

Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi

The Changing Context of Educational Administration and its Effects on Educational Administration Postgraduate Programmes

Ali BALCI

Ankara Üniversitesi

Öz

Eğitim ve okul liderliğinin çağdaş bağlamını oluşturan başlıca güçler arasında; artan hesap verme istekleri, öğrenci merkezli liderlik, araştırma kanıtlarını toplama ve verilere dayalı karar alma, artan rekabet ve okul seçimi, sistem çaplı toplum bütünleşmesi, küreselleşme, bilgi toplumu olgusu vb. sayılabilir. Bu güçler eğitim ve okul liderlerinden, bilgi, beceri ve anlayış olarak bugüne dek mümkün olmayan-belki de gerekli olmayan-isteklerde bulunmaktadır. Bu liderlik analitik becerilere sahip olmayı, artan rekabet olgusu ve okul seçimi ile baş edebilmeyi, sistem çaplı toplum ortaklaşmasını/ meşguliyetini başarmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda makalede eğitim yönetimi bağlamını oluşturan bu güçlerin eğitim ve okul yöneticilerini-liderlerini görevlerine hazırlayan özellikle de alanın doktora programlarına etkileri tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, okul yönetimi, eğitim liderliği, bağlam, eğitim yönetimi lisansüstü programları.

Abstract

Among the major powers building the contemporary context of educational and school leadership; learner centered leadership, picking the research evidences and decision making upon the data, increasing competition and school selection, system oriented social integration, globalization and the phenomenon of knowledge society can be counted. This leadership requires having analytical skills, coping with the increasing competition phenomenon and school selection, achieving concern for system oriented society. In this context in the article, the impacts of these powers building the educational administration context on the preparation of the educational and school leaders/administrators for their tasks especially the impacts on the doctoral programmes of educational administration field was discussed.

Keywords: Educational administration, school administration, educational leadership, context, postgraduate educational administration programmes

Summary

Introduction

Goldring and Schuermann (2009) discuss the changing context of educational and school leadership as increasing accounting desires, learner oriented leadership, picking the research evidence as analytical skills and decision making based on the data, increasing competition and school selection and system oriented social integration.

Discussion

In general, the impact of the changing context of educational administration, more specifically school leadership, on postgraduate programmes of educational administration and especially the doctoral programmes necessitate rethinking of the basic goals and main interests of the programmes (Maxcy, 2001). The changing context of educational administration also requires

specialization on learner oriented leadership and considers it critically important. Therefore, the core program components of the educational administration doctoral programme have to be combined to improve this specialization. At this point, the content should not be limited to the content fields. It should include the interpersonal, social and political dynamics. All these form the educational leadership context. (Goldring and Schuermann, 2009). In this context, the “coherency model” of Evers and Lakomski may be suggested as one of the contemporary approaches in presenting the knowledge base of the field.

In view of these developments, the besides, that the knowledge base of educational administration depending on a single local country, limits educational administrators from perceiving the best practices in education and it causes the educational administrators to perceive the educational problems from a single culture and bring solutions particular to that culture.

In educational administration studies, the concept of culture can serve as an analytical tool (Dimmock and Walker, 1988). This case is also valid for educational administrators (Suutari, Pahargo, and Riikila, 2002). Briefly, school administrator training programs should not only be consisted of work skills and expertise, but also values and beliefs (Goddard, 2004).

School administrators should be trained by considering 21st century schools. Modern school leaders should be literate in nine glocal fields, namely, political literacy, economic literacy, cultural literacy, moral literacy, pedagogical literacy, knowledge literacy, organizational literacy, spiritual literacy, and temporal literacy (Brooks ve Normore, 2010).

The effect of changing context of educational leadership on educational administration programs requires that the doctorate/PhD program on educational administration needs new methods and new pedagogy on educational administration beside the content expertise. The study by Bransford, Brown and Cocking (2003, in Goldring and Schuermann, 2009) about human’s learning, suggests that learning should be knowledge centered, society centered, learner centered, and assessment centered. (Goldring and Schuermann, 2009).

Conclusion

Especially after 1980s, approaches like new public management, accountability, learner centered leadership, standards movement, knowledge society, globalization, multiculturalism as powers have changed the context of educational administration. Consequently, it is inevitable to review the doctoral programs that train educational and school leaders in terms of goal, content, and teaching style contexts, and qualify them according to requirements of new context. Based on these developments, the educational and school administrator training policies of Turkish educational System should be changed according to the requirements of the field and modernized.

Giriş

“Bilgi çağı”nda inanılmaz hız ve büyüklükte demografik, sosyal, politik, teknolojik ve ekonomik değişimler yaşanmaktadır. John Naisbitt (1982), 1980’lerden sonra ortaya çıkan sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik boyutlardaki bu değişimleri anlatabilmek için “mega trends” kavramını kullanmıştır. Ona göre 1980’lerde; (1) endüstriyel toplumdan bilgi toplumuna, (2) zorlama teknolojiden insan yönelimli yüksek teknolojiye, (3) ulusal ekonomiden dünya ekonomisine, (4) kısa dönemlilikten uzun dönemliliğe, (5) merkezîyetçilikten yerinden yönetime, (6) kurumsal yardımdan kendine yardıma, (7) temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye, (8) hiyerarşik iletişim ve kontrolden iletişim ağına (network), (9) gelişmiş ülkelerin ilgi ve çabalarından gelişen ülkelerin ilgi ve çabalarına, (10) “Ya o ya şu” düşüncesinden çoklu seçme seçeneklerine, doğru bir değişme gözlenmektedir. Bu bağlamda günümüzde eğitim örgütleri olan okulları da derinden etkileyen beş temel değişme alanından bahsetmek mümkündür. Bunlar Huse’ye göre (1980); (1) bilgi patlaması, (2) hızlı ürün eskimesi, (3) işgücü yapısının değişmesi, (4) kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması ve (5) işin giderek uluslararası nitelik kazanması

olarak belirtilebilir.

Eğitim ve Okul Liderliğinin Değişen Bağlamı

Goldring ve Schuermann'ın (2009) da işaret ettiği gibi eğitim ve okul liderliğinin değişen bağlamını, aşağıdaki başlıklar altında tartışmak mümkündür.

Artan Hesap Verme İstekleri

Yeni kamu yönetimi anlayışı doğrultusunda eğitim liderlerinden çağdaş beklentilerin belki de başında, hesap verme (accountability) nosyonuna sahip olma gelmektedir. Hesap verme (ya da hesap verebilirlik), en yaygın tanımıyla; bir hizmetin sağlayıcısı ile onu ödüllendirme, cezalandırma ya da değiştirme gücüne sahip kurucu arasındaki bir ilişkidir (Newman, King ve Rigdon, 2010). Hesap verebilirlik, bir işi ya da bir görevi yapmaları için kendilerine kaynak emanet edilenlerin, kaynakları emanet edenlere, kaynakların kullanılma ve işin yerine getirilmesi derecesi hakkında açıklamada bulunması zorunluluğudur (Baş, 2005). Kısaca, hesap verrebilirlik; (1) dış bir otoriteye karşı olur, (2) sosyal bir etkileşimdir. Etkileşen taraflardan biri cevap ve düzeltme isterken , diğeri buna karşılık verir; aksi halde yaptırımları kabul eder, (3) otoritenin haklarının kabulünü öngörür, yani üstün astı üzerindeki haklarını kapsar (Balcı, 2003, 16).

