Educational Administration: Theory and Practice
2013, Vol. 19, Issue 4, pp: 505-514

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
2013, Cilt 19, Sayı 4, ss: 505-514

w w w . k u e y . n e t



[Çağrılı Makale / *Invited Paper*]

Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Bilimsel Bilgi ve Batılı Biliş Tarzının Eleştirisine Giriş*

Scientific Knowledge Production and Westernized Cognitive Style in Educational Administration: An Introduction and Critique

Selahattin Turan[1], Mehmet Şişman[2]

Öz

'Modernite' ve etrafında şekillenen eğitim yönetimine ilişkin bakış açıları, yeni egemenlik formlarını meşrulaştırırken ve yeniden üretirken, kurgulan-arzulanan yaşam tarzlarını kültürel, politik ve ekonomik bağlamda konumlandıramamış; eklektik bir hal almıştır. Bu yönüyle 'modernite' ve 'ilerlemeci' ideolojiden beslenen ve mevcut iktidar biçimlerine hizmet eden teoriler, sosyal nedenselliği inkâr eden bir yapıya dönüşmüştür. Batı ve Türkiye'de yönetim, bir yönüyle, yönetim düşüncesinin nasıl bir 'yönetim tekniğine dönüştüğünün tarihi olarak tebarüz etmiştir. Kendi ürettiği çelişkili ve birbiriyle eklektik-kesintisiz, farklı biçimlerde 'arz-ı endam' eden yönetim kavramı, 'iyi' ve 'insani' olanı başarmak yerine 'teknik' bir aygıta; maddi üretim araçlarını elinde bulunduranların egemenliklerini meşrulaştırma ve sürdürmelerinin 'ideolojik' aracına evirilmiştir. Bu yönüyle alanda üretilen bilimsel bilgi -insani bir toplum ve dünya inşa etme yerine- var olan yapıyı egemen amaçlar doğrultusunda sürdürme işlevine katkı sağlamaktan ibaret, 'Batıcı-teknikçi' söylemlerin aracı durumuna düşmüştür. Bu çalışmanın amacı; eğitim yönetimi alanında geliştirilen ve diğer toplumlardan aktarılan kavram, model ve teorilerin alanı özgürleştirme işlevinden nasıl uzaklaştığını; bilgiyi üretenlerin, üretilen bilgiyi uygulamaya koyanların iradelerini nasıl piyasanın emrine verdiğini; mevcut kavram ve teorilerin farklı adlar altında nasıl yeniden aktarılarak üretildiğini tartışmaktır.

Anahtar sözcükler: Eğitim yönetimi, biliş tarzları, batılı bilgi

Abstract

Perspectives about educational administration formed within 'modernity' surely legitimate and reproduce prevailing and emerging forms of sovereignty. This conceptual study explores alternatives and ways beyond such reproduction and legitimation toward imagined ways of living that are more diverse and more open: more culturally, politically, and economically liberating. The purpose of this study is to analyze concepts and theories about educational administration that were developed in and imported to Turkey from other societies. I show, first, how these concepts and theories principally serve the 'modern' ideology of the market and, second, how this servitude constrains thinking and action about school administration in Turkey. I argue that this circumstance keeps educational administration from achieving necessary independence; in particular by ensuring those who produce and use the knowledge of this field put their free-will under the market's order. In essence, theories of schooling fed by conceptions of 'modernity' and 'progress,' via the servitude just described, turn into a structure of thought and action that denies -and actively subverts- social causality. Thus, school administration in both Turkey and the West, in one way, becomes apparent as the history of how administrative thought has translated its purposes into 'administrative techniques.' Administration thus becomes a tool for the status quo rather than contributing to the struggle for a humane society and a just. 'Westernized-technical' discourses seem a poor cognitive model for Turkish schooling, leadership, and education research.

Keywords: Educational administration, cognitive styles, western knowledge

[1] Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, sturan@ogu.edu.tr, [2] Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Atıf için/Please cite as:
Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19*(4), 505-514.

