



# Eğitim Felsefesinin Gelişim Seyri ve Yönetsel Süreçlere Etkisinin İncelenmesi

**Mahmut Akar**

MEB Eğitim Yöneticisi, mahmutakar2098@gmail.com, ORCID:0009-0007-3379-7668

## Özet

20. yüzyılın başı itibariyle eğitim yöneticiliğinin felsefik düzelemde, özellikle eğitim felsefesi bağlamında rasyonel olarak betimlenmesinde geçmiş dönemlere kıyasla bazı değişiklikler olduğu gözlenmiştir. 1940'larda eğitim yöneticilerinin demokratik liderler olmaları beklendiğinden ve 1950'lerde hak ve adalet sağlamak için eğitim kanunlarının uygulayıcısı olmaları rolünü üstlendiklerinden söz edilmiştir. Eğitim bilimi uzmanları, 20. yüzyıl eğitim reformcularının, modern bir eğitim sisteminin inşası, eğitim yöneticileri ile ilgili profesyonelliğin artırılması, öğretmenlik rolünden uzaklaşarak yöneticilik rolünün netleştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin güçlendirilmesi için dört adet strateji geliştirdiklerinden söz etmiştir. Reformculara göre, birinci reform, eğitim yöneticilerinin sınıf dışındaki idari işler ile ilgili sorumluluklarını, ayrı bir müdür odasında yapabilmeye başlamalarıdır. İkinci reform, eğitim yöneticilerine, öğretmenleri denetleme yetkisinin verilerek ellerinin güçlendirilmesidir. Üçüncü reform, eğitim yöneticiliğinin, üniversiteler veya üniversite seviyesindeki başka yetkilendirme kuruluşları tarafından sertifikalandırılmasıdır. Bu sayede eğitim yöneticilerinin konumları yasal güvence altına alınmıştır. Son reform ise, eğitim yönetimindeki istihdam sayısını artırmaya yönelik girişimler olarak ifade edilmiştir. Günümüzde eğitim yöneticiliği için popüler olan kavramlar önemli değişimlere uğramıştır. Okulun veya toplumun hislerine tercüman olmak, iyi bir eğitim yöneticisi olmakla eş değer tutulmamaktadır. Eğitim yöneticilerinin yönetim, liderlik ve eğitim alanlarında uzman olmalarının beklendiğini ifade ederek eğitim yöneticisi rollerinin 21. yüzyıl ile birlikte daha karmaşık bir hal aldığı görülmektedir. Buna göre, 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin eskiden olduğundan çok daha fazla ve değişik görevlerden sorumlu oldukları düşünülmektedir. Eğitim yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının, eğitim vizyonu belirleyiciliği, öğretim ve müfredat liderliği, değerlendirme uzmanlığı, disiplin sağlama, toplum inşacılığı, halkla ilişkiler ve iletişim uzmanlığı, bütçe analistliği, bina yöneticiliği, özel program yöneticiliği rolünü kapsayacak şekilde genişlediği öne sürülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Felsefesi, Eğitim Yönetimi, Eğitim Bilimi, Yönetsel Süreçler

## Investigation of the Influence of Educational Philosophy on the Course of Development and Managerial Processes

### Abstract

20. as of the beginning of the century, it has been observed that there have been some changes in the philosophical improvement of educational management, especially in its rational description in the context of educational philosophy, compared to previous periods. it has been mentioned that educational administrators were expected to be democratic leaders in the 1940s, and in the 1950s they assumed the role of being the enforcers of educational laws to ensure rights and justice. Educational science specialists, 20. he mentioned that the education reformers of the century have developed four strategies for the construction of a modern education system, increasing the professionalism of education managers, clarifying the role of management by moving away from the role of teaching, and strengthening education management. According to reformers, the first reform is that education managers should start to be able to

do their responsibilities related to administrative tasks outside the classroom in a separate manager's room. The second reform is to strengthen the hands of education administrators by giving them the authority to supervise teachers. The third reform is the certification of education management by universities or other authorization organizations at the university level. In this way, the positions of education managers are legally guaranteed. The latest reform has been expressed as initiatives aimed at increasing the number of jobs in education management. The concepts that are popular for educational management today have undergone significant changes. Being an interpreter of the feelings of the school or society is not considered equivalent to being a good educational administrator. Stating that education managers are expected to be experts in the fields of management, leadership and education, education manager roles are expected to be 21. it is seen that it has become more complicated with the century. Accordingly, 21. it is thought that the education managers of the century are responsible for many more and different tasks than they used to be. It is suggested that the duties and responsibilities of education managers have expanded to include the role of educational vision determination, teaching and curriculum leadership, evaluation expertise, discipline provision, community building, public relations and communication expertise, budget analyst, building management, special program management.

