



**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONELLEŞMESİ: OECD
ÜLKELERİ BAĞLAMINDA BİR KARŞILAŞTIRMA**

Kübra Yenel

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra

Soyadı : Yenel

Bölümü : Eğitim Bilimleri Bölümü

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Eğitim Yöneticilerinin Profesyonelleşmesi: OECD Ülkeleri Bağlamında Bir Karşılaştırma

İngilizce Adı : Professionalization of Educational Administrators: A Comparison in the Context of OECD Countries

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı bünyesinde Gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Tez ve Tez Önerisi Yazım Kılavuzu uyarınca hazırladığım bu tezin yazma sürecinde bilimsel etik ve ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kübra Yenel

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra Yenel tarafından hazırlanan “Eğitim Yöneticilerinin Profesyonelleşmesi: OECD Ülkeleri Bağlamında Bir Karşılaştırma” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati Cemaloğlu

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Bekir Buluç

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Murat Özdemir

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Vicdan Altınok

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Gülenaz Selçuk

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Manisa Celal Bayar Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi: 12 / 09 / 2022

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü:



Canım Annem ve Babama

TEŞEKKÜR

Tüm akademik hayatım boyunca desteğini üzerimden esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim, deneyimleriyle bana yol haritası çizen danışmanım, çok değerli hocam Prof. Dr. Necati Cemaloğlu'na en derin sevgi ve saygılarımı sunarım.

Tez sürecimde bana destek olan, değerli vakitlerini ayıran, süreçte görüş ve önerilerini esirgemeyen, tez izleme komitesinde yer alan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Bekir Buluç ve Prof. Dr. Murat Özdemir'e çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitim hayatım boyunca bana her konuda destek olan kıymetli hocam Doç. Dr. Gülenaz Seçuk'a ayrıca teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca ders aldığım, üzerimde büyük emekleri olan Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalındaki öğretim üyelerine teşekkürlerim içtendir. Lisansüstü eğitim hayatıma başladığım ilk günden doktora tezi bitirme aşamasına kadar bana her zaman destek olan, yol gösteren, bilgi ve donanımını samimi bir şekilde benimle paylaşan ve her an yardımcı olan Doç. Dr. Fatih Şahin'e teşekkürlerim sonsuzdur. Doktora tezim süresince katkılarını esirgemeyen mesai arkadaşım Arş. Gör. Dr. Emre Sönmez'e ayrıca teşekkür ederim. Doktora tez sürecime katkıları bulunan doktora arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Avni Ünal ve Dr. Ali Duran'a teşekkür ederim. Tezimin görsel içeriklerinin hazırlanmasında bana destek olan grafik tasarımcısı arkadaşım Kevser Soydan'a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde büyük katkıları olan, görüş ve deneyimlerini benimle paylaşan, kıymetli okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli üst düzey eğitim yöneticilerine çok kıymetli vakitlerini bana ayırdıkları için çok teşekkür ederim.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), lisansüstü düzeydeki araştırmacılara çeşitli burslarla maddi destek sağlamaktadır. Doktora öğrenimim boyunca

TÜBİTAK-2211-A Genel Yurtiçi Doktora Burs Programı 2016/1 kapsamında Doktora öğrenim bursu aldım. Araştırmama sağladığı maddi destek için TÜBİTAK-Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na (BİDEB) çok teşekkür ederim.

Son olarak, tüm eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, her zaman yanımda olan annem Ülker, babam Mustafa ve kardeşlerim Selda ve Muhammed'e sonsuz teşekkür ederim. Varlıkları her zaman bana güç vermiştir.

Kübra Yenel



EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONELLEŞMESİ: OECD ÜLKELERİ BAĞLAMINDA BİR KARŞILAŞTIRMA

(Doktora Tezi)

Kübra Yenel

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, OECD ülkeleri bağlamında uluslararası bir karşılaştırma yaparak, Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri gibi profesyonelleşmeye dair konularda çeşitli çıkarımlarda bulunmak, kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak eğitimde akademik yönden başarılı ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerinden iyi uygulama örnekleri sunmak, Türkiye’deki mevcut başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemlerine yönelik görüş ve önerilerini değerlendirmek ve Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitimde profesyonelleşmeye dair görüşlerini ortaya koymaktır. Uluslararası karşılaştırmalı sınavlar sayesinde örgütsel faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine yönelik artan bilimsel ilgiye rağmen, eğitim yöneticilerinin temel niteliklerinin öğrenci öğrenme çıktıları ile nasıl ilişkili olabileceğine dair ampirik kanıtlar sınırlıdır. Bu araştırma, eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşme olgusu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi, PISA sonuçları doğrultusunda öne çıkan beş OECD ülkesi olan Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Kanada bağlamında, Türkiye’deki eğitim yöneticiliği sistemi üzerinden inceleyerek karşılaştırmalı çıkarımlarda bulunmaktadır. Eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşme olgusu mesleğe giriş, mesleki gelişim, özerklik, atama/yer değiştirme, denetim, ödüllendirme, toplumsal statü ve örgütlenme temalarında ele alınmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma

yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu ve katılımcıların seçiminde uygun örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman analizi, odak grup görüşmesi ve elit mülakat tekniklerinden faydalanılarak üç aşamalı bir yöntem izlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, çoklu veri kaynağı kullanımı, uzun süreli etkileşim ve kodlayıcılar arası görüş birliği tekniklerine başvurulmuştur. Veriler, içerik analizine tâbi tutularak kod ve temalar oluşturulmuştur. PISA’da başarılı OECD ülkeleri olan Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Kanada’daki eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesi konusu okul yöneticilerinin mesleğe girişi, mesleki gelişimi, özerkliği, atanması, yer değiştirmesi, denetimi, ödüllendirilmesi, toplumsal statüsü ve örgütlenmesi temalarında Türkiye’deki sistem ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin durumunun, başarılı OECD ülkelerindeki örneklerle kıyaslandığında çoğunlukla farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi seçme modeli önerileri istendiğinde en çok tecrübe şartı konması, ikinci sırada sınav yapılması, üçüncü sırada kriter temelli seçimler yapılması ve dördüncü sırada yöneticilik eğitimi almış olması şartı getirilmesi önerilmiştir. Yetiştirme başlığında en çok atama sonrası yani hizmet içi eğitim yapılması gerektiği önerisi gelmiştir. Atama başlığında en çok liyakat usulü ile atama yapılması gerektiği ve mesleğin statüsünün artırılması gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur. Katılımcılardan model önerisi istendiğinde ise çoğunlukla tüm bileşenlerin bir arada bulunduğu seçme-yetiştirme-atama modelleri önerisi ön plana çıkmıştır. En öne çıkan model önerisi ise hem sınav türlerini kapsayan hem liyakati önemseyen, üzerine de hizmet içi eğitimi ekleyen seçme-yetiştirme-atama modeli olmuştur. Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde profesyonelleşme ve okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri alındığında, Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olduğunu düşünmediklerini, okul yöneticiliğine seçme sürecinde baskı gruplarının etkisi olduğunu, mevcut seçme-yetiştirme-atama sistemini uygun bulduklarını, ancak dağınık görev, kaynaklar, izleme ve eğitim-öğretim konularında ise sistemin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bulgulardan yapılan çıkarımlar, okul yöneticiliği uygulamaları hakkında uluslararası bakış açıları sağlamakta ve böylece bu alandaki OECD ülkeleri ve eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşme odaklı literatürü zenginleştirmektedir. Ayrıca, bu çalışma, eğitim alanındaki politika yapıcılar, eğitim yöneticileri ve gelecekteki araştırmacılar için faydalı bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yöneticisi, okul müdürü, OECD, PISA, profesyonelleşme

Sayfa Adedi : xx + 283

Danışman : Prof. Dr. Necati Cemaloğlu

**PROFESSIONALIZATION OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS:
A COMPARISON IN THE CONTEXT OF OECD COUNTRIES**

(Ph.D Thesis)

Kübra Yenel

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2022

ABSTRACT

The aim of this research is to make an international comparison in the context of OECD countries to make various inferences about professionalization such as the selection, training and appointment systems of education administrators in Turkey, to present good practice examples from education administrator training systems of countries that are academically successful in education, taking into account cultural differences, to investigate the opinions and suggestions of current successful school administrators in Turkey regarding school administrators' selection, training and appointment systems, and to take the opinions of senior education administrators in Turkey on professionalization in education. Despite the growing scientific interest in the effects of organizational factors on student achievement thanks to international benchmarking, empirical evidence on how the core qualities of education administrators can be related to student learning outcomes is limited. This research makes comparative inferences by analyzing the relationship between professionalization in educational administration and student achievement in the context of Estonia, Japan, South Korea, Finland and Canada, which are the five prominent OECD countries in line with the PISA results, and by examining the educational administration system in Turkey. The phenomenon of professionalization in educational administration has been discussed in the

themes of entry to the profession, professional development, autonomy, appointment, rotation, supervision, rewarding, social status and unionization. The case study design, one of the qualitative research approaches, is adopted in the study. Appropriate sampling and criterion sampling methods are used in the selection of the study group and participants. In the research, a three-stage method is followed by making use of document analysis, focus group interview and elite interview techniques for data collection. In order to ensure the validity and reliability of the research, the use of multiple data sources, long-term interaction and encoder accuracy techniques are used. Codes and themes are created by subjecting the data to descriptive and content analysis. The issue of professionalization of educational administration in Estonia, Japan, South Korea, Finland and Canada, which are successful OECD countries in PISA, has been compared to the system in Turkey in terms of school administrators' entry to the profession, professional development, autonomy, appointment /rotation, supervision, rewarding, social status and unionization. The results reveal that the situation of education administration in Turkey is often different when compared to examples from successful OECD countries. When successful school administrators in Turkey are asked for school administrator selection model suggestions, it is recommended to put experience condition in the first place, to make the exam in the second place, to make the criteria-based choices in the third place and to have taken the management education in the fourth place. In the topic of training, it is suggested that post-appointment, that is, in-service training, should be done the most. In the title of appointment, there are suggestions that the appointment should be made mostly on merit and the status of the profession should be increased. When asked for a model proposal, participants mostly offered selection-training-appointment models in which all components are together. The most prominent model proposal is the selection-training- appointment model which includes both exam types and attaches importance to merit and adds in-service training. When the opinions and suggestions of the senior education administrators in Turkey about professionalization in educational administration and the school administrator selection, training and appointment system are taken, it has been found that they do not think that school administration is a professional job in Turkey, that pressure groups have an effect on the selection process for school administrators, that the current selection-training-appointment system is appropriate, but the system should be revised in terms of scattered tasks, resources, monitoring and education-training. The implications of the findings provide international perspectives on school administration practices and thus complement the professionalization-oriented literature in this field, OECD countries and educational administration. In addition, this study provides useful information for educational policy makers, educational administrators and future-researchers.

Key Words : Educational administrator, principal, OECD, PISA, professionalization

Page Number : xx + 283

Supervisor : Prof. Dr. Necati Cemaloğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi.....	10
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar	12
BÖLÜM 2.....	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14

Profesyonellik ve Profesyonelleşme.....	14
Profesyonelleşme Kuramları ve Boyutları.....	18
Profesyonelleşme Süreci	20
Profesyonelleşmenin Unsurları.....	22
Mesleki Profesyonelleşme	22
Profesyonelleşme ve Bürokratikleşme.....	25
Yöneticilikte Profesyonelleşme	26
Eğitimde Profesyonelleşme.....	27
Eğitim Yöneticiliğinde Profesyonelleşme.....	28
Profesyonelleşmenin Önemi	33
Eğitim Yöneticiliği	33
Okul Müdürlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi	34
Okul Lideri Sertifikasyon ve Hazırlık Programları	36
Okullarda Yönetici Değişikliği.....	44
Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği	45
OECD ve PISA	59
Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation For Economic Cooperation and Development [OECD]).....	59
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment [PISA]).....	60
Estonya	65
Japonya	69
Güney Kore.....	74
Finlandiya	77
Kanada	82
BÖLÜM 3.....	87
YÖNTEM.....	87
Araştırmanın Modeli	87
Verilerin Toplanması.....	90
Doküman İncelemesi.....	90

Odak Grup Görüşmesi	98
Elit Mülakat.....	105
Verilerin Analizi.....	111
Geçerlik ve Güvenirlik	115
BÖLÜM 4.....	118
BULGULAR	118
Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Eğitim Yöneticiliği Profesyonelleşmesine Dair Bulgular	118
Estonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular.....	119
Japonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular	126
Güney Kore’de Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular.....	135
Finlandiya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular ...	145
Kanada’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular	154
Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Eğitim Yöneticiliği Profesyonelleşmesinin Türkiye ile Benzerlikleri ve Farklılıklarına Dair Bulgular	161
Türkiye’deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi, Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemine Dair Görüş ve Önerilerine Dair Bulgular.....	169
Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetiminde Profesyonelleşme, Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemi Üzerine Görüş ve Önerilerine Dair Bulgular.....	188
BÖLÜM 5.....	197
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	197
Tartışma.....	197
Estonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma.....	200
Japonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma.....	201
Güney Kore’de Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma.....	203

Finlandiya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma.....	204
Kanada’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma.....	206
Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Eğitim Yöneticiliği Profesyonelleşmesinin Türkiye ile Benzerlikleri ve Farklılıklarına Dair Bulgulara Yönelik Tartışma	207
Türkiye’deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi, Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemine Dair Görüş ve Önerilerine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma.....	220
Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetiminde Profesyonelleşme, Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemine Dair Görüş ve Önerilerine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma	225
Sonuç	228
Öneriler.....	235
Politika Yapıcılar için Öneriler	235
Üst Düzey Eğitim Yöneticileri için Öneriler.....	237
Okul Yöneticileri için Öneriler	239
Araştırmacılar için Öneriler	239
KAYNAKLAR.....	240
EKLER	275
EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi	276
EK 2. Başarılı Okul Yöneticileri ile Görüşme Formu	277
EK 3. Başarılı Okul Müdürleri için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	279
EK 4. Üst Düzey Eğitim Yöneticileri ile Görüşme Onay Formu	280
EK 5. Üst Düzey Eğitim Yöneticileri ile Görüşme Formu	281

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar	48
Tablo 2. 2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Okul Müdürlüğüne Atama Şartları.....	55
Tablo 3. 2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Okul Müdür Yardımcılığına ve Başyardımcılığına Atama Şartları	57
Tablo 4. PISA 2018’de En Yüksek Puan Alan OECD Ülkelerinin Puan Sıralamaları	65
Tablo 5. Doküman Analizinde Kullanılabilecek Belgeler.....	92
Tablo 6. Doküman Analizi Aşamaları.....	94
Tablo 7. Nitelikleri ve Bulunduklara Ortamlarına Göre Dokümanlar	96
Tablo 8. Kişisel ve Kurumsal Dokümanlar	97
Tablo 9. 2018 PISA Temel Alanlarda İlk 5’e Giren OECD Ülkeleri	98
Tablo 10. Katılımcılara İlişkin Betimsel Veriler.....	103
Tablo 11. Elit Sınıfında Değerlendirilen Bireyler	106
Tablo 12. Elit Mülakatlara İlişkin Bilgiler	111
Tablo 13. Eğitim Yöneticilerinin Profesyonelleşmesi Kapsamında Yapılan Doküman Analizinde Kullanılan Kodlar	112
Tablo 14. Estonya’da Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler	120
Tablo 15. Estonya’da Okul Yöneticiliğine Seçilme Mezuniyet Şartları.....	122
Tablo 16. Estonya’da Okul Yöneticilerinin Profili	124
Tablo 17. Japonya’da Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler	128
Tablo 18. Japonya’da Okul Yöneticilerinin Profili	133
Tablo 19. Güney Kore’de Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler.....	139
Tablo 20. Güney Kore’de Okul Yöneticilerinin Profili.....	143
Tablo 21. Finlandiya’da Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler	147
Tablo 22. Finlandiya’da Okul Yöneticilerinin Profili	152
Tablo 23. Kanada’da (Ontario Eyaleti) Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler	156

Tablo 24. Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Okul Müdürlüğü Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemlerinin Türkiye ile Karşılaştırması	161
Tablo 25. Seçilmiş OECD Ülkeleri ile Türkiye'nin Okul Yöneticiliği Süreçlerinin Profesyonelleşme Bağlamında Karşılaştırılması.....	164
Tablo 26. Katılımcıların Okul Yöneticilerinin Seçimine Dair İfade Ettikleri Önerilere İlişkin Kodlar	169
Tablo 27. Türkiye'deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İdeal Okul Yöneticisi Seçme Yöntemine İlişkin Bulgular	172
Tablo 28. Katılımcıların Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Dair İfade Ettikleri Önerilere İlişkin Kodlar	177
Tablo 29. Türkiye'deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İdeal Okul Yöneticisi Yetiştirme Yöntemine İlişkin Bulgular	181
Tablo 30. Türkiye'deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Modeli Önerilerine İlişkin Bulgular	184
Tablo 31. Türkiye'deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetiminde Profesyonelleşmeye Dair Görüşleri.....	189
Tablo 32. Türkiye'deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Seçme ve Atamasında Dış Baskı Gruplarına Dair Görüşleri.....	190
Tablo 33. Türkiye'deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticiliğinin Türkiye'deki Toplumsal Statüsüne Dair Görüşleri	191
Tablo 34. Türkiye'deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yöneticiliğinin Geleceğine Dair Görüşleri	192
Tablo 35. Türkiye'deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Seçme Sistemine Dair Önerileri	193
Tablo 36. Türkiye'deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticilerinin Rol ve Sorumluluklarına Dair Görüş ve Önerileri	194
Tablo 37. Türkiye'deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Diğer Ülkelerin Sistemlerinden Model Almaya Dair Görüş ve Önerileri	195

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Profesyonelleşme süreci.....	20
<i>Şekil 2.</i> Meslek, uğraş ve iş kavramlarının özellikleri.	23
<i>Şekil 3.</i> İş - uğraş- meslek - profesyonellik piramidi.	24
<i>Şekil 4.</i> Profesyonelleşme ve bürokratikleşme.....	25
<i>Şekil 5.</i> PISA 2018 katılımcı ülkeler haritası.....	62
<i>Şekil 6.</i> PISA’da matematik, fen ve okuma alanlarında katılan ülke sayısına göre Türkiye’nin sıralaması (2003-2018).	63
<i>Şekil 7.</i> Araştırmanın yöntem akış şeması.	89
<i>Şekil 8.</i> Eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi kapsamında yapılan karşılaştırmalı analizde kullanılan temalar.	113
<i>Şekil 9.</i> Nitel araştırmada veri anlamlandırmada kullanılan taktikler.....	115
<i>Şekil 10.</i> Estonya’da okul yöneticisi seçme şartları.....	122
<i>Şekil 11.</i> Japonya’da okul müdürü seçme şartları.....	130
<i>Şekil 12.</i> Japonya’da okul müdür yardımcısı seçme şartları.....	130
<i>Şekil 13.</i> Güney Kore Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması.	137
<i>Şekil 14.</i> Güney Kore’de okul yöneticisi seçme ve atama sistemi.....	141
<i>Şekil 15.</i> Finlandiya’da okul yöneticisi seçme şartları.....	149
<i>Şekil 16.</i> Ontario’da (Kanada) okul yöneticisi seçme şartları.....	158

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

B.S.J.Z.	Beijing, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang
CAP	Kanadalı Müdürler Birliği/ Canadian Association of Principals
CAEP	Eğitimci Hazırlık Akreditasyon Konseyi / The Council for the Accreditation of Educator Preparation
CMEC	Kanada Eğitim Bakanları Konseyi
ELCC	Eğitim Liderliği Kurucu Konseyi / The Educational Leadership Constituent Council
GSYİH	Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla
IQ	Intelligence Quotient / Zekâ Katsayısı
ISCED	Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması / International Standard Classification of Education
ISLLC	Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu / Interstate School Leaders Licensure Consortium
KEDI	Güney Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü / Güney Korean Educational Development Institute
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEXT	Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
MOE	Milli Eğitim Bakanlığı / Ministry of Education

NASDTEC	Devlet Öğretmen Eğitimi ve Sertifikasyon Direktörleri Ulusal Birliği / The National Association of State Directors of Teacher Education and Certification
NASSP	Ulusal Ortaokul Müdürleri Birliği / National Association of Secondary School Principals
NCATE	Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi / The National Council for Accreditation of Teacher Education
NELP	Ulusal Eğitim Liderliği Hazırlığı /The National Educational Leadership Preparation
OECD	Organisation For Economic Cooperation And Development / Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PIAAC	Uluslararası Yetişkin Yeterliliklerini Değerlendirme Programı / The Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı / Programme For International Student Assessment
PQP	Müdür Yeterlik Programı / Principal's Qualification Program
PSEL	Eğitim Liderleri için Profesyonel Standartlar / Professional Standards for Educational Leaders
SLLA	Okul Liderleri Lisans Değerlendirmesi / School Leaders Licensure Assessment
TALIS	Teaching and Learning International Survey / Uluslararası Öğretmen ve Öğrenme Araştırması
TDK	Türk Dil Kurumu
TEAC	Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi / The Teacher Education Accreditation Council

TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study / Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UBOMP	Uluslararası Başarılı Okul Müdürleri Projesi



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Yönetim erkini elinde bulunduranlar, bireylerin sosyal ve ekonomik beklentilerini geliştirmek için politikalar geliştirmektedirler. Politika yapıcılar, eğitimde daha fazla verimlilik için teşvikler sağlarken ve artan talepleri karşılamak için kaynakları harekete geçirmeye yardımcı olurken, eğitim fırsatlarının ve sonuçlarının uluslararası karşılaştırmalarından giderek daha fazla faydalanmaktadır (OECD, 2021). Bu kıyaslamaları yapabilmeleri için katılımcı ülkelere en zengin veri kaynağını sağlayan kuruluşların başında Ekonomik Kalkınma İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]) gelmektedir. OECD her yıl yayımladığı nicel, uluslararası karşılaştırılabilir göstergeleri geliştirip analiz ederek bu çabalara katkıda bulunmaktadır. OECD ülke politikası incelemeleriyle birlikte bu göstergeler, hükûmetlere daha etkili ve âdil eğitim sistemleri oluşturmalarında yardımcı olmak için oldukça faydalı bir kaynaktır. Üye ülkeler ve OECD, politika ihtiyaçları ile mevcut en iyi uluslararası karşılaştırılabilir veriler arasındaki bağı güçlendirmek için çaba göstererek çeşitli uluslararası sınavlar yapmaktadır. Bunların başlıcaları, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA]), Uluslararası Yetişkin Yeterliliklerini Değerlendirme Programı (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]) ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'dır (Teaching and Learning International Survey [TALIS]).

PISA, OECD tarafından 15 yaş grubu öğrencilerinin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki becerileri ile bu alanlara yönelik motivasyonları, kendileri hakkında değerlendirmeleri, öğrenme stilleri, okul şartları ve aileleri ile ilgili verileri elde etmeyi

amaçlayan bir eğitim araştırmasıdır (MEB, 2016). Eğitim ile ilgili olarak en kapsamlı bulgu, PISA sınavlarından gelmektedir (OECD, 2010). 2000 yılından günümüze kadar uygulanan okuma, fen bilimleri ve matematik alanlarındaki PISA sınavları her üç yılda bir yapılmakta ve günlük yaşamda karşılığı olan becerilerle ilgilenmektedir. Bu sınavlar ile OECD üyesi veya OECD'ye üye olmayan ülkeler arasından seçilen öğrencilerin okuma, fen bilimleri, matematik ve problem çözme alanlarındaki yeterlik düzeyleri ölçülerek karşılaştırmalar yapılmaktadır (OECD, 2016a). OECD verileri tüm dünyada tarafsız ve güvenilir olduğu kabul edilen veriler olduğundan bu kapsamda eğitim sistemleri üzerine yürütülen araştırmalar da büyük veri kaynağı olarak kabul edilmektedir. MEB'in (2016) yayımladığı şekliyle PISA'nın temel amacı, "gençlerimizi daha iyi tanımak; onların öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya koymaktır".

2018 yılında yapılan PISA sınavlarında, tüm dünyada katılan ülkeler arasında *okuma* alanında en başarılı beş ülke sırasıyla B.S.J.Z. (Çin), Singapur, Macao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Estonya olmuştur. Sadece OECD ülkeleri arasındaki sıralamada ise ilk beş ülke Estonya, Kanada, Finlandiya, İrlanda ve Güney Kore'dir. 2018 PISA sınavı *fen* alanında puanlar incelendiğinde, ortalamalara göre sıralanan ilk beş ülkenin sırasıyla B.S.J.Z. (Çin), Singapur, Macao (Çin), Estonya ve Japonya olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri bağlamındaki fen alanındaki sıralamada ise ilk beş ülke Estonya, Japonya, Finlandiya, Güney Kore ve Kanada olarak sıralanmaktadır. PISA'da test edilen üçüncü alan ise *matematik* okuryazarlığıdır. Son olarak matematik alanında dünya çapında ilk beş ülke B.S.J.Z. (Çin), Singapur, Macao (Çin), Hong Kong ve Çin-Taipei olmuştur. OECD ülkeleri bağlamında matematik alanındaki ilk beş ülke ise Japonya, Güney Kore, Estonya, Hollanda ve Polonya olmuştur (OECD, 2019).

Bu ülkelere, listenin en başında olmalarını sağlayacak akademik başarıyı getiren pek çok etmen gösterilebilir. TALIS (2018) raporuna göre, ülkelerde öğrenci değerlendirme politikalarının sorumluluğu %36 oranında öğretmenlere ve %32 oranında okul müdürlerine aittir. Diğer aktörlerin rolü ise %32'dir. Bu da paydaşlar arasında öğrenci değerlendirmesinde neredeyse eşit bir rol dağılımı olduğunu göstermektedir. Son yıllarda eğitim politikaları bağlamında merkezî sınavlar kapsamında okul liderliği, hesap verebilirlik açısından ön plana çıkan hususlardan birisidir (Silins & Mulford, 2002).

Okullarda akademik başarıyı etkileyen unsurlardan bazıları a) *bireysel/kişisel özellikler* (öğrenci temelli) (Gamazo, Martinez-Abad, Olmos-Miguelanez & Rodriguez-Conde, 2018), b) *örgütsel/çevresel özellikler* (okul temelli) veya daha geniş kapsamlı olarak c) *ulusal özellikler* (ülke temelli) olabilir. Öğrencilerin akademik başarısında olumlu etkileri olduğu düşünülen değişkenler arasında öğrencinin *cinsiyeti ve yaşı* (Santos, Godás & Lorenzo, 2013), *okul öncesi eğitim alma durumu* (Karakolidis, Pitsia, & Emvalotis, 2016), *ders çalışma alışkanlıkları ve sağlık-beslenme, spor gibi alışkanlıkları* (Caso & Hernández, 2010), *zekâ düzeyi (IQ)* (Diniz, Dias-Pocinho & Silva-Almeida, 2011), *anne-babasının eğitim düzeyi* (Şensoy, Suna, Tanberkan, Eroğlu & Altun, 2020), *evdeki öğrenme imkânları* (Santibañez & Fagioli, 2016) ve *anne-babasının mesleği* (Riederer & Verwiebe, 2015) gibi değişkenler yer almaktadır. Okulun bulunduğu *sosyo-ekonomik düzey* (Perry & McConney, 2013), okuldaki *öğretmenlerin bireysel özellikleri* (Kim, Jörg & Klassen, 2019), *öğretmenlerin profesyonel becerileri* (Baumert & Kunter, 2013), *okulun fizikî özellikleri* (Nath, 2012) ve *okul çevresi* (Mostafa, Gambaro & Joshi, 2018) gibi değişkenler de örgüt temelli akademik başarı yordayıcıları arasında yer almaktadır.

Ulusal düzeyde bakıldığında ise, ülkenin *göç alıp-verme oranları* (Özdemir, 2016), ülkede *ekonomik durum* ve *kişi başına düşen milli gelir* (Caro, McDonald & Willms, 2009), ülkenin zorunlu eğitimin süresi gibi *eğitim politikaları* (TALIS, 2013) akademik başarıyı etkileyen değişkenler arasındadır.

Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etki eden kişisel ve ailevi faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler bağlamında ele alınan diğer bir önemli aktör de *okul yöneticisidir* (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, Seashore-Louis, Andersen & Wahlstrom, 2004). Amerika Birleşik Devletleri'nde hız kazanan etkili okul hareketi okul liderlerinin öğrenci başarısı ve okul gelişiminde kilit bir faktör olduğu ortaya koymuştur (Linn, 2000). Etkili okul müdürlerinin öğrenci başarısında doğrudan etkilerinin olduğu bilinmektedir (DiPaola & Tschannen-Moran, 2003; Stronge, Richard & Catano, 2008). Müfredatın kalitesinin ve öğretmenlerin öğretim kalitesinin etkilerinden sonra liderliğin, öğrencinin öğrenmesi üzerinde önemli etkileri vardır (Leithwood & Riehl, 2004). Okul liderliği, öğrenci başarısını etkilediği gösterilen okul düzeyindeki faktörler arasında tutarlı bir şekilde yer alan faktörler arasındadır (Grissom & Loeb, 2011). Leithwood, Harris ve Hopkins (2008, s. 28), okul liderliğinin öğrenci çıktıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı toplam etkilerinin küçük ama eğitimsel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom ve

Anderson (2010), okul yöneticisinin öğrencinin başarısındaki etkisinin kaliteli öğretim etkisinin ardından ikinci sırada geldiğini belirtmektedir. Grissom, Egalite ve Lindsay (2021), yakın zamanda yaptıkları boylamsal araştırmada, okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin, neredeyse öğretmenlerin ortalama katkısı kadar büyük olabileceği sonucuna varmıştır. Kelley, Thornton ve Daughtery (2005) ve Pashiaridis (1993) ise okul yöneticisinin öğrenci başarısında en önemli etken olduğunu ortaya koymaktadırlar. Gümüş, Bellibaş, Şen ve Hallinger (2021), kapsamlı uluslararası veri seti kullanarak yaptıkları araştırmada, okul müdürünün niteliklerinin birlikte okullar arasındaki farklılıkların toplamının %10'unu açıklayabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu oran az gibi görünse de önceki araştırmaların, öğrenci başarı sonuçlarındaki okullar arası varyasyonun yaklaşık %25'inin temelde okul liderliğine atfedilebileceğini öne sürdüğü göz ardı edilmemelidir (Leithwood vd., 2008).

Okul liderliği davranışları öğrenci başarısını etkileyen başat bir faktör olarak ele alınmaktadır (Sigurðardottir & Sigþorsson, 2016). Yapılan pek çok araştırma öğrencilerin akademik başarısında okul yöneticisinin bilgi, beceri ve davranışlarının önemli rolünü doğrulamaktadır (Bush, 2008; Bush & Glover, 2014; Drysdale, 2011; Gerhart, Harris, & Mixon, 2011; Hallinger, 2011; Hallinger, Bickman, & Davis, 1996; Hallinger & Heck, 2010; Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012). Okul etkililiği araştırmaları da akademik başarının temel bir etkeninin okul müdürünün doğrudan (Kelley vd. 2005; Pashiaridis, 1993) ve dolaylı etkileri (Kaplan, Owings & Nunnery, 2005; Seashore-Louis vd., 2010) olabileceği yönündedir. Fındık ve Kavak (2013), PISA sonuçlarını değerlendirerek öğretmen etkililiği, sınıf ortamı, çevrenin etkisi gibi etkenlerin yanında okul yönetiminin de öğrenci başarısında etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Nichols, Glass ve Berliner (2012) okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde %25'e yakın oranda bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Öğrencileri akademik başarı açısından etkilemede öğretmenlerden sonra okullarda sergilenen okul yöneticisinin liderlik davranışları gelmektedir (Leithwood, Harris & Strauss, 2010). Benzer şekilde, Wallace Vakfı tarafından 2004'te yürütülen araştırma, etkili okul liderliğinin, öğrenci başarısını artırmada okul temelli faktörler arasında doğrudan sınıf eğitiminden sonra ikinci sırada olduğunu ve okul müdürünün etkisinin başarı düzeyi düşük, yoksulluk düzeyi yüksek ve azınlık okullarında en temel etken olduğunu bulmuştur (NASSP, 2022). Glanz, Shulman ve Sullivan (2007) da okul müdürünün liderlik becerilerinin akademik başarının öncülü olduğunu

doğrulamaktadır. Okul müdürlerinin nitelikleri ile müdür performansının bazı yönleri ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Bowers & White, 2014). Benzer şekilde, Leo ve Wickenberg (2013) ve Valentine ve Prater (2011) de başarılı okul müdürlerinin öğrenci akademik başarısının faktörleri olduğunu belirtmektedirler. Araştırmalar okul yöneticisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin daha çok okul örgütü ve okul çevresi bağlamında ele alındığını göstermektedir (Chauvin, 2010). Okul müdürleri sadece öğrencilerin veya okulun akademik başarısına değil öğretmen performansına da etki eden en önemli faktörlerden biridir. Eğitim reformunda öğretim lideri olarak müdürün mevcut fikri, okul çapında başarıyı artırmak için bir müdürün ana sorumluluğunun okuldaki öğretmen kalitesini iyileştirmek olduğu 1980'lerden gelen fikrî bir değişimdir (Hallinger & Heck, 1996; Peterson, 2004). Öğretmen performansına ve kalitesine odaklanmaktan öğrenci başarısına odaklanmaya doğru geçen bu süreç, okuldaki öğretim programlarını iyileştirmeleri ve zaman ayırmaları beklendiğinden, müdürlerin rolünü de önemli ölçüde değiştirmiştir (DiPaola & Tschannen-Moran, 2003). Okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki bilinen bu etkilerine yönelik artan bilimsel ilgiye rağmen, müdür niteliklerinin öğrenci öğrenme sonuçlarıyla nasıl ilişkili olabileceğine dair ampirik kanıtlar sınırlı kalmıştır (Gümüş vd., 2021).

Büyük çapta yürütülen uluslararası sınavlar da bu verileri doğrular niteliktedir. Bu konuda en kapsamlı ve güncel veri sağlayıcılarından biri olan TALIS araştırmalarında da okul liderlerinin okuldaki öğretim kalitesine en çok etki eden faktörlerden biri olduğu değerlendirilmektedir (OECD, 2019). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticisinin kim olduğu, kimlerden seçildiği, nasıl yetiştirildiği, bu konuda nasıl bir süreç izlendiği, eğitim yöneticiliğinin yasal dayanakları gibi konular da en az okul müdürünün liderlik becerileri kadar önemli görülmektedir. Fuller, Young ve Baker (2011), daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılan okul müdürlerinin, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olan daha nitelikli öğretmenleri seçme eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bir başka deyişle, ekonomik etmenler, fiziki durumlar, eğitim göstergeleri ve öğretmen niteliği, eğitimde başarılı ülkelerin başlıca farklılaşma kaynakları olsa da burada göze çarpan en önemli etmenlerden birisi ülkelerin yönetici yetiştirme sistemleridir. Buradan yola çıkarak okul yöneticilerinin de eğitimde niteliğin belirleyicilerinden birisi olduğunu söylemek mümkündür.

Ulusal bağlamlar arasında farklılıklar gösteren temel nitelikler (Huber, 2004; Huber & Hiltmann, 2010) açısından farklı kültürlerde ve eğitim sistemlerinde okul yöneticisi yetiştirme sistemlerinin temel dinamiklerinin, yasal dayanaklarının ve politikalarının araştırılmaya değer bir konu olduğu görülmektedir. Sahlberg'e (2018, s. 115) göre, okullara ilişkin konularda profesyonelliği pekiştirme amacıyla bir öğretmenin başka bir öğretmenden, bir okulun başka bir okuldan, bir şehrin başka bir şehirden ve bir ülkenin başka bir ülkeden öğreneceği çok şeyler vardır. Geçmişte uygulanmış iyi fikirler, bugünün fırsatları ile küçük veri ile büyük veri birleştirildiğinde, çok şey öğretebilir. Uluslararası çalışmalardan elde edilen veriler, ulusal değerlendirmelerden gelen sayısal raporlar, veri tabanlarından sağlanan istatistikler ve politika yapıcılardan gelen bilgi ve öneriler eğitim yöneticiliğinin durumu hakkında önemli ve somut bulgular sunar. Eğitim alanında kullanılabilecek yönetim fikirlerinin ve inovasyonların çoğu zaten dünyada ve diğer ülkelerde bir yerlerde mevcuttur. Önemli olan bunları bulup öğrenmek ve uyarlamaktır (Sahlberg, 2018, s. 121).

Leithwood vd.'ne (2010) göre, başarılı bir okul müdürüne sahip olup da başarısız olan bir okul yoktur. Okul yöneticiliğinin okulların ve öğrencilerin başarısındaki büyük önemi ve etkisinden dolayı okul yöneticilerinin geliştirilmesine yönelik çabalar geçmişte olduğu gibi gelecekte de sürmeye devam edecektir. Bu nedenle dünya üzerindeki ekonomik, sosyal ve politik gelişmeler okul yöneticiliği görevini de etkilemektedir. Bunun en belirgin göstergesi olan PISA'da başarılı ülkelerin genelinin profilleri incelendiğinde eğitim yöneticiliğinin önemi göze çarpmaktadır. Örneğin, PISA'da önde gelen ülkelerden olan Singapur'un eğitimdeki başarısının temelinde (1) istikrarlı ve tutarlı eğitim politikaları, (2) seçkin öğretmenler, (3) kaliteli okul liderleri/yöneticileri, (4) bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı, (5) eğitimde fırsat eşitliği konusundaki kararlılık, (6) matematik, fen bilimleri öğretime ve teknik becerilere verilen önem yatmaktadır (Levent & Yazıcı, 2014). Singapur'da okul yöneticilerinin profili incelendiğinde, okul müdürlerinin yaklaşık %70'inin master veya doktora derecesinde lisansüstü eğitim mezuniyetinin olduğu, neredeyse hepsinin 35 yaşın üzerinde olduğu ve yaklaşık %95'inin 15 yılın üzerinde mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir ("Singapore in Figures", 2016). Sadece Singapur'daki değil OECD üyesi ülkelerdeki eğitim yöneticilerinin profillerinin çıkarılması da önem taşımaktadır. 2000'li yıllarla birlikte eğitimde politika yapıcılar, çeşitli reformlar aracılığı ile öğrenci başarısını artırmaya yönelik tutarlı, sürdürülebilir ve kapsamlı girişimlerde bulunmaktadır (Day, Gu & Sammons, 2016). Söz konusu bu reformlar pek

çok ülkede okul yöneticiliğine yönelik paradigmayı da ciddi anlamda değiştirmiştir (OECD, 2016a).