Bu bağlamda hesap verme, eğitim yöneticilerine yeni roller yüklemekte, onların hazırlanması ve yetiştirilmesi üzerinde büyük etkiler yaratmaktadır. Hesap verebilirliğe göre okul liderleri, okul sisteminin başarısı için açık, ölçülebilir hedefler ve öğrenmeyle ilgili standartlar oluşturmakla yükümlüdür. Eğitim liderleri, standartların oluşturulması ve iletilmesinden sorumlu olmanın ötesinde, dış çerçevede de yerel beklentiler ve hesap verme anlayışı oluşturmakla yükümlüdür. Eğitim liderleri öğretmenlere ve diğer paydaşlara, belirlenen amaçları tutturabilmeleri için profesyonel gelişme imkanları ve diğer destekleri sunmak, onlarla işbirliği yapmak zorundadır. Eğitim liderlerinin, bu bağlamda hedefleriyle tutarlı stratejileri hayata geçirebilmeleri için çalışanlara yardımcı olması gerekir. Okul liderlerinin bu rolleri hayata geçirirken kamu ideallerine ve etik kurallara göre hareket etmeleri de hesap verebilirliğin gereğidir. Okul liderleri, çalışanların ve öğrencilerin başarı kriterlerine odaklanmalarını sağlamak durumundadır. Zira performans incelemeleri, sınıf ziyaretleri ve program ve öğretim tartışmasında bu ölçütler esas alınmaktadır. Kısaca etkili liderler okul toplumunun hesap verme beklentilerini karşılmasına, hatta bunları aşmasına yardımcı olmak durumundadır (Öztürk ve Celep; Goldring ve Schuermann, 2009).

Öğrenici-Merkezli Liderliğe Odaklanma

Öğrenici öğrenmesine dönük hesap verme hareketi, standartları karşılamak üzere öğretimi geliştirmeye odaklanmayı gerektirmektedir. Bu durum, eğitim sistemi ve okulda her düzeydeki yöneticilerin öğrenme ve öğretmeyi derinlemesine anlamasını ve alt sistemlerin başarı ve gelişimini sağlamasını (öğrenme, öğretme ve başarıya destek vererek) gerektirmektedir. Ortak bir öğretim vizyonuna sahip okullarda, güçlü eğitim programı, işbirliği normları, öğrenici akademik başarısı için kolektif sorumluluk, çalışanlar arasında yansıtıcı diyaloglar ve araştırma dokümanları, öğretmen uygulamalarını geliştirici özendiriciler olarak görülmelidir. Öğrenici-merkezli liderlik bu koşulların sağlanması ve sürdürülmesinde yardımcı olur. Takdir edilir ki okul liderlerinin öğretmenlerin öğrenmesini desteklememesi halinde, yerel ya da ulusal düzeydeki reform girişimlerinin, öğrenme ve öğretmeye etkileri çok sınırlı olacaktır (Goldring ve Schuermann, 2009).

Öğrenici-merkezli liderlik, mesleki normlarla eğitimcilerin kişisel eğilimleri (dispositions) arasında bir dengeyi gerektirmektedir. Öğrenici merkezli liderlik, öğrenmeye odaklanmayı, okulun bürokratik modellerinden uzaklaşarak, öğrencileri yeterliklerine (efficiency) göre yönetmeyi ve izlemeyi öngörmektedir. Bu yüzden de okul yöneticilerinin, yönetim ve politikadan çok, öğrenme ve öğretmeye odaklanmaları gerekmektedir (Danzing, Osanloo, Blankson ve Kiltz, 2005). Öğrenici- merkezli liderler, üst düzeyde ilişki kurarak, aralarında dolaşarak öğrencilerle

yakın ilişki içinde bulunmaktadır. Zira araştırmaya göre etkili liderlik ile öğrenciye “görünür olma” (ilişki ve etkileşim içinde olma) arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu yüzden de öğrenci-merkezli liderler öğrenci evrenini iyi tanımalı, onlarla ilişki ve etkileşimlerini sürdürmelidirler. Öğrenci-merkezli liderler öğrencileri sınıflarında ziyaret ederek, okulun değişik ortamlarında onlarla ilişkilerini sürdürerek, öğrenci başarı ve gelişimini yönetmelidirler (Tharp, 2006).

Yeni Analitik Beceriler: Araştırma Kanıtlarını Toplama ve Verilere Dayalı Karar

Analitik beceri, karmaşık problem ve kavramların görselleştirilmesi, aktarılması, çözümü ve bilgiye /enformasyona dayalı karar verme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu beceriler; bilginin toplanması ve analizini, problemlere çözüm tasarlama ve bu çözümü deneme ve plan geliştirmeye mantıksal düşüncenin uygulanabilmesini kapsamaktadır ([Http// en.wikipedia.org/wiki/Analytical_skill](http://en.wikipedia.org/wiki/Analytical_skill)).

Bugün kanıta dayalı ya da bilimsel araştırmaya, dolayısıyla verilere dayalı karar verme, eğitim liderleri için gerekli öz teknoloji ve beceriler arasındadır. Bu kapsamda örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde “Arkada (eğitilmeyen) Çocuk Kalmaması- No Child Left Behind”) ilkesi, okul sistemlerinde bilimsel araştırmaya / verilere dayalı karar almayı gerektirmektedir. Bu hareket, eyalet, bölge ve okul sistemlerinde okul liderlerinin çoklu veri kaynaklarına ulaşmalarını zorunlu kılmakta, ayrıca örgütlerine liderlik etmek üzere onların nasıl kullanılacağına ilişkin analitik araçları öğrenmelerini gerektirmektedir. Bir taraftan iç ve dış hesap verebilirlik, diğer taraftan verilere dayalı karar verme, stratejik planlama ve kaynak dağıtma kararları için güçlü araçlardır. Veri zenginliği, politika ve programların değerlendirilmesi yanında eğitim programı, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesine de destek sağlayacaktır. Pek tabii ki veriler, geliştirme stratejilerinin planlanma ve uygulanmasında hayati önemdedir. Çoklu veriler, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf taraflarını anlamada, öncelikleri geliştirmede, değişme çabalarına yoğunlaşmada ve gelişmeleri yönetmede bir temel teşkil eder. Okul liderleri verileri, öğretmen ve öğrenciler için bir öğrenme kültürü yaratmada, bireysel ve toplu öğrenmeyi desteklemek üzere mekanizmalar oluşturmada kullanabilir. Ayrıca verilerin örgütün her tarafına dağıtılması -akışı profesyonel bir iklim ve örgütsel öğrenmeye yol açabilir (Goldring ve Schuermann, 2009).

Okul dışında verilerin kullanılması ve standartlar, okul ve toplum arasında bir köprü kurulmasına yol açabilir. Zira okulun öğrencilere ilişkin daha fazla bilgiyi topluma ulaştırması, okul ve veliler arsıdan arzu edilen diyaloglara neden olabilir. Okul-toplum ilişkileri iki taraf için de yararlı olabilir. Okul, öğrencilerinin özgeçmişlerine ilişkin, benzer şekilde veliler de öğrenci ve okula ilişkin daha fazla veriye ulaşabilir. Açıkçası artık okullarda sezgiye dayalı, anekdotlara dayalı ya da tecrübeye dayalı karar almak yerine, verilere dayalı karar alma esas olmalıdır. Bilimsel araştırma, problemlere çözüm bulmada önemli bilgi temeli sağlayabilir. Dolayısıyla eğitim liderleri, araştırmanın nasıl yorumlanacağı ve kullanılacağı hakkında verilerle liderlik etme becerisine sahip olmalıdır.