**Key Words:** Philosophy of Education, Educational Management, Educational Science, Managerial Processes

## **Giriş**

Felsefenin eğitim ile olan ilişkisi ve etkileşimine, bilim felsefesi ve eğitim felsefesi boyutları altında yer verilecektir. Bu çalışmada, eğitim yönetiminin varlığını ve varoluşsal özelliklerini sorgulama konusunda felsefenin temel alanlarından ontolojiye özgü yöntemler benimsenmiştir. Ayrıca eğitim yönetimi ve hermeneutik kavramlarının birbiri ile olan ilişkisi üzerinde kısaca durulmuştur (Cruzeiro & Boone, 2009, s. 87).

Bilgi, felsefe çalışmalarının en başından beri temel bir sorun teşkil etmiştir. Felsefe, bir disiplin olarak mantık ve metafiziği de kapsamaktadır. Bilgi sorunu ile olan ilişkisi ise, bilgi anlamına gelen Yunanca 'episteme' sözcüğünden türeyen epistemoloji olarak adlandırılmaktadır. Zaten epistemolojinin de genel yönelimi nesneyi bilme tutumu ile ilişkilidir. Bu maksatla epistemolojik araştırma iki temel soru içerir: 'Bilgi nedir' ve 'Onu nasıl ediniriz?' (Kissack, 2002, s. 173). Bu bağlamda hem bilinmek istenen varlığın epistemolojisi hem de insanları buna ulaştıracak metodoloji, felsefi çalışmaların yapı taşlarıdır.

Felsefe, düşünce biçiminin kökenini, tecrübeyle ilgili belirsizliğin doğasını ve doğrulanmak istenen hipotezleri kategorize ederek, belirsiz olanın kökenini bulmayı amaçlayan bir düşünce biçimidir. Yaygın sosyal yapılarda, özellikle de örgütsel anlaşmalar, menfaat ve amaçlar söz konusu olduğunda yaşanan belirsizlikler, felsefi düşünce farklılıklarının en büyük nedenlerindedir.

Felsefi düşüncede karşıt eğilimlerin uyumlu bir şekilde yeniden düzenlenmesinin tek yolu, duygusal ve entelektüel eğilimlerin değiştirilmesi yoluyla gerçekleştiğinden, felsefe, bir anda, yaşamın çeşitli çıkarlarının açık bir formülasyonuna dönüşür ve daha iyi bir bakış açısı ve önerme yöntemi sunar. Dolayısıyla menfaat dengesine etki etmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, eğitim felsefesi, istenen dönüşümün gerçekleştirilebilmesi ve arzulanan şeyin sadece bir hipotez olarak kalmaması için, eğitimin 'kasıtlı olarak yürütölen bir uygulama' olduğu yönündeki ontolojik boyutu ile yakından ilişkilidir (Dewey, 1916, s. 35-37).

Felsefe ve eğitim hem varlıklarını sürdürmek hem de kendilerini ilerletmek için birbirlerini desteklemelidir. Felsefe, insanlığın derinliğini algılamak, gerçekleri bulmak ve dünyanın gerçekliğine ulaşmak için gidilen bir yoldur. Diğer bir ifadeyle, felsefenin dünyadaki her şeyi genel ve sistematik bir şekilde inceleyen ve yorumlayan bir düşünce sistemi olduğunu söylemek mümkündür (Küçükaksoy, Çifçi ve Özbek, 2015, s. 35).

Dewey (2004, s. 61), felsefenin işlevlerini şu şekilde ifade etmektedir: Felsefe diğer disiplinlerin temellerini inceler; felsefe, bütün dünyanın kapsamlı bir anlayışını geliştirir; felsefe, bireylerin inanç ve tutumlarını analiz eder ve değerlendirir.

Felsefe, insanların fikirlerini düzenleme ile alan, düşünce ve eylem alanlarına anlam verme ihtiyacından doğar. Aslında, varlık, bilme, değer verme ve inceleme konularında işlevsel bilgiye sahip olmaksızın herhangi bir konuda gerçekçi bir görüş oluşturmak imkânsızdır. Bu nedenle, insan doğasını bütünüyle anlayabilmek, ancak felsefeyle mümkündür (Alkan, 1983, s. 64).

