



Eğitim Yönetiminde Paradigma Değişimi: Geçmişin, Bugünün ve Geleceğin Eğitim Yönetiminin İncelenmesi

Osman KEÇECİ

Aksaray/Güzelyurt İlçe Milli Eğitim Müdürü, osman6766@gmail.com, ORCID: 0009-0005-0265-5400

Ayşe KEÇECİ

MEB Eğitim Yöneticisi, ayse6766@gmail.com, ORCID: 0009-0005-9269-1113

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitim yönetiminde paradigma değişimi bağlamında geçmişin, bugünün ve geleceğin eğitim yönetiminin incelenmesidir. Eğitim yönetimi paradigması, kelime anlamı bakımından, kabul gören öğretim ve öğrenme perspektifini oluşturan tutumlar, değerler, prosedürler ve teknikler kümesidir. Eğitim süreçlerinde yer alan öğretmenler, öğrenciler ve verilen konular gibi temel bileşenlerin etkileşiminde paradigmalara odaklanılmaktadır. Doğal olarak çevredeki ve toplumdaki yapı ve gelişmeler, bireysel özellikler ve eğitim modelleri arasındaki ilişkiler açısından paradigmalarda değişkenliklerini vurgulamış olurlar. Eğitim yönetimi paradigmaları, farklı düzlemlerde ele alınması gereken kavramlardır. Bu bağlamda, eğitim yönetimi paradigmaları geçmişin eğitim yönetimi paradigması, bugünün eğitim yönetimi paradigması ve geleceğin eğitim yönetimi paradigması olarak üç grupta ele alınmaktadır. Eğitim yöneticiliği için popüler olan kavramlar günümüzde önemli değişimlere uğramıştır. Okulun veya toplumun hislerine tercüman olmak, iyi bir eğitim yöneticisi olmakla eş değer tutulmaktadır. Eğitim uzmanları günümüz eğitim yöneticilerinin yönetim, liderlik ve eğitim alanlarında uzman olmalarının beklendiğini ifade ederek eğitim yöneticisi rollerinin 21. yüzyıl ile birlikte daha karmaşık bir hal aldığını ifade etmiştir. Buna göre, 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin eskiden olduğundan çok daha fazla ve değişik görevlerden sorumlu oldukları düşünülmektedir. Eğitim uzmanları, 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 karmaşıklığı, yöneticileri ve onları bu rol için hazırlayan kuruluşları, önceye oranla daha fazla baskı altına almıştır. Eğitim uzmanları, eğitim yöneticilerinden sosyal meseleler ve eğitim eşitsizliği gibi sorunları piyasa temelli bir ortamda çözmelerinin beklenmesinin ise, günümüz için alışılmış bir durum olmadığının altını çizmektedir. Buna karşın eğitim yöneticilerinden asıl beklenen, toplumun tüm karmaşık sorunlarını içselleştiren ve bu yönde çözümler geliştiren akılcı, dinamik ve süregelen plan ve projelere öncülük etmeleridir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yönetimi, Paradigma Değişimi

Paradigm Shift in Educational Administration: Examination of Past, Present and Future Educational Administration

Abstract

The purpose of this study is to examine past, present, and future educational administration in the context of a paradigm shift in educational administration. The educational administration paradigm, in terms of its literal meaning, is a set of attitudes, values, procedures, and techniques that form the accepted perspective on teaching and learning. The focus is on the interaction between the basic components involved in the educational process, such as instructors, students, and the subjects taught. The focus is on paradigms in the interaction of basic components such as educators, students, and the subjects taught in educational processes. Naturally, paradigms emphasize their variability in terms of the relationships between structures and developments in the environment and society, individual characteristics, and educational models. Educational management paradigms are concepts that must be addressed at different levels. In this context, educational management paradigms are addressed in three groups: In this context, educational management paradigms are categorized into three groups: the educational management paradigm of the past, the educational management paradigm of the present, and the educational management paradigm of the future. Popular concepts for educational management have undergone significant changes in recent times. Being able to interpret the feelings of the school or society is considered equivalent to being a good educational manager. Education experts have stated that today's education managers are expected to be experts in management, leadership, and education, and that the roles of education managers have become more complex with the advent of the 21st century. Accordingly, it is believed that 21st-century education managers are responsible for many more and different tasks than in the past. Education experts, education managers.

