

## Eğitim Yönetiminde Epistemik Bunalımın Arkeolojisi

### *Archeology of Epistemic Crisis in Educational Administration*

Murat Özdemir<sup>1</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetiminin yaşadığı epistemik bunalımın nedenlerini ve sonuçlarını, alanın ABD'deki gelişim süreci temelinde tartışmaya açmaktır. Bu amaçla eğitim yönetimi alanı tarihsel olarak üç döneme ayrılarak incelenmiştir. Birinci dönemde eğitim yönetiminin ABD'de ortaya çıkışı ve bu süreçte alanın bilgi temeline harç atan bilim insanlarının katkıları değerlendirilmiştir. İkinci dönemde alanda mantıksal pozitivizmi meşru bilgi üretme yöntembilimi kabul eden *teori hareketinin* ontolojik ve epistemolojik temelleri sorgulanmıştır. Üçüncü dönemde ise teori hareketine muhalif bir duruş olarak 1970'li yıllarda ortaya çıkan post-pozitivist, neo-Marksist ve post-modern düşünürlerin görüşleri irdelenmiştir. Çözümlemeler sonucunda birinci evrede alanın kendi özgün kavramsal ve kuramsal araçlarını geliştirme sorunu yaşadığı görülmüştür. Teori hareketinin alanı kuşattığı ikinci dönemde ise, *değer* alanının eğitim yönetimi araştırmalarında inceleme dışı tutulduğu; bu nedenle alanın bir meşruiyet krizi içerisine sürüklendiği gözlenmiştir. Teori hareketinin düşünsel temellerinin eleştirisi üzerine yükselen üçüncü dönemde ise, alanın entelektüel bir çatışma sahasına dönüştüğü anlaşılmıştır. Bu çözümlemeye dayalı olarak bir çalışma alanı olarak eğitim yönetiminin gelişme gösterdiği ilk yıllardan itibaren epistemik bir bunalım yaşadığı ve bunalımın etkilerinin günümüze kadar devam ettiği genel sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim yönetimi, epistemoloji, ontoloji, yöntembilim, değer

#### Abstract

The purpose of the present study is to set up the causes and effects of the epistemic crisis in educational administration. Consistent with this purpose the history of the educational administration was divided into three eras. In the first era, the emergence of educational administration in the USA and the contributions of scholars to the field were evaluated. In the second era, epistemological and methodological bases of the *theory movement* that assumes logical positivism as the legitimate way of producing knowledge were questioned. In the third era, post-positivist, neo-Marxist and postmodern thinkers' views that opposed to theory movement in 1970s were considered. At the end of the analysis it was seen that the field failed to develop its authentic conceptual and theoretical tools in the first era. In the second era in which theory movement dominated the field, it was observed that the value domain was excluded in educational administration studies and the field was faced with legitimacy crisis. It was understood that the educational administration was turned to an intellectual battle field in the third era in which the theoretical bases of theory movement were criticized. Based on the analysis it was concluded that the field of educational administration has encountered epistemic crisis since the beginning years and the effects of the crisis has continued till present time.

**Keywords:** Educational administration, epistemology, ontology, methodology, value

Received: 04.07.2016 / Revision received: 30.12.2016 / Second revision received: 13.04.2017 / Approved: 17.04.2017

<sup>1</sup>Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, mrtozdem@gmail.com

#### Atıf için/Please cite as:

Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304. doi: 10.14527/kuey.2017.010

## Giriş

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde filizlenen eğitim yönetimi alanı, aradan geçen yıllar içerisinde kendi sınırlarını belirleme ve özgün kimliğini inşa etme çabası içerisinde girmiştir. ABD’de 19. yüzyılın son çeyreğinde bir meslek olarak gelişme gösteren eğitim ve okul yöneticiliği, 20. Yüzyılın ilk yarısında bilimsel bir çalışma alanı olarak üniversite yapı içerisinde yer edinmiştir. Daha sonraki süreçte ise alan, Kıta Avrupası’na sıçramış ve giderek tüm dünyaya yayılmıştır (Oplatka, 2008). Tüm bu gelişmelere karşın, eğitim yönetiminin ne’liği konusunun günümüzde halen alanın önemli tartışma konularından biri olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır (English, 2002; Fitz, 1999; Heck ve Hallinger, 2005). Alanın sınırlarının, içeriğinin ve yöntembiliminin ne olması gerektiği konusunda ortaya atılan farklı görüşler, alanda epistemik bunalımın varlığını gözler önüne sermektedir. Griffiths (1979) bu durumu *entellektüel çalkantı* olarak nitelmiş ve eğitim yönetiminin içerisinde bulunduğu buhrana dikkat çekmiştir.

Eğitim yönetiminin kendi içerisinde yaşadığı epistemik bunalımın çeşitli nedenlerinden söz edilebilir. Bunlardan biri, alanın bilgi temelinin ağırlıklı olarak yönetim bilimi ile örgüt kuramına dayalı olmasıdır. Bu bağlamda eğitim yönetiminde kullanılan kavramsal ve kuramsal araçların daha çok yönetim bilimi, örgüt kuramı ve örgütsel davranış gibi kardeş alanlardan devşirildiği görülmektedir. Nitekim alanın popüler ders kitaplarının içeriği incelendiğinde, yönetim kuram ve süreçleri ile örgütsel davranış konularının alanı kuşattığını söylemek mümkündür (Hoy ve Miskel, 1978; Lunenburg ve Ornstein, 2012). Benzer şekilde eğitim yönetimi, gelişme gösterdiği yıllardan itibaren yönetim ve davranış bilimindeki gelişmeleri yakından izlemiş ve kendisini bu bilimlere tabi kılarak varlığını sürdürmeye çabalamıştır. Bu durum bazı dönemlerde alanın, *eğitim biliminden* uzaklaşmasına yol açarak kendi varlık sebebine (*raison d’être*) görece yabancılaşmasına neden olmuştur. Diğer yandan, alanın tarihsel gelişiminde ortaya çıkan epistemolojik ve metodolojik tartışmalar da, alanı epistemik bir türbülansa itmiştir. Örneğin 1950’li yıllarla birlikte ivme yakalayan teori hareketinin mantıksal pozitivistlere dayalı epistemolojik ve metodolojik konumlanması, izleyen yıllarda köklü eleştirilere maruz kalmıştır (Bates, 1980, 1982; English, 1992, 2003; Evers ve Lakowski, 1991, 1996, 2007; Foster, 1986; Greenfield, 1973, 1974, 1975, 1986; Hodgkinson, 1978, 1991, 1996).

Eğitim yönetimi alanının tarihsel gelişimi, kapsamı ve ne’liği üzerine yurt dışı çalışmalar belirli bir birikime ulaşmıştır (Bates, 1980; Boyan, 1988; Bush, 1999; Callahan, 1962; Griffiths, 1979; Campbell, Fleming, Newell ve Bennion, 1987; English, 2002; Fitz, 1999; Griffiths, 1979; Heck ve Hallinger, 2005; Hoy, 1994; Murphy ve Louis, 1999). Tarihsel gelişimi bağlamında alanın ne’liğini ve alanda yaşanan bunalım durumunu doğrudan ya da dolaylı olarak sorgulayan yurtiçi çalışmalar ise sınırlıdır. Bu kapsamdaki çalışmaların bir bölümü alandaki kuramsal bilgi üretimi üzerine yoğunlaşmıştır (Balci, 1992, 2003, 2008;

Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Çelik, 1997; Şimşek, 1997; Turan, 2004). Bununla birlikte Turan ve Şişman (2013) eğitim yönetimi alanında üretilen bilgi ve Batı'lı biliş tarzının eleştirisini yapmışlardır. Özdemir (2011) ise eğitim yönetimi alanının işletme yönetimi ve kamu yönetimi arasındaki sıkışmışlığını tartışmaya açmıştır. Yerli ve yabancı yazında alanın bizatihi kendisini sorunsallaştıran bu çalışmaların eğitim yönetimi biliminin bilimler ailesi içerisindeki özgün konumunu inşa etmesine önemli katkılar getirdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca alanın kimliğine odaklanan bu ve benzeri çalışmalar, alanda yürütölen ampirik araştırmalara bir yön ve ivme kazandırmaktadır. Dolayısıyla alanın kimliğini ve alana özgü sorunların tarihi ve felsefi nedenlerini çözümleme iddiası taşıyan ilave çalışmaların alanyazına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda önceki çalışmalardan görece farklı olarak, alanda yaşanan epistemik bunalımın kapsamını ve derinliğini keşfetme ihtiyacı, bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu gerekçe ekseninde çalışmanın amacı eğitim yönetiminin tarihsel gelişim seyri içerisinde gözlenen paradigmal dönüşümleri temel alarak, alandaki epistemik bunalımın kapsam ve derinliğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda eğitim yönetiminin epistemolojik gelişim seyri üç tarihsel döneme ayrılarak incelenmiştir. 1900 ile 1950'li yılları kapsayan birinci evrede, eğitim yönetiminin ABD'de ortaya çıkışı ve bilgi temelini inşaı irdelenmiştir. İkinci evrede, alanda 1950'li yıllarda gelişme gösteren teori hareketinin düşünsel temelleri ve hareketin çok yönlü etkileri sorgulanmıştır. Üçüncü evrede ise teori hareketine yönelik eleştiriler üzerine konumlanan sübjektivist, eleştirel, hümanist, post-pozitivist ve post-modern yaklaşımlar betimlenerek alanda meydana gelen düşünsel kopuşların izi sürölmüştür. Bu bağlamda alanda yaşanan bunalımın epistemik kökleri tarihsel bir perspektifle keşfedilmeye çalışılmıştır.