### **Eğitim Yönetiminin Eğitim Bilimi ile İlişkisi**

Eğitimden söz edildiğinde, öğretmen veya eğitim yöneticisi yetiştirme alanlarında eğitim felsefesi ve bilim felsefesi gibi felsefenin görece olarak yeni alt disiplinlerine yeterince yer verilmediği gözlenmektedir. Ama yine de bu gözlemler çok geçmişe dayanmadığı için, eğitime ait bu alanların felsefe ile ilişkisi konusunda son söz söylenmiş değildir (Young, Petersen & Short, 2002, s. 46).

Öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirme eğitimde hangi sonuçların hedefleneceği veya eğitim müfredatın nasıl hazırlanması gerektiği konusunda eğitim ile felsefe arasındaki mesafe, yeterli bir

felsefi alt yapının oluşmamasına yol açmaktadır. Bu durumda yetinilen felsefe genellikle egemenlik felsefesi olmakta ve yeni diye sunulsa bile yaratılan disiplinler ulusalcı ve geleneksel olmaktan öteye geçememektedir. Örneğin ABD'de 'Amerikan Eğitim Felsefesi Dergisi' ve 'Deweyan Eğitim Teorisi Dergisi', Frankfurt okulunun 'Eleştirel Teori' akımına reaksiyon geliştirmeye yaklaşık yirmi yıl sonra başlamış ve ilk eğitim felsefesi paradigmasını oluşturmuşlardır (Blake, Smeyers, Smith ve Standish, 2003, s. 67).

Bazı eğitim bilimciler genellikle eğitim felsefesinin çok sınırlı bir geçmişe sahip olduğunu, hatta neredeyse hiç geçmişi olmadığını ileri sürmektedirler (Blake vd., 2003, s. 69). Eğitim felsefesinin eski dönemlerde ihmal edildiğinin özellikle altı çizilerek ifade edilmesi yalnızca bu konudaki farkındalığı arttırmaz, aynı zamanda eğitim araştırmaları içinde bir felsefe alt disiplini yaratma ihtiyacını da ortaya koyar.

Kısacası, eğitim bilimlerinin tarihi kökeniyle ilgili olumsuz söylem, eğitim felsefesi için de oluşturulmak istenmektedir (DeBoer, 1991, s. 18). Kapsayıcı ve ufuk genişletici bir bilim olması nedeniyle, felsefenin eğitim yönetimi bilim dalı ile ilişkilendirilmesinin alana saygınlık katacağı düşünülmektedir ve eğitim felsefesinin eğitim yönetiminin temel alt disiplinlerinden biri haline getirilmesinin bu süreci pozitif yönde etkilemesi muhtemeldir (Özdemir, 2012, s. 54).

### **Eğitim Yönetiminde Ontolojik ve Epistemolojik Bağlam**

Eğitim felsefesinde ontolojik boyut, anlama nesnesi ile bu nesnenin doğası aracılığıyla bilimin ne olduğu ne yaptığı ve nasıl yaptığı gibi sorularla ilgilenmektedir. Konu eğitim bilimleri olduğunda bu durum genelde eğitim bilimlerinin 'ne yaptığı', daha özelde ise eğitim yönetiminin 'neyi nasıl yaptığı' gibi sorulara yönelmeyi gerektirmektedir. Ünal vd.'ne (2005, s. 195) göre, bu aşamada ontolojik bağlam, konuların ifade edildiği şekilde ele alınmasına dikkat çekerek amaca ulaşmaya katkı sağlamalıdır.

Sosyal araştırmalarının bilimsel temellerini saptama ve güvenilirliğini sağlama isteği, eskiden beridir üzerinde yoğun çabalar harcanan ve bir o kadar da tartışmalara sahne olan bir konudur. Temel olarak tartışma, dünyadaki olası her bilimsel olgu için tek bir araştırma yönteminin

uygulanmasının ve tek bir açıklama modelinin oluşturulmasının mümkünlüğü etrafında gerçekleşmiştir (Sahlberg, 2007, s. 98).

