



Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Programlarının İncelenmesi

Ayşegül Demirdağ

Sınıf Öğretmeni

aysgldmrdg81@gmail.com, ORCID:0009-0005-3540-2199

Özet

Günümüzde eğitim yöneticilerinden, alanlarında iyi bir eğitime sahip olmaları ve yönetim, liderlik, planlama ve organize etme gibi görevleri başarıyla yerine getirmeleri beklenmektedir. Bunlara ek olarak, eğitim yöneticilerinin çağın gereksinimlerine ayak uydurmak için gerekli tüm donanımlara sahip olmaları da önemli bir husustur. Bu durumun gerekçeleri arasında, akademik başarının düşüklüğü, öğrencilerde görülen davranış bozuklukları, öğretmenlerin iş tatminlerinin azalması, okulların fiziki koşullarından kaynaklı sorunlar ve hatta okul-veli işbirliği eksikliği gibi hususlar yer alabilmektedir. Başka bir ifadeyle, eğitime dair içsel ve dışsal tüm sorunlar, eğitim örgütlerinin nasıl yönetildiği ile ilişkilendirilebilmektedir. Yönetim sosyal yaşamın yörüngesinde merkezi bir unsur haline gelmiştir. Bu bağlamda, politik liderler, üst kademedeki eğitim yöneticileri ve hatta öğrenci velileri, eğitim yöneticilerinden etkili bir eğitim yöneticiliği sergilemelerini beklemektedirler. Eğitim yöneticilerinin yönetsel yeterliklere ne derece sahip oldukları ile örgüt başarısı ve liderlik stilleri arasındaki ilişki, pek çok araştırmaya konu edilmiştir. Fakat işe koşulacak eğitim yöneticilerine yeterlikler kazandırması beklenen eğitim yönetimi programlarını konu edinen çalışmalar oldukça az sayıdadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki eğitim yönetimi programlarının varlık sebeplerinin neler olduğu ve hangi anlamları ifade ettiğinin açıklanmasına, diğer bir ifadeyle, söz konusu programların ontolojik olarak detaylı bir analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim yönetiminin ontolojik açıdan yetersiz betimlenmesi kadar, epistemolojik bir temele oturtulmadan açıklanmaya çalışılması da pek çok çalışmada karşılaşılan bir olgudur. Bu noktada eğitim yönetimi, epistemolojik olarak ne anlama geldiği, amaçları ve hedefleri bakımından sürekli olarak güncellenmek durumundadır. Yaygın şekilde kabul gören tanımlardan birine göre, eğitim yönetimi; bir eğitim kurumunun belli bir program dâhilinde, amacına ulaşmak için uygun ve erişilebilir olan insanî ve maddî kaynakları eşgüdümleme süreci olarak kabul edilmektedir. Planlama, düzenleme, yönlendirme, koordine etme, kontrol etme ve performans değerlendirme gibi bir dizi süreci kapsayan geniş bir şemsiye özelliği taşıyan yönetim terimi, bu özelliğinden dolayı tek bir işlemi veya eylemi ifade etmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Eğitim Programları, Yönetsel Uygulamalar

Examination of Educational Management Programs in Turkey

Abstract

Nowadays, education managers are expected to have a good education in their fields and to successfully perform tasks such as management, leadership, planning and organizing. In addition, it is also an important consideration for

education managers to have all the necessary equipment to keep up with the requirements of the Oct. The reasons for this situation may include issues such as low academic achievement, behavioral disorders observed in students, Decrement of teachers' job satisfaction, problems caused by the physical conditions of schools, and even lack of school-parent cooperation. In other words, all internal and external problems related to education can be related to how educational organizations are managed. Management has become a central element in the trajectory of social life. In this context, political leaders, education administrators at the top level and even parents of students expect education administrators to demonstrate effective education management. The relationship between the degree to which educational managers have managerial Deciciencies and organizational success and leadership styles has been the subject of many studies. However, there are quite a few studies on educational management programs that are expected to provide competencies to the education managers who will be employed. In this context, it is necessary to explain what the reasons for the existence of educational management programs in Turkey are and what meanings they mean, in other words, an ontologically detailed analysis of these programs is needed. As well as an ontologically inadequate description of educational management, an attempt to explain it without putting it on an epistemological basis is a phenomenon encountered in many studies. At this point, educational management has to be constantly updated in terms of what it means epistemologically, its goals and objectives. According to one of the widely accepted definitions, educational management is considered as the process of coordinating human and material resources that are appropriate and accessible for an educational institution to achieve its goal within a certain program. The term management, which has a broad umbrella feature covering a number of processes such as planning, organizing, directing, coordinating, controlling and performance evaluation, does not refer to a single operation or action due to this feature.