Genel olarak bakıldığında, okul yöneticiliği, dünya çapında ülkelerin bazılarında profesyonel bir meslek alanı olarak görülmekte ve seçme, yetiştirme ve atama sistemleri bu profesyonelleşme üzerine planlanmaktadır. Cruz-González, Rodríguez ve Segovia (2021) yaptıkları geniş kapsamlı sistematik analizde, okul yöneticilerinin profesyonel bir liderlik kimliğinin inşasında deneyim, eğitim ve mesleğe girişin önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farklı farklı isimlerle adlandırılrsa da eğitim yöneticiliği tüm dünyada genel geçer ve araştırmacılar ve teorisyenler tarafından ele alınan popüler bir olgudur (Bush & Glover, 2014). Her okulun bir ya da birkaç yöneticiye ve bu okulların da bağlı olduğu bir yönetime gerek duyduğunu dünyanın neresine giderseniz gidin görebilirsiniz (Mundy, Bickmore, Hayhoe, Madden & Madjidi, 2008). Hepsindeki amacın neredeyse aynı olduğu bu ülkelerde eğitim yönetimine dair sistemler ve bu sistemlere verilen isimler farklılaşabilmektedir. Türkiye’de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri ve okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlanmaması konularında uluslararası temelde diğer ülkelerle farklılıklar bulunmaktadır. Dünyada eğitimde başarılı diğer ülkelerde bu işleyişler farklı yürütülebilmektedir.

Örneğin, verilen isimler açısından bakıldığında Finlandiya’da okulun en yüksek düzeydeki yöneticisine okul lideri ismi verilirken, Türkiye’de bu kişiye okul müdürü denilmektedir (Ertürk Kayman, 2017). İsimlendirmelerin yanı sıra sistemsel farklar da mevcuttur. Kimi ülkeler bu yöneticilerin akademik başarısını daha fazla önemserken, kimi ülkelerde okul yöneticisinin kişisel veya sosyal becerileri daha ön planda tutulmaktadır. Başarılı okul yöneticilerine dair yürütülen küresel çalışmalar ülkelerin eğitim sistemlerinin, okulların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bağlamsal şartlarından dolayı kendine özgü hususları olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Bellamy, Fulmer, Murphy & Muth, 2007). Okul yöneticiliği veya liderliği karmaşık, doğrusal olmayan ve çok boyutlu bir süreçtir (Morrison, 2002). Bu bağlamda, ülkelerin bağlamsal koşullarını kendi özellerinde çok boyutlu tartışmak önemlidir. Okul yöneticilerinin davranışlarının her bağlamda ve kültürden kültüre farklılaştığı, bu nedenle de okul yöneticiliğinin daha çok durumsal temelde ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Mitchell & Tucker, 1992). Hofstede’e (1989) göre Batı ülke-lerinde geçerli olan yöneticilik modellerinin Doğu kültüründe aynı başarıya ulaşması oldukça

güçtür. Bu nedenle, okul yöneticiliğinin kültürel (Dimmock & Walker, 1998) ve bağlamsal (Rhodes & Brundrett, 2006) özelliklerinin bulunduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim yöneticileri veya okul yöneticileri ile ilgili çalışmalar daha çok başarılı okul müdürlerinin bireysel özellikleri (Abrams, 1998), liderlik stilleri (Barnes, 2011), yönetsel davranışları (Martin & Willower, 1981), yaşadıkları sorunlar (Ferrandino, 2001) ve rolleri (Akkary, 2014) gibi değişkenler üzerine olmuştur. Okul müdürleri üzerine yapılan araştırmalar, öğretme ve öğrenmeyi de etkileyebilecek diğer nitelikler göz ardı edilecek şekilde, yönetici liderliği çalışmalarına daha çok ağırlık vermiştir (Hallinger & Kovačević, 2019). Okul yöneticilerinin profesyonel liderlik kimliklerini nasıl oluşturduklarını keşfetmek, okul performansı üzerindeki etkilerini anlamak için çok önemlidir (Cruz-González, Rodríguez & Segovia, 2021). Okul yöneticiliğinin bir süreç olduğu düşünülürse yöneticilik öncesi, süreci ve sonrası konularını ayrı ayrı ele almak, uluslararası temelde kıyaslamalar yapmak ve çıkarımlarda bulunmak gerekmektedir.

Türkiye’deki araştırmalar incelendiğinde çeşitli eğitim derneklerinin (Eğitim Reformu Girişimi [ERG] vb.) ve uluslararası kuruluşların (OECD, EURYDICE vb.) dönemsel raporları dışında eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair karşılaştırmalı bir analiz içeren kapsamlı çalışmaların sayısının sınırlı olduğu, okul yöneticiliğine dair profesyonelleşme bağlamında yapılan araştırmaların, uluslararası literatür ile kıyaslandığında ülkemizde görece az olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan PISA’da başarılı OECD ülkelerinin okul yöneticisi yetiştirme sistemlerine dair yeni bilimsel çıkarımlarda bulunmanın mevcut literatüre olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ülkelerin eğitim sistemlerinin akademik başarısında önemli rol oynayan etmenlerden biri olduğu düşünülen eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi incelenerek eğitimde başarılı ülkelere iyi uygulama örnekleri sunmak ve Türkiye’deki yönetici yetiştirme sistemine dair öneriler geliştirmek amaçlanmaktadır. Farklı ülkelerdeki eğitim yöneticisi yetiştirme sistemleri kapsamında okul yöneticilerinin mesleğe hazırlanma, seçilme, yetiştirilme, atanma, özerklik, denetim, ödüllendirilme, örgütlenme gibi süreçleri ele alınmaktadır. 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un (1926) 12. maddesinde “*Meslekte asıl olan öğretmenliktir.*” (s. 2) vurgusu yapılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada ülkelerin eğitim yönetimine bakış açıları birbirinden farklı olsa da ortak hedef olan nitelikli eğitim konusunda başarılı olma noktasında belirli ortak özelliklerinin ve farklılıklarının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin

önemine dair çok sayıda çalışma yapılmış olsa da okul müdürleri için mesleki gelişime odaklanan sınırlı sayıda araştırma vardır (Grissom & Harrington, 2010). Bu çalışmanın okul yöneticilerine uluslararası bir karşılaştırma yapabilmeleri için bir rehber niteliği taşıyacağı; okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atamasına dair strateji geliştiren politika yapıcılar için bir çeşit yol haritası olacağı ileri sürülebilir.

Araştırmanın Amacı

OECD tarafından yapılan PISA ve TIMSS gibi uluslararası merkezî sınavlar ve TALIS gibi eğitime dair diğer araştırmalar, bu sistemlere üye olan veya örnekleme yer alan ülkeler ile ilgili eğitime dair pek çok veriyi bize sunduğundan, bu verileri kullanarak ülkeler arası eğitim sistemleri bağlamında kıyaslamalar yapmak mümkün hâle gelmiştir. Elbette ki ülkelerin farklı kültürel unsurlarını ve beklentilerini göz önünde bulundurduğumuzda, tek bir doğru eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sisteminden bahsetmek mümkün olmayacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmanın başarılı okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sisteminin nasıl olması gerektiğinden ziyade, diğer ülkelerde nasıl olduğunun ortaya konması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, OECD ülkeleri bağlamında uluslararası bir karşılaştırma yaparak, Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri gibi profesyonelleşmeye dair konularda çeşitli çıkarımlarda bulunmak, kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak eğitimde akademik yönden başarılı ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerinden iyi uygulama örnekleri sunmak, Türkiye’deki mevcut başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemlerine yönelik görüş ve önerilerini değerlendirmek ve Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitimde profesyonelleşmeye dair görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışma kapsamında ilk olarak, karşılaştırmalı eğitim bağlamında, belirlenen ülkelerde uygulanan eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri üzerinden çıkarımlar yapılmaktadır. Sonrasında, eğitim yöneticisi olarak sahada görev yapan ve bu görevlerinde başarılı bulunan okul müdürü ve müdür yardımcıları ile görüşülerek Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme ve yetiştirme sistemine dair görüşleri betimlenmeye ve analiz edilmeye çalışılmaktadır. Üçüncü olarak, Türkiye’de üst düzey eğitim yöneticisi olarak görev yapan kişilerden, seçilmiş OECD ülkelerinden alınan veriler sunularak Türkiye’deki sisteme dair

görüş ve öneriler alınmaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yönetimi sistemleri ve eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair seçme, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemleri nelerdir?
2. Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair seçme, yetiştirme ve atama gibi sistemler Türkiye'deki uygulama ile hangi yönleriyle benzeşmekte veya farklılaşmaktadır?
3. Türkiye'deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri nelerdir?
4. Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri ortaya koyulduğunda, Türkiye'deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde profesyonelleşme ve okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın ele aldığı araştırma problemi, araştırma deseni, çalışma grubu ve bulguları açısından alana katkı yapması beklenmektedir. Araştırmanın giriş bölümünde ifade edildiği gibi, Türkiye'deki eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemlerini çok boyutlu olarak profesyonelleşme bağlamında uluslararası kıyaslamalar yaparak ele alan çalışma sayısı sınırlıdır. Öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri, politika yapıcılar gibi eğitim paydaşlarına, uluslararası konulara geniş kapsamlı bir bakış açısı sunmak için karşılaştırmalı ve uluslararası bir eğitim araştırması sağlamak önemlidir. Farklı ülkelerde farklı bağlamlarda gerçekleşen okul yönetimi sürecini ele almak şüphesiz eğitim yönetimi alanındaki politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara başarılı okul liderliğine dair önemli bilgiler sunacaktır (Bennis, 2009).

Dünyanın her yerindeki ortak konulardan biri, her okulun, nerede olursa olsun, onu yönetecek bir ya da birkaç kişiye ihtiyacının olmasıdır. Sunulan küresel uygulamalar ve bu çalışmadaki deneyimler, okuyucuları, ülkelerinin kendi okullarını yönetim sistemi hakkında rekabetçi ve eleştirel düşünmeye teşvik edecektir. Bu çalışma, eğitim yöneticilerini seçme, yetiştirme ve atama programı için yol gösterici bir kaynak olarak tasarlanmıştır. Örneklemde

yer alan her ÷lkeye dair, karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim alanındaki eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemi ile ilgili ana konular ortaya koyulmaktadır. Önemli araştırma bulguları, eğitim uygulamaları ve çıkarımları her bir başlık (seçme, yetiştirme, atama, denetleme, ödüllendirme, sorumluluk, örgütlenme) için ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bu çalışma, karşılaştırmalı bir araştırma olarak tasarlanmıştır, çünkü iyi ve nispeten daha kötü örneklere bakarak kendi sistemlerimizi anlamaya ve iyileştirmeye çalışmanın sisteme birçok yönden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gümüş vd. (2021), okul liderliğine ilişkin literatürün, şehirler, eyaletler veya ÷lkeler gibi daha kısıtlı bağlamlarda yürüt÷len çalışmaların bir araya gelmesinden oluştuğunu, hem okul liderliği uygulamalarında hem de etkilerinde bağlamsallaştırılmış varyasyonları düşünüldüğünde, dar bir şekilde çizilmiş örneklerle sınırlandırıldığımızı ve bu nedenle, alanın uluslararası düzeyde meydana gelen okul liderliği politikaları ve uygulamalarında doğal çeşitliliklerden yararlanılmadığını ileri sürmektedir. Yirminci yüzyılda karşılaştırmalı girişimlerin, ekonomik kalkınma, sosyal çatışmalar ve sosyal eşitsizlik gibi sorunların çöz÷lmesine yardımcı olduğu bilinmektedir; bu nedenle, çeşitli ÷lkelerin eğitim yönetimi sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulması ile Türkiye eğitim yönetimi sistemine dair bir rehber oluşturulabileceği düşüncesinden yola çıkılmıştır. Ayrıca eğitim yöneticilerinden çeşitli görüş, öneri ve değerlendirmeler alınarak, ÷lkelerin akademik anlamda başarılı veya başarısız olmalarında eğitim yöneticisi yetiştirme sisteminin etkisi üzerinde durularak, eğitim politikası yapıcılarının görüşlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Eğitimde yapısal dönüş÷mün başarıya ulaşmasının, biraz da başarılı ÷lkelerdeki eğitim yöneticiliği profesyonelliği özelliklerini inceleyip yansıtma lar yaparak mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırma, ÷lkelerin yönetici yetiştirme sistemlerinin profesyonelleşme açısından diğer ÷lkelerden farklılaştığı ve PISA’da gösterilen başarı ile ÷lkenin okul yöneticisi seçme sistemi arasında olumlu bir ilişkinin olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Ayrıca bu çalışmada, eğitim yöneticisi profesyonelleşmesine dair görüş ve öneri belirtecek en zengin veri kaynağının, hâlihazırda bu görevi yapmakta olan okul müdürleri ve müdür yardımcıları ve hâlihazırda görev yapmakta olan üst düzey eğitim yöneticileri olduğu düşüncesinden yola çıkılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında araştırmanın örnekleme, modeli ve deseni, veri toplama yöntemi ve katılımcı seçimi gibi konuları açısından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

İlk olarak, bu araştırma, eğitim yöneticisi profesyonelleşmesinin detaylı ve derinlemesine analiz edilmesi amacıyla akademik anlamda başarılı olduğu düşünülerek seçilen OECD ülkeleri ve Türkiye ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada doküman analizi için seçilen örneklem grubu PISA 2018 yılı verilerine göre seçilmiştir. Daha sonraki yıllarda bu ülkeler ve sıralamaları değişebilir.

İkinci olarak, araştırma modeli nitel araştırma olarak seçildiğinden nitel araştırmanın doğasında olan genellenebilirlik sorunsalı bu araştırmanın da sınırlılıklarından birisidir (Yin, 2003). Araştırmanın ikinci aşamasında veriler okul müdürleri ve müdür yardımcılarının elde edilmiştir. Başarılı okul müdür ve müdür yardımcılarının belirlenmesi MEB üst düzey yöneticilerinin sağladığı veriler aracılığıyla olmuştur.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırmaya başlandığında PISA 2015 verileri ile yola çıkılmışken tez yazım aşamasında PISA 2018 sonuçlarının yayımlanması olmuştur. Araştırmacı çalışmanın doküman analizi için belirlenen örneklem grubunu süreçte PISA 2018 verilerine göre güncellemek durumunda kalmıştır. Diğer taraftan yine araştırma devam ederken Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’nde değişikliğe gidilmiştir ve tez verileri bu nedenle de çalışma esnasında güncellenmiştir.

Tanımlar

Başarılı Okul Yöneticisi: Öğrencilerin akademik başarısını artırmasına katkı sağlamasının yanı sıra etkili eğitim-öğretim ortamları hazırlayan okul yöneticisidir (O’Connor, 2002).

Doküman Analizi: Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009).

Durum Çalışması: Araştırma kapsamında belirlenen konunun derinlemesine ve detaylı analiz edilmesini sağlayarak bütüncül anlamlara ulaşmak için çok sayıda ve çeşitli kanıtın toplanması ve incelenmesi temeline dayanan araştırma modelidir.

Halef: Birinin ardından gelip onun makamına geçen kimse, ardıl (TDK, 2022).

Liyakat: Göreve en uygun çalışanın alınması (McCourt, 2007, s. 5).

Profesyonel: Profesyoneller, kendi kurallarını koyan ve bunların geçerliliğine inanan, sosyal sorumluluk sahibi, bağımsız hareket etme eğilimi taşıyan ve genellikle kendi uzmanlık alanları ile ilgili çeşitli oluşumların çatısı altında birleşen bireylerdir (Bozok, 2016).

Profesyonelleşme: Artan uzmanlaşma ve beceri transfer edilebilirliği, nesnel çalışma standartlarının çoğalması, görev süresi düzenlemelerinin, lisanslamanın veya sertifikasyonun yayılması ve hizmetin büyümesidir (Wilensky, 1964).

Profesyonellik: Profesyonellik, görevlerin yerine getirilmesi için üstün entelektüel eğitim alma, bu eğitim sonucunda bilgi ve tecrübe kazanarak mükemmelliği yakalama ve bireysel ilkeler doğrultusunda deneyimlerini eyleme dönüştürüp özgür etkinlikler yapma yetisine sahip olmaktır (Adıgüzel, Tanrıverdi & Sönmez Özkan, 2011).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye ve konu ile ilgili diğer araştırmalara yer verilmektedir.

Profesyonellik ve Profesyonelleşme

Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel, örgütsel ve örgüt dışı birçok faktör bulunmaktadır. Profesyonelleşme de bu faktörlerden bir tanesidir. Profesyonelleşme, örgüt içerisindeki iş ve işlemlerin o konuda uzman kişiler tarafından yerine getirilmesi, görev, yetki ve sorumluluk dengesinin uzmanlık esasına göre belirlenmesi anlayışına dayanmaktadır (Yazıcıoğlu & Koç, 2009, s. 500). Bu tanımdan hareketle, profesyonelleşme kavramının bugünkü halini almasında değişen ve gelişen dünya koşullarının belirleyici bir rolü olduğu söylenebilir. Özellikle yönetim anlayışlarındaki değişimler, profesyonelleşmeye olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır.

Profesyonelleşme kavramı çeşitli araştırmacılar, filozoflar ya da sosyologlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Hoyle (1975), 1970'lerde yaptığı tanımlamada profesyonellik kavramını, statüyü güçlendirmek şeklinde belirtmiştir. Profesyonellik, mesleğe yönelik tutum ve davranışlarından oluşmaktadır. Bireylerin mesleklerine yönelik sahip oldukları tutumları ve davranışsal yönelimleridir (Boyt, Lusch & Naylor, 2001). Noordegraaf ve Schinkel'e (2011) göre, profesyonellik 'iyi iş' anlamına gelmekte ve sadece tam zamanlı işleri ve işlerinin ne olduğu konusunda net bir anlayışı olan çalışanların, mesleki davranış ve uygulamalarını ifade etmektedir (s. 69).

Profesyonelleşme kavramını daha iyi anlamak için öncelikle kelimenin kökenini oluşturan profesyonellik kavramını ele almakta fayda vardır.

Kelimenin orijinali *profession* Oxford sözlükte “özel eğitim veya beceri gerektiren, özellikle yüksek düzeyde eğitim gerektiren bir iş türü” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionary, 2022). “Profesyonellik, görevlerin yerine getirilmesi için üstün entelektüel eğitim alma, bu eğitim sonucunda bilgi ve tecrübe kazanarak mükemmelliği yakalama ve bireysel ilkeler doğrultusunda deneyimlerini eyleme dönüştürüp özgür etkinlikler yapma yetisine sahip olmaktır.” (Adıgüzel vd., 2011, s. 240). Bu tanımda bahsi geçen konuları gerçekleştiren bireyler profesyonel olarak adlandırılabilir. Bu nedenle, *profesyonel* kavramı pek çok beceri ve uzmanlığa sahip kişiler için kullanılabilir. TDK tarafından profesyonel birey şu şekilde tanımlanmaktadır: “Bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse, amatör karşıtı” (TDK, 2022).

Profesyonellik, bilgi ve uzmanlığın üretilmesi ve belgelendirilmesi ile meslek grubunun sahip olduğu statü ve kendini düzenleme konusundaki gücüyle bağlantılıdır (DiMaggio & Powell’den aktaran Gornitzka & Larsen, 2004). Bir işte uzmanlaşmış şahıslar için kullanılan profesyonel terimi, aynı zamanda yapılan işten kazanç sağlanmasını anlamını da içermektedir. Uzmanlaşma ve ustalaşma gibi hususların bu tanımlamada da geçiyor olması bu ifadeleri destekler nitelikte görünmektedir. Profesyonel bireylerin gerçekleştirdikleri işlerin etki alanı oldukça geniştir (Seçer, 2009). Profesyoneller, uzun bir eğitim süreci ile belirli niteliklerin kazanılmasını sağlayan ve net olarak tanımlanabilen bir bilgi/beceri birikimine sahip, meslek üyeleri tarafından belirlenen etik kurallara uygun hareket eden kişi olarak tanımlanır (Bilginoğlu, 2013, s. 11). Gerek becerisi gerekse sahip olduğu becerilere dayanarak edindiği deneyimler ile profesyonel birey, çevresindeki insanları olumlu yönde etkileyebilen kişidir. Bir başka deyişle, profesyonel birey yaşamının tüm evrelerinde profesyonelliğini deneyimler.

Bazı araştırmacılar, profesyonellik ve sorumluluk kavramlarını birlikte ele almaktadır. Bir meslek çalışanlarının daha fazla sorumluluk almasının profesyonelliği gerektiğini vurgulayan araştırmalar mevcuttur (Friedson’dan aktaran Evans, 2008, ss. 23- 24; Hargreaves & Goodson 1996; Sachs,1999).

Profesyonelleşme kavramı oldukça geniş bir kapsama sahiptir, bu nedenle pek çok farklı tanımlamasını ele almak mümkündür. Temelde profesyonelleşme ile ilgili bilinmesi gereken

en önemli nokta profesyonelleşmenin kurumsallaşmanın bir gereği olduğudur. Bu sebeple, profesyonelleşmenin olması için profesyonel kurumların bir parçası olması gerektiği bilinmektedir (Cevher, 2014, s. 588). Yazıcıoğlu ve Koç (2009), profesyonelleşmeyi, işletme içerisindeki işlerin konunun uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi, görev, yetki ve sorumluluk dengesinin uzmanlık esasına göre belirlenmesi anlayışına dayandırmaktadır. Profesyonelleşme, meslek mensuplarının, çalışmalarının koşullarını ve yöntemlerini tanımlamak, üreticilerin üretimini kontrol etmek ve bilişsel bir temel oluşturmak ve mesleki özerkliklerini meşrulaştırmak için toplu mücadele olarak tanımlanabilir (DiMaggio & Powell'den aktaran Gornitzka & Larsen, 2004). Profesyonelleşme kavramı, mesleklerin eylemlerine temel oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin oluşturduğu bir ideolojidir (Karasu, 2001, s. 42).

Bir başka bakış açısından profesyonelleşme, bir meslek mensuplarının mesleki özerklik elde etmek amacıyla iş koşullarını ve iş görme yöntemlerini belirlemeleridir. Genel anlamda profesyonelleşme, *eğitim ve profesyonel kurumlar* aracılığıyla sağlanmaktadır. Mesleklerin uygulanma sürecinde belirli standartlar getiren ve üyeler arası ortak anlayış ve iş yapma biçimleri ile eş biçimlilik sağlayan meslek odaları profesyonelleşme öncülerinden kabul edilmektedir (Çakar & Danışman, 2012).

Bu tanımlardan yola çıkarak, profesyonelleşme kavramının bugünkü halini almasında değişen ve gelişen dünya koşullarının belirleyici rolleri olduğu söylenebilir. Özellikle yeni yönetim yaklaşımları, profesyonelleşmeye olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bir başka tanıma göre, profesyonelleşme, çalışanların işleriyle ilgili olarak ve genel anlamda aldıkları eğitimin düzeyidir. Bir örgütte profesyonelleşmenin yüksekliği çalışanların ortalama eğitim süreleriyle ölçülür (Özdaşlı, 2010). Bu tanımlama eğitim süresi ile profesyonelleşme arasındaki doğrusal ilişkiye vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu tanım, profesyonelleşmenin örgütün tasarımı için gerekli olan yapısal unsurlar kapsamında yer aldığını belirtmesi açısından da önemlidir. Yapılan pek çok profesyonelleşme tanımlamasından yola çıkarak, Şahman, Tengilimoğlu ve Işık (2008) profesyonelleşmenin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

- i. Bilgi ve beceri seviyesinin yükselmesi,
- ii. Çalışma yaşamıyla ilgili düzenlemeler,
- iii. Tarafsız standartlar özelinde düzenlemeler yapılması,
- iv. Sertifika sisteminin yerleşmesi,

- v. Hizmet sektörünün genişlemesi,
- vi. Eğitim düzeyinin artması,
- vii. Uzmanlık alanlarının oluşturulması,
- viii. Görev ve yetki dağılımlarının uzmanlık esasları odak noktasında olacak şekilde belirlenmesi,
- ix. Kurumsallaşmaya yönelik çaba sarf edilmesi,
- x. İç ve dış çevre ile geliştirilen ilişkilerin profesyonel temellere oturtulması şeklindedir.

Kerr, Von Glinow ve Schriesheim (1977) ideal ‘profesyonel’ için uzlaşıya dayalı tanımsal özellikler kümesi oluşturmuşlardır. Onlara göre profesyonelliğin kazanılabilmesi için bazı kriterlerin yerine getirilmesi gerekmektedir, bu kriterleri ise şu şekilde sıralamaktadırlar:

- a) Meslekle ilgili dernek veya mesleki kuruluşların var olması,
- b) Çalışma koşullarında bağımsız hareket etme serbestliği,
- c) Uzun süreli, kapsamlı ve etkin bir eğitim,
- d) Sunulan hizmetin toplumsal çıkarlar gözetilerek yerine getirilmesi,
- e) Tercih edilen branşta çalışmak için gerekli nitelik ve yeterliliğe sahip olmak,
- f) O işle ilgili belirtilen kurallara uyma zorunluluğu,
- g) Mesleğin bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışma ve yeniliklere açık olunması.

Shafer, Park ve Liao (2002), profesyonellerin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- a) Uzmanlık alanları ile ilgili çeşitli örgütler kurarak, bunlara üye olan, seminer, kongre, eğitim faaliyetleri gibi çeşitli toplantılara katılan ve kitap vb. yayınları takip ederek bir örgütlenme davranışı içerisine giren ve toplumsal sorumluluk alan bireylerdir,
- b) Kendi kurallarını koyup bu doğrultuda hareket ederler,
- c) Özerklik talebinde bulunurlar.

Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi profesyonelleşmenin kapsamı oldukça geniştir. Bunlara ek olarak profesyonelleşmenin tüm aşamalarında uzmanlık esaslarına vurgu yapılması, oldukça dikkat çekicidir. Ünlü sosyolog Barber (1996), profesyonelliğin davranışsal boyutunun dört temel niteliğini şöyle belirtmiştir:

- a) Normal eğitimlerden farklı, belli ilke ve kurallara uygun olarak planlanan daha *nitelikli eğitim*,

- b) Bireye ilişkin dolaylı olarak elde edilen faydayı değil, *topluma ilişkin faydayı* amaç edinme,
- c) Mesleklerin sosyalleşmesi sürecinde, uzmanların gönüllü olarak mesleki örgüt kurmaları ve bu örgütlerin ortaya koydukları etik ilkeler çerçevesinde kendi davranışlarını *denetlemesi*,
- d) Çalışanların motivasyonunu arttırmaya yönelik *ödüllendirmenin* bulunmasıdır.

Profesyonelleşme ile ilgili araştırma yapan Farmer ve Stuart (1990) tarafından ortaya koyulan profesyonelleşme modelinin içeriğinde; a) bilgi temeli, b) mesleki özerklik, c) kişisel üstünlük, d) toplumsal önem, e) mesleki örgütlenme, f) etik, g) yakından denetim, h) görev bağımsızlığı, i) kanun ve yönetmelikler bulunmaktadır. Farmer ve Stuart'ın profesyonelleşme modelinin unsurları bir araya gelerek profesyonelleşmenin düzeyini belirlemektedir. Model içeriğinde toplumsal önem, denetim, kanun ve yönetmeliklerin yanı sıra etiğin yer alması oldukça dikkat çekicidir. Profesyonelleşme kavramına yönelik geliştirilen düşünce yapısına ilişkin model ve içeriğinde yer alan hususlar ise bireysel özellikler, örgütsel özellikler, işle ilgili özellikler, işe ilişkin bilgiler ve beklentiler olarak sıralanmaktadır. Sıralanan unsurların her biri, profesyonelleşme düzeyinin belirleyicisi olarak görülmekle birlikte her bir unsurun etki düzeyinin farklı olduğu söylenebilir (Bilginöğlu, 2013).

Profesyonelleşme Kuramları ve Boyutları

Profesyonelleşmenin kavramsal çerçevesine yönelik olarak profesyonelleşme kuramlarına yer vermek oldukça önemlidir. Çünkü bireyler, profesyonelleşme kapsamında yer alan kuramları kullanmak suretiyle profesyonelleşme sürecinde daha hızlı bir şekilde ilerleme kaydetme olanağına sahip olacaklardır (Altundağ, 2016). Ayrıca, bu husus profesyonelleşme kuramlarının araştırılmasının nedenleri arasında yer almaktadır. Profesyonelleşme kuramları incelendiğinde, profesyonelleşme ile ilgili birçok kuram geliştirilmiş olmasına rağmen *Yapısal İşlevci Kuram* ile *Marksist Kuram* 'ın ön plana çıktığı görülmektedir.

Albayraktaroğlu (2010) iki kuramı şu şekilde karşılaştırmaktadır:

Yapısal işlevselci kurama göre; meslekler toplumda önemli işlevleri yerine getiren güç sahibi gruplardır. Bu kuram meslekleri bir özellikler dizisi olarak incelemekte; profesyonel mesleklerin yetenek, beceri, etik standartlar ve toplum yararına çalışma gibi nitelikleriyle toplumda önemli işlevler üstlendiğini savunmaktadır... Marksist kuram ise mesleklerin çok yönlü toplumsal

ilişkilerini değerlendirerek toplumda var olan sınıfsal ilişkilerin analizine dayalı çözümler yapmaktadır. (ss. 18-19).

Mesleğin gelişimi ile birlikte düşünce okullarından farklı farklı katkılar gelmiştir. En yaygın iki yaklaşım işlevselci ve sosyal bağlamcı yaklaşımlar olmuştur. İşlevselci yaklaşımlar 1930-1980 yıllarına, sosyal bağlamcı yaklaşımlar 1980 ve sonrası döneme denk gelmektedir (Nolin, 2008). Özellikle meslekler, profesyonelleşme kapsamında *Yapısal İşlevselci ve Marksist Kuramların* etkisi altında görülmektedir.

Yapısal İşlevselci Yaklaşımlar

Yapısal İşlevselci Yaklaşımlar, 1930-1970 arası dönem ve 1960-1980 arası dönem olarak iki ayrı dönemde ele alınmaktadır.

1. *1930-1970 arası dönem:* Bu dönemde meslekler bilgilenme aracı olarak görülmüş, her mesleğe ait özellikler boyutlandırılmış ve meslekler bir statü kazanmıştır (Nolin, 2008, s. 11). Meslek temsilcilerine yönelik normatif standartlar oluşturulması için şu boyutlar belirlenmiştir (Nolin, 2008, s. 17):
 - a) Sistematik bir bilgi birikimi,
 - b) Profesyonel otorite ve güvenilirlik,
 - c) Üyelerin iş bölümü-iş analizi ve kontrolü,
 - d) Profesyonel etik kuralları,
 - e) Değerler, normlar ve semboller kültürüdür.
2. *1960-1980 arası dönem:* Bu dönem tam olarak meslekte profesyonelleştirme dönemi olarak görülmüştür. Bu dönemde mesleklerde sorunlu iktidar durumunun önüne geçmek için profesyonelleşme süreci vurgulanmıştır. Sorunlu iktidar, Foucault (2003) tarafından sistemin güç kaybetmesine rağmen sorunlu olarak çalışmasına devam etmesi olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde meslekler meslek olan, olmayan ve yarı-meslek şeklinde sınıflandırılmıştır.

Marksist - Sosyal Bağlamcı Yaklaşımlar

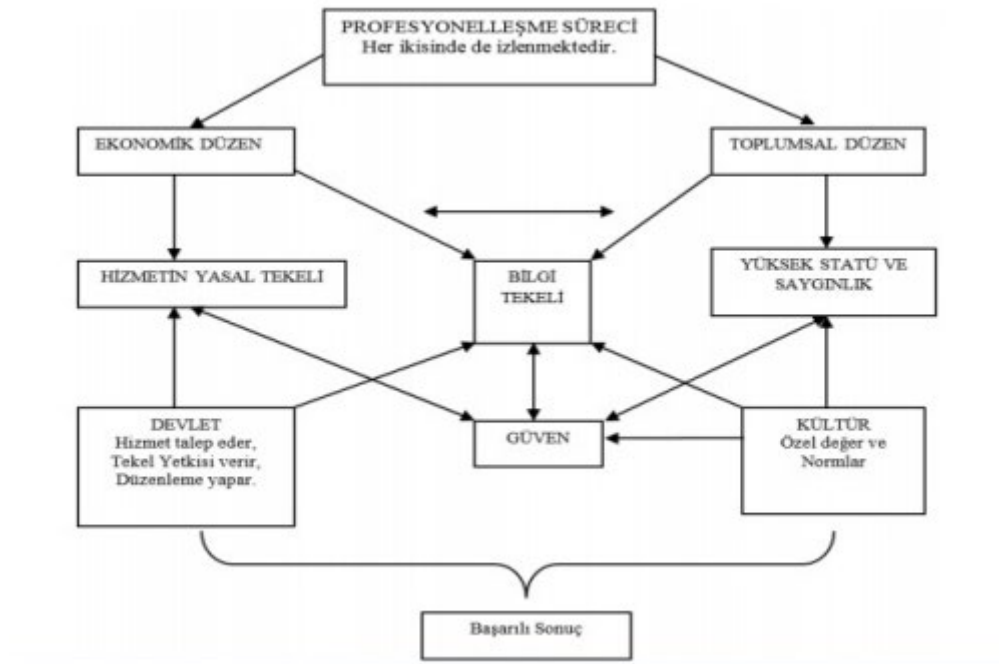
Marksist - Sosyal Bağlamcı Yaklaşımlar 1980 ve sonrası dönemi kapsamaktadır.

1. *1980 ve sonrası dönem:* Bu dönem güç yaklaşımı dönemi olarak da anılmaktadır. Bu dönemde sosyal teoristler meslek, iktidar ve güç konusunda farklı görüşler öne

sürmüşlerdir. Bu dönemde, mesleklerin ve profesyonelleşme idealinin, güçlenme çabası içerisinde, kendi bilgi alanları ve otoriteleri için rekabet halinde olan çıkar grupları olarak görülmesi eleştiri konusu olmuştur (Nolin, 2008, s. 12). Bu dönemde özellikle Foucault'nun güç ve iktidar konusundaki görüşleri öne çıkmıştır. Foucault (2003), gücü kullanmayı ve bu kullanımdan açığa çıkan etkilerden kasten faydalanmayı sakıncalı bulmuştur.

Profesyonelleşme Süreci

Profesyonelleşmeden söz edilebilmesi için ilk olarak iş, uğraş ve mesleğin varlığı gereklidir. Bunların sonrasında profesyonellikten ve profesyonelleşmeden söz edilmesi mümkün olacaktır. Profesyonelleşme sürecinin içeriğinde yer alan unsurlar Şekil 1'de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Profesyonelleşme süreci.

Çetin, N. (2015). *Profesyonelleşme olgusu ve mali müşavirler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara kaynağından erişilmiştir.

Şekil 1'de görüldüğü üzere profesyonelleşme süreci içinde ekonomik düzen, toplumsal yapı, hizmetin yasal tekeli, yüksek statü, saygınlık, güven, bilgi tekeli, kültür ve devletin etkisi

vardır. Sıralanan unsurların her birisinin profesyonelleşme süreci içerisinde farklı düzeyde de olsa etkilerinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle, yukarıdaki şekilde yer alan unsurların her birisinin profesyonelleşme süreci içerisindeki önem düzeyi farklılık göstermektedir. Bu kısma kadar değinilen hususları da içermek suretiyle profesyonelleşme sürecinin kapsamında yer alan temel hususlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Karasu, 2001).

a) Toplum içindeki iş bölümü, b) Toplumsal iktidar ilişkileri, c) eğitim sistemi, d) ekonomik pazar, e) siyasal sistem, f) meslekler içi ilişkiler, g) meslekler arasındaki ilişkiler ve h) meslek ve diğer aktörler arasındaki ilişkiler şeklindedir. Görüldüğü üzere, profesyonelleşme sürecinin içeriğinde toplumun faydasına olan hususlar ve mesleklerle ilgili unsurların önemli bir yeri vardır. Bununla birlikte, profesyonelleşme sürecinin uzun bir süreci ifade ettiğini söylemek, yukarıda sıralanan hususlar ve bu bölümde yer verilen bilgiler ile birlikte mümkündür. Dolayısıyla bu kısımda yer verilen hususlar, profesyonelleşmenin önemi içeriğinde değerlendirilebilecek yapıdadır. Profesyonelleşme süreci, en yalın ifade ile profesyonel kimlik oluşturma girişimlerinin bir araya gelmesi olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle profesyonelleşme sürecinde atılan adımların etik temellerinin sağlam olması beklenmektedir. Çünkü ancak bu sayede mesleki açıdan faydalı ittifaklar kurulmuş olacaktır. Profesyonelleşme sürecinde üzerinde düşünülmesi gereken konulardan bir tanesi hangi düzeyde profesyonelleşmenin hedeflendiğidir (Tınar & Seçer, 2009). Süreç içerisinde atılacak olan adımların neler olduğunun belirlenmesi adına bu husus oldukça önemlidir. Genel bir değerlendirme yapılacak olduğunda profesyonelleşme süreci, içeriğinde çok sayıda girişimin ve amacın yer aldığı bir süreç niteliği taşımaktadır. Sürece ilişkin verilen bilgiler, hedeflenen noktanın profesyonelleşme süreci açısından temel belirleyiciler arasında yer aldığını göstermiştir. Buna ek olarak profesyonelleşmenin uzun süreli çabaların bir sonucu olarak ortaya çıktığı da bu kısımdaki inceleme sonrasında anlaşılan bir husus olarak görülmektedir.

Sosyolog Wilensky'e (1964) göre, bir meslek kendisini tanınmış bir mesleğe dönüştürmeye çalışırken bir dizi adımdan geçer. Başlangıçta, üyeler kendilerini tam zamanlı olarak mesleki faaliyetlerini oluşturan görevlere adanmışlar, üniversite eğitim programları kurulur, sonra ulusal bir meslek birliği ortaya çıkar. Temel faaliyetler mesleki uzmanlığın içeriği olarak sürdürülürken, 'basit işler' astlara havale edilir. Eski üyeler ile işi yükseltmek isteyen yeni üyeler arasında çatışma çıkmaya başlar. Gelişmekte olan meslek kendine özgü bir kimlik oluşturmaya çalıştığından yükselen meslek ile komşu meslekler arasında rekabet meydana

gelir. Son olarak, ortaya çıkan meslek, yasal koruma elde etmek için siyasi faaliyetlerde bulunur ve üyelerini denetlemek için kullandığı bir etik kurallar oluşturur.