Kissack'a (2002, s. 176) göre, bilim olma çabasıyla ortaya çıkan çalışma alanlarına, bunu nasıl başaracaklarının bilimsel kanıtını göstermek zorunda olduklarını iddia eden pozitivist yaklaşıma karşı çıkanlar, bilimsel olgulardaki farklılıklar, yöntemsel yaklaşımlar ve bilgilerin yapısında bulunan temel ayrımlar üzerinde düşünmenin gerekliliğı üzerinde durmuşlardır. Örneğın tarihsel bir olay, yerçekimi yasasına tabi nesnelere hareketlerinin açıklandığı gibi açıklanamamaktadır.

Bates'in (2013, s. 194) belirttiğı gibi, eğitim yönetimi de bu tür bir çalışma alanı olarak, pozitivist modele benzer şekilde, temel varsayımların veya aksiyomların tek bir kümesinin var olabileceğini iddia etmemektedir. Aksine, eğitim yönetiminde bilgi ve kontrol arasında ilişki olduğu tanımından hareket edilerek, bilgi ve kontrol arasındaki ilişkilerin incelenebileceğı savunulmaktadır. Hatta belirli konularda, farklı koşullar üzerinde çalışılabileceğı ve uzlaşmalara varılabileceğı de düşünölmektedir.

### **Eğitim Felsefesi Bağlamda Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetimine değinilmeden önce, tarihçesi bakımından yönetim biliminin köklerinin son derece eskilere dayandığı bilinmektedir. Sosyal yaşam örgüsünün bulunduğu hemen her yerde yönetime ihtiyaç duyulması, yönetim olgusunun başlangıcının çok eski zamanlara dayanmasının ve varlığını günümüze kadar sürdürmesinin en önemli nedenlerindedir. Yönetim olgusunun var olduğu ilk zamandan günümüze kadar, özelliğı ve yapısı bakımından yönetim olgusunda çok ciddi ilerlemeler görölmüştür. Bu ilerlemelerin en önemlisi, yönetimin bilimsel bir eksene yerleşmesi ve akademik kimliğe sahip olmasıdır (Patton, 2014, s. 86).

Hanson (1996, s. 102) yönetim biliminin, tarihindeki en hızlı gelişimini 19. ve 20. yüzyıllardaki sanayi devrimi esnasında yaşamış olduğunu belirtmektedir. Çünkü sanayi devriminin, sadece ekonomi ve teknolojiyle ilgili gibi görünse de sosyal ve kültürel hayat üzerinde de önemli bir etki yarattığı düşünölmektedir.

Yönetim faaliyetleri ilk zamanlarda sanayi kuruluşlarını yönetmek gibi bir vasıf taşımaktayken, aynı zamanda sosyal hayatı düzenlemeye de etki ettiği çok geçmeden fark edilmiş ve bu sayede sosyal bilimler içerisinde yer edinmeye başlamıştır. Daha sonra, sanayi devrimindeki ‘fabrika sosyal örgütü yönetimi’ modelinin eğitim örgütlerine adapte edilmesi sonucunda, eğitim yönetimi kavramı ortaya çıkmıştır (Rudolp, 1990, s. 34).

Eğitim örgütleri için kullanılmakta olan ‘fabrika’ metaforunun esin kaynağı da bu modele dayanmakta ve eğitim örgütlerinin amacı sayılan ‘beşerî hedefler doğrultusunda hammadde işlemek’ düşüncesine temel oluşturmaktadır (Ackroyd, 2000, s. 43).

Eğitim yönetimi alanında üniversite düzeyindeki ilk resmî eğitime ABD’de başlanmıştır (Willower ve Forsyth, 1999, s. 3). ABD üniversite sisteminin gelişmesine paralel şekilde, eğitim yönetimi programları da bu gelişmeden payını almıştır. Cohen (1998, s. 46), eğitim yönetiminin gelişme hızınının, ABD üniversitelerindeki diğer programların gelişme hızına benzediğini belirtmiştir.

Ayrıca, eğitim yönetiminin dünya genelinde en hızlı gelişim gösterdiği yerin ABD olduğunu da ifade etmiştir. ABD’nin eğitimde atılım içinde olduğu ilk yıllarda hukuk, tıp ve din öğretimi gibi meslekler için iş başında öğrenme modelinin yanında, kolej eğitimine eşdeğer bir eğitim modeli benimsenmiştir. Ancak Murphy (1998, s. 361), okul yöneticilerinin, görevleri esnasında becerilerini geliştirmeleri için sertifika alabilecekleri herhangi bir eğitim modelinin bulunmadığını ifade etmiştir.