Key Words: Educational Management, Educational Programs, Managerial Practices

Giriş

Günümüzde eğitim yöneticilerinden, alanlarında iyi bir eğitime sahip olmaları ve yönetim, liderlik, planlama ve organize etme gibi görevleri başarıyla yerine getirmeleri beklenmektedir. Bunlara ek olarak, eğitim yöneticilerinin çağın gereksinimlerine ayak uydurmak için gerekli tüm donanımlara sahip olmaları da önemli bir husustur.

Bu durumun gerekçeleri arasında, akademik başarının düşüklüğü, öğrencilerde görülen davranış bozuklukları, öğretmenlerin iş tatminlerinin azalması, okulların fiziki koşullarından kaynaklı sorunlar ve hatta okul-veli işbirliği eksikliği gibi hususlar yer alabilmektedir. Başka bir ifadeyle, eğitime dair içsel ve dışsal tüm sorunlar, eğitim örgütlerinin nasıl yönetildiği ile ilişkilendirilebilmektedir.

Gronn’un (2010, s. 412) belirttiği gibi, yönetim sosyal yaşamın yörüngesinde merkezi bir unsur haline gelmiştir. Bu bağlamda, politik liderler, üst kademedeki eğitim yöneticileri ve hatta öğrenci velileri, eğitim yöneticilerinden etkili bir eğitim yöneticiliği sergilemelerini beklemektedirler.

Eğitim yöneticilerinin yönetsel yeterliklere ne derece sahip oldukları ile örgüt başarığı ve liderlik stilleri arasındaki ilişki, pek çok araştırmaya konu edilmiştir. Fakat işe koşulacak eğitim yöneticilerine yeterlikler kazandırması beklenen eğitim yönetimi programlarını konu edinen çalışmalar oldukça az sayıdadır.

Black, Burrello ve Mann (2017, s. 68), eğitim yöneticilerinin işbaşındaki performansları kadar, göreve hazırlanma evrelerinin de üzerinde hassasiyetle durulması gereken konular arasında olduğuna dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye’deki eğitim yönetimi programlarının varlık sebeplerinin neler olduğu ve hangi anlamları ifade ettiğinin açıklanmasına, diğer bir ifadeyle, söz konusu programların ontolojik olarak detaylı bir analizine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ancak, Aydın (2013, s. 7), üniversitelerin toplumsal yaşamda varlıklarının pek hissedilmediğini ve akademik gcten çok, politik gücün hkimiyetinde olduklarını belirterek, üniversitelerin ontolojik açıdan amaçlarının uygunluğuna şüpheyle yaklaşmaktadır. Bu araştırmanın odak noktası olan eğitim yönetimi programları da benzer sorunlar taşıyıp taşımadıkları bakımından irdelenmelidir. Ayrıca, niversiteler ve bu araştırmaya konu edilen eğitim yönetimi programlarının, eğitim yöneticisi yetiştirilmesi konusundaki görev ve sorumlulukları detaylı şekilde tartışılmalıdır.

Eğitim yönetiminin ontolojik açıdan tartışılmasından önce, Greenfield’in (1973, s. 552) rgtlerin ontolojik statüsüyle ilgili sorusu, eğitim yönetiminin ontolojik olarak açıklanmasına zemin oluşturmaktadır: ‘Bir şeyi hedef olarak belirleyen bir örgüt gerçekte neyi ifade etmektedir?’. Biraz daha derinleştirmek gerekirse, ‘rgtlerin hedefleri olabiliyorsa, o halde örgütteki insanların rolü nedir?’, ‘Değerleri ve faaliyetleri ne olmalıdır?’ gibi sorular, örgütlerin ontolojik temeline ışık tutmayı amaçlamaktadır. İnsanların okullardaki rollerinin ve değerlerinin önemsememesi ve insanlara yönelik bazı otoriter tutumlara sahip olmalarından dolayı bu örgüt görüşüne şüpheyle yaklaşılmaktadır.

Ayrıca, yine bu görüşün eğitim yönetimi araştırmalarının merkezinde yer alan iktidar, politika ve değer konularını açıklamakta yetersiz kaldığı dşnlmekte ve metodolojik açıdan da sürdürülemez olarak değerlendirilmektedir (Hodgkinson, 1991, s. 84-87).

