mevzuatı yazıp da ardından zaten işler düzeler doğrultusundaki anlayışlar sorunları çözmiyor.” (U5)

Katılımcı (U7), araştırma ile uygulama arasında bir kopukluğun alandaki araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından da kabul edildiğini, gerçekleştirilen şuralarda alınan ve tavsiye niteliği taşıyan kararların ne derece gerçekleştiğinin sorgulanmasından hareketle, gerek şuralar gerekse de kalkınma planlarındaki gündemin ve hedeflerin uygulamaya yansıtılmadığını ifade etmiştir. Bunda ülkemizin siyasi, ekonomik ve fiziksel altyapısında yer alan eksiklikler ile beraber eğitim politikasından kaynaklı soruların da etkili olduğunu, bakanlık yöneticileri ile alandaki akademisyenlerin işbirliğinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcı (U2), eğitim politikalarında istikrarın önemine vurgu yaparak, parti ya da kişilerin gündemine ya da beklentilerine göre değişmeyecek, siyasi çekişmelerden etkilenmeyecek bir milli eğitim politikası gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada uygulayıcılar ve politika yapıcılar ile araştırmacılar arasında etkili bir işbirliğinin gerekliliğine vurgu yaparak, özellikle araştırmacıların uyarılarının dikkate alınması ve onların bilgi birikimlerinden azami derecede yararlanılmasının, akademinin politika üretme sürecinde aktif olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu işbirliği yapılırken ideolojik ayrışmalardan kaçınılmasının ve eleştiri temelli işbirliğinin ön planda tutulmasının önemine vurgu yapmıştır.

“Öğretmenlerden tutun da üst düzeydeki yöneticilere kadar herkes, araştırma ile politika arasında bir kopukluk olduğunu görebilir. Bu durum akademisyen boyutunda da geçerli. Bakanlık tavsiye niteliğindeki en büyük kurulu şuralardır. Başlangıcından günümüze kadar şuralarda alınmış kararların hangilerini uygulandığı veya yansıtılabildiği günümüzde de tartışılıyor. Kalkınma planları ya da şuralara göre 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde bir nebze de olsa farklı bir anlayışla yola çıkıldığını düşünüyorum. Ancak burada ülkenin biraz siyasi, politik, ekonomik konumu da etkili tabii. Harekete geçme noktasında bazı fiziksel altyapının, ekonomik altyapının ya da siyasi alt yapının yetersiz olması bazı şeyler engel olabiliyor. Burada da bizi aşan bir durum var. Aslında devletin eğitim politikası ile ilgili bir durum. Buradaki eksiklik de ancak üst düzey yöneticilerin, bakanlıklar ve akademisyenler arasındaki ilişkilerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi ile giderilebilir.” (U7)

“Eğitimi siyasetin bağlamından, siyasetin çekişmelerinden tam anlamıyla kurtaramadık. Tam anlamıyla Türkiye’ye ait bir eğitim politikası geliştirecek, dönüşecek, temelden sarsılmayacak, hükümet değiştiğinde partilere göre ya da kişilere göre değişmeyecek bir eğitim politikası anlayışı oturtmak lazım. Reel politikte bu mümkün mü dersiniz çok iyimser olamayacağım.

İmkansız mı peki? Hayır! Biz ileride görür müyüz bilmiyorum ama çocuklarımız için bunun yapılması gerekiyor. Bir milli eğitim politikası oluşturulması elzem görünüyor. İşte bu noktada eğitim araştırmacıları ile politika yapıcı ve uygulayıcıların birlikte ve etkili bir şekilde çalışması büyük önem taşıyor. Bu işbirliği yapılırken araştırmacıların uyarılarının dikkate alınması, aynı zamanda onların bilgi birikiminden azami derecede faydalanılması gerekiyor. İdeolojik bağlamda ayırıştırılmadan çok önemli ve değerli fikirler üretilebilir. Unutulmamalı ki bilim eleştiriden doğar. Eleştirinin olmadığı yerde değişim de olmaz, dönüşüm de. Ancak kısa vadede sahte baharlar olur. Ülkenin en hassas konusudur eğitim, yumuşak karnıdır aynı zamanda. Bir ülkenin geleceğini vurmak istiyorsan eğitimden vuruyorsun. Dolayısıyla da mutlaka akademi politikanın içerisinde olmalı. Akademi politika üretmeli.” (U2)

4.2.2.5. Liyakate Önem

Katılımcı (U8), yönetim temelinde karşılaştığı en önemli sorunların başında liyakate yeterince önem verilmemesini göstermiş, yönetici atamalarında siyasi bir takım faktörlerin göz önünde bulundurulduğunu ve böyle işleyen bir sistemin olumlu sonuçlar üretmeyeceğini ifade etmiştir. Okul yönetiminde bir takım ilişkileri ön planda tutan bir yöneticinin, araştırmalara ilgi göstermesinin beklenemeyeceğini, bu tür yöneticilerinin zamanlarının büyük bir bölümünü araştırmaları takip etmek yerine ilişkileri düzenlemek için planladıklarını belirtmiştir. Katılımcı (U9), siyaset kurumu ile liyakat arasındaki ilişkiye vurgu yaparak, herhangi bir okul yöneticisinin siyasi ilişkiler yoluyla ve liyakat kriterleri göz önüne alınmadan görevlendirilmesi sonucu sisteme olan güvenin azaldığını ifade etmiştir. Okulda karşılaşılan sorunlara bilimsel temelli ve araştırma odaklı çözümler arayan ve bu çözümleri uygulayan okul yöneticilerinin, liyakatsiz atamalarla karşılaştıklarında alanda üretilen bilgiyi takip etmekten vazgeçtiklerini belirtmiştir. Katılımcı (U1) ise benzer şekilde siyasal bir takım faktörlerin devreye girmesi ile liyakatin ikinci plana atılmasının politize olmuş bir bir memuriyet tipolojisini doğurduğunu, bunun da eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olma yolunda bir engel oluşturduğunu, deneyimin öneminin yadsınamayacağını ama akademi ile işbirliğinin mesleğin niteliğini önemli ölçüde geliştireceğini ifade etmiştir.

“Yönetici boyutunda ele aldığımızda en önemli problemler ehliyet, liyakat ve adalet şeklinde klişe haline getirilen kavramlar. Bunlar yönetici seçimleri ile örtüşmüyorlar. Siyaset, sendika, birtakım yakınlıklar atamalarda oldukça etkili. Dolayısıyla layık olanın, hak edenin yer almadığı bir yönetimden iyi sonuçlar beklemek hayalcilikten öteye gitmez. Önemli olan her okulun ve her sınıfın başına ehliyet ve liyakat ölçüsüne uygun insan koymaktır ki bu insanlar da ehliyetli ve liyakatlı insanlar yetiştirsin. Eğitim yöneticileri eğitime odaklanmak, sorunlarını çözebilecek araştırmalardan yararlanmak yerine az önce söylediğim yakınlıklarla daha fazla meşgul oluyorlar. Bunun yanında dışarıdan yöneticilere müdahalelerin de çok fazla olduğunu

görüyoruz. Değişik yapılar ya da çıkar grupları sağlıklı yönetimi bazen olumsuz yönde etkileyebiliyor. Eğer atanan yönetici bu yapıya da grupların yardımıyla atandı ise evlere şenlik bir durum ortaya çıkıyor. Böyle bir yöneticiden alanında yapılan araştırmaları takip etmesini ve bu araştırmaların sonucu ortaya çıkan bilgiden yararlanıp okulları daha iyi bir hale getirmesini beklemek de doğru olmaz, çünkü kendisini geliştirmesinin yükselme ya da taltif edilmede hiçbir katkı sağlamayacağını bilir. “(U8)

“Maalesef işin ucunda hep siyaset oluyor. Siyaset kurumunun acilen bazı şeyleri değiştirmesi gerekiyor. Ne kadar bilimsel bir altyapısı olursa olsun bazı şeyler çok kolay bir şekilde göz ardı edilebiliyor. İşte burada liyakat devreye giriyor. Liyakat nerede önemli? Benim çalıştığım bir kişi bana şunu söyleyebilmeli: Bu müdür buraya sahip olduğu birikimle ve hak ederek geldi, çünkü kişi ona göre size davranıyor, ona göre kendini konumlandırıyor. Bunun yanında sisteme bir inanç yok bizde. Bu yüzden yapılan akademik çalışmaların gerçekten karşılığı yok. Sen istediğin kadar çaba sarf et, okulun problemlerine bilimsel temelli çözümler ara ve bunda da başarılı ol ama yerine çok kolay bir şekilde başka bir adam koyabilirler. Dolayısıyla insanların sisteme güvenleri kalmıyor. Akademik olarak da bilimsel bilginin takip edilmesi çok da ihtiyaç duyulan bir şey olmuyor bu durumda.” (U9)

“Bir idareci profilinin çizilmesi gerekiyor, standartlar gerekiyor. Günümüzde liyakat bir kenara itiliyor, siyasallaşma var. Bunlar eğitim yöneticiliğini profesyonel bir meslek haline getirmiyor. Akademi ile işbirliği yöneticilerin de niteliğini atılacaktır. Bir kişi birkaç yıllık müdür yardımcısı iken bir anda şube müdürü olabiliyor ülkemizde. Tecrübe yöneticilikte çok önemli. Bu tecrübeyi bilgi ile birleştirirseniz mesleğe çok büyük bir katkı sağlamış olursunuz. Politize olmuş bir memuriyet var.” (U1)

4.3. Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

Aşağıda, araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinin yıllara, konulara ve kullanılan yönteme göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1

İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2014	26	13.3
2015	32	16.4
2016	46	23.6
2017	39	20.0
2018	30	15.4
2019	22	11.3
TOPLAM	195	100.0

Tabloda araştırma kapsamında yer alan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı yapılmıştır. Tezlerin en fazla 46 adet ile 2016 yılında üretildiği anlaşılmaktadır. Bunu 39 adet tez ile 2017 yılı, 32 adet tez ile 2015 yılı, 30 adet tez ile 2018 yılı, 26 adet tez ile 2014 yılı ve 22 tez ile 2019 yılı izlemektedir.

Tablo 4.2

İncelenen Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Tez konuları	f	%
Liderlik	47	24.1
Okul yöneticiliği	22	11.3
Eğitim ekonomisi	7	3.6
Örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgüt sağlığı	33	16.9
Eğitim politikaları	23	11.8
Okul-çevre ilişkisi	10	5.1
İnsan kaynakları yönetimi	7	3.6
Eğitim felsefesi	6	3.1
Eğitimde yeni yaklaşımlar	26	13.3
Karşılaştırmalı eğitim	14	7.2
TOPLAM	195	100.0

Tabloda araştırma kapsamında yer alan doktora tezlerinin konulara göre dağılımı gösterilmiştir. Tablodan elde edilen bulgulara göre en çok çalışılan konuların % 23.6 ile liderlik ve %16.9 ile örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgüt sağlığı olduğu görülmektedir. En az çalışılan konuların ise % 3.1 ile eğitim felsefesi ve %3.6 ile eğitim ekonomisi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3

İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma yöntemi	f	%
Nicel	107	54.9
Nitel	46	23.6
Karma	42	21.5
TOPLAM	195	100.0

Tabloda araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinin kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı yapılmıştır. Tablodan elde edilen bulgulara göre, en çok kullanılan yöntemin % 54.9 ile nicel yöntem olduğu görülmektedir. Bunu % 23.6 ile nitel yöntem ve % 21.5 ile de karma yöntemin izlediği görülmektedir.

4.4. Kuram ve Uygulama Dergisi'nde Yayınlanan Makalelerin İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

Aşağıda, araştırma kapsamında incelenen makalelerin yıllara, konulara ve kullanılan yönteme göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.4

İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2014	20	16.1
2015	20	16.1
2016	23	18.5
2017	22	17.7
2018	19	15.3
2019	20	16.1
TOPLAM	124	100.0

Tabloda araştırma kapsamında yer alan makalelerin yıllara göre dağılımı yapılmıştır. Makalelerin en fazla 23 adet ile 2016 yılında üretildiği anlaşılmaktadır. Bunu 22 adet makale ile 2017 yılı, 20'şer adet makale ile 2014, 2015 ve 2019 yılları, 19 adet makale ile 2018 yılı izlemektedir.

Tablo 4.5

İncelenen Makalelerin Konulara Göre Dağılımı

Tez konuları	f	%
Liderlik	23	18.5
Okul yöneticiliği	22	17.7
Eğitim ekonomisi	1	.8
Örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgüt sağlığı	22	17.7
Eğitim politikaları	15	12.1
Okul-çevre ilişkisi	10	8.1
İnsan kaynakları yönetimi	2	1.6
Eğitim felsefesi	3	2.4
Eğitimde yeni yaklaşımlar	19	15.3
Karşılaştırmalı eğitim	7	5.6
TOPLAM	124	100.0

Tabloda araştırma kapsamında yer alan makalelerin konulara göre dağılımı gösterilmiştir. Tablodan elde edilen bulgulara göre en çok çalışılan konuların % 18.5 ile liderlik ve %17.9 ile okul yöneticiliği ve örgüt kültürü, iklimi ve örgüt sağlığı En az çalışılan konuların ise % .8 ile eğitim ekonomisi ve %1.6. ile insan kaynakları yönetimi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6

İncelenen Makalelerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma yöntemi	f	%
Nicel	71	57.3
Nitel	50	40.3
Karma	3	2.4
TOPLAM	124	100.0

Tabloda araştırma kapsamında incelenen makalelerin kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı yapılmıştır. Tablodan elde edilen bulgulara göre, en çok kullanılan yöntemin % 57.3 ile nicel yöntem olduğu görülmektedir. Bunu % 40.3 ile nitel yöntem ve % 2.4 ile de karma yöntemin izlediği görülmektedir.

4.5. Kalkınma Planlarına İlişkin Bulgular

Fullan'ın Eğitimsel Dönüşüm Modeli'nin beş boyutu kapsamında kalkınma planlarının eğitim ile ilgili maddeleri seçilerek, bu maddeler yoluyla kalkınma planlarının çalışma başlıkları kodlamalar yoluyla tablolaştırılmıştır.

1. Müfredat Çalışmaları
2. Öğrenci Başarısını Değerlendirme Çalışmaları
3. Öğretmen Öğrenmeleri
4. Öğretmen ve Yöneticilerin Gelişimi
5. Çalışma Koşullarını Geliştirme

Tablo 4.7

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular

Boyut Adı	Boyut Maddeleri
Müfredat Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none">• Etkin rehberlik hizmetinin geliştirilmesi• Üretime dönük eğitim konusunda çalışmalar yapılması• Bilgisayar teknolojilerinden azami yararlanılması• Uzaktan eğitim ve ileri teknolojileri kullanan yeni eğitim yöntemlerinin kullanılması• Etkin yabancı dil eğitimi için gerekli çalışmaların yapılması• Özel eğitim alan çocukların programlarında esnek bir yapı kurulması• Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların rehberlik hizmetlerini erken dönemlerde almalarına yönelik çalışmaların yapılması• Okul türü yerine program türünü esas alan yapının kurulması• Ortaöğretimde mesleki eğitimin payının artırılması• Meslek yüksekokulları ile meslek liseleri arasındaki işbirliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması• Hayat boyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılması
Öğrenci Başarısını Değerlendirme Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none">• Ortaöğretimde dikey ve yatay geçişe imkan veren bir yapının kurulması• Yükseköğretime giriş sisteminin yeniden yapılandırılması• Eğitim sisteminin sınav odaklı yapıdan kurtarılması• Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin yeniden yapılandırılması• Eğitimde yatay ve dikey geçişlere izin veren bir yapının kurulması

Tablo 4.7 (Devam)

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular

Boyut Adı	Boyut Maddeleri
Öğretmen Öğrenmeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri
Öğretmen ve Yöneticilerin Gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> • Nitelikli öğretmen ve öğretim üyesinin yetiştirilmesi • Sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar yapılması • Öğretmenlik ve öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesi
Çalışma Koşullarını Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısının güçlendirilmesi • Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması • İkili eğitim uygulamasının azaltılması • 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesine yönelik altyapı çalışmalarının geliştirilmesi • Okullarda uygun ortam ve donanım • Bölgeler arası farklılıkların giderilmesi • Eğitim kurumlarının finansman imkanlarının geliştirilmesi • Yükseköğretimin bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılması • Yükseköğretim sisteminde rekabetçi bir yapının kurulması • Üniversitelerde liyakatın esas alınmasındaki aksaklıkların giderilmesi • Özel sektörün payının artırılması • Eğitim kurumlarında performans ölçümüne dayalı bir sistem geliştirilmesi • Tüm öğrencileri için fırsat eşitliğinin sağlanması • Kaynaştırma okullarının donanım ve personel esnekliğine kavuşturulması • Taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devri • Eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde performans ölçümüne dayalı bir model • Bölgeler arası dengesizliklerin giderilmesi • Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması

Tablo incelendiğinde sekizinci beş yıllık kalkınma planında üzerinde en çok durulan eğitimsel dönüşüm boyutlarının çalışma koşullarını geliştirme ile müfredat çalışmaları olduğu görülmektedir. Üzerinde en az durulan eğitimsel dönüşüm boyutları ise müfredat çalışmaları ile öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarıdır.

