

# Eğitim Yönetiminde oğul Bir Ses: Eleştirel Kuram

Fatma KESİK

Dokuz Eylöl Üniversitesi, Buca Eğitim Faköltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği A.B.D., İzmir / Türkiye

## Özet

Yeni paradigmlarla eğitim yönetimi ve liderliği alanı bugün örgüt ve yönetim alanında ortaya çıkan ve oldukça çeşitlenen kuram ve yöntemleri uyarlamaya başlamıştır. Bununla birlikte, geleneksel yaklaşımların etkilerinin tamamen silindiğini ve onlardan bağımsız yeni bir kuram oluşturulduğunu söylemek de yanlış olacaktır. Çünkü pozitivist ötesi/modern ötesi ya da post pozitivist olarak adlandırılan yaklaşımlar da pozitivist kurama yöneltilen eleştirilerle beslenmiştir. Bu yaklaşımlardan biri olan eleştirel kuram da pozitivist yaklaşımlara yöneltilen eleştirilerle varlık bulmuş ve genelde yönetim, özelde de eğitim yönetimi alanında etkileri de bu yönde olmuştur. Bu çalışmanın amacı, eleştirel kurama ilişkin tarihsel ve ayrıntılı bir çerçeve sunmaktır. Bu doğrultuda, öncelikle eleştirel kurama temel olan pozitivist ve pozitivist ötesi yaklaşımlara ve bunların eğitim yönetimi alanındaki yansımalarına kısaca değinilmiş ve daha sonra da başta eleştirel kuramın felsefi temelleri olmak üzere, bir eğitim pratiği olarak eleştirel pedagojiye ve son olarak da eğitim yönetiminde eleştirel kuram uygulamasına değinilmiş ve eleştirel eğitim yöneticilere

Sorumlu Yazar.

Tel: +90 506 700 03 69

E-posta: fatos2299@hotmail.com

ri/liderleri olma yolunda bazı öneriler tartışmaya açılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Pozitivist kuramlar; Pozitivist ötesi kuramlar; Eleştirel kuram; Eleştirel pedagoji.

## **A Pluralistic Voice in Educational Administration: Critical Theory**

### **Abstract**

The discipline of educational administration and leadership has started to adapt various theories and methods emerging in the fields of organizations and management thanks to the new paradigms. However, it would be a mistake to express that traditional approaches has been completely abolished and a new independent theory has been founded as the approaches such as post positivist and post-modernist approaches have emerged with the critics towards these traditional approaches. As one of these approaches, critical theory has come into existence with the critics towards positivist points of views and affected administration and educational administration in that way. The aim of this study is to present a detailed and historical perspective. Accordingly, at the beginning of this study positivist and post positivist approaches have been summarized shortly and then the philosophical foundations of critical theory and critical pedagogy as an education practice have been presented and lastly the reflections of critical theory and pedagogy into the field of educational administration have been discussed and some suggestions towards being critical managers and leaders have been proposed.

**Keywords:** Positivist theories; Post positivist theories; Critical theory; Critical pedagogy.

### **Extended Summary**

Our modern world has been experiencing some changes in such areas as economy, culture, technology, society, politics, etc and these changes make it necessary to leave the past's rhetoric aside and put

today's rhetoric instead of it. These changes emerging in every field of life such as values, attitudes, social roles and statues, language and communication tools, education institutions have also been affecting the world of science in general and educational sciences in particular. Thanks to these changes and transformations, educational administration has been discussed in various contexts and are subjected to these improvements.

Once we have a look at the past of the field of educational administration, we can see a profound effect of positivistic paradigm which deals with the facts and relies on the scientific and experimental data. From a positivistic perspective, social world isn't different from the world of nature and it's independent from the human and the best method to understand human is a scientific one. Accordingly, the aim of social sciences is to find the cause - effect relationships between facts and events. People adopting a positivistic paradigm tend to generalise every phenomenon and consider people as if they were just numbers, facts, etc; so they can be measured with quantitative analysis and one the findings can be generalised.

Although there has been a commitment to the ideas of positivistic paradigm, it has also been criticised in a number of contexts. Taylor's, Weber's, even Mayo's views on the management of organisations were based on the perception of human as a tool for production and the feelings, ideas, subjectivity of people were ignored; their existence were considered only in terms of the contribution they made to the organisation and productivity measurement. Therefore, the roles of

educational administrators, headmasters and supervisors were to evaluate teachers and other staff in terms of what they have done for the organisation and whether they have been or not. Headmasters were in their own rooms just for the sake of controlling the efficiency of teachers and other staff. The teachers haven't been given a voice in the issues they themselves are especially at the center. Their participation in the process of work life has been ignored and they have been the objects of work life although they should have been the subject themselves. As the school organisation isn't in a structure that supports these practices and it necessitates that all individuals should be given a voice and represented in all school practices, this paradigm has exposed to some kind of criticisms.

As a result of the criticisms above, new paradigms were sought and new approaches called post positivistic, postmodernist, interpretive, critical, cultural have come into existence. According to these approaches, we can't observe the human behaviours like the phenomena in nature and it's more difficult to make explanations and comments, so human behaviours need to be interpreted. Therefore, human behaviours should be considered together with the relationships among other groups and individuals in society and more comprehensive studies are required to analyse. In line with this transformation in social and human sciences, schools have started to be evaluated as vivid organisations and interactions among people have been given vital importance. As a reflection of these approaches, the roles of headmasters has converted into the school leaders. So this transformation provided

the schools with more democratic atmosphere and individuals have been given more importance and they have had a chance to let individuals hear their voice.

As one of the postpositivistic approaches, critical theory has emerged recently and been given an important place in the management literature. Critical theory has originally its roots in Frankfurt School which was founded in early 1900s. Adorno, Horkheimer and Marcuse had an important role in announcing the theory. The philosophers of critical theory have initially focused on such issues as fascism, bureaucracy and popular culture but they have basically dealt with the liberty of human and the possibility of a more fair and democratic society.

Critical theory is known for its critiques against positivism, ideology, culture, industry and mass culture. Positivistic theory and understanding consider sociological facts as natural facts; therefore ignore their cultural and historical aspects. However, critical theory takes the human into account and believes that people can produce their own life styles and they are more than facts and numbers.

The aim of critique in critical theory is to enable people to emancipate from the ideologic pressures and introduce themselves as free and social individuals. Therefore, it's important to reveal power relations and make a new life and society possible for other people. Critical theory uses dialectic method which gives way to change and questioning, so it supports the idea that people can change their lives

and their existence with their actions. Believing in human, critical theory stresses the importance of dialog and communication. Using the term communicational rationality, it asserts that people can reach such values as liberty, equality, justice, etc with the help of communicational rationality which is based on a rational commitment to these values. With communicational rationality, people can have the chance to reach the ideal speech conditions which are away from any kind of dominance and will give way to a less normative system and a more independent dialog.

Critical pedagogy is a phenomenon which addresses the problems between education institutions and society in disciplines such as philosophy, sociology, policy. Critical pedagogy arose as a part of radical democracy project which aims to support the development of a democratic culture and active citizenship with the attempts to transform education and pedagogy in 1970s (Peters, 2005). According to Jaschik (2009), critical pedagogy aims at transforming educational practices and schools to provide teachers and students with an atmosphere where they could actively question and argue relationships between theory and practice, critical analysis and common sense, learning and social transformation.

The philosophical foundations of critical theory reveal itself in the field of educational administration in various ways as well. As the subjects of educational organizations are individuals, the organisations should be considered with these individuals and their indispensable role shouldn't be ignored. Educational administration shouldn't only focus

on efficiency, accountability, performance and control. Educational administrators should have other responsibilities such as providing the educational setting with a more collaborative, democratic and fair climate. They should take the principles such as social justice, equality into consideration while establishing a healthy, fair and open school atmosphere.

According to the critical theory, schools are the agents of current ideology of the society in which they are and therefore are exposed to some controls and limitations. These inequalities and controls can be clearly seen in the agents of ideology such as curriculum, text books and technology. The authority expresses itself via these tools and the governments bring up the type of individual they want thanks to these ideological agents. These controls and limitations generate inequality and social institutions like schools function for the good of the strong and oppressor ones in that way. It means that the oppressed ones have neither an identity nor a voice in society; so critical theory is there for the sake of protecting the rights of these oppressed people and prevent inequalities as the focus of the theory is on the oppressed people and a critical and equal management.

One of the main issues of critical theory is the power relations in society. In order to understand these relations in a society, the foundations of that power should be analysed, with the type of questions such as who have the powers on society and where these people take this power from. To answer these questions is only possible with a healthy, open and collaborative dialog, so the main interest of an educational

administrator should be to provide individuals in schools with an atmosphere which gives way to that kind of a dialog and communication system and the language which the administrator uses has an utmost importance in that. Using a critical, democratic, fair and participative language, educational administrators can transform the atmospheres of schools in a way that makes a fair, democratic and participative school possible.