Eğitim yönetiminin ontolojik açıdan yetersiz betimlenmesi kadar, epistemolojik bir temele oturtulmadan açıklanmaya çalışılması da pek çok çalışmada karşılaşılan bir olgudur. Bu noktada

eğitim yönetimi, epistemolojik olarak ne anlama geldiği, amaçları ve hedefleri bakımından sürekli olarak güncellenmek durumundadır.

Yaygın şekilde kabul gören tanımlardan birine göre, eğitim yönetimi; ‘bir eğitim kurumunun belli bir program dâhilinde, amacına ulaşmak için uygun ve erişilebilir olan insanî ve maddî kaynakları eşgüdümleme süreci’ olarak kabul edilmektedir.

Planlama, düzenleme, yönlendirme, koordine etme, kontrol etme ve performans değerlendirme gibi bir dizi süreci kapsayan geniş bir şemsiye özelliği taşıyan ‘yönetim’ terimi, bu özelliğinden dolayı tek bir işlemi veya eylemi ifade etmemektedir (Kashyap, 2017, s. 3).

Buna göre, eğitim yönetimini epistemolojik olarak; ‘öğrencilere istendik şekilde eğitim sağlamak’, ‘kaynakların doğru kullanımını sağlamak’, ‘öğretmenlerin mesleki etik ve mesleki gelişimlerini sağlamak’, ‘toplumu harekete geçirmek’, ‘hedeflenen işleri istendik şekilde yaptırmak’ ve ‘eğitimin niteliğini artırmak’ gibi anlamlarıyla betimlemek mümkündür.

Greenfield (1975, s. 1), eğitim yönetiminde pozitivist bir yönelimin, insanları ve organizasyonları kolaylıkla ayrı yollara sevk etmekte olduğundan ve örgütlerin insanî tecrübeler, uygulamalar ve eylemlerinin ötesinde bir varlığa sahip olmadığını ileri sürmektedir.

Ackroyd (2000, s. 101) da bu fikri destekleyerek, örgütlerin, onun mensubu olan üyeleri tarafından oluşturulduğunu ve örgütlerin ontolojisinin öncelikli olarak yapı üzerinde değil, aynı zamanda eylem üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim Yönetiminde Yenilenme Arayışları

1980’li yıllardan bu yana, tüm uluslarda eğitime olan ilginin artması, eğitim örgütleri için nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim bilimleri alanının bir alt dalı olan eğitim yönetimi bilim dalını ön plana çıkarmıştır. Böylece eğitim yönetimi bilim dalı hem dünyada hem de Türkiye’de kritik bir önem kazanmıştır.

Türkiye’de eğitim yönetimi bilim dalının, işletme ve kamu yönetimi gibi alanlardan ayrılarak bağımsız bir kürsüye sahip olması, eğitim yöneticiliğinin bilimleşmesine büyük katkılar sağlamıştır.

Çelik’in (1995, s. 48) ifade ettiği gibi, dünyadaki hızlı değişimlere ayak uydurmak ve uyum sağlamak için eğitim yöneticilerinin iyi eğitilmiş olmaları ve işlerini profesyonelce yapmaları gerekmektedir.

1953’te Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü’nün (TODAİE) kurulması ve 1963’te Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP), Türkiye’deki eğitim yönetiminin bir araştırma ve bilimsel çalışma alanı olarak ortaya çıkmasına öncülük etmiştir.

1960’lı yıllardan itibaren, eğitim için yurt dışına gönderilen az sayıdaki akademisyenin, öğrendikleri kuram ve yöntemleri ülkemizde uygulamaya başlaması, söz konusu bilimleşme sürecine ivme kazandırmıştır. Dolayısıyla bu bilim dalının ülkemizde bir araştırma ve bilimsel çalışma alanı olarak kabul edilmesi, ABD ve batılı ülkelerin taklidi ve ülkemizde tatbiki şeklinde olmuştur (Şimşek, 1997, s. 96-97).

Sonraki yıllarda eğitim yönetimi alanı üniversitelerde kurulan yeni bölümlerle, akademik bir disiplin olma yoluna girmiş ve eğitim yönetimi, ayrı bir bilim dalı olarak çalışılmaya başlanmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere, diğer bilimlerle kıyaslandığında, eğitim bilimlerinin görece olarak yeni bir bilim dalı olduğunu söylemek mümkündür (Bursalıoğlu, 2003, s. 1-3; Örucü ve Şimşek, 2011, s. 169-171).