### **Birinci Dalga: Bilgi Temelinin İnşası**

Eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinin temelleri on dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinde ABD'de atılmıştır. Kamu eğitim sisteminin temellerinin atıldığı bu yıllarda eski bir eğitim yöneticisi olan William H. Payne okul yönetimine ilişkin görüşlerini bir kitapta toplamış ve böylece okul yönetimi konusunda bilinen ilk eserlerden birini yayınlamıştır. Söz konusu eserinde Payne (1875, s. 16), işbölümünün okul yönetimindeki görünömleri üzerinde durmuş ve öğretmenlerin branşlar bazında uzmanlaşmalarının önemine vurgu yapmıştır. Payne ayrıca, her türlü insan etkinliğinde işleri planlayanlar ve yönetenler olduğu gibi bu işleri yapmakla sorumlu işgörenler olduğunu ifade etmiştir (s. 13). Payne'e göre okul örgütünde müdür, planları hazırlayan yönetici, bu planlara dayalı eğitim faaliyeti yürüten öğretmenler ise işgörenlerdir (s. 17). Bir eğitim yöneticisi olarak Payne'nin ortaya attığı bu görüşlerin, ilerleyen yıllarda

işletme biliminin öncüsü olarak nitelenen Taylor'un (1911) bilimsel işletmecilik ilkeleri ile büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Payne'nin okul yönetimine ilişkin ortaya attığı görüşlerin temelinde *verimlilik* vurgusu bulunmaktadır. Nitekim Payne ile benzer görüşlere sahip Chicago Üniversitesi eğitim yönetimi profesörü Franklin Bobbitt (1913) ile Standford Üniversitesi profesörlerinden Ellwood Cubberley (1916, 1917, 1919) yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde çeşitli Amerikan eyaletindeki okullarda verimlilik üzerine saha çalışmaları yürütmüşler ve elde ettikleri bulguları raporlaştırarak alanın ampirik temele sahip literatürünün temelini atmışlardır. Bobbitt ve Cubberley'in üzerinde önemle durdukları verimlilik olgusu, Callahan (1962) tarafından ABD'nin 1930 yılına kadar hâkim işletme ideolojisinin eğitim örgütlerindeki yansıması olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Campbell (1971, s. 116) de sözü edilen dönemde işletmelere özgü verimlilik kültürünün eğitim yönetimi üzerine çalışan akademisyenleri de etkisi altına aldığını öne sürmüştür.

Verimlilik kültürünün etkisi altında kalan Bobbitt (1913), eğitim yönetimine ilişkin görüşlerini ağırlıklı olarak Taylor'cu bilimsel işletmecilik anlayışına göre temellendirmiştir. Bu kapsamda Bobbitt, okul yönetiminde verimlilik artışı sağlamak amacıyla okul yöneticilerini iş başında gözlemlemiş, ardından kendilerinden beklenen davranışları belirlemiş; böylece okullarda daha etkili olabilmelerinin yollarını aramıştır. Bobbitt, okullarda yürütmüş olduğu araştırmalara dayalı olarak görüşlerini bir makalede toplamış ve Taylor'un ortaya atmış olduğu bilimsel yönetim ilkelerini okul örgütüne uyarlamıştır. Bobbitt'e (1913) göre eğitim yöneticisi ve denetmenlerinin öncelikli görevi eğitim uygulamalarına ilişkin *en iyi yolu* bulmak, ardından bu en iyi yolu öğretmenlere öğretmektir. Bobbitt (1913) eğitim yönetimi ve denetiminde karşılaşılan sorunların daha rasyonel çözümlenmesinde, bilimsel yönetim ilkelerinin kullanılabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir (s. 7);

Materyal üretim dünyasında "bilimsel yönetimin" olanaklarının yoğun bir biçimde tartışıldığı bir zamanda, bu daha etkili yönetim tarzına ilişkin ilkelerin, eğitim yönetimi ve denetimindeki problemlere uygulanma olanaklarının tespiti için incelenmesi gerektiğinin öne çıktığı görülmektedir.

Bobbitt'in görüşleri ile uyumlu olarak Cubberley de, yürütmüş olduğu saha çalışmalarında iş analizinden söz etmiş ve böylece Taylorist bir perspektifle eğitim yönetimini temellendirmiştir. Frederick Taylor, en çok verimi elde edebilmek için üretimi yapmanın *en iyi yolunu* araştıran ve görüşlerini *Bilimsel Yönetimin İlkeleri* başlıklı eserinde tartışan bir yazardır. Taylor'a göre üretimde verimi sağlayabilmek için bilimsel iş analizi yapılması gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Taylor'un görüşlerinden etkilenen Cubberley, Jeoloji ve fizik alanında eğitim görmüş; kariyerini Amerikan eğitiminin gelişimine adanmış ve ağırlıklı olarak okul örgütü, okul yönetimi, okul problemleri, okul istatistiği ve eğitim tarihi üzerine çalışmalar yürütmüştür

(1916, 1917, 1919, 1922). Cubberley (1917) çeşitli Amerikan eyaletlerinde yürüttüğü saha çalışmalarına dayalı olarak okul sistemlerinin temel sorunlarını; a) okul binalarının durumu, b) öğretmen nitelikleri, c) okul finansmanı olarak sınıflandırmış ve bu sınıflandırmaya dayalı olarak daha etkili ve verimli okul sistemi geliştirebilmenin yollarını aramıştır.

Bobbitt ve Cubberley gibi kendisi de bir eğitim profesörü olan Jesse B. Sears (1947) da kimi Amerikan eyalet eğitim sistemleri üzerine çalışmalar yürütmüş ve çalışmalarını eğitim ve okul yönetimi konularında eserlere dönüştürmüştür. Sears, Bobbitt ve Cubberley'den farklı olarak yönetim süreçlerinin eğitimdeki görünüşleri üzerine odaklanmış ve okul yönetimine daha bütüncül bir perspektif sunma gayreti taşımıştır. Sears'ın alana yönelik katkısı, daha çok Fayol (1949), Gulick ve Urwick (1937) tarafından temellendirilmiş olan *yönetim süreçlerini* eğitim yönetimi ile buluşturmuş olmasıdır. Sears (1950) Fayol'un geliştirmiş olduğu ve ardışık olarak *planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdüm* ve *kontrol* olarak sıraladığı yönetim süreçlerini, eğitim yönetimine uyarlamıştır. Ancak, Sears bu sıralamada Fayol'dan farklı olarak *emir verme* yerine *yönelme* kavramını tercih etmiştir. Söz konusu çalışmasında Sears (1950, s. 4) eğitim alanında uygulanan yönetim etkinliklerinin devlet, sanayi, ticaret, din ve sosyal kulüp örgütlerinde uygulanan yönetim etkinliklerinden farklı olmadığını öne sürmüştür; böylece işletme ve kamu yönetimi alanlarından devşirdiği yönetim süreçlerinin okul yönetimine uyarlama çabasını meşrulaştırmıştır.

Eğitim yönetimini etkisi altına alan işletmeciler yönetsel düşüncenin, ortaya çıktığı andan itibaren kimi düşünür ve eğitim bilimci tarafından eleştirildiği görülmektedir. Bilimsel işletmecilik anlayışına ve onun eğitim yönetimindeki izdüşümlerine yönelik köklü eleştirilerden birini 20. yüzyılın başlarında John Dewey yapmıştır. Dewey (1946, s. 64) bilimsel işletmecilik yaklaşımının savunduğu ilkelerin aksine okullarda öğretmenlere yönetsel süreçlere katılım fırsatı tanınmasını önermiş, bunun öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkinin niteliğini geliştireceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda Dewey, öğretmen katılımının onların okula yönelik bağlılıklarını artıracaklarını düşünmüştür. Dewey'in görüşleri ile uyumlu olarak bir dönem eğitim yönetiminde bilimsel işletmecilik ilkelerini savunan George Strayer da okul yönetiminde öğretmen katılımının önemine dikkat çekerek demokratik okul yönetimi düşüncesini savunmuştur (Campbell vd., 1987, s. 52).