Türkiye, eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin en yoğun şekilde aktarıldığı ülkelerin başında gelmektedir. Alanda egemen olan kavram ve terminolojiye bakıldığında bu durum açıkça görülecektir. Bugün dünyada eğitim yönetimi alanında okutulan kitaplar ve kullanılan makaleler ağırlıklı olarak *Batı* menşelidir (Balcı, 1992, 2003; Bursalıoğlu, 1978; Hoy ve Miskel, 2012). Bunun arka planında yatan varsayım; başta ABD olmak üzere, Batı'da yapılan araştırmaların sonuçlarına göre geliştirilmiş olan teorilerin, Batı dışı toplumlar içinde geçerli olduğu ve aynı sonuçları verebileceği düşüncesidir. Dünyada bilimde egemen olan *doğrulamacı* yaklaşıma göre araştırmacı kendi araştırmasının sonuçlarını bir başka kültürde yapılmış araştırmanın sonuçları ile karşılaştırarak bir sonuca varabilir. Bu marazlı *öğrenme-düşünme-biliş tarzı*, bütün dünya için her şey *Batı*lılar tarafından düşünülmekte, geliştirilmekte, modellenmektedir varsayımına dayanmaktadır (Tuna, 2011). Öğrenme yaşayan insanın yaşadığı zaman, mekân ve kültürel çevrenin bağlamında gerçekleşir. Aktarmacı bir yaklaşım bilginin kimliğinin bilim insanının kimliğiyle yansıması değil diğerinin taklidi olma durumunu vaaz eder. Bu açıdan eğitim yönetimi bir kurum olarak okulu, nesne olarak öğretmen ve öğrenciyi yönetmekle iktifa etmeyip bilgiyi ve bunun bilimsel kamuoyunda yansımasını da içine almak zorundadır.

Eğitim Yönetimi Alanının Teorik Temelleri

Eğitim yönetimi alanında başlangıçta egemen olan *'teori hareketi'*, eğitim yönetimi alanında geçerli olabilecek yaklaşımların bilimsel teorilere dayalı olarak geliştirilebileceğini ileri sürmekteydi (Willover, 1994; Willower ve Forsyth; 1999 Willower ve Uline, 2001;). Oysaki teori hareketinin dayandığı temel paradigmaya dönük eleştiriler (English, 2001, 2002; Foster, 1998; Maxcy, 1991; 2001; Şimşek, 1997; Şişman, 1996; Turan, 2004; Waite, 2002) 1970'li yıllardan itibaren yoğun biçimde gündeme gelmesine rağmen Türkiye'de, mevcut eğitim yönetimi araştırmaları, *'teori hareketi'* ve onun uzantıları durumunda olan kavram ve teoriler üzerine inşa edilmeye çalışılmaktadır. Bu harekete dönük ilk eleştiriler Greenfield (1975, 1977, 1980, 1982, 1984, 1986, 1991) tarafından yapılmıştır. Greenfield ve Ribbins (1993), bu yıllarda, eğitim yönetimi alanında egemen olan işletmeciliğe dayalı *teknikçi-piyasacı yönetim* anlayışının *ontolojik, epistemolojik, metodolojik* ve *etik* temellerini sorgulamıştır. 1970'li yıllardan sonra eğitim yönetimi alanında alternatif bakış açıları teori hareketini esas alan ve eğitim yönetiminde egemen olan yaklaşımları sadece eleştirilmekle kalmamış, alternatif olarak *fenomenolojist, moralist, sübjektivist, rölativist, hümanist* ve *varoluşçu* bakış açılarına dayalı alternatif bilim anlayışları geliştirmeye başlamıştır (Anderson ve Grinberg, 1998; Bates, 1982; 1987; Foster, 1986; Greenfield, 1986, Maxcy, 1991; Waite, Turan ve Nino, 2013). Greenfield (1975), daha çok Weberci sosyal bilim anlayışını benimseyerek, bilimin esas itibarıyla anlamaya dayalı bir faaliyet olduğunu ileri sürmüştür. Bizde insanın varlıksal dayanağı *'kendini tanıma-anlamlandırma'* üzerine inşa

edilmiş olmasına rağmen *Batı*cı ve *Doğu*cu anlamlandırmaya dayalı bilgi üretmen anlayışı sürekli göz ardı edilerek daha çok *teknikçi-piyasacı* yönetim kavramları ve teorileri aktarılmaya yahut uyarlanmaya çalışılmaktadır.