Eğitim yönetimi programlarının varoluşunun tarihsel sürecinin ve zaman içinde ontolojik olarak hangi anlamlara büründüğünün açıklanmasından sonra, eğitim yöneticilerinin ontolojik statüsüne değinmekte fayda vardır.

Rousmaniere (2007, s. 3), okul yöneticiliğinin ontolojik tarihinin, eğitim yönetimin genel tarihine oranla daha az kayıt edilmiş olduğunu belirtmektedir. Yazar, bu durumun nedenlerini şöyle açıklamaktadır; eğitim yönetimi tarihçelerinin pek çoğu, sınırlı tarih eğitimi almış akademisyenlerdir.

Eğitim tarihçeleri, politika geliştirmeye ve eğitim yönetimine odaklanarak eğitim denetçileri ile eğitim yöneticilerini aynı kategoride toplamışlardır. Ayrıca yazar, eğitim tarihçelerinin disiplin

süreçlerinde yöneticilerle karşı karşıya gelme ihtimalinden dolayı tarihe kayıt düşme ilkelerini göz ardı ettiklerini vurgulamaktadır.

Son olarak yazar, eğitim ve eğitim sistemlerinin gelişiminin tam olarak anlaşılması gerektiğini savunurken, bunun mümkün olabilmesi için ilk önce eğitim yöneticisinin değişen rolünün anlaşılması gerektiğinin altını çizmektedir.

Türkiye’deki eğitim yöneticisi yetiştirme modelinin dayandığı felsefeye bakıldığında, eğitim yöneticisinden ziyade bilim adamı yetiştirmeyi amaçlayan bir politikanın etkili olduğu ve bu etkinin 2000’li yılların başına kadar devam ettiği görülmektedir.

Hesapçıoğlu (1998, s. 131), 1947 yılında ABD ile imzalanan işbirliği anlaşmasından sonra, yüksek lisans ve doktora eğitimi için ABD’ye gönderilen eğitimcilerin yurda dönmesiyle Amerikan davranışçılığı paradigmasının, Türk eğitim sistemini şekillendirmeye başladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, Türk eğitim sistemi uzun yıllar boyunca merkezî yönetimli bir felsefenin etkisinde kalmıştır.

Akkuş (2011, s. 2), Türk eğitim sisteminin etkili eğitim yöneticilerine sahip olamayışındaki sebeplerden biri olarak bu modeli öne sürmektedir. Çünkü bu model, batıda elli yıl önce kuram-uygulama dengesi tam olarak gözetilmeden uygulanmış ve bu modele göre eğitimcilerin yetiştirilmesinde akademik bir yönelim benimsenmiştir.

Bu modelde eğitim yöneticilerinin uygulayıcılık rollerine yönelik eğitim göz ardı edilmiş ve modelin ülkemiz şartlarına uyarlaması yapılmamıştır. Bunun neticesinde de 20. yüzyılın ikinci yarısında istenilen ve ihtiyaç duyulan gelişme, eğitim yönetimi pratikleri açısından yakalanamamıştır.

Eğitim Yönetimin Yönetimsel Uygulanabilirliği: Ülke Karşılaştırmaları

Günümüzde yapılan araştırmalar, liderliğin doğuştan kazanılan bir özellik olduğu ve eğitim yöneticiliği için bir okul okumanın gerekli olmadığı gibi düşüncelerin geçerliklerini kaybetmeye başladığını göstermektedir (Riggio, Murphy ve Pirozzolo, 2002, s. 1).

Benzer şekilde, eğitim yöneticiliği için sadece öğretmen olmak ve belirli bir kıdem yılını geride bırakmak da yeterli görülmemektedir. İyi bir eğitim yöneticisi olmak için, bu amaca yönelik bir eğitim almak pek çok gelişmiş ülkede benimsenen bir politika haline gelmektedir ve giderek yaygınlaşmaktadır.

ABD’de eğitim yöneticilerinin niteliklerinin artırılarak iyi birer eğitim yöneticisi olmaları için bazı politikalar belirlenmiştir. Bu politikalar arasında, ‘eğitim yöneticilerine en iyi eğitim ve desteğin verilmesi için, liderlik hazırlama programları kurulması ve bu sayede eğitimde bir reform yapılması’ görüşü ön plana çıkmıştır. Bu programlara göre, eğitim yöneticisi adaylarının başarılarının artırılması amacıyla, öncelikle adayların psikolojik olarak hazırlanmaları ve motivasyonlarını artırıcı eğitimlerden geçirilmeleri planlanmıştır.