Wilensky'nin (1964) analizinin merkezinde, ortaya çıkan mesleklerin rollerini ve işlevlerini aynı alandaki diğer işçilerden, özellikle daha düşük statüye sahip olanlardan belirgin bir şekilde farklı olarak tanımlamaya çalıştıkları fikri vardır. Burada yatan gerekçe, profesyonellerin, diğerlerinin olmadığı bir konuda uzman oldukları varsayımdır. Zaten bu uzmanlık da profesyonellere diğerleri üzerinde yetki veren güçtür.

Profesyonelleşmenin Unsurları

Bir işin profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlanabilmesi için belirlenen bazı unsurlar bulunmaktadır. Toren (1976), bu unsurların a) uzmanlık, bilgi ve yetkinlik, b) etik kurallar, c) mesleki özerklik ve d) meslek kuruluşları olduğunu ve bürokratik ve profesyonel otorite türlerinin bu unsurlara dayandığını belirtmiştir (s. 37).

Önde gelen Fransız sosyologlardan Pierre Bourdieu, profesyonelleşmeye dair şu çıkarımlarda bulunmuştur (aktaran Noordegraaf & Schinkel, 2011, s. 67),

- a) Profesyonellik sembolik bir sermaye şekli olarak hem içeride hem de dışarıda güç odaklı bağlamlarda ele alınmalıdır.
- b) Profesyonelleşme, diğer güç alanları ile objektif ilişkiler içindedir.
- c) Her profesyonel alanda profesyonel şekilde hareket etmeyi sürdürebilmek güçtür.
- d) Profesyonellik fikri daima mücadeleye tabidir.
- e) Güç merkezli görüş, profesyonelliği kıt bir sembolik kaynak, meşru bir davranış ve yorumlama biçiminin kaynağı olarak görmektedir.

Mesleki Profesyonelleşme

Meslek, TDK'de (2022), “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmaktadır. Weber (1997), “meslek” kavramını “*ahlâki eylemin en yüksek içeriğinin farz edilmesi*” olarak tanımlayarak daha çok dini öğelerine vurgu yapmaktadır (s. 68).

Meslek kavramı, iş ve uğraş kavramları ile sık sık karıştırılmaktadır. Bu kavramlar arasındaki temel farklar, bilgi ve becerinin doğası, etkinlik türü, biçimsel eğitim, biçimsel uğraş örgütleri, hizmet içi eğitim, biçimsel sertifika, girişim denetimi ve sendikalaşma oranı gibi konuları içermektedir. Bu kavramların aralarındaki farklılıklar Şekil 2’de gösterilmektedir:

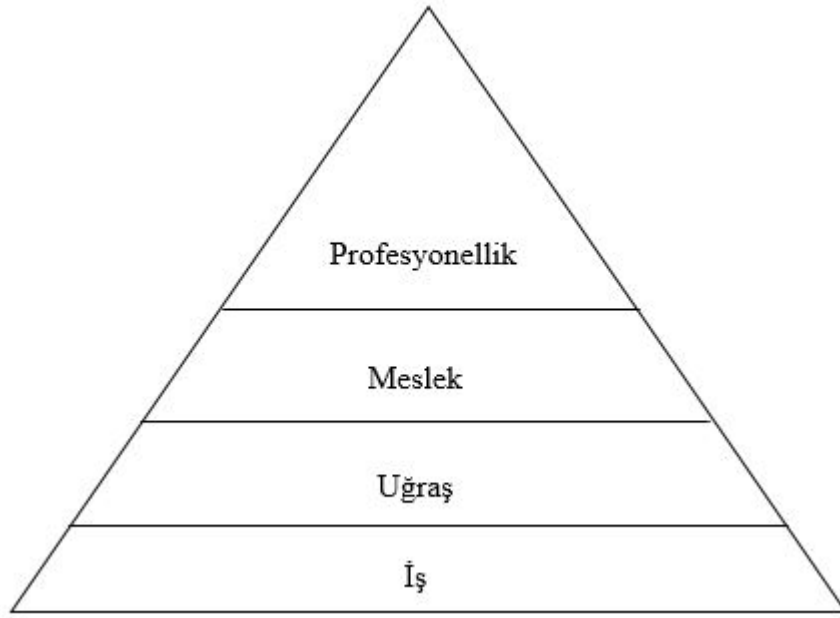
ÖZELLİK	MESLEK (Professions)	UĞRAŞ (Occupations)	İŞ (Crafts)
Bilgi ve Becerinin Doğası (Nature and distribution of knowledge and skills)	Bilgi ve beceri “esoteric” nitelikte, dışarıdan ulaşılmaz güç, iyi korunuyor	Bilgi ve beceri “esoteric”, fakat dışarıdan kolayca ulaşılabilir	Temel bilgi ve beceri uğraşın dışındakilerce tutuluyor
Etkinlik Türü (Mental/analytic versus manual/ sensory work)	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel, fakat kol gücüne yönelik etkinlikler de mevcut	Büyük ölçüde kol gücüne dayalı
Sosyal Adaptasyon ve Tahsil için Biçimsel Eğitimin Önemi (Importance of formal education for training and socialization)	Uzmanlaşmış lisans ya da lisansüstü eğitim	Bazılarında üniversite mezunu olmak zorunlu, bazılarında uğraş birliklerinden alınan dereceler yeterli	Biçimsel eğitim zorunluluğu yok
Biçimsel Uğraş Örgütlerinin Kanıtı (Evidence of formal occupational organization)	Meslek birliği zorunlu (lisans, belgeleme)	Bazıları birliğe sahip, zorunlu değil	Sendikalar yaygın ama bütün işleri kapsamıyor
Hizmeti içi Eğitimin Önemi (Importance of on-the-job training)	Biçimsel eğitime göre ikincil konumda	Temel eğitim biçimi	Niteliği gereği zorunlu
Uygulama için Gerekli olan Biçimsel Sertifika (Formal certification required to practice)	Zorunlu	Bazılarında zorunlu	Zorunluluk yok
Mesleğe Girişin Denetim Seviyesi (Occupational means of controlling entry)	Yüksek, sınırlı sayıda kabul var	Düşük, kısmen sayı sınırlaması var	Düşük sayı sınırlaması yok
Sendikalaşma Eğilimi (Tendency to unionize)	Düşük	Orta	Yüksek

Şekil 2. Meslek, uğraş ve iş kavramlarının özellikleri.

Barley, S. R. (1996). Technicians in the workplace: Ethnographic evidence for bringing work into organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 404-441 kaynağından erişilmiştir.

Profesyonelleşme kavramını meslek ve uzmanlaşma kavramları ile birlikte ele almak gerekmektedir. 20. yüzyılın modern toplumunda uzmanlığın daha da önem kazanmasıyla bu kavramlara atfedilen önem de artmıştır. Özellikle çalışma sosyolojisinde ele alınan meslek

ve profesyonelleşme kavramları daha çok çalışılmaya başlanmıştır (Noordegraaf & Schinkel, 2011, s. 68). Tüm bunlardan yola çıkarak meslek-uğraş-iş-profesyonellik piramidini Şekil 3'teki gibi oluşturmak mümkündür:



Şekil 3. İş - uğraş- meslek - profesyonellik piramidi.

Şekil 3'ten de anlaşılacağı üzere, aralarında kesin doğrusal bir ilişkiden söz etmek mümkün olmasa da profesyonelleşme sürecinde genel olarak işin uğraşa, uğraşın da mesleğe dönüştüğünü gözlemlemek mümkündür (Hickson & Thomas, 1970, ss. 353-366).

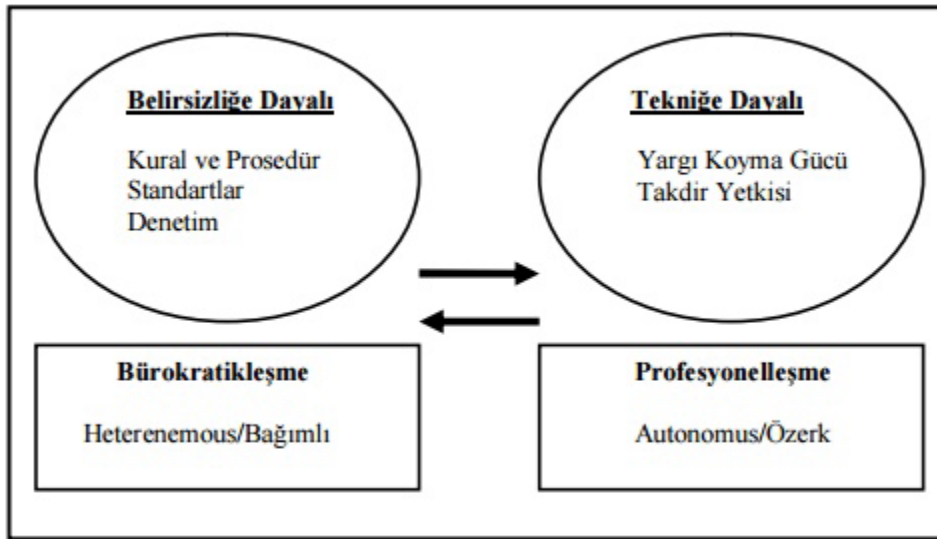
Profesyonelleşme denilince akla ilk gelen isimlerden biri Max Weber'dir. Weber 'Protestan Ahlâkı ve Kapitalizmin Ruhu' isimli kitabında, mesleği insanın uyum göstermesi gereken ilahi bir buyruğa benzetmiş ve mesleki iş fikrini ortaya atmıştır (Weber, 1997). Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi ile birlikte, insanların çalışarak kurtuluşa ereceği fikri ortaya çıkmış ve heykeltıraşlık ve ressamlık meslekleri gibi öz-denetim gerektiren mesleklerde profesyonelleşme başlamıştır.

Örgütsel niteliğin en önemli kaynaklarından biri de *mesleki profesyonelleşme* olgusudur (Dimaggio & Powell, 1983, ss. 152-153). Profesyonelleşme olgusu aynı zamanda normatif eş biçimliliği de beraberinde getirmektedir. Normatif eş biçimlilik, örgütten örgüte dolaşan insanların yetiştirilmesi ve örgütleri birbirine benzetmesi anlamını taşımaktadır (Erel, 2002). Resmi eğitim ve profesyonel ağlar oluşturulması, profesyonelleşmede eş biçimliliğin temel kaynaklarıdır. Resmi eğitim, işin uzmanları tarafından geliştirilen teorik bir temele

dayanarak, profesyonel ağlar ise örgütleri arası yeni modelleri yayarak olmaktadır. Profesyonel yöneticiler ve çalışanları arasındaki örgütsel normların gelişimi açısından önemli merkezler olma özelliğini taşıyan kurumlar özellikle üniversiteler ve profesyonel eğitim kurumlarıdır (Dimaggio & Powell, 1983).

Profesyonelleşme ve Bürokratikleşme

Profesyonelleşme, aynı zamanda içinde toplumsallaşmayı da barındıran bürokratikleşme, endüstrileşme gibi diğer dinamik süreçlerle de ilişkili önemli bir olgudur (Karasu, 2001, s. 42). Profesyonellerin ve güç sahibi bürokratların örgüt içerisindeki konumları sebebiyle benzer davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir. Her iki grubun özellikleri arasında örgüt çıkarlarını ön planda tutmak, performans odaklı olmak, özerk olmak ve tarafsız olmak vardır (Blau & Scott, 1962). Bürokratikleşmede üstten denetim varken, profesyonelleşmede hiyerarşi değil, iç ve dış profesyonel meslektaş grupları tarafından belirlenen normlar ile hareket etme söz konusudur (Blau & Scott, 1962, s. 63). Profesyonelleşme ile bürokratikleşme arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda yer alan temel unsurlar Şekil 4’te gösterilmektedir:



Şekil 4. Profesyonelleşme ve bürokratikleşme.

Dündar, Ş. (2010). *Aile işletmelerinde kurumsal yönetim anlayışı ve profesyonelleşmenin işletme performansına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya kaynağından erişilmiştir.

Şekil 4’te gösterildiği gibi profesyonelleşme ve bürokratikleşme arasında çatışma durumları da vardır. Bu iki kavram arasındaki çatışma, mesleki uzmanlık ve otonomi ile bürokratik disiplin ve kontrol arasındadır (Hoy & Miskel, 2010). Belirtilen etkileşimin içeriğinde belirsizliğe ve tekniğe dayalı unsurların yönlendirici rolleri vardır. Bunların yanı sıra, bürokratikleşmede bağımlı olma profesyonelleşmede ise özerk olma nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Profesyonel-bürokratik çatışmanın ana kaynağı, bürokrasiler ve profesyoneller tarafından kullanılan kontrol sistemlerinin farklılaşmasıdır. Profesyoneller, daha çok öz-denetim odaklıdır ve davranışları içselleştirirken etik hususlara büyük önem gösterirler. Daha çok iş odaklıdırlar. Diğer taraftan, bürokratik örgütlerde kontrol, meslektaşlar tarafından değil, talimatlar aracılığıyla temel bir otoriteden kaynaklanır (Hoy & Miskel, 2010). Hoy ve Miskel’e (2010) göre, profesyonelleşmenin en önemli dayanağı mesleki bilgi iken, bürokratikleşmenin en önemli gerekçesi, örgütsel kural ve düzenlemeler ile olan tutarlılığı ve üstlerin astlar tarafından kabul edilmesidir.

Toren’e (1976, s. 36) göre, bürokratik bir örgütün yapı taşı hiyerarşik komuta zinciri iken profesyonellerin en önemli özellikleri kendi alanlarında özelleşmiş bilgi birikimleri ve yeterlikleridir. Bürokrasi kaynağını örgütsel hiyerarşiden alırken, profesyonellik özelleşmiş bilgi ve yeterlikten almaktadır. Bürokratlar ve profesyonellerin davranışları yaptıkları işle ilgili bilgi ve becerilerinin birikimi ile belirlenmektedir (Jones, 1969, s. 34).

Yöneticilikte Profesyonelleşme

Kurumlarda yöneticilerin profesyonelleşme yönelimlerinin içinde bulundukları kurumsal çevreye ve kültürel özelliklere göre şekillendiği düşünülmektedir. Bu durum, profesyonel yöneticilerin seçimi, çalıştırılması ve yetkilendirilmesindeki yönelimlerin oluşumunda, kurumsal kuramın açıklayıcılığına işaret etmektedir (Taş & Çavuş, 2010, s. 189). Taş ve Çavuş’un (2010) yaptığı literatür taramasında, Türk toplumunun sahip olduğu düşük güven özelliğinin profesyonelleşme yönelimleri üzerinde önemli derecede belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetici profesyonelleşmesi pek çok örgütsel davranış değişkeni ile anlamlı ilişkiler taşımaktadır. Bir örgütte çalışanların profesyonelleşme düzeylerinin arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı bulgusuna ulaşan araştırmalar yapılmıştır (Bozok, 2016).

Eğitimde Profesyonelleşme

Yüz yıl önce Dewey, eğitimde profesyonelliği, tamamen arzu edilir veya takdire şayan olmasa da tarihsel olarak kaçınılmaz bir şey olarak görmüştür (Dewey, 1922, s. 419). Dewey, sosyal ve ekonomik değişimin bir sonucu olarak profesyonel eğilimlerin büyümesini, yükseköğrenim görenlerin artmasını ve daha gelişmiş bir toplumda daha fazla eğitim talebini öngörenlerden biri olmuştur. Bu aşamada eğitimde profesyonelleşme bağlamında iki temel faktör öne sürülmüştür: yükseköğrenim ve araştırmaya dayalı bilgi (Aakre, Ito & Kato, 2014). Birkaç on yıl öncesine kadar öğretmenler, hemşireler ve mühendisler meslek olarak adlandırılmamakta idi, ancak son yıllarda giderek bu mesleklere de profesyonel meslekler olarak bakılmaktadır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki bazıları, uygulamalarının içeriğine karar verme özgürlüğünden yoksun oldukları için öğretmenliğin “yarı meslek” olduğunu söyleme eğilimindedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen profesyonelliğinin içeriği konusunda evrensel bir fikir birliği yoktur (Aakre vd., 2014).

Öğretmen profesyonelliği, 1970'lerde birçok batı ülkesinde gündeme gelmiştir. Öğretmenliğin belirli bilgi, beceri ve pratik deneyimi içeren özel bir eğitim türü yoluyla geliştirilen bir meslek olarak tanımlanması gerektiği bu yıllarda önerilmiştir. Bu yıllarda, profesyonel öğretmenlik için kişisel ve toplu iyileştirme yoluyla kendi mesleki gelişimini ve öğretmenler için iyi çalışma koşullarını teşvik etmek için ikinci bir bakış açısı da sunulmuştur. Öğretmenlerin de aynı tıp doktorluğu vb. mesleklerde olduğu gibi otonomi ve etik kodlarının olduğu vurgusu yapılmıştır (Aakre vd., 2014).

İskandinav ülkelerinde ve Avrupa'da özerklik ve etik davranış kuralları, pedagojik profesyonelliğin bir kriteri olarak sıklıkla dile getirilmiştir. Almanya'da ve Naziler tarafından işgal edilen Norveç gibi ülkelerde bu tartışma, İkinci Dünya Savaşı ve Nazi döneminden sonra daha da önem kazanmıştır. Bazı Asya ülkelerinde öğretmen profesyonelliği belirli bir konu hakkında profesyonel bilgi ve diğerlerinin bu konuyu öğrenmelerine yardımcı olma becerileriyle sınırlıdır. Özerklik ve etik kodlar, eski komünist ülkelerde ve ayrıca Japonya gibi Asya ülkelerinde daha az vurgulanmıştır. Avrupa ve ABD gibi bölgelerde ise öğretmen profesyonelliği, eğitimin etik, kültürel, sosyal, tarihsel ve diğer yönlerini içerir (Aakre vd., 2014). Uluslararası sahnede öğretmen profesyonelliği konusunda en etkili eğitimcilerden biri olan Lowerence Stenhouse'un, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi öğretmenleri olması ve etik kod fikri öğretmen profesyonelliği tartışmasının temellerini oluşturmuştur (Stenhouse, 1975). Öğretmen profesyonelliğinin asıl

çıkış noktası, okul müfredatının, okul sahipleri tarafından öğretmenlerin uygulaması için reçete edilen bir şey olmadığı, ancak okul müfredatını hazırlama ve geliştirme sürecinin öğretmen profesyonelliğinin özü olduğu fikri olmuştur. Stenhouse'un attığı temeli ilerleten Shulman (1987) olmuştur. Profesyonellik, pedagojik profesyonellik ve profesyonelleşme birbiriyle ilişkili çok boyutlu kavramlardır. Pedagojik profesyonellik, öğretmenlerin rolünü diğer mesleklerden farklı kılan 'entegre bileşik' olmasıdır. Pedagojik profesyonellik, sadece etik, öğretmen içerik bilgisi ve pedagoji gibi ayrı beceriler değil, öğretmen mesleğini diğer mesleklerden farklı kılan "kompozit" becerilerle bütünleştirilir (Aakre vd., 2014). Stenhouse'un daha soyut sınırlar içinde tanımladığı pedagojik profesyonelliği, Shulman daha somutlaştırmış ve öğretmen profesyonelliği için şu üç yeterlik alanını tespit etmiştir: a) eylemde, b) planlamada ve c) teoride yeterlik. Öğretmen profesyonelliği; a) alan bilgisi, b) pedagojik alan bilgisi ve c) genel pedagojik bilgiyi içerir (Shulman, 1987). Mevcut araştırmalar, daha çok alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi dâhil olmak üzere öğretmen bilgisine odaklanmaktadır (Baumert & Kunter, 2006). Pedagojik profesyonellik, ayrı beceriler olarak etik, öğretmen alan bilgisi ve pedagoji gibi yönler değil, öğretmenlik mesleğini benzersiz ve diğer mesleklerden farklı kılan becerilerin bileşimiyle bütünleşmiştir (Aakre vd., 2014). Öğretmenlik, uygulamalarının içeriğine karar verme özgürlüklerinden yoksun oldukları için 'yarı profesyonel meslek' olarak da anılmaktadır.

Eğitim Yöneticiliğinde Profesyonelleşme

Eğitimde öğretmenin rolü ön planda tutularak eğitim yöneticiliği, bir meslek ve uzmanlık alanı olmanın ötesinde her öğretmenin yapabileceği bir görev olarak görülmektedir. 2000'li yıllara kadar, eğitim kurumu yöneticilerinin profesyonel anlamda yetiştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi dünya çapında yeterince yaygınlık kazanamamıştır (Turan & Şişman, 2000, s. 83).

Son yıllarda eğitim yönetiminde profesyonelleşmenin Türkiye'de gündeme gelmesi, özellikle 2018 yılında açıklanan 2023 Vizyon Belgesi'nde okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması gerektiği (MEB, 2018, s. 43) önerisiyle birlikte olmuştur. Ne var ki, "Maarif işlerinde muallimlik esastır." anlayışı, eğitim yönetimi de dâhil olmak üzere, Türkiye'de

eğitimde uzmanlık alanlarını yani profesyonelleşmenin gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Özdemir, 2012, s. 2).

Okullar, bürokratik örgütlerdir (Anderson, 1974; McGuigan, 2005). Okuldaki bürokratik yapının birer temsilcisi olan yöneticiler ve alanlarında teknik bilgi ve uzmanlığa sahip olan profesyonel öğretmenler belirli konularda birbirlerini bütünlerler. Yöneticilerin de profesyonellerin de karar verme sürecinde belirli standartları vardır ve bu süreçte her ikisi de tarafsız davranmaya özen gösterirler (Karaca, 2015).

Bu nedenle okul yöneticileri için profesyonelleşmenin tam anlamıyla sağlanabilmesi için öğretmenlerle iş birliği içine olmaları şarttır. Bu iş birliğinin katkısı olarak ise profesyonelliğin bürokratik sistem içerisinde bir mekanizma olarak kullanılmasının öğretmen etkililiğini artırdığı belirtilmiştir (Reault, 1998). Peterson'a (2002, s. 214), göre okul müdürleri için profesyonellik karmaşık bir süreçtir ve "anlayışla tasarlanmış yapıları ve değer odaklı kültürel unsurları" içermelidir. Yapısal unsurlar misyon ve vizyon, müfredat ve öğretim yaklaşımlarını içerirken, kültürel unsurlar arasında ritüeller, rutinler, topluluk oluşturma ve sembollerin ve değerlerin korunması yer alır.

Eğitim yönetiminde profesyonelleşmenin kökleri 20. yüzyılın başlarında verimlilik ilkelerine dayanan bir eğitim yönetimi bilimi yaratmaya çalışan "idari ilerlemeciler"in çabalarına kadar gitmektedir. Çoğunlukla, o yıllardaki ilk reformlar, eğitim yöneticilerinin hazırlanması konusundan ziyade öğretmenlerin mesleki kimlik bilgilerini önemli ölçüde yükseltmeye odaklanmıştır. Öğretmenliği profesyonelleştirme çabaları, eğitim yönetimi kurumunun itibarını tehdit etme riski bile taşımıştır. Örneğin, öğretmenler için standartlar belirlemek üzere bir kurulun oluşturulmasına yönelik çağrısı, yöneticiler arasında endişe yaratmıştır. Buna karşılık 1986'da Üniversite Eğitim Yönetimi Konseyi (UCEA), 'Eğitim Yönetiminde Mükemmeliyet Ulusal Komisyonunu' kurmuştur. Komisyonun 1987 raporu, Amerika Okulları Liderleri, okul yöneticilerinin işe alınması, hazırlanması, eğitilmesi ve değerlendirilmesinde kapsamlı değişiklikler yapılması çağrısında bulunmuştur. Komisyon, alanda iyi eğitim liderliği tanımıyla ilgili sorunlardan okul bölgeleri ve üniversiteler arasındaki iş birliği eksikliğine ve okul yöneticileri için mesleki gelişim eksikliğine kadar uzanan "rahatsız edici yönler" listesini ortaya koymuştur (Sergiovanni, 1991). Komisyonun sekiz ana tavsiyesi şunlar olmuştur ("UCEA Ulusal Komisyon Raporu", 1987, ss. 1-2):

1. *Eğitim liderliği yeniden tanımlanmalıdır.*
2. *Eğitim yönetimi konusunda ulusal bir politika kurulu oluşturulmalıdır.*

3. *Yönetici hazırlık programları meslek okullarındakiler örnek alınarak oluşturulmalıdır.*
4. *En az 300 üniversite ve kolej, eğitim yöneticileri hazırlamaya son vermelidir.*
5. *Etnik azınlıkların ve kadınların işe alınması ve yerleştirilmesine yönelik programlar üniversiteler, okul kurulları, eyalet ve federal hükümetler ile iş ve sanayi tarafından başlatılmalıdır.*
6. *Devlet okulları, okul yöneticilerinin hazırlanmasında tam ortak olmalıdır.*
7. *Mesleki gelişim faaliyetleri, profesörlerin ve uygulamalı yöneticilerin kariyerlerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.*
8. *Lisans programları büyük ölçüde reformdan geçirilmelidir.*

Bu rapora gerek akademisyenlerden gerek eğitim camiasından farklı tepkiler gelmiştir. Gibboney (1987), raporun, eğitim amaçları ve içeriği pahasına okul yöneticilerinin hazırlanmasında yönetsel süreçleri ve becerileri vurguladığına inanmaktadır.

1988'de UCEA, Eğitim Yönetimi için Ulusal Politika Kurulu'nun (NPBEA) kurulmasında başı çekmiştir. 1989'da kurul, okul yöneticilerinin hazırlanmasındaki mevcut eksiklikleri detaylandıran ve değişim için cesur bir plan sağlayan “Okul Yöneticilerinin Hazırlanmasının İyileştirilmesi: Reform İçin Bir Gündem” adlı bir rapor yayınlamıştır (Sergiovanni, 1991). Bu raporda, hazırlık programlarının akademik disiplinleri taklit eden veya bir dizi geçici ve bağlantısız personel geliştirme çalıştayına benzeyen bir modelden ziyade bir "profesyonel çalışmalar modeli" sunulması önerilmiştir. Kurul, eğitim yönetimi doktorasının, müdürlerin ve müfettişlerin lisanslanması ve istihdamı için ön koşul derecesi olması çağrısında bulundu. Hazırlık programının tam zamanlı bir akademik asistanlık yılı ve bir tam zamanlı klinik asistanlık yılını içermesi tavsiye edilmiştir. Kurul, giriş standartlarını önemli ölçüde yükseltmek ve analitik yetenek ve idari yetenek değerlendirmesi eklemek de dâhil olmak üzere bir dizi başka tavsiyede bulunmuştur. Hazırlık programlarına ulusal bir sınav düzenlenerek bu sınavdan en üst çeyrekte puan alan kişilerle sınırlı olarak adayların kabul edilmesi önerisinde bulunulmuştur (“National Policy Board for Educational Administration”, 1989).

Kurul, yönetim programlarındaki öğretim üyelerinin kalitesinin güçlendirilmesi için de çağrıda bulunmuştur. Her üniversiteye hazırlık programında, en az beş tam zamanlı öğretim üyesinden oluşan kritik bir kitlenin görevlendirilmesini tavsiye etmiştir. Kurula göre, hazırlık programlarına yönelik müfredat, toplumsal ve kültürel etkiler, öğretme ve öğrenme süreçleri, örgütsel teori, örgütsel ve politika analizi metodolojileri, liderlik ve yönetim süreçleri, politika ve siyaset, eğitimin ahlaki ve etik boyutlarını içeren uygulama sorunlarına odaklanmalıdır. Son olarak, NPBEA, yöneticiler için bir ulusal sertifika sınavı geliştirmek ve yönetmek için bir ulusal profesyonel standartlar kurulunun kurulmasını önermiştir (“National Policy Board for Educational Administration”, 1989).

Bu tavsiyeler eğitim yönetimi alanında önemli tartışmalara yol açmıştır. Örneğin, en az beş öğretim üyesinden oluşan bir kitlenin gerekliliği, yüksek lisans düzeyinde eğitimin kaldırılması ve eğitim yönetimi alanında doktoranın ulusal sertifika için bir ön koşul olmasını gerektirmesi, mevcuttaki pek çok hazırlık programının kapanması anlamını taşıyordu. Genel olarak, rapor, eğitim yönetimi öğrencilerinin karşılaştığı gerçekleri açısında yeterince pratik bulunmuyordu. Bu nedenle 1990 yılında yayınlanan yenib bir rapor ile bu şartların hafifletilmesi önerilmiştir. Böylece, yeni rapor, eğitim yönetimi kurumunun mesleki statü için çaba göstermeye devam etme taahhüdünü yeniden teyit etmiştir. (Sergiovanni, 1991).

Eğitim yönetiminin profesyonelleşmesi konusunun öncülerinden olan Sergiovanni (1991), eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi konusunda fikrini şu sözlerle belirtmektedir: "Okul müdürleri için özel bir hazırlığın gerekli olduğu konusunda neredeyse herkes hemfikirdir, ancak ne kadar hazırlık ve ne tür eğitim soruları kolayca cevaplanmaz." (s. 521). Ayrıca, Sergiovanni'nin öğretmen ve yönetici ayırımına ve eğitim yöneticisi profesyonelleşme sürecine dair şu soruları oldukça dikkat çekicidir (s. 521):

- a) *Örneğin, artan mesleki hazırlık ve kabul ve eğitim için daha yüksek standartlar, öğretmenleri ve yöneticileri daha da ayırarak mı?*
- b) *Çok fazla uzmanlaşmış profesyonel hazırlık demokratik otorite için bir tehdit midir?*
- c) *Artan profesyonellik, kadınların ve azınlıkların eğitim yönetimindeki pozisyonlara erişimini kısıtlayacak mı?*

Sergiovanni, bu sorularla aslında eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşmenin avantajlarından ziyade dezavantajlarına odaklaşmak istemiştir. Sergiovanni'ye (1991) göre, Amerikalılar, herhangi bir şeyi "profesyonelleştirmenin" onu daha iyi hale getirdiğini hissetme eğilimindedir. Ancak, eğitim yönetimini tanınmış bir meslek olarak statü elde etmeye zorlamakla ilişkili çekicilik ve maddi faydaların altında, okullar ve topluluklar için bir dizi olası beklenmeyen olumsuz sonuçlar vardır. Ortak bir çekirdek teknolojiyi öğretimle paylaşmak, eğitim yönetiminin bilgi tekeli sınırlar ve onu öğretme ve öğrenmenin doğal bir uzantısı olan daha uzmanlaşmış bir meslek haline getirir. Soru şu ki, ortak uzmanlığı vurgulayarak iki mesleği birleştirmeye yönelik son çabalar, yöneticiler için eğitim ve sertifika gerekliliklerini önemli ölçüde yükseltme çabalarıyla etkisiz hale getirilecek mi?

Eğitim yönetimi giderek ayrı bir meslek olma yolunda ilerlerken, yöneticiler okullaşma sürecinin yönetim kısmına odaklanma ve öğretmeyi-öğrenmeyi öğretmenlere bırakma eğilimine girmiştir. Bu değişim, Wilensky'nin (1964) 'basit iş'in astlara devredildiği fikriyle

paralellik göstermektedir. İşi yeniden tanımlama ve okul yöneticilerini diğer okul personelinden ayıran temel faaliyetleri oluşturma ihtiyacı, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine nadiren katıldığı gerçekliğini açıklamaktadır. Bundan dolayı, yıllar içinde okul müdürünün rolü müdür-öğretmen rolünden yönetici rolüne dönüşmüştür (Sergiovanni, 1991).

Fischer'e (1990, s. 358) göre, profesyonel eğitim yöneticilerinin hizmetlerini yetkileri ölçüsünde yerine getirmeleri, paydaşlarının (öğretmen, veli ve öğrencilerin) kendilerine duyduğu güvene saygı göstermeleri ve kendilerine verilen özel yetkileri kendi çıkarları için kötüye kullanmamaları varsayılmaktadır. Karşılığında, paydaşlardan, profesyonelin belirli uzmanlık alanlarındaki otoritesini ve özerkliğini kabul etmeleri ve saygı duymaları beklenir.

Sergiovanni (1991, s. 523), eğitim yönetiminde profesyonelleşme için 'monopoli' metaforunu kullanmaktadır. Belirgin bir bilgi alanı üzerinde bir tekel yaratmaya çalıştığı için, ortaya çıkan bir eğitim yönetimi mesleğinin giderek daha fazla yönetim temalarına dayanmasını muhtemel görmektedir. Yöneticiler hiyerarşik olarak öğretmenlerden üstün olduklarından, olası bir sonuç, yönetim uzmanlığının eğitim uzmanlığından hiyerarşik olarak üstün olacağıdır. Böyle bir düzenleme tıpta, hukukta ve diğer yerleşik mesleklerde kabul edilemez bir durum olduğu gibi eğitimde de kabul edilemez. Bu nedenledir ki yönetimde profesyonelleşmeden ziyade ona bir alternatif olarak, eğitim yöneticisinin özel bilgilerini kişilerarası temalar ve liderlik yetenekleri etrafında inşa etmesi söz konusu olmuştur.

John Walton, 'Eğitimde Yönetim ve Politika Oluşturma' (Administration and Policy Making in Education) isimli klasik kitabında eğitim yönetimine ilişkin üç alternatif model sunmuştur. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır (Walton, 1969, ss. 41-43):

1) *Otorite olarak paylaşılan eğitim uzmanlığına sahip ortak bir yönetici ve öğretmen mesleği*: Walton, "idari işlevin eğitim örgütünün diğer işlevlerinden soyutlanamayacağı varsayımından ortaya çıktığını" öne sürmüştür. İdari görev ve sorumlulukları, eğitimin amaç ve süreçleriyle yakından ilgili olup, örgütün içsel eğitim faaliyetleri dışında yeterince anlaşılamayacak veya gerçekleştirilemeyecek kadar yakından ilgili olan eğitim yöneticisi, bu çerçevede başlı başına yönetimden ziyade, öncelikle eğitimde veya bazı akademik disiplinlerde uzmandır.

2) *Genel yönetim becerileri üzerine inşa edilmiş bir meslek*: Walton'ın sunduğu ikinci model, "bir örgütün diğer işlevlerinden soyutlanabilen bir işlev olarak ve doğasının tüm örgütlerde esasen aynı olduğu inancı" üzerine olan yönetim görüşünden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda gelişen bir meslek, "bir tür kurumdan diğerine değiştirilebilir, eğitimden ziyade yönetimde uzmanlar olan bir yönetici sınıf" yaratacaktır.

3) *Politika ve siyasete dayalı bir meslek*: Walton'ın üçüncü modeli, eğitimin ve diğer kurumların "son derece karmaşık, heterojen, hantal ve rekabetçi" hale geldiği bir toplum için uyarlanmıştır. Bu durum, "çeşitli bileşenleri birbiriyle ilişki içinde tasavvur eden" yöneticilere duyulan ihtiyacı doğurmaktadır. Bu senaryoda yönetsel işlev, kaos ve dağılmanın önlenmesi için o kadar önemlidir ki, bir eğitim işletmesini nasıl yöneteceğini bilen kişinin, kurumun amaçları hakkında da çok fazla söz sahibi olması gerekir. Bu modelde, uzmanlar yöneticilere gerçekleri ve teknik bilgileri sağlarlar, ancak eğitimin amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli yöntemler hakkındaki kararlar yöneticilere bırakılır.

Profesyonelleşmenin Önemi

Profesyonelleşmenin belirtileri, bir kurumda yaşanan değişiklikleri aşarak toplumsal yapıda değişiklik meydana getirecek boyutlara ulaşmaktadır. Bu da profesyonelleşme konusunun önemini işaret eden bir ayrıntı olarak görünmektedir. Profesyonelleşme ile birlikte birçok kazanım elde edilmesinin mümkün olduğu bilinmektedir. Öncelikle, profesyonelleşmenin bilgi ile olan ilişkisi, bu olguya önemi katan başlıca unsurlardan biridir (Bozok, 2016). İş dünyasında gelişen teknoloji, yenilikler, değişim dönüşüm gibi süreçler rekabetçi ortamı artırmakta ve bilginin gücü her geçen gün daha da artmaktadır. Profesyonel olmak, bir insanın bilgi ve becerileri ile anlam kazanmasını, değer yaratmasını, emek vermesini, sürekli iyi bir öğrenci olmayı ve değişime ayak uydurmayı gerektirir (Uzun, 2007, ss. 47-48).

Eğitim Yöneticiliği

Tarihsel süreç içerisinde dünyada ve Türkiye’de eğitim yönetiminin geleneksel yöneticilik anlayışından profesyonel yöneticiliğe geçişi incelendiğinde, eğitim yönetiminin ilk olarak 1800’lü yıllarda mesleki yeterlilik gerektirmeyen bir uğraşı olarak Amerika Birleşik

Devletleri'nde (*ABD*) ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim yöneticiliği, ülkeden ülkeye değişmekle beraber, hiyerarşik ve bürokratik pek çok kademeden oluşmaktadır. Bakan, müdür, genel müdür, daire başkanı gibi pek çok üst düzey yönetici kadrosunu bünyesinde barındıran eğitim sisteminde alt kademelerde ise yine ülkeden ülkeye kullanılan sıfatlar değişse de Türkiye'de kullanılan haliyle okul müdürleri ve müdür yardımcıları yer almaktadır. Ancak, eğitim yönetimi alanında yer alan bürokratik hiyerarşik pek çok üstleri bulunmasına rağmen öğrencilerin başarılı olmasında en etkili yönetim pozisyonu okul müdürlüğü olarak belirtilmektedir (Reid, 2020).

Okul yöneticiliğinin kültürel (Dimmock & Walker, 1998) ve bağlamsal (Rhodes & Brundrett, 2006) özelliklerinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, okul liderlerinin okul toplumunun özelliklerini göz önünde bulundurarak kültürel farkındalık çerçevesinde belirli değer ve inançlara göre hareket etmesi beklenmektedir (Ten Bruggencate vd., 2012). Uluslararası Başarılı Okul Müdürleri Projesi (UBOMP) (International Successful School Principalship Project [ISSPP]) 2002 yılından itibaren sekiz ülkede başlatılan ve günümüzde yirmiden fazla ülkede, farklı öğretim programları ve başarıları ile ünlenmiş okul müdürlerinin yer aldığı okullarda araştırmalar gerçekleştiren bir projedir (Day & Gurr, 2014). UBOMP'un yaptığı araştırmalarda yer alan 25'ten fazla ülkede, araştırma sonuçları başarılı okul liderlerinin belirli ortak tutum ve davranışlar sergilemesine rağmen bu ortak uygulamaların başarıyı garanti etmediğini göstermektedir. Aynı araştırmalar sonucunda, başarılı okul müdürlerinin ülkeleri farklı olsa bile vizyon oluşturma, hedef belirleme, paydaşları anlama, örgütü yeniden yapılandırma ve öğretim ve öğrenme süreçlerini yönetme gibi hususlarda benzer şekilde hareket ettikleri ifade edilmektedir (Leithwood vd., 2008). Wallet Vakfı tarafından 2004 yılında yapılan geniş çaplı araştırmaya göre, okul müdürleri ayrıca, tüm öğrenciler için bir akademik başarı vizyonu şekillendirme, güvenli ve destekleyici bir okul iklimi yaratma, öğretmenler ve diğer okul personeli arasında liderlik geliştirme, öğretimi iyileştirme ve okulu geliştirmek için insanları, verileri ve süreçleri yönetme yetenekleriyle öğretme ve öğrenmeyi geliştirir.