Tablo 4.8

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular

Boyut Adı	Boyut Maddeleri
Müfredat Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Yaşam boyu öğrenme anlayışının geliştirilmesi • Geniş tabanlı ve modüler esasa göre düzenlenmiş programlar geliştirilmesi • Yenilikçi müfredat programlarının yaygınlaştırılması • Etkin yabancı dil öğretiminin sağlanması • Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı • Özel öğretim öğrencileri için kaynaştırma yöntemine öncelik verilmesi • Mesleki eğitimde uygulamaya öncelik verilmesi • Erken çocukluk ve ebeveyn eğitimi • İlköğretimde öğrenci terk oranlarının azaltılması • Mesleki eğitimde niteliğin artırılması • Öğrencilerin bilimsel araştırmaya ve girişimciliğe teşvik edilmesi • Ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi
Öğrenci Başarısım Değerlendirme Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Ortaöğretimde dikey ve yatay geçişe imkan veren bir yapının geliştirilmesi • Yükseköğretime giriş sisteminde yeniden yapılandırılması • Eğitim sisteminin sınav odaklı yapıdan kurtarılması
Öğretmen Öğrenmeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemlerin kullanılması
Öğretmen ve Yöneticilerin Gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi • Yurt içi ve yurt dışında öğretim üyesi yetiştirme programlarına devam edilmesi • Öğretmelerin özlük haklarının iyileştirilmesi • Öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımının sağlanması
Çalışma Koşullarını Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısının artırılması • Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması • Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapılarının güçlendirilmesi • Eğitim yazılımlarının güçlendirilmesi • Yenilenen müfredatın gerektirdiği ortam ve donanımın sağlanması • Eğitim sisteminin etkinliğinin ve erişilebilirliğinin artırılması • Öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacının karşılanması • Kalabalık sınıf mevcutlarının azaltılması • İkili eğitim uygulamasının azaltılması • Fırsat eşitliğinin sağlanması • Dershanelerin özel okula dönüştürülmesi • Kırsal kesime ve kız öğrencilere yönelik tedbirlerin artırılması • Özel yükseköğretim kurumlarının kurulmasına imkan sağlanması • Yükseköğretimde rekabetçi bir yapının kurulması • Eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devrinin sağlanması

Tablo incelendiğinde dokuzuncu beş yıllık kalkınma planında üzerinde en çok durulan eğitimsel dönüşüm boyutlarının çalışma koşullarını geliştirme ile müfredat

çalışmaları olduğu görülmektedir. Üzerinde en az durulan eğitimsel dönüşüm boyutları ise müfredat çalışmaları ile öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarıdır.

Tablo 4.9

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular

Boyut Adı	Boyut Maddeleri
Müfredat Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştirme • Hayat boyu öğrenme • Sanatsal, kültürel ve sportif aktiviteler • Bilgi ve iletişim teknolojilerine entegre müfredat • Erken yabancı dil eğitimi • Özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik çalışmalar • Rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri • Teknolojinin eğitime entegrasyonu • Girişimcilik kültürünün geliştirilmesi • İşgücü piyasasına uyum • Eğitim ve öğretim programlarının ulusal meslek standartlarına uygun düzenlenmesi • Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin sağlanması
Öğrenci Başarısını Değerlendirme Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sisteminde süreç odaklı değerlendirme • Sınıf tekrarını azaltma • Sınıf temelli başarı düzeyleri, yeterlilikleri ve standartları • Ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizmaları
Öğretmen Öğrenmeleri	-
Öğretmen ve Yöneticilerin Gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen yeterliliklerinin artırılması • Öğretmenlerin kariyer gelişiminin desteklenmesi • Performansa dayalı bir yapının oluşturulması • Öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasında güçlü iletişimin kurulması • Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi • Öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arası işbirliği

Tablo 4.9 (Devam)

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'na İlişkin Bulgular

Boyut Adı	Boyut Maddeleri
Çalışma Koşullarını Geliştirme	• Fırsat eşitliği
	• Okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumluluklarının artırılması
	• İkili eğitim uygulamalarının azaltılması
	• Özel kesim ve meslek örgütlerinin okul açmalarının teşvik edilmesi
	• Yükseköğretim kurumlarında standartların oluşturulması
	• Yükseköğretimde çeşitliliğin artırılması
	• Yükseköğretimde hesap verebilirlik
	• Yükseköğretimde performans odaklılık
	• Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması
	• Okul türlerinin azaltılması
	• Eğitim kurumlarında akreditasyonun artırılması
	• Öğrenci pansiyonlarının yaygınlaştırılması
	• Kültür ve spor aktiviteleri için uygun ortamların geliştirilmesi

Tablo incelendiğinde onuncu beş yıllık kalkınma planında üzerinde en çok durulan eğitimsel dönüşüm boyutlarının çalışma koşullarını geliştirme ile müfredat çalışmaları olduğu görülmektedir. Üzerinde en az durulan eğitimsel dönüşüm boyutları ise müfredat çalışmaları ile öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarıdır.

Tablo 4.10

Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı

Boyut Adı	Boyut Maddeleri
Müfredat Çalışmaları	• Alternatif erken çocukluk eğitimi modellerinin geliştirilmesi
	• Öğrenciler için destek programlarının uygulanması
	• Küresel gelişmelere uygun eğitim programlarının hazırlanması
	• Esnek, modüler ve uygulamalı öğretim modellerinin oluşturulması
	• Matematik ve Türkçe yeterliliklerinin artırılması
	• Yabancı dil eğitiminde materyallerin zenginleştirilmesi
	• Eğitim Bilişim Ağı portalının içeriğinin zenginleştirilmesi
	• Mesleki ve teknik eğitimde alan ve dalların öğretim programlarının güncellenmesi
	• Mesleki ve teknik eğitimde üretime yönelik yapısal dönüşüme başlanması

Tablo 4.10 (Devam)

Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı

Boyut Adı	Boyut Maddeleri
Öğrenci Başarısını Değerlendirme Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Rehberlik ve danışmanlık sisteminin güçlendirilmesi • Kariyer rehberliği sisteminin kurulması • Etkin bir ölçme, izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması • Kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavların düzenlenmesi • Zeka ve yetenek testlerinin niteliğinin geliştirilmesi
Öğretmen Öğrenmeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonlarının ve mesleki gelişimlerinin artırılması • Hizmetiçi eğitimlerin içeriklerinin güncellenmesi
Öğretmen ve Yöneticilerin Gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin deteklenmesi • Lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programlarının açılması • Yönetici eğitimi akreditasyon yapısının oluşturulması • Ehliyet ve liyakat temelli kariyer sisteminin oluşturulması • Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilmesi
Çalışma Koşullarını Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin barınma ihtiyaçlarına yönelik konut yatırımlarına devam edilmesi • Öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik teşvik edici mekanizmaların geliştirilmesi • Veriye dayalı politikaların belirlenmesi • Eğitsel veri ambarının oluşturulması • Okul bazında veriye dayalı planlama ve yönetim sisteminin oluşturulması • Okul gelişim modeli oluşturulması • yatırım teşviklerinin artırılması • Yükseköğretimde çeşitliliğin artırılması • Kadın üniversitelerinin kurulması • Yükseköğretim sisteminde dinamik bir yapının kurulması ve açık erişim altyapılarının güçlendirilmesi • Akademik personelin atama ve yükselme kriterlerinin yükseltilmesi • Doktora mezun sayısının artırılması • Yükseköğretimde uluslararasılaşma düzeyinin artırılması • Özel üniversite mevzuatının hazırlanması ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personelin özlük haklarının düzeltilmesi

Tablo incelendiğinde onbirinci kalkınma planında üzerinde en çok durulan eğitimsel dönüşüm boyutlarının çalışma koşullarını geliştirme ile müfredat çalışmaları olduğu görülmektedir. Üzerinde en az durulan eğitimsel dönüşüm boyutları ise müfredat çalışmaları ile öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarıdır.

4.6. Milli Eğitim Şuralarına İlişkin Bulgular

Son üç Milli Eğitim Şurası'na ilişkin bulgular Fullan'ın Eğitimsel Dönüşüm Modeli'ne göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.11

2006-2014 Milli Eğitim Şuraları Gündem Maddeleri

Boyut Adları	Milli Eğitim Şuraları		
	17. Milli Eğitim Şurası	18. Milli Eğitim Şurası	19. Milli Eğitim Şurası
Müfredat Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> Küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri
Öğrenci Başarısını Değerlendirme Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none"> Türk Milli Eğitim sisteminde kademeler arasında geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi 	<ul style="list-style-type: none"> Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme 	
Öğretmen Öğrenmeleri		<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenlerin mesleki gelişimi 	
Öğretmen ve Yöneticilerin Gelişimi		<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenin yetiştirilmesi ve istihdamı 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen niteliğinin arttırılması Eğitim yöneticilerinin niteliğinin arttırılması
Çalışma Koşullarını Geliştirme		<ul style="list-style-type: none"> İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi 	<ul style="list-style-type: none"> Okul güvenliği

Fullan'ın Eğitimsel Dönüşüm Modeli bağlamında, son üç Milli Eğitim Şurası'nda gündem başlıklarının değişkenlik gösterdiği, şuralarda belirli boyutların ön plana çıkarken bazı boyutların göz ardı edildiği görülmektedir. Öğretmen öğrenmeleri boyutunun sadece 18. Milli Eğitim Şurası'nda gündem maddeleri arasında yer aldığı, incelenen diğer iki şurada yer almadığı görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde XVII. Milli Eğitim Şurası'nda öğrenci başarısını değerlendirme ve müfredat çalışmaları boyutlarının; XVIII. Milli Eğitim Şurası'nda bir önceki şuraya göre daha kapsamlı olarak öğretmen ve yöneticilerin gelişimi, çalışma koşullarını geliştirme, müfredat çalışmaları, öğrenci başarılarını değerlendirme boyutlarının; XIX. Milli Eğitim Şurası'nda ise müfredat çalışmaları, öğretmen öğrenmeleri, çalışma koşullarını geliştirme boyutlarının kararlarda yer aldığı görülmektedir.

Şuralar, Türk Eğitim Sistemi'ne yön verecek bilimsel ve toplumsal kararlar olarak Türkiye'nin eğitim politikalarının belirlendiği kurumsal bir yapı olması gerekirken, daha çok öneriler üreten bir yapısal örgütlenme olarak eğitim yaşantımızda yer almaktadır. Tarihsel gelişimi boyunca şuralar, milli eğitimle ilgili politikalar üreten bir kurum olarak gelenekselleşmesine karşın, şuraların yalnızca danışma niteliğindedir ve yaptırım gücü bulunmamaktadır (Aypay, 2015, s. 144). Milli Eğitim Şuraları'nda, yıllar içerisinde alınan karar sayısı artmasına karşın bu kararların uygulanabilirliği azalmıştır. Son yıllarda yapılan şuralarda kamuoyunda ve eğitimciler arasında çok tartışmalı konuların görüşüldüğü, somut öneriler içermeyen ve uygulanabilirliği zor kararlar alınabildiği söylenebilir (Akay, 2010, s. 154).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili sonuçlar aktarılmış, aktarılan sonuçlar üzerinden Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki teori ile uygulama arasındaki boşluk tartışılmış ve bu boşluğun giderilmesine yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada Türkiye’de eğitim yönetimi alanında teori ile uygulama arasındaki boşluk, alanın sınırları, araştırma gelenekleri, özgünlüğü ve araştırma gündemi bağlamında ve bunlarla ilişkili olduğu varsayılan yapılar çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, söz konusu boşluğun ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin neler olduğu ve bu süreçlerin nasıl işlediği üzerinde durulmuş, araştırmacı tarafından ortaya konan varsayımların geçerliliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır. Araştırmanın temel varsayımı şudur: Eğitim yönetimi alanının sosyal bilimlerde yaşanan paradigma değişimini tam olarak gerçekleştirememiş olması alandaki mevcut ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunların giderilmesi önündeki bir engeldir. Bunun sonucunda alanda özgün ve nitelikli teoriler üretilmemekte, üretilen teoriler ve bu teoriler temelinde yapılan araştırmalar açık ve anlaşılır sonuçlar ortaya koyamamaktadır. Alana yön veren paradigmlar Batı merkezlidir ve bunlara bağlı olarak gelişen Avrupa merkezci düşünceler alanın araştırma geleneğini ve gündemini oluşturmaktadır. Bu durum yerelin ihtiyaç duyduğu teori, pratik ve epistemik yönelimlerin oluşmasında bir engel teşkil etmekte, yerelin gündemi ile mevcut araştırmalar arasında bir alakasızlık durumunun oluşmasına neden olmaktadır. Batılı paradigmlar ve Avrupa merkezci düşüncelere olan bağımlılık, modern bilimin sayıltılarının eleştirilmesini zaafiyete uğratmakta, alternatif teorilerin ortaya çıkmasını engellemektedir. Bunun yanında neo-liberal teori ve politikaların etkisinde kalan teori ve araştırmalar, araçsalcı yaklaşımı ön plana çıkartmakta, teknokratik bilinci ve iktisadi akli yücelterek moda konuları dayatmakta, söylemi göz ardı ederek yansıtıcı bir uygulama zemininin oluşması noktasında ciddi sorunlar oluşturmaktadır. Çalışmada ele alınan ana temalardan *paradigmatik dönüşüm* için English (1997, 2001) ve Wallerstein (2012a,2012b, 2013)’ın, *Batılı paradigmlar ve Avrupa-merkezci düşünceler* için Amin (2007) ve Alatas (2016)’ın, *modern bilim eleştirisi* için Feyerabend (2012, 2017a, 2017b)’ın, *eleştirel teori ve praksis* için Foucault (2016a, 2016b, 2019)’un, Apple

(2012, 2017)'in, Bourdieu (2016, 2018)'nun kavramsallaştırmaları temel alınmıştır.