Batı'da öteden beri eğitim yönetimin entelektüel temelleri ve sınırları tartışılmakta olup alanda üretilen bilginin tekrara düştüğü veya daha önce üretilen kavram ve teorilerin yeniden farklı kavram ve teoriler altında yeniden gündeme getirildiği ifade edilmektedir (Oplatka, 2009). Batı'da eğitim yönetimde egemen olan teori ve yaklaşımlar, diğer sosyal ve doğal bilimlerden *'insan davranışlarını kontrol'* amaçlı uyarlanmıştır. Greenfield'e (1977) göre kontrol amaçlı yönüyle örgüt teorisi bir ideolojidir (Harvey, 1979). Bir başka ifadeyle örgütün kuruluş amaç ve eylemleri ideolojiden beri değildir. Aslında bu görüş, başkaları tarafından da ileri sürülmüş, bilimin özünde, kontrol amaçlı bir eylem alanı olduğu kabul edilmiştir. Bu meyanda eğitim yönetimi alanında *yapısal-işlevselci* paradigma ve *sistem* yaklaşımı, eğitim yönetimi araştırmalarında ideolojik bir hegemonya oluşturmuştur. Bu bağlamda Batı'da yapılan araştırmaların Türkiye için de geçerli olabileceği varsayılmıştır. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında sıkça başvurulan ölçek çevirme ve uyarlama çalışmaları, bunun en tipik en sefil örneğidir. Ölçek uyarlama ve *Batıcı bilgi*yi aktarmanın temel varsayımı; Batı toplumlarının kendi özgün koşulları içinde üretilmiş olan bilimsel bilginin, aktarılan toplumlar için de geçerli olacağı varsayımıdır. Tuna'ya (2011) göre, her bilgi üretme, bir biliş tarzının sonucu olup *toplumsal sorunlar karşısında insanın sosyal eylemi*ni içerir. İnsanın sosyal eylemi, insanın bilincini ve farkına varışını yansıtır. Bilgiyi üretmenin de bir kültürü vardır ve bu yaşanılan bağlamın bir öğesidir. O bakımdan eğitim bilimleri alanında Batı'da üretilen bilimsel bilgi, içinde doğduğu toplumsal gerçekliğin özgün koşullarıyla bütünleşmiş, eğitimsel sorunları çözmeye dönük bir sosyal eylemin sonucudur. Buradaki temel problem; içinde var olduğu sosyal gerçekliğin unsuru olan bir biliş tarzı ve bilgi üretme sürecinin, evrensellik iddiasıyla pazarlanması, *'mutlak doğru'* gibi kabul edilmesi ve farklı kültürlerde farklı şekiller alabileceğinin göz ardı edilmesidir. Göz ardı edilen bir husus da; bilimin değerlerden bağımsız olmadığıdır. Bilim insanı, belirli bir değerler sistemi ve kültür içinde yetişerek eğitim, okul ve insana bu kültürün gözlüğü ile bakmaktadır. Bu durumu ifade etmek için *'lens'* ve *'paradigma'* kavramları kullanılmaktadır. Dolaysıyla bilimsel tek bir egemen paradigma olmayıp farklı paradigmaların çatışma ve yarışı söz konusudur.

Bu bağlamda teori bir anlamalar dizisidir. İnsanlar içinde yaşadıkları ve eylemde bulundukları dünyayı anlayıp anlamlandırmak için teoriler üretirler. Araştırma ise insan eylemlerinin sonuçlarıyla ilgili anlamlı ilişkileri keşfetmeye yöneliktir. Bu keşfetme bilme ile sınırlanmayıp etki edebilmeyi amaçlar. Dolayısıyla toplum bir çatışma alanı haline sokulup çıkarlar doğrultusunda empoze edilen değerler, güce sahip olmak isteyen insanların değerleri tarafından yönetilir. Esas itibarıyla bilimsel yöntem; gerçeğin temsili için bir karşılaştırma, bir dil ve anlam analizidir. Aynı zamanda bireylerin eylemleri