One of the main principles of the critical theorists is to enable people to emancipate from the restraints on them. Accordingly, the role of educational administration is to make people aware of these constraints and limitations and reduce the effects of them and this is possible with criticising these restraints and giving individuals in schools the power to engage in attempt to transform these kind of settings and emancipate from the authority with a dialectic point of view.

As the leadership should be critical and consist of ethical and democratic interests, leadership has converted into a critical practice which gives way to comment on the current practices and question the existing structures recently. Therefore the educational leaders should be models to encourage teachers to bring up individuals as democratic, fair, transformative intellectuals. Leaders should reflect that they have internalised this kind of practices with their own behaviours and later demand the other individuals in the organisation to behave in the same way.

In order to disseminate a critical, transformative, pluralistic understanding in the educational administration theory and practice, current literature should be supported with philosophical, sociological, literary texts which analyse socio-economic and cultural contexts in a more effective and sensitive way. It should be open to other disciplines and give place to other disciplines in itself; in other words current educational administration literature should be interdisciplinary, even above the disciplines.

Only if educational institutions encourage individuals to question their knowledge, acquire values such as democracy, equality, justice which every citizen should have and do their best to transform the environments they are in, the literature of educational administration will have some common grounds with the philosophy of critical education and the schools will be a more liveable settings therefore.

### Giriş

*Bilgi ağacının meyvesini tatmış olan bir çağın kaderi,(...) hayat ve evren konusundaki genel görüşlerin asla artan empirik bilginin ürünü olamayacağını ve bizi en büyük heyecanla harekete geçiren en yüksek ideallerin; ancak bizimkiler bizce ne kadar kutsalsa, başkaları için o kadar kutsal olan başka ideallerle mücadele içinde biçimleneceğini kabul etmek zorunda kalmasıdır.*

*Max Weber*

Modern dünya politik, ekonomik, teknolojik, kültürel, toplumsal alanlarda dönüşümlerin yaşandığı, 'dün'e dâir söylemlerin geride kaldığı, 'şimdi'nin söylemlerinin önem kazandığı bir sürece tanıklık etmektedir. Değer sistemleri, tutumlar, inançlar, toplumsal rol ve statüler,

Üretim ilişkileri, aile ve akrabalık düzenleri, dinî kurumlar, gelenek ve görenekler, eēitim kurumları, sanat anlayışları, dil, kitle iletişim araçları gibi toplumun her alanında kendini gösteren bu deēiřim ve dönüşümün etkilerini genelde bilim dünyasında özelde de eēitim bilimleri alanında görmek mümkündür. Bu deēiřim ve dönüşümle birlikte eēitim yönetimi alanı son yıllarda kuram ve uygulama açısından önemli ilerlemeler kaydetmiş, deēiřik baēlamalarda ele alınmıştır.

Alanın geçmişine bakıldıēında, başlangıçta doēru bilgiye olayların incelenmesiyle ulařılabileceēini ve bu tür bilgileri sadece deneysel bilimlerin saēlayabileceēini (Sönmez, 2008), bilinebilir ve insan için olumlu olanın yalnızca olgular olduēunu varsayan (Hanerlioēlu, 1989) bir felsefi akım olan pozitivizmin eēitim yönetimi alanındaki egemenliēi açık bir şekilde görülmektedir.

Taylor'un Newtoncu dünya görüşünün evreni bir makine olarak anlayan tezini, örgüt ve yönetime uyarlaması (şimşek, 1997), Weber'in bürokrasi ve hiyerarşi uygulamalarının örgüt ve yönetim kuramlarında kendini göstermesi, bilimsel işletmecilik akımının okullarda uygulanmaya başlanmasıyla okul yöneticisinin bir verim uzmanı ve okulların bir fabrika gibi algılanması (Bursalioēlu, 1997), Mayo'nun aslında insanı ve insan ilişkilerini ne ıkardıēını iddia etse de insanın üretime katkısını ve çalışanları daha fazla üretmek için daha fazla motive etme kaygısını n plâna ıkardıēı insan ilişkileri yaklaşımları gibi klasik dönem örgüt ve yönetim biçimlerinde pozitivist yaklaşımın izlerini görmek mümkündür.

Eğitimi ve eğitim yönetimini katı, genelleyici ve indirgemeci bir mantıkla ele alan, okul örgütünün dinamik yapısını göz ardı ederek, kendine özgü yönlerini yok sayan pozitivist paradigmaya çeşitli eleştiriler yöneltmiştir ve bu eleştiriler de “dünyanın olduğu gibi ve sosyal dünyanın temel doğasının da öznel deneyimler aracılığıyla anlaşılması gerektiğini ileri süren, sosyal dünyaya gözlemci olmayan katılımcı bir çerçeveden bakan ve birey bilinçliliği ve özneliği temelinde açıklamalar sunan” (Burrell ve Morgan, 1979, s.28) pozitivism ötesi olarak adlandırılan yorumlayıcı, eleştirel, bilişsel, simgeci ve kültürel kuramlar (Örücü ve Şimşek, 2011) gibi çeşitli yaklaşımların doğmasına yol açmıştır.

Büyük anlatıların metafiziğinin geçerliliğini yitirmesi (Lyotard, 2000) ve geleneksel ya da yerleşik düşünce biçimlerinin bırakılarak yeni düşünme olanaklarına geçişi imleyen tarih ötesi bir dönem (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003, s.1160) olarak tanımlanan postmodernizm ve bu doğrultuda da, yapısalcı ötesi, modern ötesi, işlevselci ötesi, yorumsamacı gibi isimlerle de ifade edilebilen pozitivist ötesi yaklaşımlara göre “insan davranışı, doğadaki olaylar gibi, kanunlarca yönetilen ya da neden olan davranışlar olarak görülemez, insan davranışı üzerinde çalışmak doğadaki olaylar üzerinde çalışmaktan çok farklıdır; dolayısıyla insan davranışını anlamak için onun anlamını yorumlamak gereklidir” (Skinner, 1997, s.132). Bilginin keşfedilme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu, tek bir doğrunun olmadığını ileri süren, özne merkezli çoğulcu bir anlayışı benimseyen, hiyerarşik ve tekli toplumsal düzenlere karşı çıkan, ölçme ve araştırma

desenlerinde sistematik analizi amaçlarken genellemelerle ilgilenmek yerine bir durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamayı hedefleyen pozitivist ötesi/yorumsamacı paradigmlar (Şimşek ve Yıldırım, 2003) ile gözden kaçan, ayrıntıda kalan, önemsenmeyen, indirgemeci tarzda ele alınan birey-birey ve birey-küme ilişkileri değişik ve zengin bir bakış açısı içinde ele alınmıştır (İnal, 1994, s.221).

Pozitivist ötesi paradigmların bir yansıması olarak “okullar evrensel genellemeler etkisinde ele alınabilecek bir örgüt metaforu olarak değil de birer toplumsal ortaklık alanı” (Beycioğlu, 2007, s.41) olarak görülmeye başlanmış ve okul yöneticisinin geleneksel rolünde, duruşunda da bir değişme olmuş; okul yöneticilerinin asıl işlevleri, öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğretim lideri olma, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, okul koridorlarında ve dersliklerde doğru zamanda doğru yerde bulunma şeklinde dönüşüme uğramıştır (Balcı, 2001). Böylesi bir dönüşümün yaşanması da yöneticilerle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim engellerinin ortadan kalkmasına, okul iklimine otoriterlikten uzak demokratik bir havanın egemen olmasına, öğretmen ve öğrencilerin dâhil oldukları süreçlerin öznesi konumuna gelmelerine aracı olmuştur. Bu dönüşümler eğitim araştırmalarının yöntemlerine de yansımış; eğitim araştırmalarında bireyleri içinde yaşadıkları koşullarda değerlendirme imkânı veren ve daha ayrıntılı değerlendirilmelerini mümkün kılan nitel ve karma araştırma yöntemlerinin düşünülmesine ve uygulanmasına yol açmıştır.