Çalışmanın yapılandırma sürecinde nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmış, problem durumunun ifade edilmesi, verilerin toplanması ve analizi, bulguların ortaya konması ve bunların yorumlanmasında analitik tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Elde edilen bulgular Türkiye'de eğitim yönetimi alanında çalışan 5 profesör, 4 doçent ve 2 doktor ünvanlı olmak üzere on bir öğretim üyesi ile, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimini tamamlamış ya da devam eden 9 okul yöneticisinden görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analitik tümevarımsal yöntem ile analiz edilerek, araştırmanın amacı doğrultusunda tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Bunun yanında alanın araştırma gündemini belirlemek ve görüşmelerden elde edilen veriler ile karşılaştırmak amacıyla alanda yazılmış son altı yıldaki doktora tezleri ile Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde yayınlanan son altı yıldaki makaleler incelenmiştir. Alanın politika ile olan ilişkisini değerlendirmek ve görüşmelerden elde edilen verilerle karşılaştırmak amacıyla da son dört Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda yer alan eğitim ile ilgili maddeler, son üç Milli Eğitim Şurası'nın gündem maddeleri incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, alandaki öğretim üyeleri ile okul yöneticilerinin görüşleri olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Alandaki öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde *Alanın Epistemolojik, Ontolojik ve Metodolojik Sorunları* teması altında, alandaki Batı etkisinin ve pozitivist paradigmanın hakimiyeti, alanda paradigmatik bir dönüşüme ihtiyaç duyulduğu, araştırmalarda metodolojik sorunların ve nitelik eksikliğinin varlığı, eleştiri kültürünün eksikliği ve başka disiplinlerden yeterince beslenememesi, neo-liberal ve piyasacı dilin baskınlığı ile eleştirel teori temelli yeni yaklaşımlara ihtiyacın olduğu dair bulgulara ulaşılmıştır. *Üniversitenin Yapı ve İşleyişinden Kaynaklı Sorunlar* teması altında üniversitelerdeki atama ve yükselme kriterlerinde soruların yaşandığı, yeterli özgürlük alanının olmadığı, lisansüstü ders içeriklerinin uygulamaya dönük olmadığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. *Alandaki Akademisyenler ile Uygulayıcılar Arasındaki İletişim ve İşbirliği Sorunları* teması altında alandaki akademisyenlerin yeterince sahaya inmedikleri, bununla birlikte uygulayıcıların alanda üretilen bilgiyi takip etmedikleri, uygulayıcıların atama kriterlerinde liyakate önem verilmemesinin sorunlara yol açtığı, alandaki akademisyenler ile politika yapımcılar arasında yeterli işbirliği ve iletişimin olmadığı, politika araçları ve politika metinleri oluşturulurken araştırmalardan yeterince yararlanılmadığı, araştırmacılar ile uygulayıcılar arasında ortak bir dile ihtiyaç olduğu

şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde *Araştırma Geleneği ve Üretilen Bilgiden Kaynaklı Sorunlar* teması altında, uygulayıcıların ihtiyaç duyduğu bilgilerin üretilmediği, Batı'dan ithal teori ve kavramların alanda karşılığının olmadığı, araştırmalarda kullanılan dilin anlaşılmasında zorluklar yaşandığı, araştırmalarda yönteme aşırı vurgunun yapılmasının sorunlu bir konu olduğu şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. *Kurumsal Boyutta Sorunlar* teması altında, alandaki yayın ve faaliyetleri takip etmede uygulayıcılara yeterli desteğin verilmediği, dergilerin yayın politikalarında ciddi sorunlar yaşandığı, uygulayıcıların iş yoğunluğu ile sınav merkezli eğitim anlayışının uygulayıcıları teori ve araştırmadan uzaklaştırdığı, alanda üretilen bilgilerin politika yapıcılarda bir karşılığının bulunmadığı, liyakate önem verilmemesinin uygulayıcıları teoriden uzaklaştırdığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmacının ortaya koyduğu varsayımlara ilişkin kanıtlara ulaşılmıştır. Bulgular eğitim yönetimi alanında mevcut paradigma ve yaklaşımların alanda yaşanan sorunlara çözüm üretmediği, alternatif yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu, yerelin ve uygulayıcıların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği, politika oluşturma ve uygulama aşamalarının teoriden yeterince beslenemediği yönündedir. Bununla birlikte çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan bileşenlerde farklı bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve tartışmalar, alandaki akademisyenler ve okul yöneticileri başlıkların altında, doktora tezleri, makaleler ve politika metinleri ile ilişkilendirilerek aşağıda sunulmuştur.

5.1. Alandaki Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Alanın Epistemolojik, Ontolojik ve Metodolojik Sorunları

Bu tema altında katılımcıların eğitim yönetimi alanında bilginin üretilmesi ve uygulanması sürecinde etkili olan düşünce, yaklaşım ve paradigmanın neler olduğu, bunların teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğine yönelik düşüncelerine ilişkin sonuçlara ve bununla bağlantılı tartışmalara yer verilmiştir. Katılımcılar genel olarak alanda epistemolojik, ontolojik ve metodolojik sorunların bulunduğunu ve bu sorunların hem özgün teoriler üretilmesi hem de teorilerin uygulamaya etkin bir şekilde yansıtılmasının önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Eğitim yönetimi

alanında yapılan araştırmaların Batı'dan ithal kavram ve yöntemlerle yapıldığı, Batı kaynaklı çeviri ve teorilerin toplumumuzda yeterince karşılık bulmadığı, bilginin evrensel olmasına karşın kültürün yerel olduğu gerçeğinden hareketle alanın yerelde ihtiyaç duyulan bilgileri üretmediği ve yerelin gündemini yakalayamadığı görülmektedir. Gerçekliğin barındırdığı insani boyut kültürler arasında değişmekte, kültürlerin bilişsel yönelimleri kendi bağlamları çerçevesinde farklı özellikler göstermektedir. Batılı teoriler ve Avrupa merkezci düşünceler bir bağımlılık oluşturmakta, dünyaya ilişkin bakış açılarında sapmalar meydana getirebilmekte ve alan özelinde değerlendirildiğinde ise araştırmalar açık ve anlaşılır sonuçlar üretememektedir. Hem toplum hem de uygulayıcılar tarafından değerli sonuçlar üretmediği için eleştirilen alan, doğru referans çerçeveleri oluşturmada sorunlar yaşamakta, bilgilerle ve kolaycılığa kaçan çözüm önerileri ile özgün modeller ortaya koyamamakta, iletişimsel pratikleri olumsuz etkilemekte, özgün kavramsallaştırmalar üretememektedir. Alanda bir epistemik cemaatin varlığının olmaması alanda bir araştırma geleneğinin doğmamasına, buna bağılı olarak bir paradigmatik dönüşümün yaşanmamasına eden olmaktadır. Aydınlanma ile birlikte gelen modernitenin açmazlarına, modern bilim anlayışının evrenselci yaklaşımı ve nomotetik epistemolojisine yönelik eleştirel bir yaklaşım sergileyemeyen alan, Batı tarafından dayatılan bu bilim anlayışına karşı multidisipliner bir kimlik kazanarak ve yerelin önemini kavrayıp bu yönde teoriler üreterek içinde bulunduğu kriz durumundan çıkabilir. Yalçın'ın (2015) çalışmasında bu durum alanda hakim olan geleneklerin ve araştırma gündemlerinin Batı'da üretilmiş kavram, düşünce, teori ve modellerin etkisi altında olduğu, bu durumun taklit ve bağımlılığı beraberinde getirdiği, bu taklit durumunun alanın kendi bağlamsal özgünlüğünü üretememesine neden olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Bu bulguları destekler şekilde Turan ve Şişman'ın (2013) çalışması göstermektedir ki, Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmaların çoğu, Batı'da geliştirilmiş teori ve modelleri uyarlama ve aktarmaya dönüktür. Eğitim yönetimi alanında hakim olan araştırma konularına bakıldığında büyük ölçüde Türkiye toplumunun dışında üretilen kavramlardan aktarıldığı, bu kavramların toplumun tarihi ve kültürel bağlamıyla yakından uzaktan bir ilişkisi olmadığı görülmektedir. Alatas (2016), Amin (2007) ve Gouldner (2015)'in çalışmaları da göstermektedir ki, Avrupa-merkezcilik bir ideoloji ve çarpıtmadır. Batılı teoriler kendi içlerindeki teorilere ve çelişkilere odaklanmakta, Batılı sosyal bilimlerin eleştirilmeden taklit edilmesi sorun belirleme, soyutlama, genelleme ve

kavramsallaştırmalarda yetersiz kalmaktadır.

Batı'dan ithal edilen paradigmlar alanın ne olduğu, nasıl işlediği, hangi tür bilgileri ürettiği ve hangi metodolojileri kullandığını belirlemekte, alandaki çalışmaları ve söylemleri belirlemektedir. Alternatif gerçeklikler olarak paradigmlar, temel varsayımları, modelleri, teorileri ve inançlar dizisini şekillendirmekte, gerçekliğin yapısı, bilen ile bilinen arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin nasıl ortaya konacağı konusundaki soruları içermektedir. Eğitim yönetimi alanının kuruluşundan günümüze kadar etkin paradigma olan pozitivism, mekanik dünya görüşünü ve ilişkilerde nedenselliği vurgulamakta, zihin/madde, özne/nesne, nitelik/nicelik dualitesine dayanmakta, sosyal bilimin amacını yasalar keşfetme ve bunları da nomotetik bir şekilde açıklamak olarak belirtmektedir. Alanda pozitivismin etkin oluşu bağlam bağımlı çalışmaların geri plana itilmesine neden olmakta, farklı yaklaşımların ve söylemlerin tartışılmasına bir engel teşkil etmekte ve özgün teori ve modellerin ortaya çıkması ve uygulayıcıların ihtiyaç duyduğu, okula daha çok dokunabilen, sorunlara daha geniş bir bakış açısı ile bakılmasına yardımcı olabilecek araştırmaların yürütülmesi noktasında sorun oluşturabilmektedir. Paradigmatik bir dönüşümü yaşanması ve çoklu paradigmların daha fazla dillendirilmesi gerektiği sonucu bulgulardan elde edilmiş, pozitivismin etkisi sonucu bir kriz ile karşı karşıya kalan alanda yeni paradigmların yaygınlık kazanmasının zaman alacağı, pozitivismin kabullerinin tümüyle reddedilmesinin yakın bir gelecekte mümkün olmadığı, alandaki sorunlara pozitivist bakış açısıyla çözüm arayışlarının hemen ortadan kalkmayacağı sonucuna varılmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte English (2001) ve Yılmaz (2018)'in çalışmaları göstermektedir ki eğitim yönetimi alanı pozitivist karakterlidir ve pozitivismin açmazları ya da eksiklikleri alana olumsuz yönde yansımaktadır. Evers ve Lakomski (2001), Griffiths (1985), English (2002) ve Oplatka (2009)'nın çalışmalarında bu durum alanın temelleri ve sınırlarının tartışıldığı, alanda matiksal amprizmin etkisinin olduğu, bilimin esas itibariyle öznel bir karaktere sahip olmasına karşın özellikle pozitivismin etkisindeki Teori Hareketi'nin örgütleri bireyden bağımsız olarak ele aldığı, alanın bilgi temelinin farklılık ve çeşitliliği sağlayamadığı, üretilen bilgide tekrara düştüğü şeklinde ifade edilmiştir. Özdemir (2017)'nin çalışmasında benzer şekilde eğitim yönetimi alanının, ortaya çıktığı andan itibaren kendi özgün kimliğini inşa etme çabası içinde olduğu, buna karşın işletme, davranış bilimleri ve kamu yönetimi gibi alanlarla arasındaki sınırları tam olarak çizemediği için özgünleşme ve özerkleşme sorunu yaşadığı belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, pozitivizmin etkisini de yansıtabacak şekilde alanda metodolojik sorunların olduğunu, bu sorunların daha çok nicel araştırma geleneğinin hakim olması noktasında toplandığını, ölçülebilirlik ve nicelik olarak ifade edilebilirliğin daha değerli ve bilimsel olduğuna yönelik biçimsel yaklaşımın hakim olduğunu, araştırmalarda metodolojinin daha çok ön plana çıkarken ontolojik ve epistemolojik olanın geri plana itildiğini göstermektedir. İstatistiğe verilen aşırı önem ve öncelik, sayı fetişizminin oluşması tehlikesini beraberinde getirmekte, veriye bağımlılığı güçlendirerek araçsal ve teknik aklın yüceltilmesine yardımcı olmakta, eğitimin sorunlarının temellerine inilmesini, gerçekliğin kavranması ve yorumlanmasını, mevcut durumun iyileştirilmesinden daha çok mevcut durumun betimlenmesi tehlikesini beraberinde getirmektedir. Belli bir aşamadan sonra da Batılı ve Avrupamerkezci teorilerin test edildiği, yöntem üzerine kurulu bir yapının oluşturulduğu, ortalama ve normalliğin özendirilirken tekillik ve farklılığın ise göz ardı edildiği bir mecra alanın sürüklendiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgularında yer alan alandaki doktora çalışmaları ve makalelerin incelenmesinde de görüleceği üzere, benzer ve moda konular daha çok çalışılmakta, daha çok betimleme ve doğrulama üzerine kurulu yöntemler tercih edilmektedir. Oplatka (2010), Balcı (2003), Rose (2019), Hoy ve Tarter (2011)'in çalışmaları da benzer şekilde stadardizasyona dayalı ortalamacılığın, nicelleştirme eğiliminin ve yöntem üzerine kurulu bir yapının veriye bağımlılığı beraberinde getireceğini, yöntemci bir gelenek oluşturarak ontolojik ve metodolojik konuların ikinci plana itilmesi sonucunu doğuracağını göstermektedir.

Alanda görülen ve yukarıda sözü edilen sorunlar, alandaki araştırmalarda nitelik sorununu beraberinde getirmekte, alandaki eleştiri kültürünün olmaması ve alanın diğer disiplinlerden yeterince beslenememesi bu sorunları daha da derinleştirmekte, uygulamada daha etkili olabilecek araştırmaların yürütülmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Alanda yapılan araştırmaların yeterli teorik arka planlarının olmadığı, entelektüel alt yapılarının eksiklikler barındırdığı, moda konuların çalışılması sonucu özgün araştırmaların ortaya çıkmadığı, kavramsallaştırmalarda bile ciddi sıkıntılar görüldüğü anlaşılmaktadır. Alanda düşünsel farklılık ve çeşitliliklerin yeteri kadar gelişmemesi birbirine benzer araştırmaların yayınlanmasını tetiklerken, eleştiri kültürünün olmaması da araştırmacılar arasında kör okumalara neden olmakta, araştırmalardaki hataların, eksiklerin ya da iyileştirilmesi gereken bölümlerin görmezlikten gelinmesi sonucunu doğurarak nitelikli araştırmaların yapılmasını engellemektedir. Bununla birlikte sosyal bilimlerden yeterince yararlanmayan alandaki

araştırmacılar, bilgi yapılarını ikiye ayıran ve epistemolojik bölünmelere neden olan yaklaşımları da etkisiyle farklı disiplinlerdeki kavram ve yaklaşımları araştırmalarında yeterince kullanmamakta, alanın daha çok işletme temelli bir çizgi izlemesine ve sığ bir karakter sergilemesine yol açarak uygulayıcıların da ilgisini çekebilecek, daha derinlikli araştırmaların yapılmasına öncülük edememektedirler. Örucü ve Şimşek (2011)'in çalışmasında alanın disiplinlerarası uygulamalı bir sosyal bilim olmasına karşın, alanın farklı sosyal bilimlerden yararlanmadığı, alandaki akademisyenlerin hem disiplinlerarası bir yaklaşımı benimsemeleri hem de bilgi üretirken karşılıklı işbirliği içinde olmalarının önemi belirtilmiştir. Baykara (2019)'nın çalışmasında benzer şekilde alanın diğer bilimlerden bağımsız olarak düşünülmemeyeceği, geleneksel bilim felsefesi tarzında araştırmalar yapmanın yol açacağı sorunları önlemede disiplinlerarası yaklaşımın gerekliliği ifade edilmiştir. Yalçın (2015)'in çalışmasında da görüleceği üzere, alandaki akademik ve entelektüel üretim yok denecek kadar azdır ve belli başlıklar altındaki belli kalıpların dışına çıkmak, alışlagelmiş süreçlerin dışında var olmaya çalışmak olumsuz anlamda değerlendirilmekte, söz konusu kalıpların dışında özgün araştırmalar mevcut yapı içinde gerçekleştirilememekte, entelektüel derinlik ve kalitenin yeterince olmaması ve akademik işbirliğinin önemsenmemesi alana olumsuz yansımaktadır.