Key Words: Education, Education Management, Paradigm Shift

GİRİŞ

Eğitim yönetiminin yasal bir statü altında değerlendirilmesi ve eğitim yöneticisi yetiştirme faaliyetlerinin başlaması, cumhuriyetin ilk yıllarında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanununa dayanmaktadır.

Merkez ve taşra teşkilatlarının yapısı yeniden düzenlendiği bu kanunun ardından, aynı dönem Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelen John Dewey'in hazırladığı Türk Eğitim Sistemi raporunda eğitim yöneticisi yetiştirilmesine yönelik yeni dersler ve programların açılması yönünde bazı tavsiyeler yer almaktadır (Başaran, 1993, s. 74).

Türkiye'de çağdaş anlamda eğitim yönetimi alanının ortaya çıkmasına yönelik atılmış somut bir adım anlamına gelmese dahi, bu raporun felsefi anlamda bir temel oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Cumhuriyetin ilanından birkaç yıl sonra 1926 yılında kurulan Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü (Pedagoji Bölümü) Millî Eğitim Bakanlığı için yönetici, müfettiş, öğretmen yetiştirme

ve diğer bölümlere öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verme işlevini yerine getirmiştir (Can ve Çelikten, 2019, s. 52).

1926 yılından 1983 yılına kadar pedagoji bölümü kendi içinde ana bilim dallarına ayrılmadan bir bütünlük gösteren bir yapıda hizmet vermiştir. Tam anlamıyla eğitim yöneticisi yetiştirme misyonunu görev edinmemekle birlikte, Gazi Üniversitesi bünyesinde yer alan pedagoji bölümü, eğitim bilimlerinin ve dolayısıyla eğitim yönetimi programlarının ilk örneği olarak nitelendirilebilir (Cemaloğlu, 2005, s. 264).

Pedagoji bölümüne meslekte tecrübeli, başarılı, yönetici ve müfettiş olmaya yetenekli ilkökul öğretmenleri, yazılı ve sözlü sınavlardan sonra alınmış ve eğitimden geçirilmişlerdir. Genel eğitim bilgisi, öğretmenlik mesleği, yöneticilik ve müfettişlik gibi konular verilen eğitimlerin temelini oluşturmuştur (Gazi Üniversitesi, 2017, s. 1).

EĞİTİM YÖNETİMİ ANLAYIŞI

Yüksek nitelikli ve etkili okul liderlerine olan talep artışına cevap verilmesi, 21. yüzyılın çözüm aranan en önemli eğitim meselelerinden biridir. Bunun başlıca nedeni, eğitim liderlerden okullarının karşılaştığı sorunları çözmeleri ve okul-öğrenci başarısını artırmaları hususundaki beklentilerin zirveye ulaşmış olmasıdır. Bu değişen manzarayla baş edebilmek için, 21. yüzyıl okullarının, yüksek derecede eğitim liderliği uzmanlığı sergileyen eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir (Darling Hammond vd., 2007, s. 19-21).

Orr (2006, s. 495) da konunun önemine değinerek, eğitim yöneticiliğinde geçmişte görülen modellerin ve bugün geline çizginin ötesine geçmenin ve ayrıca okulların, sözü edilen eğitim uzmanlığına sahip eğitim yöneticileri ile yönetilebilmesinin tek yolunun, eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının da 21. yüzyıl okullarının gerektirdiği yeni eğitim paradigmasını yansıtmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Geçtiğimiz on yılda, etkili eğitim yönetimi programlarının özellikleri konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Hem araştırmacılar ve hem de uygulayıcılar arasındaki genel fikir birliği, bu dönemden önceki geleneksel eğitim yönetimi programlarının teorik olarak kabul edilen, pek çok gerekli klinik

ve pratik deneyimden yoksun, günümüz okulunun talepleriyle ve gerçek dünyadaki uygulamalar ile tamamen ilgisiz olan ve geçmişten kalma oldukları şeklindedir. Sevindirici olan durum ise, son zamanlarda yapılan araştırmalarda günümüz eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının gelişim gösterme eğiliminde olmasıdır (Hale ve Moorman, 2003, s. 40).