### **Bir Özgürleşme Teorisi Olarak Eleştirel Kuram**

Marksçı Teori'nin durumundan, özellikle bu kuramın ekonomik

determinizme eğiliminden rahatsız olan Frankfurt Okulu'na mensup bir grup Alman, yeni Marksist tarafından Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü adıyla 1923'te pozitivistlere alternatif olarak gündeme getirilen Eleştirel Kuram, 1960'lı yıllardan itibaren sosyal kuram üzerinde yapılan tartışmalarda merkezî bir konuma gelmiş, sosyal çözümlenmelerde alternatif bir paradigma olarak önerilmeye başlanmış ve sosyal çözümlenmelere disiplinler arası bir boyut katmıştır (Swinewood, 1998). Zamanının kendi türünde benzersiz olan kurumunun başlıca mimarları, Felix Weil, Friedrich Pollock ve sonradan enstitünün yöneticisi olan Max Horkheimer'di (Slater, 1998). Daha sonra bu gruba Marx'ın görüşlerini tekrar gözden geçirmeyi ve yorumlamayı amaçlayan Adorno, Benjamin, Marcuse, Fromm ve Habermas gibi düşünürler de katıldı (Wallance ve Wolf, 2004). Kuramın adını duyurmasında Adorno, Horkheimer ve Marcuse'ün İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde faşizm, otoriterlik, bürokrasi, sanat ve popüler kültür gibi konularda yapmış olduğu çalışmalar etkili olmakla beraber, Frankfurt Okulu kuramcılarını birbirlerine bağlayan nokta, insan özgürlüğüyle ve özgürlüğün liberal sistem içinde farklı tahakküm ve toplumsal baskı biçimleriyle nasıl dönüştüğü ile ilgilenmeleri ve modern toplumun rahatsızlıklarını belirleyerek, âdil ve demokratik bir toplum yaratmak için gerekli toplumsal değişmelerin doğasını anlamayı amaçlamalarıdır (Layder, 2006).

Eleştirel kuram, pozitivistlik başta olmak üzere, Marksizm'e, kültür endüstrisi veya kitle kültürüne yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Frankfurt Okulu kuramcıları, Marksizm'i katı ve dogmatik bir

öğreti olarak değil, aksine esnek ve eleştirel bir şekilde ele almışlar, devletin giderek daha çok alana yayılmasını, "altyapı" ve "üstyapının artan kenetlenmesini, "kültür endüstrisi" adını verdikleri olgunun yayılmasını ve bunların ekonomi-politik ile ilişkilendirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Bottomore, 1991). Sosyolojik pozitivist anlayışın toplumsal olguları doğrudan gözleme açık yönleriyle inceleme konusu yapmasını ve bu olguların tarihsel olarak kurulmuş gerçeklikler olduğunu göz ardı etmesini eleştiren (Balkız, 2009) eleştirel kuram, kendi tarihsel yaşam biçimlerinin bütününe üreticileri olarak insanları ve bu insanların ürünleri olduklarının bilinciyle toplumsal olguları konu edinir (Gülenç, 2010). İnsanlar bilimin çıkışları ve olasılık yasalarına göre önceden hesaplanmaları gereken verili durumlar olarak görünmezler. Her defasında verili olan, sadece doğaya değil, insanın doğanın üzerinde ne yapabileceğine de bağlıdır (Horkheimer, 2005).

Eleştirel kuramın en önemli yanlarından biri kültür, ideoloji ve kitle iletişim araçlarına dair çözümleridir. Eleştirel kuramcılar "kültür endüstrisi" kavramını önemli ölçüde modern kültürü kontrol eden rasyonel bürokratik yapılara önemli eleştiriler yapmakta kullanmışlardır (Ritzer, 2011). Jay, geleneksel anlamda kitle kültürü olarak adlandırılan kültür endüstrisi, gerçekliğin dışında spontane olmayan, maddeleşmiş ve sahte bir kültür olarak tanımlanır (akt. Ritzer, 2011, s.285) ve kitle iletişim araçları tarafından dayatılan kitlesel boyutta üretilip tüketilen, bireyleri pasifleştirici ve edilgenleştirici etkilere sahip, yapay bir kültür üretir (Ritzer, 2011). Bunun doğal bir sonucu olarak da modern toplum, kitlelerin örgütlü değil atomize bir yapı arz

ettiği ve faşizm gibi irrasyonel ideolojiler tarafından kolaylıkla nüfuz altına alındığı bir kitle toplumdur (Gökalp, 2011). Kültür endüstrisi ve kitle kültürü ile bireyler kültür endüstrisinin nesnesi tüketiciler olarak araştırma kuruluşları tarafından çizilen ve propaganda amacıyla kullanılanlardan ayırt edilemeyen haritalarda kırmızı, yeşil ve mavi alanlarla değişik gelir gruplarına göre ayrılarak birer istatistik malzemesine dönüşür (Adorno ve Horkheimer, 2010, s.166) ve birey özgürleşimden, bireysellikten ve eleştirel analizden yoksun, hükmedilen bir araç konumuna indirgenir.

Eleştirel kuramda, eleştirinin amacı, insanları egemenliği altına alan ideolojik baskılardan özgürleşmeyi sağlamak, insanı özgür seçimler yapabilen ve bu seçimleriyle davranabilen bir toplumsal birey olarak ortaya çıkarmaktır (Peca, 2000). Bu doğrultuda da eleştirel teorinin devrimci bir praksişi içinde barındıran üç amacı vardır: Güç ve tahakküm ilişkilerini bilinç düzeyine çıkarmak, özgürleşimin yolunu açmak (Balkız, 2009) ve anlam üzerindeki sosyal uzlaşmanın meşruiyetini sorgulayarak, iletişim bozukluklarını açıklamak ve bireyleri bu konuda eğitmektir (Gioia ve Pitre 1990). Bu durumda eleştirel sosyal teorinin fonksiyonu da mevcut tahakküm ilişkilerini açığa çıkarmak ve bugünkünden niteliksel olarak farklı bir toplumun kurulabileceğini kanıtlamak olacaktır. Dolayısıyla da eleştirel teori yabancılaşmış sosyal ilişkilerin yol açtığı 'körleşme'ye karşı 'doğru bir bilinç' oluşturmanın imkân dâhilinde olduğu iddiasındadır (Balkız, 2009).

Tek yönlü neden-sonuç ilişkisine dayalı, determinist, olgu-değer ayrımı yapan bilimsel mantığın tersine eleştirel kuram düşünürlerinin

yaklaşımı diyalektiktir. Diyalektikte özne nesneden ayrılmaz, anladığımız ve yorumladığımız hâliyle dünya, öznenin gelişimi ile birlikte değişir, her bir anlayış, görüş veya bakış açısı “gerçeğin bir ânı” olarak görülür (Bağce, 2006). Eleştirel kurama göre, emek, dil, ifade gibi çeşitli simgesel eylem biçimleri doğa-insan ilişkisinde egemenlikten de teslimiyetten de farklı olan bir boyut açabilir ve bu da dünyaya dıştan dayatılan bir aklı reddeden, görünen gerçeği öylece kabullenmeyen “diyalektik” ile mümkün olacaktır (Horkheimer, 2010). Marx ve Engels’in (2004, s.24) “Filozoflar bu güne kadar dünyayı değişik biçimlerde yorumladılar; ama asıl olan onu değiştirmektir.” sözünde de vurgulandığı gibi dünya verili bir dünya değil, aksine değiştirilebilir bir dünyadır ve diyalektikte de esas olan değişme ve varlığın değiştirilebilir olduğu gerçeğidir. Bu doğrultu da, eleştirel felsefe insanların eylemlerinin ve amaçlarının kör zorunlulukların ürünü olmadığı gerçeğinden beslenir ve insanın var olan koşulları, eylemleriyle değiştirebilme kapasitesini görmemiz gerektiğini ileri sürer (Gülenç, 2010).

Eleştirel kuramı kendi düşünce sisteminde yeniden tanımlamaya çalışan ve aydınlanma sonrası modern toplumda amaçlardan çok araçların rasyonelliği olarak bilinen araçsal rasyonelliğin bir özgürleşim aracından çok köleliğin yeni bir biçimine dönüştüğünü belirten Habermas, iletişimsel rasyonalite ile birleşen iletişimsel eylemi insan özneye ve onun bilincine bağlı rasyonellik yerine özneler arası iletişim zeminine oturtmuş ve rasyonelleşmenin daha etkili, hesaplı düzenleme biçimlerinin geliştirilmesinden öte daha fazla ahlâkî kavrayış kazanmayı, ahlâklı bir hayat tarzı hakkında eleştirel düşünme yeteneğinde bir

artışı ve ahlâkî değerlerin evrenselleşmesini gerektirdiğini ve bu doğrultuda da toplumsal konsensüse ulaşmanın en iyi araçlarının ‘doğal’ geleneklerden ziyade iletişimsel eylem ve tartışma olduğunu dile getirmiştir (Bottomore, 1991). Bu iletişimsel eylem eşit katılımcıların birlikte formüle ettikleri, insanların gereksiz toplumsal, doğal ve psikolojik kısıtlamalardan kurtulmalarını sağlayan, adalet, eşitlik ve özgürlük gibi değerlere rasyonel bağlılığa dayanan bir konsensüsün yaratılmasını gerektirir.