Diğer yandan, alandaki teori, model, kavram ve yönelimlerde piyasa temelli bir dilin hakim olduğu, zihinsel ve toplumsal yapıların neoliberal söylemin etkisi altında dönüştürülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Alandaki araştırmalarda eşitlik, özgürlük, adalet, ideoloji, egemenlik, disiplin ve gözetim konularına yeterince yer verilmemekte, gündelik ve pragmatik bir dil önemsenmemekte, teleolojik kabuller araçsallık temelinde şekillenmemekte, verimlilik, performans ve yönetim nosyonları altında sadece ekonomik işlevine indirgenmiş bir eğitim anlayışı ile eğitimin mevcut eşitsizlikleri yeniden üretme fonksiyonuna vurgu yapılmaktadır. Bu durum her şeyden önce eğitim yönetimi alanının kendi üzerine eleştirel bir biçimde düşünmesini ve toplumsal alanı daha geniş bir bakış açısıyla görmesini engellemekte, teori ile uygulamanın bir kesişimi olan praksis üzerinde temellenmesinin önünü kesmektedir. Alanda üretilen teoriler ve bunlara bağlı olarak yapılan araştırmalar, sadece eğitim ile ilgili düşüncelere odaklanmakla kalmadığında ve neoliberal söylemlerin doğrultusunda konumlanmadığında, eğitim ile ilgili olguları değiştirmek/dönüştürmek adına daha etkili sonuçlar üretebilecek, uygulamada mevcut olan durumlar üzerinde daha etkin ve eleştirel bir kimlik kazanacaktır. Uygulayıcıların ilgi, ihtiyaç ve kaygılarının göz önünde bulundurulduğu ve aktif bir şekilde araştırma sürecinin içinde yer aldıkları eylem araştırması gibi

araştırmalarla teori ile uygulama arasındaki boşluğun azaltılması, bireylerdeki güçsüzlük duygusunun ve yabancılaşmanın önündeki engellerin kaldırılarak gerçekliğin eleştirilip bir ölçüde dönüştürülmesi sağlanabilecektir. Habermas (2019)'ın çalışmasında teknokratik bilinç şeklinde tanımladığı bilinç türünün bilimi fetişleştirerek bir ideoloji kimliği kazandığını, bu bağlamda oluşan amaç-araç eylem yapısının teknik görevlerine odaklanan, pratik sorunları dışlayan bir ideolojiye dönüştüğünü belirtmektedir. şentürk ve Turan (2012)'ın çalışmasında ise eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin ve uygulayıcıların, eğitim ideolojisi aracılığıyla belirlenen normalleştirici ve disipline edici toplumsal kodların eğitim politikalarını nasıl yönlendirdiğini, yönetim süreçlerindeki kontrol mekanizmalarının nasıl işlediğini bilmeleri gerektiğini belirtir. Benzer bir çalışmada şentürk (2010), çalışmanın bulgularına benzer şekilde Türkiye'de eğitim yönetimi alanında teorik ve uygulamalı araştırmalarda, üretilen bilgi ve düşüncelerde neoliberal politikaların ağırlılığını ve etkisini koruduğunu, alanın neoliberal reform ve politika arayışlarının eleştirisi doğrultusunda yeniden düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Groves ve Kemmis (2015) ise çalışmalarında eğitimde praksis üzere vurgu yaparak, eğitimcilerin bir takım gelenekler tarafından oluşturulan sınırları aşamadıklarını, bu sınırlardan kurtulmak gerektiğini, praksis kavramını canlandırarak uygulamadaki mevcut durumları eleştirel bir bakış açısı ile incelemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Marshall (2004), Starrat (1991) ve Sergiovanni (2015)'nin benzer çalışmalarında, alandaki teorilerin ve uygulamaların sadece teknik konulara odaklanmaması gerektiği, etik, ahlak, adalet ve eşişsizlik konularına da geniş ve kapsamlı bir şekilde yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Oyman (2016) çalışmasında Türkiye'deki üniversitelerde yapılan yayınların toplumsal konuları hedef alan ve çözüm önerileri getiren yayınlar olmadığını, yurt dışı tabanlı popüler konuların ve popüler istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı yayınlar olduğunu, içinde bulunulan toplumun sorunlarını tartışan, eleştiren ve alternatifler üreten çalışmaların yerine, dönemin popüler olan araştırma yöntemine göre belirlenen yayınların yaygın olduğunu belirtmiştir. Özdemir (2017)'in çalışmasında alandaki araştırmacıların faaliyetlerini toplumsal-fayda amaçlı olmaktan çok, bireysel-fayda amaçlı yapmaya yönelttiği, bunun da araştırma ile uygulama arasında bağ kurulmasının önünde engel teşkil ettiği ifade edilmektedir.

5.1.2. Üniversitenin Yapı ve İşleyişinden Kaynaklı Sorunlar

Bu tema altında katılımcıların, eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğunun oluşmasında üniversitelerin yapı ve işleyişinden kaynaklı sorunların neler olduğuna ilişkin görüşlerinden çıkarılan sonuçlara ve bununla bağlantılı tartışmalara yer verilmiştir. Katılımcılar, üniversitelerin yapı ve işleyişinden kaynaklı sorunların olduğunu, bu sorunların atama ve yükselme kriterleri, özgürlük alanları ve ders içerikleri konularında yoğunlaştığını ve bu sorunların alandaki teori-uygulama boşluğunun oluşmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Üniversitelerin sadece araştırma yapmak ve bilgi üretmek değil, aynı zamanda eğitim-öğretim ve toplumsal hizmet gibi görevleri vardır ve bu görevler üniversitelerin işleyişinde önemli bir role sahip bulunmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, özellikle araştırmalarda zaman boyutu üzerinde durarak, mevcut atama ve yükselme ile ilgili mevzuatın kısa dönemli araştırmaları teşvik ettiğini, unvan ve akademik teşvik kaygısı taşıyan araştırmacıların okul temelli ve uzun süreli araştırmalar yapmayı engellediğini belirtmişlerdir. Bu durum sadece yayınların kalitesini düşürmekle kalmamakta, aynı zamanda okulların gerçek gündemini belirleme ve uygulayıcıların ihtiyaçları olan bilgiyi üretme ve uygulayıcılar için anlamlı sonuçlar üretmede ciddi sorunlara yol açmaktadır. Teleolojik kabullerde uygulamanın önemi yeterince göz önüne alınmamakta, araştırmaların toplu için sunacağı katkılar önemsenmemektedir. Araştırmacılar, mevcut sorunların tespitinin kapsamlı bir şekilde yapılması, uygulayıcıların etkin katılımları yardımıyla uygulanabilir kanıtlara ulaşılabilmesi ve bu kanıtların uygulamaya yansıtılabilmesi noktasında ihtiyaç duydukları zamanı bulamamakta, bu süreçte finansal anlamda da yeterli desteği görememektedirler. Alpaydın ve Türkmenoğlu (2018)'nin çalışmalarında, 2547 sayılı YÖK Kanunu ile her üniversitenin ek koşullarının üniversitelerde atama ve yükselme kriterlerini belirlediğini, bu kriterlerin daha çok üniversitelerin kalite hedeflerine katkı sağlayan ve sadece yayın sayısını ön plana çıkaran kriterler olduğunu belirtirken, yeni bilgi üretme gibi kriterlerin de göz önüne alınmadığına dikkat çekmişlerdir. Demirhan (2015)'in çalışmasında ise, atama ve yükselme kriterlerinin alandaki araştırma geleneği üzerindeki etkisine değinilmiş, kariyerinin başındaki araştırmacıların, teleolojik kabulleri doğrultusunda atama ve yükselme kriterlerini yerine getirerek, ilerleme kaygısı taşıdıkları için araştırmalarında nitelikten ödün vererek kısa sürede daha fazla yayın üretme çabasında oldukları ifade edilmiştir.

Üniversitelerin yukarıda sözü edilen görevlerini yerine getirmelerinde kilit bir

öneme sahip olan akademik özgürlük kavramı, araştırmacıların bilimsel yayın yapma, bunları yayınlama ve başkaları ile paylaşımlarında gerekli bir kavramdır. Akademik özgürlük sadece araştırmaların yürütülmesi sürecinde engellerle karşılaşmalarını değil, aynı zamanda araştırma konularını seçme, mevcut sorunları eleştirme, öğretme ve uygulama boyutlarını da kapsamakta, belirli epistemolojik ya da ideolojik kampları ya da yönlendirmelerin etkisinde kalmadan, çalışma ve söylemlerinden dolayı herhangi bir kaygı taşımadan bilimsel faaliyetlerde bulunmayı kapsamaktadır. Alan özelinde ele alındığında, akademik özgürlük kaygısı taşıyan araştırmacılar eğitim ile ilgili sorunlara yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirememekte, mevcut durumun betimlenmesine yönelik araştırmalar yapmakta, egemenlik yapılarının ve tahakküm ilişkilerini derinlemesine inceleyen araştırmalarda bulunamamaktadırlar. Bulguları destekleyecek çalışmada Acar (2012), Türkiye'deki üniversitelerin tek tipçi ve ideolojik bir yapıda olduğunu, YÖK Yasası'nın kontrol temelli bir yasa özelliği gösterdiğini, düşünce, ifade ve araştırma özgürlüğünün yeterli olmadığını belirtmiştir. Benzer çalışmada Bilgili (2016), akademik özerklik ve özgürlüğün üniversitelerde iyileştirilmeye ihtiyacı olduğunu, siyaset kurumu ve çeşitli baskı grupları ile üniversiteler arasındaki sağlıklı ve ilkesiz etkileşim ve iletişimin bunda payı olduğunu ifade etmiştir. Kadı (2018)'nin çalışmasında Türkiye'deki devlet üniversitelerindeki araştırma kültürünü ve akademik performansı olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında YÖK kaynaklı engeller de bulunmaktadır.

Diğer yandan, özellikle lisansüstü dersler ile bu derslerin içeriklerinin uygulayıcıların ihtiyaçlarına dönük olmadığı, geçmişteki ihtiyaçlar göz önüne alınarak içeriklerin belirlendiği, dersi veren öğretim üyelerinin uzman oldukları ya da kendilerini yetkin hissettikleri ders ya da konulara yoğunlaşarak okul bağlamını dikkate almadan öğretim faaliyeti yürüttükleri sonucuna varılmıştır. Derslerin gerek içerikleri gerekse de işleniş tarzları teoriyi ön plana çıkartırken uygulama boyutu ile ilgili strateji ve kuralları ikinci plana itmekte, teori ile uygulamayı birleştiren yaklaşımlar yetersiz kalmakta, yansıtıcı uygulama ile ilgili örnek olaylar derslerin içeriklerinde yeterince yer almamaktadır. Öğrencilerin derslerde öğrendikleri teorileri ve kavramları ilgili kurum ya da okullara yansıtılabilmelerine, geçerliklerini test edebilmelerine ve bunları eleştirel bir şekilde bağlamı da göz önüne alarak etkili bir şekilde uygulayabilmelerine yönelik zengin içerikler ve ortamlar derslerde yeterince yer almamaktadır. Çalışmanın bulguları ile benzer şekilde Baykara (2019)'nin çalışmasında eğitim yönetimi programlarının meslekleştirme bakımından beklentiyi karşılamadığı, içeriksel durum bakımından

eğitim yöneticisi yetiştirmeye uygun içerikleri barındırmadığı, felsefi özellikler bakımından ise varoluş felsefesie uygun bir misyon taşımadığı belirtilmiştir. Serin ve Kocatürk (2019) ile Kahraman ve Tok (2016)'un çalışmalarında alanda uygulamalı derslerin az olmasının teorik bilgi/uygulamalı bilgi dualitesini oluşturduğu, derslerin işlenişinde tartışmaya daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.1.3. Alandaki Akademisyenler ile Uygulayıcılar Arasındaki İletişim ve İşbirliği Sorunları

Bu tema altında, alandaki akademisyenler ile uygulayıcılar arasındaki ilişkilere ve bu ilişkilerde yaşanan sorular ile ilgili katılımcıların görüşlerinden elde edilen sonuçlara ve buna bağlı tartışmalara yer verilmiştir. Katılımcılar, yeteri kadar sahaya inemediklerini, bununla birlikte uygulayıcıların alanda üretilen bilgiyi takip etmediklerini, uygulayıcıların liyakat esasları göz önüne alınarak grevlendirilmemelerinin araştırmaların uygulamaya yansıtılmasında sorunlara yol açtığını, politika metinlerinin oluşturulmasında ve politika yapıcıların tutum ve eylemlerinde araştırmaların yeterli ilgiyi görmediğini belirtmişlerdir.

Eğitim ile ilgili araştırmalarda okulu ve okulun ekolojisini tanımak, sahadaki sorunların ve ihtiyaçların tespit edilerek bunlara etkili çözümler bulunmasında ve bu araştırmaların uygulamaya daha iyi yansıtılmasında büyük önem taşımaktadır. Özellikle araştırmacıların öğretmenlik deneyimi yaşamış olmaları, onların okulu daha yakından tanımalarında, okulun pratiklerini, dinamiklerini ve gündemini daha iyi inceleyebilmelerinde yardımcı olmaktadır. Baş ve Işık (2014)'ın çalışmasında, ğretmen ve akademisyenlerin bir araya gelmesi ve bilgi paylaşımında bulunmalarının önemi belirtilmiştir. Çalışmanın bulgularına benzer Şekilde Şişman (2009)'ın gerçekleştirdiği çalışmada, okul ile fakülte arasında yeterli işbirliğinin sağlanamadığı, dünyada araştırma ile uygulama temelli ğretmen yetiştirme yaklaşımının önemi ifade edilmiştir.

Kısa sürede yapılan ve derinlemesine bir çalışmayı gerektirmeyen, toplumun karşılaştığı sorunları çok yönlü ve eleştirel bakış aılılarıyla irdelemeyen araştırmalar alandaki araştırmacılar tarafından tercih edilmekte, okulu tam anlamıyla tanımadan yapılan araştırmalar bir sanal gerçeklik oluşturmakta ve bunun sonucunda da okulların talepleri, sorunları ve gündemlerinden uzaklaşılmaktadır. Bununla beraber uygulayıcılar da alanda üretilen bilgiyi takip etmemekte, alandaki araştırmalar ile ilgili bir farkındalıklarının olmaması ya da talepte bulunmamaları sonucu deneyim daha çok ön plana çıkmaktadır. Uygulayıcıların talepte bulunmamalarına sebep olarak Carnine

(1995) çalışmasında, araştırmaların uygulayıcılar için net sonuçlar ortaya koyamamasını göstermektedir.

Eğitim araştırmalarına yönelik kayıtsızlık sadece deneyime güvenin baskın olmasından değil, aynı zamanda araştırmacıların ortaya koydukları sonuçların uygulayıcılar tarafından anlaşılmasından ve bu sonuçların özellikle okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığı inancından kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar ile uygulayıcılar arasındaki iletişimsel pratiklerde görülen farklı yaklaşımlar, araştırma sonuçlarına da yansımakta, gerçekliğin yapılandırılmasında izlenen yöntemlerin ve yaklaşımların farklılaşması karşılıklı anlaşılabilirliğin sağlıklı bir zeminde yürütülmesine engel teşkil etmektedir. Broekkamp ve van Haut-Wolters (2007)'in çalışmaları, bulguları destekleyecek şekilde alanda teori-uygulama boşluğunun oluşmasında eğitim araştırmalarının açık, anlaşılır ve uygulamaya dönük sonuçlar ortaya koyamaması, uygulayıcıların araştırma sonuçlarının uygulanabilirliğine yönelik düşük inançları olduğunu belirtmektedir.