1800’lü yıllarda iş başında öğrenilemeyen ve daha akademik bir ön öğrenme gerektiren bazı profesyonel meslekler olduğundan söz edilmiştir. Cohen (1998, s. 55) bu meslekleri; avukatlık, doktorluk ve vaizlik olarak sıralayarak, bu gibi alanlarda teknik ve teorik bilgiye olan düşkünlüğün toplumda öncelik ve statü kazanmayla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, aynı yıllarda, bazı uygulamalı mesleklerin ise gelişimini pratik bilgilerle sürdürdüğü ifade edilmektedir.

Örneğin, diş hekimlerinin yetiştirilmesinde, bilimsel ve teorik eğitimin önemi göz ardı edilip, pratik eğitim ön planda tutulurken, toplumda son derece popüler olan avukatların eğitim süreçlerinde ise, herhangi bir pratik eğitim alma fırsatları bulunmamaktaydı. Başka bir ifadeyle, bazı mesleklerin soyut ve dar bir teori arayışıyla meşgul olması nedeniyle, üniversiteler teknik bilgiye gerekenden fazla ağırlık verilerek, mesleki yetkinlik odaklı pratik eğitimler arka plana itilmiştir (Baykara, 2019, s. 87).

17. ve 18. yüzyıllarda ABD’li eğitim uzmanları, eğitim ile ahlak felsefesi arasında bağlantı kurma eğilimindeydiler. Papazlar eğitim sistemindeki ilk öğretmenler olarak kabul edilmektedirler ve kapasite bakımından okullar büyüyüp yöneticilere ihtiyaç duyulmaya başlayınca, öğretmen rolündeki din adamları, ahlaki değerlerini koruyarak liderlik pozisyonuna geçtiler (Ünal vd., 2005, s. 76).

Yönetici pozisyonu için gerekli yöneticilik bilgisine önceden sahip olmasalar bile, öğretmenler ve hatta din adamları, o dönemlerde yönetici olabilmeye yeterli görülmüşlerdi. Bu meslekleri yöneticiliğe yatkın görme eğilimiyle başlayan bilgi birikimi, zaman içinde, uygulama bilgisi olarak adlandırılmıştır (Murphy ve Forsyth, 1999, s. 27-29).

Çıracılık sisteminden evirilen ve profesyonel olarak nitelendirilen okullar, başlangıçta lisans eğitiminin alternatifleri olarak varlık göstermiştir. Sonraki süreçte, yüksek öğretim önem kazanmaya başlamış ve lisans eğitiminin başarıyla tamamlanması profesyonelleşme için artık bir ön şart olmuştur (Young, Petersen & Short, 2002, s. 18).

ABD’deki ilk üniversiteler 1869’da kurulan Cornell ve 1876’da kurulan Johns Hopkins Üniversiteleridir. Harvard gibi eski okullar da lisans müfredatına lisansüstü programlar ekleyerek üniversite formatına geçmişlerdir. 1876 yılında, üniversiteleşme çabalarının bir sonucu olarak, ulus çapında 44 adet doktora derecesi verilmiştir (Cohen, 1998, s. 60-62).

Eğitim yönetimine ait ilk eğitim sistemleri, okulun yönetimi ve öğretmenlerin gözetimine aynı anda odaklanmışlardı. 1800’lerin sonlarına doğru, okul yöneticileri, müdür ve müfettişin görevlerini aynı anda yerine getirmekteydiler. Benzer şekilde, o dönem eğitim yönetimi alanında görev yapan öğretim üyelerine bakıldığında da bu akademisyenlerin, Amerikan akademik hayatının diğer alanlarına kıyasla, popüler araştırma vurgusundan kaçınan müfettişler oldukları göze çarpmaktadır (Beach ve Berry, 2006, s. 2).

Woodrow Wilson, 1866’da eğitim yönetimi bilimi fikrini destekleyen bir yazı yazarak, artmakta olan eğitim bürokrasisini yönetmek için gerekli becerilerin daha fazla çalışılması gerektiğine dikkatleri çekmeyi başarmıştır (Akçamete, 2006, s. 57).