Eğitim yönetiminde demokratikleşmenin entelektüel köklerini Mary Parker Follett (1940), Elton Mayo (1933), Fritz Roethlisberger (1941), Chester I. Barnard (1966) ve Kurt Lewin'in kuramsal ve ampirik çalışmalarına dayandırmak da mümkündür. Söz konusu düşünür, bilim insanı ve yönetim bilimcinin görüşleri temel olarak demokratik yönetim ve yönetimde insan ilişkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Yönetim bilminde *İnsan İlişkileri* yaklaşımı olarak adlandırılan bu ekolün, izleyen yıllarda eğitim yönetimini etkisi altına aldığı söylenebilir. Nitekim 1940'lı yılların ortalarından itibaren eğitim yönetimi

üzerinde yazılmış kitaplarının ana temasının eğitim ve okul yönetiminde insan ilişkileri olduğu görülmektedir (Griffiths, 1956; Mort ve Ross, 1957; Yauch, 1949).

Özet olarak, eğitim yönetiminin bilimleşmesine katkı sunan ilk dönem uygulayıcı-akademisyenler büyük oranda klasik yönetim anlayışını temellendiren Taylor ve Fayol'dan esinlenmişlerdir. Payne, Bobbitt, Cubberley, Strayer ve Sears başta olmak üzere eğitim yönetimi alanının öncülerinin temel katkısı, eğitim örgütlerinde verimliliği sağlamada, bilimsel işletmecilik ilkelerini ve yönetim süreçlerini eğitim örgütlerine uyarlamak olmuştur. Dolayısıyla dönemin üniversitelerinde eğitim yöneticisi yetiştirme programları büyük oranda bilimsel işletmecilik anlayışı temelinde yapılandırılmış, öğretmenlerden daha fazla verim almanın yolları aranmış ve eğitim programları ile değerlendirme süreçleri üzerinde merkeziyetçi bir denetim sistemine geçilmiştir. Ancak yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde Amerikan eğitim sistemine hakim olan işletmecilik temelli yönetim anlayışının, eğitimsel ideallerin ikinci planda kalmasına yol açtığı da görülmüştür (Bates, 2010). ABD'de 1930'lu yıllara doğru demokratik yönetim anlayışına yönelik ilginin artması ve yönetimde insan ilişkilerinin öneminin ampirik çalışmalarda destek bulması, ilerleyen yıllarda alanda da yankı bulmuştur. Bu kapsamda 1940'lı yılların ikinci yarısından itibaren eğitim yönetiminde insan ilişkileri ekolü, eğitim yönetimi profesörleri arasında kabul görmeye başlamıştır. Tüm bu gelişmelere karşın, birinci dalgada üniversiter yapı içerisinde yer edinmiş olsa da, eğitim yönetimi disiplinler bakımından özerkleşememiş; daha çok yönetim bilim ve davranış bilimlerinde geliştirilmiş olan kavramsal araçları devşirmek sureti ile kendi bilgi temelini inşa etmeye çabalamıştır.

### **İkinci Dalga: Teori Hareketi ve Disipliner Kurumsallaşma**

Eğitim yönetiminin özerk bir bilim olma sürecinde ABD'de eğitim yönetimi konusunda 1940'lı yılların sonlarına doğru başlayan ve ardışık olarak birbirini izleyen üç girişimin önemli bir etkisi olmuştur. Söz konusu girişimlerden ilki New York'da 1947 yılında *Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansının* (EYPUK) toplanmış olmasıdır. EYPUK'un alana yönelik temel katkısı ABD'nin farklı eyaletlerdeki eğitim yönetimi profesörlerini ortak bir platformda buluşturmuş olmasıdır. Böylece eğitim yönetimi alanında araştırma ve eğitim faaliyeti yürüten, ancak birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmayan eğitim yönetimi profesörleri ilk kez ortak bir platformda buluşmuş ve aralarında etkileşim kurabilmişlerdir (Campbell vd., 1987). Bununla birlikte 1930 yılında kurulan ve çocukların eğitime erişimi konusunda faaliyet yürüten Kellogg Vakfı 1950 yılında 7 milyon dolarlık bir bütçe ile ABD ve Kanada'da toplam dokuz araştırma merkezi kurmak sureti ile eğitim yönetiminin bölgesel gelişimini desteklemiştir. Kellogg Vakfı'nın desteklediği *Eğitim Yönetimi İşbirliği Programı* (EYİP) ile birlikte eğitim yönetimi uygulamalarının bölgesel düzeyde

geliştirilmesi amaçlanmıştır. EYİP'in devamlılığını sağlamak amacıyla ABD'de 33 üniversite temsilcisinin bir araya gelmesi sonucu 1956 yılında *Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (EYÜK)* kurulmuştur. EYÜK'ün temel amaçlarından biri de eğitim yönetimi alanında yürütülen araştırma faaliyetlerini desteklemek olmuştur (Campbell vd., 1971).

ABD'de 1950'li yıllarda ivme yakalayan bu çabaların bir sonucu olarak eğitim yönetimi profesörleri arasında teori ile uygulamanın bütünleşmesi gerektiği yönünde ortak bir anlayış gelişmiştir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak eğitim yönetimine ilişkin pratiklerin teoriye dayanması gerektiği yönünde bir uzlaşma iklimi, alanı etkisi altına almıştır. Bu kapsamda Coladarcı ve Getzels'in (1955) eğitim yönetiminde teorinin önemine dikkat çeken öncü çalışmaları, izleyen yıllarda *teori hareketi* olarak adlandırılacak olan düşünsel akımın temellerini atmıştır. Ardından EYÜK'ün girişimiyle Chicago Üniversitesinde 1957 yılında 'eğitim yönetiminde teorinin rolü' konulu bir seminer düzenlenmiş ve bu seminerde sekiz sunum gerçekleştirilmiştir. Söz konusu sunumlar bir sonraki yıl Andrew W. Halpin (1958) editörlüğünde bir kitap olarak yayınlanmıştır. Söz konusu eserin temel teması 'eğitimde yönetsel teori' olarak belirlenmiştir. Halpin (1967, s. 6) kendisinin kaleme aldığı birinci bölümde, eğitim yöneticilerinin 'nasıl davranması' gerektiğini öneren *değer teorisine* (value theory) karşı çıkmış; bunun yerine yöneticilerin gerçekte 'ne yaptıklarının' bilimsel olarak incelenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Eğitim yönetiminde teori hareketinin düşünsel kökleri esas olarak 1940 ve 50'li yıllarda sosyal bilimleri etkisi altına alan pozitivist bilim felsefesine dayanmaktadır. Yönetim alanında pozitivist metodolojik bir yaklaşım olarak kullanılması görüşünü ise en ateşli şekilde Herbert Simon'un savunduğu söylenebilir. Yönetsel davranış konu edinen ünlü çalışmasında Simon (1997) bilimsel önermelerin ya mantıksal olarak doğru ya da ampirik bulgularla desteklenebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çerçevede Simon, bilimin konusunun ancak ve ancak gözlemlenebilir olgu ya da gerçekler olduğunu düşünmüştür. Bu nedenle Simon'a göre *değer* (value) alanı bilimsel incelemenin konusu olamaz. Yönetim biliminin doğa bilimleri ile eşdeğer olduğunu savunan Simon (1997, s. 356), yönetim bilim araştırmalarında mantıksal pozitivist işe koşulmasına ve araştırma sürecinde değerlerden arınık nesnel bir tutum sergilenmesinin önemine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla dönemin eğitim yönetimi profesörlerini etkileyen pozitivist paradigmanın gelişiminde Simon'un önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim yönetiminde teorinin önemine dikkat çeken Daniel E. Griffiths ise Simon'un da içerisinde yer aldığı kimi yönetim bilimcinin yönetsel teorinin gelişimindeki katkılarını incelemiştir. Griffiths (1959a) çalışmasında ağırlıklı olarak teorinin ne olmadığı üzerinde durmuş ve yönetimin bilimsel bir anlayışla ele alınıp incelenmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Griffiths (1959a, s. 22) bilimsel sürecin 'betimleme, açıklama ve yordama' işlevinden söz etmiş ve

bilimsel faaliyetin nesnellik ve güvenilirlik temelinde inşa edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yaptığı kavramsal çözümler sonucunda Griffiths yönetsel teorinin ölçütlerinin 'ne olması gerektiğine' ilişkin öneriler getirmiştir. Griffiths'e (1959a, s. 24) göre yönetim teorisi; (i) eyleme rehberlik etmeli, (ii) bilgi üretimine katkı sunmalı ve (iii) yönetsel eylemi açıklayıcı olmalıdır. Bu kapsamda Griffiths'e göre (1959b, s. 16) eğitim yönetimi araştırmalarında yaşanan temel problem araştırmalara yön verecek uygun teori(ler)nin mevcut olmamasıdır.