Habermas hayat alanındaki egemen ussallık türü olan iletişimsel ussallığı ön plâna çıkararak sistemin para ve iktidar ile yaşam alanı üzerinde kurduğu toplumsal etkileşimini yapılandıran, serbest ve açık diyalogu engelleyen tahakkümü kırmaya çalışmıştır (Akdoğan, 2007). Açık ve özgür söylemlerde tartışmaya katılma fırsatı tanınmayan gruplarda görülen dengesiz güç ilişkileriyle bütün gerçek iletişim durumları çarpıtılacaktır. Habermas, iletişimin çarpıtılmadığı ve iletişimsel eyleme olanak veren bu durumları ideal konuşma durumu, özgür ve şeffaf iletişim için gerekli koşullar olarak (Edgar, 2006) adlandırmıştır. Bu doğrultuda da, iletişimsel rasyonalite ile ideal konuşma durumuna ulaşılması ve her türlü tahakkümden uzak, özgür ve açık iletişimin önünün açılması ve bunun da beraberinde daha az baskıcı bir normatif sistemi, sınıf ve statü farklılıklarından kaynaklı ortaya çıkabilecek güç dengesizliklerinin yaşanmadığı özgürleşmiş bir diyalogu, iletişimi getirmesi beklenen bir durumdur.

Eleştirel kuram kapsamında yapılan araştırmaların büyük bir bölümü çağdaş sosyal bilimlerin ideolojik karakterini ortaya koymaya

yöneliktir (Balkız, 2009, s.17-18). Eleştirel bakış açısına sahip bir araştırmacı, kuram ve uygulama aracılığıyla toplumda içkin olan çelişkileri anlamaya ve birleştirmeye çalışır ve böylece gerçek ve ideal arasındaki çelişki ve zıtlıkların keşfedilmesiyle eleştirme süreci, insanların toplumu ideal yönde değişime zorlama konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlar (Peca, 1991). Eleştirel kuramcılar hem öznel hem de nesnel durumların ontolojik ve epistemolojik varsayımlarını kabul eder ve dolayısıyla hem empirik hem de durum çalışması yöntem bilimlerinden faydalanır. Bununla beraber, eleştirel kuramcılar nesnel ve öznel gerçeklikler arasında bulunan doğal gerilimlerden kaynaklı bu yöntem bilimlerinin ötesinde kendi duygu ve düşüncelerini gözlemleme, bu duygu ve düşüncelerin üstüne düşünme yoluna giderler (Peca, 2000).

### **Hümanist ve Özgürleştirici Bir Praksis Olarak Eleştirel Pedagoji**

*Eleştirel pedagoji; eleştiri ve toplumsal inisiyatifi septisizm ve umudun diliyle bileylemektir.*

*H. Giroux*

Eleştirel kuramın eğitim alanındaki yansıması olarak değerlendirilebilecek eleştirel pedagoji hem bir çalışma alanı hem de bir uygulamalar dizisi olarak daha demokratik bir kültürün ve aktif yurttaşlığın gelişimini desteklemeyi amaçlayan radikal demokrasi projesinin bir bölümü olarak 1970'lerde eğitimi ve pedagojiyi dönüştürme girişimleriyle ortaya çıkmış ve egemen kültürü ve baskıyı dönüştürmeyi hedefleyen hümanist ve özgürlükçü pedagojinin yeni bir sentezini üret-

meyi amaçlamıştır (Peters, 2005).

Eleştirel eğitimciler için pedagoji, bir iktidar pratiği, siyasal gücün tesis edilmesi ve meşrulaştırılmasında önemli bir pratiktir. Ancak bu pratik, egemen sınıfların düşüncelerine yer verirken ezilenlerin seslerini eğitsel materyallerde temsil etmemekte ve bu sesleri boğmaktadır. Başta Freire olmak üzere birçok eleştirel pedagoğ, eğitimin kazanacağı yeni anlam ve kalıbın; ancak ezilenlerin sorunları ve dilleri üzerinden gerçekleşen bir eğitim pratiğiyle (praksis) mümkün olabileceğini ileri sürer (İnal, 2010).

Geleneksel, kendi deyimiyle Bankacı Eğitim Modeli'nde eğitimi bir tasarruf yatırımı, öğrencileri yatırım nesnelere ve öğretmenleri de yatırımcılar olarak değerlendiren Freire (2008, s.49), bu eğitimin öğrencilerin ve öğretmenlerin özgür ve eleştirel yurttaşlar olmalarında en büyük engeli oluşturduğunu, insanların uyarılan, etki altına alınan, eleştiriden yoksun varlıklar olarak görüldüğünü belirtmiştir. Özgürleşmeyi insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesi olarak gören Freire, bu yolda insanların bilgi hesabına yatırım yapmayı öngören eğitimcilik idealine son verilmesi gerektiğini ve bunun yerine insanların dünyayla ilişkilerindeki problemleri tanımlamalarının pratiğini geçirmelerini ve bunun da; ancak problem tanımlayıcı eğitim olarak adlandırdığı eğitim modeliyle mümkün olabileceğini belirtmiştir (Freire, 2008, s.56). Problem tanımlayıcı eğitim, egemenliğe tâbi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları temel tezinden hareket eder ve bu doğrultuda insanlar, kendilerini içinde oldukları ve kendilerindeki

dünyada var olma tarzlarını eleştirel olarak kavrama gücünü geliştirirler; dünyayı sadece durağan bir gerçeklik olarak değil, süreç içindeki dönüşüm içindeki bir gerçeklik olarak anlamaya başlarlar. Böylece öğretmenler ve öğrenciler içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları, eğitim sürecinin öznelere hâline gelirler (Freire, 2008).

Eleştirel pedagojinin esas ilkesi öğretmenlerin ve öğrencilerin kuram ile uygulama, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkin olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratma hedefiyle eğitsel uygulamaları, bu amaç için de okulları dönüştürmektir (Giroux, 2009) ve içinde özgürleştirici yurttaşlığın geliştiği bir eğitim, tarih dışı olan (zaman ve mekânla sınırlanmayan), aşkını bir gerçeği benimseyen, otoriteyi reddeden, hakları ve konuşma hakkını özgür kılan, “radikal çoğulculuk”ta dayanışmayı arttırmak için kişilerarası ilişkileri politikleştiren, içinde bir bireyin olduğu, eleştirinin dilini mümkün kılan, radikal demokrasi için verilecek mücadelede demokrasiyi geliştirecek kamusal alanlar olarak okulları yeniden tanımlayan bir biçimde olmalıdır (Giroux, 1989). Okullar, öğretmenler ve diğerlerinin, kendileri ve öğrenciler için demokratik bir topluluk kurmalarına ve geliştirmelerine imkân verecek bir tarzda yapılandırılmalıdır (Giroux, 2009).

Eleştirel pedagoji yerine, devrimci eleştirel eğitim terimini kullanan McLaren’e göre devrimci eleştirel eğitim ya da pedagoji dünyanın tarihsel-pratik yapısına, onun içinde gelişen ideolojik formasyonlarımıza ve de günlük hayat pratiklerimize ilişkin bütüncül bir düşünüş/yaşayış geliştirme çabası içindedir (McLaren, 2009). Bu

doğrultuda, McLaren, okullaşmayı kültürel bir politik olarak ele alır ve ona göre okullar egemen toplumu tanımlayan mevcut sosyal ve siyasal yapının bir parçasıdır. McLaren pozitivist, tarihsel olmayan ve depolitize edilmiş çözümlenmelere önemli karşı mantıkların bir türünü ortaya atar, eğitimin apolitik ve değerden bağımsız bir süreç olmadığını iddia eder (McLaren, 1989, s.186).

Her eğitsel eylemin politik ve her politik eylemin de pedagojik olması gerektiğine değinerek eleştirel pedagojiyi politik bir proje olarak değerlendiren Giroux'a (2004) göre, eleştirel pedagoji bilgi, otorite ve güç arasındaki ilişkileri açıklar; bilginin, değerlerin ve becerilerin üretiminde kontrol sahibi olanlara sosyal ilişkilerde bilgi, kimlik ve otoritenin nasıl yapılandırıldığına ilişkin sorular yöneltir. Giroux (2013) ve Apple (2001) çeşitli çalışmalarında, pedagojinin eğitimcilerin belirli sosyal ilişkiler içerisinde bilgi ve öznelliklerin türü ve üretim biçimlerini etkilemedeki rollerinin kasıtlı bir girişimi olduğunu, öğretmenlerin sadece metni, testi öğretmeye indirgenerek yeteneksizleştirildiğini, ticaret kültürünün okullaşmayı yapılandırıldığını, bilginin ticarî bir mal, meta, öğrencilerin ise tüketici olarak görüldüğüne dikkat çeker.