Okul Müdürlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Bir okul müdürü başarısız olduğunda, okulun öğrencileri ve aileleri için büyük bir sosyal maliyet, okul bölgesi için önemli ekonomik ve çoğu zaman politik maliyet, dahası okul

müdürü için aşırı kişisel bir maliyetle gelir (Knuth & Banks, 2006). Bu nedenle maliyeti çok boyutlu olarak yüksek olan okul müdürünün kimlerden ve nasıl seçildiği oldukça önemlidir.

Yöneticilik literatürüne bakıldığında yöneticiliğin eğitimle olabileceğini düşünenler kadar öyle olduğunu düşünmeyenler de vardır. Kimilerine göre, yöneticilik iş başında ve yaparak-yaşayarak kazanılacak bir beceridir. Binbaşoğlu (1975), yönetim bilgisine sahip olmanın yönetsel süreçlerde ortaya çıkacak sorunları azalttığını veya sorunların çözümünde bilimsel bir bakış açısı getirdiğini düşünmektedir.

Yıllardır süregelen bilimsel araştırmalar alternatifsiz bir biçimde okul gelişimi ve öğrenci başarısında okul müdürünün rolüne dikkat çekmektedir (Bush & Jackson, 2002; Hallinger & Heck, 1999; Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993). Okul müdürü yetiştirilmenin temel amacı; öğretmen memnuniyeti ve kalıcılığı, okul iklimi ve güvenliği ve öğrencinin akademik ve sosyal-duygusal başarısı üzerindeki müdürün etkisini vurgulamak ve okul liderliğinin karmaşık işi için müdürleri daha iyi hazırlayacak ve destekleyecek politika önerileri sunmaktır (NASSP, 2022).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanının öncülerinden biri olan Ziya Bursalioglu (1981), ‘Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri’ isimli çalışmasında eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Yönetici olarak görevlendirilecek kişilerin göreve seçim öncesi ve de seçildikten sonra, görevleri süresinde belirli eğitim aşamalarından geçmesi gerekmektedir ve bu durum dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde olsa yaygın olarak uygulanmaktadır. Ancak günümüzde hâla etkili öğretmenlerden başarılı okul liderleri olur anlayışının egemen olması nedeniyle birçok ülkede okul yöneticiliği için özel bir eğitim alma ön şartı yoktur (Bush & Jackson, 2002, s. 418). “Liderlik öğretilir mi?” sorusu bilimsel çalışmaların popüler sorgulamalarından birisi olarak hâlen yerini korumaktadır (Gunn, 2000). Birçok birey, liderlik alanında çalışan araştırmacılar dâhil başarılı liderliğin ne olduğuna, liderlik becerilerinin nasıl öğretilebileceğine ve liderliğin nasıl öğrenebileceğine dair belirli bakış açlarına sahiptir (Channing, 2020).

Gray’e (2005) göre, okul yöneticisinin yetiştirilmesi ve eğitilmesinde çeşitli eğitim programlarından faydanılması başarılı okul liderlerliğini garanti etmemektedir (s. 4). Yapılan diğer araştırmalardan da bu fikri destekleyen bulgulara sahip araştırmalar mevcuttur (Clayton & Johnson, 2011; Drummond & Halsey, 2013; Gurr, Drysdale & Goode, 2022;

Schneider, 2021). Bunun bir açıklayıcısı olabilecek şekilde, Portin vd. (2003) de yaptıkları araştırma ile okul yöneticilerinin almış oldukları yöneticilik ya da liderlik eğitiminden bağımsız olarak, okul müdürlerinin büyük bir kısmının kendi becerilerini iş başında geliştirdikleri sonucuna varmışlardır (s. 37).

Okul Lideri Sertifikasyon ve Hazırlık Programları

500 civarındaki üniversite programı, onlarca eğitim kurumu yöneticisi derneği, enstitü, akademi ve bölge liderlik okullarıyla ABD, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir ülke konumundadır. Avrupa’da ise üniversiteler bünyesinde eğitim bilimleri alanında Leipzig (1906), Berlin (1907), Münih (1910), Tübingen (1911) ve Hamburg (1912) üniversitelerinde kurulan enstitüler eğitim yönetiminin tarihinde önemli bir yer tutmaktadır (Aydın Baş, 2016; Özdemir, 2018).

İlk eğitim kurumu yöneticiliği kursunun ABD’de Michigan Üniversitesi’nde 1881 yılında açıldığı belirtilmektedir. Eğitim yönetiminin kuramsal temelleri de 1950’de yine burada atılmıştır. ABD’de okul müdürü yetiştirme programlarının kalitesinin tartışıldığı yıllar 1980-1990’lı yıllara denk gelmektedir. 1980 sonrası dönemde eğitim yönetimi alanında mesleklaşmenin gereğine vurgu yapılmış, programların ağırlıklı olarak pratiğe dayalı öğrenme tecrübelerine, sosyal bağlama, teknolojiye ve yeni liderlik biçimlerine odaklanması gerektiği ifade edilmiştir. Adayların kabulünden program içeriklerine, öğretimsel tekniklerden eğiticilerin kalitesine kadar birçok konu bu yıllarda tartışılmaya başlanmıştır. Bunun üzerine önce, 1983 yılında kamuoyu ile paylaşılan “A Nation At Risk” (*Risk Altında Bir Ulus*) isimli rapor ardından da 1985 yılında Eğitim Liderliğinde Mükemmelleşme Komisyonu (National Commission On Excellence in Education Leadership [NCEE]) ve 1988 yılında Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu (National Policy Board of Educational Administration [NPBEA]) kurulmuştur (Brundrett, 2001). Modern yönetim yaklaşımlarının çıkış yeri olan ABD’deki çalışmalar eğitim yöneticisi yetiştirilmesi sürecinde çağdaş bir yaklaşımı ortaya koyar nitelik taşımaktadır (Şimşek, 2004). Özellikle 1990’larda başlayan standart geliştirme hareketleri ile okul liderlerinin sahip olması gereken özellikler ve bilgiler saptanmış, standartlar geliştirilmiştir.

2000’li yıllarla birlikte yeni düzenlemeler yapılan ilk girişim “No Child Left Behind Act of 2001” (NCLB - Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) kanununun çıkarılması olmuştur. Bu

girişim, federal yönetimin eğitim yapısına büyük çaplı müdahalelerinden biridir. Sosyo-ekonomik statüsü düşük öğrencileri desteklemeyi esas alan bu girişim sayesinde eğitime ayrılan federal fonlar iki kattan daha fazlasına çıkmıştır. Reformun eğitim kurumu yöneticilerine ve eğitim kurumu yöneticisi yetiştirme programlarına yönelik önemli etkileri olmuştur. Reform süreci, müdürlere öğrenci başarısını yükseltmek için ciddi baskılar uygulamış ve bunun neticesinde müdürler, yönetici rolünden dönüştürücü kimliğe bürünmüş, yani müfredatı şekillendiren, veri analizi yapan kişiler olmak durumunda kalmıştır. Bu gereksinim doğal olarak tüm eğitim yönetimi müfredatlarını etkilemiştir. Ayrıca okul yöneticileri, bu reform süreciyle beraber istisnasız okuldaki tüm öğrencilerin akademik başarısını artırmak gibi zorlu bir görevi üstlenmişlerdir (U.S. Department of Education, 2001).

ABD’den doğan ancak zamanla gelişen teknoloji, değişen demografik yapı, gelişen dünya gibi sebeplerle güncellenen ve günden güne dünyaya yayılan bazı okul liderliği standartları belirlenmiştir. Okul yöneticisi sertifika programları veren kurum/kuruluşlar ve standartlar şunlardır (Education Commission of the States, 2022):

CAEP: Eğitimci Hazırlık Akreditasyon Konseyi/The Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), eğitimci hazırlık programları için ulusal bir akreditasyon kurumu olarak hizmet vermektedir. CAEP, Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi/The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi/ The Teacher Education Accreditation Council (TEAC) konsolidasyonu ile 2013 yılında kurulmuştur.

NASDTEC: Devlet Öğretmen Eğitimi ve Sertifikasyon Direktörleri Ulusal Birliği/ The National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (NASDTEC) Eyaletler Arası Anlaşma, anlaşmayı imzalayan eyaletlerde karşılıklı lisans anlaşmasını kolaylaştırır. Anlaşma, 'alıcı devlet' tarafından hangi ruhsat biçimlerinin ve hangi koşullar altında kabul edileceğini ana hatlarıyla belirtir.

ISLLC/PSEL Standartları: Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu/ The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) Standartları, ilk olarak 1996'da geliştirilmiş ve 2008 ve 2015'te revize edilmiş, ulusal olarak tanınan okul liderliği standartlarıdır. Standartların 2015 versiyonu, Eğitim Liderleri için Profesyonel Standartlar/ Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) olarak yeniden adlandırılmıştır.

ELCC Standartları: Eğitim Liderliği Kurucu Konseyi/ The Educational Leadership Constituent Council (ELCC) Standartları, ulusal olarak tanınan eğitim liderliği programı standartlarıdır. Bu standartlar 2018'de revize edilmiş ve Ulusal Eğitim Liderliği Hazırlık/The National Educational Leadership Preparation (NELP) Programı Tanıma Standartları olarak yeniden adlandırılmıştır.

Bu standartlardan öne çıkan ve dünyaya yayılanlar ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisanslama Konsorsiyumu Standartları (Inter State Leadership Licensure Concorcium Standards [ISLLC])

Bu standartların en önemlisi Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisanslama Konsorsiyumu'nun (Inter State Leadership Licensure Concorcium [ISLLC]) oluşturduğu standartlar olmuştur (Peterson, 2002). ISLLC Standartları, müdür liderliği ile etkili okullar arasında doğrudan bağlantı kurar ve liderlikle ilgili odaklı öğrenmeyi okul temelli eğitim sonuçlarıyla ilişkilendirir (Spanneut, Tobin & Ayers, 2012).

1996'da Eyaletler Arası Liderlik Lisans Konsorsiyumu (ISLLC), müdürler için artan liderlik beklentilerinin bir sonucu olarak müdür hazırlığı için bir dizi standart geliştirmiştir (Darling-Hammond, 2010; Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu [ISLLC], 2008). Eyaletlerin çoğu, o zamandan beri, müdür hazırlık programlarına rehberlik etmek için ISLLC standartlarını benimsemiştir ve sonuç olarak, okul müdürlerinin mesleki gelişim ve eğitimi, daha büyük bir odaklanma duygusu elde etmiştir (Darling-Hammond, 2010). Bu standartların anlamlı kullanımı, müdürlerin mesleki gelişiminde değişiklik için esastır (Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC], 2008). İlk olarak 1996'da çıkarılan, 2008'de güncellenen ISLLC standartları, müdürlüğün öneminin daha iyi anlaşılmasına yönelik bir öneminin yanı sıra eğitim araştırmalarına dayalı okul müdürü mesleki gelişimi için rehberlik edecek bir yapıya sahip olmasından dolayı da önemlidir (Knuth & Banks, 2006).

ISLLC Standartları, okul müdürlüğünün mevcut karmaşıklığını yakalamaya yönelik önemli ilerlemeyi temsil eder ve başlıca mesleki gelişim için yol gösterici bir yapı oluşturmak için son eğitim araştırmalarını kullanır. Bununla birlikte, ISLLC Standartları, müdürün rolünün önemli performans boyutlarını tanımlamasına rağmen, herhangi bir önem sırasına göre kasıtlı olarak listelenmemiştir. ISLLC Standartlarından önemli vurgu, etkili bir yönetici

olmak için, bir müdürün her standartta en azından temel yeterlilik göstermesi gerektiği konusundadır (Knuth & Banks, 2006).

2008 yılında güncellenen ISLLC Standartları şöyledir (Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC], 2008):

1. Okul yöneticisi, okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonunun geliştirilmesini, dile getirilmesini, uygulanmasını ve yönetimini kolaylaştırarak tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.
2. Okul yöneticisi, öğrencilerin öğrenmesine ve mesleki gelişimine elverişli bir okul kültürü ve öğretim programını savunarak, besleyerek ve sürdürerek tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.
3. Okul yöneticisi, güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı için örgütün, operasyonların ve kaynakların yönetimini sağlayarak tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.
4. Okul yöneticisi, aileler ve topluluk üyeleriyle iş birliği yaparak ve topluluk kaynaklarını harekete geçirerek tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.
5. Okul yöneticisi, dürüst, adil ve etik bir şekilde hareket ederek tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.
6. Okul yöneticisi, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlayarak, bunlara yanıt vererek ve etkileyerek tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.

Bu standartlar çeşitli eyaletlerde hem mesleğe seçim aşamasında hem de okul müdürlerinin yetiştirilmesi sürecinde ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu standartlar baz alınarak akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. Sonraki aşamada standartların yerine getirilip getirilmediğinin belirlenmesi için ise performansa dayalı testler geliştirilmiştir. Eyaletlerin çoğu ‘Okul Liderleri Lisans Değerlendirme (School Leaders Licensure Assessment [SLLA])’ isimli testleri adaylara lisans verirken değerlendirme aracı olarak kullanmıştır (McCarthy, 2002).

Eğitim Liderlerinin Mesleki Standartları 2015 (Professional Standards for Educational Leaders 2015[PSEL])

Eğitim Liderlerinin Mesleki Standartları aslında 1996 yılında çıkan ve 2008 yılında deneysel çalışmalar sonrası güncellenen ISLLC Standartlarının geliştirilmiş ve güncel halidir denilebilir. İlk iki versiyonu 45 Eyalet ve Colombia bölgesinde eğitim liderliği politikasının ana iskeletini oluşturmuş ve devamında dünyanın çok farklı bölgelerinde ve okullarında uygulanmıştır (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Eğitim Liderlerinin Mesleki Standartları 2015, eğitim liderliğinin genel görünümünün detaylı olarak incelendiği kapsamlı bir sürecin ürünüdür. Bu çalışma deneysel çalışmaların ayrıntılı özetini kapsamaktadır. Araştırmaların aranan girdileri ve 1000'den fazla okul ve bölgesel liderin içinde bulunduğu araştırmalarla ve hedef gruplarla, 2008 standartlarının boşlukları ve eksiklikleri bu çalışma ile tanımlanmıştır. Böylece daha güncel bir okul lideri standartları listesi oluşturulmuştur. Bu çalışmada Eğitim Yönetimi Milli Politika Kurulu'na (National Policy Board for Educational Administration [NPBEA]) kamu desteğinin yanı sıra pek çok kurum paydaş olmuştur (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

2015 Standartları, eğitim liderliği ve öğrenci öğrenimi arasındaki ilişkinin araştırma ve uygulamaya dayalı bir anlayışını içermektedir. Öğrenci öğrenimini geliştirmenin, liderliğin bütüncül bir bakış açısını gerektirdiği düşünülmektedir. Eğitim liderleri, çalışmalarının tüm alanlarında, her öğrencinin öğrenmesini, başarısını, gelişimini ve refahını nasıl teşvik ettiklerine odaklanmalıdır düşüncesiyle hazırlanan 2015 Standartları, araştırma ve uygulamanın öğrenci başarısının ayrılmaz bir parçası olduğunu öne sürdüğü liderlik çalışmalarının birbirine bağlı alanlarını, niteliklerini ve değerlerini yansıtmaktadır. Eğitim Liderlerinin Mesleki Standartları (National Policy Board for Educational Administration, 2015, ss. 9-18) şöyledir:

Standart 1: Misyon, Vizyon ve Temel Değerler: Etkili eğitim liderleri paydaşlar tarafından kabul gören misyon, vizyon ve kaliteli eğitimin temel değerlerini geliştirir, destekler ve uygulayarak her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını artırır.

Standart 2: Etik ve Mesleki Normlar: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklerken mesleki normlara uygun ve etik olarak hareket eder.

Standart 3: Eşitlik ve Kültürel Duyarlılık: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için kültürel farklılıklara duyarlı olur ve eğitim imkânı eşitliğini sağlamaya çalışır.

Standart 4: Müfredat, Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için bilişsel gelişime uygun ve tutarlı bir müfredat, öğretim ve ölçme-değerlendirme sistemi geliştirir.

Standart 5: Öğrenci Bakım ve Destek Topluluğu: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını teşvik için kapsayıcı, özverili ve destekleyici okul topluluğu inşa eder.

Standart 6: Okul Personelinin Mesleki Donanımı ve Yetkinliği: Etkili eğitim her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için okul personellerinin mesleki yetkinliğini ve uygulamalarını geliştirir.

Standart 7: Öğretmen ve Çalışanların Meslek Toplulukları: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını teşvik etmek için öğretmen ve okul çalışanlarının mesleki topluluklarına katılmalarını destekler.

Standart 8: Aileler ve Toplumun Anlamlı Kaynaşması: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını teşvik için aileleri ve toplumu anlamlı ve faydalı olacak şekilde kaynaştırır.

Standart 9: Faaliyetler ve Yönetim: Etkili eğitim liderleri her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını desteklemek için icraatları ve okul kaynaklarını yönetirler.

Standart 10: Okulun İyileştirilmesi ve Geliştirilmesi: Etkili eğitim liderleri sürekli iyileştirme ve geliştirme ajanları gibi hareket ederek her bir öğrencinin akademik başarısını ve refahını arttıırırlar.

2015 Standartları'nda ifade edilen işin doğası ve nitelikleri, eğitim liderlerinin işlerinde mükemmel olmak için yeteneklerini sürekli olarak geliştirmeleri ve iyileştirmeleri için yüksek kaliteli mesleki gelişim fırsatları için bir rehber görevi görür. Bu standartlar, etkili eğitim liderlerinin çalışmaları, nitelikleri ve değerleri hakkında uygulayıcılara, destekleyici kurumlara, meslek birliklerine, politika yapıcılara ve topluma beklentileri ilettikleri için “model” profesyonel standartlardır. Politika yapıcıların, meslek birliklerinin ve destekleyici kurumların çalışmaları aracılığıyla doğrudan ve dolaylı olarak uygulamanın yönüne

rehberlik eden bir pusuladır. Eğitim liderliğine ve gelişimine dahil olanları, uygulamalarını belirli koşullar ve bağlamlarda en etkili olacak şekilde uyarlamaya teşvik eder ancak onlara spesifik reçeteler yazıp vermez (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Standartlar, beklentiler yaratarak ve eğitim liderlerinin uygulamaları için yönler belirleyerek meslek üyeleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Meslek örgütleri tarafından meslek mensuplarına sağlanan eylemlerin ve desteğin şekillendirilmesine yardımcı olarak eğitim liderliği üzerinde ve eğitim lideri hazırlama ve geliştirmeye dâhil olan destekleyici kurumlar sistemi üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptirler. Ayrıca, eğitim lideri hazırlama, sertifikalandırma, mesleki gelişim ve değerlendirme ile ilgili olanlar da dâhil olmak üzere, meslek ve mesleğe ilişkin politika ve düzenlemeler için bir temel olarak hizmet ederek eğitim liderliği üzerinde dolaylı etkiye sahiptirler. Ayrıca standartlar, mesleğe, politikaya ve uygulamayı da etkileyen kurumları destekleyen kamu beklentilerini şekillendirir (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Eğitim Liderliği Kurucu Konseyi (Educational Leadership Constituent Council [ELCC])

Eğitim Yönetimi için Ulusal Politika Kurulu'nun (NPBEA) bu kapsamda detaylarının açıklandığı 7 standart belirlemiştir. Bu standartla kısaca şöyledir (NPBEA, 2022):

Standart 1: Programı tamamlayan adaylar, okul topluluğu tarafından desteklenen bir bölgesel öğrenme vizyonunun geliştirilmesini, dile getirilmesini, uygulanmasını ve yönetimini kolaylaştırarak tüm öğrencilerin başarısını teşvik etme bilgi ve becerisine sahip eğitim liderleridir.

Standart 2: Programı tamamlayan adaylar, olumlu bir okul kültürünü teşvik ederek, etkili bir öğretim programı sağlayarak, öğrenci öğrenimine en iyi uygulamaları uygulayarak ve personel için kapsamlı profesyonel büyüme planları tasarlayarak tüm öğrencilerin başarısını teşvik etme bilgi ve becerisine sahip eğitim liderleridir.

Standart 3: Programı tamamlayan adaylar, organizasyonu, operasyonları ve kaynakları güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamını teşvik edecek şekilde yöneterek tüm öğrencilerin başarısını teşvik etme bilgi ve becerisine sahip eğitim liderleridir.

Standart 4: Programı tamamlayan adaylar, aileler ve diğer topluluk üyeleriyle iş birliği yaparak, çeşitli topluluk ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt vererek ve topluluk kaynaklarını harekete geçirerek tüm öğrencilerin başarısını teşvik etme bilgi ve becerisine sahip eğitim liderleridir.

Standart 5: Programı tamamlayan adaylar, dürüst, adil ve etik bir şekilde hareket ederek tüm öğrencilerin başarısını artırma bilgi ve becerisine sahip eğitim liderleridir.

Standart 6: Programı tamamlayan adaylar, daha geniş siyasi, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlayarak, bunlara yanıt vererek ve etkileyerek tüm öğrencilerin başarısını teşvik etme bilgi ve becerisine sahip eğitim liderleridir.

Standart 7: Staj, adaylara bilgi ve uygulamayı sentezleme ve uygulama ve Standart 1-6'da tanımlanan becerileri gerçek ortamlarda, kurum ve okul bölgesi personeli tarafından iş birliği içinde planlanmış ve yönlendirilmiş gerçek ortamlarda önemli, sürdürülebilir, standartlara dayalı çalışma yoluyla geliştirmeleri için önemli fırsatlar sağlar.

Ulusal Ortaokul Müdürleri Birliği (National Association of Secondary School Principals [NASSP])

Ulusal Ortaokul Müdürleri Birliği (NASSP), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki orta düzey müdürler, lise müdürleri ve diğer okul liderlerinin önde gelen kuruluşu niteliğini taşımaktadır. NASSP, her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmenin her okulda öğrenci başarısına kendini adanmış büyük liderlere bağlı olduğunu kabul ederek, eğitimi okul liderliği aracılığıyla dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda belirlenen okul liderliği becerileri şunlardır (NASSP, 2022):

- Etkili bir öğretim lideri ol (öğretim yönünü belirleme, takım çalışması, duyarlılık).
- Karmaşık sorunları çöz (yargı, sonuç odaklılık, organizasyonel yetenek).
- Etkili iletişim kur (sözlü İletişim, yazılı İletişim).
- Kendini ve başkalarını geliştir (başkalarının gelişimi, kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlama).

Tüm bu okul liderliğinde standartlaşmayı yakalama girişimlerinin sonucunda, ABD'de 37 eyalet, müdürlerin sertifikalarını ve lisanslarını kazanmak için bir yüksek lisans derecesine ve üç yıllık öğretim veya benzeri okul temelli deneyime sahip olmalarını şart koşmakta. 38 eyalet, aday müdürlerin hazırlık programlarının bir parçası olarak klinik deneyime sahip

olmalarını şart koşmakta, ancak sadece 14 eyalet adayların saha temelli deneyimlerde en az 300 saat harcamasını şart koşmaktadır. Aday m¼d¼rl¼r i¼in eēitimin diēer y¼nleri ¼lke ve eyaletler arasında farklılık g¼stermektedir (NASSP, 2022).

Okullarda Y¼netici Deēiřikliēi

Okullarda y¼netici deēiřikliēi b¼y¼k ¼nem taşımaktadır. Okul y¼neticiliēi deēiřim sistemleri, ¼lkenin politikaları gibi deēiřkenlerden etkilendiēi gibi okula dair pek ¼ok deēiřkeni de etkilemektedir. Okul y¼neticisi deēiřikliēi ¼ērenci başarısı ¼zerinde ¼ēretmen etkeni kadar olmasa da etkisi olan fakt¼rlerden biridir (Hargreaves, 2005). Bu nedenle, karar vericilerin ve politika yapıcıların okul lideri deēiřim sistemlerini iyi planlamaları gerekmektedir.

Litrat¼rde halefiyet (succession) olarak tanımlanan yani bir ¼rg¼tte y¼neticinin ayrılıp yerine başka bir y¼neticinin gelmesi yerine ge¼me durumu, halefi olma olarak da kullanılmaktadır (MacMillan, 1996). ¼rg¼tlerdeki y¼netici deēiřikliēi planlı ya da plansız olarak ger¼ekleřebilmektedir ve bu deēiřim o ¼lkenin politikalarını yansıtmakta ve bunlardan etkilenebilmektedir (White & Cooper, 2011).

¼rg¼tte eēer lider kendisinden ¼nceki liderin yerine kendisini kabul ettirebiliyorsa bu durum liderlik literat¼r¼nde, iktidar olarak adlandırılmıştır (Skowronek, 1997, s. 20). English (2004) ise Skowronek (1997) tarafından ileri s¼r¼len bu varsayımları okul liderliēine uyarlayarak, başarılı bir okul m¼d¼r¼n¼n yerine gelen okul m¼d¼r¼n¼n kendi varlıēını oluşturması i¼in de bu şekilde hareket etmesi gerektiēini vurgulamıştır (English'den aktaran Gray, 2005).

Eēitim y¼neticilerinin s¼rekli deēiřimi, işin karmařıklıēa, sorumsuzluēa ve amansız baskılara işaret ederek ve bu deēiřiklikler, ¼ērencilerin ¼ērenmesi i¼in gerekli olan iyileştirme ¼abalarını negatif y¼nde etkilemektedir. İster acemi ister profesyonel veya kıdemli olsunlar, eēitim liderlerinin ¼arpıcı bi¼imde deēiřen bir işte başarılı olmak i¼in s¼rekli desteēe ihtiyaçı vardır (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği

Tarihsel olarak bakıldığında Türkiye’de yönetici seçme, yetiştirme sürecine ilişkin tartışmaların oldukça uzun bir sürece yayıldığı görülmektedir. Osmanlı’dan itibaren yönetici yetiştirmenin tarihine bakıldığında, yönetici yetiştiren ilk kurumlar olarak Sahn-ı Seman medreseleri karşımıza çıkmaktadır. Fatih Sultan Mehmet tarafından İstanbul’da yaptırıldığı söylenen bu medreselerde, Ali Kuşçu ve Molla Hüsrev tarafından düzenlenen programlara uygun olarak başta hadis ve tefsir, ayrıca fıkıh, kelam, edebiyat, tabiat bilimleri, matematik, tıp gibi dersler okutulmuştur. Bu medreselerden mezun olanlar müderris, kadı, hâkim ve devletin diğer bütün hizmetlerinde görev alabilecek düzeyde yeterliliğe sahip sayılmışlardır. Tanzimat dönemi ile birlikte, farklı meslek okullarının açılması ile medrese eğitimi görenler için yalnızca ilmiye bölümü kalmış, gün geçtikçe eski ilgisini kaybeden Sahn-ı Seman medreseleri çağa ayak uyduramayınca diğer medreseler gibi kapanmıştır (Aydın Baş, 2016; Şişman & Turan, 2003).

Cumhuriyet döneminde Türkiye’deki gelişmelere bakıldığında ise eğitim kurumlarına yönetici yetiştirme görevi ilk olarak, eğitim sistemimizin temel taşlarından olan 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’la yüksek öğretmen okullarına verilmiştir. Adı geçen kanunun 7’nci maddesinde yer alan hüküm, “Yüksek öğretmen okulları lise öğretmenlerini, orta öğretmen okulları ortaokullar ve ilk ve köy okullarının öğretmenlerini, ilk tedrisat müfettişleri ile tatbikat müdürlerini yetiştirir.” şeklindedir (“Maarif Teşkilatına Dair Kanun”, 1926). Bu amaçla da 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı Pedagoji Bölümü’nün kurulduğu bilinmektedir.

Cumhuriyet tarihinden itibaren Türkiye’de yönetici seçme, yetiştirme ve atama uygulamalarına bakıldığında üç temel yönelimin hâkim olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi ve en hâkim olanı “Çıraklık Modeli”, ikincisi 1970’lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören “Eğitim Bilimleri Modeli”, üçüncüsü ise 1999’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konularak yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin okul yöneticilerinin atanmasında tercih nedeni olarak kullanılması uygulamasıdır (Şimşek, 2004). Çıraklık Modeli, yetiştirme temeline dayanmamakla birlikte, ‘Meslekte asıl olan öğretmenliktir.’ anlayışını sürdürerek uzun yıllar devam etmiştir. Eğitim Bilimleri Modeli, eğitim yönetiminin bir bilimsel alan olarak kabul görmesi ve akademide ayrı bir çalışma alanı olarak var olmasından sonra ortaya çıkmıştır. Ancak bu modelde de yönetici yetiştirme işinde adayların örgüt, yönetim, liderlik gibi bazı konularda belirli bir düzeyde bilgiye sahip

olması yeterli görülmüştür (Özdemir, Köse & Kavgacı, 2014). Bu nedenle bu modelde, eğitim yöneticilerinin çoğunluğu pedagoji mezunudur (Balcı, 2008, s. 198).

Bu iki modelin ardından, 1953 yılında Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) kurularak eğitim yöneticiliği açısından oldukça önemli bir adım atılmıştır. TODAİE’de yüksek lisans düzeyinde yönetici yetiştirme programları açılmış, ayrıca yönetim alanında ihtiyaç duyulan kurslar, seminer vb. etkinlikler düzenlenmeye başlanmıştır. 1962 yılında yayınlanan Merkezî Hükûmet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunda, Milli Eğitim Bakanlığının ihtiyacı olan eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilebilmesi için üniversitelerde ilgili fakülte ve bölümlerin açılması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun ardından, bu konuda girişimler yapılarak, ilk olarak 1964 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi açılmış, aynı fakülte 1982 yılında Eğitim Bilimleri Fakültesi’ne dönüştürülmüştür. 1979-1980 eğitim-öğretim yılından itibaren TODAİE’de eğitim yönetimi alanında uzmanlık programları açılmıştır (Cemaloğlu, 2005). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin sonra sırasıyla şu üniversitelerde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümleri açılmıştır:

- Gazi Üniversitesi,
- Hacettepe Üniversitesi,
- İstanbul Üniversitesi,
- Dokuz Eylül Üniversitesi,
- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve
- Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Bu üniversitelerin ilgili bölümlerinde okul yöneticisi ve müfettişler yetiştirilmiştir. Ancak 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile lisans düzeyinde eğitim vermekte olan bu bölümler kapatılmış, sadece lisansüstü düzeyde eğitim veren programlara dönüştürülmüştür (Cemaloğlu, 2005, s. 256; Savaş, 2019).

Millî Eğitim Şûralarında Eğitim Yöneticiliği

Millî Eğitim Bakanlığı’nın en yüksek danışma kurulu olan ve millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eden, tavsiye kararları alan Millî Eğitim şûralarının birincisi 1939 yılında, sonuncusu da 2021 yılında

yapılmıştır. Değişen aralıklarla toplanan Millî Eğitim Şûralarında, 1980’li yıllarla birlikte eğitim yönetimi ve eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik politikaların önem kazanmaya başladığı görülmektedir. 1939 yılından günümüze kadar toplamda 20 Millî Eğitim Şûra toplantısı yapılmıştır. Millî Eğitim Şûralarında, eğitim yöneticiliği, okul yöneticiliği ve eğitim uzmanlığı gibi pek çok konuda kararlar alınmıştır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı’nın danışma kurulu olan Millî Eğitim Şûralarında, 1946 yılından itibaren gündeme girmiştir. Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlar tavsiye niteliği taşımaktadır (Bulut & Karataş, 2020). 1946 yılında Üçüncü Millî Eğitim Şûrası’nda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için iki yıllık yükseköğrenim verecek bir Yönetim Enstitüsü ve Akademisi kurulması önerilmiştir. Buna göre, başarılı öğretmenler arasından seçilecek kişilerin, iki yıl yöneticilik eğitimi alarak üç yıl sürecek bir yönetim deneyimi yaşamaları ve başarılı olduklarında okullara yönetici olarak atanmalarını öneren profesyonel bir yönetici yetiştirme süreci öngörülmüştür (Başaran, 2006). Sonrasında ise uzunca bir süre bu konu tekrar gündeme alınmamış Üçüncü şûradan 47 yıl sonra 1993’te toplanan on dördüncü Millî Eğitim Şûrasında, eğitim yöneticiliği konusu bağımsız olarak incelenmiş ve yönetici yetiştirmenin önemine vurgu yapılarak “Yöneticilikte “meslekte asıl olan öğretmenliktir” ifadesi daha esnek bir çerçevede düşünülmelidir.” (MEB, 1993) kararı alınmıştır. Ek olarak, *“Okul yöneticilerinin hizmet öncesi yetiştirilmeleri üniversitelerin eğitim fakültelerindeki eğitim yönetimi ve planlaması bölümlerinde verilecek olan eğitim yönetimi lisans programı ile gerçekleştirilebilir.”* önerisi getirilmiştir (Şimşek, 2004, s. 4).

Tablo 1’de Millî Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yönetimi kapsamında alınan kararların özeti verilmektedir (TTKB, 2022):

Tablo 1

Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar

Tarih	Ana Gündem	Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar
23-26 Haziran 1981 10. Milli Eğitim Şûrası	Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi	Yönetici ve uzmanların hizmet içi eğitimleri
8-11 Haziran 1982 11. Milli Eğitim Şûrası	Öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi	- Okul yöneticilerinin seçilme şartları - Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimi - Okul yöneticilerine deneyim şartı
18-22 Haziran 1988 12. Milli Eğitim Şûrası	Türk Milli Eğitim Sistemi	-
15-19 Ocak 1990 13. Milli Eğitim Şûrası	Yaygın eğitim	-
27-29 Eylül 1993 14. Milli Eğitim Şûrası	Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği	- Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma - Eğitim yöneticisi nitelikleri - Üniversite iş birliğinde yetiştirilmek üzere eğitim yöneticilerinin seçilmesi - Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve sonrasında yetiştirilmesi
13-17 Mayıs 1996 15. Milli Eğitim Şûrası	Ortaöğretimin yapılandırılması	- Yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı - Yöneticiliğe geçiş şartları - Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması - Eğitim liderliği - Eğitim yönetiminin meslekleşmesi - Eğitim yöneticiliğinde öğretmenlik şartı - Eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve lisansüstü eğitim şartı - Eğitim yöneticisinin özlük hakları
22-26 Şubat 1999 16. Milli Eğitim Şûrası	Mesleki eğitimde öğretmen ve yönetici yetiştirme	- Yöneticilerin sözleşmeli istihdamı - Yöneticilerin performans değerlendirme ölçütleri - Yöneticilerin hizmet içi eğitimlerinin özlük haklarına yansıtılması - Yöneticilerin hizmet içi ve öncesi eğitimlerinde üniversite iş birliği - Mesleki ve teknik eğitimde okul yöneticisi yeterliklerinin beirlenmesi ve yüksek lisans şartı - Görevdeki okul yöneticileri için 5 yıl içinde sertifika veya yüksek lisans şartı - Tüm yöneticilik alanlarında yüksek lisans yapanlara yöneticilik avantajı sağlanması - Okullarda yönetici değişikliği
13-17 Kasım 2006 17. Milli Eğitim Şûrası	Denetim sistemi	Yöneticilik için iş analizine dayalı yöneticilik yeterliliklerinin saptanması

Tablo 1 (devamı)

Tarih	Ana Gündem	Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar
1-5 Kasım 2010 18. Milli Eğitim Şûrası	Eğitim ve okul yöneticisinin yeterlilikleri, yetiştirilmesi, seçilmesi ve hizmet içi eğitimi	- Okul yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitim görme esası - Mevcut yöneticilerin yüksek lisans ve doktora eğitimi alması - Lisansüstü eğitim almış yöneticilere maaş artışı yapılması - Okul yöneticilerinin eğitimci ve idareci rollerinin ayrıştırılması - Okul müdürlerinin seçiminde portfolyo gibi alternatif yöntemler - Okulların idari ve akademik yapılanması için 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun yeniden düzenlenmesi - Okul yöneticiliği için kadınların teşvik edilmesi - Okul müdürünün liderlik rolleri - Okul müdürlerine müdür yardımcısı atama yetkisi verilmesi - Okul müdürünün yetki ve sorumluluklarının genişletilmesi - Okul yöneticilerinin denetlenmesi, ödül-teşvik-yaptırım sistemi geliştirilmesi - Okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğunun kaldırılması - Okul müdürüne gerekli yeterliklerin kazandırılması - Okul yöneticilerine beş yılda bir hizmet içi eğitimler - Okul müdürü rotasyonunun düzenlenmesi
2-6 Aralık 2014 19. Milli Eğitim Şûrası	Niteliğin artırılması	- Eğitim yöneticisi adaylarının seçilme ölçütleri - Okul yöneticiliği için yazılı sınav yapılması - Okul yöneticisinin okul müdür yardımcılarını arasından seçilmesi - Okul türüne uygun branştan yönetici görevlendirilmesi - Lisansüstü eğitim almış olma durumunun eğitim yöneticiliğine seçilmede avantaj olması - Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı'ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi almış olmasının tercih sebebi olması - Okul yöneticisinin görevlendirilmesinin Okul Müdürü Görevlendirme Mülakat Komisyonu tarafından yürütülmesi - Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Merkezleri'nin (EYYM) İstanbul ve Ankara'dan başlanarak ülke geneline yaygınlaştırılması - Okul/kurum yöneticiliğinin "görev" olarak görülmesi ve belli bir süre ile sınırlandırılması - Okul müdür yardımcılığı için okul müdürünün takdiri - Okul yöneticiliği için akreditasyon sisteminin kurulması - Hizmet içi eğitim programlarının, mesleki yeterlikler ölçütlerine dayandırılması - Lisansüstü eğitim yapan yöneticilerin bu eğitimlerinin karşılığının, lisansüstü eğitim tazminatı olarak özlük haklarına yansıtılması
1-3 Aralık 2021 20. Milli Eğitim Şûrası	Temel eğitimde fırsat eşitliği	- Mesleki ve teknik okullarda branş bazlı yönetici atanması - Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi - Yöneticilerin maaş ve özlük haklarının düzenlenmesi - Yöneticilerin mesleki gelişimi için bütçe ayrılması - Eğitim kurumu yöneticiliğinin profesyonel meslek olarak düzenlenmesi

Not: TTKB belgeleri incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Eğitim sisteminde yer alması gereken uzmanlık alanları ve bu alanlarda çalışacaklara verilecek uzmanlık unvanları ilk olarak 1982 yılındaki 11. Milli Eğitim Şûrasında belirlenmiştir. Bu şûra için eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşmenin ilk adımlarının atıldığı şûra olduğunu belirtmek mümkündür. Bu şûrada eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ile ilgili şu model önerilmiştir (TTKB, 2022):

Eğitim yöneticisi olabilmek için yüksek lisans eğitimi gereklidir. Eğitim yönetiminde lisans eğitimi görenler yönetici yardımcısı (uzman yardımcısı) olarak atanmalıdır. Eğitim yöneticisi olacaklar; 1) Lisans düzeyinde, eğitim bilimlerinde, eğitime temel olan diğer bilimlerde ve yönetim bilimlerinde dersler almalıdır. Yönetim bilimlerinde alınacak dersler yönetim bilimi, eğitim yönetimi yönetim hukuku eğitimde teftiş, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, personel hizmetlerinin yönetimi gibi dersler almalıdır. Ayrıca, alan çalışmaları ve uygulamalı çalışmalardan oluşan staj programlarını tamamlamış olmalıdır.