Eğitim yönetiminde teorinin önemine yönelik akademik ilginin yoğunlaşmasının bir sonucu olarak, anılan dönem içerisinde teori geliştirme çabalarının da hız kazandığı görülmektedir. Getzels ve Guba'nın (1957) ortaya attıkları *sosyal sistem teorisi* bunlardan en popüler olan ve izleyen yıllarda alanda en fazla etki gösteren teorilerden biri olmuştur. Sosyal sistem teorisi eğitim yönetimini sosyal bir süreç olarak kavramış ve izleyen yıllarda eğitim ve okul yönetimine ilişkin süreçlerin çözümlenmesinde araştırmacılar tarafından analitik bir araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca sosyal sistem teorisi izleyen yıllarda yazılmış olan alanın ders kitaplarının genel çerçevesini ve içeriğini de belirlemiştir (Campbell vd., 1971; Getzels, Lipham ve Campbell, 1968; Hoy ve Miskel, 1978).

Yukarıda anlatılanlar ışığında *teori hareketinin* eğitim yönetiminin disiplinler bakımından özerkleşmesine ve kurumsallaşmasına önemli bir katkı sunduğu çıkarımında bulunulabilir. Teori hareketinin gelişim sürecinde Amerikan üniversitelerinde eğitim yönetimi alanında ders veren profesörler arasında köprü kurulmuştur. Bu süreçte eğitim yönetimi profesörleri EYPUK, EYİP ve EYÜK başta olmak üzere çeşitli platformlarda buluşmuş ve böylece alanda görece bir bütünlük sağlanabilmiştir (Willower ve Forsyth, 1999, s. 6). Ayrıca teori hareketi ile birlikte yönetici yetiştirme programları, araştırma ve teorik temele sahip bir içeriğe kavuşturulmaya çalışılmıştır (Campbell vd., 1987, s. 181). Hareketin bir diğer katkısı ise alanın bilgi temelini inşa etmekte olan teorinin önemine dikkat çekmesi (Coladarci ve Getzels, 1955; Halpin, 1966, s. 3) ve böylece alanda ilerleyen yıllarda yapılacak olan metodolojik ve epistemolojik tartışmalara zemin hazırlamış olmasıdır. Teori hareketinin somut çıktılarında birisi de *Educational Administration Quarterly*'nin (EAQ) EYÜK'ün ev sahipliğinde 1965 yılında yayın hayatına başlamış olmasıdır. EAQ, sonraki süreçte alanın sınırlarının ve içeriğinin şekillenmesinde akademisyenler arasında önemli ve saygın bir tartışma platformuna dönüşmüştür.

### Üçüncü Dalga: Entelektüel Çeşitlilik ve Epistemik Buhran

Eğitim yönetiminde teori hareketinin mantıksal pozitivistlere dayalı bilim anlayışı 1970'li yılların başından itibaren Kanada, Avustralya ve Kıta-Avrupa kökenli düşünür ve bilim insanları tarafından eleştirilmeye başlamıştır. Böylece alanın ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik ve metodolojik sınırlarının *ne'liği*



konusu ABD dışında da tartışmaya açılmıştır. Söz konusu eleştirilerden birisi *sübjektivist* görüşleri ile dikkat çeken Thomas B. Greenfield tarafından yapılmıştır. Greenfield (1973, s. 552) örgütün, nesnel bir gerçeklik olduğu önermesine karşı çıkmış; bunun yerine örgütün insan yapımı bir icat olduğu görüşünü savunmuştur. Bu çerçevede Greenfield ana akım örgüt kuramının savunageldiği 'örgütün ve örgütsel amaçların insandan bağımsız olduğu' görüşüne de karşı çıkmıştır. Greenfield (1974) meşhur Bristol konuşmasında örgütün insan ürünü sosyal bir yapı (social construct) olduğu görüşünü bir kez daha dile getirmiş ve bu görüşle uyumlu olarak örgütlerin doğadaki varlıklar gibi nesnel olarak incelenemeyeceğini ifade etmiştir. Greenfield'e (1974) göre doğal ya da sosyal gerçekliğe ilişkin her türlü bilginin sübjektif bir yönü vardır. Dolayısıyla sosyal bilimcinin rolü insanların içerisinde yaşadıkları dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmek olmalıdır. Bu kapsamda Greenfield *idealizm*'den etkilenmiş ve görüşlerini Kant'ın epistemolojisi üzerine inşa etmiştir; "... Kant'a göre gerçeklik dünyası vardır, ancak insan bu gerçekliği doğrudan (olduğu gibi) algılayamaz; gerçeklik her zaman insan yorumu sonucu tahrif edilir..." (Greenfield, 1975, s. 8). Dolayısıyla Greenfield eğitimsel ve örgütsel gerçekliği *sübjektivist* perspektiften kavrama arayışına girmiştir. Bu amaçla Greenfield (1974) araştırma sürecinde nicel yaklaşımlar yerine nitel yaklaşımların kullanılmasını önermiştir.

Eğitim yönetiminde pozitivist bilim felsefesini temel alan teori hareketinin ontolojik ve epistemolojik konumlanışına yönelik bir diğer karşı duruş, *eleştirel eğitim yönetimi* kuramından gelmiştir (Bates, 1982; Foster, 1986). Eleştirel eğitim yönetimi kuramı temel olarak pozitivist bilimin *olgu-değer (fact-value)* ikiliğinde, olguyu meşru bilimsel bilgi olarak ele alan varsayıma karşı çıkmaktadır. Pozitivist bilim felsefesine göre bilimsel bilgi, matematiksel mantıkla ifade edilebilen *doğru (true) önermelere* indirgenebilir. Oysa değer ve etik alanı böyle bir indirgemeye tabi tutulamaz; bu nedenle değer alanı bilimsel faaliyetin dışında tutulmalıdır (Griffiths, 1959a). Habermas (1988, s. 45) bu durumu *rasyonalite, meşruiyet ve motivasyon krizi* bağlamında tartışmaya açmıştır. Rasyonalite krizi yönetsel eylemin salt teknik alana indirgenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Yönetsel eylemin teknik bir alana indirgenmesi ise politik, toplumsal ve etik alanlardaki çelişkilerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Başka bir ifadeyle, olgular değerlerden, araçlar sonuçlardan, politika yönetimden ayrı tutulmakta; bunun sonucu olarak yönetsel eylemin değerlendirilmesinde tek ölçüt, yönetsel eylemin örgütsel sorunlara teknik, rasyonel ve bilimsel çözümler üretmesidir. Yönetsel eylemin teknik alana indirgenmesinin doğal bir sonucu olarak *meşruiyet krizi* ortaya çıkmaktadır. Meşruiyet krizinin özünde rasyonalitenin verimliliğe odaklanması ve bunun doğal sonucu olarak yönetsel eyleme yön veren normatif önermelerin ihmal edilmesi bulunmaktadır (Bates, 1982, s. 6).

Bununla birlikte eleştirel eğitim yönetimi düşünürleri, çağdaş eğitim yönetimi kuramının eğitimsel özden uzak kaldığını; bunun yerine alanın bilgi temelinin daha çok işletme yönetiminden devşirilen kavram ve kuramlara dayandığı görüşünü ileri sürmüşlerdir (Bates, 1980; Foster, 1986, s. 93). Bu tespitten hareket eden Bates (1981) eğitim yönetimi kuramının *meşrulaştırıcı* değil *anlamaya* yönelik bir çaba içerisinde olması gerektiğini önermiştir. Ayrıca araştırma sürecinde nitel ve nicel yaklaşımların kaynaştırılarak birlikte kullanılması gerektiğini savunan Bates, eğitim yönetimi kuramının epistemoloji ve etiği de kapsayacak şekilde felsefi kaygıları içermesi gerektiğini dile getirmiştir.

Sübjektivist ve eleştirel perspektifin dışında öncülüğünü Christopher Hodgkinson'un yaptığı *yönetim felsefesi* ekolü de eğitim yönetiminde pozitivist yaklaşıma mesafeli durmuştur. Yönetimi "*eylem halinde olan felsefe*" olarak tanımlayan Hodgkinson (1978, s. 3), belirgin bir yönetim felsefesinin mevcut olmadığını ifade etmiştir (s. 197). Hodgkinson (1996, s. 105), Simon ile uyumlu olarak olgu ve değer ikiliğinde ayırma gitmiş ve değerlerin bilimin objektif terminolojisi ile kavranamayacağını öne sürmüştür. Ancak Hodgkinson (1996) Simon'dan farklı olarak yönetsel eylemin değer temeline sahip olduğunu düşünmüş; bu nedenle de yönetimin pozitivist bilimin konusu olamayacağı görüşünü tartışmaya açmıştır. Hodgkinson (1991) yönetimin ve eğitimsel liderliğin *seçim, sorumluluk ve dürüstlük* temeline sahip bir ahlak sanatı olduğunu düşünmüştür. Dolayısıyla Hodgkinson (1983, s. 195) liderliğin de felsefi bir duruş olduğu görüşünü savunmuştur. Bu kapsamda Hodgkinson, eğitim yönetimi tarihinde *hümanist* geleneğin öncüleri arasında kendisine yer bulmuştur.