İngiltere’de ise, tüm çocukların yaşam şansını iyileştirmek için birinci sınıf okul liderleri, sistem liderleri ve geleceğin liderlerinin eğitilmesi ve yönetsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik Ulusal Okul Liderliği Yüksek Okulu (NCSL) kurulmuştur.

Yeni Zelanda’da yönetim, iletişim, danışma, karar verme, eleştirel düşünme, okul topluluğu üyeleriyle sağlıklı bir iletişim kurma ve kişilerarası diyaloga dayalı yönetim sergileme gibi üstün niteliklerin, başarılı şekilde yetiştirilmiş liderlerde, eğitim almamış liderlere oranla daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Japonya’da eğitim yöneticileri için, yönetim alanında yüksek lisans yapmış olma şartı bulunmaktadır. Yüksek lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra ‘başöğretmen’ olarak anılan söz konusu eğitim yöneticilerinin, okul yöneticisi görevlendirmelerinde ön plana çıktıkları görülmektedir.

Fransa’da yönetici atama politikalarında öğretmenlik deneyimi (kıdem) önemsenmekle birlikte, eğitim yöneticilerinin görevlerine başlamadan önce uzman eğitimdenler tarafından uygulama eğitimine alınma zorunlulukları bulunmaktadır.

Türkiye’de ise, eğitim yöneticisi istihdam süreçlerinde hizmet öncesi herhangi bir eğitim olma zorunluluğu bulunmamaktadır ve ‘meslekte esas olan öğretmenliktir’ ilkesi geçerliliğini korumaktadır. Ayrıca yönetici adaylarına yöneticilik ile ilgili herhangi bir eğitim alma şartı getirilmezken, eğitim yönetimi programlarından alınan diplomalar da önemli bir avantaj

sağlamamaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011, s. 185-187; Notman ve Henry, 2011, s. 381-382; Şişman ve Turan, 2004a, s. 15; Walker ve Dimmock, 2006, s. 129-130).

Eğitim yöneticiliğinin ne anlama geldiği, diğer bir deyişle Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin ontolojik bağlamda tanımlanması hususunda birtakım belirsizlikler bulunmaktadır. Eğitim yöneticisinin üstlenmek zorunda kaldığı birden fazla rol olduğu konusunda görüş birliği bulunurken, bu rollerden hangisinin öncelikli olduğu konusunda ortak bir görüş söz konusu değildir.

Eğitim yöneticisinin ‘lider’, ‘katılımcı takım üyesi’, ‘sosyal veya entelektüel sermaye uzmanı’ gibi rollerini mi, yoksa ‘bürokratik bir karakter’, ‘okul idarecisi’, ‘mevzuatın uygulayıcısı bir denetçi’, ‘makamın veya statünün temsilcisi’ gibi rollerini mi ifade etmesi gerektiği tartışılan noktalardan bazılarıdır.

Raadschelders (2011, s. 918), bir eğitim yöneticisinin güç kaynağının ne olması gerektiği ve eğitim yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak değerlendirilebilir değerlendirilemeyeceği konularının da benzer bağlamda tartışılması gerektiğini savunmaktadır. Ortaya çıkan bu anlam karmaşasını tetikleyen en büyük etken ‘meslekte esas olan öğretmenliktir’ anlayışıdır.

Bu sorunsal içerisinde, eğitim yöneticiliğinin bir ihtisas mesleği olup olmadığı, eğitim yöneticisinin hangi yetki ve sorumluluklar taşıması gerektiği gibi farklı alt sorular ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, herhangi bir eğitim alınmadan, yönetici atama mevzuatında tanımları yapılan bazı görevlerin nasıl başarı ile yerine getirilebileceği de açıklanması gereken önemli belirsizlikler arasındadır.

Eğitim Yönetimi Programları

Eğitim yönetimi programları, bu alanda eğitim alarak eğitim yöneticisi olmak isteyen adaylara, sahip oldukları alan bilgisi ve kişisel yeteneklerin yanı sıra, yönetim ile ilgili konularda uzmanlık kazandırılmasını hedeflemektedir.

Cruzeiro ve Boone’a (2009, s. 2-3) göre, ideal bir eğitim yönetimi programı, yöneticilere veya yönetici adaylarına yöneticilik kariyerlerinin başlangıcında liderlik rolünü kazandırma konusunda

sadece diploma vermeyi değil, aynı zamanda onların başarıya ulaşmaları için yetkinlik sahibi olmalarını sağlamayı da hedeflemektedir. Ayrıca liderliğin getireceği zorluklarla başa çıkabilecek ve iş doyumunu sağlayacak meslek uzmanlığı eğitimini de içermektedir.