Artan Rekabet ve Okul Seçimi

Okul seçimi, yaygın biçimiyle ebeveynlere, çocuklarının okuyacağı/devam edeceği okulu seçme imkan ve gücünün verilmesi olarak tanımlanabilir ([http://edreform.com/About CER/](http://edreform.com/About_CER/)). Günümüzde öğrenciler dolayısıyla veliler için pek çok okul seçeneği mevcuttur: “Charter okul”, “açık kayıt”, “ev okulu”, “magnet okul” ve “okul transfer olanakları” bunlar arasındadır. Bu okul seçeneklerinin akademik başarı ile ilişkisi, araştırmalara konu olmaktadır. Araştırma okul seçimi ve artan rekabet ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda günümüz okul liderleri, okul seçimindeki farklılık ve rekabetten doğan “pazar hesap vermesi” ile baş etmek durumunda kalmaktadır. Zira, çoğu okul seçimi planları, kamu okullarında bile okul başarısına dönük pazar eğilimine bağlıdır. Görünen o ki okul seçimi velilerin çeşitli ihtiyaçlarını ve tercihlerini karşılamak durumundadır. Aksi halde okullar, ebeveyn isteklerine tepki vermekte başarısız olursa, veliler çocuklarını başka yerlere kayıt ettirmektedirler. Bu nedenle okullar veli ve öğrencileri çekmek üzere rekabet etmek durumundadır (Gibbons, Machin

ve Silva (2006; Goldring ve Schuermann, 2009).

ABD’de bir çocuk bir okulda başarısız olmuşsa, ona, bölgesindeki daha başarılı bir okula transfer olma seçeneği verilmektedir. “Arkada eğitilmemiş çocuk kalması” hareketi bunu gerektirmektedir. Bu durum kamu eğitiminde hesap vermeyi güçlendirmektedir. Bir okul için öğrencileri kaybetmek demek, en azından büyük bir maliyeti –yaptırımı üstlenmek demektir. Ancak seçim işi sadece bir yaptırım olmaktan da fazladır; özellikle de düşük sosyoekonomik toplumlarda daha başarılı okul yaratmada bir mekanizmadır. Zira velilerin çocukları için okul seçimi, pazar tipi bir rekabetle sonuçlanmakta, bu kapsamda okulların, öğrencileri çekmek için teknolojilerini, dolayısıyla eğitim standartlarını geliştirerek yarışmalarını gerektirmektedir. Sonunda bürokratik yapılar azalmakta, velilere ev -okul etkileşimi için büyük olanak sağlamakta ve okulların ebeveyn isteklerine büyük açıklık göstermesine neden olmaktadır. Bürokratikleşme taraftarlarına göre ise böylesi bir sistemde özellikle de düşük gelir ve azınlık kategorisindeki velilere, okullar tarafından daha az yıldırma uygulanmakta; okullar, çalışanlarının isteklerini- ihtiyaçlarını duymakta ve duyurmakta daha istekli olmaktadır (Goldring ve Schuermann, 2009; Gibbons, Machin ve Silva (2006).

Okul seçimi olgusunda en önemli değişmelerden biri, okul ve veli arasındaki karşılıklı bağımlılığın/ ilişkililiğin doğasında olmaktadır. Okul seçimi, veli ve öğretmenlere şu üç nedenle daha olumlu bir ev- okul etkileşimi sağlamaktadır: (1) Seçim eyleminin kendisi. Seçim düzenlemeleri altında öğretmenler, öğrencilerle ve aileleriyle çalışmaya daha açık olabilir; pek tabii ki ebeveynler de okulla çalışmaya daha istekli olabilir.(2) Okul ebeveyn uygunluğu. Okul seçimi, program ya da amaçlara göre olduğunda ailelerin çocukları için okuldan istedikleri ile okulun onlara sağlamak istedikleri arasında büyük bir uyumun olmasına neden olabilir. (3) Okul örgütü ve kurumsal çevrenin doğası. Okul seçimi belli toplumsal- örgütsel karakteristikleri içerebilir; bunlar da okul-toplum ilişkilerini güçlendirebilir. Görünen o ki okul seçimi, yerinden yönetim kontrol mekanizmasını içerir; geleneksel olarak örgütlenmiş kamu okullarının çok daha az bürokratik olarak işlemlerini sağlayabilir (Gibbons, Machin ve Silva (2006).

Sistem Çaplı Toplum Bütünleşmesi

Geçmişte eğitim liderleri sadece kendi okul sistemlerinden sorumlu iken bugün özellikle de “açık sistem “ perspektifi, herkes için okul başarısını gerektirmektedir. Bu doğrultuda hesap verme ve seçim olgusu, eğitim liderlerini, daha büyük bir toplumun parçası olarak “karşılıklı bağlantılı toplum” anlayışı içinde hareket etmeye zorlamaktadır. Bu anlayış, eğitim sistemlerinin toplum kurumları (polis bölümü, çocuk mahkemeleri, iyilik ve sağlık hizmetleri, iş dünyası vb.) ile etkileşimini içermektedir. Bu düşüncenin temelinde kamu okullarının, toplum ve ekonomik kalkınmanın aracı olması nosyonu bulunmaktadır. Okul reformu, toplum kalkınması girişimlerinin merkezini oluşturur. Okul aracılığıyla toplum kalkınması projesi, okuldan işe anlamlı bir geçişi sağlar. Bu durum, yerel işverenlerle iyi ilişkiler kurulması yoluyla sağlanabilir. Okullar, iş dünyası için örneğin akşamları iş yetiştirmesi merkezleri görevini üstlenebilir. Kısaca okullar eğitim dışı örgütlerle daha fazla bütünleşerek holistik bir perspektif sağlayabilirler. Timpane ve Rich (1997, akt. Goldring ve Schuermann, 2009) bu bütünleşmeyi, “ bir ekosistem- Amerikan gençliğinin sağlıklı büyümesi ve gelişmesini destekleyen toplam bir çevre” olarak adlandırmaktadır. Böylece informal ağ ve düzenlemeler formel yapılarla birlikte toplumdaki kurumların gelişmesine destek olabilir.

Bu bağlamda vatandaşlık kapasitesi (civic capacity), toplum kalkınması ve okul reformuna uygulanmaktadır. Vatandaşlık kapasitesi, sektörlerarası bir koalisyon inşa etmeyi gerektirerek toplum çapında önemli bir görevi destekler. Kavram kolektif problem çözme için etkili bir ortaklık kurulması ve sürdürülmesi yeteneğini ifade eder. Vatandaşlık kapasitesi toplum taraflarının- paydaşlarının- kolektif rolünü vurgular (Stone, Henig, Jones, ve Pierannunzi, 2001). Pek tabii ki toplum meşguliyeti kendiliğinden olmaz; çeşitli örgüt ve kurumdan insanlar doğal olarak karşılıklı problemleri çözmek üzere bir araya gelmez. Bu nedenle eğitim liderleri, toplum akılnı güdüleyip örgütleyerek, onları harekete geçirerek toplum çaplı problemlere hitap edilmesini

sağlamalıdır.

Kanaatimce eğitim liderliğinin değişen bağlamına, aşağıdaki güçleri de eklemek gerekecektir.