Waller, Ingram ve Ward (2017, s. 35-39)'ın da belirttiği gibi, birçok yükseköğretim kurumu, 21. yüzyılın beraberinde getirdiği yeni ihtiyaçlara cevap veren, araştırma temelli ve uygulamaya yönelik 'hesap verebilirlik', 'verimlilik', 'etkinlik' ve 'mükemmellik' yaklaşımlarını da içerecek şekilde eğitim yöneticisi yetiştirme programlarını yeniden yapılandırmakta ve güncellemektedir.

Öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla kurulan eğitim yönetimi programlarının amacı, günümüze kadar değişmeden süregelmiştir. Değişen şey ise, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması hedeflerine ulaşılması için eğitim yöneticilerinin daha iyi eğitilmelerini zorunlu kılan koşullardır (Can ve Çelikten, 2019, s. 59).

Waters ve Grubb (2004, s. 52-54), etkili bir eğitim yöneticiliği için, etkili öğretmeöğrenmeyi teşvik etmek ve müfredatın hazırlanmasına ve uygulanmasına katılmanın önemine değinmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların eğitime dönük ihtiyaçlarının karşılanması ve okullarda alışılmışın dışında/ufuk açıcı uygulamalar yapılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim yöneticisi yetiştirme programlarında bu becerilerin alınabilip alınamayacağı tartışılması gerektiğini de vurgulamaktadırlar.

Çağdaş eğitim yönetimi programlarında, etkili eğitim yönetimi programlarına gereksinim duyulmaktadır. Bunun için de, daha önce sözü edildiği gibi uygun gelişimi sağlamış etkili eğitim yöneticilerinin görülebilmesi önemli görülmektedir. Darling-Hammond vd. (2007, s. 23), etkili eğitim programlarında bulunması gereken temel ve ortak özellikleri şu şekilde sentezlemektedir:

- Öğretim liderliğini vurgulayan, özellikle ISSLC standartları gibi resmî standartlarla uyumlu, kapsamlı ve tutarlı bir müfredata sahiptir;
- Öğretimsel liderliği ve okul iyileştirilmesini vurgulayan felsefeye sahiptir;
- Öğretimsel liderliği ve okul iyileştirilmesini vurgulayan ve müfredata sahiptir;
- Teori ve uygulamayı bütünleştiren ve öğrenci merkezli bir öğretimi savunur;

- Probleme dayalı öğrenme, eylem araştırması, saha tabanlı projeler, dergi ve portfolyo yazımını içeren çeşitli öğretim stratejilerine sahiptir;
- Bilgili ve kültürlü öğretim üyelerine sahiptir;
- Takım ruhu anlayışına sahiptir;
- Uzman okul müdürleri tarafından resmî mentorluk yaptırmayı savunur;
- Liderlik potansiyeline sahip uzman öğretmenler bulmak için gayretli ve amaçlı bir aday seçme sistemine sahiptir;
- Adayların, alanın uzman emektarlarının vesayeti altında uzun süreler boyunca liderlik sorumluluklarına alıştırılmalarını sağlar;
- İyi tasarlanmış ve denetimli bir idari staj sürecini savunur.

Çağımızın gerektirdiği yeniliklere bağlı olarak, sosyolojik beklentilere cevap verebilme adına, eğitim yönetimi alanında bazı uygulama gelenekleri yıkılmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu gelişmeler, eğitim yönetimi alanındaki uygulamaları da temelden sarsmıştır. Eğitim yöneticilerinden beklentiler, bu uygulamalara öncülük etmek ve okullarında başarı odaklı şekilde yer vermek şeklinde artmıştır (Sığrı, 2010, s. 210).