içinde saklı öznel anlamları yorumlamak ve söz konusu eylemlerin öznel kural ve ilkelerini keşfetmekle de ilgilidir. Batıcı eğitimsel bilginin aktarıldığı toplumlarda bilimsel yöntem, aynı zamanda, teori ve anlamı arka plana atan bir 'fetişizm' haline gelmiştir. Böylece yöntem aracılığıyla anlamsızlaştırılan eğitimsel bilgi, toplumların kendi özgün anlam dünyalarını yeniden inşa etmelerinin önünde en büyük engel haline getirilmiştir.

Bilim - İdeoloji - İktidar İlişkileri

Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi zamanın sosyal ve politik güçleri tarafından şekillenmekte olup akademik yapı ve bilimsel faaliyetler de söz konusu güçlerin etkisi altında kalmaktadır (Oplatka, 2009). 'Bilim insanı' sıfatı, hal-i hazırda var olan bilgiyi farklı biçim, kavramlaştırma, modelleme ve teoriler altında yeniden üreten *epistemik* bir topluluk üyesi olma haline göndermede bulunur. Söz konusu topluluk içinde, farklı bilim anlayışları göz ardı edilir. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da alternatif bilimsel topluluklar yoktur. Söz konusu topluluklar, farklı üretimlerde bulunduğu iddiasında olan; ancak fasit bir dairenin dışına çıkamadığının farkında bile olmayan, kendilerini fildişi kulelere hapsetmiş homojen oluşumlardır. Bu durum, alternatif bakış açısının, gelişmesine en büyük engeli teşkil etmekte; farklı düşünenleri dışlamaktadır. Giderek ticarileşen, metalaşan, ümit ve saygınlıklarını Batılı eğitim indekslerine bağlayan zavallı alan dergileri, bu yöntem ve aktarım fetişizminin en bariz çağcıl örnekleridir. Oysaki bilim insanı, bilimi sadece aktaran değil onu insanileştiren ve ahlakileştirendir. Bu anlam da bilim insanı aynı zamanda irfan insanıdır. İrfan sahibi bilim insanının asli görevi sadece bilim üretmek onu üretimin hizmetine sunmaktan öte insanlığın faydasına olan evrensel ve insani bir refaha vesile kılmaktır.

Türkiye'de diğer teknik ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında çalışanlar da; kendilerini toplumun dışında, toplumu terbiye etme ve dönüştürmeyle görevli, topluma -başka toplumlarda üretilmiş bilgiyle- ayar vermeyi kendine hak gören seçkinler olarak görmektedir. Bu yüzden de eğitim bilimi alanında çalışanlar, topluma yabancılaşmış bir güruh olarak görülmektedir. Bu algı değişmedikçe eğitim bilimleri alanında çalışanlar, iki arada bir derede kalmış, kendi dünyalarında zihinsel eksersizler yapan, Humboltçu üniversite anlayışının fildişi kulelerinde 'gitar' çalan temsilcileri olarak kalmaya devam edecektir. Eğitim bilimcilerin üzerinde durmaları gereken temel husus; daha *insani* ve daha *erdemli* bir toplum inşa etmenin yollarını aramak olmalıdır. Eğitim bilimcilerin, başka toplumların kendi özgün koşullarında üretmiş oldukları kavramlar üzerinden kendi anlam dünyalarını yeniden inşa etmeleri mümkün gözükmemektedir. Eğitim bilimciler farklı toplumların sosyal gerçekliğine dayalı olarak üretilen bilgilerle devşirilmiş anlam dünyaları üretmek için çabaladıkça farklı ideolojilerin aracı ve sözcüsü olmaktan kurtulamayacaklardır. Başka bir ifadeyle eğitim bilimcilerin çeşitli egemen paradigmaların sözcülüğüne talip olma ve alanla ilgili bir takım

teorileri ideolojileştirme yerine makro düzeyde bir yaklaşımı benimseyip eğitimle ilgili sorunlara bütüncül bir yaklaşımla bakmaları gerekmektedir (Evers, 2003; Evers ve Lakomski, 1994, 2001a, 2001b; Oplatka, 2007).