Eğitim yönetimi programlarının ne anlam ifade ettiği ve temel hedeflerinin neler olduğu konusundaki belirsizlikler, eğitim yöneticiliğinin ontolojik olarak tanımlanmasında görülen bilgi bulanıklığına benzemektedir.

Eğitim yönetimi programlarının, MEB tarafından istihdam piyasasının dışına itilmesi, bu programları eğitim yöneticisi yetiştirme hedefinden uzaklaştırmıştır. Bu durum, eğitim yönetimi programlarının yalnızca akademisyen yetiştiren birimler olarak algılanmasına yol açmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim yönetimi lisansüstü programlarına amaçları bakımından ortak bir tanım getirilememesi ve fonksiyonlarının açıklanması hususunda üniversiteler arasında uyumsuzluk yaşanması da bu programların ontolojisindeki patolojiyi yansıtmaktadır.

Etkili bir eğitim yönetimi programının tasarımında disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Davranış bilimleri, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, ekonomi, hukuk, siyaset ve hatta tarih gibi başka bilim dallarından ortak konular barındıran eğitim yönetimi bilim dalının içeriklerinde bu disiplinler yeteri kadar yer almalıdır ve eğitim yöneticilerine veya eğitim yöneticisi adaylarına bu disiplinlerin önemli temaları kazandırılmalıdır (Sunay, 2017, s. 1).

Eğitim yönetimi programlarının diğer bilim dallarından etkilenmeye açık, disiplinler arası bir yapıda olması, hangi konuların öncelikli konular olarak belirleneceği, hangi dersin kredi sayısının ne kadar olacağı veya hedef kazanım belirleme gibi süreçler hususunda üniversiteden üniversiteye uygulama farklılıklarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu programlarda temel (core) dersler bakımından bile ayrışmalar olduğu, Bologna sürecinde ders içeriklerinin ve kazanımların akreditasyonu esnasında görülmüştür (Eaton, 2012, s. 9-10).

Eğitim yönetiminde lisansüstü eğitim almış adayların çalışma alanı okullardaki eğitim yöneticiliği ile sınırlı değildir. Bu alanda, özellikle doktora derecesine sahip bireylerin, uygulayıcı olarak sahada bir eğitim yöneticisi olmanın yanı sıra, üniversiteler bünyesinde bilim uzmanı olarak da kariyerlerine yön verme seçenekleri bulunmaktadır.

Bu noktada, eğitim yönetimi programları mezunlarının hem eğitim yöneticisi hem de akademisyen olabilecek donanım edinmeleri, ontolojik açıdan bir açmaz olarak nitelendirilebilmektedir. Ancak,

ABD başta olmak üzere gelişmiş bazı ülkelerdeki örneklere bakıldığında; ‘eğitim yöneticiliği’ ile ‘bilim uzmanlığı’ arasında tercih yapmaya olanak tanıyan, ‘eğitim’ doktorasına karşılık ‘felsefe’ doktorası (EdD/PhD) ve ‘yöneticilik sertifikası’na karşılık ‘eğitim yönetimi yüksek lisansı’ gibi uygulamaların bulunduğu görülmektedir (Corrigan ve Bishop, 1997, s. 152).

Bu bağlamda, söz konusu programlar için benzer seçeneklerin Türkiye’de uygulanabilip uygulanamayacağı tartışılmasında yarar vardır. Eğitim yönetimi lisansüstü programlarına öğrenci kabul şartlarının ayırt edici niteliklere sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Bundan dolayı, eğitim yönetimi programlarına öğrenci kabulünde çeşitli görüş ayrılıkları ortaya çıkmaktadır.

Bazı görüşlere göre, bu programlara başvuran adayların, eğitim kurumlarında aktif olarak görev yapmakta olan öğretmen veya yönetici olmaları gerekmektedir. Ancak bunun aksine, farklı alanlardan adayların da bu programları tercih edebilmeleri gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu noktada, eğitim yönetimine dair temel bilgiler ve tecrübe bakımından, farklı alanlardan gelen adayların eğitim yönetimi alanının kalitesini düşürüp düşürmeyeceği ikilemi ortaya çıkmaktadır.