Bu Şûrada ek olarak, “uzman yetiştirmede en az (5) yıllık öğretmenlik deneyimine sahip bulunanlara öncelik verilmelidir.” maddesi ile eğitim yöneticiliği için öğretmenlik deneyiminin önemine vurgu yapılmıştır.

1993’te yapılan 14. Milli Eğitim Şûrası toplantısı ise eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği gündemi ile toplanan ilk şûra olma özelliği taşımaktadır. 1996 yılında yapılan 15. Milli Eğitim Şûrası toplantısında ise eğitim yönetiminin ayrı bir bilim alanı olarak meslekleşmesinin gerekliliği gündeme şu madde ile getirilmiştir (TTKB, 2022):

Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek hâline getirilmesi gerekmektedir.

1999 yılında yapılan 16. Milli Eğitim Şûrasında ise okul ve eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri daha da somutlaştırılmış, mevcut görev yapan okul yöneticilerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi için hizmet içinde yüksek lisans eğitimi şartı önerilmiştir. İlk kez bu şûrada yöneticilik yetiştirmenin sertifika programları aracılığıyla da yapılabilmesi önerilmiştir. Mevcut durumda lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin ve yönetici adaylarının atamada avantajlı hale gelmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması da alınan kararlar arasındadır.

2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şûrasında okul yöneticilerine dair pek çok karar alındığı görülürken, alınan bu kararlarda yeni bilimsel tartışmaların etkilerinin olduğu da görülmektedir. Eğitim yönetimine literatürüne ait pek çok kavram bu şûrada alınan kararlara serpiştirilmiştir. Bu kavramlardan bazıları; okul kültürü, değerler, vizyoner liderlik, işletme, eğitim liderliği, etik liderlik, katılımcılık, demokratik liderlik, hesapverebilirlik, , pozitif ayrımcılık, bilişim, iletişim, yabancı dil yeterliliği, verimlilik, takım çalışması vb.

kavramlardır. Bu açıdan bu şûra oldukça önem taşımaktadır. Bu kavramların yanı sıra aynı şûrada okul yöneticilerinin, seçimi, yetiştirilmesi, atanması, ödül-ceza sistemleri, rotasyonu, hizmet içi eğitimleri gibi pek çok konu yeniden ele alınmıştır. Önemli değişik kararlardan birisi de okul yöneticilerine kendi müdür yardımcılarını seçme hakkı verilmesi önerisidir. Önemli bir diğer nokta da okullarda idari ve akademik kadronun ayrılması amacıyla 657 sayılı kanunda değişiklik yapılması gerektiğinin karara bağlanmasıdır.

2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şûrasında okul yöneticiliği seçme, görevlendirme, yeniden görevlendirme ve yetiştirme başlıklar altında detaylı biçimde tartışılmıştır. 19. Şûra “Okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi ve meslekleşmesi” yönünde atılan en güçlü adımlardan biri olarak kabul edilebilir (Bulut & Karataş, 2020). 19. Şûra kararları, okul yöneticiliği alanında en kapsamlı kararlardır. Eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesi kapsamında birçok yeni kavramı da kapsamaktadır. 19. Şûra kararları arasında yer alıp profesyonelleşme bağlamında ele alınabilecek kavramlardan bazıları şunlardır: Eğitim doktora, lisansüstü eğitimlere göre özlük haklarının iyileştirilmesi, mentorluk, ulusal yeterlik merkezi oluşturulması, eğitim yöneticisi yetiştirme merkezlerinin kurulması, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde akreditasyon sisteminin kurulması, okul karnesi oluşturmak için veri tabanı kurulması, kariyer sisteminin kurulması ve kadınlara okul yöneticiliğini özendirici yasal düzenlemeler.

2021 yılında düzenlenen 20. Milli Eğitim Şûrasında eğitim yöneticiliğine dair çok detaylı kararlar alınmamakla birlikte okul yöneticiliğinin ikincil bir meslek değil profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlanması gerektiğine dair görüş şu kararla vurgulanmıştır: “Okulların yönetiminden sorumlu olan eğitim kurumu yöneticiliği ikinci görev olarak değil, liyakat ve uzmanlık gerektiren, yetki-sorumluluk dengesi sağlanmış, profesyonel bir meslek olarak düzenlenmelidir.” (TTKB, 2022).

İncelenen 20 Milli Eğitim Şûrası’nda alınan kararlar, ilk yıllarda yöneticiliğin öğretmenlik ile bir tutulduğu ve detaylandırılmadığı ancak günümüze doğru yönetim literatürü de geliştikçe eğitim yöneticiliğine farklı anlamlar yüklenerek profesyonelleşme algısının yaratıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Şûraları, eğitim kurumu yöneticilerinin görevinin sadece okulun içindeki işleri yürütmek değil, okul dışına da aktif olan, fayda-maliyet analizi yapabilen, hesap verebilen, maddi manevi ve insani her türlü kaynağı işe koşabilen eğitim liderine dönüşmesi gerektiğini ele almıştır (Ertük Kayman, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmelikleri

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesiyle ilgili geçmişteki uygulamalara bakıldığında, 1990 yılından önce eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve atanması ile ilgili herhangi bir yasal düzenlemenin bulunmadığı görülmektedir. Bu dönemde, eğitim kurumlarına yönetici olarak atanacaklarda eğitim-öğretim sınıfından olmak ve üç yıl başarılı öğretmenlik yapmış olmak gibi çok genel şartlar aranmakta, genel kamu yönetimi düzenlemeleri ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda yer alan genel hükümler doğrultusunda atama yapılmaktaydı. 1990 yılı sonrasında ise eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve atanması ile ilgili standartlar oluşturulmaya çalışılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yönetmelikler çıkarılmaya başlanmıştır (Ertürk Kayman, 2017).

Eğitim Kurumu Yöneticiliğini Düzenleyen Yönetmelikler (1998 - 1999)

Eğitim kurumu yöneticileri için uzmanlaşma ve sınav uygulaması, ilk defa 23 Eylül 1998 tarihli ve 23472 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan ‘Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik’le birlikte gelmiştir. Bu yönetmelik ile birlikte, Türkiye’nin eğitim sistemi, süregelen usta çırak modeli yerine, daha objektif kriterleri ölçüt olarak alan ve sınavla belirlemeye dayanan çağdaş bir yönetici değerlendirme sistemine geçmiştir. Bu sistemle, öğretmenler arasından seçilen yönetici adaylarının hizmet öncesi yetiştirilerek görevlerinde yükselmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Yönetmeliğin belirlediği genel şartları taşıyan ve öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl hizmeti bulunan adaylar seçme sınavına katılma hakkına sahip olmuşlardır (Arıkan, 2007). Seçme sınavında başarılı olan adaylar en az 120 saat süreli yönetici yetiştirme kursuna katılmışlardır. Yönetmeliğe göre eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenimi veya TODAİE (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü) kamu yönetimi lisansüstü uzmanlık programını bitirenlerden öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl hizmeti bulunanlar, seçme sınavından muaf sayılarak doğrudan yönetici yetiştirme kursuna alınma hakkına sahip olmuşlardır. Yönetici yetiştirme kursu sonunda yapılan değerlendirme sınavı sonucunda (C) tipi kurum yöneticiliği için en az 70, (B) tipi kurum yöneticiliği için en az 75, (A) tipi kurum yöneticiliği için en az 80 puan almış olmak şartı aranmıştır (Karip & Köksal,

1999). Bu düzenleme ilk olması nedeniyle eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde yeni bir dönem başlatmış ve bu uygulamaya pek çok eleştiri yöneltmiştir.

1998 tarihli yönetmeliğin ardından, 30 Nisan 1999 tarihli ve 23681 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren ‘Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’, Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı profesyonel bir meslek hâline gelmesi için atılan önemli bir diğer adımdır. Eğitim yönetimi görevlerine atama ve yükselme için hizmet öncesi eğitim zorunluluğu getirilerek yönetici seçme sınavından en az 70 puan almak şartı bu yönetmelik ile konulmuştur. Yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayımlanmış eseri olmak tercih nedeni sayılmıştır (Özmen & Kömürlü, 2010). 1998 ve 1999 tarihli iki yönetmelik ve getirdikleri sınav ve eğitim uygulamaları kısa bir süre sonra yürürlükten kaldırılmıştır.

Eğitim Kurumu Yöneticiliğini Düzenleyen Yönetmelikler (2004 – 2022)

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Kapsamında eğitim kurumu yöneticiliğini düzenleyen 2004 – 2021 yıllarını kapsayan 11 yönetmelik bulunmaktadır. Yönetmelik adları yürürlükte kalma süreleri ve resmi gazete sayıları şöyledir:

1. 11.01.2004 tarihli ve 25343 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Mülga 39 ay
2. 13.04.2007 tarihli ve 26492 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği Mülga 12 ay
3. 24.04.2008 tarihli ve 26856 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği Mülga 16 ay
4. 13.08.2009 tarihli ve 27318 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik Mülga 42 ay
5. 28.02.2013 tarihli ve 28573 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Mülga 6 ay

6. 04.08.2013 tarihli ve 28728 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Mülga 10 ay
7. 10.06.2014 tarihli ve 29026 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik Mülga 16 ay
8. 6.10.2015 tarihli ve 29494 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik Mülga 18 ay
9. 22.04.2017 tarihli ve 30046 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği Mülga 14 ay
10. 21.06.2018 tarihli ve 30455 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği Mülga 32 ay
11. 21.02.2021 tarihli ve 31386 sayılı Resmî yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği yürürlükte

2004-2021 yılları arasında yürürlüğe giren yönetmeliklere göre okul müdürlüğüne ilk kez görevlendirme koşulları yöneticilik tecrübesi, yazılı ve sözlü sınav şartları, branş şartı, lisansüstü eğitim ve sertifika başlıklarında Tablo 2’de verilmektedir:

Tablo 2

2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Okul Müdürlüğüne Atama Şartları

Yönetmelik İçeriği Yönetmelik Yılı	Yöneticilikte Tecrübe	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav	Brans	Lisansüstü Eğitim	Sertifika
2004	Var Min. 1 yıl	Var	Var	Var	Yok	Yok
2007	Var Min. 1 yıl	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
2008	Var Min. 1 yıl	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
2009	Var Min. 1 yıl	Var Min. 60 puan	Yok	Var	Yok	Yok
02.2013	Yok	Var Min. 70 puan	Var Min. 70 puan	Var	Yok	Yok
08.2013	Var Min. 1 yıl	Var Min. 70 puan	Var Min. 70 puan	Var	Yok	Yok
2014	Var Min. 2 yıl	Yok	Var	Var	Yok	Yok
2015	Var Min. 2 yıl	Var Min. 70 puan	Var	Var	Yok	Yok
2017	Var Min. 1 yıl	Yok	Var Min. 60 puan	+5 puan	Yok	Yok
2018	Var Min. 1 yıl	Var Min. 60 puan	Var Min. 60 puan	+5 puan	Yok	Yok
2021	Var Min. 1 yıl	Var Min. 60 puan	Var Min. 60 puan	Var	Yok	Var

Not: 2004-2021 yılları arası yönetmelikler incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere yönetici atamalarına yönelik yönetmelikler yıllar içinde oldukça fazla değişikliğe uğramıştır. Yapıla her yönetmelik değişikliğinde Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Bunlar arasından en çok eleştiri alanlardan biri de 2021 yılı yönetmeliği olmuştur. Özellikle eğitim yönetimi sertifikasının zorunlu tutulması ancak eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olan adaylara muafiyet sağlanmaması gibi

liyakâta zarar vereceği görüőüyle çok eleőtirilmiő ve çeşitli sendikalarca iptal davaları açılmıştır (Dilbaz & Atış, 2021).

2004-2021 yılları arasında yürürlüğe giren yönetmeliklere göre okul müdür yardımcılığına ve müdür başyardımcılığına atama koşulları öğretmenlik ve yöneticilik tecrübesi, yazılı ve sözlü sınav koşulları, branş koőartı, lisansüstü eğitim ve sertifika başlıklarında Tablo 3'te verilmektedir:



Tablo 3

2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Okul Müdür Yardımcılığına ve Başyardımcılığına Atama Şartları

Yönetmelik İçeriği Yönetmelik Yılı	Yöneticilikte Tecrübe	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav	Branş	Lisansüstü Eğitim	Sertifika
2004	Müdür yardımcılığı için yok Müdür başyardımcılığı için 1 yıl	Var	Yok	Var	Yok	Yok
2007	Müdür yardımcılığı için yok Müdür başyardımcılığı için 1 yıl	Var	Yok	Var	Yok	Yok
2008	Müdür yardımcılığı için yok Müdür başyardımcılığı için 1 yıl	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
2009	Min. 1 yıl öğretmenlik	Var Min. 60 puan	Yok	Var	Yok	Yok
02.2013	Min. 3 yıl öğretmenlik	Yok	Yok	Var	Yok	Yok
08.2013	Min. 2 yıl öğretmenlik	Var Min. 70 puan	Yok	Var	Yok	Yok
2014	Min. 4 yıl öğretmenlik	Yok	Yok	Var	Yok	Yok
2015	Min. 4 yıl öğretmenlik	Var Min. 70 puan	Yok	Var	Yok	Yok
2017	Min. 4 yıl öğretmenlik	Yok	Var Min 60 puan	Var	Yok	Yok
2018	Min. 2 yıl öğretmenlik	Var Min. 60 puan	Var Min. 60 puan	+5 puan	Yok	Yok
2021	Min. 2 yıl öğretmenlik	Var Min. 60 puan	Var Min. 60 puan	Var	Yok	Var

Not: 2004-2021 yılları arası yönetmelikler incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 2 ve 3'te görüldüğü üzere Türkiye'de mevcut sistemde okul müdür yardımcılığı, okul müdür başyardımcılığı ve okul müdürü kademeleri bulunmaktadır. Bu kadrolara görevlendirme için güncel yönetmelik 5 Şubat 2021 tarihli Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'dir. Bu yönetmeliğe

göre okul müdürü, okul müdür yardımcılığı ve okul müdür başyardımcılığı seçme ve görevlendirmeleri tecrübe şartlarını karşılayıp tercih yapan adaylar arasından önce yazılı sınavdan minimum 60 puan alan adaylardan ihtiyacın üç katı kadar adayın sözlü sınava alınması ile görevlendirme usulü ile yapılmaktadır. Bu görevlendirmede sunulan belgeler, alınan eğitimler, önceki tecrübeler ve hizmet süresi gibi kriterlerin puanlandığı değerlendirilmenin %30'u, yazılı sınavın %50'si ve sözlü sınavın %20'si alınarak bir toplam puan edilmektedir. Diğer yönetmeliklerden farklı olarak ise Bakanlık Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce eğitim yönetimi alanında düzenlenen program sonunda başarılı olanlara verilen sertifika şartı bulunmaktadır. Görevlendirilen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ise atama sonrası MEB tarafından her yıl düzenlenen hizmet içi eğitim planlamalarıyla yapılmaktadır. Yapılan yazılı sınavın konu ve ağırlıkları şunlardır:

- a) Genel kültür: %20,
- b) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: %10,
- c) Değerler eğitimi: %10,
- ç) Eğitim ve öğretimde etik: %10,
- d) Eğitim bilimleri: %30.

Sözlü sınav konu ve ağırlıkları ise şu şekildedir:

- a) Yazılı sınav konuları (mevzuat ve genel kültür): %20,
- b) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %20,
- c) Temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu: %20,
- ç) Özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı: %20,
- d) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı: %20.

OECD ve PISA

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation For Economic Cooperation and Development [OECD])

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), daha iyi yaşamlar için daha iyi politikalar oluşturmaya çalışan uluslararası bir kuruluştur. Herkes için refahı, eşitliği ve fırsatı ve refahı teşvik eden politikaları şekillendirmek amacıyla 1960 yılında Paris, Fransa merkezli olarak kurulmuştur.

Hükûmetler, politika yapıcılar ve vatandaşlarla birlikte, kanıta dayalı uluslararası standartlar oluşturmak ve çeşitli sosyal, ekonomik ve çevresel zorluklara çözümler bulmak için çalışmaktadır. Ekonomik performansın iyileştirilmesi ve istihdam yaratılmasından güçlü eğitimi teşvik etmeye ve uluslararası vergi kaçakçılığıyla mücadeleyle kadar, veri ve analiz, deneyim alışverişi, en iyi uygulama paylaşımı ve kamu politikaları ve uluslararası standart belirleme konusunda tavsiyeler vermektedir.

27 farklı başlıkta çalışmalar yürütmektedir. Bunlardan bazıları; eğitim, vergi, ekonomi, tarım, sağlık, finansman, bilim ve teknoloji ve göç gibi konulardır. 38 üye ülke ve diğer partner ülkelerle iş birliği içerisinde çeşitli çalışmalar yürütmekte ve bunların sonuçlarını yayınlamaktadır. Bu çalışmalardan eğitim alanında yürüttüklerinden bazıları şöyledir (OECD, 2022):

1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment [PISA])
2. Uluslararası Öğretmen ve Öğrenme Araştırması TALIS (Teaching and Learning International Survey [TALIS])
3. Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (Survey of Adult Skills [PIAAC])
4. Education at a Glance

Bu araştırma PISA 2018’de başarılı ülkeler üzerinden yürütüldüğünden Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA detaylı olarak incelenmektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment [PISA])

PISA (Programme for International Student Assessment/Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD organizasyonu tarafından üye olan ve olmayan 79 ülkede 15 yaş grubunda yarım milyondan fazla öğrenci ile 2000 yılından beri her 3 yılda bir yapılan ve matematik, fen bilimleri ve okuma ve anlama ile ilgili genel değerlendirmenin kısa adıdır. Bu değerlendirmeye birçok ülke benzer şartlarda ve kendi dillerinde katılmaktadır. PISA, ülkeler için eğitim sistemleri ve diğer ülkeler ile karşılaştırma yapmak açısından fırsatlar sunmaktadır. PISA Projesi'nde; çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır. PISA Projesi'ne katılacak olan okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir (PISA, 2015a). PISA aracılığıyla ülkeler ile ilgili farklı veriler de toplanabilmektedir. Örneğin; Okul anketi aracılığıyla, eğitim sisteminin ülkeler arasında ve ülkelerin kendi içinde nasıl işlediği ile ilgili bilgi toplanırken, öğrenci anketi ile öğrencilerin öğrenmeye ve hayat tecrübelerine yönelik tutumları araştırılmaktadır (PISA, 2015b).

1990'ların sonuna kadar, OECD'nin eğitim sonuçlarıyla ilgili karşılaştırmaları, esas olarak, insanların gerçekte ne bildiğini ve ne yapabileceğini gösteren güvenilir göstergeler olmayan eğitim süresi ölçümlerine dayanmaktaydı. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bunu değiştirdi. PISA'nın arkasındaki fikir, öğrencilerin bilgi ve becerilerini uluslararası olarak kabul edilen bir ölçüt aracılığıyla doğrudan test etmede yatmaktadır. Performans farklılıklarını anlamak için bunu öğrencilerden, öğretmenlerden, okullardan ve sistemlerden gelen verilerle ilişkilendirmeyi hedeflemektedir. Ortak referans noktaları oluşturarak veriler üzerinde hareket etmek için iş birliğinin gücünden yararlanır (Schleicher, 2018).

PISA'nın amacı, yukarıdan aşağıya bir başarılı ülke piramidi oluşturmak değil, okulların ve politika yapıcıların eğitim sistemi öğretmenler, okullar ve ülkeler arasında daha geniş çaplı kıyaslamalar yapmalarına yardımcı olmaktır. Özünde, PISA daha bilinçli kararlar verebilmeleri için bu bilgileri eğitimcilerin ve politika yapıcıların kullanımına sunar (Schleicher, 2018). PISA, gerçek yaşam problemlerini çözmek için bilginin uygulanmasını değerlendirir, öğrencilerin bir müfredatı ne kadar iyi öğrendiklerini değerlendirmez. Müfredat temelli olmadığı için bir eğitim sisteminin müfredatı uygulamadaki başarısını değerlendirmek için kullanılması uygun olmayan bir ölçüdür (Sellar, Thompson &

Rutkowski, 2017). OECD Genel Sekreteri Angel Gurría PISA'nın sunduğu verilerin değerini şu sözleriyle vurgulamaktadır (Schleicher, 2018):

PISA, yalnızca öğrencilerin yeteneklerinin dünyanın en kapsamlı ve güvenilir göstergesi değil, aynı zamanda ülkelerin ve ekonomilerin eğitim politikalarına ince ayar yapmak için kullanabilecekleri güçlü bir araçtır... OECD'nin eğitimin durumu hakkında üç yılda bir dünya çapındaki bu raporu hazırlamasının temel nedeni budur: en iyi politika ve uygulamaların kanıtlarını paylaşmak ve ülkelerin tüm öğrencileri için mümkün olan en iyi eğitimi sağlamasına yardımcı olmak için zamanında ve hedefli desteğimizi sunmak.. (s. 2).

PISA kapsamındaki anketlerden elde edilen verilerin kullanılması bizlere bağlamsal bilgileri pek çok değişken ile ilişkilendiren analizler yapmamızı sağlamaktadır. Bu değişkenlerden bazıları şunlardır (“PISA 2018 Technical Report”, 2019):

- Öğrenci düzeyindeki faktörler (cinsiyet ve sosyo-ekonomik geçmiş gibi) ile başarı arasındaki ilişkilerde ülkeler/ekonomiler arasındaki farklılıklar,
- Ülkeler/ekonomiler arasında okul düzeyindeki faktörler ve başarı arasındaki ilişkilerdeki farklılıklar,
- Okullar arasındaki başarı oranındaki farklılıklar ve bu değerdeki ülkeler/ekonomiler arasındaki farklılıklar;
- Okulların bireysel düzeydeki öğrenci faktörlerinin ve öğrenci başarısının etkilerini ne ölçüde yumuşattığı veya artırdığı konusunda ülkeler/ekonomiler arasındaki farklılıklar,
- Ülkeler/ekonomiler arasında öğrenci başarısındaki farklılıklarla ilgili eğitim sistemlerindeki ve ulusal bağlamdaki farklılıklar,
- PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012 ve PISA 2015 ve PISA 2018'i birbirine bağlayarak bu ilişkilerin herhangi birinde veya tamamında zaman içinde meydana gelen değişiklikler.

PISA 2000, 2003, 2006 ve 2009 yıllarında kâğıt-kalem testi olarak uygulanmış, ilk kez 2012 yılında matematik okuryazarlığı alanında bilgisayar temelli uygulamaya geçilmiştir. PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamalarına Türkiye bilgisayar tabanlı uygulama türünde katılmıştır (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019).

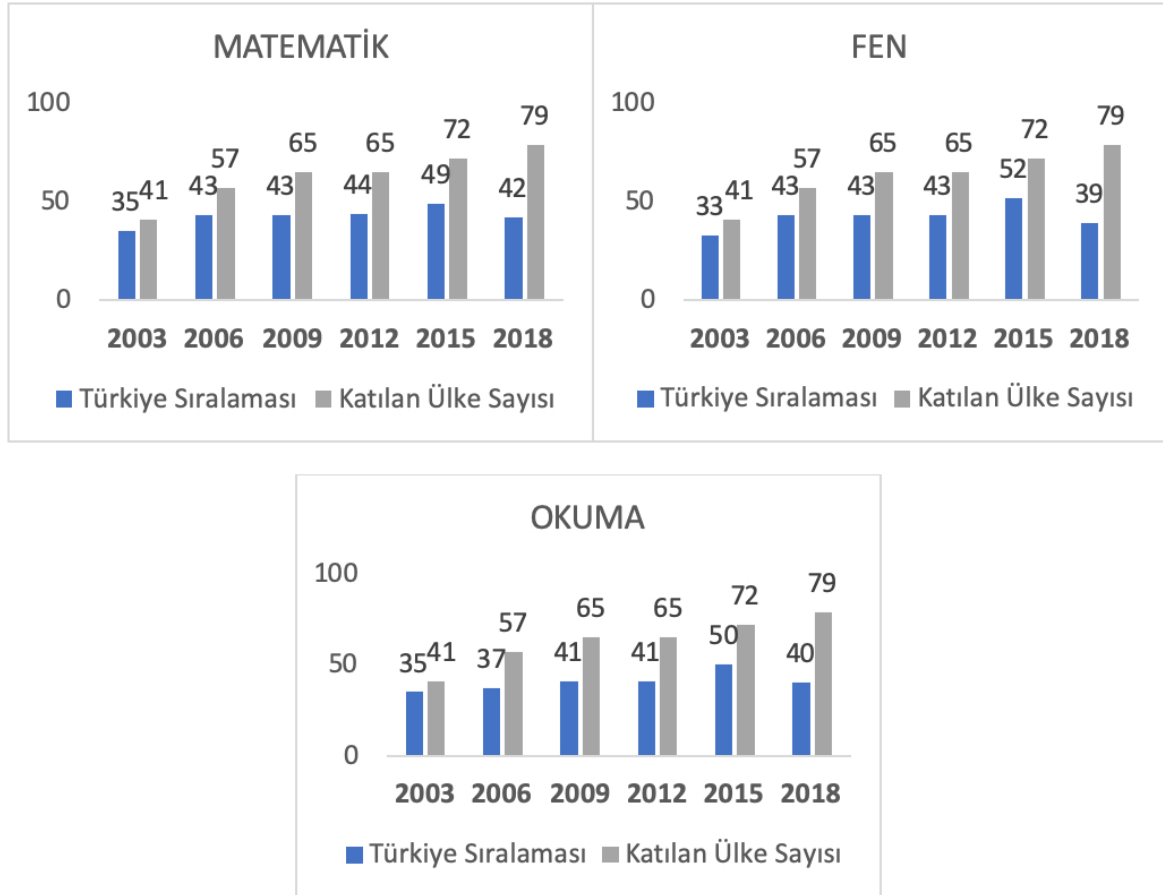
2018 yılında yapılan PISA'ya 37 OECD ülkesi ve 42 partner ülke olmak üzere toplamda 79 ülkede 32 milyon öğrenci katılmıştır (PISA, 2018). Bu ülkelerin dağılımı aşağıdaki Şekil 5'te verilmektedir:



Şekil 5. PISA 2018 katılımcı ülkeler haritası.

PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. (2019). Ankara: MEB kaynağından erişilmiştir.

79 katılımcı ülke ve ekonomi arasındaki sıralamasına bakıldığında Türkiye okuma alanında 40., matematikte 42. ve fende de 39. sırada yer almıştır. 2003 – 2018 yılları arasında Türkiye'nin üç alandaki katılan ülke sayısı bazında sıralaması Şekil 6'da verilmektedir:



Şekil 6. PISA’da matematik, fen ve okuma alanlarında katılan ülke sayısına göre Türkiye’nin sıralaması (2003-2018).

Emin, M. N. (2018). PISA 2018 sonuçları nasıl okunmalıdır? *Seta Perspektif*, 251, 1-5 kaynağından erişilmiştir.

Okuma becerileri alanında Türkiye performansını 2015 yılına göre artırarak ortalama puanını 428’den 466’ya çıkarmıştır ve bu puan OECD ortalaması olana 453 puanın biraz üstündedir. Bu performansı ile Türkiye okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır. Okuma becerileri alanında Türkiye, PISA 2018’de PISA 2015’e göre ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur. Bu alanda en yüksek başarıyı B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Estonya göstermiştir. Fas, Lübnan, Kosova, Dominik Cumhuriyeti ve Filipinler ise en düşük başarıyı gösteren ülke ve ekonomilerdir (“PISA 2018 Türkiye Ön Raporu”, 2019).

Matematik alanındaki sonuçlara göre, Türkiye performansını 2015 yılına göre artırarak puanını 420’den 454’e çıkarmıştır. Bu performansı ile Türkiye matematik alanı sıralamasında 79 ülke arasında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer

almıştır. Türkiye matematik alanında, PISA 2018’de PISA 2015’e göre ortalama puanını en çok artıran ülkedir. Bu alanda en yüksek başarıyı gösteren ülke ve ekonomiler B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Tayvan’dır. Fas, Kosova, Panama, Filipinler ve Dominik Cumhuriyeti en düşük başarıyı gösteren ülke ve ekonomilerdir (“PISA 2018 Türkiye Ön Raporu”, 2019).

Fen alanında, Türkiye performansını 2015 yılına göre artırarak puanını 425’ten 468’e yükseltmiştir. Türkiye’nin ortalama puanı (468), katılımcı ülke ve ekonomilerin fen alanındaki ortalama puanından (458) daha yüksektir. Bu performansı ile Türkiye fen alanı sıralamasında 79 ülke arasında 39. sıradadır, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almıştır. Fen alanındaki ortalama puanını PISA 2018’de PISA 2015’e göre en çok artıran ülke Türkiye olmuştur. Bu alanda en yüksek başarıyı gösteren ülke ve ekonomiler B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Estonya ve Japonya’dır. Fas, Kosova, Panama, Filipinler ve Dominik Cumhuriyeti en düşük başarıyı gösteren ülke ve ekonomilerdir (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019).

PISA 2018’de en yüksek puanları alan ülkelerin puan sıralamaları ise Tablo 4’te verilmektedir:

Tablo 4

PISA 2018’de En Yüksek Puan Alan OECD Ülkelerinin Puan Sıralamaları

Alan Oecd Ülkesi	Okuma	Matematik	Fen
OECD Ortalaması	487	489	489
Estonya	523	523	530
Kanada	520	512	518
Finlandiya	520	507	522
İrlanda	518	500	496
Güney Kore	514	526	519
Polonya	512	516	511
Japonya	504	527	529
Hollanda	485*	519	503

*OECD ortalamasının altındadır.

Not: PISA 2018 Results ‘What Students Know and Can Do Volume I’ verileri kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

PISA 2018’de OECD ülkeleri arasında üç alanda farklı sıralamalar oluşmuştur. Ancak üç alana birlikte bakıldığında en başarılı 8 ülke Estonya, Kanada, Finlandiya, İrlanda, Güney Kore, Polonya, Japonya ve Hollanda olmuştur. Hollanda, matematik ve fen alanlarından ilk beş ülke arasına girse de okuma alanında OECD ortalamasının altında kalmıştır. Bu tablodan yola çıkarak bu çalışmada PISA 2018’de en başarılı beş OECD ülkesinin eğitime dair önemli bulgularına yer verilmektedir. Bu ülkeler Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Kanada’dır.

Estonya

PISA 2018’in ana konusu olan okuryazarlık konusunda, OECD ülkelerindeki ortalama 487 puana kıyasla Estonya’daki 15 yaş öğrenciler 523 puan almıştır. 31 puanlık istatistiksel olarak anlamlı bir farkla kızlar erkeklerden daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: kızlar için 30 puan daha yüksek).

Ortalama olarak, 15 yaşındakiler matematikte 523 puan alırken, OECD ülkelerinde ortalama 489 puan almıştır. Erkekler, istatistiksel olarak anlamlı 8 puanlık bir farkla kızlardan daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: erkekler için 5 puan daha yüksek).

Estonya'da, 15 yaşındakilerin fendeki ortalama performansı, OECD ülkelerindeki ortalama 489 puana kıyasla 530 puandır. Kızlar, istatistiksel olarak anlamlı 5 puanlık bir farkla erkeklerden daha iyi performans gösteriyor (OECD ortalaması: kızlar için 2 puan daha yüksek).

Sosyo-ekonomik durum Estonya'da okuma performansındaki varyansın %6'sını açıklamaktadır (OECD ortalaması: %12). Okumada avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki ortalama fark, OECD ülkelerindeki ortalama 89'a kıyasla 61 puandır. Ancak dezavantajlı öğrencilerin %16'sı akademik olarak dirençlidir (OECD ortalaması: %11) (PISA, 2018).

Estonya Eğitim Sistemi

PISA 2018'de okuma alanından dünyada 5., OECD ülkeleri arasında 1., fen alanında dünya ülkeleri arasında 4., OECD ülkeleri arasında 1. ve matematik alanında dünyada 8. OECD ülkeleri arasında 3. olan Estonya'da örgün eğitimin tarihi, ilk manastır ve katedral okullarının kurulduğu 13.-14. yüzyıllara kadar uzanmaktadır. Estonya, dünyanın en iyi eğitim sistemlerinden birini oluşturmak için öğrenme inancını eşit erişim teknolojisiyle birleştirmiştir. PISA testleri, Estonya'nın eğitimde eşitliği artırmada da başarılı olduğunu göstermiştir. Kaliteli eğitime erişim Estonya'da herkes için bir hak olarak görülmektedir.

Estonya, geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencilere en iyi eğitimi vermeyi amaçlayan kapsamlı bir okul sistemi izlemektedir. Estonya'daki okullar oldukça geniş bir özerkliğe sahiptir. Ulusal müfredat, okulun kendi müfredatını geliştirmesi için alan bırakır. Tüm okullar hedeflerine ve çalışmaların odağına karar verebilir. Müdürler öğretmenleri işe alıp işten çıkarabilir, bütçenin nasıl tahsis edileceğine karar verebilir ve öğretmen eğitimi ihtiyaçlarını değerlendirebilir. Öğretmenler uygun gördükleri ve derslerinde kullanmak istedikleri ders kitaplarına ve öğretim yöntemlerine karar verirler.

Son 30 yılda Estonya, hızlı ve cesurca “Estonya yolu” dedikleri bir yenilik yaparak birçok büyük ölçekli eğitim reformu hayata geçirmiştir. Devlet hizmetlerinin %99'unun çevrimiçi olduğu ve insanların e-topluma güvendiği bu ülkede, teknolojinin olanaklarını eğitimde de kullanılmaktadır. Devlet on yıllardır girişimcilik eğitimi desteklemektedir. Geçtiğimiz yıllarda EdTech sektöründe hızlı bir büyüme görülmüştür.

1.331 milyon nüfuslu Estonya'da, ebeveynler aksini kararlaştırmadıkça ve çocukları için özel okulları seçmedikçe, yasalara göre eğitim ücretsizdir. Öğle yemeği, ders kitapları, okul ulaşımı gibi ücretsiz hizmetlerin yanı sıra, öğrenciler gerektiğinde destek hizmetleri alırlar. Çalışma süresinin uzunluğu, en az 175 öğretim günü (35 hafta) ve dört ara okul tatilinden oluşur. Çocuğun ilgi alanlarına göre çocuk bir hobi okuluna da kaydolabilmektedir. Eğitime eşit erişim, Estonya eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biridir. Estonya'da öğrencinin sosyo-ekonomik geçmişinin performans üzerinde düşük bir etkisi vardır (Education Estonia, 2022).

Estonya'da erkeklerin mesleki bir yol izleme olasılığı kadınlardan daha fazladır. 2019'da Estonya'da meslek lisesi mezunlarının %67'si erkek iken, bu oran OECD ülkelerindeki ortalamada %55'tir. Estonya'da, 25-34 yaşındaki kadınların %55'i, erkek akranlarının %33'üne kıyasla 2020'de üçüncül bir yeterliliğe sahiptir.

2018'de Estonya, OECD ülkelerinde ortalama 10.454 ABD Doları ile karşılaştırıldığında, ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına öğrenci başına toplam 8.466 ABD Doları yatırım yapmıştır. Bu, OECD ülkeleri genelindeki ortalama %4,9'a kıyasla GSYİH'nın %4,7'sini temsil etmekteydi. 2019'da OECD ülkelerinde ortalama %88'e kıyasla, Estonya'da 3-5 yaşındaki çocukların %91'i erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarına ve ilköğretime kaydolmuştur (OECD, 2021).

Öğretmenlik, Estonya'daki öğretmenlerin %65'i ve TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki %67'si için ilk tercih edilen kariyer olarak belirtilmiştir. Mesleğe neden katıldıkları konusunda, Estonya'daki öğretmenlerin en az %82'si, çocukların gelişimini etkileme veya topluma katkıda bulunma fırsatını büyük bir motivasyon olarak belirtmektedir.

Estonya'da öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54) 50 yaş ve üzerindedir (OECD ortalaması %34). Bu, Estonya'nın önümüzdeki on yıl içinde öğretim işgücünün iki üyesinden birden fazlasını yenilemek zorunda kalacağı anlamına geliyor.

Sınıf ortamları açısından, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler genel olarak olumludur ve Estonya'daki öğretmenlerin %97'si öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle birbirleriyle iyi geçindiğini kabul etmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin %12'si öğrencileri arasında OECD ortalamasından (%14) önemli ölçüde farklı olmayan düzenli gözdağı veya zorbalık eylemleri bildirmektedir (TALIS, 2018).