Özellikle yöneticilik görevlendirmelerinde alan bilgisine sahip olmanın ya da alanda lisansüstü eğitim almanın önemli bir getirisinin olmaması, uygulayıcıların alan bilgisine ulaşmak, araştırma sonuçlarını anlamak ve bu sonuçları yansıtıcı uygulamalarla denemek için bir çaba sarf etme gereksinimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmacılar ile uygulayıcılar arasında teorik dili yadsımayan ama uygulayıcıların daha kolay anlayabilecekleri ve sonuç çıkarabilecekleri ara metinlere ihtiyaç duyulduğu, ortak bir dilin geliştirilmesinde her iki tarafın da çaba sarf etmeleri gerektiği, alandaki araştırmaların niteliklerinden taviz vermeden farklı alanlardan yapılacak alıntılarla zenginleştirilip daha ilgi çekici bir hale getirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bartunek ve Rynes (2014)'in çalışmasında, akademisyenler ile uygulayıcılar arasında ikilik, anlaşmazlık ve ilgisizlik şeklinde görülen bir gerilim vardır ve bu gerilimin nedenlerinden biri de iletişim zorluklarıdır.

Araştırmacılar ile uygulayıcılar arasındaki iletişim sorunları politika oluşturma ve politikaları uygulamada açık bir şekilde görülmekte, araştırmacılar ile politika yapıcı ve uygulayıcılarının gündemleri büyük farklılık göstermektedir. Eğitim ile ilgili değişim aktörleri, alandaki araştırmalardan yeterince yararlanmamakta, kanıta dayalı uygulamaların hayata geçirilmesinde isteksiz davranmaktadır. Politik endoktrinasyon yolu ile bilgiye anlam ve biçim verme girişimlerinin, bilgi-iktidar ilişkilerinin meşrulaştırılması çabalarının sonucu olarak eğitim politikası gündemi uygulanabilir, güvenilir ve kapsamlı kanıtları görmezlikten gelmekte, mevcut sorunların çözülmesi ve

araştırma bulgularından yararlanmada yeterli çabayı sergilememektedir. Diğer yandan araştırmacılar politika incelemelerinde teknik konulara yoğunlaşmakta, eğitimin politik analizinde toplumsal ve tarihsel bağlamı derinlemesine incelememekte, politika gündeminin oluşması sürecinde etkili olan araçları ve ideolojileri önemsememekte, politika metinlerinin incelenmesinde eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunmamaktadır. Eğitim yönetimi alanı politika ile yakından ilişkili olmasına karşın, alan politika üretmede yetersiz kalmakta, politika ile ilgili araştırmalar daha çok belirli standartların incelenmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Rizvi ve Lingrad (2016)'ın çalışmalarında belirtildiği gibi, eğitim politikalarının incelenmesi sadece politikaların özel kapsamının incelenmesini değil, daha geniş bir şekilde bu politikalara anlam ve değer katan bağlamın da incelenmesini gerektirmektedir.

Eğitim ile ilgili bürokratik yapı akademiye teknokrat bir kimlikte görmekte, moderniteye bağlı olarak teknik rasyonelliğin kurumsallaşması sonucu politika, bilgidan yararlanmanın içeriğini ve şeklini bir meşruiyet aracı olarak değerlendirmektedir. Özellikle araştırma gündeminin oluşmasında, kuralların, hedeflerin ve ilkelerin belirlenmesinde üniversitelerin katılımı yeterince gerçekleşmemekte, politika yapıcı ve uygulayıcılar amaçları ve ilkeleri biz belirler, akademisyenler de bunun altını doldurur şeklinde yönlendirici bir yaklaşım sergilemektedirler. Mayor ve Forti (1999)'in de çalışmalarında belirttiği gibi bilim, politik iktidar yapısını, bütün bir düşünsel ve toplumsal iklimi derinden etkileyen bir silaha dönüşmüştür. Bourdieu (2016) ve Habermas (2019)'ın çalışmalarında da benzer ifadeler yer almakta ve amaç-rasyonel eylemin uyum sağlama ve denetim işlevlerine vurgu yapılmaktadır.

5.2. Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.2.1. Araştırma Geleneği ve Üretilen Bilgiden Kaynaklı Sorunlar

Bu tema altında katılımcıların, alandaki araştırma geleneği ve üretilen bilgidan kaynaklı sorunların neler olduğuna yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Katılımcılar, uygulayıcılar olarak ihtiyaç duydukları bilgilerin alanda üretilmediğini, araştırmalarda Batı kaynaklı kavram ve teorilerin kullanımının yoğun olduğunu ama bunların uygulamada yeteri kadar karşılığı olmadığını, araştırmalarda kullanılan dilin anlaşılmasında zorluklarla karşılaştıklarını, yöntem aşırı vurgu yapılmasının araştırmalara karşı tutumda ve bu araştırmaların anlaşılabilirliğine uygulamaya

yansıtılmasında sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

Alandaki araştırmalar genellikle tek boyutlu olarak ele alınmakta, okul bir sistem dūřüncesi içerisinde ve onun alt sistemleri ile sahip olduğu dinamikler göz önüne alınmadan, bağlamdan bağımsız bir Őekilde incelenmekte, bu da okullarda karşılaşılan ve çok yönlü bir karakter sergileyen sorunların üzümünde yetersiz kalmaktadır. Araştırmalar daha çok durum tespiti Őeklinde yapılmakta, genelleştirmeler yapılırken yerelin dinamikleri, ihtiyaçları ve değişkenleri yeterince dikkate alınmamakta, moda konuların sürekli çalışılması sonucu sahadaki sorunları daha derinlemesine ve çok yönlü bir Őekilde değerlendiren araştırmalar yapılmamaktadır. Okul yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu daha spesifik ve okul temelli konular ile öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu sınıf temelli ve uygulamaya dönük araştırmalar yeterince yapılmamakta, farklı bakış açılarını yansıtan araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Turan ve Őiřman (2013)'ın çalışmasında, eğitim araştırmacısının temel amacının, insanın akışkan bir yapıya sahip olan okul yaşamını nasıl algıladıklarını anlamak olduğu, bunu yaparken de eğitimin sosyal, politik ve kültürel boyutlarını göz önünde bulundurması gerektiği ifade edilmiştir.

Batı'dan ithal kavram, teori ve modeller uygulamadaki gerçeklerle uyuşmamakta, kültürel değişkenler göz önüne alınarak bunların bir uyarlama sürecinden geçirilmesi ve uygulamaya yansıtılması önem taşımaktadır. Lisansüstü eğitimde alınan dersler ve çalışılan konular, katılımcıların yönetim işlevlerini yerine getirmelerinde ve çalışmalarına yönelik dūřnce üretmelerine yardımcı olmasına karşın, doğrudan uygulamaya yansıtılmalarında zorluklar karşılaşmalarının önüne geçememektedir. Burada iyi bir Őekilde tasarlanmış ve uygun bağlamdan elde edilen sonuçlara atıf yapan araştırmanın güvenirliği ile kullanıcılar için anlamlı ve değerli sonuçlar üretmeye atıf yapan araştırmanın kullanılabilirliğinde sorunlarla karşıladığı görülmekte, bu çalışmanın bulgularında yer verilen alandaki doktora tezleri ve makalelerin incelenmesinde de görüleceği üzere üretilen bilgide tekrara dūřldėu, üretilen bilginin daha çok örgüt bazlı ve bireyi yadsıyan konulara odaklandığı, ortaya konan sonuçların uygulama için bir temel oluşturmadan uzak bir noktada bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Alatas (2011), Tuna (2011) ve Wallerstein (2013)'ın çalışmalarında yerel Őartlar ile ilgili kavramlar ve kategorilerin araştırma gündemini belirlemesi noktasındaki önemi, küresel kültür dūřncesi ve bunun uygulanabilirliğine yönelik eleştiriler, toplum farkı gözetmeksizin hazır zm tekliflerinin uyumsuzluğu tartışılmakta ve çalışmanın bulguları ile paralel sonuçlar dile getirilmektedir.

Toplumsal gerçekiğin anlaşılmasında teori uygulamaya rehberlik etmekte, teorinin yönlendirdiği araştırmalardan elde edilen sonuçlar da uygulamalar için bir temel oluşturmaktadır. Bu sonuçların uygulayıcılar için anlamlı ve açıklanabilir olması için araştırmalarda kullanılan dilin uygulayıcıların daha rahat anlayabilecekleri şekilde kullanılmaması, yönteme aşırı bir vurgu yapılarak tasarlanan ve araştırmanın konusunu, bu konunun tartışılmasını ve uygulamaya yansıtılmasını sekteye uğratan yaklaşımları beraberinde getirmektedir. Elde edilen bulgular, alanda yönteme gereğinden fazla vurgu yapıldığını, araştırmalarda araştırmacıların birey olarak belirli değere sahip olduklarının ihmal edildiğini, dilin toplumsal gerçekiğin inşasında önemli bir role sahip olduğunun göz ardı edildiğini göstermektedir. Geleneksel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmaların, okulun sosyal gerçeklik olarak çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir şekilde incelenmesinin önünde bir engel teşkil ettiğini, pozitivistin etkisindeki bu tür araştırmaların alanın gündemi ile uygulayıcıların ihtiyaçları ve okulun bulunduğu toplumun öncelikleri arasında ciddi farklılaşmalara zemin hazırladığı görülmüştür. English (2013) çalışmasında, okul yönetiminde farklılıklara vurgu yaparak, araştırmalarda nesnellğe yapılan göndermelerin yanlışlığını belirtmekte ve toplumsal gerçekiğin araştırılmasında bilimsel yöntemler kullanılarak tek bir doğru arayışının özellikle gerçekiğin öznel olarak yapılandırılmasından dolayı mümkün olamayacağını belirtmektedir.

5.2.2. Kurumsal Boyutta Sorunlar

Bu tema altında katılımcıların, kurumsal boyutta karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve bu sorunların alandaki teori-uygulama boşluğuna nasıl bir etkiye bulunduğuna yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Katılımcılar alandaki araştırmaları takip etmekte bir takım zorluklarla karşılaştıklarını, merkezi ve yerel yönetim düzeyinde yaşanan sorunların ve buralarda görev yapan yöneticilerin eylemleri ile tutumlarının uygulayıcılarda olumsuz yansımalarının olduğunu, araştırma yapma ve araştırmaları takip etmede özellikle dergilerin yayın politikalarında ve uygulamalarında ciddi sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Yoğun iş temposu ile birlikte eğitim sürecinin merkezine sınav olgusunun yerleşmiş olmasının araştırma geleneği oluşmasında bir engel teşkil ettiğini, bununla birlikte politika yapımcıların ve uygulayıcılarının alanda üretilen bilgiye yeterli önemi vermemelerinin araştırmaya karşı olumlu tutum sergilenmesinde sorun oluşturduğu ifade edilmiştir.

Yakın dönemde bakanlık genelinde gerek çevrimiçi uygulamaların genişletilmesi gerekse de uygulayıcıların araştırmaları takip etmelerine yönelik olumlu adımlar atılmasına rağmen, uygulayıcılar alanda üretilen bilgiye ulaşmada bir takım engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Maddi desteğin verilmemesinin ve ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesindeki isteksizliğin yanında, özellikle yereldeki yöneticilerin araştırmalara karşı olumsuz tutumları ve araştırma sonuçlarının uygulanabilirliğine yönelik düşük inançları uygulayıcıların motivasyonlarını düşürmektedir. Araştırmalara yönelik yüksek ilgi ve beklentilere sahip uygulayıcıların taleplerine karşın, yöneticilerin farklı iletişimsel öncelik ve pratikleri gündeme getirmeleri sonucu taraflar arasında anlaşmazlıklar olabilmekte ve bu durum uygulayıcıların araştırmaya yönelik cesaretlerini ciddi anlamda kırmaktadır. Can (2019) ile şahin ve Arcagök (2013)'ün çalışmalarında, yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları ile araştırma yapılması için gereken desteği vermemelerinin, öğretmenlerin gerek mesleki gelişimlerini gerekse de eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımlarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

Diğer yandan kongrelere katılım konusunda maddi ve zaman boyutlu sorunlarla karşılaşan uygulayıcılar, alanın gündemini takip etme, başkalarının çalışmaları hakkında bilgi alma, kendi çalışmalarını paylaşma ve çalışmaları ile ilgili bilgi alışverişinde bulunma imkanlarından yoksun kalmaktadır. Hakemli dergilerin yayın politikalarında sorunların olduğunu belirten katılımcılar, gönderdikleri makaleler konusundaki düzeltmelerin zaman aldığını, hakemler arasındaki farklı yaklaşımların kendileri zorladığını, belirli bir standardın bulunmadığını, nepotivizmin dergilerdeki yayın süreçlerinde görölüyor olmasının kendilerine olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında mevzuat temelli hantallık ve yoğun iş temposundan kaynaklı sorunlar zaman boyutunda uygulayıcılara olumsuz yansımakta, bu durum da okul yöneticilerinin araştırma gündemini takip etmelerini ve kendi araştırmalarını yapmalarını engellemektedir. Başarı olgusunun sınav odaklı bir şekilde ele alınması, öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanların uygulayıcıların başarılarını değerlendirmede temel kıstas olarak kabul edilmesi de uygulayıcıların öğrenmelerini ve araştırma sonuçlarını uygulamalarını aksatan faktörler arasında yer almaktadır. Yalcın (2015)'in çalışmasında Türkiye'de gerek eğitim yönetimi gerekse de daha genel anlamda eğitim bilimleri alanında akademik yayım faaliyetlerinin bir takım sorunları olduğu, bu sorunların en önemlilerinden birinin de liyakati ortadan kaldıran kayırmacılık olduğunu belirtmiştir şahin ve Arcagök (2013)'ün çalışmalarında, öğretmenlerin araştırma

yapmalarını sekteye uğratan faktörlerden biri olarak okullardaki ders yüklerinden kaynaklı olarak yeterli zaman bulamamaları gösterilmektedir. Belenkuyu, Dulay ve Aypay (2020)'ın çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmış, okul yöneticilerinin en çok zamanını alan işlerin denetim ve kontrol, ilişki kurma ve sürdürme, bürokratik süreçlerin yönetimi olduğu, bunun en önemli sebebinin ise ülkemizdeki merkeziyetçi yapı ve bürokratikleşme olduğu belirtilmiştir.

Türkiye’de eğitim ile ilgili değişim projelerinin merkezi yönetim tarafından genellikle tek bir bakış açısı ile ve eğitimin paydaşlarından yeterince görüş alınmadan oluşturulması ve bu süreçte araştırma sonuçlarından yeterince yararlanılmaması, politik bir girişim olan eğitimde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlamamaktadır. Eğitim ile ilgili politikaların ve stratejilerin belirlenmesi, bunların uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde alanda üretilen bilgiler yeterince dikkate alınmamakta, bu durum zaten yetersiz olan araştırma geleneğinin oluşmasını engellemekte, alandaki teori ve araştırmalara olan ilgiyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzluk görevlendirmelerde ve uygulamada da kendini göstermekte, özellikle okul yönetimi süreçlerinde sosyal ilişkiler ve bağlantıların kısa dönemde araştırmalardan daha fazla etkisi olduğunu gören yöneticilerin politize olmuş bir memuriyet tipolojisini benimsemelerine ve araştırmalardan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bunun yanında eğitim yöneticisi yetiştirmede üniversiteler ile bakanlığın yeterli işbirliği yapmadığı, politika üretme ve üretilen politikaları uygulamada ortak bir zemide buluşamadığı görülmektedir. Özdoğru (2019)'nun çalışmasında, okul yöneticilerinin seçiminde sendikal ayrımcılık, siyasi baskılar ve öznel değerlendirmeler etkin olduğu belirtilmiştir. Habermas (2018) ise kamusal alanın yapısal dönüşümü üzerinde durduğu çalışmasında, tahakküm edici unsurların ve egemen ideolojilerin etkisi ile kamusal alanda yozlaşmaların görüleceğini, bunun sonucunda da adalet ve eşitlik ilkelerinin gerileyeceğini belirterek liyakatin önemie dikkat çekmiştir. Başka bir çalışmada Gök (2019), öğretmenlerin yönetici atamalarında yöneticiliğin profesyonel bir meslek gibi algılanıp gerekli teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir.