Hodgkinson'un dışında 1990'lı yıllarda Evers ve Lakomski'nin görüşleri de eğitim yönetimindeki felsefi tartışmalara yeni bir boyut kazandırmıştır. Evers ve Lakomski'nin temel katkısı bilgi felsefesi ile eğitim yönetimi arasında köprü kurma yönündeki çabalarıdır. Evers ve Lakomski (1991, s. 2) geleneksel bilim felsefesinin sadece sosyal bilimler için değil, doğa bilimleri için dahi uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda iki düşünür, eğitim yönetimi alanındaki tüm gelişmelerin felsefi bir temele sahip olduğu görüşünü savunmuşlardır. Evers ve Lakomski (1996, s. 10) ayrıca *temellendirmeye dayalı* epistemoloji yerine *tutarlılığa dayalı (coherentism)* epistemolojiyi savunmuş ve böylece eğitim yönetiminde post-pozitivist bilim felsefesinin gelişimine katkı sunmuşlardır. Post-pozitivist perspektifle birlikte eğitim yönetiminde *değerler* ve insanın *öznel dünyası* öne çıkmaya başlamıştır. Bu tartışma ekseninde Evers ve Lakomski kendi yaklaşımlarını (2007, s. 6) *natüralist tutarlılık (natüralist coherentism)* olarak kavramsallaştırmışlardır. Böylece kendilerini Greenfield'in sübjektivizmi, Hodgkinson'un hümanizmi, Bates ve Foster'ın eleştirel kuramı temelinde biçimlenen paradigmalardan dışında bir yere konumlandırmışlar ve

kendi epistemolojilerini diğerlerine alternatif olacak şekilde *Yeni Bilim (New Science)* olarak tanımlamışlardır.

Eğitim yönetiminde postmodern görüşleri ile dikkat çeken F. W. English'in de alandaki entelektüel çeşitliliğe yeni bir derinlik kattığı söylenebilir. English, temel olarak modernitenin bilim yapma biçiminin eğitim yönetimindeki temel varsayımlarına meydan okumuştur. English'e göre (2003, s. 12) okul yönetiminde objektif ve bilimsel yöntemle incelenebilecek tek bir doğrudan söz edilmesi mümkün değildir. English'e göre gerçeklik yapılandırılır ve bu nedenle de tek bir kuramdan ziyade çoklu-kuramlardan söz etmek daha uygundur. Tek-kurama dayalı anlama çabasını bir tür *totalite* olarak değerlendiren English, böylesi bir çabanın farklılıkları dışlayan ve görmezden gelen totaliteryanizme yol açacağını belirtir. Bu nedenle English Teori Hareketinin pozitivizme dayalı epistemolojisine karşı çıkar. Bu görüşü doğrultusunda English (1994, s. 22) eğitim yönetimi alanındaki teorik tartışmaların dil ve söyleme dayalı olarak biçimlendiğini ifade eder. Dolayısıyla English (1992, s. ix) okul liderinin davranışlarını salt gözlemek yerine onun sahip olduğu inançların ve amaçların keşfedilmesinin önemine dikkat çeker. Ayrıca eğitim yönetimi araştırmalarında çok-kültürlülüğe odaklanılmasını da önerir.

Özet olarak alanın gelişiminde üçüncü dalganın temel karakteristiği, 1960'lı yılların ortalarından itibaren teori hareketinin epistemolojik kabullerinin çeşitli çevrelerce eleştirilmesidir. Eleştirilerin ortak paydası, pozitivizmi meşru bilim paradigması kabul eden teori hareketinin 'sosyal gerçekliğin öznenen bağımsız olduğu' argümanıdır. Nitekim Greenfield'in (1973, 1974) eleştirileri tam da bu noktada yoğunluk kazanmıştır. Greenfield, eğitim yönetimi araştırmalarında öznenen bağımsız bilgi inşasının uygun olmadığını dile getirmiş ve nedenle araştırma sürecinde nitel yöntemin daha uygun olacağını ifade etmiştir. Greenfield ile uyumlu olarak eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki temsilcileri arasında yer alan Bates (1981, 1982) ve Foster (1986) ise, teori hareketinin yönetsel etkinliği teknik alana indirgemesine karşı çıkmışlar ve bu çabanın, Habermas'ın (1988) görüşleri ile uyumlu olarak bir meşruiyet krizine yol açtığını düşünmüşlerdir. Bu çerçevede eleştirel eğitim yönetimi düşünürleri, bilimsel bilgi de dahil olmak üzere tüm bilgi türlerinin özünde politik bir öze sahip olduğunu ifade ederek, eğitim yönetimi pratiklerini biçimlendiren politik, kültürel ve etik çelişkilerin ana-akım araştırmalarda ihmal edildiği görüşünü savunmuşlardır. Diğer yandan yönetim felsefesi üzerine yoğunlaşan Hodgkinson (1978, 1983, 1991, 1996), yönetsel eylemin doğası gereği değer alanı içerisinde yer aldığını; tam da bu nedenle yönetsel eylemin bilimsel incelemenin konusu olmayacağı görüşünü ortaya atmıştır. Hodgkinson'un bu radikal çıkışı eğitim yönetimine hâkim olan indirgemeci bakış açısının tartışmaya açılmasına katkı sunduğu söylenebilir. Evers ve Lakomski (1991, 1996, 2007) de geleneksel bilim yapma geleneğini temsil eden pozitivizme karşı durmuşlar ve eğitim yönetimi alanında post-pozitivist bir duruş sergilemişlerdir.

Nihayet English (1992, 1994, 2002, 2003) ise post-modernitenin eğitim yönetimindeki temsilcisi olarak görüşlerini tartışmaya açmıştır. English, dil ve söylem analizi temelinde eğitim yönetimi pratiklerine ilişkin bilginin nasıl inşa edildiğinin çözümlenmesi gerektiğini önermiştir. Eğitim yönetiminde postmodern duruş sergileyen English (2003), pozitivist paradigmanın farklılıkları görmezden geldiğini ve bu nedenle de doğası gereği farklılıklar üzerinde bir tür denetim kurmaya çalışarak totaliterleşme eğilimi taşıdığını ifade etmiştir.

Bu kapsamda eğitim yönetiminde teori hareketinin *ethos*'u olan pozitivism, sübjektivist, hümanist, eleştirel, post-pozitivist ve post-modern düşünür ve bilim insanları tarafından köklü bir eleştiriye tutulmuştur. Bu bağlamda 1960'ların ortalarından itibaren pozitivistlere karşı gelişen muhalif duruş, alanda *epistemik plüralizme* yol açarak, alanın ne'liği üzerindeki tartışmaları yeni bir boyuta taşımıştır. Nitekim bu durum Griffiths (1979) tarafından entelektüel çalkantı (intellectual turmoil) olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla, eğitim yönetiminin egemen ontolojik ve epistemolojik söylemine yönelik gelişme gösteren bu eleştirel söylem, eğitim yönetimi üzerine düşünen ve yazan bilim insanları arasında meşru bilginin ne olduğu ve bu bilginin nasıl üretilmesi gerektiği yönünde radikal ayrışmalara neden olmuş görünmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada eğitim yönetiminin yüzyılı aşan tarihi boyunca geçirdiği evrimin izleri sürülmüştür. Bu amaçla eğitim yönetiminin bilimsel bir inceleme alanı olarak ABD'de başlayan serüveni, üç alt-döneme ayrılarak çözümlenmiş; ardından her dönemin temel özellikleri betimlenmiştir. Ayrıca dönemler arasında yaşanan epistemik değişimler, önermeler (tez) ve karşı-önermelere (anti-tez) dayalı olarak ilişkilendirilmiş ve böylece alanın gelişim diyalektiği keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim yönetim alanının bilgi temeline harç atan önemli düşünür ve bilim insanının görüşlerine başvurulmuş ve onların söylemleri üzerinden alanın bilgi temelini arkeolojisi yapılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde eğitim yönetiminin bilgi temelini inşasında rol oynayan öncü akademisyenlerin görüşleri incelenmiştir. Başta Payne olmak üzere izleyen yıllarda isimlerinden sıkça söz edilen Bobbitt, Cubberley, Strayer ve Sears'ın okul ve eğitim yönetimine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Eğitim yönetimi biliminin erken dönem literatürünün tohumlarını eken bu uygulayıcı, düşünür ve bilim insanının ortak yönü, ABD'de hakim olan verimlilik kültürüne kendilerini adanmış olmalarıdır. Özellikle Taylor'un ortaya atmış olduğu bilimsel işletmecilik okulunun temel ilkelerini eğitim yönetimine taşıyan ilk dönem eğitim yönetimi düşünürleri, okulu ve eğitim sistemini "fabrika metaforu"na dayalı olarak anlamaya çalışmışlardır. Bu algılayış biçimi, alanın öncülerini işletme biliminin hegemonyası altına almıştır. Bu çerçevede alanın gelişimini karakterize eden birinci dalgada okul yönetimi ve eğitimsel süreçler, ekonomi

bilimine özgü terimlerle açıklanmaya çalışılmış; bu durum sonucunda eğitim yönetimi alanı kendi özgün terminolojisini üretme konusunda kısır bir dönem geçirmiştir. Özgün terminoloji üretmemesi sorunu, öncü bilim insanlarını işletme yönetiminin kavramsal araçlarını eğitim yönetimi alanına devşirmeye itmiş, bu ise alanın kavramsal ve kuramsal temelde özerk bilim olma sürecini yavaşlatmıştır.