Okul Öncesi Eğitim

Estonya’da okul öncesi eğitim, özellikle özel eğitim kurumlarında 18 ay ile 7 yaş arasındaki çocuklara verilmektedir. Estonya’da okul öncesi eğitim sadece çocuk bakımı değil, aynı zamanda bir müfredat ve maddi ve metodolojik faaliyetlerle öğrenmenin bir parçasıdır. Çocuklar okula nispeten geç (7 yaşında) başlasa da diğer ülkelerde okulda yapılan etkinliklerin çoğu, Estonyalı çocuklar anaokulunda daha eğlenceli ve rahat bir ortamda yapmaktadırlar. Çoğu çocuk, okulda birinci sınıfa başladıklarında okuma yazma bilmektedir. 4-7 yaşındaki çocukların %94’ü okul öncesi kurumların faaliyetlerine katılmaktadır.

Temel Eğitim

Estonya’da zorunlu temel eğitim 1. sınıftan 9. sınıfa kadar sürmektedir. Ebeveynler, okul öncesi çağındaki bir çocuk için okul seçmekte özgürdür. Her çocuğun yakındaki bir okulda temel eğitim alma hakkı vardır. Ülkede kapsayıcı eğitim ilkeleri uygulanmaktadır, yani özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler genellikle okullarının sıradan bir sınıfında eğitim görürler. Temel eğitimin edinilmesi, ortaöğretimi elde etmek için çalışmalara devam etme hakkını verir. Temel eğitim düzeyindeki okuldan mezun olmak, öğrencinin üç temel okul bitirme sınavını geçmekle birlikte müfredatı en az tatmin edici düzeyde öğrenmesini gerektirir.

Genel Orta Öğretim

Genel orta öğretim, lise düzeyinde edinilir. Liseler, öğrencilerin yaratıcı, çok yetenekli, sosyal olarak olgun ve güvenilir vatandaşlar olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Lisedeki eğitim programı zorunlu ve gönüllü kurslar şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmalar 3 yıl sürmektedir. Öğrencilerin mezun olabilmeleri için en az 96 ayrı dersten oluşan bir müfredatı tamamlamaları gerekmektedir. Öğrenimlerinin sonunda, öğrenciler üç devlet sınavını ve okul sınavlarını geçmek zorundadır. Genel orta öğretime sahip olmak, öğrencilere eğitimlerine bir yükseköğretim kurumunda devam etme veya mesleki eğitim alma hakkı verir.

Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim, çalışmak, sosyal hayata katılmak ve yaşam boyu öğrenme sürecine katılmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları, mesleki bilgi birikimini ve sosyal hazırlığı geliştirme amacına hizmet eder. Mesleki eğitim, temel eğitimden sonra mesleki orta öğretim olarak (uzunluk: 3-4 yıl) veya genel eğitim olmadan sadece mesleki beceriler olarak (uzunluk: 3 ay ila 2,5 yıl) alınabilir. Mesleki eğitim, yaş, eğitim durumu ve bireysel ihtiyaçlar ne olursa olsun ücretsizdir. Müfredat geliştirmede ve çıraklık fırsatları yaratmada şirketlerle yakın iş birlikleri vardır. Estonay'da mesleki eğitimden yükseköğrenime ve tam tersine geçiş giderek daha popüler hale gelmektedir.

Yükseköğrenim ve Araştırma

Estonay'da yükseköğrenim esnek ve erişilebilirdir. Çok çeşitli çalışma formları, eğitimde öğrenme ve iş deneyiminin dikkate alınması ve eğitim sırasında çalışma fırsatı ile desteklenir. En popüler meslekler ise ICT uzmanı, doktor, CEO, mimar ve psikologdur (Education Estonia, 2022).

Japonya

PISA 2018'in ana konusu olan okuma okuryazarlığı konusunda, Japonya'daki 15 yaşındaki öğrenciler, OECD ülkelerindeki ortalama 487 puana kıyasla 504 puan almıştır. Kızlar, istatistiksel olarak anlamlı 20 puanlık bir farkla erkeklerden daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: kızlar için 30 puan daha yüksek).

Ortalama olarak, 15 yaşındakiler matematikte 527 puan alırken, OECD ülkelerinde ortalama 489 puandır. Erkekler, istatistiksel olarak anlamlı 10 puanlık bir farkla kızlardan daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: erkekler için 5 puan daha yüksek).

Japonya'da, 15 yaşındakilerin fendeki ortalama performansı, OECD ülkelerindeki ortalama 489 puana kıyasla 529 puandır. Erkekler, istatistiksel olarak anlamlı olmayan 3 puanlık farkla kızlardan daha iyi performans gösteriyor (OECD ortalaması: kızlar için 2 puan daha yüksek).

Sosyo-ekonomik durum Japonya'da okuma performansındaki varyansın %8'ini açıklamaktadır (OECD ortalaması: %12). Okumada avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki ortalama fark, OECD ülkelerindeki ortalama 89'a kıyasla 72 puandır. Ancak dezavantajlı öğrencilerin %12'si akademik olarak dirençlidir (OECD ortalaması: %11) (PISA, 2018).

Japonya Eğitim Sistemi

Japonya'da zorunlu eğitim okulları Nisan 2016'da kurulmuştur. Bunlar, ilköğretim ve ortaokul seviyelerinde tutarlı temel eğitim sağlayan 1 ila 9. sınıflardan oluşan eğitim kurumlarıdır. Okul Eğitimi Kanununda yapılan revizyonlar uyarınca, uygulamalı ve kaliteli mesleki eğitim yoluyla uzman ve profesyonel yetiştirecek yeni üniversite ve kolej türleri olarak meslek üniversiteleri ile meslek yüksekokullarının kurulmasına yönelik bir sistem ve 2019'da kurulmuştur (MEXT, 2022).

Japonya'da erkeklerin mesleki bir yol izleme olasılığı kadınlardan daha fazladır. 2019'da, meslek lisesi mezunlarının %57'si erkekti, OECD ülkelerindeki ortalama ise %55'ti. Japonya'da, 25-34 yaşındaki kadınların %64'ü, erkek akranlarının %59'una kıyasla 2019'da üçüncül bir yeterliliğe sahipti.

2018'de Japonya, OECD ülkelerinde ortalama 10 454 ABD Doları ile karşılaştırıldığında, ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına öğrenci başına toplam 10 185 ABD Doları yatırım yapmıştır. Bu, OECD ülkeleri genelindeki ortalama %4,9'a kıyasla GSYİH'nın %4'ünü temsil etmektedir. 2019'da OECD ülkelerinde ortalama %88'e kıyasla, Japonya'da 3-5 yaşındaki çocukların %94'ü erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarına ve ilköğretime kaydolmuştur.

Maaş skalalarının en üstünde maksimum niteliklere sahip öğretmenlerin yasal maaşları, Japonya'da ilköğretim ve genel alt ve lise seviyelerinde kariyerlerinin başlangıcında minimum niteliklere sahip öğretmenlerden %86'ya kıyasla %105 ila %110 daha yüksektir. - ortalama %91 (OECD, 2021).

Öğretmenlik, Japonya'daki öğretmenlerin %82'si ve TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki %67'si için ilk tercih edilen kariyerdir. Mesleğe neden katıldıkları

konusunda, Japonya'daki öğretmenlerin en az %82'si, çocukların gelişimini etkileme veya topluma katkıda bulunma fırsatını büyük bir motivasyon olarak belirtiyor.

Japonya'da her üç öğretmenden biri (%33) 50 yaş ve üzerindedir (OECD ortalaması %34). Bu, Japonya'nın önümüzdeki on yıl içinde öğretim işgücünün üç üyesinden birini yenilemek zorunda kalacağı anlamına gelmektedir.

Sınıf ortamları açısından, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler genel olarak olumludur ve Japonya'daki öğretmenlerin %96'sı öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle birbirleriyle iyi geçindiğini kabul etmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin hiçbiri öğrencileri arasında OECD ortalamasından (%14) daha düşük olan düzenli gözdağı veya zorbalık eylemleri bildirmemiştir.

Japonya'da öğretmenlerin %1'i, öğrencilerin en az %10'unun göçmen geçmişine sahip olduğu okullarda çalışmaktadır (OECD ortalaması %17). Aynı zamanda, okul liderlerinin %89'u, öğretmenlerinin çocukların ve gençlerin farklı kültürlerden insanların birçok ortak noktası olduğunu öğrenmeleri gerektiğine inandığını bildirmektedir (OECD ortalaması %95).

Japonya'da, öğretmenlerin %34'ü, mesleklerinin toplumda değer gördüğü ifadesine "katılıyor" veya "tamamen katılıyor"; bu, TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomileri arasındaki ortalamanın (%26) üzerindedir. Japonya'da, 2013 ve 2018 yılları arasında, öğretmenlik mesleğine toplumda değer verildiğini bildiren öğretmenlerin yüzdesi altı puan arttı.

Japonya'da öğretmenlerin %20'si işlerinde "çok" stres yaşadıklarını bildiriyor, bu da istatistiksel olarak OECD ortalamasından (%18) önemli ölçüde farklı değildir. Öğretmenlerin %6'sı en az ayda bir kez işbirlikçi mesleki öğrenmeye katıldığını (OECD ortalaması: %21) ve %58'i aynı sıklıkta (OECD ortalaması %28) takım öğretimine katıldığını bildirmektedir. Japonya'da öğretmenlerin %6'sı okullarında hiç geri bildirim almadıklarını bildirmiştir (OECD ortalaması: %10). Japonya'da en yaygın olarak kullanılan geribildirim biçimleri, öğretmenin sınıf içi öğretiminin, okul temelli ve sınıf temelli sonuçların ve öğretmenin öğrettiği öğrencilerin dış sonuçlarının gözlemlenmesine dayanır (TALIS, 2018).

Okul Öncesi Eğitim

Japonya’da anaokulları, okul öncesi dönem çocuklarına sağlıklı bir eğitim ortamı sağlayarak zihinlerini ve bedenlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Anaokulları 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklara hizmet verir ve onlara bir ila üç yıllık kurslar sunar. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı için Entegre Merkezler, hem anaokullarının hem de bakım evlerinin işlevlerine ve özelliklerine sahiptir ve ayrıca yerel topluluklar için çocuk yetiştirme destek hizmetleri sağlar.

Temel Eğitim

6 yaşını doldurmuş tüm çocuklar, altı yıl boyunca ilkokula devam etmek zorundadır. İlköğretim okulları, 6 ila 12 yaş arasındaki çocuklara zihinsel ve fiziksel gelişim evrelerine uygun genel ilköğretim vermeyi amaçlar. İlkokulu bitiren tüm çocuklar, 15 yaşına geldikleri eğitim öğretim yılının sonuna kadar üç yıl boyunca ortaokulda okumak zorundadırlar. Ortaokullar, ilkokulda verilen eğitim temelinde, 12 ila 15 yaş arasındaki çocuklara zihinsel ve fiziksel gelişim aşamalarına uygun genel ortaokul eğitimi verir. Zorunlu Eğitim Okulları, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde tutarlı temel eğitim sağlayan, 1'den 9'a kadar olan sınıflardan oluşan kurumlardır. Her okulda, hem ilkokul hem de ortaokul eğitimi için öğretmenlik lisansı olan bir müdür ve öğretim üyeleri bulunur.

Genel Orta Öğretim

Japonya’da 1999 yılından itibaren okul sistemine "Ortaöğretim Okulu" adı verilen altı yıllık yeni bir orta öğretim okulu türü eklenmiştir. Orta öğretim okulları, 6 yıl boyunca alt orta öğretim ve üst orta diye ikiye ayrılmıştır. Üst orta öğretim, son 3 yılda daha fazla uzmanlık eğitimi sağlarken alt öğretim eğitim 3 yıl genel eğitim verir. Bu eğitimin ilk 3 yılı zorunludur.

Mesleki Eğitim

Japonya’da mesleki eğitim orta öğretimin son yılında tercihen verilmektedir. Ancak mesleki eğitim üniversite düzeyinde daha yaygındır.

Yükseköğrenim

Japonya'daki yükseköğrenim kurumları arasında üniversiteler, yüksekokullar, mesleki okullar ve teknoloji okulları bulunur. Ek olarak, ortaöğretim sonrası kurslar sunan uzmanlaşmış eğitim kolejleri bir tür yükseköğrenim kurumu olarak kabul edilebilir.

- a) Üniversiteler: Uzmanlaşmış akademik disiplinlerde derinlemesine öğretim ve araştırma yürütmeyi ve öğrencilere ileri düzeyde bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Üniversiteler, kabul için üst orta eğitimin veya eşdeğerinin tamamlanmasını gerektirir ve lisans derecesine giden en az dört yıllık kurslar sunar. Üniversiteler, yüksek lisans ve doktora derecelerine götüren çeşitli alanlarda ileri düzey çalışmalar sunan bir lisansüstü okul kurabilir. Enstitüler normalde, yüksek lisans derecesine götüren ilk iki yıllık derslerden ve doktora derecesine götüren üç yıllık derslerden oluşan beş yıl sürer. Ancak, özellikle çalışmalarında başarılı olanların bir yılda yüksek lisans, iki yılda da doktor olma olasılığı vardır.
- b) Yüksekokullar, uzmanlık alanlarında öğretim ve araştırma yürütmeyi ve öğrencilerde mesleki veya pratik yaşam için gerekli olan yetenekleri geliştirmeyi amaçlar. Bu okullara kabul için üst orta eğitimin veya eşdeğerinin tamamlanmasını gerektirir ve farklı çalışma alanlarında iki veya üç yıllık programlar sunar ve bu da ön lisans unvanını verir. Bu okullarda sunulan derslerin çoğu öğretmen eğitimi, ev ekonomisi, hemşirelik bilimi, beşerî bilimler ve sosyal bilimler gibi alanlardadır. Bu kolejlerdeki öğrencilerin büyük çoğunluğu kadındır. Yüksekokulu bitirenler üniversiteye devam edebilirler ve yüksekokulda aldıkları krediler, lisans derecesine götüren kredilerin bir parçası olarak sayılabilir.
- c) Meslek üniversiteleri ve yüksekokulları, uzmanlık gerektiren meslek alanlarında öğretim ve araştırma yaparlar. Mesleki üniversiteler ve meslek yüksekokulları, öğrencilere profesyonel olmak için gerekli olan pratik ve uygulanabilir becerileri geliştirme yeteneklerini kazanmaları için eğitim verir. Diğer üniversitelerde ve yüksekokullarda olduğu gibi kabul için lise veya eşdeğeri bir okulun tamamlanması gerekir. Mesleki üniversiteler dört yıllık, meslek yüksekokulları üç yıllık bir sisteme dayanmaktadır.
- d) Teknoloji okulları, üniversitelerin veya yüksekokulların aksine, ilk 3 yıllık orta öğretim eğitimini tamamlamış olanları kabul eder ve beş yıllık programlar sunar.

Teknoloji okullarını tamamlayan öğrencilere, öğretim üyesi unvanı verilir ve üniversitenin üst bölümüne kabul için başvurabilirler (MEXT, 2022).

Güney Kore

PISA 2018'in ana konusu olan okuma okuryazarlığı konusunda Güney Kore'de 15 yaşındakiler 514 puan alırken, OECD ülkelerinde ortalama 487 puan almıştır. Kızlar, istatistiksel olarak anlamlı 24 puanlık bir farkla erkeklerden daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: kızlar için 30 puan daha yüksek).

Ortalama olarak, 15 yaşındakiler matematikte 526 puan alırken, OECD ülkelerinde ortalama 489 puan alıyor. Erkekler, istatistiksel olarak anlamlı olmayan 4 puanlık bir farkla kızlardan daha iyi performans gösteriyor (OECD ortalaması: erkekler için 5 puan daha yüksek).

Güney Kore'de, 15 yaşındakilerin fendeki ortalama performansı, OECD ülkelerindeki ortalama 489 puana kıyasla 519 puandır. Erkekler, istatistiksel olarak anlamlı olmayan 4 puanlık bir farkla kızlardan daha iyi performans gösteriyor (OECD ortalaması: kızlar için 2 puan daha yüksek).

Sosyo-ekonomik durum Güney Kore'de okuma performansındaki varyansın %8'ini açıklamaktadır (OECD ortalaması: %12). Okumada avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki ortalama fark, OECD ülkelerindeki ortalama 89'a kıyasla 75 puandır. Ancak dezavantajlı öğrencilerin %13'ü akademik olarak dirençlidir (OECD ortalaması: %11) (PISA, 2018).

Güney Kore Eğitim Sistemi

Güney Kore halk eğitim yapısı üç bölüme ayrılmıştır: altı yıl ilkokul, ardından üç yıl ortaokul ve ardından üç yıl lise. 1996'da Güney Kore'deki liselerin sadece %5'i karma eğitimliydi. Karma eğitim veren okulların oranı neredeyse %10 arttı. Bununla birlikte, birçok karma lisede sınıflar hala cinsiyete göre bölünmüştür.

Güney Kore Eğitim Bakanlığı'nın 1996 tarihli bir arka plan raporunda belirtildiği gibi, ana hedefler "temel yetenek, beceri ve tutumları geliştirmek; toplumda yaşamak için gereken dil becerisini ve yurttaşlık ahlakını geliştirmek, iş birliği ruhunu artırmak, temel aritmetik

becerileri ve bilimsel gözlem becerileri ve sağlıklı yaşam anlayışını ve beden ile zihnin uyumlu gelişimini desteklemektir.” (MOE Korea, 2022).

Güney Kore'de erkeklerin mesleki bir yol izleme olasılığı kadınlardan daha fazladır. 2019'da, meslek lisesi mezunlarının %59'u erkek iken, OECD ülkeleri genelindeki ortalama bu oran %55'tir. Güney Kore'de, 25-34 yaşındaki kadınların %76'sı, erkek akranlarının %64'üne kıyasla 2020'de üçüncül bir yeterliliğe sahiptir (OECD, 2021).

2018'de Güney Kore, OECD ülkelerinde ortalama 10 454 ABD Doları ile karşılaştırıldığında, ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına öğrenci başına toplam 13 794 ABD Doları yatırım yapmıştır. Bu, OECD ülkeleri genelindeki ortalama %4,9'a kıyasla GSYİH'nın %5,1'ini temsil etmektedir. 2019'da OECD ülkelerinde ortalama %88'e kıyasla, Güney Kore'de 3-5 yaşındaki çocukların %93'ü erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarına ve ilköğretime kaydolmuştur.

Maaş skalalarının en üstünde yer alan azami niteliklere sahip öğretmenlerin yasal maaşları, okul öncesi (ISCED 02), ilköğretim ve genel alt ve üst düzeylerdeki kariyerlerinin başlangıcında asgari niteliklere sahip öğretmenlerden %181 ila %193 daha yüksektir. Güney Kore'deki ortaöğretim seviyeleri ortalamada %86 - %91'dir (OECD, 2021).

Öğretmenlik, Güney Kore'deki öğretmenlerin %80'i ve TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki %67'si için ilk tercih edilen kariyerdi. Mesleğe neden katıldıkları konusunda, Güney Kore'deki öğretmenlerin en az %80'i, çocukların gelişimini etkileme veya topluma katkıda bulunma fırsatını büyük bir motivasyon olarak belirtiyor (TALIS, 2018).

Güney Kore'de yaklaşık her üç öğretmenden biri (%34) 50 yaş ve üzerindedir (OECD ortalaması %34). Bu, Güney Kore'nin önümüzdeki on yıl içinde öğretim işgücünün yaklaşık üç üyesinden birini yenilemek zorunda kalacağı anlamına geliyor.

Sınıf ortamları açısından, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler genel olarak olumludur ve Güney Kore'deki öğretmenlerin %94'ü öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle birbirleriyle iyi geçindiğini kabul etmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin %0'ı öğrencileri arasında OECD ortalamasından (%14) daha düşük olan düzenli gözdağı veya zorbalık eylemleri bildirmektedir.

Güney Kore'de öğretmenlerin %0'ı, öğrencilerin en az %10'unun göçmen geçmişine sahip olduğu okullarda çalışmaktadır (OECD ortalaması %17). Aynı zamanda, okul liderlerinin

%97'si, öğretmenlerinin çocukların ve gençlerin farklı kültürlerden insanların birçok ortak noktası olduğunu öğrenmeleri gerektiğine inandığını bildirmektedir (OECD ortalaması %95). Güney Kore'de, öğretmenlerin %67'si, mesleklerinin toplumda değer gördüğü ifadesine "katılıyor" veya "tamamen katılıyorum"; bu, TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomileri arasındaki ortalamanın üzerindedir. (%26). Güney Kore'de, 2013 ve 2018 yılları arasında, toplumda öğretmenlik mesleğine değer verildiğini bildiren öğretmenlerin yüzdesi sabit kalmıştır.

Güney Kore'de öğretmenlerin %18'i işlerinde "çok" stres yaşadıklarını bildiriyor ki bu OECD ortalaması ile aynıdır (%18). Öğretmenlerin %13'ü en az ayda bir kez işbirlikçi mesleki öğrenmeye katıldığını (OECD ortalaması %21) ve %19'u aynı sıklıkta (OECD ortalaması %28) takım öğretime katıldığını bildirmektedir.

Güney Kore'de öğretmenlerin %5'i okullarında hiç geri bildirim almadıklarını bildirmiştir (OECD ortalaması %10). Güney Kore'de en yaygın olarak kullanılan geri bildirim biçimleri, öğretmenin sınıf öğretiminin gözlemlenmesine, öğretmenin öğretimi ile ilgili öğrenci anket yanıtlarına ve okul temelli ve sınıf temelli sonuçlara dayanmaktadır (TALIS, 2018).

Okul Öncesi Eğitim

Güney Kore'de 5-7 yaş grubu çocuklar yeteneklerine göre sınıflara ayrılarak okul öncesi eğitim verilmektedir. Güney Kore'de neredeyse tüm çocuklar okul öncesi eğitimi almakta veya kreşe gitmektedir. Özellikle son yıllarda kayıt oranı sürekli artmaktadır (2005'te %30,9 → 2010'da %40,2 → 2016'da %49,0 → 2021'de %48,9).

Temel Eğitim

İlkokul 6 yaşında başlamaktadır ve 12 yaşına kadar devam etmektedir, ücretsizdir. İlkokul müfredatı dokuz ana konudan oluşmaktadır: ahlaki eğitim, Güney Kore dili, sosyal bilgiler, matematik, fen, beden eğitimi, müzik, güzel sanatlar ve uygulamalı sanatlar. İngilizce öğretimi üçüncü sınıfta başlamaktadır. Ortaokul ise 12 -15 yaş grubunu kapsamakta ve 3 yıllıktır. Müfredatta hem zorunlu hem seçmeli dersler ve bunların yanı sıra müfredat dışı etkinlikler yer almaktadır.

Genel Orta Öğretim

Güney Kore’de liseler 15-18 yaş grubunu kapsar ve 3 yıllıktır. Liseler hala cinsiyete göre ayrılmaktadır; sadece kızların ya da sadece erkeklerin okuduğu liseler mevcuttur. Bunların dışında mesleki liseler, spor liseleri, sanat liseleri ve akademik liseler ve de öğrencileri en iyi üniversitelere hazırlayan ‘elit lise’ denilen liseler vardır. Bu okulların %60’ına kura yöntemi ile girilebilmekte iken bazıları, sınavlara göre, öğretmen referansına göre ya da mülakatla öğrenci kabul etmektedir. Genel ortaöğretimde dokuz temel ders okutulmaktadır. Lisede okullaşma oranı oldukça yüksektir (MOE Korea, 2022).

Mesleki Eğitim

Mesleki liselerin ilk yılında normal eğitim-öğretim müfredatı uygulanmakta, öğrenciler ikinci Yıllarında uzmanlık alanlarına yönelmektedir. Mesleki liseler mezuniyet sonrası iş avantajları sağlamaktadır. Meslek liselerinde tarım, iş, balıkçılık, mühendislik, teknoloji ve ulaştırma gibi bölümler bulunmaktadır. Meslek liseleri mezuniyet sonrası iş avantajları sağlamaktadır, bu nedenle mesleki liselerden üniversiteye geçiş oranı oldukça düşüktür (MOE Korea, 2022).

Yükseköğrenim

Güney Kore’de prestijli üniversitelerin de içinde olduğu 400’den fazla üniversite bulunmaktadır. Üniversiteye giriş için ulusal bir sınava girmek gerekmektedir. Skolastik Yetenek testi içeren bu sınav 8 saat süremektedir. Sınavda 9 farklı konu sorulmaktadır ve bu sınav yılda bir kere yapılmaktadır. Güney Kore dili herkes için zorunlu olan testtir, diğer testler ise seçmelidir. Bu sınav dünyadaki en zor üniversite sınavlarından biri olarak bilinmektedir. Bu sınavdan alınan puanın yanı sıra, üniversiteler adayların referans mektuplarına ve lise mezuniyet ortalamalarına da bakmaktadır (MOE Korea, 2022).

Finlandiya

PISA 2018’in ana konusu olan okuma okuryazarlığı konusunda, OECD ülkelerindeki ortalama 487 puana kıyasla Finlandiya’daki 15 yaş öğrenciler 520 puan almıştır. İstatistiksel

olarak anlamlı 52 puanlık bir farkla kızlar erkeklerden daha iyi performans gösteriyor (OECD ortalaması: kızlar için 30 puan daha yüksek). Ortalama olarak, 15 yaşındakiler matematikte 507 puan alırken, OECD ülkelerinde ortalama 489 puan alıyor. Kızlar, istatistiksel olarak anlamlı 6 puanlık farkla erkeklerden daha iyi performans gösteriyor (OECD ortalaması: erkekler için 5 puan daha yüksek). Finlandiya'da, 15 yaşındakilerin fendeki ortalama performansı, OECD ülkelerindeki ortalama 489 puana kıyasla 522 puandır. Kızlar, istatistiksel olarak anlamlı 24 puanlık bir farkla erkeklerden daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: kızlar için 2 puan daha yüksek) (PISA, 2018).

Sosyo-ekonomik durum Finlandiya'da okuma performansındaki varyansın %9'unu açıklamaktadır (OECD ortalaması: %12). Okumada avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki ortalama fark, OECD ülkelerindeki ortalama 89 ile karşılaştırıldığında 79 puandır. Ancak dezavantajlı öğrencilerin %13'ü akademik olarak dirençlidir (OECD ortalaması: %11) (PISA, 2018).

Finlandiya Eğitim Sistemi

PISA 2018'de okuma alanında OECD ülkeleri arasında okuma alanında 3. ve fen alanında 3. olan Finlandiya'da eğitim sistemi şu kademelerden oluşmaktadır (Finnish National Agency for Education, 2022):

- Erken çocukluk eğitimi ve bakımı
- Okul öncesi eğitim
- Temel eğitim
- Genel lise eğitimi
- Mesleki eğitim
- Yükseköğrenim
- Yetişkin eğitimi

Zorunlu eğitim tüm 6-18 yaşındakiler için geçerlidir. Okul öncesi, temel ve lise eğitimini de içerir. 9 yıllık temel eğitimden sonra genel lise veya mesleki lise eğitimi ve öğretimi vardır. Genel lise, yeterlilik sınavına hazırlarken mesleki lise mesleki yeterlilik kazandırır.

Finlandiya'da erkeklerin mesleki bir yol izleme olasılığı kadınlardan daha düşüktür. 2019'da, meslek lisesi mezunlarının %46'sı erkekti, bu oran OECD ülkeleri genelindeki ortalama

%55'ti. Finlandiya'da, 25-34 yaşındaki kadınların %53'ü, erkek akranlarının %37'sine kıyasla 2020'de üçüncü derece yeterliliğe sahipti (OECD GPS Education, 2022).

2018'de Finlandiya, OECD ülkelerinde ortalama 10 454 ABD Doları ile karşılaştırıldığında, ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına öğrenci başına toplam 10 661 ABD Doları yatırım yapmıştır. Bu, OECD ülkeleri genelindeki ortalama %4,9'a kıyasla GSYİH'nın %5,1'ini temsil etmektedir.

2019'da, OECD ülkelerinde ortalama %88'e kıyasla, Finlandiya'da 3-5 yaşındaki çocukların %85'i erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarına ve ilköğretime kaydoldu. Maaş skalalarının en üstünde yer alan azami niteliklere sahip öğretmenlerin yasal maaşları, okul öncesi (ISCED 02), ilköğretim ve genel alt ve üst düzeylerdeki kariyerlerinin başlangıcında asgari niteliklere sahip öğretmenlerden %9 ila %33 daha yüksektir. Finlandiya'daki ortaöğretim seviyeleri %86 - %91'dir (OECD GPS Education, 2022).

Öğretmenlik, Finlandiya'daki öğretmenlerin %59'u ve TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki %67'si için ilk tercih edilen kariyerdi. Mesleğe neden katıldıkları konusunda, Finlandiya'daki öğretmenlerin en az %66'sı, çocukların gelişimini etkileme veya topluma katkıda bulunma fırsatını büyük bir motivasyon olarak belirtmektedir.

Finlandiya'da yaklaşık her üç öğretmenden biri (%35) 50 yaş ve üzerindedir (OECD ortalaması %34). Bu, Finlandiya'nın önümüzdeki on yıl içinde öğretim işgücünün yaklaşık üç üyesinden birini yenilemek zorunda kalacağı anlamını taşımaktadır.

Sınıf ortamları açısından, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler genel olarak olumludur ve Finlandiya'daki öğretmenlerin %97'si öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle birbirleriyle iyi geçindiğini kabul etmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin %29'u öğrencileri arasında düzenli olarak gözdağı verme veya zorbalık eylemleri bildirmektedir ki bu OECD ortalamasından (%14) daha yüksektir.

Finlandiya'da öğretmenlerin %17'si, öğrencilerin en az %10'unun göçmen geçmişine sahip olduğu okullarda çalışmaktadır (OECD ortalaması %17). Aynı zamanda, okul liderlerinin %98'i, öğretmenlerinin çocukların ve gençlerin farklı kültürlerden insanların birçok ortak noktası olduğunu öğrenmeleri gerektiğine inandığını bildirmektedir (OECD ortalaması %95).

Finlandiya'da, öğretmenlerin %58'i, mesleklerinin toplumda değer gördüğü ifadesine "katılıyor" veya "tamamen katılıyor"; bu, TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomileri arasındaki ortalamanın (%26) üzerindedir. Finlandiya'da, 2013 ve 2018 arasında, öğretmenlik mesleğine toplumda değer verildiğini bildiren öğretmenlerin yüzdesi sabit kalmıştır (TALIS, 2018).

Finlandiya'da öğretmenlerin %14'ü işlerinde "çok" stres yaşadıklarını bildiriyor ki bu OECD ortalamasından (%18) daha düşüktür. Öğretmenlerin %9'u en az ayda bir kez işbirlikçi mesleki öğrenmeye katıldığını (OECD ortalaması %21) ve %34'ü aynı sıklıkta (OECD ortalaması %28) takım öğretime katıldığını bildirmektedir.

Finlandiya'da öğretmenlerin %40'ı okullarında hiç geri bildirim almadıklarını bildirmiştir (OECD ortalaması %10). Finlandiya'da en yaygın olarak kullanılan geri bildirim biçimleri, öğretmenin sınıf içi öğretiminin, okul temelli ve sınıf temelli sonuçların ve öğretmenin öğrettiği öğrencilerin dış sonuçlarının gözlemlenmesine dayanmaktadır (TALIS, 2018).

Okul Öncesi Eğitim

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı, Finlandiya eğitim sisteminin bir parçasıdır ve çocuğun büyüme ve öğrenme yolunda önemli bir aşamadır. Bu eğitim, yaşam boyu öğrenme için bir temel oluşturur. Finlandiya erken çocukluk eğitimi ve bakımı, pedagojiye özellikle vurgu yaparak, "educare" modeli olarak adlandırılan bakım, eğitim ve öğretime yönelik entegre bir yaklaşıma dayanmaktadır. Okul öncesi eğitim, temel eğitimden bir yıl önce 6 yaşında başlamaktadır. Okul öncesi eğitim ücretsizdir (Finnish National Agency for Education, 2022).

Temel Eğitim

Finlandiya'daki temel eğitimin amacı, öğrencilerin insanlığa ve etik açıdan sorumlu topluma üyeliklerine doğru büyümelerini desteklemek ve onlara yaşamda ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri sağlamaktır.

Finlandiya'da temel eğitim 9 yıl sürer ve 7-15 yaş arasındaki tüm gençler içindir. Temel eğitim, tek yapı sisteminde verilmektedir. 1-9 sınıfları içerir. Belediyeler, bir belediyede yaşayan 6 – 18 yaşındaki herkesin eğitimini düzenlemekten sorumludur. Temel eğitim

öğrenciler için ücretsizdir. Öğrenciler ayrıca ücretsiz öğrenim materyalleri, günlük okul yemeği, sağlık ve sosyal yardım hizmetleri ve okula giden yolun uzun veya tehlikeli olması durumunda evden okula ulaşım hizmetinden yararlanır. Her öğrenciye yakındaki bir okulda bir yer tahsis edilir, ancak bazı kısıtlamalarla başka bir okul da seçebilirler.

Tüm okullar, farklı konuların amaçlarını ve temel içeriklerini içeren ulusal bir çekirdek müfredatı takip eder. Eğitim sağlayıcılar (çoğunlukla yerel eğitim yetkilileri olarak belediyeler) ve okulların kendileri, ulusal çekirdek müfredat çerçevesinde kendi müfredatlarını oluştururlar.

Temel eğitim için ders saatlerinin genel dağılımı ve temel eğitim sırasında temel dersler için minimum ders sayısı hükûmet tarafından belirlenir. Ders saatlerinin dağılımı, tüm öğrencilere öğretilen temel konuları ve öğretim saatlerinin farklı dersler arasında dağılımını şart koşar. Ulusal çekirdek müfredat, yerel müfredat için tek tip bir temel sağlar ve böylece ülke genelinde eğitimde eşitliği artırır. Her belediyenin ve okulun müfredatı, yerel ihtiyaçları ve bakış açılarını dikkate alarak öğretimi ve okul çalışmalarını daha ayrıntılı olarak yönlendirir (Finnish National Agency for Education, 2022).

Genel Orta Öğretim

Genel lise eğitimi, öğrencilere kapsamlı genel bilgi ve daha ileri çalışmalar için hazırlık sağlar. Çalışmalar genellikle üç yıl sürer ve tamamlandıktan sonra öğrenciler Finlandiya ulusal yeterlilik sınavına girerler.

Finlandiya genel lisesi, ortalama olarak, öğrencileri bir Üniversitede veya bir uygulamalı bilimler üniversitesinde veya mesleki eğitimde devam etmeleri için çapraz genel bilgi ile donatan üç yıllık bir eğitimidir. Genel lise eğitimi, genel lise eğitimi müfredatına dayanmaktadır. Genel lise öğrencileri toplamda 150 krediyi tamamlarlar. Üniversite sınavı çalışmaların sonunda tamamlanır (Finnish National Agency for Education, 2022).

Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim ve öğretimin amacı, nüfusun mesleki becerilerini artırmak ve sürdürmek, ticareti ve sanayiye geliştirmek ve yetkinlik ihtiyaçlarına cevap vermektir. Mesleki eğitim, yaşam boyu öğrenmeyi ve öğrencilerin insan ve toplumun üyeleri olarak gelişimini

destekler. Öğrencilere daha sonraki çalışmalarda gerekli bilgi ve becerileri sağlar ve istihdamı teşvik eder. Finlandiya'da, temel eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin yaklaşık yarısı, genel lise eğitimi yerine mesleki eğitime devam etmektedir. Mesleki eğitim ve öğretim, öğrencilerin eğitimlerine yükseköğrenimde devam etmelerini de sağlar.

Yükseköğrenim

Finlandiya yükseköğrenim sistemi, üniversiteleri ve uygulamalı bilimler üniversitelerini içerir. Üniversiteler hem eğitim hem de araştırma ile uğraşır ve doktora verme hakkına sahiptir. Uygulamalı bilimler üniversiteleri, profesyonel yükseköğrenimin çok alanlı kurumlarıdır. Uygulamalı bilimler üniversiteleri ise uygulamalı araştırma ve geliştirme ile uğraşır.

Birinci ve ikinci aşama yükseköğretim çalışmaları kredi ile ölçülür. Çalışma kursları, gerekli iş yüküne göre sayısallaştırılır. Bir yıllık tam zamanlı eğitim, ortalama 1600 saatlik öğrenci çalışmasına eşdeğerdir ve 60 kredi olarak tanımlanmaktadır. Kredi sistemi, Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemine (AKTS) uygundur. Finlandiya'daki yükseköğrenim niteliklerine hem Ulusal Nitelikler Çerçevesinde hem de Avrupa Nitelikler Çerçevesinde 6., 7. ve 8. seviyelerde atıfta bulunulur (Finnish National Agency for Education, 2022).

Kanada

PISA 2018'in ana konusu olan okuma okuryazarlığı konusunda, OECD ülkelerindeki ortalama 487 puana kıyasla Kanada'daki 15 yaşındakiler 520 puan almıştır. Kızlar, istatistiksel olarak anlamlı 29 puanlık bir farkla erkeklerden daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: kızlar için 30 puan daha yüksektir).

Ortalama olarak, 15 yaşındakiler matematikte 512 puan alırken, OECD ülkelerinde ortalama 489 puan almıştır. Erkekler, istatistiksel olarak anlamlı 5 puanlık bir farkla kızlardan daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: erkekler için 5 puan daha yüksek).

Kanada'da, 15 yaşındakilerin fendeki ortalama performansı, OECD ülkelerindeki ortalama 489 puana kıyasla 518 puandır. Kızlar, istatistiksel olarak anlamlı olmayan 3 puanlık bir farkla erkeklerden daha iyi performans göstermiştir (OECD ortalaması: kızlar için 2 puan daha yüksek).

Sosyo-ekonomik durum, Kanada'da okuma performansındaki varyansın %7'sini açıklamaktadır (OECD ortalaması: %12). Okumada avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki ortalama fark, OECD ülkelerindeki ortalama 89 ile karşılaştırıldığında 68 puandır. Ancak dezavantajlı öğrencilerin %14'ü akademik olarak dirençlidir (OECD ortalaması: %11) (PISA, 2018).

Kanada Eğitim Sistemi

Dünyanın ikinci en büyük ülkesi Kanada'da çocukların eğitim alması yasalarla güvence altına alınmıştır. Çocukların okula kaydolmalarını ve okula gitmelerini sağlamak velilerin sorumluluğundadır. Nerede yaşadığınıza bağlı olarak, aralarından seçim yapabileceğiniz birçok okul seçeneği vardır. Her il ve bölge kendi okul sistemini yönetmektedir. Tek bir sistem olmasa da tüm sistemler birbirine benzerdir, ancak bazı önemli farklılıklar da vardır. Bu farklar, o il veya bölgesel hükûmetin önceliklerini yansıtmaktadır. Kanada'nın federal bir departmanı veya ulusal bir eğitim sistemi yoktur. Kanada Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC), 1967'de, eğitimden sorumlu eyalet ve bölge bakanları tarafından, karşılıklı çıkar konularını tartışabilecekleri, eğitim girişimlerini iş birliği içinde üstlenebilecekleri ve eyaletlerin çıkarlarını temsil edebilecekleri ve ulusal eğitim kuruluşlarının, federal hükûmetin, yabancı hükûmetlerin ve uluslararası kuruluşların bulunduğu bölgeleri temsil edebilecekleri bir forum sağlamak üzere kurulmuştur. Bu konsey sayesinde, Kanada'da eğitim için ortak bir anlayışla iller ve bölgeler, ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde çok çeşitli etkinliklerde ortak hedefler üzerinde birlikte çalışır (Council of Ministers of Education Canada, 2022).