5.3. Alanda Yazılan Doktora Tezleri ve Makalelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Eğitim araştırmaları, eğitim ile ilgili uygulamaları belirlemede önemli bir yere sahiptir. Alandaki araştırmalarda hangi konuların çalışıldığı, hangi yöntemlerin

kullanıldığı alanın sınırları, özgünlüğü ve gündemini belirlemede yardımcı olurken, alanın hangi yapılarla da ilişkide olduğunu, ulaşılan sonuçların uygulamada nasıl karşılık bulduğunu, üretilen bilimsel bilginin niteliğini gösterme noktasında bir projeksiyon sağlamaktadır. Bulgular incelendiğinde alanda yazılan doktora tezlerinin ve makalelerin yöntem ve konular bağlamında büyük oranda örtüştüğü, benzer ve birbirini tekrar eden konuların nicel yöntemlerle çalışıldığı görülmektedir. Kuramsal çalışmaların yetersizliği alanın kavramsal olarak konumlandırılmasında ve eleştirel yaklaşımların irdelenmesinde bir engel teşkil etmekte, entelektüel bir derinlik taşımayan araştırmaların yüzeysel etkileri alana yeterli katkıyı sağlayamamaktadır. Alanda pozitivist yaklaşımın etkisiyle epistemolojik tek biçimlilik araştırmalara da yansımış, farklı bilişsel yapı ve kültürleri yansıtan, bağlamı göz önüne alan, sosyal gerçekliği oluşturan dil, değerler, anlam, inanç ve sembollerini derinlemesine inceleyen çalışmalar yetersiz kalmıştır. Alanda üretilen bilgilerde tekrara düşülmüş, orijinallikten uzaklaşarak liderlik, okul kültürü gibi konular Batı'dan alınan kavramlarla ve ilişkilerle açıklanmaya çalışılmış, bu da bir alakasızlık durumunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim ile ilgili sorunların belirlenmesinde yerelin parametrelerine gereken önem verilmeyerek kültürel pratikler göz ardı edilmiş ve teori ile gerçeklik arasındaki birbirini bütüleyen ilişkide bir zafiyetin oluşmasının önüne geçilememiştir. Alatas (2016) ve Yalçın (2015)'in çalışmalarında bu alakasızlık durumu eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiş, Batılı paradigmlar ve Avrupamerkezci konumlandırmaların farklı alakasızlık durumlarının oluşmasına, özgür söylemlerin geliştirilmesine ve özgün alan inşasında zafiyet oluşturduğu belirtilmiştir.

Alandaki araştırmalarda görülen pozitivist karakterli araştırma çizgisi, bağımsız bilgi üretme çabalarını sekteye uğratmakta, konuların çoğunlukla olgusal ele alınıp değerlendirilmesi anlamlandırma çabalarına zarar vermekte, nesnelleştirilmiş doğa süreçlerine uygulanan metodolojiye benzer bir metodoloji izlenmesi karmaşık toplumsal gerçekliğin incelenmesinde ve keşfedilmesinde yetersiz kalmaktadır. Alanda yazılan doktora tezleri ve makalelerde nicel yönelimin ağırlıklı olduğu görülmekte, bu durum çoklu gerçekliklerin anlaşılmasını, toplumsal pratiklerdeki çeşitliliğinin farkına varılmasını, yönetsel rasyonaliteye yönelik eleştirel yaklaşımların ve bireyin özgürleşmesine yönelik söylemlerin göz ardı edilmesine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında uygulayıcıların uygulama süreçlerine katılmalarını, araştırma sonuçlarını anlamalarını ve uygulamaya yansıtılmasında etkin rol almalarını, eğitimde karşılaşılan sorunların tematik bir bütün şeklinde ele alınıp çözümüne yönelik düşünmesine ve

eylemde bulunmasına, araştırma ile uygulama arasında bir köprü görevi görmesine gerekli desteği verememektedir. Aydın ve Uysal (2011)'in çalışmasında, eğitim yönetimi alanında Türkiye'de yapılan tezlerin daha çok nicel yöntemlerle çalışılmasına karşın, yurt dışında bunun tersi bir durum olduğu ve nitel yöntemler ile karma yöntemlerle daha ağırlıklı olarak tezlerde çalışıldığı belirtilmektedir. Fazlıoğulları ve Kurul (2012) benzer çalışmalarında, Türkiye'deki eğitim bilimleri alanındaki doktora tezlerini incelemişler ve tezlerde baskın paradigmanın pozitivism olduğu ve buna bağlı olarak da nitel araştırma gibi pozitivism dışında gelişen eğilimlerin sadece araştırma tekniklerinin zengileşmesine katkı sağlarken, yapısal boyutta katkı sağlayamadığını ifade etmişlerdir.

5.4. Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları'ndan Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Politika metinlerinin incelenmesi, sadece politikaların kapsadığı alanların değil, aynı zamanda bu politikaların hangi bağlamlarda işlediğinin anlaşılması noktasında büyük önem taşımaktadır. Bu inceleme yapılırken, politikanın nasıl çalıştığı, hangi ideolojik kavramsallaştırmaların kullanıldığı, politika aktörlerinin ne tür araçları ön planda tuttuğu, güç ilişkilerinin nasıl şekillendiği, politika gündemini hangi araçlardan yararlandığı üzerinde çalışılmalıdır. Politika metinleri çözümlenirken, bu metinlerin uygulayıcılar açısından ne anlam ifade ettiği, uygulayıcıların beklentilerini karşılama düzeyleri, araştırmalardan yeterince yararlanıp yararlanmadığı ve araştırmalara yön vermede ne kadar etkili olduğu üzerinde durulmalıdır.

Bulgularda yer verilen Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları Türkiye'deki eğitim politikası ile ilgili gündem ve önceliklerin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Kalkınma planlarında yer alan politikaların uygulanması için temel bir takım ilke, hedef ve öncelikler belirlenerek bunlarla uyumlu süreçler açıklanmakta; ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda değerlendirmeler ve çözümler ortaya konmaktadır. Kalkınma planlarının içinde önemli bir boyutu oluşturan eğitim, sadece ekonomik işlevlerine indirgenerek değil, aynı zamanda yeni bir toplumsal yapının oluşturulması sürecinde de incelenmekte, kurumsal değişkenler göz önüne alınarak hedefler ve ilkeler belirlenmektedir. Bu hedef ve ilkeler, eleştirel bir incelemeye tabi tutulduğunda kalkınma anlayışının kapsayıcı bir nitelik taşımadığı, eğitimin piyasa temelli bir zeminde ele alındığı, birey-devlet ilişkisi ve teknolojik gelişmeler bağlamında eğitime yönelik kurumsal düzenlemelerin öngörüldüğü, farklı politik araç

kombinasyonlarının gündeme getirildiği anlaşılmaktadır. Son kalkınma planında politika araçlarının zamanla değişebilirliği ve esnekliği görülmekte, buna karşın merkezi kontrollü modelin etkisiyle eğitim politikalarının belirlenmesinde politika yapıcılarının lehine olmak üzere tek yönlü ve yönlendirici bir yaklaşımın hakim olduğu, uygulayıcıların ihtiyaçları ve gündemi ile bir benzerlik yakalanamadığı görülmektedir. Uygulayıcılar için yönerge özelliği taşıyan ifadeler ve hesaplanabilirlik anlayışı, uygulayıcıların politikaları hayata geçirmede esnek davranmalarını engelleyecek bir yaklaşım ortaya koyarken, araştırmacıların da sürece aktif olarak katılmalarının önünde bir engel teşkil etmekte, araştırmacıların bu yönergeler doğrultusunda, belirlenen ilke ve hedeflerle ilişki araştırma gündemi oluşturması yönünde bir anlayışın hakim olduğu anlaşılmaktadır. Yıldız ve Karakütük (2017)'ün çalışmalarında, kalkınma planlarındaki hedeflerin belirlenmesinde uygulayıcılardan ve araştırmacılardan daha çok siyasi otoritenin etkisinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Heck (2008) ise, politika analizlerinde ekonomik perspektif olarak tanımladığı ve daha çok eğitimin etkililik ve verimlilik işlevlerine yoğunlaştığını ifade etmektedir.

Milli Eğitim Şuraları'nda alınan kararların, kalkınma planlarındaki eğitim ile ilgili maddelerle benzerlik göstererek daha çok verimlilik ve teknisist bakış açısıyla ele alındığı, standartların ön plana çıkartılması ile özellikle öğretmen özerkliğinin sınırlandırıldığı, dezavantajlı grupların sorunlarına yönelik yeterli kararların alınmadığı görülmektedir. Kalkınma planlarında birbiriyle tutarlı hedeflerin ortaya konmasına karşın, Milli Eğitim Şuraları'nda daha önceki şuralarda alınan kararlar ile çelişen kararların yer alması, bu kararların uygulanabilirliğini ciddi anlamda azaltmaktadır. Eğitim sürecinin tüm paydaşlarının katılımında eksikliklerin olduğu, eğitim ekolojisi yaklaşımının benimsenememesi sebebiyle geniş bir bakış açısından uzak kararların altına imza atıldığı, eğitim sürecinin eşitsizlikleri yeniden üreten yapısına karşın gerekli girişimleri içinde barındıran kararlardan uzak durulduğu görülmektedir. İlgili yönetmelikte Milli Eğitim Şuraları'nın dört yılda bir toplanması öngörülürken bu konuda gerekli özenin gösterilmediği ve iki şura arasında farklı zaman dilimlerinin söz konusu olduğu görülmektedir. Bir politika aracı olarak değerlendirilebilecek Milli Eğitim Şuraları, eğitim politikalarının belirlenmesinde büyük öneme sahipken, dört yıllık zaman diliminde toplanmaması konusunda herhangi bir yaptırımın olmaması dikkat çekicidir. Eğitim politikalarının düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi, sorunların tespitlerinin yapılması ve çözüm önerilerinin geniş tabanlı bir katılım ve tartışma ortamı ışığında ele alınabilmesi için, şuraların düzenli aralıklarla toplanması önem

taşımaktadır. Akay (2010)'ın çalışmasında toplanan şuralarda alınan kararların bazılarının dönemin veya sonraki dönemlerin hükümetleri ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tamamen veya kısmen uygulamaya konulduğu, bazılarının ise uygulanmadığı belirtilmiştir.

5.5.Öneriler

Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki teorilerin uygulamaya yansıtılmasında yeteri kadar kullanılmadığı, araştırma sonuçlarının politika ve uygulamalarda karşılıklarının olmadığı, alanın gündemi ile uygulayıcıların gündemlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum alanda teori ile uygulama boşluğunu meydana getirmekte, alandaki araştırmacılar ile uygulayıcıların arasında gerilimlere neden olmakta, uygulayıcıların araştırmaların güvenilirliği, kullanılabilirliği ve ulaşılabilirliğine yönelik olumsuz bir tutum sergilemelerine yol açmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen ve farklı çıkarımlarla da desteklenen sonuçlar ele alındığında, alanın epistemolojik, ontolojik ve metodolojik sorunları bulunmaktadır ve bu sorunlar alandaki teori-uygulama boşluğunun oluşmasında büyük rol oynamaktadır. Eğitim yönetimi alanındaki öğretim üyeleri ve alanda lisansüstü eğitimine tamamlamış ya da eğitimlerine devam eden okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu düşüncüyü doğrular niteliktedir. Eğitim yönetimi alanında bilginin üretilmesi ve uygulanması sürecinde Batı temelli ve Avrupa-merkezci düşünceler alanın gündemini belirlemekte, bu gündem ise yerelin ihtiyaç duyduğu teori, pratik ve epistemik yönelimlerle uyuşmamakta ve bu durum alanda üretilen bilgide bir alakasızlık durumunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte Batılı paradigmlar alanın bilgi temelini, sınırlarının ve araştırma geleneğinin oluşmasında etkili olmakta, bu paradigmalardan pozitivizm alanda etkin paradigma olarak görülmektedir. Pozitivizmin nesnelleştirici, değerden bağımsız ve nedenselci yaklaşımı alanda özgün ve nitelikli araştırmaların yapılmasını engellemekte, yansıtıcı uygulamaların gerçekleştirilmesi için uygun bir zemin hazırlamamaktadır. Alanda paradigmatik dönüşüm ihtiyacı vardır ve bu paradigmatik dönüşüm alanda yaşanmamış, bağlam ve kişilerdeki değişime bağlı olarak yüzeysel bir dönüşüm söz konusudur.

Batı temelli ve Avrupalı merkezci yaklaşım ve paradigmlar, modernitenin ve buna bağlı olarak gelişen modern bilimin sayıtlılarını da yönlendirmekte, modern bilimin ilerlemecilik ve nesnellik vurgusu adı altında Batı yayılmacılığı meşru hale getirilmeye çalışılmakta, eğitim yönetimi alanı da bundan etkilenerek yerelin ihtiyaç ve

özelliklerine karşı duyarsız bir yapıya kavuşmaktadır. Türk toplumunun modernleşme sürecine paralel bir seyir izleyen Türkiye'deki eğitim yönetimi alanında bir kimlik bunalımı oluşmakta, anlamlı bilgiler üretilmemektedir. Türk düşününde önemli yer tutan Ahmet Hamdi Tanpınar, Nurettin Topçu, Peyami Safa, Attila İlhan, Semiha Ayverdi, Mümtaz Turhan, Korkut Boratav, Cemil Meriç, Niyazi Berkes ve Alev Alatlı gibi düşünürlerin medeniyet konusundaki tahlil ve önerileri dikkate alınarak, bir medeniyet tasavvuru, varlık alanı ve toplumsal muhayyile inşa etme yolunda çalışmalar yapılmalı, kendimize ait teoriler geliştirilmeli ve araştırmalar da alternatif modeller bağlamında, yerelin özellikleri ve okul ekolojisinin gerekleri göz önüne alarak gerçekleştirilmeli, özgün çalışmalar yapılması noktasında araştırmacılar desteklenmeli ve doktora programlarında farklı geleneklere sahip üniversitelerin işbirliği yapmaları sağlanmalıdır.

Üniversitelerin sadece bilgi üretilen ve araştırma yapılan kurumlar olarak değerlendirilmesi, üniversitenin misyonunu dar kapsamlı ele almak, bilginin topluma yayılması ve toplumsal gelişmenin sağlanmasında eksik bakış açısına sahip olmak sonucunu doğurmaktadır. Üniversitelerin kamu sorumluluğunu yerine getirebilmeleri için eğitim-öğretim faaliyetlerine gereken önemi vermeleri, araştırmaları sosyal değişimi sağlama yönünde kullanmaları önem taşımaktadır ve bunun için de araştırmacıların akademik özgürlüklerinin sağlanması, toplumun karşılaştığı sorunlara çözüm bulma yönündeki araştırmalarının zaman ve finansman noktasında desteklenmesi, daha geniş katılımlı ve zaman boyutunun daha geniş olduğu araştırmaları yapmaları, uygulayıcılar ile daha etkin işbirliği yapmaları yönünde gerekli altyapılar hazırlanmalı, alandaki dersleri ve bu derslerin içeriklerinin sahanın ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi sağlanmalıdır. Üniversite-okul işbirliğinin sağlanması için araştırmacıların eylem araştırması gibi okul temelli ve uygulayıcıların da katıldığı araştırmaları yapmaları, uygulayıcıların da araştırma gündemini takip etmeleri, araştırmalardan anlamlı sonuçlar çıkarmaları ve bu sonuçları uygulamaya yansıtabilmeleri için gereken destek başta kurumsal olmak üzere mesleki ve kişisel anlamla verilmelidir.