Eleştirel kuramın amacı, fırsatlara ulaşmada toplumda içkin olan eşitsizlikleri ortaya çıkarmaktır ve bu doğrultuda da devrimci eleştirel eğitimin hedefi, sosyal adalet ve eşitliği sağlamak olmalıdır. Bireyleri hem içinde yaşadıkları topluma hem de bir parçası oldukları sisteme karşı sorumlu olarak gören eleştirel pedagoji öğretmenlerin ve araştırmacıların okulların ırk, cinsiyet, sınıf temelli farklılıklarla örül-

düğü bir toplumda okulların rolüne ilişkin görüşlerini derinleştirmeyi ve öğrencilerin kendi sorunlarını ve gereksinimlerini başlangıç noktası olarak alan, öğrenci deneyimini ön plânda tutan, ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet tabakalaşmalarını ortadan kaldırmaya çalışan özgürleştirici bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır (McLaren, 1989).

Fırsat ve imkân eşitsizliklerini yeniden üreten kapitalizm ve bunun sonucunda ortaya çıkan neo-liberal ekonomi politikaları toplumsal çıkarların piyasa merkezinde yeniden tanımlanmasını getirmiş, örgütlü modernliğin temel bileşenleri olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenliğin özelleştirilmesini hedef almış ve bunun doğal bir sonucu olarak da hem eğitime yüklenen toplumsal anlamlar; buna bağlı olarak eğitimin amacı ve işlevi, hem de toplumsal gereksinimler çerçevesinde bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesinin ve sunulmasının koşullarını değiştirmiştir (Sayılan, 2006, s.44). Okulları kara kutuya benzeterek birçok ekonomistin, sosyoloğun ve eğitim tarihçisinin kara kutunun içinde olup bitenlerle-öğretilenler, öğrenci ve öğretmen deneyimleri- ilgilenmekten çok makro ekonomik girdiler ve yatırımların dönüş oranlarıyla ilgilendiklerini belirten Apple, eğitim kurumlarının da ekonomik yeniden üretim işlevlerini kullanarak kültürel ve ekonomik yeniden üretimi desteklediklerini ve eşitsizlikleri varolan eşitsizliklerle yeniden ürettiğini belirtmektedir (Apple, 1978, s.368). Eğitimi iktidar ile ideolojinin iç içe geçtiği bir arena, mücadele ve uzlaşma alanı olarak tanımlayan Apple, neoliberal eğitim politikalarının üreticiden çok tüketiciye vurgu yaptığını, eğitimi özünde devasa bir süpermarket olan dünyada alınıp satılan ekmek, araba, televizyon gibi mallardan biri

olarak ele aldığını, demokrasinin bile gerçek anlamını göz ardı edilerek, basitçe bir tüketim tercihinin dönüşürdüğünü belirtmiştir (Apple, 2001).

Eğitimin ideolojik yönüne de değinen ve eğitimde herkese tek tip ve istedik değerlerin aşılandığını anlamının bir yolu olarak denetim uygulamalarını gören Apple, sıkı denetim uygulamalarında müfredâta önemli işlevler yükler. Müfredât öğrencilerin ve öğretmenlerin somut çıktılar üzerinden ölçülerek söz konusu yetkinlik alanlarından sorumlu tutulabilmelerine, “kabul gören” olgular ve “gerçek bilgi” etrafında şekillenmelerine olanak sağlar (Apple, 2001). Apple, müfredâtta dönüşümü belirleyen piyasa ve liberal ekonomi politikaları olduğunu, bunun verimlilik, yönetim, maliyet fayda çözümlenmeleri vb. uygulamalarla somutlandığını ve eğitimdeki ticarîleşmenin, metalaşmanın en önemli göstergelerinin ders kitabı, eğitim yazılımları ve test sektörlerinin varlığı olduğunu ifade etmiştir (Apple, 2001).

Kapitalizmde “ehlileştirilen”, belli gruplara farklılaştırılarak paylaştırılan ve iktidar tarafından biriktirilen bilgilerin üretilme yoluna (ders kitabı, eğitim yazılımları ve test sektörleri) da değinen Apple, bu görüşünü şöyle özetlemiştir (Tezcan, 2005, s.127):

*Bir ulusun sınıflarında ya da ders kitaplarında bir şekilde görünen, asla basitçe bir tarafsız bilgi kümesi değildir. O sürekli, seçici geleneğin, birisinin seçimi, bir grubun vizyonundaki meşru bilgidir. Diğer grupların bilgisi neredeyse gün ışığını hiç görmezken belli grupların bilgisinin en meşru olduğu tanımının kararı, toplumda kimin iktidar olduğu hakkında çok önemli şeyler söylemektedir.*

Eleştirel pedagoji, sadece öğrencilere yeni eleştirel düşünme yolları ya da toplumsal özne gibi davranmayı öğretmekle ilgili bir şey değil, aynı zamanda toplumun her yönünü biçimlendiren en arkaik ve tutucu toplumsal pratikleri meşrulaştıran mitleşmiş ve kökleşmiş varsayımları sorgulama bilgi ve becerisine sahip ve de dünyaya yön verme sorumluluğunu alabilecek öğretmen ve öğrenciler yetiştirmekle de ilgilidir. Başka bir deyişle eleştirel pedagoji; eleştiri ve toplumsal inisiyatifi septsizim ve umudun diliyle bileylemektir (Giroux, 2009, s.15).

### **Eğitim Yönetiminde Çoğul Bir Ses Olarak Eleştirel Kuram**

Greenfield (1988), örgütlerin nesnel olmadığı, bu nedenle ontolojik gerçeklerinin de olamayacağı; insanların icat ettiği sosyal gerçekler olduğu; dolayısıyla örgütlerin, içindeki insanlarla birlikte, insanlar için var olduğu anlayışı (akt. Şişman, 1995, s.13) giderek daha çok kabul görmektedir. Bunun da örgüt ve yönetim kuramlarında dönüşümlerin yaşandığı bu dönemde çeşitli eleştirileri beraberinde getirmesi doğaldır. Greenfield (1975), Foster (1986) ve Bates'in (1983) eğitim yönetimini bilginin kültürün ve deneyimlerin yönetimine ilişkin normatif ve kültürel bir süreç olarak yeniden tanımlama ve eğitsel, sosyal ve etik ilgilerle ilişkilendirme girişimlerine rağmen ana akım eğitim yönetiminin hem eleştiriye hem de bunun ortaya koyacağı fırsatları yok saydığını (Bates, 2004, s.2) ve Apple, Freire gibi eğitimcilerin liberalizmin hizmetindeki radikal pedagojinin sesini dinlerken bir alan olarak eğitim yönetiminin kendisini bilimin pozitivist yönüne bağladığını ve bu seslere kulak tıkayarak pozitivistimin yüzeysel sularında yüzmeye devam ettiğini belirten Bates (2005, s.3) ana akım eği-

tim yönetimine ilişkin eleştirilerini dile getirmiştir.

Eğitim yöneticilerinin yapısalcılar tarafından kendilerini etkililiğın, hesap verilebilirliğın, performansın ve kontrolün yönetimine indirgeyen açıklamalarından daha sorumlu bir role sahip olduğunu belirten Starrat (2008, s.228-229), eğitim yöneticilerinin dünyamızı daha iyi, daha insan, daha âdil, daha laik doğal çevresiyle daha uyumlu bir yer yapmak için hep birlikte çalışma sorumluluğunu alan vatandaşların rolünü üstlenmesi gerektiğini ve bu sorumluluğun basit yasal, akademik, sosyal bir ilgi olarak değil aksine kollektif sorumluluğu taşımayı da içeren moral bir ilgi olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Eğitim yönetimini ve liderliğı yeniden tanımlama ve kavramsallaştırma girişimiyle, okul yöneticisinin rolünü ‘ahlâk hostesi, eğitimci ve toplum inşacısı gibi metaforlarla açıklayan Murphy (2002, s.186-189), yöneticilerin adalet, toplum ve bütün çocuklar ve gençler için işlevi olan okul gibi konularla temellenen güçlü bir değer ve inanç sistemine sahip olmasını ve etik temellere dayalı bir okul inşa etmesini belirterek eleştirel kuramın sosyal adalet, eşitlik temalarına vurgu yapmıştır.