Kanada'da erkeklerin mesleki bir yol izleme olasılığı kadınlardan daha fazladır. 2019'da meslek lisesi mezunlarının %51'i erkek iken, OECD ülkeleri ortalamasında bu oran %55'tir. Kanada'da, 25-34 yaşındaki kadınların %73'ü, erkek akranlarının %56'sına kıyasla 2020'de üçüncü derece yeterliliğe sahipti. 2018'de Kanada, OECD ülkelerinde ortalama 10 454 ABD Doları ile karşılaştırıldığında, ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına öğrenci başına toplam 11 854 ABD Doları yatırım yapmıştır. Bu, OECD ülkeleri genelindeki ortalama %4,9'a kıyasla GSYİH'nın %5,9'unu temsil etmektedir.

Maaş skalalarının en üstünde maksimum niteliklere sahip öğretmenlerin yasal maaşları, Kanada'da ilk ve temel eğitim ve lise seviyelerinde kariyerlerinin başlangıcında minimum

niteliklere sahip öğretmenlerden %86 - %91'e kıyasla %94 daha yüksektir (OECD GPS Education, 2022).

Öğretmenlik, Alberta'daki (Kanada) öğretmenlerin %68'i ve TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki %67'si için ilk tercih edilen kariyerdi. Mesleğe neden katıldıkları konusunda, Alberta'daki (Kanada) öğretmenlerin en az %95'i, çocukların gelişimini etkileme veya topluma katkıda bulunma fırsatını büyük bir motivasyon olarak belirtmektedir.

Alberta'daki (Kanada) her beş öğretmenden biri (%20) 50 yaş ve üzerindedir (OECD ortalaması %34). Bu, Alberta'nın (Kanada) önümüzdeki on yıl içinde öğretim işgücünün beş üyesinden birini yenilemek zorunda kalacağı anlamına geliyor. Sınıf ortamları açısından, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler genel olarak olumludur ve Alberta'daki (Kanada) öğretmenlerin %98'i öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle birbirleriyle iyi geçindiğini kabul etmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin %13'ü öğrencileri arasında OECD ortalamasından (%14) önemli ölçüde farklı olmayan düzenli gözdağı veya zorbalık eylemleri bildirmektedir.

Alberta'da (Kanada), öğretmenlerin %45'i, öğrencilerin en az %10'unun göçmen geçmişine sahip olduğu okullarda çalışmaktadır (OECD ortalaması %17). Aynı zamanda, okul liderlerinin %82'si, öğretmenlerinin çocukların ve gençlerin farklı kültürlerden insanların pek çok ortak noktası olduğunu öğrenmeleri gerektiğine inandığını bildirmektedir (OECD ortalaması %95).

Alberta'da (Kanada), öğretmenlerin %63'ü mesleklerine toplumda değer verildiği ifadesine "katılıyor" veya "tamamen katılıyor", bu da TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomileri genelindeki ortalamanın (%26) üzerindedir. Alberta'da (Kanada), 2013 ve 2018 yılları arasında, toplumda öğretmenlik mesleğine değer verildiğini bildiren öğretmenlerin yüzdesi 16 puan artmıştır. Alberta'da (Kanada), öğretmenlerin %26'sı işlerinde "çok" stres yaşadıklarını bildiriyor, bu da OECD ortalamasından (%18) daha yüksektir.

Öğretmenlerin %29'u en az ayda bir kez işbirlikçi mesleki öğrenmeye katıldığını (OECD ortalaması %21) ve %22'si aynı sıklıkta (OECD ortalaması %28) takım çalışmasına katıldığını bildirmektedir. Alberta'da (Kanada), öğretmenlerin %4'ü okullarında hiç geri bildirim almadıklarını bildirmiştir (OECD ortalaması %10). Alberta'da (Kanada) en yaygın olarak kullanılan geri bildirim biçimleri, öğretmenin sınıf içi öğretiminin, öğretmenin

öğrettiği öğrencilerin dış sonuçlarının ve okul ve sınıf temelli sonuçların gözlemlenmesine dayanmaktadır (TALIS, 2018).

Okul Öncesi Eğitim

Kanada’da her il ve bölge, tam günlük veya yarım günlük, zorunlu veya gönüllü anaokulu programları sunar. Sekiz il ve bölge, tüm beş yaşındakiler için tam gün anaokulu sağlamaktadır. Kanada'daki anaokulu örgün eğitim sisteminin bir parçası olarak kabul edilir ve 13 il ve bölgenin tamamında özel bir müfredata sahiptir. Bu programlar yalnızca birkaç ilde zorunlu olmakla birlikte, uygun yaştaki çocukların %97'si Kanada'da anaokuluna devam etmektedir (Council of Ministers of Education Canada, 2022).

Temel Eğitim

Kanada’da zorunlu eğitim için yaşlar iller ve bölgeler arasında farklılık gösterir, ancak çoğu 6 yaşından 16 yaşına kadar okula devam etmeyi gerektirir. Bazı durumlarda, zorunlu eğitim 5 yaşında başlar ve diğerlerinde 18 yaşına veya ortaokuldan mezuniyete kadar uzanır. Çoğu il ve bölgede, ilkokullar 6 ila 8 yıllık eğitimi kapsar. İlköğretim öğrencilerinin neredeyse %98'i ortaöğretime devam etmektedir.

Ortaokul, zorunlu eğitimin son dört ila altı yılını kapsar. 2017-18'de ortaokul mezuniyet oranı %81, kadınların %84'ü ve erkeklerin %77'si mezun olmuştur. Genel mezuniyet oranı istikrarlı bir şekilde artarken, daha büyük öğrenciler orta öğretimlerini tamamladıkça uzun vadeli okulu bırakma oranı düşmüştür (Council of Ministers of Education Canada, 2022).

Mesleki Eğitim

Kanada’da ortaokuldan sonra mesleki, teknik ve çıraklık eğitimi yaygındır. Bu eğitimlerin verildikleri okullar, içerikleri ve süreleri bölgeler arası farklılıklar göstermektedir. Mesleki eğitim, öğrenciyi doğrudan o beceri veya ticarete dayalı bir kariyere veya programa yönlendirmeyi amaçlayan bir beceri veya ticarete özel eğitim sağlayan çok yıllık bir program veya bir dizi kurs anlamına gelir. Ortaokulla ve lise sonrası düzeyde devlet kolejleri ve enstitülerinde, kar amacı gütmeyen özel kolejlerde ve işyerinde çıraklık programları

aracılığıyla sunulmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde, mesleki programlar ayrı, uzmanlaşmış okullarda veya hem akademik hem de mesleki akışlar sunan okullarda isteğe bağlı programlar olarak sunulabilir. Ortaokul programları, öğrenciyi işgücüne, lise sonrası programa veya çıraklığa hazırlar.

Kanada'daki çıraklık programları ise genellikle yetişkinlere yönelik olsa da gençlerin bazı illerde ve bölgelerde giderek daha fazla yer alması da söz konusudur. İşyerinde verilen uygulamalı eğitim ağırlıklı bu okullarda ilgili sektör ile iş birliği yapılmaktadır ve eğitim kurumu teorik bileşenleri sağlar (Council of Ministers of Education Canada, 2022).

Yükseköğrenim

Kanada'da ortaöğretim sonrası eğitim, kurumun niteliğine ve programın uzunluğuna bağlı olarak dereceler, diplomalar, sertifikalar ve onaylar sunan hem devlet destekli hem de özel kurumlarda yürütülmektedir. Tanınmış bir lise sonrası kurum, eyalet veya bölge yasama organının resmi veya özel bir kanunu veya hükûmet tarafından zorunlu kılınan bir kalite güvence mekanizması aracılığıyla dereceler, diplomalar ve diğer kimlik bilgilerini vermek için tam yetki verilen özel veya kamu kurumudur. Kanada'da devlet üniversitesi ve özel üniversite olmak üzere toplamda 223 üniversite ile 213 devlet koleji ve enstitüsü bulunmaktadır (Council of Ministers of Education Canada, 2022).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

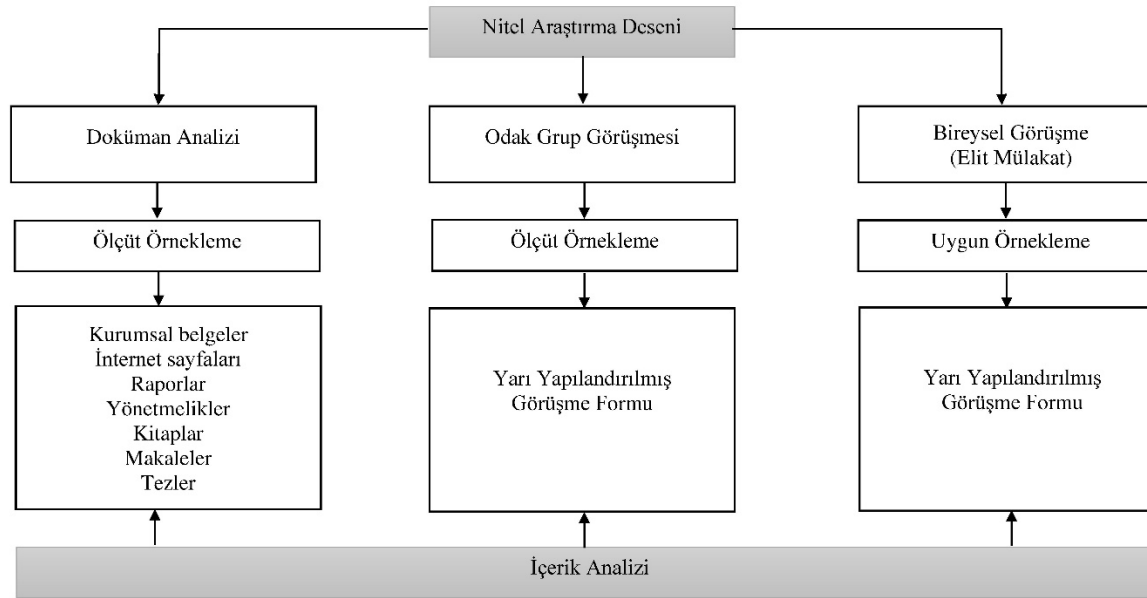
Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modelindedir. Araştırma kapsamında, 2018 yılında yapılan PISA sınavında başarılı olan OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul yöneticilerinin profesyonelleşmesi konusu ele alınmaktadır. Yıldırım’a (1999) göre, nitel araştırmaya dair kesin tanımlamalar yapmak güç olsa da nitel araştırmanın mantığını ve veri toplama yöntemindeki farklılığı ortaya koyan farklı tanımlamalar yapmak mümkündür. En genel tanımıyla nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; varlıkların, durumların veya olguların doğal ortamında ve bütüncül olarak ele alındığı; araştırmacının katı kurallarla hareket etmediği ve araştırma sürecine kendisinin de dâhil olabildiği araştırma türüdür (Yıldırım, 1999). Bu çalışma, bir olguyu olduğu şekliyle araştırmayı ve var olan durumu betimlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Belirli bir problem üzerine eğilmek, veriyi doğal ortamında toplamak ve tümevarım yöntemi ile analiz yaparak belirli kod, kategori ve temalar ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma modeli tercih edilmektedir (Creswell, 2012). Johnson ve Christensen’a (2012) göre, nitel araştırma; kelime, resim, söz gibi nitel verilere dayanan, tümevarım bilimsel yönteminin kullanıldığı, araştırılan konu hakkında derinlemesine ve özgün nitelikte bilgi edinmeyi amaçlayan bir araştırma türüdür.

Bu araştırmada durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Durum alışmaları, bir veya birkaç durumu yakından ve derinlemesine anlama ve mevcut durumu açığa çıkarma isteğiyle başlamaktadır (Yin, 2017). Bu çalışmada profesyonelleşme olgusu derinlemesine incelenmektedir. Creswell'e (2012) göre, durum çalışması geniş çaplı veri toplamaya dayalı sınırlı bir sistemin derinlemesine keşfedilmesi sürecidir. Yin (2014) durum çalışmalarının temel iki özelliğine vurgu yapmaktadır. Bunlardan birincisi, olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belli olmadığında, ağdaş bir olgu veya durumu gerçek bağlamında incelemektir. İkincisi ise, çoklu veri kaynaklarının kullanılması gerektiğiyle ilgilidir. Bu anlamda, bu çalışmada üç aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk olarak, PISA sınavında başarılı olan OECD lkelerindeki eğitim yöneticisi profesyonelleşmesine dair dokümanlar incelenmiştir ve ardından Türkiye'de eğitim yöneticisi profesyonelleşmesine dair dokümanlar ile karşılaştırmalar yapılmıştır. İkinci aşamada, başarılı bulunan okul yöneticileri (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) ile Türkiye'de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama modeli üzerine odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise st düzey eğitim yöneticileri ile eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair elit mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tüm veriler içerik analizine tâbi tutulmuştur. Bir başka ifadeyle, bu araştırma doküman analizi, odak grup görüşmesi ve elit mülakat tekniklerinin birlikte kullanıldığı nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın yöntem akış şeması şekil 7'de verilmektedir:

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONELLEŞMESİ: OECD ÜLKELERİ BAĞLAMINDA BİR KARŞILAŞTIRMA



Şekil 7. Araştırmanın yöntem akış şeması.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması üç aşamada ele alınmıştır. Bunlar; doküman incelemesi, odak grup görüşmesi ve elit mülakattır. Verilerin toplanmasına dair detaylar her aşama için ayrı ayrı açıklanmıştır. Verilerin toplanma süreci başlamadan önce araştırmanın etik açıdan uygunluğunun incelenmesi için Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'na başvuru yapılmıştır. İlgili Etik Kurul 15.06.2020 tarih ve E.61994 sayılı yazısıyla Araştırma Kod:2020-206 numarası vererek araştırmanın etik açıdan uygunluğunu oy birliğiyle onaylamıştır (EK 1).

Doküman İncelemesi

Örgütsel ve kurumsal belgeler, uzun yıllardır nitel araştırmalarda temel unsur olmuştur. Son yıllarda, nitel araştırmanın bir parçası olarak doküman analizinden bahseden araştırma raporlarının ve dergi makalelerinin sayısında bir artış meydana gelmiştir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi sistematik analizler yapmak isteyen, politika belgeleri ile ilgilenen kurum veya araştırmacılar için uygun bir veri toplama biçimidir. Belgeler, nitel araştırmalar için tamamlayıcı nitelikteki unsurlar olarak görülmektedir (Olson, 2010). Tanımlamak gerekirse, doküman analizi, belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Bowen'e (2009) göre, bir yorumlayıcı paradigma içinde tasarlanan veya tarihsel ve kültürler arası çalışmalar için belgeler/dokümanlar tek gerekli/geçerli veri kaynağı olabilir (s. 29). Bu araştırma da bir kültürler arası karşılaştırma çalışması niteliği taşımasından dolayı doküman analizinin uygun bir teknik olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmada doküman analizi tercih edilmesinin bir diğer nedeni ise dokümanların, değişiklik ve gelişmeyi izlemek için başvurulabilecek kaynaklar olması, eğer bir belgenin çeşitli taslakları erişilebilir ise araştırmacının değişiklikleri belirlemek için bunları karşılaştırabilir olmasıdır (Yin, 1994). Bu çalışmada başvurulacak dokümanların zaman içerisinde değişen taslaklarının kıyaslanabilmesi, yasa, yönetmelik gibi belgelerin zaman içerisindeki değişimine bakılabilmesi açısından doküman analizinin avantajlarından faydalanılmıştır.

Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi, tek bir fenomen, olay, örgüt veya programın zengin tanımlarını üreten yoğun çalışmalar üzerine kurulu nitel vaka çalışmaları için geçerlidir (Stake, 1995; Yin, 1994). Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik

(bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedürdür. Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009). Doküman analizinin diğer araştırma tekniklerinden en büyük farkı, raporlar ve yazışmalar gibi teknik olmayan literatürün bu tür çalışmalarda potansiyel bir veri kaynağı olarak ele alınabilmesidir (Mills, Bonner & Francis, 2006).

Dokümanlar, bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metin (kelimeler) ve görüntüleri içerebilir. Merriam (1988) “Her türden doküman, araştırmacının anlamı ortaya çıkarmasına, anlayış geliştirmesine ve araştırma problemi ile ilgili içgörülerini keşfetmesine yardımcı olabilir” (s. 118), diyerek doküman analizinin işlevlerine vurgu yapmaktadır. Bowen’a (2009) göre dokümanlar, arka plan ve bağlam, sorulacak ek sorular, ek veriler, değişiklik ve gelişimi izlemenin bir yolunu ve diğer veri kaynaklarından elde edilen bulguların doğrulanmasını sağlar (s. 31). Ayrıca, olayların artık gözlemlenemediği veya bilgi verenlerin ayrıntıları unuttuğu durumlarda, belgeler veri toplamanın en etkili yolu olabilir. Atkinson ve Coffey (1997) dokümanları, üretilen, paylaşılan ve sosyal olarak organize edilmiş şekillerde kullanılan 'sosyal gerçekler' olarak betimlemektedir (s. 47). Bir çalışmanın parçası olarak sistematik değerlendirme için kullanılabilecek belgeler çeşitli biçimlerde olabilir. Doküman analizi yapmak amacıyla kullanılabilecek belgeler Tablo 5’te verilmektedir:

Tablo 5

Doküman Analizinde Kullanılabilecek Belgeler

Araştırmacı	Dokümanlar
Bowen, 2009	Reklamlar; gündemler, devam kayıtları ve toplantı tutanakları;
	Gazete, kupür ve dergiler
	Etkinlik programları (basılı veya çevrimiçi)
	Mektup ve muhtıralar
	Harita ve çizelgeler
	Kitaplar ve broşürler
	Başvuru formları ve özetler
	Radyo ve televizyon programları
	Örgütsel veya kurumsal raporlar
	Çeşitli kamu yayınları
	Anket verileri
	Fotoğraf albümleri
	Basın/yayın metinleri
	Kurumsal kayıtlar
Fitzgerald, 2012	Denetim raporları
	Çalışan verileri
	Kurum internet sayfaları
	Politika notları
	Konuşma metinleri
	Basın bültenleri
	Ders kitapları

Tablo 5’te verilen dokümanlar dışında karalama defterleri, menüler, reklam panoları, haritalar, broşürler, sözleşmeler gibi belgeler de doküman analizinde kullanılabilir (Love, 2003). Yin (2016) nitel araştırmalarda araştırmacıların mektup, seyahat notları, takvim, kişisel ajandalar vb. gibi belgelerin de veri kaynağı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu tür belgeler kütüphanelerde, gazete arşivlerinde, tarihi toplum ofislerinde ve örgütsel veya kurumsal dosyalarda bulunur. Araştırmacılar için işlevsel bir yöntem olan doküman analizi, eğitim araştırmalarında da oldukça fazla tercih edilmektedir. Fitzgerald’a (2012) göre, eğitim örgütlerine ilişkin kayıtlar, denetim raporları, çalışan verileri, örgüt internet sayfaları, politika notları, konuşma metinleri, basın bültenleri, ders kitapları gibi dokümanlar eğitim örgütlerinin daha derinlemesine incelenmesine, daha iyi betimlenmesine olanak sağlamaktadır.

Doküman analizi sürecinde önceki literatür bir doküman olarak listelenmese bile önemli bir veri kaynağıdır. Araştırmacılar genellikle çalışmalarının bir parçası olarak önceki literatürü

gözden geçirir ve bu bilgileri raporlarına dâhil eder. Önceki çalışmalar bir veri kaynağıdır ve araştırmacının analiz için temel olarak ham verilere sahip olmaktan ziyade verilerin tanımlanmasını ve yorumlanmasını sağlar (Bowen, 2009).

Doküman analizininin çeşitli avantajları literatürde; a) etkililiği, b) erişilebilirliği, c) maliyet etkinliği, d) reaktif olmaması (araştırma sürecinden etkilenmemesi), e) stabil (istikrarlı) olması, f) doğruluğu ve g) geniş kapsamı olarak sıralanmıştır (Bowen, 2009; Merriam, 1988; Yin, 1994). Doküman analizinin avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlar; a) her detayı içermemesi, b) erişilebilirlik (her dokümana her zaman erişmek güçtür) ve c) önyargılı seçicilik (her dokümanın araştırmaya dâhil edilmemesi) olarak öne çıkmaktadır (Bowen, 2009; Yin, 2004).

Doküman incelemesinde analiz süreci, belgelerde bulunan verileri bulmayı, seçmeyi, değerlendirmeyi (anlamlandırmayı) ve sentezlemeyi gerektirir. Bir başka deyişle, doküman analizi, gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlamayı içerir (Bowen, 2009, s. 32). Doküman analizi, daha sonra özellikle içerik analizi yoluyla ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri halinde düzenlenen verileri (alıntılar veya tüm metinler) aktarma süreciyle devam eder (Labuschagne, 2003). Doküman analizi yaparken daha önce yayımlanan çalışmalar üzerinde kritik değerlendirmeler yapılmakta; araştırmanın problem durumuyla ilgili çalışmalar arasındaki ilişkiler, çelişkiler, boşluklar, benzerlikler ve farklılıklar araştırmacı tarafından ortaya konmakta ve sonraki süreçlerde neler yapılabileceği okuyucuya aktarılmaktadır (American Psychological Association, 2011).

Fitzgerald (2012), araştırmacıların temel araştırma yaklaşımı olarak doküman analizini kullanması durumunda, araştırmanın sistematik olarak bütünlük taşıması için Tablo 6'daki adımların izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Doküman analizinin aşamaları ve bu araştırmada izlenen doküman analizi aşamaları detaylı olarak Tablo 6'da verilmektedir:

Tablo 6

Doküman Analizi Aşamaları

Doküman Analizi Aşamaları	Doküman Analizinin Bu Çalışmada Takip Edilen Aşamaları
1. Araştırma probleminin veya konusunun tanımlanması veya ortaya konulması	OECD ülkelerinin PISA sınavlarındaki akademik başarı durumu ele alınarak, okul yöneticisi ve okulundaki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ortaya konulmuş ve OECD ülkelerinde eğitim yöneticisi profesyonelleşmesi problem durumu olarak belirlenmiştir.
2. Araştırmanın amacının ve araştırma sorularının belirlenmesi	<i>Araştırmanın amacı şu şekilde belirlenmiştir:</i> Bu araştırmanın amacı, OECD ülkeleri bağlamında uluslararası bir karşılaştırma yaparak, Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri gibi profesyonelleşmeye dair çeşitli çıkarımlarda bulunmak, kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak eğitimde akademik yönden başarılı ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerinden iyi uygulama örnekleri sunmak, Türkiye’deki mevcut başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemlerine yönelik görüş ve önerilerini değerlendirmek ve Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitimde profesyonelleşmeye dair görüşlerini almaktır. <i>Araştırmanın bu aşamasındaki araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:</i> 1. Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri nelerdir? 2. Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair seçme, yetiştirme ve atama gibi sistemler Türkiye’deki uygulama ile hangi yönleriyle benzeşmekte veya farklılaşmaktadır?
3. Araştırma konusuna ilişkin teorik ve yöntemsel çerçevenin belirlenmesi	Araştırma konusuna ilişkin çerçeve, eğitim yöneticisi profesyonelleşmesi ve OECD ülkelerinde eğitim yöneticiliğine dair uygulamalar olarak belirlenmiştir.
4. Literatürden anahtar kelime veya temaların seçilmesi	Literatürden profesyonelleşme, eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme, atama kelimeleri anahtar kelime olarak seçilmiştir. PISA’da (2018) en başarılı beş ülke ise temalar olarak belirlenmiştir.

Tablo 6 (devamı)

Doküman Analizi Aşamaları	Doküman Analizinin Bu Çalışmada Takip Edilen Aşamaları
5. Dokümanların temin edilmesi	Seçilen ülkelerin eğitime ve yönetimine dair internet sayfaları, yasal metinler, bu konularda yayınlanan makaleler, tezler, haberler, kitaplar, uluslararası raporlar, dergiler, politika notları, basın bültenleri, konuşma metinleri faydalanılacak dokümanlar olarak belirlenmiş ve temin edilmiştir.
6. Dokümanların sınıflandırılması	Temin edilen dokümanlar şu şekilde sınıflandırılmıştır: <i>İnternet sayfaları:</i> Bakanlık sayfaları, kurum sayfaları, okul sayfaları, OECD internet sayfası. <i>Basılı dokümanlar:</i> Kitaplar, dergiler, makaleler, yönergeler, strateji belgeleri, tezler. <i>Çevrimiçi ulaşılan dokümanlar:</i> Politika notları, yasal metinler (yasa, yönetmelik vb.), gazete haberleri, gazete makaleleri, konuşma metinleri, internet haberleri, OECD verileri, uluslararası raporlar ve istatistikler, resmi gazeteler.
7. Verilerin derlenmesi ve sıraya koyulması	Belirlenen her ülke için veriler ayrı ayrı elde edilmiş sıraya koyulmuştur.
8. Verilerden temalar oluşturulması veya verilerin temalar çerçevesinde ele alınması	Veriler her ülke için ayrı ayrı ele alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Örneğin; Güney Kore temasında tüm dokümanlar seçme, yetiştirme ve atama gibi başlıklara ayrılmış ve birinci araştırma sorusuna dair bulgular yazılmıştır.
9. Elde edilen temalar çerçevesinde verilerin yorumlanması	Dokümanlardan her ülke için ayrı başlıklarda elde edilen veriler bir araya getirilmiş, bu ülkelerden elde edilen veriler, bütüncül halde Türkiye’den elde edilen verilerle birlikte ele alınmıştır.
10. Yapıyı oluşturma ve rapor yazma	Bütüncül analizin ardından eğitim yöneticisi profesyonelleşmesine dair ülkeler arası benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulup ikinci araştırma sorusuna yönelik bulgular yazılmıştır.

Not: Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis. In A. R. J. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison (Eds.), *Research methods in educational leadership & management* (pp. 296-308). London: SAGE kaynağından uyarlanmıştır.

Doküman analizi için belgeleri seçerken araştırmacının dikkate alması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar, hangi kurum/kuruluş/örgütlerin belgelerinin analize dâhil edileceği, analize alınacak belge türleri ve bu belgelerin yayımlanma zamanıdır (Wach & Ward, 2013). En önemli kriter ise belgenin araştırma konusunu temsil edebilir nitelikte ve orijinal olmasıdır. Bu çalışmada dâhil etme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Kurum/kuruluş/örgüt türleri:* Eğitim Bakanlığı, kamu okulları, resmi yayın kanalları gibi resmi örgütlere ait internet sayfaları ve belgeler.
- Belge türleri:* Basılı ve internet ortamında yayınlanan ve kamu erişimine açık oijnal belgeler.

- c) *Yayımlanma zamanı*: Belgenin en güncel ve yürürlükte olan belge olması (özellikle yasa, yönetmelik, tüzük gibi belgeler için).

Geray (2006) dokümanları, niteliklerine ve bulundukları ortama göre sınıflamıştır. Nitelikleri ve ortamlarına göre dokümanlar Tablo 7’de gösterilmektedir:

Tablo 7

Nitelikleri ve Bulundukları Ortamlarına Göre Dokümanlar

Sınıflama Türü	Dokümanlar	Bu Çalışmada Kullanılan Doküman Türleri
Niteliklerine göre dokümanlar	Yazı temelli olanlar (metinler, kitaplar, ansiklopediler, raporlar, sözlükler, dergiler, günlükler gibi)	Metinler Kitaplar Raporlar Dergiler Makaleler
	Görüntü temelli olanlar (fotoğraflar, afişler, haritalar gibi)	-
	Ses temelli olanlar (ses kayıtları, müzik yayınları, radyo yayınları gibi)	-
	Görsel işitsel temelli olanlar (belgeseller, TV programları, videolar, sinema filmleri gibi)	-
Bulundukları ortama göre dokümanlar	Yazılı olanlar (kitaplar, raporlar, dergiler gibi)	Kitaplar Raporlar Dergiler Makaleler Tezler
	Filmsel olanlar (fotoğraflarlar gibi)	-
	Bilgisayar üzerinde olanlar (veri tabanları gibi)	Veri tabanları Kurum internet sayfaları
	Taşınabilir manyetik olanlar (CD, flash disk gibi)	-

Not: Geray, H. (2006). Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş iletişim alanından örneklerle. Ankara: Siyasal kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, bu araştırmada yazı temelli dokümanlardan ve bilgisayar temelli veri tabanlarından faydalanılmıştır.

Corbetta (2003) ise dokümanları kişisel ve kurumsal dokümanlar olarak ayırmıştır. Kişisel ve kurumsal dokümanlar Tablo 8’de verilmektedir:

Tablo 8

Kişisel ve Kurumsal Dokümanlar

Doküman Türü	Doküman	Bu Araştırmada Kullanılan Doküman Türleri
Kişisel Dokümanlar	Mektup	-
	Günlük	-
	Anı	-
	Yaşam öyküsü	-
	Fotoğraf	-
	Film	-
	Video	-
Kurumsal Dokümanlar	Kanun	✓
	Yönetmelik	✓
	E-okul gibi okula ilişkin doküman ve defterler	✓
	Gazeteler	✓
	Kurum Kayıtları	✓

Not: Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 8’de bu araştırmada kullanılan dokümanlar ✓ işareti ile gösterilmiştir. Bu çalışmada tezin amacına hizmet edecek şekilde kişisel dokümanlardan değil orijinallikinden emin olunan ve temsil edebilirliği yüksek olduğu düşünülen kurumsal dokümanlardan faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bir araştırmada çalışma evreni, ulaşılabilir evren olup, araştırmacının doğrudan gözlem veya inceleme yapmasına ya da ondan seçilen bir örnek küme üzerinden inceleme yapmasına olanak sağlar (Karasar, 2014). Karasar (2014), çalışma evreninin canlı veya cansız her türlü elemanı içerebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın ilk kısmını oluşturan çalışma grubu da cansız elemanlar olan dokümanları içermektedir.

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde bilgi açısından zengin durumları seçmede farklı yollar izlenebilmektedir (Patton, 2014, s. 230). Ölçüt örnekleme de bunlardan birisidir. Ölçüt örnekleme, yalnızca zaman değişkeni ile yapılmaz, araştırmanın konusu olan herhangi

bir durum da ölçüt olarak belirlenebilir (Grix, 2010). Bu araştırmada, belirlenen durumu (eğitim yöneticisi profesyonelleşmesi) en iyi şekliyle ele alabilmek için OECD ülkelerinin tümündeki okul yöneticisi seçme yetiştirme sistemlerini incelemek yerine, son yapılan PISA (2018) sınavında üç temel alanda da başarılarıyla öne çıkan 5 OECD ülkesinin yönetici yetiştirme sistemleri incelemeye alınmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel nokta, seçilecek çalışma grubunun bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014, s. 238). Ölçüt olarak, 2018 yılında yapılan PISA sınavında en az iki temel alanda (okuma, fen ve matematik alanlarından) ilk beşe girmiş OECD ülkesi olma durumuna göre doküman analizine tabi tutulacak ülkeler belirlenmiştir. Çalışma kapsamında incelemeye alınan OECD ülkeleri ve bu ülkelere ait veriler Tablo 9’da verilmektedir:

Tablo 9

2018 PISA Temel Alanlarda İlk 5’e Giren OECD Ülkeleri

2018 PISA Temel Alanları			
Sıralama	Okuma	Fen	Matematik
1	Estonya*	Estonya*	Japonya*
2	Kanada*	Japonya*	Güney Kore*
3	Finlandiya*	Finlandiya*	Estonya*
4	İrlanda	Güney Kore*	Hollanda
5	Güney Kore*	Kanada*	Polonya

*En az 2 temel alanda sıralamada ilk 5’te yer alan ülkeler

Tablo 9’dan yola çıkarak araştırmanın çalışma grubuna 2018 PISA’da en az iki temel alanda ilk 5’e giren OECD ülkeleri olan Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Kanada alınmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen ülke sayısının 5 ile sınırlı tutulması derinlemesine inceleme yapabilmek amacı ile olmuştur.

Odak Grup Görüşmesi

Nitel araştırmalarda çoklu veri kullanımı (triangulation) yanlış algılamayı ve sonuçların geçersizliğini en aza indirmek için tercih edilmektedir (Stake, 1995, s. 134). Çoklu veri kullanımında amaç farklı bakış açıları ile elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır (Mayring, 2011, s. 148). Atkins ve Wallace’a (2012) göre, veri elde etmek amacıyla birden fazla yöntemin kullanılması bu deneyimlerin daha detaylı anlaşılabilmesine, bulguların

karşılaştırılmasına ve çapraz kontrol yapılmasına yardımcı olur (s. 111). Doküman analizi, genellikle çoklu veri toplama aracı olarak diğer nitel araştırma teknikleri ile birlikte kullanılır (Denzin, 1970, s. 291). Bu nedenle, bu çalışmada çoklu veri toplama teknikleri tercih edilmiştir. Birincisi doküman analizi olan bu tekniklerden ikincisi odak grup görüşmesi olmuştur. Doküman analizi sonucunda ulaşılan belgelerde yer alan bilgiler, araştırma kapsamında sorulması gereken bazı soruları ve dikkat edilmesi gereken durumları önerebilir (Bowen, 2009, s. 30). Bu nedenle, doküman analizinin ardından araştırma soruları belirlenmiştir. Bu süreç, bir yöntemin diğerini etkileşimli bir şekilde nasıl tamamlayabileceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir (Bowen, 2009, s. 30).

Nitel araştırmalarda başvurulacak temel bilgi toplama yollarından birisi de görüşmedir (Yıldırım, 1999). Bu çalışmada, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir görüşme tekniği olan (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 9) odak grup görüşmesine başvurulmuştur. Odak grup görüşmesini diğer görüşmelerden ayıran, grup etkileşiminin varlığı (Morgan & Krueger, 1993, s. 15) ve araştırmacının süreç içerisindeki sosyal etkileşimleri görebilmesi avantajıdır (Işık & Semerci, 2019). Bogdan ve Biklen'e (1998) göre, odak grup görüşmeleri, belirli bir şekilde yapılandırılmış grup görüşmeleridir ve genellikle 8-10 katılımcı ve 1 moderatörden oluşur (s. 100). Araştırmacının odak grup görüşmesinde moderatör olarak yer alması, sosyal süreçleri görmesine olanak sağlamaktadır (Savin-Baden & Major, 2013, s. 375). Bu çalışmada da odak gruplardaki etkileşimin diğer yöntem veya tekniklerden çok daha fazla bilgi edinilmesine olanak sağlaması avantajından faydalanmak amacıyla 15-18 kişilik okul müdürü/müdür yardımcısı grupları ve 1 moderatörden oluşan 7 farklı odak grup (komisyonlar) oluşturulmuştur. Odak grup görüşmelerinde bir konu verilmekte ve katılımcıların dinamik grup diyalogu ile bu konu hakkında konuşmaları cesaretlendirilmektedir (Bogdan & Biklen, 1998, s. 100). Bu çalışmada okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması konusu ortaya atılmış ve katılımcıların bu konuda moderatör eşliğinde birbirleriyle uzun süreli etkileşimde bulunması sağlanmıştır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak, önce odak grup görüşmesi ve sonra da buradan ortaya çıkan ve bireysel olarak derinlemesine sorulamayan soruları da yarı yapılandırılmış sorular çerçevesinde iletmek amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilebilir (Işık & Semerci, 2019, s. 63). Buradan yola çıkarak, derinlemesine veri elde etmek amacıyla odak grup görüşmesinin ardından, katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 2) verilmiş ve kendilerine yöneltilen 3 soruya yönelik tartıştıkları fikirlerini ve varsa eklemek istedikleri

görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Görüşme formları yüz yüze uygulanmıştır. Görüşme öncesinde ise bilgilendirilmiş gönüllü olur formunu (EK 3) doldurmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin araştırmacı ile katılımcılar arasında kıyaslanabilir veri elde edilmesi konusunda avantajlı olduğu bilinmektedir (Işık & Semerci, 2019, s. 60), bu çalışma da bir karşılaştırmalı analiz araştırması olduğu için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Bu araştırmada, bireysel ifade ve deneyimlerle yaşantıların ve anlamların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Shermann & Webb, 2005). Bireylerin tecrübelerini pratik, duygusal, mekânsal, sosyal, dilsel ve zamansal olarak somutlaştırmaları önem taşımaktadır (Wertz, 2011). Bu araştırmada da okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sürecine yönelik sorularla okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan yani olguyu deneyimleyen bireylerin bu konuda yaşantı ve deneyimlerini anlamlandırarak dışa vurmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılardan ideal okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemi önerilerini yazmaları istenmiştir.

Araştırmada veriler iki ölçme aracıyla toplanmıştır. İlk olarak katılımcılara, demografik verilerinin belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu” verilmiştir. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, eğitim düzeyi, müdür yardımcısı olarak çalışıp çalışmama durumu, yöneticiliğe ilk atanma biçimi, okul yöneticiliği eğitimi alıp almama durumu, yönetici olmaya sevk eden motivasyon kaynağı, okul yöneticiliğinde başarıya sevk eden en önemli faktör, Sivil Toplum Kuruluşlarında yöneticilik yapıp yapmama durumu, bilgisayar kullanabilme düzeyi, yabancı dil seviyesi, ulusal ya da uluslararası proje yapıp yapmama durumuna ilişkin sorular yer almıştır.

Görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunda yazılan yönergede: “Okul yöneticiliğine seçme, yetiştirme ve atama ile ilgili bir model önerisinde bulununuz.” ifadelerine yer verilmiş, şu sorular sorularak görüşler alınmaya çalışılmıştır:

- a) Okul yöneticileri nasıl seçilmelidir?
- b) Okul yöneticileri nasıl yetiştirilmelidir?
- c) Okul yöneticileri nasıl atanmalıdır?