EĞİTİM YÖNETİMİNDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ

Eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının genel özellikleri ve eğitim yöneticisi görevlendirme süreçleri dünyanın farklı ülkelerinde farklı şekillerde uygulamaları beraberinde getirmektedir. Eğitim yönetimi programlarının ilk örneklerinin görüldüğü ABD, bu konuda sahip olduğu güçlü tarihi altyapısı ile pek çok ülkeye model olmuştur.

Başarılı eğitim sistemleri ile Finlandiya, Almanya ve İngiltere gibi Avrupa ülkeleri de eğitim yönetimi konusunda incelenmeye değer örnekler sunmaktadır. Diğer yandan son yıllarda PISA gibi ölçme sınavlarında gösterdikleri başarılar ile dikkatleri çeken ülkelerden Güney Kore ve Singapur'un da eğitim yönetimi programları ve eğitim yöneticisi görevlendirme uygulamaları dikkat çekmektedir (Can ve Çelikten, 2019, s. 71).

Eğitim yönetiminin OECD ülkelerindeki rolü, yöneticilerin yapmış oldukları çalışma alanlarına göre ayrıldığında ve bu çalışmalara ayrılan zaman dilimleri incelendiğinde, oldukça çarpıcı sonuçlarla karşılaşılmaktadır.

2013'te yapılan öğretim ve öğrenim uluslararası anketinde okul yöneticilerinin ortalama olarak zamanlarının %41'ini insan kaynaklarını yönetmek, planlama, raporlama ve yönetmeliklere uymak gibi idari görevler; %33'ünü öğrenciler, veliler ve eğitim yetkilileri ile etkileşimde bulunmak; %21'ini de müfredat, öğretimle ilgili görevler ve toplantılar gibi pedagojik faaliyetler üzerinde çalışmak için kullandıkları belirtilmektedir (OECD, 2015, s. 84). Buradan anlaşılacağı üzere, okullardaki görevlerin en önemli bölümünü eğitim yönetimi ile ilgili olan çalışmalar oluşturmaktadır.

Gelişmiş bazı ülkeler, eğitim faaliyetleri arasında en önemli konulardan olan eğitim yönetimini geliştirmek için bazı etkili yollar olduğunu keşfetmiş ve uygulamaya koymuşlardır.

OECD (2015, s. 84)'ye göre, yönetsel faaliyetlere başlamadan önce genel stratejiler geliştirmek, yerine getirilmesi beklenen sorumlulukların kapsamını ve türlerini tanımlamak için liderlik ve kalite standartları belirlemek, temel eğitim yöneticisi eğitiminin başarıyla verilmesi ve eğitim yöneticilerinin kariyer gelişimine yatırım yapmak, etkili bir eğitim yönetiminin sağlanmasında önemli çalışmalar olarak kabul edilmektedir.

Eğitim yöneticisi yetiştirme programları üzerine hazırlanan birçok rapor, mevcut etkili bir eğitim yöneticisinin öğrenci başarısı üzerinde derin bir etkisi olduğunu ve hatta etkili bir eğitim yönetiminin öğrenci başarısını arttırmada öğretmen başarısından daha mühim bir rol oynadığını göstermektedir (Southern Regional Education Board, 2007, s. 18).

Eğitim yöneticilerinin öğrenci başarısındaki bu önemli rolü nedeniyle, eğitim yöneticisi yetiştirme programları da son zamanlarda pek çok önemli çalışmaya konu edilmektedir. Ayrıca ilginin odak noktası olan eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının, üzerinde küresel ölçekte çalışmalar yapılan bir araştırma konusuna dönüştüğünü söylemek mümkündür. Bu çalışmalara birkaç örnek ile yer vermek gerekirse, Yeni Zelanda'da yapılan bir araştırmada başarılı şekilde yetiştirilmiş liderlerin yönetim, iletişim, danışma, karar verme, eleştirel düşünme, okul topluluğunun üyeleriyle sağlıklı bir iletişim kurma, kişilerarası diyaloga dayalı yönetim sergileme gibi yeterliklerin yer aldığı üstün niteliklere sahip oldukları gözlenmiştir (Can ve Çelikten, 2019, s. 82).