Bates (1984, s.65-74) eğitim sisteminin ‘eşitlik, adalet ve fırsat’ ilkelerini geliştirip, bu ilkelerle doğrulanırken, kültür ve eğitim kaynaklarına erişimdeki eşitsizliğın yanı sıra zenginliğın dağıtımındaki eşitsizlikleri artırdığını; temel fırsatlar çoğunlukla iş gücü piyasasının yapısı ve ayrıcalıklıların politikaları ile belirlendiğinden, okulların sosyal sınıftaki yukarı hareketliliğe yönelik bu fırsatları sağlamadığını ve okulların güvendikleri liyakat ilkelerinin herkes için eşit fırsatları önerirken, başarının zaten avantajlı bir azınlığın zaten dezavantajlı bir

çoğunluğun başarısızlığı ile satın alınabileceği tersi bir duruma dönüştüğünü ve okulların (eğitimin) gittikçe sosyal kontrol mekanizmaları olarak kullanıldığını dile getirmiş ve kapitalist sistemde eğitimin endemik krizlerini yenmeye, daha iyi bir dünya yaratmaya ve insanın özgürleştirilmesini sağlamaya ilişkin bir yaklaşım edinmede eleştirel bir bilinç ve bu doğrultuda eleştirel bir kuramın gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Eleştirel perspektiften örgütler, bireylerin bilinçliliği ve yaşadıkları bütünlüğün doğasına ilişkin algıları arasında aracılık eden maddeleşmiş sosyal yapılardır (Burrell ve Morgan, 1979, s.311) ve bu doğrultuda da eleştirel kuram açısından eğitim örgütleri insan bilinçliliğinin aracı kapasitesinin bir sonucu olarak sürekli bir dönüşüm süreci oluşturan yapı ve birimin diyalektik ilişkisiyle yapılanan (Bates, 1985; Watkins, 1985; akt. Clark, 1995, s.81) gerçeğin sosyal yapılanmaları (Bates, 1988; Foster, 1986; akt. Clark, 1995, s.81) olarak tanımlanmış ve okullar mevcut toplumsal ideolojiyi sürdürmek için insanlar tarafından oluşturulmuş, birey ve toplum arasında aracı olan sosyal yapılar olarak görülmüştür (Peca, 2000). Bu da okulların sosyal ve entelektüel bazı sınırlamalar ve kontroller içinde varlığını sürdürmesine neden olmuştur. Bu tür bir kontrol ve baskı da okulların, eşitsizliğe neden olan sistemi yeniden üreten yerler olarak egemenlerin otorite aracı olarak işlev görmesine yol açmış (Peca, 1991, s.21) ve okullar, insanlara buldukları sınıf ve sosyal statüye göre eğitim verdikleri; okul yöneticisinin, genelde ezilenlerin çıkarlarını koruma yerine, güçlüünün çıkarlarına hizmet ettiği ve bunun bir sonucu olarak da okulların statükoyu

korumak ve mevcûd yapıyı meşrulaştırmaktan başka bir iş görmediği yönünde çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır (Bates, 1981; Foster, 1986; Freire, 1972; Spring, 1994; akt. Turan ve Şişman, 2000, s.77).

Larson ve Murthada (2002) Freire'nin ezilenlerin pedagojisi incelemesinin müfredât kuramlarında sıklıkla kullanılmasına rağmen, liderlik/yönetim kuramcılarının bunu genellikle göz ardı ettiklerini; fakat Freire'nin argümanlarının öğrenme ve öğretmeye olduğu kadar liderliğe de uygun olduğunu belirtmişlerdir. Freire (2008), eleştirel kuram perspektifinden liderlerin rolünü ezilen sınıfların güvensizliklerinin nedenleri üzerine düşünmek ve insanların kendilerine egemen olan gerçeklikleri düşünerek kendilerine yardım etmelerini sağlayarak paylaşmanın doğru yolunu olarak betimlemiş ve aslında eleştirel, eşitlikçi bir yönetimin nasıl olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Eleştirel kuramda yönetim açısından temel ilgi, gücü elinde tutanların yapılandırma süreçleri üzerindeki etkileridir (Gioio ve Pitre, 1995, s.589) ve eleştirel kuramcılarının temel ilgisi de bireylerin, grupların ve toplumların bir bütün olarak gücü daha iyi anlayabilmeleri ve bu güçle daha az baskılanmalarını sağlayabilmek amacıyla sosyal yaşamdaki güç temellerinin ortaya çıkarılmasıdır (Peca, 2000). Bu da yönetimde gücün sadece geleneksel, stratejik kaynaklar ve davranışlardan doğmaması, kolektif diyalogdan da doğması ile mümkündür (Milley, 2008, s.69). Bu doğrultuda okul yöneticisinin temel görevi, okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin diyaloga eşit olarak katılabilmelerine imkân sağlayacak ortam ve koşulları hazırlamak ve katılımcı çoğullukla beslenen bir okul iklimi yaratmak olarak görülme-

tedir (Şişman, 1998, s.22). Diyaloga dayalı bir yönetim anlayışı toplumsal çatışmaları en aza indirerek kültürel bir barış ve huzur ortamının oluşmasına katkıda bulunur ve böylelikle toplumsal dönüşümü gerçekleştirmeye katkı sağlar (Yıldırım, 2009).

Eleştirel düşüncede eğitimcilerin ve yöneticilerin, rollerini dönüştürücü ve organik entelektüeller olarak yeniden düşünmeleri ve demokratik hayatın temelini çürüten güç ilişkilerinin ideolojik simgelerine meydan okuyan eleştiri, cesaret ve katılım aracılığıyla eğitim liderliğini yeniden tanımlamaları gerekir (Giroux, 1991, s.89). Eleştirel bir bakış edinerek ve eylemde bulunarak yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler maruz kaldıkları baskıcı ve adaletsiz uygulamaları dönüştürebilirler (Giroux, 1986).

Bates'e göre (1983, s.44), okullarda dilin sadece bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda bir kontrol mekanizması olarak kullanılması çarpık iletişime neden olur; dolayısıyla katılımcı demokrasi süreci ve insanı özgürleştirmeyi geliştirmeyi amaçlayarak kurumları yeniden yapılandırmak; ancak bu çarpık iletişim yapısının düzeltilmesine odaklanılarak başarılabilir. Bu doğrultu da, eleştirel bir eğitim yönetiminin böylesi bir iletişimin incelenmesine ve yeniden yönlendirilmesine yönelik olması beklenmektedir. Öğrenme dil aracılığıyla gerçekleştiğinden, eğitim yönetimi dilin eğitim kurumlarında ifade edilme biçimlerine büyük önem verir (Bates, 1995, s.58). Dil, sadece dünyamızın gizemini çözmek için kullandığımız eleştirel yansıtıcı bir araç değil; aynı zamanda eylemi biçimlendirme aracıdır; dolayısıyla eğitim yönetiminde dil bir kontrol mekanizması, ideolojiji somutlaştırma

aracı olarak değil de okulun yönetsel bağlamında müzakere söyleminin açıklanması, incelenmesi ve yeniden biçimlenmesi amacına yönelik kullanılmalıdır (Turan, 2001, s.587). Eğitimcilerin geliştirdiği dil, okulun eleştirel ve potansiyel olarak dönüştürücü bir yol olarak görülmesini sağlamalı; eğitimciler özgürlük ve adalet ilkelerine dayalı yeni toplumsal ve maddî ilişki formlarına işaret eden eleştirel bir söylem yaratmaya çalışmalıdırlar (Tezcan, 2005, s.121).

Eleştirel kuramcılarının temel bir ilkesi, örgüt üyelerine anlayışlarını maskeleyen ve değişimi engelleyen ideolojik güçlerden kendilerini özgürleştirme fırsatları sağlamasıdır (Foster, 1986). Bu doğrultuda, eğitim yönetiminin rolü, eğitim süreci içinde bireylere yerleştirilmiş olan toplumsal ideolojik sınırlandırmaların farkında olmayı sağlamak ve eleştirel düşünme yoluyla bu sınırlandırmaların kontrolünü azaltmaya ve bireyleri özgür kılmaya çalışmaktır (Güngör, 2009, s.179). Bu da okulların ideolojiyi sürdürme sürecine katılan nesnel oluşumlar olarak görülmemesi ve okulların baskıları eleştirme ve daha az sınırlama içinde olmada bireylere güç vermesi ile mümkün olabilecektir. Eleştirel eğitim yönetimi bakış açısına sahip bir yöneticinin okulların tarihsel ve kültürel kurumlar olduğunun ve siyasal, ideolojik çıkarları kapsadığının farkında olması, okulları yalnızca egemen kültürün ve toplumun imajını yansıtan bir aynaya indirgememesi, okulların bireylerin ve grupların gereksinimlerini, kendi kimliklerini ve bireyselliklerini tanımlamak ve gerçekleştirmek için anlam ve değer üretici kurumlar olduğunu kabul etmesi gerekir (Tezcan, 2005, s.149). Okul yöneticisinin görevi, okul ideolojisi ile toplumsal ideolojinin etkisini

karşı karşıya getirmek ve okul toplumunu oluşturan üyelerin, kendi ideolojik etkilerinin farkında olmalarını, böylece ideolojik etkilerin yönetsel davranış üzerindeki etkilerini anlamaları için üyelerin bireyler arası diyalektik sürece katılmalarını sağlamaktır (Peca, 1991).