Eğitim yönetimindeki lisans ve lisansüstü programların ortaya çıkmasında da buna benzer çabalar önemli rol oynamıştır. Bu gelişmeler ışığında eğitim yönetiminin üniversite tabanlı ortak bir program haline gelebilmesi, 1900’lü yılların ilk yarısını bulmuştur (Beach ve Berry, 2006, s. 2).

Willower ve Forsyth (1999, s. 4-5) da eğitim yönetimi araştırmalarının 1950'li yıllardan itibaren bu durgunluktan sıyrılarak gelişmeye ve çeşitlenmeye başladığını ifade etmişlerdir.

Okul yönetimi için örgün eğitim kavramı, üniversitelerin ilk kuruldukları dönemlerinden beri denenmektedir. Murphy (1998, s. 360), William Payne'in hem okul yönetimi konusundaki ilk kitabın yazarı (Okul Denetimine İlişkin Fasıllar-1875) hem de ABD'de okul yönetiminde üniversite düzeyinde verilen bir dersin ilk öğretmeni olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen, 19. yüzyıl, okul yönetimi veya eğitim yönetimi için sistematik bir eğitim programı olmaksızın sona ermiştir (Cohen, 1998, s. 57).

Murphy (1998, s. 361), eğitim yönetiminin etkilendiği eğilimleri, 1910'da başlayan 'bilimsel yönetim hareketi', 1930'a kadar süren 'sanayi devrimi ve yöneticilik', daha sonra da 1930'dan başlayarak 'insan ilişkileri yaklaşımı ve liderlik' olarak tanımlamıştır. Bu eğilimlerin görüldüğü yarım yüzyıl boyunca, okul yöneticileri için eğitim programları ortaya çıkmaya başlamış ve bu dönem 'genişleme dönemi' olarak tanımlanmıştır. II. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle, ülke genelindeki 125 kurum, resmî olarak okul yöneticilerini hazırlamıştır. Pek çok yönetici iş başında eğitim almaya devam etse de istekli olan okul yöneticileri büyük oranda üniversitelerin eğitim programlarına devam etmek iste- mişlerdir.

Eğitim almaya olan talep artışı hem üniversite sisteminin gelişmesine hem de çeşitli meslek grupları tarafından uzmanlaşmaya giden yolda önemli bir ayrıcalık olarak görülmeye öncülük etmişti. Bu süre zarfında, tıp ve hukuk alanlarındaki diğer mesleklerdeki teknik bilgilere vurgu yapılmaya başlandıça, bir yüksek öğretim programında eğitim almış olmak popüler hale gelmişti. Aslında hukuk, tıp ve ilahiyat alanlarında uzmanlaşmak isteyenlerin yalnızca lisans derecesinden mezun olmaları yeterli görülmekteyken, uzmanlık eğitimi veren yeni üniversitelerin kurulmasıyla birlikte, pek çok meslek grubu, benzer programları kendileri için de talep etmeye başlamıştı. Bu gelişmeler yaşanırken, eğitim yönetimi programlarının müfredatları, genel olarak yönetim teorisinden ve sosyal bilimlerdeki büyük eğilimlerden etkilenmiştir, ancak diğer meslek öğretim programlarına kıyasla, teknik bilgiye olan bağlılık geri bırakılmıştır (Cohen, 1998, s. 52).

Murphy (1999, s. 74) çoğu eğitim yönetimi program müfredatının, psikoloji, ekonomi ve sosyoloji gibi alanlardan genel olarak izler taşıdığını ve eğitim yönetimi alanı içinde yer alan tüm programlarda bu benzerliğin görüldüğünü belirtmektedir. Örneğin, eğitim ekonomisi ve eğitim denetiminin standart müfredatı, eğitim alanı dışındaki iktisat ve işletme gibi alanlardan transfer



edilmiştir. Eğitim yönetimindeki teorik bilgiler, eğitim bilimleri içinden türetilmediği için, eğitim dışındaki diğer uzmanlık alanlarından faydalanılmak zorunda kalınmıştır.

Minick (1994, s. 1) eğitim yönetimi programlarının, açıldıkları ilk dönemlerde, göreve yeni başlamış veya tecrübeli okul müdürlerinin eğitim aldıkları akademiler olduklarından söz etmişlerdir. Ancak, teorik bilgiye olan ilgi patladığı ve uygulamanın geri planda bırakıldığı fark edildiği için, 20. yüzyılın ortalarında, okul yöneticileri için uygulama bilgisini yeniden canlandırmanın bir yolu olarak, üniversitelerde teorik eğitimin yanında staj eğitimi de verilmesi gündeme getirilmiştir. Örneğin, Harvard ve Pittsburgh Üniversitelerinde açılan programların, teorik odaklı bir yaklaşım sergilemelerinden dolayı, hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyan yeni yöneticilere pratik eğitim vermekte yetersiz kalmaları eleştirilmiştir.