Küreselleşme Olgusu

Küreselleşme –globalleşme olgusu, hizmetlerin, ticari metan ve sermayenin dolaşımının bir bileşimi olarak algılanabilir (Kellner, 1998). Küreselleşme büyük ölçüde kapitalizmin evrenselleşmesi olayıdır (MacEvan 1994, akt. Yang ve Vidovich 2002). Küreselleşme, ulus-devlet kontrolündeki pazarların ulus -devletten bağımsız bir dünya pazarına dönüşmesi, kısaca dünyanın büyük bir pazar haline gelmesidir. Küreselleşmenin başlangıçtaki ekonomik ağırlıklı ulus-aşırı-ötesi bir pazara ulaşma hedefinin, giderek sosyal- kültürel ve politik boyutlarda da uluslararası- ulus-aşırı bir birliğe ulaşma hedefine genişlemekte olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi bağlamında ise küreselleşme, eğitim kurumları özellikle de üniversitelerin, kamu yararına değil de uluslararası anlaşmalar ve yasal zorunluluklar tarafından yürütülen pazar ilişkisine yoğunlaşmasını empoze eder. Bu doğrultuda küreselleşme eğitimi, uluslararası ticareti yapılan bir hizmet olarak değerlendirir (McBurnie 2002). “Ulus-aşırı eğitim” hızla gelişen bir hizmet alanı olarak eğitimde ulusal özerklik ve hakimiyeti tehdit etmekte, hiç değilse sınırlandırmaktadır.

Küreselleşmenin siyasal boyutu, tek tek ulusların faaliyet alanının ötesindeki politika ve düzenleyici konuların, ulus-üstü örgütlerin denetimine girmesidir (McBurnie 2002). Eğitimde UNESCO ve OECD ulus-üstü örgütlerdir. Bu bağlamda neoliberalizm, Anglo-fon dünyasındaki hükümetlerin çoğunun Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu ve Dünya Ticaret Örgütü gibi ulus-üstü kuruluşların denetimine girmesi olarak karakterize edilebilir.

Küreselleşmenin kültürel boyutu, Batı özellikle de Amerikan yaşantısının etki ve egemenliğini vurgular. Kültürel boyutta Batı'nın özellikle de ABD'de önde gelen Amerikan yiyecek ve eğlence endüstrisinin (MC Donaldlaşma ve Disneyselleştirme) dünya çapındaki egemenliği ortadadır.

Küreselleşmenin teknolojik boyutu ise, bilgi ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla bilginin toplu olarak saklanması, işlenmesi ve anında aktarılması süreçleri bütünü olarak algılanabilir. Teknolojik boyutun, küreselleşmenin ekonomik, siyasal ve kültürel boyutlarını kolaylaştıran hatta onlara lokomotiflik eden bir işleve sahip olduğu söylenebilir (McBurnie 2002). Son olarak küreselleşmenin doğurduğu eğitimde yükselen bilgi ekonomisi, uluslararası alanda taşınabilir özelliklere sahip vasıflı işgücünün, güveni talep eden bir küresel pazar tarafından çekilmesi olarak algılanabilir. Bu manada eğitim, hem ticari bir hizmet hem de kıymetli/ değerli entelektüel bir özelliktir.

Bilgi Toplumu Olgusu

Bilgi toplumu olgusu, geleneksel üretim unsurları yerine bilginin yegane sermaye haline geldiği ve merkezde olduğu bir dönüşümü anlatır. Bilgi toplumu, modern sanayi toplumunun bir uzantısı ve zirvesi niteliğindedir. Bilgi toplumu, sanayileşmenin gerektirdiği yapının çözülmesi (destructuring) ve yapının temel ünitelerinin, sanayi işçileri yerine bilgi işçilerin doldurulması olarak karakterize edilebilen bir örgütlenme biçimi olarak görülebilir. Pek tabii ki bilgi toplumunda sanayi işçisi yerine bilgi işçisi önem kazanmaktadır. Bilgi işçisi, üst seviyede eğitilmiş, bağımsız çalışmaya yatkın bir yapıdadır. Bilgi işçisi, “çok boyutlu” bir insan olup işin yapılması yanında planlanması ve denetimi sorumluluğunu da üstlenen bireydir. Bilgi toplumunda bilginin üretimi nesne ya da eşyanın üretiminin önüne geçmiştir. Dolayısıyla bilgi ve becerinin değeri, nesne ya da eşyanın değerinden çok yüksektir. Bu doğrultuda bilgi toplumu herkese bilgi, beceri ve yetenekleri oranında yaşayacağı bir yaşam sunmaktadır. Bu doğrultuda gerekli bilgi ve beceri eksikliği olan, bireysel yeteneklerini geliştiremeyen insanların bilgi toplumunda refaktan pay alması ve topluma gerekli katılımı göstermesi de mümkün görünmemektedir. Bilgi toplumunda, mikro işlemciler ve tümleşik devreler, elektronik altyapı ve dijital teknolojiye dayalı bilgi tabanlı endüstri ve bilgi işleme merkezleri ve bilgi kurumları, bilgi ve iletişimin baş döndürücü bir hızla akması ve yayılmasına ortam hazırlamaktadır. Sanayi toplumundaki yollar ve limanların işlevini bilgi toplumunda, bu merkezler ve bilgi şebekeleri üstlenmektedir. Kısaca sanayi toplumunda

mal üretimi ve pazarlaması ne denli önemli ise bilgi toplumunda da bilginin üretilmesi ve pazarlanması aynı nitelikte önemlidir (Doğan, 2002; Çoban, 1997; Balcı, 2004).

Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamının Eğitim Yönetimi Programlarına Etkileri

Buraya dek tartışılan ve eğitim yönetiminin değişen bağlamını oluşturan güçler ve eğilimler, eğitim ve okul liderliğinden tarihte bugüne dek olmadığından daha fazla istekte bulunmakta, onlara hayli zor görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Zira bu eğilim ve güçler öğrenci performans beklentilerini yükseltmekte, okul liderliği ile ilgili vizyonu etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim ve okul liderlerinin kompleks, değişken ve yenilikçi bağlamda öğrenci başarısını sağlamak üzere gerekli yeni profesyonel becerilere, öğretimsel anlayış ve liderlik yeterliklerine sahip olmaları; geniş bir bilgi ve beceri kümesi ile öğrenci, öğretmen ve topluma liderlik etmeleri, çağdaş karmaşık, farklı ve yenilikçi örgütleri yönetmeleri beklenmektedir (Goldring ve Schuermann, 2009).

Eğitim ve okul liderliğinin değişen bağlamının eğitim yönetimi programlarına geniş etkileri söz konusu olacaktır. Bu etkiler, eğitim yönetimi lisansüstü programlarının özellikle de doktora programlarının gerekleri ve hedefleri, içerik, dağıtım ve kazandırılması boyutlarında aşağıda tartışılmaktadır.

Alanın Hazırlama- Yetiştirme Programlarının Gerekçe ve Hedefleri

Genelde eğitim yönetiminin, özelde okul liderliğinin değişen bağlamı, eğitim yönetimi lisansüstü özellikle de doktora programlarının gerekçe ve hedeflerinde radikal değişimlere neden olmaktadır. Başlangıçta eğitim yönetimi doktora programları, “uygulamalı araştırma” yoluyla eğitim alanını güçlendirmek üzere pratisyenlerin bilim insanı gibi (solarly) yetiştirilmesini hedeflemekteydi. Son değişim ve gelişmeler alanda özellikle de doktora programlarında değişkenliği-çeşitliliği öne çıkarmakta; bugüne dek olduğunun aksine okul bağlamı ya da bölge bağlamında hizmet edecek profesyonelleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim yönetimi değişen bağlamı, eğitim yönetimi doktora programlarının amaçları ile pazar istekleri ve toplum ihtiyaçları arasındaki ortaklığın sürekli analizini gerektirmektedir.