Meşruluğun bir biçimi, mevcûd ideoloji ve materyal üretiminin bir gereği ve toplumun yenilenmesi için gerekli bir pratik olarak otorite kavramı okulların toplumdaki amacı ve işlevlerine ilişkin eğitimcilerle eleştirel bir duruş kazandırdığından, okullaşmanın politik ve etik temellerine yönelik soruları gündeme getirdiğinden ve egemenlik ve güç arasındaki ilişkiyi analiz etmede kuramsal bir güç sağladığından, eğitimciler otoriteye yönelik diyalektik bir bakış açısı geliştirerek, otoriteyi özgürleştirmeye çalışmalıdırlar (Giroux, 1986, s.27) Ayrıca, yönetimin diyalektik görünümü ve örgütsel ve yönetsel hayatın demokratikleştirilmesi üzerine vurgu yapmak, daha demokratik ve insancıl bir topluma doğru hareket etmede önemli rol oynayacaktır (Bates, 1985, s.30). Bu bağlamda otorite sadece disiplin, katı kurallar, bürokratik eğilimlerle anlam bulan engelleyici bir kavram olarak değil de sosyal değişimi ve demokrasiyi başlatmada bir özgürleştirme aracı olarak görülmeli ve eğitim yöneticileri de otoriteyi diyalektik bir bakış açısıyla ele almalıdırlar.

Günümüzde liderlik gerçeğin mevcûd ve önceki yapılanlamalarını yorumlayan, karşılaştırma için belli amaçlar edinen ve geçmişin yorumlanması üzerine bir vizyon sağlamaya çalışan eleştirel bir pratiktir; eleştiri sadece liderlik uygulamalarının bir sonucu değil aynı zamanda bu pratiklerin temelidir. Dolayısıyla da liderlik sadece daha mükemmel

örgütsel yapılanmaların geliştirilmesine değil yaygın özgürlük ve demokrasi ideallerinin önemli olduğu hayat pratiklerinin yeniden kavramsallaştırılmasına yönelik olacak bir biçimde eleştirel olmalı ve bir toplumda demokratik değerlere yönelik etik bir odağı sürdürmelidir. Liderliğin bu eleştirel ruhu doğal olarak dönüşüm fikrine götürür ve liderlik sosyal değişime yönlendirici, dönüştürücü olmalıdır. Liderlik, baskıcı gelenekleri eleştirebilmeli ve böylesi durumların dönüştürülmesini amaçlamalıdır, dolayısıyla da eğitici olmalıdır (Foster, 1989, s.29-38). Eğitim yönetimi ve liderliği alanındaki bu dönüşüme tanık olan bir eğitim yöneticisinden beklenen de eğitim sürecine katılan bütün bireylerin eleştirel, sorgulayıcı, kendilerine ve topluma ilişkin farkındalık düzeyi yüksek bireyler olarak yetişmesinde, etik bir duruşa sahip, eğitici, dönüştürücü ve eleştirel liderler olarak topluma örnek olmasıdır.

Eleştirel, dönüştürücü, çoğul bir anlayışın eğitim yönetimi kuram ve araştırmasına yer edinmesi bu alanda mevcut eğitim programlarında, ders kitaplarında ana akım yönetim düşüncesine ilişkin kaynakların yanı sıra sosyo-ekonomik durumları ve süreçleri, değer sistemlerini klasik yönetim metinlerinden daha iyi analiz eden kısa öykü, şiir gibi edebi metinlere yer verilmesi ile mümkün olacaktır (Reynolds, 1999). Nitekim şiir, sosyal adalet ve eleştirel eğitim arasındaki ilişkiyi ele alan nitel çalışmada Stovall (2006), şiirin bireylerin ırk, sınıf, cinsiyet gibi bireysel farklılıkları açık bir biçimde sorgulamalarına ve kabul etmelerinde olumlu bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Eğitim kurumları öğrencilerin onlara verilen bilgileri eleştirel

olarak sorgulayabildikleri, tüketim ideolojisinden güvenlik devletinin dikte ettiği yükümlülöklere kadar vatandaş olmanın dayattığı baskıları reddedebilme imkânı veren değerleri kazanabildikleri ve yaşayan bir demokrasi için yaşamsal olan bu kurumları ve toplumsal ilişki biçimlerini savunabilmek için gerekli olan dili ve beceriyi geliştirebildikleri (Giroux, 2009, s.38) ortamlar ve eğitim yöneticileri de bunu sağlamada öncü bireyler olduğu sürece eğitim ve eğitim yönetimi eleştirel kuram felsefesinden beslenmiş olacaktır. Bu doğrultuda, eleştirel kuramdan beslenen eğitim yönetimi kuram ve yaklaşımlarında, insan doğasının sevgi, inanç, bağlılık, sadakât gibi öznel yönünün belirleyici olması, farklı değer ve düşüncelerin kabul edilmesi, merkezizyetçiliğin ve bürokrasinin demir kafesinde edilginliğin kırılması, tek doğru anlayışının sorgulanması, okullaşmanın amacında özneye dönük bir değişimin yaşanması istenen ve beklenen bir durumdur.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

İnsanların örgütsel amaçları gerçekteştirmek için kendilerinin araç olduğu; ekonomi tarafından tanımlanan bir başarma ihtiyacı ile yönlendirildiği ve bireyin kökensiz ve kılavuzsuz bir biçimde kimlik ve anlam arayışında olduğu bir araçsallaşma çağında yaşıyoruz ve eğer bu bunalımdan çıkmak istiyorsak, örgütün acil ihtiyaçlarının ötesini de görebilen ve hayatlarımız için gerçek bir öykü sağlayan liderlere, yöneticilere ihtiyacımız vardır (Foster, 1989). Bu liderler de ancak yönetimin ve liderliğin temelini oluşturan eleştirel bir kaynaktan beslenerek katılımcılarına bir öykü sağlayabilir. Kaynağını eleştirel kuramdan alan bir liderlik/yönetim pratiğiyle, liderler âit oldukları toplumu değiştir-

mekte ve bu topluma anlam kazandırmakta bir adım atabilirler. Bu doğrultuda eleştirel anlayışı benimseyen ve bu kuramdan beslenen bir eğitim yöneticisinden/liderinden de eğitimde özgürleşmeyi ve özgürleştirmeyi ilke edinen, farklılıkları ve çeşitlilikleri zenginlik olarak gören bir demokrasi anlayışıyla, kültür üreten, bireyleri ve toplumu dönüştürme rolünü üstlenen kişiler olması ve öğrencisi, öğretmeni ile hep birlikte bir öykü yazarak, hem kendisinin hem de eğitim örgütünün diğer katılımcılarının kendi öykülerinin özneleri olmasını sağlaması beklenir.

Eğitim yönetimine radikal, çoğul bir ses getiren eleştirel kuramı benimseyen bir eğitim liderinden, ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet temelli farklılıkları okulun varlığına yönelik bir tehdit olarak değil de bu varlığa anlam ve zenginlik katan bir durum olarak algılaması; ‘ötekileştirmenin’ olmadığı bir eğitim ortamı yaratmaya katkı sağlamaya çalışması; gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin bireyselliklerini kabul ederek, öğrenci ve öğretmen deneyimlerini, söylemlerini ön plânda tutan bir yaklaşımı benimsemesi; yönetimde eleştirel, sorgulayıcı, dönüştürücü ve dayanışmanın çeşitli biçimlerini kapsayan bir dil geliştirmesi; yetkilerin ve liderliğin paylaşıldığı katılımlı bir yönetim anlayışı geliştirmesi; eşitsizliklere, ifade özgürlüğüne, çoğulculuğa hayat veren bir ses geliştirmesi; esnek, özgür bir eğitim ve yönetim anlayışını benimsemesi ve müfredat, ideoloji dayatmalarına karşı durması; eğitimin disiplinlerarasılığını kabul ederek, okul pratiklerini toplumun geneli ile ilişkilendirmesi, okulu ekonomik, toplumsal, politik süreçlerden soyutlamaması ve daha yaşanılabilir bir dünyanın ya-

ratılmasına katkı sağlamada dönüştürücü, entelektüel bir rol edinmesi beklenir.