Alandaki araştırmaların moda konular etrafında, bir örnek izlemesi şeklinde çalışıldığı, bu araştırmalarda yönteme aşırı vurgu yapılırken toplumun ve dolayısıyla da eğitimin karşı karşıya kaldığı köklü sorunlara çözüm bulmaya yönelik çabalarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar bir önceki araştırmaların temaları doğrultusunda gerçekleşmekte, işletmenin kavram ve konularını sıklıkla kullanarak

özgün sonuçlar üretememekte, mevcut durumu incelerken eleştirel bir yaklaşım sergilemekten kaçınmaktadır. Bu bağlamda ideolojik anlamda yanlış bilinç ile donatılmış bireylerin özgürleşmeleri, toplumdaki tahakküm ve denetim mekanizmalarının açığa çıkarılması, doğrulanabilen ya da test edilebilen teoriler yerine dönüşlü teorilerin geliştirilmesi, teori ile uygulamanın birlikteliği ile teorinin günlük yaşam pratiklerine uygulanmasını ön plana çıkaran, epistemolojik bölünmeye karşı bir kimliğe sahip olan praksis temelli araştırmalar yapılarak çoklu bakış açıları kazandırılmalıdır. Okulun sorunlarının geçmişteki çözümlerden kaynaklandığı gerçeğinden hareketle, yeni kanıtlar elde etme yönünde çalışmalar yapılarak, okulu, öğretmeni ve öğrenciyi yeniden tanımlamalıdır. Okulu yeniden kurma çalışmalarında pozitivistimin indirgemeci ve parçalayıcı özelliklerinden kaçınarak, genelde eğitim özelde de okul ile ilgili kavramsallaştırmalarda geçmişteki başarısız kanıtlar terk edilmeli, kadim değerler ile uyumlu kanıtlar tercih edilmelidir.

Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında, alanda üretilen bilgidен yeteri kadar yararlanılmadığı, politika yapıcılarının ve uygulayıcıların, araştırmacıların bilgi, birikim ve deneyimlerinden yararlanma yolundan ve kanıta dayalı uygulamaları hayata geçirme yöneliminden kaçındıkları çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Politikada neo-liberal söylem ve uygulamaların etkisi görülmekte, politika gündeminin oluşmasında ve politika metinlerinin hazırlanmasında bu etkiye bağlı olarak ekonomik faktörler ve teknokratik bilinç ön plana çıkarılmaktadır. Çalışmada incelenen Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları da buna paralel şekilde verimlilik, başarı, standartların belirlenmesi ve bunlara ulaşılması konularına yoğunlaşmaktadır. Politika metinlerinin oluşturulması, politika stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanmasında alanda eleştirel çalışmalar yapılmalı, kapsayıcı kalkınma modelleri ve tutarlı hedefleri öngören çalışmalar ışığında eleştirel bakış açıları yardımıyla alanın neo-liberal söylemin etkisinden kurtulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2012). Üniiveritelerde yeniden yapılanmanın aciliyeti ve yeni üniversitelerin soruları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8 (23), 21-27.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2010). *Aydınlanmanın diyalektiği*. (N. Ülner ve E. Ö. Karadoğan, Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Akay, M. (2010). *Milli Eğitim Şuraları karar metinlerinin seçilmiş kavramlar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akça, Y., Şahan, G. ve Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3, 394-403.
- Akpınar, Y. (2017). *Gaspıralı: Eğitim yazıları*. İstanbul: Ötüken.
- Alatas, S. F. (2016). *Sosyal bilimlerde alternatif söylemler: Avrupamerkezciliğe cevaplar*. (A. Bölükbaşı, Çev.). Matbu: İstanbul.
- Alatlı, A. (2016). *Or'da kimse var mı? Viva la muerte! Yaşasın ölüm*. İstanbul: Everest.
- Allan, J. (2018). Foucault ve suç ortakları: Söylem, iktidar ve etik. (M. Korumaz ve Y. E. Ömür, Çev.), M. Murphy (Ed.), *Sosyal teori ve eğitim içinde*. Konya: Eğitim.
- Allen, J. M. (2016). *The theory-practice gap: Turning theory into practice in a pre-service teacher education program* (Unpublished doctoral dissertation). https://www.researchgate.net/publication/305060806_The_theorypractice_gap_Turning_theory_into_practice_in_a_pre-service_teacher_education_program adresinden erişilmiştir.
- Alpaydın, Y. ve Türkmenoğlu, G. (2018). Türk üniversitelerinde öğretim üyeliğine yükseltme ve atama kriterlerinin icelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47 (47), 1-22.
- Altınkurt, Y. ve Özten, İ. (2018). Eğitim sürecinin bilimleşme sürecinde kuram hareketi ve öznelcilik. K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları içinde*, Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y. Yorulmaz, Y. İ. ve Çolak, İ. (2018). Eleştirel kuram ve eğitim yönetimine yansımaları. . K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları içinde*, Ankara: Pegem Akademi.
- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma planlarından eğitime bakış: Kamusal mallar teorisi perspektifinden. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi*, 7(1), 94-105.
- Amin, S. (2007). *Avrupamerkezcilik: Bir ideolojinin eleştirisi*. (M. Sert, çev.). Yordam:

İstanbul.

- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?*. (Ş. Çinkır, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar*. (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2016). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler*. (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot.
- Aronson, E. , Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Atasoy, F. (2005). *Küreselleşme ve milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken. Atkinson, P. & Hammersly, M. (2007). *Etnography*. London: Routledge.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Ayverdi, S. (2014). *Ne idik ne olduk*. İstanbul: Kubbealtı.
- Baert, P. (2010). *Sosyal bilimler felsefesi: Pragmatizme doğru*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Barret, F. J. , Powley, E. H. & Pearce, B. (2013). Hermenötik (yorumsama) felsefe ve örgüt teorisi. İçinde H. Tsoukas ve R. Chia (Ed.), *Örgüt sosyolojilerinde araştırmalar: Felsefe ve örgüt teorisi içinde*. Ankara: Nobel.
- Bartunek, J. M. & Rynes, S. L. (2014). Academics and practitioners are alike: The paradoxes of academic-practitioner relationships. *Journal of Management*, 40(5), 1181-1201. doi: 10.3102/0013189X032004013
- Baş, F. ve Işık, A. (2014). Öğretmen ve akademisyenler arasında oluşturulan web tabanlı ve yüzyüze bilgi paylaşım ortamlarının katılımcılar perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5 (3), 231-258.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (S. Turan ve M. Şişman, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 573-592.
- Baudrillard, J. (2012). *Tüketim toplumu*. (H. Deliceçaylı ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2013). *Modernite, kapitalizm, sosyalizm: Küresel çağda sosyal eşitsizlik*. (F. D. Ergun, Çev.). İstanbul: Say.
- Bauman, Z. & Bordoni, C. (2018). *Kriz hali ve devlet*. (Y. Alogan, Çev.). İstanbul: İthaki.

- Bayın, G. ve Akbukut, Y. (2012). Kanıta dayalı yaklaşım ve sağlık politikası. *Ankara Sağlık Bilimleri*, 1(2), 115-132.
- Belenkuyu, C. , Dulay, S. VE Aypay, A. (2020). Typologies of principals: School administration and routine work. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26 (1), 117-162.
- Bell, D. (2013). *İdeolojinin sonu: Ellilerdeki siyasi fikirlerin tükeişine dair*. (V. Hacıoğlu, Çev.). Ankara: Sentez.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim.
- Berkes, N. (2019). *Türk düşününde batı sorunu*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Bernal, M. (2016). *Kara atena: Eski Yunan uydurmacası nasıl imal edildi? 1785-1985*.(Ö. Buze, Çev.). Ankara: kaynak.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Bilgili, A, S. (2016). Üniversitelerde bilimsel/akademik özerklik ve özgürlük hakkında bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 1-15.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak*. (A. Aypay ve A. Tanrıoğen, Çev.). Ankara: Seçkin.
- Boratav, K. (2010). *Emperyalizm, sosyalizm ve Türkiye*. İstanbul: Yordam.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik aklın eleştirisi: Pascalca düşünme çabaları*. (P. B. Yalım, Çev.). İstanbul: Metis.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak: Kabiliye üzerine üç etnoloji çalışması*. (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301. doi: 10.1080/13803610701626127
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 1618-1650.
- Castells, M. (2008). *Kimliğin gücü*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi

Üniversitesi.

- Chang, H. J. & Grabel, I. (2016). *Kalkınma yenido: Alternatif iktisat politikaları el kitabı*. (E. Özçelik, Çev.). Ankara: İmge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Coser, L. A. (2011). *Sosyolojik düşüncenin ustaları*. (H. Hülür, S. Toker ve İ. Mazma, Çev). Ankara: De Ki.
- Cresswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev Ed.). Ankara: Siyasal.
- Cresswell, J. W. (2019). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. (H. Ekşi, Çev. Ed). İstanbul: Edam.
- Cushing, J. T. (2003). *Fizikte felsefi kavramlar: Felsefe ve bilimsel kuramlar arasındaki tarihsel ilişki*. (B. Ö. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Çabuklu, Y. (2004). *Postmodern toplumda kriz ve siyaset*. İstanbul: Kanat.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağırları ve okul başarısı. *Cogito (Pierre Bourdieu özel sayısı)*, 76, 265-289.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British Journal of Education Studies*, 47(2), 108-121.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilthey, W. (2017). *Hermeneutik ve tin bilimleri*. (D. Özlem, Çev.). İstanbul: Notos.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan Milli Eğitim Şuraları ve alınan kararların uygulamaları:1923-1960*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Donmoyer, R., Imber, M. & Scherich, J. (Eds). (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. Albany: State University of New York.
- Duralı, Ş. T. (2015). *Çağdaş küresel medeniyet: Anlamı, gelişimi, konumu*. İstanbul: Dergah.

- Eaglaton, T. (2011). *İdeoloji*. (M. Özcan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Efendioğlu, A. ve Yelken, T. Y. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*, 9(2), 109-123.
- Eğilmez, M. ve Kumcu. (2017). *Ekonomi politikası: Teori ve Türkiye uygulaması*. İstanbul: Remzi.
- Eğilmez, M. (2020). *Tarihsel süreç içinde dünya ekonomisi*. İstanbul: Remzi.
- Englisg, F. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administratin*. Illinois: Charles C. Thomas.
- English, W. F. (2001). What paradigm shift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy in the research practice of educational administraion. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 29-38.
- English, F. (1997). The cupboard is bare: The postmodern critique of educational administration. *Journal of School Administration*, 7(1), 4-26.
- Erol, M. (2016). *Yerlilik düşüncesi*. İstanbul: Profil.
- Evans, G. R. (2007). *Akademisyenler ve gerçek dünya*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Evers, C. W. & Lakomski, G. (1993). Justifying educational administration. *Educational Management Administration and Leadership*, 21(3), 140-152.
- Evers, C. W. ve Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39 (6), 499-520.
- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 43-75.
- Feyerabend, P. (2012). *Akla veda*. İstanbul: Ayrıntı.
- Feyereband, P. (2017a). *Yönteme karşı*. (E. Başer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Feyereband, P. (2017b). *Özgür bir toplumda bilim*. (A. Kardam, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yanması, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.
- Foucault, M. (2016-a). *Entelektüelin siyasi işlevi*. (I. Ergüden, O. Akınhay ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2016-b). *Özne ve iktidar*. (I. Ergüden ve O. Akınbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Frank, A. G. (2010). *Yeniden doğu: Asya çağında küresel ekonomi*. (K. Kurtul, Çev.). Ankara: İmge.
- Fukuyama, F. (2011). *Tarihin sonu ve son insan*. (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Profil.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gadamer, H. G. (2009). *Hakikat ve yöntem*. (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim: Bir kitle imha silahı*. (M. A. Özkan, Çev.). İstanbul: Edam.
- Geuss, R. (2013). *Eleştirel teori: Habermas ve Frankfurt Okulu*. (F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (2002). *The new production of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Giddens, A. (2013). *Sosyolojik yöntemin kuralları: Yorumcu sosyolojilerin bir eleştirisi*. (Ü. Tatlıcan ve B. Belkız, Çev.). Ankara: Sentez.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gordon, S. P. (1992). Paradigms, transitions, and the new supervision: *Perspectives and imperatives*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(1), 62-76.
- Gouldner, A. W. (2015). *Batı sosyolojisinin yaklaşan krizi*. (M. Şenol, Çev.). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kültür.
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 39-64.
- Green, E. (2018). Yeni hristiyan akademilerde araştırma: Bourdieu'nun bakış açısından. (M. Korumaz ve Y. E. Ömür, Çev.). M. Murphy, *Sosyal teori ve eğitim içinde*. Konya: Eğitim.
- Groves, C. E. & Kemmis, S. (2015). Pedagogy, education and praxis: Understanding new forms of intersubjectivity, through action research and practice theory. *Educational Action Research*, 24(1), 77-96.
- Gökdemir, Ö. ve Veenhoven, R. Kalkınmaya farklı bir bakış: İyi oluş. Y. Alogan (Ed.), *Kalkınmada yeni yaklaşımlar içinde*. Ankara: İmge.
- Gramsci, A. (2014). *Hapishane defterleri: Felsefe ve politika sorunları*. (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: Belge.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research içinde*. CA:

- Sage.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Gülenç, K. (2016). *Frankfurt Okulu: Eleştiri, toplum ve bilim*. İstanbul: Ayrıntı Güngör, E. (1998). *Sosyal meseleler ve aydınlar*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, S. (2016). Eğitim yönetimini yeniden inşa etmek: Eleştirel eğitim yönetimi kuramının olabilirliği üzerine. K Yılmaz (Ed.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Habermas, J. (2011). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Habermas, J. (2018). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü*. (T. Bora ve M. Sancar, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Habermas, J. (2019). *İdeoloji olarak teknik ve bilim*. (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Hacking, I. (2005). *Şansın terbiye edilişi*. (M. Moralı, Çev.). İstanbul: Metis.
- Han, B. C. (2019). *Psikopolitika: Neoliberalizm ve yeni iktidar teknikleri*. (H. Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis.
- Han, B. C. (2020). *Şeffaflık toplumu*. (H. Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects*. Paper presented at the Teacher Training Agency Annual Lecture 1996.
- Harvey, D. (2014). *Postmodernliğin durumu*. (S. Savran, Çev.). İstanbul: Metis.
- Heck, R. H. (2008). *Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods*. London:Lawrence Erlbaum Associates.
- Hempstall, K. (2009). What does evidence-based practice in education mean? *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 83-92. doi: 10.1080/19404150609546811
- Heywood, A. (2007). *Politics*. (3rd edition). New York: Palgrave.
- Hills, J.(1980). Social science, ideology, and the professor of educational administration. *Education Administration Quarterly*, 1, 23-39.
- Hira,İ.(2011). Wallerstein:Sosyal bilimlerde yeni bir paradigma ihtiyacı. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi*, 6(1), 177-190.
- Horkheimer, M. (2016). *Akıl tutulması*. (O. Koçak, Çev.). Ankara: Metis.