Bu bağlamda Evers ve Lakomski'nin “tutarlılık (coherency) modeli” alanın bilgi temelini ortaya koymada en çağdaş yaklaşımlardan biri olarak önerilebilir. Eğitim yönetimi alanının doğası gereği, pratik bilgi, profesyonel-meslek bilgisi ve akademik bilgi olmak üzere üç temel boyutu vardır. Eğitim yönetimi alanının kendi kuramı bu üç boyutu kapsamak durumundadır. Dolayısıyla da eğitim ve okul yöneticisi hazırlama programları da bu üç boyutta düzenlenmeli ve bu üç alan arasında bir denge kurulmalıdır. Bu üç boyut kısaca şöyle açıklanabilir: Pratik bilgi; hayat boyu öğrenme, başka bir meslek alanında deneyim, genel eğitim ya da sağduyu yeteneğinin kazandırdığı genel bir bilgi olarak tanımlanabilir. Fikir birliği sağlama ve takım kurma yeteneği, personel yönetimi, toplu pazarlık becerileri pratik bilgi kapsamında düşünülebilir. Profesyonel-meslek bilgisi, eğitim liderlerinin kazandığı informasyonun çoğaltılmasıdır. Örneğin; eğitim ve yönetim mevzuatı ve politikaları, okul kurulunun işleme prosedürleri, öğretmen değerlendirmesi prosedürleri, disiplin sorunlarıyla baş etme gibi. Kısaca bu boyut yönetsel bir işin yapılmasına odaklanır. Akademik bilgi: Yetiştirme programlarının pratik bir bileşeni olup araştırma ve solarly çalışmaya ağırlık verilmesini gerektirmektedir. Evers ve Lakomski'nin tutarlılık kuramı eğitim yönetimi için, pozitivist ve yapısalcı bir bilim olmak yerine, tutarlılıkta (coherentism) kökleşmiş değiştirilmiş bir bilimsellik önermektedir (Maxcy, 2001). Model ayrıca eğitim yönetimini bilimleştirmede bir güven oluşturma aracı olarak görülebilir; okul yöneticilerine rasyonel karar olma modeli olarak hizmet edebilir. Bu yüzden de eğitim yönetimi özellikle de doktora programlarının hedefleri alanın bu üç boyutunu da içerir tarzda geliştirilmelidir (Balcı, 2009).

Değişmesi Gerekenler- Program İçeriği

Eğitim yönetimi değişen bağlamı, örneğin öğrenci- merkezli liderlikte uzmanlığı

gerektirmekte ve bunu kritik önemde görmektedir. Öyleyse eğitim yönetimi doktora programının öz- program (core) bileşenleri, bu uzmanlığı geliştirmek üzere birleştirilmelidir. Ayrıca eğitim yönetimi doktora programı okul liderlerinin karar verme kapasitelerini güçlendirmelidir. Son araştırmalar okul liderliği öz bileşenlerini ve anahtar süreçlerini tanımlamaktadır. Buna göre doktora programlarında öğretilecekler, içerik alanları ile sınırlı kalmamalı, kişilerarası, sosyal, politik dinamikleri de kapsamalıdır. Bunlar eğitim liderliği bağlamını oluşturmaktadır. Eğitim liderlerinin rollerinde değişme gerektiren bu güçler, eğitim sistemlerinin karmaşıklığına ve bu alanlardaki yeni öğrenme alanlarına (toplum meşguliyeti ve verilere dayalı karar verme gibi) hitap eden program ihtiyacını öne çıkarmaktadır (Goldring ve Schuermann, 2009).

Bu güç ve mega eğilimler okul yöneticilerinden yeni roller beklemektedir. Bu eğilimlere göre okul yöneticisi: (1) Yüksek düzeyde stratejik planlama kapasitesine sahip olmalı; büyük resmi görebilmelidir. (2) Yüksek düzeyde pazarlama kapasitesine sahip olmalıdır. (3) Okula yeni pazarlama ilgileri ve yeniden yapılanmış kamu fonları sağlayabilmelidir. (4) Okulun, geniş bir öğrenci kesiminin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek program ve hizmetler sunabilmesini sağlamalıdır. (5) Okulun hayat boyu eğitimin bir parçası olmasını sağlamalıdır. (6) Okulun destek hizmetleri dağıtım merkezi olmasını sağlamalıdır. (7) Okul otonomisinin, ulusal program çerçevelerinin ortaya çıkışına bağlı olarak azalmayacağını bilincinde olmalıdır. (8) Toplumun okulun karar alma süreçlerine geçmişe göre daha aktif katılımını sağlamalıdır. (9) Çağdaş okul söyleminin okulun amaç ve ürünleri üzerine olduğunu göz önünde bulundurarak eğitim düzeyi oldukça yüksek bir toplumda öğrencilere en iyiyi sunmanın toplumun temel ilgisi olduğunu hatırdan çıkarmamalıdır (Caldwell, 1995; Balcı, 2007).

Görülen o ki bu güçler ve eğilimler eğitim yönetimi doktora programlarının içeriklerinin gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Eğitim yönetimi doktora programlarında bugüne dek olan dersler yanında "Bilgi Yönetimi", "Stratejik Planlama", "Stratejik Yönetim", "Pazarlama", "Piyasa Ekonomisi", "Moral Eğitim", "Kültürel Liderlik", "Kültürlerarası Liderlik" gibi ders ,kurs ya da konulara yer verilmelidir.

Eğitim yönetimi programı öğrencileri, güçlü küresel ekonomik güçlerin oluşturduğu bir çevrede çalışmak üzere hazırlanmalıdır. Bu çevrede örgütsel ve kültürel değerlerde geniş bir farklılık vardır; çalışanların ve hizmet götürülen tarafların-müşterilerin kültürel farklılığı giderek artış göstermektedir. Bu gereklere karşılık verebilecek kişisel yeterlikler arasında; esneklik, kaynaklık etme (resourcefulness), belirsizliğe hoşgörü, vizyon, kendi kültürünün farkında olmak (self-awareness), kültürel bilinç ve kültürel liderlik sayılabilir. Yöneticilerin bu yeterlikleri bireysel, iş grubu ve örgütsel düzeylerde uygulamaları beklenir (Egan ve Bendick, 2008).

Bu gelişmeler karşısında eğitim yönetiminin bilgi temelini, tek bir yerele bağlı kalması, eğitim yönetimi uygulayıcılarının, eğitimde en iyi uygulamaları görmesini sınırlandırır; eğitim sorunlarına sadece bir kültürden bakmalarına, bir kültüre özgü çözüm getirmelerine neden olur. Oysa dünyanın çeşitli yerlerinde araştırma ve uygulamaya dayalı bilgi üretimi, benzer eğitim sorunlarına çözüm arayan eğitim yöneticilerine büyük yarar sağlayabilir. Diğer kültürlerdeki eğitimcilerin tecrübelerini araştırmak, eğitimcilere, bağlamı daha iyi kavrama olanağı sağlar. Böylece bağlamın tarihsel, sosyal, politik, kültürel, ekonomik boyutlarıyla eğitimsel gelişmeye etkileri görülebilir (Paige ve Mestenhauer, 1999).