Eleştirel ve çoğul bir yönetim anlayışını, sosyal adalet ve eşitlik algısını, daha yaşanılabilir bir dünya için mücadele ruhunu eğitim yöneticilerine/liderlerine benimsetme de mevcut eğitim yönetimi literatürünü aşan, içinde bütün bu saydığımız değerlere de yer veren bir eğitim yönetimi ve denetimi programına sahip olmamız ve bu alandaki araştırmacıları bu program dâhilinde yetiştirmemiz belki de bu yönde atılacak adımlardan birisi olacaktır. Felsefe, sosyoloji ve edebiyat gibi hayatın içinde ve hayata dönük disiplinlerle belki de genel de yönetim, özelde de eğitim yönetimi alanının kapsamı zenginleşecek ve eğitimin ve eğitim yönetiminin toplumsal bütünlük içerisinde, farklı bağlamlarda görülmesinde ve yönetimin felsefe, sosyoloji ve edebiyat içerisinde kendini yeniden görmesinde ve tanımlamasında bir merhale kaydedilmiş olacaktır. Sonuçta felsefe de, yönetim de ve doğal olarak eğitim yönetimi de, kendilerinin de içinde olduğu hayatın dışında değildir; insanlarla vardır ve insan içindir.

### **Kaynakça**

Adorno, T. W., M. Horkheimer (2010). *Aydınlanmanın Diyaetiği* (N. Ünler, E. Öztarhan Karadoğan, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayın evi. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1944).

Akdoğan, A. A. (2007). Habermas'ın sistem kuramı eleştirisi çerçevesinde yeni kamu işletmeciliği ve müzakereci demokrasi. *Amme İdaresi Dergisi*, 40(4), 21-44.

- Apple, M. (1978). Ideology, reproduction and educational reform. *Comparative Education Review*, 22(3), 367-387.
- Apple, M. (2001). Educational and curricular restructuring and the neo-liberal and neo-conservative agendas: Interview with Michael Apple. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(1),1-26.
- Bağce, H. E. (Ed.). (2006). *Frankfurt okulu*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Balcı, A. (2001). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim* 36(162), 196-208.
- Balkız, B. (2009). *Frankfurt okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivizmin eleştirisi*. 20 Nisan 2013, <http://m.friendfeed-media.com/3c8a1ae094115d1fd13a74daa502a5c70666c0b6>
- Bates, R. J. (1983). *Educational administration and the management of knowledge*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Bates, R. J. (1984). Education, community and the crisis of state. *Discourse*, 4(2), 59-81.
- Bates, R. J. (1985). *A Marxist theory of educational administration?* Amerika Eğitim Araştırmaları Birliğinin yıllık toplantısında 'Eleştirel Kuram, Marksizm ve Eğitim Yönetimi' sempozyumunda sunulan bildiri, Chicago, USA, Nisan.
- Bates, R. J. (1995). Critical theory of educational administration. C. W. Evers ve J. Chapman, (Eds.), *Educational administration: An Australian perspective* içinde (49-59). Sydney: Allen & Unwin.
- Bates, R. J. (2004). *Capabilities and the Management of Trust: Where Administration Went Wrong*. Avustralya Eğitim Araştırmaları Birliği'nde sunulan bildiri, Melbourne, Australia, Aralık, 2004.

- Bates, R. J. (2005). *Educational Administration and Social Justice* Avustralya Eğitim Araştırmaları Birliğinin yıllık kongresinde sunulan bildiri, Western Sydney Üniversitesi, Parramatta, Avustralya, 27 Kasım- 1 Aralık.
- Beycioğlu, K. (2007). Alpha güvenirliliği ve eğitim araştırmaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32(347), 37-42.
- Bottomore, T. (Ed). (1991). *A dictionary of Marxist thought*. UK: Blackwell Publishers.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Clark, J. A. (1995). *A naturalised philosophy for research into the administration of educational organizations*. Doktora tezi, Massey University.
- Edgar, A. (2006). *Habermas: The key concepts*. London: Routledge.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises*. Buffalo: Prometheus Books.
- Foster, W. (1989). Towards a critical perspective of leadership. J. Smyth, (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* içinde (27-42). New York&London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1974)

- Gioia, D. A. ve Pitre, E. (1995). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*. 15, 548-602.
- Giroux, H. A. (1986). Authority, Intellectuals, and the Politics of Practical Learning. *Teachers College Record*, 88(1), 22-40.
- Giroux, H. A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. H. A. Giroux ve P. L. McLaren, (Ed.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* içinde (125-152). Albany: State University of New York.
- Giroux, H. A. (1991). Cultural politics, reading formations and the role of teachers as public intellectuals. S. Aronowitz ve H. Giroux, (Ed.), *Post modern education, politics, culture, & social criticism* içinde (87-113). London: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31-47.
- Giroux, H. A. (6 Şubat 2013). *The necessity of critical pedagogy in dark times*. 5 Nisan 2013, <http://truth-out.org/news/item/14331-a-critical-interview-with-henry-giroux>.
- Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. M. Hughes, (Ed.), *Administering education: International challenges* içinde, (79-91). London: Athlone Press.
- Gökalp, E. (2011). Frankfurt okulu. S. Suğur, (Ed.), *Modern sosyoloji tarihi* içinde (174-198). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gülenç, K. (2010). *Eleştiri, toplum ve bilim: Frankfurt okulu üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Güngör, S. (2009). Eğitim yönetiminde otoriteye eleştirel kuram perspektifinden bakmak. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 174 -186.
- Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe sözlüğü*. (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Horkheimer, M. (2005). Geleneksel ve eleştirel kuram yazısına ek. (M. Tüzel, Çev.). *Geleneksel ve eleştirel kuram içinde* (390-398). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1985.)
- Horkheimer, M. (2010). *Akıl tutulması*. (O. Koçak, Çev.). (2. baskı). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1947).
- İnal, K. (1994). Sosyolojik açıdan yorumcu paradigma ve eğitime uygulanması. *AÜEBF Dergisi*, 27(1), 219-242.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim(d)e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Jaschik, S. (2009). Tutsak Alınmış Üniversiteler. Henry A. Giroux ile Röportaj. H. A. Giroux, M. Apple, P. McLaren, P. Freire ve D. Harvey, (Eds.), *Eleştirel pedagoji söyleşileri içinde* (29-45). (E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Larson, C. ve Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. J. Murphy, (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining*

*leadership for the 21st century* içinde (134-161). Chicago: Chicago University Press.

Layder, D. (2006). *Sosyal teoriye giriş*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.

Lyotard, J. F. (2000). *Post modern durum*. (A. Çiğdem, Çev.). İstanbul: Vadi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi:1979).

Marx, K. ve Engels, F. (2004). *Alman ideolojisi*. (S. Belli, Çev.). Ankara: Sol Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1845).

McLaren, P. L. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. London: Longman.

McLaren, P. L. (2009). Peter McLaren ile Söyleşi: Devrimci eleştirel pedagoji: Neoliberalizmin baskısına karşı mücadele. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7, 4-25.

Milley, P. (2008). On Jürgen Habermas' critical theory and the political dimensions of educational administration. A. Samier ve A. G. Stanley, (Ed.), *Political approaches to educational administration and leadership* içinde (54-73). UK: Taylor&Francis Group.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership. J. Murphy, (Ed.), *The educational leadership challenge* içinde (65-82). Chicago: Chicago University Press.

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.

Peca, K. (1991). The effects of applying alternative research methods to educational administration theory and practice. ERIC. ED: 332337.

- Peca, K. (2000). *Critical Theory in Education: Philosophical, Research. Sociobehavioral, and Organizational Assumptions*. ERIC. ED: 450057.
- Peters, M. (2005). Critical pedagogy and the futures of critical theory. I. G. Ze'ev, (Ed.), *Critical theory and critical pedagogy today toward a new critical language in education* içinde (35-48). University of Haifa: Studies in Education.
- Reynolds, M. (1999). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierachical approaches. *Lancaster University Journal Of Management Education*, 23(5),537 – 553.
- Ritzer, G. (2011). *Sociological theory*. New York: McGRAW HILL.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. 25 Mart 2013, [http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b\\_ek.pdf?dergi=HABER%20B%DCLTEN%DD](http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf?dergi=HABER%20B%DCLTEN%DD)
- Skinner, Q. (1997). *Çağdaş temel kuramlar*. (A. Demirhan, Çev.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt okulu*. (A. Özden, Çev.). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Sönmez, V. (2008). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Starratt, R. (2008). *Centering educational administration*. London: Lawrence Erlbaum.
- Stovall, D. (2006). Urban poetics: Poetry, social justice and critical pedagogy in education. *The Urban Review*, 38(1), 63-80.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (O. Akınhay, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-16.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 3(16), 395-422.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turan, S. (2001). Eleştirel kuram açısından eğitim yönetimi. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 28, 573-593.
- Wallance, A. R. ve Alison, W. (2004). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. (L. Elburuz, M. R. Ayas, Çev.). İzmir: Punto Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2009). Diyalog temelli eğitim anlayışında Paulo Freire örneği. 15 Nisan 2013, [http://www.academia.edu/1250635/Elestirel\\_Pedagoji](http://www.academia.edu/1250635/Elestirel_Pedagoji)