Türk eğitim sistemi ve daha özelde eğitim yönetimi bağlamında ele alındığında ise, alanın gelişiminin ilk döneminde ABD’de yaşanan gelişmelerin Türkiye’de söz konusu yıllarda kapsamlı bir şekilde tartışmaya açıldığını söylemek güçtür. Osmanlı modernleşmesi bağlamında Tanzimat Dönemi sonrasında hız kazanan eğitim reformları ümit verici olsa da, ülkenin karşı karşıya kaldığı, siyasi, iktisadi ve toplumsal sorunlar, eğitim yönetiminde sistematik bilgi temelini oluşturmaya engel teşkil etmiştir. Her ne kadar Osmanlı Devleti’nin son yıllarında eğitimin, toplumsal bütünlüğün ve iktisadi gelişmenin ön koşulu olduğu düşüncesi devlet yöneticileri ile aydınlar tarafından tespit edilmiş olsa da, eğitim yönetimine ilişkin devlet eksenli politika üretmemesi sorunu, Osmanlı Devleti’nin eğitimde etkili ve verimli çözümler üretebilme kapasitesini de engellemiştir. Bu durumun önemli bir nedeni de muhtemelen eğitim yönetiminin, salt devlet (kamu) yönetimi ile özdeş görülmesi olabilir. Nitekim gerek Osmanlı Devleti’nde ve gerekse Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve okul yöneticileri, devletin eğitimle ilgili emirlerini yerine getirmeye *memur* olarak atanmış görevliler olarak düşünülmüşlerdir. Bu durumun bir doğurgusu olarak Osmanlı Devleti’nin son yılları ile Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim yöneticiliğinin kendine özgü yeterlikler gerektiren bir uzmanlık alanı olduğu düşüncesi de gelişmemiştir. Eğitim yönetimine ve yöneticiliğine ilişkin bu anlayışın, alanın bilimsel temelde bilgi temelini Türkiye bağlamında yeşermesinin de önüne geçmiş olduğu değerlendirilebilir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında kimi eğitim reformları öncesinde Dewey ve Malche gibi yabancı uzmanların Türkiye’ye davet edilerek kendilerinden görüş alınması da, eğitim yönetimi alanının bu yıllarda Türkiye’de gelişmemiş olduğunun somut bir dışavurumu olarak düşünülebilir.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise, sosyal bilimlerde 1940’lı yıllarda hegomonik bir söyleme dönüşen *davranışçı* paradigmanın, eğitim yönetiminde metodolojik arayış içerisinde olan kimi bilim insanı üzerindeki etkileri çözümlenmiştir. Başta Coladarci, Halpin, Griffiths ve Campbell olmak üzere Amerika’nın farklı eyaletlerindeki üniversitelerde görev yapan bilim insanları EYPUK, EYİP ve EYÜK başta olmak üzere çeşitli platformlarda buluşmuş ve alanın yöntembilimi üzerine tartışmalar yürütmüşlerdir. Alanda 1950’li yıllarda hız kazanan metodolojik tartışmalar sonucunda epistemolojik temelleri mantıksal pozitivistliğe dayanan ve *teori hareketi* olarak ün yapan düşünsel akım ortaya çıkmıştır. Bu hareketin temel savı, pozitivistliğin temel prensiplerinin eğitim yönetimi araştırmalarında işe koşulmasının, alanda üretilen bilgiyi meşru

kılacağıdır. Böylece, alanın bu dönemdeki ustaları eğitim yönetiminde kuram-uygulama ikileminde, ampirik araştırmalarla desteklenen kuramsal bilgiye öncelik verilmesini önermişlerdir. Alanın gelişiminde ikinci dönemi temsil eden teori hareketinin temel katkısı, bilimsel yöntembilimi eğitim yönetimi ile buluşturmuş olmasıdır. Bu çabalar sonucunda alandaki düşünsel tartışmalara ev sahipliği yapacak süreli dergiler yayın hayatına başlamıştır. Dolayısıyla teori hareketi ile birlikte alanda metodolojik ve epistemolojik temelde disiplinler bir kurumsallaşma süreci başlamıştır. Ne var ki, bu dönemin öncüleri *değer alanını* inceleme dışında tutarak, sadece gözlemlenebilir olguların meşru bilgi kaynağı olduğu görüşünü savunmuş; bu nedenle kültür, değer, dil, biliş, etik ve farklılıkların, eğitim yönetimi pratikleri üzerindeki etkilerini ihmal etmişlerdir. Dolayısıyla bu dönemde eğitim yönetimi pratikleri determinist, indirgemeci ve mekanik bir dünya tasavvuru ile kavramaya çalışılmış ve bu kapsamda alanın gelişim süreci pozitivist paradigmanın tek boyutlu anlam dünyası içerisine sıkışmıştır.

Eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinin ikinci evresinde yaşanan gelişmelerin etkilerini görece de olsa 1950'li yıllardan itibaren Türkiye bağlamında görebilmek mümkündür. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında iktisadi ve sosyal kalkınmada eğitime ve daha özel bir alan olarak eğitim yönetimine yönelik ilgi artmıştır. Bu kapsamda 1952 yılında Birleşmiş Milletler (BM) ile Türkiye Cumhuriyeti arasında imzalanan bir protokol çerçevesinde kurulmuş olan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi (TODAİE) aralarında eğitim yöneticilerinin de olduğu kamu yöneticilerinin bilimsel esaslara dayalı olarak yetiştirilmeleri ve geliştirilmelerini sağlamak amacıyla faaliyetlerine başlamıştır. Diğer yandan 1962 yılında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası, eğitim yöneticilerinin bilimsel yöntemlere dayalı olarak yetiştirilmeleri için eğitim fakültelerinin kurulmasını tavsiye etmiş; bu tavsiye uyarında 1965 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak Eğitim Fakültesi kurulmuştur. Eğitim Fakültesi bünyesinde aynı yıl *Eğitim İdareciliği ve Planlama Bölümü* lisans düzeyinde eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Özet bir anlatımla, İkinci Dünya savaşı sonrasında Türkiye'de eğitim yöneticilerinin bilimsel yaklaşıma dayalı olarak yetiştirilmeleri düşüncesi bir ölçüde, ABD'de eğitim yönetimi alanında yaşanan gelişmelerden görece etkilenmiş görünmektedir. Nitekim eğitim yönetimi bilim dalının Türkiye'deki kurucuları bu yıllarda lisansüstü eğitim amacıyla ABD'ye gönderilmiştir. Bunlar arasında alanın Türkiye'de kurumlaşmasının öncüsü olan Ziya Bursalıoğlu'nun 1960'lı yılların sonlarında yayınladığı eserler, temel olarak teori hareketinin izlerini taşımaktadır. Bursalıoğlu (2002, 2005), anılan çalışmalarında eğitim ve okul yönetimi uygulamalarında teorinin önemine vurgu yapmış; böylece ABD'de bu yıllarda *teori hareketi* olarak gelişme gösteren bilim anlayışını Türkiye ile buluşturmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise teori hareketine bir eleştiri olarak gelişme gösteren kuramsal yaklaşımlar tartışılmıştır. Bu kapsamda alana hakim olan pozitivist paradigmanın, başta post-modern, neo-Marksist ve post-pozitivist görüşlerin sosyal bilimleri kuşatmasının bir sonucu olarak radikal eleştirilere maruz kaldığı tespiti yapılmıştır. Eleştirilerin hedefi, teori hareketinin 'geçerli bilginin pozitivist yöntembilim ile üretilebileceği' savı olmuştur. Greenfield, örgütün nesnel gerçeklik olduğu önermesine karşı çıkarak örgütün insan yapımı bir icat olduğunu; bu nedenle de araştırma sürecinde öznel algı ve düşüncelerin nitel yaklaşımlarla incelenmesi gerektiğini savunmuştur. Hodgkinson ise yönetimin değer merkezli bir faaliyet olduğunu; değer alanının ise bilimsel yöntemle incelenemeyeceğini; tam da bu nedenle yönetimin bir bilim değil ahlak sanatı olduğunu düşünmüştür. Eleştirel kuramın eğitim yönetimindeki temsilcileri olarak Bates ve Foster da pozitivist yaklaşımın yönetsel etkinliği teknik alana indirgediği; dolayısıyla eğitimi kuşatan politik, kültürel ve ideolojik alanların inceleme dışı bırakıldığını; bu nedenle de alanda üretilen bilginin meşruiyet sorunu yaşadığını ifade etmişlerdir. Post-pozitivist görüşleri ile dikkat çeken Evers ve Lakomski pozitivist yaklaşımın sosyal bilimler için uygun olmadığını belirterek, pozitivist yöntembilimin temel ilkelerini eleştirmişlerdir. Nihayet eğitim yönetiminin post-modern düşünürü English ise, gerçekliğin insanın bilişsel süreçleri sonucunda yapılandırılarak inşa edildiğini; dolayısıyla eğitimsel gerçekliği açıklamak için farklı perspektiflerin işe koşulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda English, pozitivist eğitim yönetiminde baskıcı bir anlayışa yol açarak, farklılıkları görmezden geldiğini ya da farklılıkları ortadan kaldırmanın bir aracına dönüştüğü görüşünü savunmuştur. Özetle, teori hareketinin savunduğu pozitivist bilim anlayışı, izleyen yıllarda köklü ayrışmaları beraberinde getirmiş ve alanın entelektüel bir çatışma sahasına dönüşmesine yol açmıştır. Bu duruma bağlı olarak alandaki bütünlük duygusu, yerini düşünsel anlamda bir kargaşaya sürüklemiş ve alandaki *topluluk duygusunun* görece zayıflamasına yol açmıştır. Böylece alanın gelişimini karakterize eden üçüncü dönemde, alanda yaşanan epistemik buhran kökleşerek, etkileri günümüze kadar sürmüştür.