Crossley ve Brodfoot'e göre (1992) eğitim yönetiminin karşılaştırma boyutu, şu beş hedefi gösterir: (1) Yabancı eğitim sistemlerinin çalışılmasının pratik bir değer sağlaması. Bu hedef bir eğitim sistemini daha iyi değerlendirme olanağı sağlar. (2) Eğitim sistemleri arasında yapı, süreç ve çıktılar boyutlarındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlama ve analiz etme imkanı vermesi. Dünya ölçeğinde eğitim sistemleri Batı kuramları ve uygulamalarını yansıtır, diğer ülkelerin kültürel uyumuna ilgi göstermez ya da çok az ilgi gösterir. Eğitim yönetimi kuramları da pek çok Batı kuramının, yabancı ortamlarda uygun olmayışını tanımada yavaş kalmıştır; bu yüzden de hala akademisyen ve politikacıları aynı gelenekle yetiştirmektedirler. Oysa bazı geleneksel kuramlar üretildikleri kendi ülkelerinde bile sorgulanır hale gelmiştir. Diğer ülkelerde nasıl uygulanabilirliği beklenir ki? Bu yüzden de eğitim yönetiminde karşılaştırmalı bir yaklaşım,

çeşitli kültürel perspektiflerden kuram ve uygulamanın değerini gösterebilir. (3) Karşılaştırmalı yaklaşımın, eğitim içindeki ve eğitim ile sosyal, politik ve ekonomik sektörler ve olaylar arası ilişkilerin doğasını anlama olanağı sağlaması. (4) Kuram ve ilkelerin genellenebilirliğini sınaama olanağının sonunda kuram ve ilkelerin yeniden inşasına olanak tanınması ve (5) uluslararası anlayış ve işbirliği geliştirilmesi olanağı. Görülen o ki bu hedeflerin gerçekleşmesi karşılaştırmada baskın olarak kültür kavramına odaklanmayı gerektirmektedir (Dimmock ve Walker, 1988).

Eğitim yönetimi karşılaştırmalarında kültür kavramı analitik bir araç olarak hizmet edebilir. Zira insanlar, örgütler, ülkeler kültür olarak farklılık gösterirler. Analitik bir araç olarak kültürün gücü, örgütsel yapıların, süreç ve uygulamaların, değer ve inançlara dayanmasından kaynaklanır. Ayrıca kültür, okul yaşamının tüm yönlerinde yansıtılan okul çalışmalarının yunik olarak kapsamlı bir kavramıdır. Kültürün çok boyutluluğu araştırmacılara okulun çeşitli yönlerini çalışmada önemli bir olanak sağlar. Kültürün kavramsal ve analitik özellikleri okul örgütünün örtük yönlerini göstermeye yardımcı olabilir; okullarla çevreleri arası ilişkilerin çalışılmasına olanak sağlayabilir. Bu tartışmalar eğitim yönetimi programlarında kültürlerarası karşılaştırmalara ağırlık veren eğitim yönetimi ders ve konularının gerekliliğini açıklıkla ortaya koymaktadır (Dimmock ve Walker, 1988).

Uluslararası görevler giderek yönetsel kariyerin bir parçası olmaktadır. Kültürlerarası liderlik yeterlikleri, uluslar arası kuruluşları yönetmede gerekli olmaktadır. Bu durum eğitim yöneticileri için de geçerlidir. Kültürlerarası liderlik, ulusal kültürle diğer kültürlerarası benzerlik ve farklılıkların anlaşılmasını gerektirir. Kültürlerarası farklılıkta, özellikle de liderlik stilineki etkileşimde uluslar- arası liderle yerel astlarının uyumu ve bunda etkili olan faktörler önemli araştırma konusudur. Kültürlerarası liderlik, farklı kültür özgeçmişleri olan yönetici ve astlar arasındaki liderlik etkileşimi demektir. Kültürlerarası liderliği geleneksel liderlikten ayıran nokta, kültürlerin, yönetici -ast ilişkilerine ilişkin beklentileri etkilemesidir. Farklı kültürlerde lider- ast ilişkileri farklılık göstermektedir. Kültürel farklılıklar bir kültürdeki etkileşim kalıbının diğer kültür tarafından yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir. Bu yanlış anlaşılmalarda kişilerarası çatışmalara ve uygunsuz örgütsel davranışa yol açabilmektedir. Başarılı bir küresel lider olabilmek için kültürlerarası liderlik yeterliklerini kazanmak gereklidir. Kültürlerarası liderlik, yöneticinin liderlik stilini, durumun gereklerine göre ayarlayabilmesidir. Bu görüşler gösteriyor ki uluslararası yöneticiler uluslararası bir göreve atanma öncesinde kültürlerarası yetiştirmeye tabi tutulmalıdır (Suutari, Pahargo ve Riikila, 2002). Bu tartışmalar çağdaş eğitim yönetimi programlarında kültürel liderlik ders ya da konularının gereğini bir kez daha vurgulamaktadır.

Eğitim araştırmacı ve uygulamacıları, okul yöneticilerinin, okul toplumu, okul kültürü ve akademik öğrenmeye büyük etkileri olduğunu teslim ettiler. Son yıllarda, postmodern değişim gereği okul yöneticisinin görevlerini yerine getirmede, onu etkileyen değerlerin, yapılan etkinlikler kadar önemli olduğu fark edilmiştir. Yeni eğitim yönetimi anlayışında, pek çok kuramsal boyut ve temel, ahlaki amaçlarla bir araya getirilmiş, böylece etik bir toplumun ortaya çıkmasına çalışılmıştır. Bu anlayış, "geçmiş, geleneğinde temellenmiştir, yaşayan ve eylemde bulunan örgüt değil insandır, bireydir" tezini savunur. Bu yüzden de bu anlayışa göre bireylerin bu arada yöneticilerin yaşantıları anlamaya çalışılmalıdır. Onların eylemlerini anlamak için de öncelikle onların ahlaki ve etik inançlarını anlamak gerekir. Zira ahlaki ve etik inançlar, onların eylemlerinin dayanaklarıdır. Okul yöneticisinin eylemlerinde tek etkili olan ahlaki kodlar olmadığından sadece onları araştırmak yeterli değildir. Aynı derecede önemli olduklarından inanç ve değer sistemleri de araştırılmalıdır. Kısaca okul yöneticisi yetiştirme programları, işe özgü beceri ve uzmanlıklardan ibaret kalmamalı, değerler ve inançlar da en az onlar kadar önemli olduklarından programda içermelidir. Bu yüzden de programda bu konuları içeren dersler yer almalıdır (Goddard, 2004).

Okul yöneticileri, 21. yüzyıl okullarını düşünerek yetiştirilmelidir. Bu bağlamda glocalleşme (glocalization) kavramı, yerel ve küresel güçlerin anlamlı bir bütünleştirilmesidir. Glocalleşme, eğitim liderlerinin pedagoji ve uygulamalarına ilişkin bilgi birikimi ve pratiklerinin geliştirilmesine

imkan sağlayabilir. Çağdaş okul liderleri şu dokuz alanda global okuryazar olmalıdır: Politik okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, ahlaki okuryazarlık, pedagojik okur- yazarlık, bilgi okuryazarlığı, örgütsel okuryazarlık, ruhsal (spiritual ve dinsel okuryazarlık ve dünyevi (temporal) okuryazarlık. Glokalleşmenin değişik yönünlerini temsil eden bu dokuz alan, dinamik ve karşılıklı olarak birbirleriyle bağlantılıdır. Eğitim liderleri, yeni neslin ihtiyaçlarını karşılamak için bu dokuz global kavram hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmak durumundadır (Brooks ve Normore, 2010).