Notman ve Henry (2011, s. 380), söz konusu çalışmanın ayrıca başarılı eğitim yöneticilerinin, başarılı liderlik becerilerinde çatışma çözümü, ekip oluşturma, rol modelleme, vizyon oluşturma, başarılı bir çevre oluşturma, etkili iletişim kurma ve topluluğa liderlik etme gibi özelliklerin önemine vurgu yaptığını özellikle belirtmektedir. Bunun yanı sıra, ortak bir okul vizyonu geliştirme, karar verme sürecinde çeşitli paydaşları dâhil etme ve okul geliştirme sürecinde öğretmenler ve katılımcı ebeveynler ile birlikte okul topluluğu için mesleki gelişim mekanizmasının geliştirilmesinin öneminin altı çizilmektedir.

İngiltere’de ise, 1998 yılında hükümet tarafından, tüm çocukların yaşam şansını iyileştirmek için birinci sınıf okul liderleri, sistem liderleri ve geleceğin liderlerini geliştirmeyi amaçlayan Ulusal Eyalet Mevzuat Konferansı (NCSL) kurulmuştur. Bu adımın yanı sıra İngiltere’de son on yılda müdür ve lider yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili olarak, tüm eğitim yöneticileri için işbaşı öğrenme etkinliğinin en yararlı ve değerli yetiştirme uygulaması olduğu da açıklanmıştır. Ancak bu iki açıklamayı da ilgilendirecek şekilde, eğitim yöneticisi hazırlama ve geliştirme konularında başarılı bir yetiştirme sürecinin en iyi şekilde nasıl sağlanabileceği hususunda endişelerin halen giderilemediği düşünülmektedir (Walker ve Dimmock, 2006, s. 131-132).

ABD’de, ISLLC kurulduğundan beri, ülke çapında birçok eyalet okul liderliği programlarını geliştirmek için standartlarını bu konsorsiyumun kararlarına uyarlamayı kabul etmiştir. Levin’in ‘Okul Liderlerini Eğitme’ başlıklı raporu, eğitim yönetimi programlarının çoğunda, görevde olan veya aday okul liderlerinin ihtiyaçlarına uygun bulunmayan alakasız müfredat ve yetersiz araştırmalar ile ilgili sorunlar bulunduğunu ortaya koymaktadır (Tucker ve Coddington, 2002, s. 44-45).

The Wallace Foundation (2010, s. 7) tarafından ABD’de birçok üniversite genelinde yapılan bir çalışmada, nitelikli eğitim yöneticisi adaylarının sayısının artırılması ve yöneticilerin ‘etkili liderler’ olabilmesi için alınması gereken bazı tedbirlere vurgu yapılmaktadır. Çalışmanın ana fikri, eğitim yöneticilerine gereken en iyi eğitim ve desteği vermek için liderlik hazırlama programları kurulması ve bu sayede eğitimde bir reform yapılmasıdır. Bu programların, eğitim yöneticisi adaylarının yüksek başarı sağlayabilmeleri için öncelikle adayların yönetime olan inançlarına etki etmesi ve adayları istekli hale getirip, etkili bir şekilde destekleyerek hazırlaması planlanmıştır.

The Wallace Foundation (2010, s. 15), eğitim yöneticisi adaylarını eğitmenin ve desteklemenin yanı sıra, onları tanımlamak ve kendilerinden neler beklendiğine açıklık getirmek için aşağıdaki çıkarımları öne sürmektedir:

- Okul lideri, tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul vizyonu yaratacak şekilde yönetsel yeteneklerini yansıtmalı ve okulun kültürünü değiştirmelidir.
- Liderlik eğitimi, okul liderlerinin yeni rolleri ile uyumlu olmalıdır.
- Okul liderleri, iyi eğitim ve öğrenmeye yönlendirilmeleri için gerekli araçların ve desteğin sağlandığı koşullarda faaliyet göstermelidir.
- Devlet ve taşra, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve okul liderlerinin bu vizyona erişmek için çalıştıklarına inanarak destek vermeli ve kararlı oldukları ortak bir vizyonu paylaşmalıdır.