Eğitim yönetimi alanının, bir bilim dalı olarak biçimlenmesi 20. yüzyılın sonlarına kadar sürmüştür. 1994 yılına kadar eğitim yönetimi alanında lisans derecesi, aynı zamanda o alandaki yüksek lisans dereceleriyle hemen hemen eşit tutulmaktaydı. Ancak, daha sonra pek çok büyük üniversitede lisans eğitimleri üzerinde fazla bir değişikliğe gidilmezken, lisansüstü programların sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır (Murphy, 1998, s. 362).

Yüksek lisans derecesindeki eğitim yönetimi programları, sosyal bilimlerin sahip olduğu içerik ve araştırma tekniklerini en yoğun kullanan programlar olarak görülmeye başlanmıştır. Ancak, eğitim yönetimi programlarında yaşanan bu etkinlik artışı, 1980'li yılların ortalarında, bu programlara karşı ciddi eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Programlara öğrenci kabulündeki düşük eleme kriterleri, program içeriklerinin liderlik bağlamındaki yetersizliği, performans standartlarının eksikliği ve buna benzer sorunlar açıkça ifade edilmeye başlanmıştır (Murphy, 1998, s. 363). Tarihsel gelişim süreci bağlamında eğitim yönetiminin bir meslek olarak tanınması ve bilimleşmesinin gerekçeleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1.Zaman içerisinde okullardaki çalışmalar hem pratik ve hem de uygulamalı yönetmel becerileri gerektirecek bir pozisyona dönüşmüştür.

2.19. ve 20. yüzyıllarda eğitim kurumlarının bürokratikleşmesinden dolayı, okul yöneticilerin eğitim lideri haline gelmeleri ve başarılı olmaları için uzmanlaşmış mesleki bilgiye sahip olmaları gerekmiştir.

3. Akademik, bilimsel ve teori temelli eğitim lideri yetiştirme modeline geçildiği için, eğitim yöneticisi yetiştirmede kullanılan gelişmiş fiziki ortamlar ve kavramsal çerçeveler, gerekli olan daha ileri teorik alan bilgisini sağlamaya başlamıştır. Bu da profesyonel bir yapı ve süreci gerekli kılmıştır (Beach ve Berry, 2006, s. 3).

Bu gerekçelere bakıldığında, maddelerin hemen hepsinin eğitim yönetimi programlarında meslekleşmeye ve bilim dalı özelliklerine sahip olmaya yönelik ortak bir ana fikirde buluştukları görülmektedir.

## **Sonuç**

20. yüzyılın başı itibariyle, eğitim yöneticiliğinin felsefik düzelemde, özellikle eğitim felsefesi bağlamında rasyonel olarak betimlenmesinde, geçmiş dönemlere kıyasla bazı değişiklikler olduğu gözlenmiştir.

Duncan, Range ve Scherz (2011, s. 3-4), 1940'larda eğitim yöneticilerinin demokratik liderler olmaları beklendiğinden ve 1950'lerde hak ve adalet sağlamak için eğitim kanunlarının uygulayıcısı olmaları rolünü üstlendiklerinden söz etmişlerdir.

Rousmaniere (2007, s. 8) da benzer şekilde, 20. yüzyıl eğitim reformcularının, modern bir eğitim sisteminin inşası, eğitim yöneticileri ile ilgili profesyonelliğin artırılması, öğretmenlik rolünden uzaklaşarak yöneticilik rolünün netleştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin güçlendirilmesi için dört adet strateji geliştirdiklerinden söz etmiştir.

Reformculara göre, birinci reform, eğitim yöneticilerinin sınıf dışındaki idari işler ile ilgili sorumluluklarını, ayrı bir müdür odasında yapabilmeye başlamalarıdır. İkinci reform, eğitim yöneticilerine, öğretmenleri denetleme yetkisinin verilerek ellerinin güçlendirilmesidir. Üçüncü reform, eğitim yöneticiliğinin, üniversiteler veya üniversite seviyesindeki başka yetkilendirme kuruluşları tarafından sertifikalandırılmasıdır. Bu sayede eğitim yöneticilerinin konuları yasal güvence altına alınmıştır. Son reform ise, eğitim yönetimindeki istihdam sayısını artırmaya yönelik girişimler olarak ifade edilmiştir.