Nasıl Kazandırılacağı: Programın Öğretim Strateji ve Teknikleri

Eğitim liderliği değişen bağlamının eğitim yönetimi programlarına etkisi gereği eğitim yönetimi doktora programı, içerik uzmanlığı yanında yeni yöntemler ve yeni bir eğitim yönetimi pedagojisi gerektirmektedir. Profesyonel/ mesleki uygulama bağlamının karmaşıklığına hitap etmek için eylem araştırması, durumsal öğrenme ve kritik yansıtma, okul liderlerine, araştırma kanıt ve veri temelli karar analizi için gerekli analitik becerileri geliştirmede yardımcı önemli araçlar olacaktır. Ayrıca adayların mesleki ve kişisel gelişimlerini, yeteneklerini gösteren, ders içi ve ders dışı kuram ve pratiğe dayalı tüm çalışmalarının bir koleksiyonu olarak tanımlanabilen portfolyo oluşturma çalışmaları adaylara, eğitim yönetimi bağlamı yanında profesyonel iş ortamı yaşantısının öğrenilmesine de fırsat verecektir (Taylor ve Maxwell, 2004).

Bransford, Brown ve Cocking'nin (2003, in Goldring ve Schuermann, 2009), "insanların nasıl öğrendiği" hakkındaki çalışmaları, öğrenmenin, bilgi merkezli, toplum merkezli ve öğrenci merkezli ve değerlendirme merkezli olması gerektiğini önermektedir. Bunun eğitim yönetimi doktora programına etkisi, pedagojinin, bağlamdaki problemlere dayalı örnek olayları içermesi gerektiğidir. Pedagoji ayrıca öğrencilerin, öğrenci (peer) toplumundan ve o toplumla birlikte öğrenmesine olanak sağlamalıdır. Örneğin grup programları, katılımcılara profesyonel öğrenme, toplumları geliştirme olanağı verir, böylece insanların nasıl öğreneceği hakkında bilinçlenme olanağı sağlar. Değerleme ve bilgi merkezli bileşenler kapsamında eğitim yönetimi doktora programı, katılımcılara dönüt vermek üzere pek çok olanak sağlamalıdır, ayrıca öğrencilere kanıt temelli araştırma yapma olanağı vermelidir. Bu araştırmalar, "Ne (ler) çalışır?", "Hangi koşullarda çalışır?", "Niçin çalışır?" gibi sorulara yanıt bulmak üzere yapılmalıdır. Ayrıca eğitim yönetimi pedagojisi, öğrenci bilgisinin ve uzmanlığının gerçekçi sonul (summative) değerlendirilmesine fırsat vermelidir.

Nerede Kazandırılacağı

Hemen her ülkede eğitim yönetimi doktora programları fakültelerde desenlenir ve yürütülür. Uzaktan öğrenme, fiziksel yerleşimi ve öğreticilerin öğrenciye yakınlığını değiştirirse de eğitim yönetimi programları, baskın şekilde sınıfta geçirilen saatlerle tamamlanmaktadır. Oysa internlik, eğitim örgütlerinde denetimli klinik uygulama gibi yeni alternatif uygulamalar devreye sokulmalıdır. Ayrıca da öğrenci, üniversite ve istihdam kurumları temsilcilerin düzenli olarak bir araya gelmeleri, işbirliği etmeleri, adaylara/ öğrencilere bağlama ve mesleğe ilişkin önemli kazanımlar sağlayabilir (Taylor ve Maxwell, 2004). Bu türden işbirliği çalışmaları, gelecek liderlere, kuram ve uygulama arasında köprü kurmada, sistem çapında topluma destek çalışmalarında, okul ortamlarında değişme yönetimi gibi uğraşlarla meşgul olmada yardımcı olur. Ayrıca uzman liderler ve deneyimli uygulamacıların, bu türden öğrenme yaşantılarını uygulamada anahtar oldukları unutulmamalıdır. Bu ortamlarda öğrenciler bu türden çabalarına ilişkin sürekli dönüt alır; koçluk hizmeti görürler. Artık alan tecrübeleri gerçek kurumsal hedeflerin başarılmasına doğru değişme göstermektedir (Goldring ve Schuermann, 2009).

Kimlerin Öğreteceği

Okul reformu araştırmalarına göre değişme girişimleri, anahtar paydaşlar tarafından yapılmalıdır. Aynı durum eğitim yönetimi doktora programı ve liderlik geliştirmesi için de geçerlidir. Analitik becerilere sahip üniversite öğretim üyeleriyle alana bilgi katan uygulamacılar-

pratisyenler arasındaki işbirliği ve etkileşim, değerli bir sinerji yaratabilecektir. Bu iki taraf arasındaki güç dengesi önemlidir. İşyeri bilgisiyle analitik beceri ve akademik bilginin eşit meşruluğu, mesleki yetkinin demokratikleşmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle eğitim yönetimi programlarının desenlenme ve yürütülmesinde uzman uygulamacıların da içgörü ve sesleri dahil edilmelidir. Bu işbirliğini sağlamanın yolu, danışman bir kurulun oluşturulması olabilir (Goldring ve Schuermann, 2009).

Sonuç

Özellikle de 1980'lerde başlayan yeni kamu yönetimi anlayışı, hesap verme, öğrenci merkezli liderlik, standartlar hareketi, bilgi toplumu, küreselleşme, çokkültürlülük, alanın algılanışı vb. temel eğilim ve yaklaşımlar eğitim yönetimi bağlamını değiştirmiştir. Bu bağlam, eğitim ve okul liderlerinden, bilgi, beceri ve anlayış olarak yeni beklentiler yaratmıştır. Dolayısıyla eğitim ve okul yöneticilerini- liderlerini hazırlayan özellikle de alanın doktora programlarının; amaç, içerik, öğretme biçimleri ve öğretecekler bağlamında gözden geçirilerek yeni bağlamın gerektirdiği niteliğe kavuşturulması kaçınılmaz olmuştur.