Diğer yandan, eğitim yönetiminin disiplinler arası yapısının, farklı alanlardan gelen adayların görüş açılarına ve bilgi çeşitliliğine elverişli olduğu savunulmaktadır ve bu çeşitlilik sayesinde bu alanın ufğunun genişleyerek, daha ileri boyutta eğitim tartışmalarının yapılabileceği vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, LaPointe ve Meyerson, 2007, s. 24).

Son dönemlerde eğitim yöneticilerinin günümüzün eğitim ihtiyaçlarına cevap verilebilmek için, geleneksel yönetici anlayışından hâlâ sıyrılmadıkları görülmektedir. Eğitim yöneticisi yetiştirmede, hangi hazırlama yönteminin daha etkili olduğunun tartışılması gerekirken, mevcut eğitim yöneticilerinin hiçbir ön hazırlık almadan yöneticiliğe getirildikleri görülmektedir.

Bir yandan eğitim yöneticisi yetiştirme hususunda planlı ve resmî bir eğitimin gerekliliği tartışılırken, öte yandan her öğretmenin eğitim yöneticisi olabileceği görüşü sürdürülmektedir. Başka bir ifadeyle, hem eğitim yöneticisi yetiştirmek için özel bir ihtisas eğitiminin gerekliliği tartışılmakta hem de bu programlarının resmî ve organize şekilde eğitim yöneticisi yetiştirilebilecek en uygun örgütler olduğu varsayılmaktadır (Lawson ve Hooper-Briar, 1997, s. 31).

Eğitim yönetiminin temel amacı, okullardaki en değerli girdiler olan ‘insan’ ve madde kaynaklarının etkin Şekilde kullanılmasıdır ve bu durum eğitim yöneticilerine üst düzey görevler yüklemektedir. Bu noktada, Balcı (1993, s. 13), biliŐsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik aıllardan üst düzey bir öğrenme çevresinin sağlanarak, öğrencilerin her yönden geliŐmesi için etkili bir okul ortamının sağlanması gerektiğini savunmaktadır.

Söz konusu etkili okul ortamın sağlanması için de etkili bir okul yöneticiliği rneği sergilenmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. İdeal tabloya göre, okul yöneticilerinin eğitim ve eğitim yönetimine dair kavram ve süreçlere hâkim olması beklenmektedir. Bu beklentinin de ancak sistematik ve akademik bir hazırlık eğitimi almakla gerçekleŐtirilebileceđi düŐünülmektedir.

Bursalıoğlu (2005, s. 31) okul yöneticiliğinin, ‘okulların, hedefleri doğrultusunda yaŐatılması’ anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu önemli görev ve sorumluluklarından dolayı, eğitim yöneticilerinin, yöneticiliği iŐbaŐında öğrenmeleri ve bu öğrenme sürecini tamamlayana kadar eğitim örgütlerinde tam yetkiyle yöneticilik yapmaları uygun görülmemiŐtir.

Eğitim yönetimi alanının bağımsız bir bilim olarak tanımlanabilmesi için temel bir referans çerçevesine, kavram, kuram ve değerlerden oluŐan tutarlı bir bütünlüğe sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda, kamu yönetimi ve işletme gibi disiplinlerin kavram, kuram ve donelerinden çokça etkilenmesinden dolayı, eğitim yönetimi alanının bağımsız bir disiplin olup olmadığına dair tartıŐmalar sürmektedir.

Sistemli, tartıŐmaya açık, yeni bilgiler, anlayıŐlar ve bulgular ortaya koyan çalıŐmaların, ancak ilgili bilim alanında çalışmalar yapan bilim toplumunun onayı ya da kabul sonucunda bilimsel metin veya bilimsel faaliyet değeri taŐıyabileceđi ileri sürülmektedir.

Bu nedenle, ‘Eğitim yönetimi ile ilgili faaliyetler bilim midir ve bir bilim dalı olmayı gerektirecek özelliklere sahip midir?’ veya ‘Genel olarak eğitim bilimleri alanının, özel olarak da eğitim yönetimi bilim dalının amacı nedir ve bu nasıl gerçekleŐtirilebilir?’ Őeklindeki sorular, ontolojik açıdan eğitim yönetimi bilim dalının bilimselliğinin sorgulanmaya devam ettiğini göstermektedir (nal, zsoy, Güngör ve Tunç, 2005, s. 193-194).

Sonuç

Eğitim yönetimi programlarının çıktılarının istihdam piyasasında tanımlanmaları ve işe koşulları aşamalarında, programların kurulduğu ilk zamanlardan günümüze kadar devam eden bir sorunsal bulunmaktadır.