İlk kez ABD’de ortaya çıkan okul liderliğinde bazı standartlar uygulanması, kıtalararası ölçekte pek çok ülkeye esin kaynağı olarak, bu uygulama üzerinde bazı geliştirme çalışmalarına öncülük ettiği söylenilebilir. Avustralya’da yapılan çalışmalar, liderlik eğitimi veya eğitim yönetimi programları üzerine yeni program ve standartlar geliştirme çalışmaları arasında yer almaktadır (Can ve Çelikten, 2019, s. 92).

Eğitim yönetimi programlarının temel becerileri, teorik ve pratik olarak iki boyutta toplanmaktadır. Teorik boyutta yer alan başlıklar, genel eğitim-öğretim liderliği, yönetsel liderlik, insan ilişkileri-kişiler arası liderlik becerileri, kişisel yetenekler, çok kültürlü bakış açısı gibi başlıklardan oluşurken, pratik alanda didaktik öğretim, simülasyonlar, diyalog ve sözel iletişim, doğrudan uygulama, doğrudan deneyim, model kurma ve görselleştirme boyutları bulunmaktadır. Pratik alanı çevreleyen esas eğitim uygulaması staj çalışmaları olup, pratik alandaki tüm boyutları kapsar niteliktedir (Şişman ve Turan, 2004a, s. 15-16).

Sahlberg (2007, s. 151)’e göre, eğitim gelişimi politikalarında ve reform stratejilerinde 1980’lerden beri görülmekte olan en az üç ortak özellik, Finlandiya’da genel olarak öğrencilerin başarısını artırarak eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Bunlardan birincisi, eğitimin standardizasyonudur. Bunun temel felsefesi, sonuç temelli eğitim reformunun hayata geçirilmesidir. Küresel eğitim geliştirme politikalarından ikincisi, okuryazarlık ve aritmetik alan

üzerine yoğunlaşmadır. Finlandiya’da bu amaçla okuma, yazma, matematik ve doğa bilimlerindeki temel öğrenci bilgi ve becerileri, eğitim reformlarının ana hedefleri ve endeksleri olarak kullanılmak üzere ön planda tutulmaktadır.

Sonuç olarak, PISA gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında bu adımın olumlu sonuçları görülebilmektedir. Üçüncü küresel eğilim ise, okullar için sonuç basamağında ortaya çıkan hesap verebilirlik sistemlerinin uygulanmasıdır. Okul performansı, özellikle öğrenci başarısını artırmak için, okulları ve öğretmenleri akredite etme, teşvik etme, denetleme ve sonuç olarak ödüllendirme veya cezalandırma süreçleri, bu özellikle yakından ilgilidir ve Finlandiya eğitim uygulamalarını diğer ülkelerden farklı kılmaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak, 20. yüzyılın başı itibariyle eğitim yöneticiliğinin ihtisas mesleği olarak betimlenmesinde ve yetkinlik gerektiren bir saha olarak kabul görmesinde önceye 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 okul 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 konumları yasal

güvence altına alınmıştır. Son reform ise, eğitim yönetimindeki istihdam sayısını artırmaya yönelik girişimler olarak ifade edilmiştir.

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

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 aldığını ifade etmiştir. Buna göre, 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin eskiden olduğundan çok daha fazla ve değişik görevlerden sorumlu oldukları düşünülmektedir.

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 karmaşıklığı, 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 olmadığının altını çizmektedir.