Zaman-Mekân İlişkileri Işığında Eğitim Yönetimi Araştırmaları

Okullar *'iyi ödev insanı'* yetiştirmeye talip insani oluşumlardır. Bireylerin kendi özgür iradeleriyle belirli değerleri inşa etme ve sürdürme okulun varlık nedenidir. Okul, toplumdan ve bireylerin özgür iradelerinden bağımsız bir oluşum değildir; insanın varlıksal dayanağını ve kendi özünü inşa ettiği özgür bir mekândır. Okul, diploma ve sertifikalar aracılığıyla kişinin iradesini piyasanın emrine veren, kişiyi ehlîleştiren, sıraya dizen, köleleştiren bir fiziki mekân değil; kişiyi *'cümle varlığın birliği'* esası ve bireyi *kendi ruhunun ufku*na yürüten bir mabettir (Koç, 2008; Topçu, 1998)

Eğitim araştırmacısının temel amacı, insanların okul yaşamını nasıl algıladıklarını, düzenlediklerini, iradelerini nasıl özgürleştirdiklerini anlamaya ve keşfetmeye çalışmak olmalıdır. Eğitim yönetimi disiplinler arası bir alan olup sosyal, politik, ekonomik, tarihsel ve kültürel boyutları vardır. Eğitim yönetimi araştırmacısı, eğitim ve okulu ele alırken, söz konusu değişkenleri birlikte hesaba katmalı, bütüncül bir bakış açısına sahip olmalı, makro ve mikro düzeyde değişkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim yönetimi araştırmacıları zihinlerindeki *insan tasavvuru*nu netleştirmedikçe, sosyal gerçeği çözümlemeleri ve tartışmalarını *zaman, en, genişlik* ve *yükseklik* bağlamında konumlandırmaları mümkün gözükmemektedir. Bu yönüyle eğitim yönetimi, zamanın içine ve ruhuna çekilememiş, fizik-ötesi bir hal almıştır.

Bilim üretme, daha öncede sözü edildiği gibi teori oluşturma esasen bir dil oyunudur. Dil, bizim bilgi üretme yöntemimizi, sürecimizi, sonuçlarımızı belirleyen sembolik bir sistemdir. Evrensel bir dil yoktur. Bilimsel bilgi üretme süreci, dille gerçekleşen bir eylemdir. Öyleyse dilimizin bize sağladığı imkân ve fırsatlar, bilim üretme sürecimizi de belirlemektedir. Bilgiyi ortak kılmak için de aynı dilden konuşmak ve kavramlara ortak anlamlar yüklemek gerekmektedir. İnsan, kendini kuşatan bu semboller dünyası arasında gerçeği bulma gayesiyle öğrenme çabası güden bir varlıktır. Semboller, insanların onlara yükledikleri anlamlara göre biçimlenir. Evrensel bir dil olmadığı gibi evrensel semboller de yoktur. Genelde Batı bilimi özelde ise *Batı*lı ülkelerde sosyal alanda üretilen teoriler, o toplumların içinde yetişen, o toplumlara göre düşünen ve o toplumların sosyal gerçeklerini bulmaya çalışan insanların ürünüdür. Burada bilim felsefesindeki *emik-etik*, *modern-postmodern*, *pozitivist-yorumsamacı* ikilemelerine dayalı tartışmaların etraflıca çözümlenmesi gerekiyor. Bu bağlamda kamu eğitimini, okulların yeni rolleri ve eğitim yönetiminin asli işlevini tartışmaya açmak gerekiyor (Giroux, 2003; Lingard ve Christie, 2003).