Eğitim yönetimde pozitivist temelli ve nicel tekniklere dayalı bilgi üretme eğilimi Türkiye bağlamında da özellikle 1990'lı yıllardan itibaren kimi bilim insanı tarafından tartışılmaya açılmıştır (Balci, 1992; Beycioğlu, 2012; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Çelik, 1997; Şimşek, 1997; Şişman, 1996; Turan, 2004; Turan ve Şişman, 2013). Anılan çalışmaların ortak yönü, eğitim yönetimi alanında 1970'li yıllardan itibaren dünya genelinde giderek yaygınlaşan ve derinleşen kuramsal çeşitliğin görünümelerini Türkiye yerelinde irdelemek olmuştur. Bu kapsamda anılan çalışmaların temel katkısını, eğitim yönetimindeki çeşitliliğin Türkiye'deki izdüşümlerini ortaya çıkartmak şeklinde özetlemek de mümkündür. Söz konusu çalışmalarda ortaya atılan görüşlerin katkılarında biri de, eğitim yönetiminde merkezîyetçi ve otoriter pratiklerin eleştirilmesidir. Bu eleştirilerin kuram ve uygulamada iki temel yansıması olmuştur. Bunlardan

biri eğitim yönetimi araştırmalarında katılımcıların öznelliklerinin keşfedilmesine olanak tanıyan nitel araştırma pratiklerinin yaygınlaşmasıdır. Bir diğeri ise eğitim yönetimi uygulamalarında merkeziyetçi ve otoriter uygulamaların kapsamlı eleştirisi sonucunda ağır aksak da olsa, giderek okulların özerkleşmesi, yönetici ve öğretmenlerin güçlendirilmesi ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının tartışılmaya ve görece de olsa hayata geçirilmeye başlamış olmasıdır.

Tüm anlatılanlar ışığında aşağıdaki genel sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak alanın geleceği ve vizyonu bağlamında şu genel değerlendirmeleri yapmak mümkündür. Öncelikle eğitim yönetimi alanı, ortaya çıktığı andan itibaren kendi özgün kimliğini inşa etme çabası içerisinde olmuştur. Ancak tüm çabalara karşın alan, işletme yönetimi, davranış bilimleri, iktisat, kamu yönetimi gibi alanlarla arasındaki sınırlarını tam olarak çizememiştir. Bu durum, alanın özgün kimliğini inşa etme çabalarını engellemiştir. Kronikleşen özgünleşme ve özerkleşme sorunu, alanın yaşadığı bunalımın yakın gelecekte devam edeceği görünümü sunmaktadır. Bu kapsamda alanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sınırlarının belirlenmesine yönelik ve felsefi derinlik iddiası taşıyan kuramsal çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi halde, sahada araştırma yapan bilim insanları '*kimin değirmenine su taşıdıklarının*' bilgisinden mahrum şekilde kendi akademik ikballeri ve kariyer gelecekleri için nafile bir şekilde yayın üretme telaşına devam edeceklerdir. Bu duruma bağlı olarak alanda son yıllarda gözlenen ve ticari bir metaya dönüşen *süreliler*, *makale* ve *bilimsel kongre* enflasyonu, araştırmacıların faaliyetlerini toplumsal-fayda amaçlı olmaktan çok, bireysel-fayda amaçlı yapmaya yöneltmektedir. Bu duruma bağlı olarak, araştırma-uygulama arasında bağ kurulamamakta; eğitim yönetimine ilişkin üretilen bilginin, somut eğitimsel ve toplumsal sorunların çözümüne katkısı sınırlı kalmaktadır.



**Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract**

**Archeology of Epistemic Crisis in Educational Administration**

Murat Özdemir<sup>1</sup>

*Introduction.* The field of educational administration, which was came up in the first quarter of the twentieth century has tried to form its boundary and build its own identity since then. The field was firstly developed as a profession in the USA in the last quarter of nineteenth century, and then located in universities as a scientific field during the first half of the twentieth century. In the following years, the field bounced to Europe and became widespread across the world (Oplatka, 2008). Despite all those developments, there is still fundamental question among scholars about what the field of educational administration is (English, 2002; Fitz, 1999; Heck & Hallinger, 2005). The ongoing debates about the boundaries, contents and methodology of the field indicate the epistemic crisis in the field. Griffiths (1979), who is one of the most famous thinkers of the field of educational administration, observes that the field of educational administration is in an intellectual turmoil.

There are several reasons of the epistemic crisis in the field of educational administration. One of them is that the knowledge base of the field mostly depends on the administrative sciences and organization theory. In this context, the conceptual and theoretical tools which was mostly used in the field have been borrowed from the sister fields including administrative sciences, organization theory and organizational behavior. Indeed, when it is examined, it can be observed that administrative theories and process have been dominated in the textbook of the field (Hoy & Miskel, 1978; Lunenburg & Ornstein, 2012). Similarly, it can be seen that the science of educational administration has followed the newest developments in administrative and behavioral sciences in order to survive since the beginning. This made the field to alienated to its own entity (*raison d'être*). In addition, debates on epistemology and methodology of the field have also pulled the field into epistemic turbulence. For example, theory movement which gained momentum during the fifties and its epistemological roots based on logical positivism were criticized considerably in the following years by some thinkers (Bates, 1980, 1982; English, 1992, 2003; Evers & Lakomski, 1991, 1996, 2007; Foster, 1986; Greenfield, 1973, 1974, 1975, 1986; Hodgkinson, 1978, 1991, 1996).

---

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara-Turkey, mrtozdem@gmail.com

Historical developments and the contents of the science of educational administration have been examined extensively in literature (Bates, 1980; Boyan, 1988; Bush, 1999; Callahan, 1962; Griffiths, 1979; Campbell, Fleming, Newell & Bennion, 1987; English, 2002; Fitz, 1999; Griffiths, 1979; Heck & Hallinger, 2005; Hoy, 1994; Murphy & Louis, 1999). However, domestic literature on the historical and the content of the field is limited. Most of the studies have been focused on the production of theoretical knowledge in the field (Balçı, 1992, 2003, 2008; Beycioğlu & Dönmez, 2006; Çelik, 1997; Şimşek, 1997; Turan, 2004). Similarly Turan and Şişman (2013) criticized the western style of the cognition in the field. Besides those studies, Özdemir (2011) discussed the place of the educational administration between public and business administration. Therefore, it can be concluded that all of the studies mentioned above have contributed the authentic development of the field among the scientific community. Also, the studies focusing on the identity of the field might help researchers in the field to find their route. Hence it can be argued that additional studies which concentrate on both the identity and the problems of the field might contribute the development of the field. Therefore, the rationale of the present study is to explore the scope and the depth of the epistemic crisis in the field of educational administration.

*Purpose.* Consistent with this rationale, the main purpose of the present study is to examine the scope and content of the crises in the field of educational administration based on the paradigm shifts throughout its history. For this general purpose, the field of educational administration divided into three distinct historical eras. In the first phase which was between 1900 and 1950, emergence of the field in the USA and the emergence of knowledge bases of the field were explored. In the second phase of the field, the rise of theory movement during 1950s was examined and its intellectual bases were questioned. In the third phase of the field which started during 1970s, the opposite views against the theory movement including post-positivist, neo-Marxist and post-modern were described in detail. Hence, the roots of epistemic crises in the field were evaluated based on historical perspectives.