Buna karşın eğitim yöneticilerinden asıl beklenen, toplumun tüm karmaşık sorunlarını içselleştiren ve bu yönde çözümler geştiren akılcı, dinamik ve süregelen plan ve projelere öncülük etmeleridir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish*, 9(2), 89-105.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde İli Örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 61-69.
- Bates, R. J. (2010). History of educational leadership and management. P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Ed), *International encyclopedia of education* içinde (s.724730). Oxford: Elsevier.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2019). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 52-53.
- Caruth, D. L. (2009). *Staffing the contemporary organization: A guide to planning, recruiting, and selecting for human resource professionals*. Westport: Greenwood.
- Chakraborty, T. (2018). Role of interdisciplinarity in computer sciences: Quantification, impact and life trajectory. *Scientometrics*, 114(3), 1011–1029.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarına yön veren temel eğilimler. C. Elma, Ş. Çınkır (Yay. haz.), 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s. 3-12). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 191.
- DeBoer, G. E. (1991). *History of ideas in science education. Implications for practice*. New York and London: Teachers College.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 11-16.
- Fırıncıoğulları, S. (2016). Hermeneutik yöntem, ontolojik hermeneutik ve Hans Georg Gadamer. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 286-293

- Field, H., & Stapper, M. (1995). Interdisciplinary teaching source: NACTA Journal, 39(1), 8-21.
- Gemmill, G., & Oakley, J. (1992). Leadership: An alienating social myth? Human Relations, 45(2), 113–129.
- Gerstberger, H. (2010). Philosophy of interdisciplinarity. Natures Sciences Sociétés, 18(1), 42-45.
- Gingell, J., & Winch, C. (2004). Philosophy of educational policy: A critical introduction. London: Routledge Falmer.
- Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An Empirical Assessment. Educational Administration Quarterly, 50(4), 539-576.
- Kafka, J. (2009). The principalship in historical perspective. Peabody Journal of Education, 84(3), 318-330.
- Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. Turkish Journal of Educational Studies, 2(3), 79-107.
- Karip, E. (2008). III. Eğitim yönetimi kongresi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14(53), 5-6.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. Journal of Monetary Economics, 22, 3-42.
- Madge, J. (1965). The tools of science an analytical description of social science techniques. Anchor Books Doubleday and Comp.
- Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. Quarterly Journal of Economics, 107(2): 407–437.
- Nikitina, S. (2005). Pathways of interdisciplinary cognition. Cognition and Instruction, 23(3), 389-425.
- Notman, R., & Henry, D. A. (2011). Building and sustaining successful school leadership in New Zealand. Leadership and Policy in Schools, 10, 375–394.

Oksal, A., Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 371-381.

Oplatka, I. (2010). The legacy of educational administration: a historical analysis of an academic field. Berlin: Peter Lang.

Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. Phi Delta Kappan, 87(7), 492-499.

Posthuma, R. A., Moregeson, F. P., & Campion, M. A. (2002). Beyond employment interview validity: A comprehensive narrative review of recent research and trend over time. Personnel Psychology, 55, 1-12.

Price, T. L. (2005). Understanding ethical failures in leadership, Cambridge: Cambridge University.

Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. Educational Review, 61(4), 361-374.

Ribbins P. (1999). On redefining educational management and leadership. Educational Management and Administration, 27, 227-239.

Samier, E. (Ed.). (2016). Ideologies and educational leadership. London: Routledge. Sarı, E. (2017). Bilim felsefesi: Bütün bilimler birbirleriyle bağlantılıdır. Antalya: Noktaekitap

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. California: Sage.

Tirozzi, G. (2004). Repainting the canvas: The changing artistry of the principalship. Washington: Alliance for Excellent Education.

Toma, J. D. (2002). Legitimacy, differentiation, and the promise of the Ed.D. in higher education. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, 21-24 November, 2002. Sacramento, CA.

Tucker, M. S., & Coddling, J. B. (2002). The principal challenges: Leading and managing schools in an era of accountability. San Francisco: Jossey-Bass.

Wang, J., & Antonenko, P. D. (2017). Instructor presence in instructional video: Effects on visual attention, recall, and perceived learning. *Computers in Human Behavior*, 71, 79-89.

Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Pearson.

Yalçinkaya, M. (1997). *Akreditasyon ve yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zamier, E. (Ed.). (2016). *Ideologies and educational leadership*. London: Routledge.