İnsan; toplum, zaman ve mekân boyutları içinde yer alır. Okul, insanla anlamlandığı gibi amaç ve anlamını da zaman içindeki en ufak aralık olan *an* ve *bağlam*dan alır. Eğitim araştırmacısının ulaştığı sonuçlar belli bir zaman dilimi

ve *an*ı kapsar. Buna ilişkin yargılamalar da söz konusu *o an*la sınırlıdır. Bir başka ifadeyle okul akışkan bir yapıya sahiptir: Kendi dinamikleri içinde değişerek ve dönüşerek varlığını anlamlandırma ve meşrulaştırmaya çalışır. Bizde her nedense *okul antropolojisi* ve *eğitim antropolojisi* araştırmalara konu olmamıştır. Eğitim araştırmacıları, eğitimin ve okulun antropolojik, sosyal, kültürel ve tarihi boyutlarını göz ardı ederek entelektüel derinliği olmayan, *istikametsiz* ve mekanik-gündelik çalışmalarla bir *menzile* varmaya çalışmaktadırlar. Bilim için bilim ya da kariyer için bilim anlayışıyla yapılan araştırmaların sonuçları ve etkileri bu yüzden yüzeysel kalmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında egemen olan araştırma konularına baktığımızda, bunların büyük ölçüde Türkiye toplumunun dışında üretilen kavramlardan aktarıldığını ve çevrildiğini görürüz. Hesap verebilirlik, sosyal sorumluluk, örgütsel vatandaşlık, kriz ve toplam kalite yönetimi, öğretmen yeterlilikleri, okul ve yönetici standartları, yapılandırmacı müfredat, pozitif psikoterapi, gelişimsel rehberlik, yönetici ve program yeterlilikleri bunlardan bazılarıdır. Bunların Türkiye toplumunun tarihî ve kültürel bağlamıyla yakından uzaktan bir ilişkisi yoktur. İçinde geliştiği toplumların *an*lık sorunlarını çözmeye dönük olan bu araştırmalar; gündelik, geçici çözüm arayışlarıdır. Örneğin, yükseköğretimde Bologna süreci kapsamında pek çok retorik üretildiğini görüyoruz. Burada Bologna kavramının sembolik bir anlamı vardır. Zira Bologna üniversitesi, bir öğrenci loncası olarak kurulmuş olup öğrenciler tarafından finanse edilen ve yönetilen bir liberal üniversite modelini öngörmektedir. Bu bütünüyle ekonomik rasyonalite anlayışına dayalı bir model olup bütün Avrupa yükseköğretim alanını buna göre inşa etmeyi öngören bir süreçtir. Bu süreçte her şey girdi çıktıları ile değerIendirilmekte ve tamamen *piyasacı-yararcı* bir anlayış merkeze alınmaktadır. Bilimsel işletmecilik ve ilerlemecilik ideolojisine dayalı bu model, insanı kendi iradesi dışında biçimlendirmeyi öngörmektedir. Bir bakıma insanın kendi esası ve özünü dışlayıcı bir anlayışı temsil etmektedir. Bu süreçte Nizamiye, Fatih ve İstanbul Darülfünun ve benzeri kurumların rolü dikkate alınmamakta, modeller tek yönlü ve ideolojik olarak aktarılmaktadır.

Sonuç Yerine ve Bazı Öneriler

Bilimin nihai amacı, kapsadığı alan ve konuya ilişkin özgün kavram, model ve teori geliştirme ve uygulamaya ilişkin sorunlara çözüm üretme olmalıdır. Ancak Türkiye'de bu konudaki temel problem; akademisyenlerin kendi toplumsal gerçekliklerinden ilham alan üretimlerde bulunmak yerine, bilimsel selâmeti ve felâhı aktarma ve tercüme faaliyetlerinde aramalarıdır. Türkiye toplum hafızasını kaybetmiş ve 1500 yıllık bilim geleneğinden koparılmıştır. Gelenek ve geleceğin birbirine bağlı olarak sürdürülmesi; bu topluma özgü bilim yapma imkânını veren ve onu insanlık bilim hayatına kendine has konum kazandırmaya yüreklendiren en önemli hususiyettir. Bu bağlamda soru nettir: *Bizler bütün küreyi dolaşan ve belli güç merkezlerinin kontrolündeki bilginin taşıyıcısı mı olacağız, yoksa kendi bilgimizin taşıyıcısı, mensup olduğumuz medeniyet dünyamızın öncü ve yapıcı failleri mi olacağız?*