*Discussion.* In the first part of the study, the opinions of the pioneers of the field who made considerable contribution to the field were examined. For this goal, the opinions of Payne, Bobbitt, Cubberley and Sears on school and educational administration were analyzed. The common features of those masters of the field were to devote themselves to the efficiency cult of the American society during the first quarter of the twentieth century. In addition they tried to apply Taylor's scientific management principals to the educational institutions. Therefore, the early gurus of the educational administration perceived the schools like a factory. The perception of the schools as a factory causes them to become closer to the field of business administration. Based on the examination of the first wave of the field, it was concluded that school

administration and educational processes were tried to be explained based on the concepts of economics. As a result of this affords, science of educational administration was not able to develop its own concepts and theories. This problem forced the early scholars of the field to borrow the concepts and theories of business administration to the educational administration. Hence in the first phase of the field, the field did not emerge as a distinct science since it did not develop its own terminology.

Behaviorist paradigm in social sciences influenced and dominated the scholars of educational administration during the 1940s. Some scholars of educational administration from different universities in the USA including Coladarci, Halpin, Griffiths and Campbell came together in several scientific societies during 1950s. The first of them is National Conference of Professors of Educational Administration (NCPEA); the second one is Cooperative Program in Educational Administration (CPEA) and, the last one is University Council for Educational Administration (UCEA). Scholars and thinkers of educational administration discussed the methodological and epistemological bases of the field and concluded that the legitimate methodological paradigm could be the logical positivism. Consequently, a new trend called *theory movement* in educational administration began during 1950s. The fundamental position of the theory movement was that the use of the principals of the positivism would make the knowledge produced in the field legitimate. Hence, the scholars of the theory movement believed that the theoretical knowledge should be based on the empirical researches. The main contribution of the second era of the field was that the scientific methodology began to be used in educational administration studies. As a result of theory movement, some of the field's rigorous journals started to be released such as Educational Administration Quarterly (EAQ). In addition to this, discipliner institutionalization in the field emerged and developed with the contribution of theory movement. Yet, the scholars of the theory movement excluded the *values* in research process for not being observable and measurable entity. Hence some of the humanistic concepts and processes including culture, value, language, cognition and ethics were neglected during the second wave of the field. As a conclusion of this attitude, scholars of educational administration conceptualized educational realities in terms of deterministic, reductionist and mechanistic viewpoints. Hence, in the second phase, development of the field was restricted within the one-dimensional meaning of the positivist paradigm.

Positivist paradigm which dominated the science of educational administration during the second era was criticized by subjectivist, neo-Marxist, post-positivist and post-modern thinkers in 1970s and 1980s. The target of the criticism was positivist methodology of the theory movement. Having subjectivist view to social reality Greenfield opposed the assumption that organizations are real entities. Based on subjectivist position, Greenfield

defended the qualitative research paradigm instead of quantitative one. Hodgkinson, on the other hand thought that administration is a process in which values play an important role. According to him, administration cannot be science, since values cannot be examined empirically. Therefore, Hodgkinson think that administration is a moral art. Besides Greenfield and Hodgkinson some critical thinkers including Bates and Foster criticized the positivism for restricting the administrative functions to technical sides. They thought that positivistic approach neglected the political, cultural and ideological aspects of the educational administration. For this reason they argued that positivism has legitimacy problem. Another criticism came from Evers and Lakomski who claimed that positivism is not appropriate for the social sciences. As a post-modern thinker of educational administration, English also came out against the positivistic paradigm. For English, knowledge can only be constructed by cognitive processes of human beings. Based on the postmodern perspective, English argued that positivism is a kind of suppressive paradigm since it neglects the differences. As a conclusion, positivistic perspective of theory movement was criticized radically by some social thinkers in the following years. Those criticisms have caused turbulence in the field and the field tumbled into an intellectual turmoil as Griffiths mentioned in 1979. As a result of this turbulence, the field has lost its sense of community. Hence, epistemic crisis has taken root in the field of educational administration till now in the third era of the field.

### Kaynaklar/References

- Balçı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.
- Balçı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(33), 26-61.
- Balçı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Barnard, C. I. (1966). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bates, R. (1980). Educational administration, the sociology of science and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
- Bates, R. (1982). Toward a critical practice of educational administration. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York*.
- Beycioğlu, K. (2012). Will Evers & Lakomski be able to find leadership’s holly grail?. *KEDİ Journal of Educational Policy*, 9(2), 349-362.
- Bobbitt, F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city-school systems. *The Twelfth Year Book of the National Society for the Study of Education, Part I. The Supervision of City Schools* (pp. 7-96). Chicago: University of Chicago Press.
- Boyan, N. J. (1988). *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. Basım). Ankara: Pegem A.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (8. Basım). Ankara: Pegem A.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27(3), 239-252.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Campbell, R. F., Bridges, E. M., Corbally, J. E., Nystrand, R. O., & Ramseyer, J. A. (1971). *Introduction to educational administration* (4th ed.). Boston: Allyn Bacon.
- Campbell, R. F., Fleming, T., Jackson, N., & Bennion, J. W. (1987). *A history of thought and practice in educational administration*. New York: Teachers College Press.
- Coladarci, A. P., & Getzels, J. W. (1955). *The use of theory in educational administration*. Standford: Standford University Press.
- Cubberley, E. P. (1916). *Public school administration*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Cubberley, E. P. (1917). *School organization and administration*. New York: World Book Company.
- Cubberley, E. P. (1919). *Public education in the United States. A study and interpretation of American educational history*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cubberley, E. P. (1922). *A brief history of education: A history of practice and progress and organization of education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 31-43.
- Dewey, J. (1946). *Problems of men*. New York: Philosophical Library.
- English, F. W. (1992). *Educational administration: The human science*. New York: HarperCollings Publishers.
- English, F. W. (1994). *Theory in educational administration*. New York: HarperCollins College Publishers.
- English, F. W. (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, 109-136.
- English, F. W. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon Press.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration*. Oxford: Pergamon Press.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2007). *Doing educational administration*. United Kingdom: Emerald.
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. London: Pitman.
- Fitz, J. (1999). Reflections on the field of the educational management studies. *Educational Management and Administration*, 27(3), 313-321.
- Follett, M. P. (1940). *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (Ed. H. C. Metcalf and L. Urwick). New York: Harper & Bros.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. New York: Prometheus Books.
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process*. New York: Harper & Row.
- Greenfield, T. B. (1973). Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 9(5), 551-574.

- Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: a new perspective for schools. In Greenfield, T. and Ribbins, P (Eds.), *Greenfield on Educational Administration* (pp. 1-25).
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17, 57-80.
- Greenfield, T. B. (1974). Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Intervisitation Programme on Educational Administration, Bristol, England.*
- Griffiths, D. E. (1956). *Human relations in school administration*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Griffiths, D. E. (1959a). *Administrative theory*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc.
- Griffiths, D. E. (1959b). *Research in educational administration*. New York: Teachers College Press.
- Griffiths, D. E. (1979). Intellectual turmoil in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Gulick, L. & Urwick, L. (1937). *Papers on the science of public administration*. New York: Institute of Public Administration.
- Habermas, J. (1988). *Legitimation crisis* (Tranlated by T. McCharty). Cambridge: Polity Press.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in Administration*. London: The Macmillan Company.
- Halpin, A. W. (1967). *Administrative theory in education*. New York: Macmillan Company.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(2), 229-244.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. Where does the field stand today? *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. New York: St. Martin's Press.
- Hodgkinson, C. (1983). *The philosophy of leadership*. New York: St. Martin's Press.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: the moral art*. Albany: State University of New York Press.
- Hodgkinson, C. (1996). *Administrative philosophy*. Oxford: Pergamon.
- Hoy, W. K. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30, 178-198.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1978). *Educational administration: Theory, research, and practice*. NY: Random House.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. CA: Wadsworth
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: The Macmillan Company.
- Mort, P. R., & Ross, D. H. (1957). *Principles of school administration: A Synthesis of basic concepts*. New York: McGraw-Hill.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (1999). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management: Some intellectual insight from 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3), 4-10.
- Özdemir, M. (2011). Educational administration: A science at the intersection of public administration and business administration. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Payne, W. H. (1875). *Chapters on school supervision*. Cincinnati: Wilson, Hinkle & CO.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sears, J. B. (1947). *Public school administration*. New York: Ronald.
- Sears, J. B. (1950). *The nature of the administrative processes: With special references to public school administration*. New York: McGraw Hill.
- Simon, H. (1997). *Administrative behavior. A study of decision-making processes in administrative organizations* (4th ed.). New York: Free Press.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 451-464.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve Batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship on educational administration. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 1-24). California: Jossey-Bass Inc.
- Yauch, W. (1949). *Improving human relations in school administration*. New York: Harper and Bros.