Günümüzde eğitim yöneticiliği için popüler olan kavramlar önemli değişimlere uğramıştır. Okulun veya toplumun hislerine tercüman olmak, iyi bir eğitim yöneticisi olmakla eş değer tutulmamaktadır.

Fleck (2008, s. 28) günümüz eğitim yöneticilerinin yönetim, liderlik ve eğitim alanlarında uzman olmalarının beklendiğini ifade ederek eğitim yöneticisi rollerinin 21. yüzyıl ile birlikte daha karmaşık bir hal aldığııı ifade etmiştir. 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin buna göre, eskiden olduğundan çok daha fazla ve değişik görevlerden sorumlu oldukları düşünölmektedir.

Duncan vd. (2011, s. 4), eğitim yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının, eğitim vizyonu belirleyiciliği, öğretim ve müfredat liderliği, değerlendirme uzmanlığı, disiplin sağlama, toplum inşacılığı, halkla ilişkiler ve iletişim uzmanlığı, bütçe analistliği, bina yöneticiliği, özel program yöneticiliği rolünü kapsayacak şekilde genişlediğini öne sürmektedir.

Bugünün eğitim yöneticilerine verilen sorumlulukların sayısı ve karmaşıklılığı, yöneticileri ve onları bu rol için hazırlayan kuruluşları, önceye oranla daha fazla baskı altına almıştır. Kafka (2009, s. 319) da eğitim yöneticilerinden sosyal meseleler ve eğitim eşitsizliği gibi sorunları piyasa temelli bir ortamda çözmelerinin beklenmesinin ise, günümüz için alışılmış bir durum olmadığıın altını çizmektedir.

## **Kaynakça**

Ackroyd, S. (2000). Connecting organizations and societies: A realist analysis of structures. In S. Ackroyd, & S. Fleetwood (Ed), Realist perspectives on management and organizations içinde (s. 87–108). London: Routledge.

Akçamete, G. (2006). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakölteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı. İçinde F. Ç. Dinçer (Ed.). Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar ve eylem araştırmaları: yaklaşımlar, yeni arayışlar ve uygulamalar, 1-20. Pegem Akademi Yayınları.

Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(59), 325-344.

Baykara, B. (2019). Türkiye'deki eğitim yönetimi programlarının metodolojik eleştirisi (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Baez, B. (2002). Degree of distinction: The Ed.D. or the Ph.D. in education. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA (November).

Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). Akreditasyon, eğitimde kalite. Ankara, Nobel.

Çalışkan, S., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (kantitatif bir yaklaşım). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.

Duncan, H., Range, B., & Scherz, S. (2011). From professional preparation to on-the-job development: What do beginning principals need? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3), 1-20.

Eacott, S., & Evers, C. W. (2015). New frontiers in theorizing educational administration. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 307-311.

Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.

Kissack, İ., Y. (2002). Science and mathematics education in Turkey. *Elementary Education Online*, 14(2), 557-573.

Küçükaksoy, I., Çifçi, I. ve Özbek, R. I. (2015). İhracata dayalı büyüme hipotezi: Türkiye uygulaması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 691-720.

McInerney, D., Van Etten, S., & Dowson, M. (2007). *Standards in education*. NC: Information Age.

Murphy, P. A. (1980). Rural and small school principal candidate: perspectives of hiring superintendents. *The Rural Educator*, 31(1), 1-9.

Özdemir, S. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir (Ed), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 1-52). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Rudolph, F. (1990). The American college & university: A history. Georgia: The University of Georgia.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach, Journal of Education Policy, 22(2), 147-171.

Tyack, D., & Hansot, E. (1982). Managers of virtue: public school leadership in America, 1820–1980. New York: Basic Books.

Ünal, I., Özsoy, S., Güngör, S. ve Tunç, B. (2005). Eğitim Bilimlerinin Ontolojik Temelleri: Sorun Odaklı Bir Yaklaşım. Ankara: Anı.

Young, M. D., Petersen, G. J., & Short, P. M. (2002). The complexity of substantive reform: A call for interdependence among key stakeholders. Educational Administration Quarterly, 38(2), 136-175.