Söz gelimi eğitim yönetimi alanında gündeme gelen liderlik kavramlaştırmalarına bakıldığında, bunların içinde geliştikleri toplumun kültürel sorunlarını çözmeye dönük arayışlar olduğunu görürüz. Liderlik teorileri birey odaklı, birey merkezli, bireyi önceleyen, yıldızlaştıran, ödüllendiren bir anlayışı temsil etmektedir. Dolayısıyla bu teoriler birey merkezli olmayan, iradesini piyasanın emrine vermeyen bireyler için anlamlı ve geçerli olmamaktadır. Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmaların çoğu, Batı'da geliştirilmiş teori ve modelleri uyarlama ve aktarmaya dönüktür. Bu alanın temellerini inşa eden akademisyenler genelde Batı'da eğitim görmüş ve orada öğrendiklerini iyi niyetle Türkiye'ye aktarmaya çalışmışlardır. Bu anlayışın arkasında şu varsayım yatmaktadır: Eğitim yönetimi ile ilgili en geçer teoriler Batı'da geliştirilenlerdir. Bu anlayışın temel tehlikesi şudur: *Batılı eğitimsel bilgi tek yönlü yayılmaktadır*. Bu durum eğitim araştırmacılarının zihninde *'veren elin daha üstün'* olduğu gerçeğini gündeme getirmekte, kişilik örselenmesine sebep olmaktadır.

Bu bağlamda genç eğitim yönetimi araştırmacılarının aşağıdaki önerileri dikkate almalarının, bindikleri dalı kesmemeleri yönünde bir başlangıç olabileceği düşünülmektedir:

1. Eğitim yönetimi araştırmacıları *'bilim için bilim'* veya *'kariyer için bilim'* anlayışından vazgeçmeli; Türkiye toplumu için yaptıkları ve ürettiklerinin kıymetini namusluca sorgulamalıdırlar.
2. Araştırma konularını saptarken veya seçerken eğitim yönetimi ile ilgili yaşanan öze ilişkin veya ontolojik sorunları esas almalı; uygulamadan teoriye gitmeli ve gerekirse bu süreçte özgün teoriler geliştirme yolunu tercih etmelidirler.
3. Eğitim yönetimi alanında *yeni bir dil ve söylem* geliştirmeli, söz konusu dil ve söylem içinde yaşadığımız toplumun kavram ve anlam dünyası ile ilişkilendirmelidirler.
4. Eğitim araştırmacıları, bu toplumun binlerce yıllık tarihî ve kültürel geçekleri ile yüzleşmelidirler. Toplumu dönüştürmekten önce keşfetmeye ve anlamaya dönük bir bilim anlayışını merkeze almalıdırlar.
5. Üstatları ve önceki teorileri doğrulamaya dönük bilim anlayışından vaz geçip *eleştirel bir bilinçle* sosyal gerçekliği çözümlemeye ve anlamlandırmaya çalışmalıdırlar.
6. Araştırmacılar çalışmalarını, yaşadığımız toplumsal sorunları çözmeye dönük olarak, disiplinler arası ve disiplinler üstü bir yaklaşımla tasarlamalı; farklı uzmanlık alanlarından araştırmacılarla birlikte araştırma sürecinde yer almalıdırlar.
7. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarındaki araştırmacılar, her şeyi bir başka toplumdan aktarma, uyarlama ve ölçek veya metin çevirme yerine kendi özgün koşullarına uygun *sentez araştırma* ve *modeller* tasarlamalı ve bilgi üretme yolunu tercih etmelidirler.

Kaynaklar/References

Anderson, G. L., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly, 34*(3), 329-353.

Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(1), 27-45.

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi. II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9*(33), 26-61.

Bates, R. J. (1982). *Towards a critical practice of educational administration*. ED219839.

Bates, R. J. (1987). Corporate culture, schooling, and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, *23*(4), 79-115.

Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: AÜEF Yayınları.

English, W. F. (2001). What paradigm shift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy I the research and practice of educational administration*. International Journal of Leadership in Education*, *4*(1), 29-38.