- Hoy, W. K. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 178-198.
- Hoy, W. K. (1996). Science and theory in the practice of educational administration: A pragmatic perspective. *Educational Administration Quarterly*, 32, 366-378.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Hudson, C. (2007). Governing the governance of education: the state strikes back? *European Educational Research*, 6(3), 266-282.
- İbn Haldun. (2017, özgün eser, M. 1378). *Mukaddime, Cilt 2*. (A. Tekin, Haz.). İstanbul: İlgı Kültür Sanat.
- İlhan, A. (2018). *Hangi Batı?* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür
- Jamaili, D. (2005). *Changing management paradigms: Implications for educational institutions*. *Journal of Management Development*, 24 (2), 104-115.
- Kadı, A. (2018). *Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde araştırma kültürü ve akademik performansın incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kahraman, S. ve Köleli, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 35-55.
- Kahraman, Ü. ve Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 147-164.
- Kaplan, M. (2012). *Büyük Türkiye rüyası*. İstanbul: Dergah.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kısa, N. (2016). *Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kissack, M. (2002). Hermeneutik ve eğitim: İnsan bilimleri öğretmenleri için düşünceler. (V. Taşdelen, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 35(1-2), 171-182.
- Korlaelçi, M. (2014). *Pozitivizmin Türkiye'ye girişi*. İstanbul: Kadim.
- Kuhn, T. S. (2015). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (N. Kuyaş, Çev.). İstanbul: Kırmızı.
- Kuş, E. (2007). Sosyal bilim metodolojisinde paradigma dönüşümü ve psikolojide nitel araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 19-41.

- Küçük, E. (2008). *Kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Labaree, D. F. (2013). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22. doi: 10.3102/0013189X032004013
- Lakatos, I. (2014). *Bilimsel araştırma programlarının metodolojisi*. (D. Uygun, Çev.). Alfa: İstanbul.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (G. H. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Educational Administration. J. Murphy ve K. Louis (Ed.), *Handbook of research on educational administration* içinde. Washington DC: American Educational Research Association.
- Lovat, T. (2018). Jürgen habermas: Eğitimin gönülsüz kahramanı. M. Murphy (Ed.), *Sosyal teori ve eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı anlamak* içinde. Konya: Eğitim.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev. Ed). Ankara: Nobel.
- Mardin, Ş. (2017). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim.
- Marshall, H. H. (1992). *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex.
- Maslow, A. (2015). *İnsan olmanın psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.
- May, R. (2015). *Yaratma cesareti*. (A. Oysal, Çev.). İstanbul: Metis.
- Mayo, P. (2012). *Paulo Freire'nin radikal eğitim ve politika mirası*. (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.). Ankara: Dipnot.
- Mayor, F. & Forti, A. (999). *Bilim ve iktidar*. (M. Küçük, Çev.). Ankara: Tübitak.
- McCarthy, T. (2006). Eleştirel kuram ve felsefe ilişkisi üzerine. H. E. Bağçe (Ed.), *Frankfurt Okulu* içinde. Ankara: Doğu Batı.
- McLaren, P. & Jaramillo, N. (2009). *Pedagoji ve praksis*. (K. İnal ve K. Asan, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- McMillan, J. S. & Schumacher, J. S. (2006). *Research in education: A conceptual introduction*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Meriç, C. (2013). *Kültürden irfana*. İstanbul: İletişim.
- Mink, O. G. (1992). Creating new organizational paradigms for change. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 9(3), 21-35.

- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 25(4), 605-622.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (H. Dilli, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Mullen, C. A., Greenlee, B. J. & Bruner, D. Y. (2005). Exploring the theory-practice relationship in educational leadership curriculum through metaphor. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 1-14.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Özge, S, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Neyse, L. & Exadaktylos, F. (2014). Davranışsal iktisat, sosyal sermaye ve kalkınma. Y. Alogan (Ed.), *Kalkınmada yeni yaklaşımlar* içinde. Ankara: İmge.
- Nisbett, R. E. (2018). *Düşüncenin coğrafyası*. (G. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Olivero, F. , John, P. & Sutherland, R. (2004). Seeing is believing: Using videotapes to transform teachers' professional knowledge and practice. *Cambridge Journal of Education*, 34, 179-181.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Oyman, N. (2016). *Türk yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı ve dramaturjik yaklaşım bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Örs, H. B. (2012). *19. Yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (2), 281-304.
- Özdoğru, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1 (2), 111-121.
- Popper, K. (2013). *Tarihsiciliğin sefaleti: Diyalektik materyalizm adı verilen nifak teorisinin eleştirisi*. (S. Orman, Çev.). İstanbul: Plato Film.
- Rawolve, S. & Lingard, B. (2018). Bourdieu ve eğitim aratırması: Düşünce araçları, rasyonel düşünce ve epistemolojik masumiyetin ötesi. (M. Korumaz ve Y. E.

- Ömür, Çev.). M. Murphy, *Sosyal teori ve eğitim içinde*. Konya: Eğitim.
- Ricoeur, P. (2009). *Yorumların çatışması: Hermenoytik üzerine denemeler*. (H. Arslan, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Rizvi, F. ve Lingard, B. (2016). *Küreselleşen eğitim politikası*. (B. Balkar ve H. Özgan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rose, T. (2019). *Ortalamanın sonu*. (T. Göbekçin, Çev.). İstanbul: Paloma. Safa, P. (2016). *Eğitim, gençlik, üniversite*. İstanbul: Ötüken.
- Safa, P. (2017a). *Türk inkılabına bakışlar*. İstanbul: Ötüken. Safa, P. (2017b). *Fatih Harbiye*. İstanbul: Ötüken.
- Sarı, M. A. (2015). Türkiye’de pozitivistimin ilk yansımaları. *Turkish Studies*, 10(14), 635-656.
- Sarıbay, A. Y. ve Ögün, S. S. (2015). *Politikbilim*. İstanbul: Sentez.
- Scwartz, P. & Ogilvy, J. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief*. CA: SRI International.
- Scott, D. (2000). *Reading educational research and policy*. London: Routledge Falmer
- Sergiovanni, T. J. (1992). Reflections on administration theory and practice in schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 304-313.
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlaki liderlik: Okul gelişiminin özüne inmek*. (S. K. Güngör, Çev.). Ankara: Nobel.
- Serin, H. ve Kocatürk, H. E. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 495-513.
- Splinder, G. & Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39- 48.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim*. (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Starrat, R. J. (1991). Building an ethical school: A teory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Swartz, D. (2015). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu’nun sosyolojisi*. (Çev. E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 1-20.
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu’nun neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 11(2), 73-98.

- Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 243-272.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-442.
- Tanpınar, A. H. (2002). *Huzur*. İstanbul: YKY.
- Tanpınar, A. H. (2011). *Edebiyat üzerine makaleler*. İstanbul: Dergah.
- Tofur, S. (2015). *21. yy Türk eğitim politikalarının oluşturulmasında kaynaklık eden belgelerin Fullan'ın kavramsallaştırılması açısından değerlendirilmesi: 1980-2014*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Topçu, N. (2015a). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergah. Topçu, N. (2015b). *Türkiye'nin aarif davası*. İstanbul: Dergah.
- Torres, M. N. & Mercado, M. (2004). Living the praxis of teacher education. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(2), 59-73.
- Toukas, H. & Chia, R. (2013). Felsefenin örgüt kuramındaki yeri ve önemi. H. Tsoukas ve R. Chia (Ed.), *Örgüt sosyolojilerinde araştırmalar: Felsefe ve örgüt teorisi* içinde. Ankara: Nobel.
- Toynbee, A. J. (2016). *Uygarlık yargılanıyor*. (Ö. A. Uğurlu, Çev. Ed.). İstanbul: Örgün.
- Tuna, K. (2011). *Batılı bilginin eleştirisi üzerine*. İstanbul: İz.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Turhan, M. (2015). *Garpllaşmanın neresindeyiz?* Ankara: Altınordu.
- Tüzünkan, D. (2015). Türkiye'de uygulanan beş yıllık kalkınma planlarının istihdam politikaları açısından değerlendirilmesi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 8(2), 6-31.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken.

- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Ankara: Tan.
- Van de Ven, A. H. & Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management*, 31(4), 802-821.
- Vico, G. (2017). *Çağımızın araştırma yöntemleri üzerine*. (T. Kabadayı, Çev.). Ankara: Bilgesu.
- Wallerstein, I. (2012). *Bilginin belirsizlikleri*. (B. Alatas, Çev.). İstanbul: Sümer.
- Weber, M. (2014). *Bürokrasi ve otorite*. (H. B. Akın, Çev.). Ankara: Adres.
- Wittgenstein, L. (2018). *Tractacus logico-philosophicus*. (O. Aruoba, Çev.). İstanbul: Metis.
- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaşgül, Y. S. (2014). Yeni kalkınmacı devlet ve sosyal politika: Etkin bir sağlık politikası. Y. Alogan (Ed.). *Kalkınmada yeni yaklaşımlar içinde*. Ankara: İmge.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, R. ve Hira, İ. (2010). Sosyal bilimlerde yöntem tartışmaları bağlamında Kuhn ve Rothacker. *Akademik İncelemeler*, 5(2), 133-153.
- Yıldız, S. ve Karakütük, K. (2017). Planlı dönemde eğitim planlaması çalışmalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 703-725.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15 (1), 123-153.
- Ziman, J. (1996). Postacademic science: Constructing knowledge with Networks and norms. *Science Studies*, 9(1), 67-80.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Görüşme Formu	224
EK 2	Görüşme Formu	226
EK 3	Akademik Yayın Değerlendirme Formu	228
EK 4	Fullan'ın Eğitimsel Dönüşüm Modeli	229

EK 1

Görüşme Formu

Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama Boşluğu

Alandaki Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerde Sorulan Sorular

- 1) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların ve üretilen bilginin, okulların sosyal gerçekliği ve uygulayıcıların ihtiyaçları ile uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz?
 - 1.1.Uyumlu olmamasında araştırmacıların etkisi nedir?
 - 1.2.Uygulayıcıların etkisi nedir?
- 2) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaları ve üretilen bilgiyi kimler takip ediyor?
 - 2.1. Uygulayıcıların alandaki araştırmaları takip etme sıklığı ve bu araştırmalardan yararlanma düzeylerinin istenen düzeyde olmamasında kullanılan dilin, seçilen konuların ve uygulanan yöntemlerin nasıl bir etkisi vardır?
- 3) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların ve üretilen bilginin uygulamaya yansımaları nasıldır?
- 4) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların ve üretilen bilginin niteliksel değerlendirilmesi yapılmakta mıdır?
 - 4.1. Bu değerlendirme yapılmıyorsa nedenleri ne olabilir?
 - 4.2. Bu değerlendirme yapılıyorsa, değerlendirmede yapılan yanlışlar ya da eksikler nedir? Etkin bir değerlendirme yapılabilmesi için neler önerirsiniz?
- 5) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar ve üretilen bilgi, hangi paradigma(lar) temelinde şekillenmektedir? Bu paradigmlar temelinde şekillenen araştırmalar ve üretilen bilgi, uygulamadaki problemlere çözüm noktasında yeterli midir?
- 6) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda ve üretilen bilgide paradigmatik çoğulculuk, teori-uygulama ilişkisini nasıl etkiler?
 - 6.1. Uygulamada karşılaşılan problemlerin çözümünde alternatif söylemlerin katkısı olabilir mi?
 - 6.2. Batı merkezli bakış açıları ve parametreleri, araştırmacıların ihtiyaçlarını ne derece karşılamaktadır?
 - 6.3. Alanda yerli kavram, kuram ve yöntemlerin uygulanması teori-uygulama ilişkisini nasıl etkiler?

EK 1 (Devam)

Görüşme Formu

7) Eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içerikleri uygulayıcıların ve politika yapıcıların ihtiyaçlarını ne derecede karşılamaktadır?

7.1. Derslerin içeriklerinde ne tür değişiklikler yapılmalıdır?

7.2. Derslerin düzenlenmesi sürecinde toplumsal kuramın çoklu kaynaklarının ve yerel unsurların göz önüne alınması alandaki teori-uygulama ilişkisini nasıl etkiler?

EK 2

Görüşme Formu

Eğitim Yönetimi Alanında Teori-Uygulama Boşluğu

Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmelerde Sorulan Sorular

- 1) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaları hangi sıklıkla ve hangi kanallar yoluyla takip edersiniz? (Kitaplar, dergiler, seminerler, paneller, internet, toplantılar, resmi yazışmalar)
 - 1.1. Alandaki araştırmaları takip etme kanallarını tercih sebebiniz nelerdir?
 - 1.2. Bu kanallara ulaşmada öğretmenlere kurumsal anlamda yeterli destek ve teşvik verilmekte midir?
 - 1.3. Verildiği takdirde bu kanallara ulaşma sıklığının ve kanalların çeşitliliğinin nasıl değişeceğini düşünüyorsunuz?
- 2) Eğitim yönetimi ile ilgili araştırmaları anlamakta zorluklarla karşılaşır mısınız?
 - 2.1. Alandaki araştırmalarda kullanılan dil, uygulamadaki gerçekler ile ne derecede örtüşmektedir?
 - 2.2. Alandaki dergilerin yayın politikalarının, karşılaşılan bu zorluklardaki yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 3) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar ve üretilen bilgi, uygulamada karşılaştığınız problemlerin çözümünde size rehberlik etmekte midir?
 - 3.1. Alanda yapılan araştırmaların ve üretilen bilginin, okulların sosyal gerçekliği, toplumun özellikleri ve uygulayıcıların ihtiyaçları ile uyumlu mudur? Uyumlu değilse bunun sebepleri neler olabilir?
 - 3.2. Eğitim yönetimi ile ilgili bilimsel dergilerde hangi konularda yayınlanmış makalelerin yer alması, uygulamada karşılaştığınız problemlerin çözümünü kolaylaştırır?
- 4) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların okul müdürleri ve öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılabilmesi durumları nedir?
 - 4.1. Alanda üretilen bilgi ile uygulayıcıların ihtiyaçları arasındaki alakasızlık durumunun sebepleri nelerdir?
 - 4.2. Batı merkezli bakış açıları ve parametreleri, uygulayıcıların ihtiyaçlarını ne derece karşılamaktadır?
- 5) Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların uygulamaya daha etkin bir şekilde yansıtılabilmesi için neler yapılmalıdır?

EK 2 (Devam)
Görüşme Formu

5.1. Alanda yerli kavram, kuram ve yöntemlerin uygulanması teori-uygulama ilişkisini nasıl etkiler?

EK-3
Akademik Yayın Değerlendirme Formu

1.Yayın Türü	Tez			Makale						
	2014	2015	2016	2017	2018	2019				
2.Yıl										
3.Konu	Liderlik	Okul Yöneticiliği	Eğitim Ekonomisi	Örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgüt sağlığı	Eğitim politikaları	Okul-çevre ilişkisi	İnsan kaynakları yönetimi	Eğitim felsefesi	Eğitimde yeni yaklaşımlar	Karşılaştırmalı eğitim
4.Model	Nitel				Nicel				Karma	

EK-4

Fullan'ın Eğitimsel Dönüşüm Modeli

Boyut	Konular
Müfredat Çalışmaları	Özel öğretim, erken çocukluk eğitimi, mesleki eğitim, modüler programlar, uzakta eğitim, etkin rehberlik hizmeti, bilişim teknolojilerinin kullanımı
Öğrenci Başarısını Değerlendirme	Yükseköğretime giriş sistemi, yatay ve dikey geçişler, sınav odaklı yapı
Öğretmen Öğrenmeleri	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim
Öğretmen ve Yöneticilerin Gelişimi	Nitelikli öğretmen ve öğretim üyelerinin yetiştirilmesi, öğretmeliğin ve öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesi, öğretmen yeterlilikleri
Çalışma Koşullarını Geliştirme	Okulların donanımı, finansman, bürokratik ve merkeziyetçi yapı, performansa dayalı sistem, yetki ve sorumluluk devri, fırsat eşitliği

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mehmet AKSU
Doğum Yeri : Kütahya
Doğum Tarihi : 1982

Eğitim Durumu

Lise	Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi	2000
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2013

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Matematik Öğretmeni	Selami Değer Anadolu Lisesi/SİİRT	2008
Matematik Öğretmeni	Pazaryeri ÇPL/BİLECİK	2008-2010
Matematik Öğretmeni	Bilecik MTAL/ BİLECİK	2010-2013
Matematik Öğretmeni	Bozüyük Mimar Sinan MTAL/BİLECİK	2013-2020

İletişim

E-posta adresi: maksu63@yahoo.com