Değişen eğitim yönetimi bağlamından Türk Eğitim Sistemine bakıldığında, eğitim ve okul yöneticilerinin yönetim pozisyonları için eğitim yönetimi bağlamına göre yetiştirilmesi öteden beri ihmal edilmiş, hatta gerekli görülmemiştir ve halen de görülmemektedir. Zira Türkiye'de eğitim ve okul yöneticiliği, bırakın bir meslek olarak görülmeyi, hala bir uzmanlık alanı olarak bile görülmemekte, sıradan herkesin yapabileceği bir uğraş olarak algılanmaktadır. Oysa çağdaş eğitim yönetimi bağlamının gerektirdiği eğitim ve okul yöneticiliği giderek daha güç ve zor bir uğraş olmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde mevcut uygulamada yönetim pozisyonlarına gelecek öğretmenler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, eğitim, öğretim ve yönetim işlerini icra eden bir uğraş olarak görülmesine karşın, öğretmen yetiştirme programlarında herhangi bir yönetim formasyonuna göre yetiştirilmemekte, "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" adlı bir dersle alanın tanıtılmasıyla yetinilmektedir. Mevcut uygulamada eğitim ve okul yöneticiliği hizmet- içi eğitim programları da bazı gelişmelere karşın hala işlevsel, ilgilileri, alanın spesifik sorunlarına çözüm getirici, gereklerini karşılayıcı olarak yetiştirmekten uzak bulunmaktadır. Bu koşullar altında Türk Eğitim Sisteminde eğitim ve okul yöneticilerinin, değişen eğitim yönetimi bağlamına uygun rol ve işlevde bulunmaları nasıl beklenebilir? Yazarın ve başka bilim insanı ve uygulamacıların da defalarca yazıp vurguladığı gibi önce Türk Eğitim Sisteminde eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme- hazırlama politikaları, alanın gereklerine göre değiştirilmeli, çağdaş hale getirilmeli, bu doğrultuda alan öncelikle bir uzmanlık ve bir meslek olarak görülmeli, sonra da hizmet öncesinde yönetim pozisyonlarına gelmek isteyenlerin yönetim formasyonu kazanmaları sağlanmalı, halen görevde bulunan eğitim ve okul yöneticileri, değişen eğitim yönetimi bağlamına ve mesleğin gereklerine göre yönetim formasyonuna kavuşturulmalıdır.

Yukarıda tartışılan güçler yanında eğitim yönetimi alanındaki değişme ve gelişmeler, özellikle de eğitim yönetimi doktora programlarının, doktora adaylarını, sadece alanın sorunlarının bilimsel çözümüne yardımcı olmak üzere bir bilim adamı gibi yetiştirme hedefinin sorgulanmasını, yeni değişme ve gelişmeleri de içeren hedeflerin, içerik ve yöntemlerin geliştirilmesini gerektirmektedir.

Kaynakça

- Balci, A. (25- 27 Ocak 2004). Yirmibirinci Yüzyılda Eğitim Örgütlerinin/Okulların Örgütlenmesi ve Yönetimi. Özel Okullar Eğitim Sempozyumu. Antalya.
- Balci, A. (2007). *Etkili Okul: Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balci, A. (2009). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*

Yönetimi

- Balcı, A. (2003). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik Anlayışı. Serdar, G. (2008). Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 71-94.
- Baş, H. (2005). Hesap Verme Sorumluluğu ve Kamu Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 20. Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye’de Yeniden Mali Yapılanma (23-27 Mayıs). Pamukkale Üniversitesi, İktisadi Ticari Bilimler Fakültesi’nde sunulan bildiri.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., and Cocking R. R. (2003). *How People Learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press, in Goldring,
- Brooks, J. S., ve Normore, A. H. (2010). Educational Leadership and Globalization: Literacy for a Glocal Perspective: *Educational Policy*, 24 (1), 52-82
- Caldwell, B. J. (1995). The Changing role of the school principal. İn Dimmock, C. (1995). *School-based Management and School Effectiveness*. London and New York: Routledge in
- Balcı, A. . (2007). *Etkili Okul: Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çoban, H. (1997). *Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş İçin Stratejik Planlama ve Yönetim Bilgi Sistemi Uygulanması*. Yönetim Dizisi. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın San. Ve Tic. A.Ş.
- Danzing, A., Osanloo, A., Blankson; G. Ve Kiltz; G. (2005). Learner Centered Leadership for Language Diverse Schools in High Needs Urban Settings. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational reserach Association (. April11-15), Monterael; Canada.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (1998). Towards Comperative Educational Administration: Building the Case for a Cross- cultural School-based Approach. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 379- 401.
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji. Kuramlar ve Sorunlar*. Beşinci baskı. Ankara: PEGEM A. Yayıncılık.
- Egan, M. R., ve Bendick, Jr. M. (2008). Combining multucultural management and diversity into one course on cultural competence. *Academy of management Learning and Education*, 7(3), 387- 393.
- Gibbons, S., Machin, S. ve Silva, O. (2006). *Choice, Competition and Pupil Achievement*. London School of Economics. JEL Classification. 120, H70, R5.
- Goldring, E. ve Schuermann, P. (2009). The Changing Context of K-12 Education Administration: Consequences for Ed. D. Program Design and Delivery. *Peabody Journal of Education*, 84 (9), 9-43.
- Goddard, T. J. (2004). The Role of School Leaders in Establishing Democratic Principles in a Post-conflict Society. *Journal of Educational Administration*, 42(6),
- Kellner, D. (2002). Yeni Teknolojiler/ Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Bin Yılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. Çev. Taşkent, A. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2(1): 105- 132.
- MacEvan, A. (1989). Notes on US foreign investment in latin America, *Monthly Review* 45(8): 16, in Yang, R., and Vidovich. (2002). Üniversiteleri küreselleşme bağlamında konumlandırmak. Çev. Bedir, M. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2 (1): 209- 222.
- Mcburnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve Ulus-aşırı Eğitim. Çev. Koç, H., ve Koç, G. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2(1): 169- 190.
- Maxcy, S J. (2001) Educational Leadership and Management of Konowing: the aesthetics of Coherentism. *The Journal of Educaşional Administration*, 39 (6), 573-588.
- Maxwell, T. W. and Shanahan, P. (1998) Towards a reconceptualising the doctorate: Issues arising from comparative data on the EdD degree in Australia”. *Studies in Higher Education*, 22

(2) 133-150.

Naisbitt, J. (1982). *Megatrends*. London: Future Pres.

Newman, F. M., King, M.B. ve Rigdon, M. (1997). Accountability and School Performance. Implications from restructuring Schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41-74

Oplatka, I. (Sept. 2007). The Field of Educational Administration: a Historical Overview of Scholarly Attempts to Recognize Epistemological Identities, Meanings and Boundaries from the 1960 onwards. *Journal of Educational Administration* 47 (1), 8-35.

Öztürk; N. ve Celep; C. (2009). Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verebilirlik, Açıklık ve Sorumluluk Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde (Pamukkale Üniversitesi – Denizli, 14-15 Mayıs) Sunulan Bildiri.

Paige, R. M., ve Mestenhauser, J. A. (Oct. 1999). Internationalizing educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 500-517.

Suutari, V., Paharjo, K., ve Riikila, T. (2002). The Challenge of Cross-cultural Leadership Interaction. Finnish Expatriates in Indonesia. *Career Development International*, 7(7), 415-429.

Stone, C. N., Henig, J. R., Jones, B. D. ve Pierannunzi, C. (2001). *Building Civic Capacity, The Politics of Reforming Urban Schools*. University Pres of Kansas, Studies in Government and PublicPolicy

Taylor, N. ve Maxwell, T.W. (2004). Enhancing the Relevance of a Professional Doctorate. The Case of Education Degree at the University of New England. *Asia- Pasific Journal of Cooperative Education*, 5(1), 60-69.

Tharp, S. (2006). *Principals Exhibiting Student Centered Leadership Correlates with Positive School Climate Indivcators in Title I EMINTS Schools and Higher MAP Math Scores in Title I EMINTS Classrooms*. Policy Brief. Oseda:

Http// en.wikipedia.org/wiki/Analytical_skill 'den 24. 02. 2011 tarihinde indirilmiştir.

http://edreform.com/About_CER/

Yang, R., and Vidovicb. (2002). Üniversiteleri Küreselleşme Bağlamında Konumlandırmak. Çev. Bedir, M. Kuram ve Uygulamada Eğitim EMINTS National Center Bilimleri 2(1): 209- 222.