Buna göre, istihdam bakımından ihtiyaca kıyasla ciddi oranda bir arz fazlalığı söz konusudur. Ancak söz konusu eğitim yönetimi program çıktıları, alanın istihdam gücünü elinde bulunduran MEB tarafından bazı zamanlarda görmezden gelinmektedir.

Talep etmeyen kurum rolündeki MEB, ihtiyaç duyduğu eğitim yöneticisi istihdamını bilimsel olmaktan uzak sübjektif yöntemlerle gerçekleştirmeyi tercih etmektedir. Kamu veya özel fark etmeksizin her sektör, işgücü piyasasındaki yüksek verimli ve yüksek nitelikli işgücünü elde etmek istemektedir.

Eğitim sektörü, bu talebin karşılanması için istihdam piyasasına sürekli olarak yetişmiş eleman sunmaktadır. Bu insan gücünün zaman ve orana bağlı olarak dengeli şekilde arz edilebilmesi için, eğitim sektörünün kendi değişkenlerinin dengesinin sağlanması ve korunması hayati önem taşımaktadır.

Eğitim yönetimi programları bağlamında düşünüldüğünde, bu denge, eğitim yöneticisi arzını ifade etmektedir. Dengenin sağlanması için MEB’in istihdam yöntemleri, arz eden taraf için bağlayıcı ve yordanabilir olmalıdır.

Eğitim sektöründe, gerekli eğitim olanakları arzının, eğitim talebinden önce piyasaya sunulması bir zorunluluk olsa da zaman içinde denge oluştuktan sonra, arz ile talep arasındaki uyuma dikkat edilmelidir.

Sosyal bilimlerde, eğitim bilimleri alanının özgünlük, yenilikçilik, kalite ve üretkenlik bağlamlarında durumunun nasıl olduğu, son dönemlerde üzerinde yoğun tartışmaların yapıldığı konular arasında yer almaktadır.

Eğitim bilimleri alanında üretilen yayınların diğer alanları açık ara geçmiş olması, tüm dikkatleri bu alana çekmeyi başarmıştır. Sayıca en çok yayının üretildiği ve bu alanda ilk sırada bulunan eğitim araştırmalarının aldığı atıf sayısı ve etki değeri bakımından, yayın sayısı listesinde olduğu

gibi ilk sırada olmadığı görülmektedir. Bu durum, nitelik ve nicelik hususlarında çeşitli kuşular uyandırarak, mevcut konumu ve gelecekteki durumu hususunda, alanı, tartışmaların odağı haline getirmektedir.

Ancak diğer yandan, Türkiye’de yapılan eğitim araştırmalarının bilim dalları dünya sıralamasındaki sayısal verilere oranla nicelik bakımından daha üst sıralarda olması, Türkiye’de eğitim bilimleri alanına olan yönelim ve rağbetin ne denli yüksek olduğunun bir kanıtıdır.

Mevcut durum, eğitim bilimleri alanında üretilen yayınların niteliklerinin, nicelikleri ile paralel şekilde artış gösterip göstermediğinin tartışılmasını ve alanın yayın kalitesi bakımından neden benzer bir başarı göstermediğinin sorgulanmasını da gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

Abazaoğlu, İ., Yıldızhan, Y. ve Yatağan, M. (2015). Science and mathematics education in Turkey. *Elementary Education Online*, 14(2), 557-573.

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.

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.

Cruzeiro, P. A., & Boone, M. (2009). Rural and small school principal candidate: perspectives of hiring superintendents. *The Rural Educator*, 31(1), 1-9.

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.

Fry, R. W. (2011). *Ask the right questions: Hire the best people*. New Jersey: Career.

Gazi Üniversitesi. (2016). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgi Paketi.

<http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/egitim-bilimleri-enstitusu-bilgi-paketi-105732?siteUri=egtbil> adresinden erişilmiştir.

Humboldt State University. (2014). *Program Handbook of Educational Leadership Program*.

<http://www2.humboldt.edu/education/programs/credential-programs/educational-leadership-program> adresinden erişilmiştir.

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

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

Laaksonen, S. (2017). 7 ways to consider the design of career pages.

<http://emine.fi/tag/hakijakokemus/> adresinden erişilmiştir.

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

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.

University of California Los Angeles. (2017). Graduate Program: Educational Leadership Program.

<https://grad.ucla.edu/programs/school-of-education-and-information-studies/education-leadership-program/> adresinden erişilmiştir.

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.