English, W. F. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education, 21*(2), 109-136.

Evers, C. W. (2003). Philosophical reflections on science in educational administration. *International Studies in Educational Administration, 31(*3), 29-41.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (1994). Three dogmas: a rejoinder. *Journal of Educational Administration, 32*(4), 28-37.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001a). Theory in educational administration: naturalistic directions. *Journal of Educational Administration, 39*(6), 499-520.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001b). The ıncomplete naturalist: Donald Willower on science and ınquiry in Educational Administration. *Journal of Educational Administration, 39*(5), 442-454.

Foster, W. (1998). Editor's foreword for the special ıssue: postmodernism. *Educational Administration Quarterly, 34*(3), 294-297.

Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration* Buffalo, NY: Prometheus Books.

Greenfield, T. (1975). Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. In M. Huges (Ed.), *Administering education: International challenges.* London: Athlone Press.

Greenfield, T. B. (1977). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry, 9*(2), 97-112.

Greenfield, T. B. (1980). The man who comes back through the door in the wall: Discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly, 16*(3), 26-59.

Greenfield, T. B. (1982). Against group mind: An anarchistic theory of organization. *McGill Journal of Education, 17*(1), 3-11.

Greenfield, T. B. (1984). Leaders and schools: Wilfulness and non-natural or organizations. In T. Sergiovanni and J. Corbally (Eds.), *New perspectives in administrative theory and practice.* Illinois: University of Illinois.

Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange, 17*(2), 57-80.

Greenfield, T. (1991). Re-forming and re-valuing educational administration: whence an when cometh the phoenix? *Educational Management and Administration, 19*(4), 200-218.

Greenfield, T. B., & Ribbins, P. (1993). Educational administration as a humane science: Conversations between Thomas Greenfield and Peter Ribbins. In T. B. Greenfield and P. Ribbins (Eds.), *Greenfield on educational administration: Towards a humane science* (pp. 229-271). London: Routledge.

Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Education Philosophy and Theory, 35*(1), 6-16.

Harvey, D. (1979). *Population, resources, and the ideology of science*. Netherlands: Springer.

Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice*. NY: Random.

Koç, Y. (2008). *Anadolu mayası.* Ankara: Cedit.

Lingard, B., & Christie, P. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educationaladministration: an introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education, 6*(4), 317-333.

Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: the aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration, 39*(6), 573-588.

Maxcy, S. J. (1991). *Educational leadership: a critical pragmatic perspective.* NY: Greenwood Publishing.

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration. *Journal of Educational Admimistration, 47*(1), 8-35.

Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(3), 451-464.

Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 3(1), 97-109.

Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin maarif dâvası*. İstanbul: Dergâh.

Tuna, K. (2011). *Batılı bilginin eleştirisi üzerine*. İstanbul: İz.

Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1),1-8.

Waite, D., Turan, S., & Nino, J. M. (2013). Capitalism, corruption, and corporativism: examples from turkish and american educational systems. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (Bogotch, Ira; Shields, Carolyn M. (Eds.), Netherlands: Springer.

Waite, D. (2002). The paradigm wars in educational administration: an attempt at transendence. *International Studies in Educational Administration, 30*(1), 66-77.

Willower, D. J. (1994). Dewey's theory of ınquiry and reflective administration. *Journal of Educational Administration, 32*(1), 5-22.

Willower, D. J., & Uline, C. L. (2001). The alleged demise of science: a critical ınquest. *Journal of Educational Administration, 39*(5), 455-471.

Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship on educational administration. In Murphy, J. and Louis K.S. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 1-24). San Fransisco: Jossey-Bass.

Received: 28/09/2013
Revision received: 30/11/2013
Approved: 02/12/2013

[*] Bu makalenin ilk hali, Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği tarafından 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında İnönü Üniversitesi'nde düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu makalenin ilk halini okuyarak öneriler getiren değerli meslektaşlarım M. Polat, F. Sezgin, C. Howley, M. Yalçın ve M. Öz'e teşekkürü bir borç bilirim.