Odak grup görüşmesinde bu soruların içeriği genişletilmiş olup, yarı yapılandırılmış görüşme formunda da her soruyu ayrıntılı yanıtlamaları için yeterli alan bırakılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, eğitim yöneticisi profesyonelleşmesine dair görüş ve öneri belirtecek en zengin veri kaynağının, hâlihazırda bu görevi yapmakta olan okul müdürleri ve müdür yardımcıları olduğu düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Ankara ilinde düzenlenen “Eğitimde Yönetim Süreci Çalıştayı” katılımcısı olan 81 ilde farklı okul türlerinde görev yapan başarılı okul müdürlerinden oluşmaktadır. Odak grup görüşmesi için çalışma grubunu, araştırmanın yapıldığı yılda (2018-2019 eğitim-öğretim yılı) Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ölçütlere göre başarılı okul yöneticisi olarak nitelendirilen okul müdür ve müdür yardımcıları oluşturmuştur. Çalışma grubuna okul yöneticilerinin dâhil edilmesinde temel etmen, Türk eğitim sistemi kapsamında okul müdürü seçme, atama ve yetiştirmeye ilişkin deneyime en fazla bu grubun sahip olduğu kabulüdür. Diğer yandan, Yilmaki vd. (2007) ve Michalak (2009) yaptıkları araştırmalarda, bulunduğu bölgede belirli kriterlere göre belirlenen okul müdürlerinin en başarılı okul müdürleri olmalarının gerekmediğini, belirlenen kriterleri taşıdıkları ve akademik başarıyı da ulusal ölçekte gerçekleştirilen sınavlarda yansıttıkları için başarılı olarak nitelendirildiklerine ve söz konusu bu başarının belirli bir payının da okul müdürüne atfedildiğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle, uluslararası ölçekte yapılan sınavlarda öne çıkan ülkelerin eğitim yöneticiliği sistemlerinin araştırıldığı bu çalışmada, çalışma grubuna dâhil edilen okul yöneticileri en başarılı okul müdürleri olarak değil, bulundukları bölgede akademik başarı dâhil olmak üzere birçok alana ilişkin eğitim göstergeleri ve bulundukları bölgede başarılı olarak algılanma kriterlerini karşıladıkları için başarılı okul müdürleri olarak nitelendirilmiş ve bu kriterleri taşıyan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Başarılı okul müdürlerinin belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Buna göre araştırmanın temel amacı doğrultusunda, MEB tarafından belirlenen ölçütlere göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan başarılı okul müdürleri belirlenmiştir. MEB tarafından bu ölçütler *“olumlu bir okul iklimi oluşturabilme, makamından çok okul koridorları, öğretmen odası ve sınıflarda vakit geçirebilme, öğretmenini, öğrencisini, velisini dinleyerek onlara güven verebilme ve öğretmenlerinin potansiyelini en iyi şekilde ortaya koyabilmesi için motive edebilme”* şeklinde belirlenmiştir. Brinkerhoff (2005), nitel bir araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde iki tür kişi ya da kişilerin araştırmaya dâhil edilmesi önerisinde

bulunmaktadır. Bunlar, a) çalışma konusuna uygun hedef kitlede kolay erişilebilen ve gönüllü olan kişiler ve b) çalışma konusu ile ilgili sıradışı özellikler taşıyan, ortalamadan ayrılan kişiler olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada başarılı okul müdürleri olarak anılan kişiler, görev yaptıkları okullarda *değişimi gerçekleştiren, Türk eğitim sisteminde kendilerine verilen yasal görev, yetki ve sorumlulukları sorunsuzca yerine getiren ve diğerleri tarafından fark edilen okul yöneticileri* olmuştur.

Amaçlı örneklem, bir olguyu ya da durumu derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırmalara zengin veri kaynağı seçme imkânı tanımaktadır (Patton, 2008). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi de kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Bu nedenle, çalışmanın bu aşamasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan *başarılı okul yöneticisi ölçütleri* çerçevesinde belirlenen okul yöneticileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Literatürdeki başarılı okul müdürleri ile yapılan diğer araştırmalarda da katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir (Cemaloğlu & Duran, 2020, s. 45.). Literatürdeki başarılı okul müdürü belirleme ölçütleri de bu araştırmada kullanılan ölçütler ile benzer şekilde;

- a) Bulunduğu çalışma bölgesinde öne çıkmak (Day & Gu, 2018; Wildcat, 1995),
- b) Bulunduğu çalışma bölgesinde ün yapmak (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006; Gu, Day, Walker & Leithwood, 2018),
- c) Yerel ve ulusal bağlamlarda başarılarından dolayı ödüllendirilmek (Morrison, 1992; Steyn, 2014),
- d) Bulunduğu okulda akademik başarıyı artırmak (Ylimaki, Jacobson & Drysdale, 2007),
- e) Bulunduğu bölgede üst düzey eğitim yöneticileri (Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011), denetmenler (Abrams, 1998) ve denetim raporları (Drysdale, Gurr & Goode, 2016) ve il ya da ilçe millî eğitim müdürlükleri (Dixson, 2005; Hayes, 2003) tarafından başarılı bulunmak olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yukarıda belirtilen kriterlere bağlı olarak belirlenen okul yöneticileridir. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının, teorik

model ve veri doygunluğu ile ilgili bir durum olduğu, bu kararı da araştırmacının kendisinin verebileceği ifade edilmektedir (Coyne, 1997). Bu araştırmada yeterli veri doygunluğunu sağlayabilmek amacıyla Türkiye’de farklı illerde ve farklı düzeylerde devlet okullarında görev yapan 113 okul yöneticisine (okul müdürü ve müdür yardımcıları toplam sayısı) ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda, Türkiye’de göze çarpan uygulamaları ile dikkat çeken toplamda 113 okul yöneticisi bulunmaktadır. 3 okul yöneticisi odak grup görüşmesine katılmasına rağmen görüşme formunu uygun şekilde doldurmadığı için veri analizi dışında tutulmuştur. Çalışma, amacına yönelik olarak bir sonraki yıl okul yöneticiliğine devam edecek durumda olan okul yöneticileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen okul yöneticilerine dair betimsel bilgilere Tablo 10’da yer verilmektedir:

Tablo 10

Katılımcılara İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	102	92,7
	Kadın	8	7,3
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	3	2,7
	11-20 yıl	52	47,3
	21-30 yıl	46	41,8
	31 yıl ve üzeri	9	8,2
Yöneticilik Kıdemi	1-10 yıl	43	39
	11-20 yıl	54	49
	21-30 yıl	10	9,2
	31 yıl ve üzeri	3	2,8
Yaş	21-30	2	1,8
	31-40	35	31,8
	41-50	55	50
	51 ve üzeri	18	16,4
Branş	Sınıf	33	30
	Din Kültürü	16	14,5
	Meslek Dersleri	12	10,9
	Sosyal	11	10
	Matematik	5	4,5
	Türkçe	5	4,5
	Diğer	28	25,5
Müdür Yardımcısı Olarak Çalışma Durumu	Evet	99	90
	Hayır	11	10

Tablo 10 (devamı)

Değişken	Kategori	N	%
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	4	3,6
	Lisans	71	64,6
	Yüksek Lisans	32	29
	Doktora	3	2,8
İlk Atama Biçimi	Doğrudan Atama	18	16,3
	Sınav Sonucuna Göre Atama	66	60
	Vekâleten Atama	16	14,5
	Diğer	10	9,2
Okul Yöneticiliği Eğitimi Alma Durumu	Üniversite	9	8,1
	Hizmet içi	14	12,8
	Diğer	1	0,9
	Almadım	86	78,2
Yönetici Olmadaki Motivasyon Kaynağı	Kendi İsteği	76	69,1
	İl/İlçe yöneticileri	18	16,4
	Meslektaşları	11	10
	Aile	1	0,9
	Diğer	4	3,6
Yöneticiyi Başarıya Sevk Eden En Önemli Faktör	İçsel Motivasyon	37	33,6
	Değer ve İnançlar	48	43,7
	Vatan Sevgisi	16	14,6
	Profesyonel Olma	6	5,4
	Rekabetçi Yönü	1	0,9
	Çevre	2	1,8
Herhangi bir Sivil Toplum Kuruluşu'nda Yöneticilik Yapma Durumu	Evet	50	45,5
	Hayır	60	54,5
Bilgisayar Kullanabilme Becerisi	Az	2	1,8
	Orta	24	21,8
	İyi	63	57,3
	Çok iyi	21	19,1
Yabancı Dil Düzeyi	Hiç	25	22,7
	Az	38	34,5
	Orta	34	31
	İyi	12	10,9
	Çok iyi	1	0,9
Proje Yapma Durumu	Evet	48	43,6
	Hayır	62	56,4
Tüm Değişkenler için Toplam		110	100

Tablo 10'a göre katılımcıların büyük çoğunluğu (%92,7) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%47,3), 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. 10 yılın

altında bir süredir öğretmenlik yapan katılımcı oranı oldukça düşüktür (%2,7). Katılımcıların yarısına yakını (%49) 11-20 yıldır yöneticilik yapmaktadır. 31 yıl ve üzerinde yöneticilik yapan sadece 3 katılımcı (%2,8) bulunmaktadır. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında, yarısının 41 ile 50 yaşları arasında olduğu, 30 yaş ve altında sadece 2 katılımcının olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri sınıf öğretmenidir. Onu sırasıyla, Din Kültürü (%14,5) ve Meslek Dersleri (%10,9) öğretmenleri takip etmektedir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu (%90) daha önce okul müdür yardımcılığı yapmıştır. Okul yöneticilerinin yaklaşık üçte ikisi (%64,6) lisans mezunu olup, doktora yapan okul yöneticisi oranı çok düşüktür (%2,8). Okul yöneticilerinin ilk atama biçimlerine bakıldığında yaklaşık üçte ikisinin (%60) sınav sonucuna göre atandığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin %78,2'si okul yöneticisi olmak için herhangi bir eğitim almadığını belirtirken, eğitim alan okul yöneticilerinin %58'i bu eğitimi hizmet içinde aldığını belirtmiştir. Katılımcıların okul yöneticisi olmadaki motivasyon kaynağı daha çok kendilerinin isteğidir (%69,1), bunun dışında il veya ilçelerindeki yöneticilerin isteklerinden kaynaklı (%16,4) bu görevi üstlenen yöneticiler de bulunmaktadır. Yöneticileri başarıya sevk eden en önemli faktör, değer ve inançlarıdır (%43,7). Katılımcıların yaklaşık yarısı (%45,5), okul yöneticisi olmadan önce bir STK'da yöneticilik veya liderlik yaptığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanabilme düzeyi çoğunlukla iyi düzeyindedir (%57,3). Okul yöneticilerinin yabancı dil düzeyi daha çok (%34,5) az düzeyindedir. Okul yöneticilerinin yarısından biraz fazlası (%56,4) daha önce hiç ulusal veya uluslararası düzeyde proje yürütmemiştir.

Creswell'e (2013) göre, araştırmacı katılımcıların anonimliğini korumakla yükümlüdür ve araştırmacı katılımcılarına kimliklerini açığa çıkartmayacak kodlar ya da takma isimler kullanılmalıdır (s. 174). Bu araştırmada da gönüllü katılımcı formlarında katılımcıların da bilgilendirildiği üzere, katılımcıların kişisel haklarını korumak amacıyla okul müdürü ve müdür yardımcıları için çeşitli kodlar kullanılmıştır: komisyonlar için harf kodları K olarak kullanılmış, okul yöneticileri için kodlar sayı olarak belirlenmiştir. Örneğin; K4-12 olarak belirtildiğinde 4. komisyon 12. katılımcı şeklinde anlaşılması gerekmektedir.

Elit Mülakat

Zuckerman (1972) bir grupta elinde güç bulunduran kişiyi 'elit' olarak tanımlamaktadır. Stephens (2007), farklı farklı meslek gruplamalarıyla ilgili elit kavramı tanımlamaları

yapılsa da elit bir kişinin, bulunduğu toplumdaki ortalama bir kişiden farklı niteliklere ve onları etkileme gücüne sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Harvey (2011) ise elit kavramını, üst yönetimde çalışanlar ve kuruluşlarda yönetim kurulu düzeyinde görev alanlar olarak tanımlamaktadır. Bu bireyler bulundukları örgüt içinde karar verme süreçlerinde etkileri olan kişilerdir. Kimlerin elit sınıfında değerlendirilebileceğine dair bilgiler Tablo 11’de verilmektedir:

Tablo 11

Elit Sınıfında Değerlendirilen Bireyler

Sınıflandırma Türü	Elitler
Kurumsal Elitler (Hakim, 2013; Harvey, 2011)	CEO’lar
	Genel Müdürler
	Kurum Yöneticileri
	Üst Düzey Yöneticiler
	Başkan ve Başkan Yardımcıları
	Kurum Sahibi ve Ortakları
Siyasi Elitler (Hakim, 2013)	Parlamento Üyeleri
	Parti Liderleri
Toplumsal Elitler (Hakim, 2013)	Toplum Liderleri
	Kültürel Şahsiyetler
	Dinî Liderler

Not: Çeşitli kaynaklardan derlenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bu çalışmada eğitim yönetimi bağlamında elinde güç bulunduran kişiler, yani elitler Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nda üst düzey görevlerde yer alan kişilerdir. Tansey’e göre (2007), elitlerle görüşmenin, politika yapım sürecini inceleyen araştırmalara katkıları bulunmaktadır (s. 766). Bu araştırmanın temel amacı da eğitim yöneticisi profesyonelleşmesine dair çeşitli çıkarımlar ve önerilerde bulunmak olduğundan, eğitim yönetimi alanındaki bireylerle görüşmenin bu araştırmaya katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Elitlerle mülakat diğer kaynakların gösterdikleriyle bağ kurmaya, belli bir grubun ne düşündüğünü anlamaya, daha geniş insan gruplarının özellikleri hakkında çıkarım yapmaya ve olayları ya da olay zincirlerini yeniden inşa etmeye yardımcı olmaktadır (Tansey, 2007, s. 766). Bu çalışma kapsamında yapılan doküman analizi ve okul müdürleri ile yapılan görüşmelerin anlamlandırılması için politika yapıcılardan da görüş almanın uygun olduğu düşünüldüğü için elit mülakat veri toplama sürecine dâhil edilmiştir.

McDowell (1998) yüksek yeterliklere sahip, profesyonel olarak yetenekli ve alanının uzmanı kişileri 'profesyonel elitler' olarak tanımlamaktadır. Bu uzmanlar ile gerçekleştirilecek mülakat veya görüşmeler, standart düzeydeki bir kişi ile gerçekleştirilen görüşmelerden farklılaşmaktadır. Elitler, güçleri ve kendilerini eleştirilerden koruma istekleri nedeniyle sorulan sorulara nadiren yanıt verirler (Hunter, 1995). Laurila (1997), bu açıdan elitleri çok kesin bir cümleyle tanımlamaktadır: "Elit görünür ama her zaman kolay erişilebilir değildir". Bu çalışma her ne kadar elit mülakat tekniklerini ön plana çıkarsa da: 'tüm görüşmecilerin karşılaşabileceği olası sorunların bir çeşitliliği' olarak da düşünülebilir (Smith, 2006, s. 652). Ancak ne var ki, elitlerle araştırma yapmanın bazı meydan okuyucuları vardır. Bu potansiyel sorunların, bir konudan diğerine farklı olmasına rağmen, konu grubuna bağlı olarak genellikle belirli genel özelliklere sahip olduğunu ve bu nedenle görüşme yöntemlerinin buna göre ayarlanmasının gerekmesi, elit mülakatı ayrıca ele almanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle de elit mülakatlarda uyulması gereken bazı kurallar, uygulanması gereken bazı teknikler sıralamak mümkündür. Bu çalışmada, elit görüşmelerle dikkat edilmesi gereken aşağıda belirtilen bir dizi konuya odaklanılmış ve elit mülakat süreci şu aşamalarda yürütülmüştür:

- a) Güven ortamı oluşturmak,
- b) Görüşmenin tonunu belirlemek,
- c) Mülakatçının kendini tanıtmaması,
- d) Açık uçlu sorular sormak,
- e) Görüşmenin süre uzunluğunu belirlemek,
- f) Röportajın kaydedilmesinin uygunluğunu sormak,
- g) Zor röportajlarla başa çıkmak,
- h) Soruların içeriği,
- i) Soruyu cevaplamayan katılımcıları yönetmek,
- j) Görüşmeye ilgi çekmek ve
- k) Katılımcılardan geri bildirim almak.

Bunlardan ilki güven ve uyumdur; görüşme yapan ve yapılan kişi arasında mülakat öncesinde bir güven ortamı oluşturulmalıdır. Bu da mülakat yapacak kişinin kendini detaylı tanıtmaması ve görüşmenin amacını akademik olmayan bir dille net bir şekilde açıklamasıyla mümkün olabilir. İkinci olarak, görüşme yapacak kişi konuya çok iyi hazırlanmış, elit görüşmeciden gelebilecek her türlü soruya hazır olmalıdır (Zuckerman, 1972). Bu soruları

yanıtlayabilmek, görüşülen kişinin saygısını kazanmak ve kendi sorularına alacağı yanıtların niteliğini artırmak açısından önemlidir. Bu nedenle, mülakat öncesi üst düzey eğitim yöneticisine araştırmacı kendini detaylı tanıtmış, görüşme onay formunda (EK 4) kendisi ile ilgili bilgilere detaylıca yer vermiştir. Elit mülakatın en önemli özelliklerinden birisi araştırmacının çalışması ile ilgili ön bilgiyi ve varsa diğer bulgularını görüşme öncesi elit mülakat yapılacak kişiye aktarmasıdır. Bu nedenle araştırmacı mülakata oldukça hazırlıklı gitmiş, görüşme aşamasına geçmeden önce çalışma konusu ve yaptığı doküman analizi ve okul müdürleri ile yaptığı görüşmeler sonucunda elde ettiği diğer bulguları sözlü olarak elit mülakat yapacağı katılımcıya aktarmıştır. Bu süreç görüşmenin akışını kolaylaştırmış ve güven ortamı oluşmasını sağlamıştır. Elit mülakatın çalışmanın son aşamasına entegre edilmesinin nedeni de önce diğer bulguların analiz edilerek çalışmanın son veri toplama aşaması olan elit mülakat sürecinde kullanılmasının gerekliliği olmuştur.

Görüşülecek elit bireyin konumu itibarıyla, görüşme şekli değişebileceği gibi (Dexter, 2006), tüm elit görüşmelerde kaçınılması gereken bazı durumlar vardır. Bunlardan ilki elit görüşmelerde kapalı uçlu sorulara yer verilmemesidir, üst düzeyde görev yapan bir kişi konuşacağı konuda sınırlandırılmak istemeyebilir (Aberbach & Rockman, 2002). Ayrıca, elit görüşmelerde, görüşme yapılan kişinin yoğunluğu ve vakit darlığı göz önünde bulundurularak soruların önceden yapılandırılmış ve direkt konuya ilişkin olması beklenmektedir. Buradan yola çıkarak, görüşme formu, görüşme öncesinde mülakat yapılacak kişiye verilmiş, zaman iyi değerlendirilmiş ve sorular yarı yapılandırılmış formatta hazırlanmıştır (EK 5).

Görüşmeler, yüz yüze ya da telefon aracılığı ile gerçekleştirilebilir ancak ilgili literatür telefon görüşmelerinde yüz yüze görüşmelere kıyasla daha az detaylı yanıtlar alınabildiğini ortaya koymaktadır (Sturges & Hanrahan, 2004). Bu nedenle elit mülakatların yüz yüze gerçekleştirilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. Ancak elit bireylerle randevu ayarlamak standart bir görüşme randevusuna göre çok daha güçtür, bu nedenle zorunda kalınan hallerde telefon yoluna başvurulabilmektedir. Bu çalışmada telefon yolu ile mülakat tercih edilmemiş, tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

İlgili literatüre göre, elit mülakatlarda ideal bir zaman aralığı belirlemek güçtür. Ancak bu konuda çalışmalar yapan araştırmacılar genellikle elit kişilerin bu tür mülakatlar için bir saat verdiğini ancak mülakatın ortalama 45 dakika sürdüğünü belirtmektedir (Harvey, 2011). Bu nedenle, elit mülakatların uzunluğu değişiklik gösterse de, en uygun zaman diliminde en iyi

kalitede veri elde etmek için doğru ve gerçekçi dengeyi sağlamak önemlidir. Bu çalışmada randevu talep edilirken yaklaşık 45-60 dakika süreceği belirtilmiştir ve mülakatların en kısası 40 dakika en uzun 70 dakika sürmüştür.

Akademisyenler genellikle görüşmeleri kaydetme eğilimindedirler, veriye tekrardan erişebilmenin gerektiği durumlar oluşabilmektedir. Elit mülakatlarda, görüşmenin kayıt altına alınması ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Byron (1993), elit bireylerin daha rahat olduklarını ve görüşmenin kayıt altına alınmasında sakınca bulmadıklarını, Aberbach ve Rockman (2002), ortamda bir kayıt cihazı olmasının elit bireyleri rahatsız etmediğini belirtirken, Peabody vd. (1990), elit kişilerin ‘kayıt dışı’ belirtmek istedikleri şeylerden dolayı ortamda kayıt cihazı tercih etmediklerini belirtmektedir. Kısacası, görüşmenin daha ayrıntılı bir kaydı sağlayan, ancak görüşmecinin daha az veri sağlamasına neden olabilecek kayıt altına alınan görüşme ile görüşmenin daha zayıf bir açıklamasını sağlayan, ancak potansiyel olarak daha ayrıntılı kayıt dışı bilgiler sağlayan kayıt altına alınmayan görüşme arasında bir denge vardır (Byron, 1993). Bu çalışmada üst düzey eğitim yöneticileri ses kaydı alınmamasını uygun bulduğu için, alınan yanıtlar araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Elit görüşmelerde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise sorulara genelden başlayarak özele doğru gitmektir. İlk olarak mülakat yapılan kişinin eğitim veya iş geçmişi sorularak görüşme başlatılabilir, daha sonra daha konu odaklı sorulara geçilebilir (Harvey, 2011, s. 437). Ancak, elit mülakatlarda hiç değinilmemesi gereken bazı hususlar da mevcuttur. Örneğin, üst düzey bir yöneticinin maaşını ya da kazancını sormak gibi rahatsız edici sorulardan kaçınmak gerekmektedir. Elit bireyler, özellikle politikacılar, çoğunlukla istenmeyen sorularla nasıl baş edeceklerine ve geçiştireceklerine dair bir medya eğitimi alırlar. Bu nedenle böyle bir soru ile karşılaştıklarında onu kolayca geçiştirebilir, ancak görüşmenin kalan kısmı için rahatsızlık hissedebilirler. Bu çalışmada, elit mülakat yapılırken üst düzey eğitim yöneticilerine eğitim veya iş geçmişleri sorulmamıştır (araştırmacı kendisi ön bilgi edinip gitmiştir). Sorular genelden özele doğru sorulmuştur. İlk soru çalışmanın ana konusu profesyonelleşme konusuna dair şu şekilde sorulmuştur: “Ülkenizde eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak görülmekte midir?”

Elit görüşmeler sonlandırılırken araştırmayla ilgili herhangi bir yorum, gözlem veya eleştirisi olup olmadığının mülakat yapılan kişiye sorulması uygun olarak görülür (Harvey, 2011, s. 438). İşin uzmanından alınan herhangi bir dönüt aynı zamanda, araştırmanın devamı

için göz ardı edilmiş belirli soruların veya araştırma alanlarının olup olmadığını belirlemek için de önemlidir. Mülakatı tamamen sonlandırırken kartvizit alışverişi, özellikle genç araştırmacılar için, statülerini yükseltmek ve elit birey ile görüşmeci arasındaki güç farkını azaltmak için faydalıdır (Yeung, 1995). Bu, aynı zamanda görüşme yapılacak diğer elit bireyler için de iyi bir referans kaynağı olacaktır. Bu nedenle, araştırmacı görüşmeyi sonlandırırken, üst düzey eğitim yöneticisinden çalışma hakkındaki yorum ve görüşlerini almış, teşekkür ederek görüşme mekânından ayrılmıştır.

Çalışma Grubu

Elit mülakat çalışma grubu, uygun örnekleme yoluyla belirlenen, Türkiye’de hâlihazırda görev yapmakta olan toplamda 5 üst düzey MEB eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi, hâlihazırda mevcut olan, gönüllü ya da kolaylıkla çalışma grubuna dâhil edilebilecek katılımcıları araştırmaya dâhil etme yöntemidir. Uygun örnekleme yapılırken, çalışma grubuna dâhil edilmesi düşünülen katılımcılara uygun olup olmadıkları sorulur ve uygun olanlardan bir katılımcı grubu oluşturulur (Christensen, Johnson & Turner, 2011). Elit mülakat, üst düzey eğitim yöneticileri ile gerçekleştirildiğinden uygunluk temel kriter olmuştur. Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulgular raporlanırken her bir üst düzey eğitim yöneticisine bir kod adı verilmiştir. Üst düzey eğitim yöneticileri, EY1, EY2, EY3, EY4, EY5 şeklinde kodlanmıştır. Elit mülakat görüşmelerine dair bilgiler Tablo 12’de verilmektedir:

Tablo 12

Elit Mülakatlara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Unvan	Süre	Yer	Görüşme Tarihi	Cinsiyet
EY1	MEB Genel Müdür	50 dk.	Çalışma ofisi	Haziran 2022	Erkek
EY2	MEB Genel Müdür	40 dk.	Çalışma ofisi	Haziran 2022	Erkek
EY3	MEB Genel Müdür	55 dk.	Çalışma ofisi	Haziran 2022	Erkek
EY4	MEB Genel Müdür	70 dk.	Çalışma ofisi	Haziran 2022	Erkek
EY5	MEB Genel Müdür	49 dk.	Çalışma ofisi	Temmuz 2022	Erkek

Verilerin Analizi

Araştırma modelinin tüm aşamalarında içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, araştırmanın merkezî sorularıyla ilgili kategoriler halinde bilgiyi düzenleme sürecidir (Bowen, 2009, s. 32). İçerik analizinde süreç, verilerin dikkatli ve daha odaklı bir şekilde yeniden okunmasını ve gözden geçirilmesini içerir. Gözden geçiren kişi, elde edilen verilere daha yakından bakar ve belirlenen fenomenle ilgili temaları ortaya çıkarmak için verilerin özelliklerine dayalı olarak kodlama ve kategori oluşturma işlemini gerçekleştirir (Bowen, 2009, s. 32).

Doküman analizinde de diğer araştırma tekniklerinde kullanılan kod tema oluşturma teknikleri kullanılmıştır. Literatürde de belirtildiği üzere, görüşme dökümlerinde kullanılan kodlar, belgelerin içeriğine de uygulanabilir. Kodlar ve kodlardan üretilen temalar, farklı tekniklerle toplanan verilerin bütünleştirilmesine hizmet eder. Araştırmacının, belgelerden verilerin seçiminde ve analizinde nesnellik (araştırma materyalini adil bir şekilde temsil etmeye çalışarak) ve duyarlılık (anlamaya yönelik ince ipuçlarına bile yanıt verme) göstermesi beklenir (Bowen, 2009, s. 32). Elde edilen kodlardan, kavramsal olarak anlam bakımından ilişkili ve benzer özelliklere sahip olanlar, daha soyut ve kapsamlı kavramlar olan temalar altında gruplandırılmıştır.

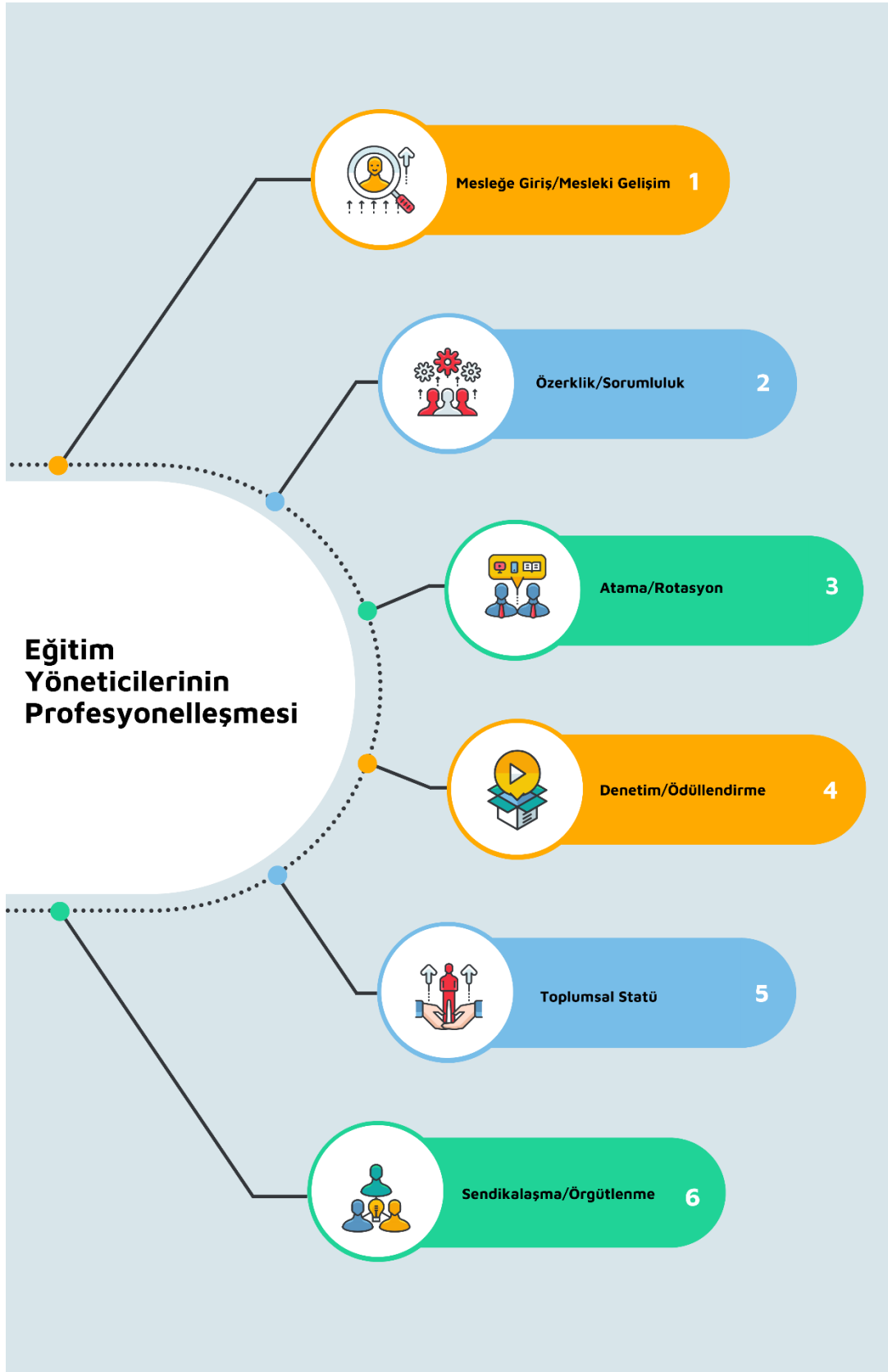
Literatürde profesyonelleşmeye dair yapılan tanımlamalardan oluşturulan kodlar Tablo 13'te verilmektedir:

Tablo 13

Eğitim Yöneticilerinin Profesyonelleşmesi Kapsamında Yapılan Doküman Analizinde Kullanılan Kodlar

Kod	Araştırmacı
Dernek, mesleki kuruluş	Kerr, Von Glinow & Schriesheim (1977)
Bağımsızlık	
Uzun süreli etkileşim	
Toplumsal hizmet	
Nitelik/yeterlik	
Kurallar	
Gelişim	Shafer, Park & Liao (2002)
Toplumsal sorumluluk	
Kurallar	
Özerklik	
Nitelikli eğitim	Barber (1996)
Toplumsal fayda	
Denetim	
Ödüllendirme	
Bilgi temeli	Farmer & Stuart (1990)
Mesleki özerklik	
Kişisel üstünlük	
Toplumsal önem	
Mesleki örgütlenme	
Etik	
Yakından denetim	
Görev bağımsızlığı	
Kanun ve yönetmelikler	
Uzmanlık, bilgi ve yetkinlik	Toren (1976)
Etik kurallar	
Mesleki özerklik	
Meslek kuruluşları	Karasu (2001)
Uzmanlık	
Özerklik	
Bağlılık	
Sorumluluk	

Doküman analizi sonucu çıkarılan kodlardan oluşturulan ve karşılaştırmalı analizde kullanılan temalar Şekil 8’de gösterilmektedir:



Şekil 8. Eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi kapsamında yapılan karşılaştırmalı analizde kullanılan temalar.

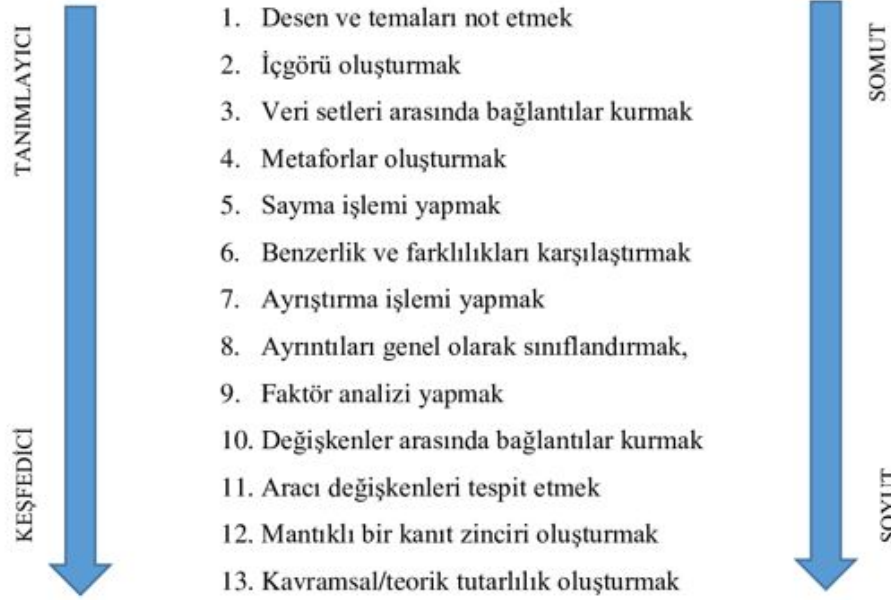
Yapılan literatür taraması sonucunda eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi, çalışma kapsamına alınan 5 OECD ülkesi ve Türkiye için, mesleğe giriş, mesleki gelişim, özerklik/sorumluluk, atama/rotasyon, denetim, ödüllendirme, toplumsal statü ve sendikalaşma/örgütlenme temalarında incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, görüşme ve mülakatlardan elde edilen kod ve temaların doküman analizinden toplanan verilerle bütünleştirilmesi amacıyla, dokümanlar da içerik analizine tabi tutulmuştur. Bahsi geçen kod ve temalara örnek olacak biçimde araştırmanın amaçları doğrultusunda bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Nitel araştırmalardaki verilerin temel kaynağı olarak belirtilen doğrudan alıntılar, cevaplayıcıların duygu derinliği, dünyalarını düzenleme şekilleri, olan şeylerle ilgili düşüncelerini, deneyimlerini ve kavrayışlarını ortaya çıkarmaktadır (Patton, 1990).

Araştırmada literatür taraması ve doküman incelemesinin ardından önemli görülen temalar çerçevesinde eğitim yönetimi alanında görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcıları için bir görüşme formu, üst düzey eğitim yöneticileri için bir görüşme formu olacak şekilde toplamda iki görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kod, kategori, tema oluşturma sürecine alınmış ve elde edilen tüm veriler bütünleştirilerek eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi ve okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Veriler araştırma sorularına uygun şekilde sunulmuş ve sonuçlar ortaya konulan verilerle ilişkilendirilmiştir.

Nitel verinin anlamlandırılması için Huberman ve Miles'in (1998) önerdiği Şekil 9'daki süreç takip edilmiştir:

NİTEL ARAŞTIRMADA VERİ ANLAMLANDIRMADA KULLANILAN TAKTİKLER



Şekil 9. Nitel araştırmada veri anlamlandırmada kullanılan taktikler.

Şekil 9’da da görüldüğü gibi, Huberman ve Miles (1998), nitel yöntemlerle toplanan verilerin de sayılarla ifade edilebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın ikinci aşamasında okul müdürü ve müdür yardımcılarında toplanan verilerin sayılarla ifade edilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğünden elde edilen kod ve temalara dair frekans değerleri de verilerek raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmacının araştırma yaparken birden fazla (en az iki) kanıt kaynağından yararlanması beklenmektedir, farklı veri kaynakları ve yöntemlerinin kullanımı yoluyla çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğine katkı sağlanır. Belgelerin yanı sıra bu tür kaynaklar arasında görüşmeler, katılımcı veya katılımcı olmayan gözlemler yer alabilir (Yin, 1994). Bu çalışmanın temelinde doküman analizi yer alsa da odak grup görüşmesi ve bireysel görüşme tekniklerine de başvurularak çalışma zenginleştirilmiştir. Miles ve Huberman (2015), çeşitleme yoluyla araştırmanın güvenirliliğinin de arttırılabileceğini ileri

sürmektedirler. Araştırmacı, çoklu veri kullanımı (tirangulation) ile Eisner'in (1991) "inanırlılığı besleyen bir kanıt birleşimi" sağlamaya çalışmıştır (s. 110). Bu çalışmada veri kaynağı olarak hem dokümanlara hem kişilere, veri toplama tekniği olarak hem doküman analizine hem görüşmeye, örneklem olara hem ölçüt örneklemeye hem uygun örneklemeye, katılımcı olarak hem okul müdürü ve müdür yardımcılarına hem de üst düzey eğitim yöneticilerine, veri türü olarak hem çevrim içi hem yazılı kaynaklara başvurularak çeşitleme yoluyla inceleme yapılan konuda daha kapsamlı ve derinlemesine verilerin elde edilmesi ve zengin betimlemelerin yapılması amaçlanmıştır.

Çalışmada çoklu veri kaynaklarından faydalanılmasının amacı, farklı yöntemlerle toplanan bilgileri inceleyerek, veri setleri arasında bulguları doğrulamak ve böylece tek bir çalışmada var olabilecek olası önyargıların etkisini azaltmaktır (Bowen, 2009). Patton'a (1990) göre, çoklu veri kullanımı (triangulation), araştırmacının bir çalışmanın bulgularının yalnızca tek bir yöntemin, tek bir kaynağın veya tek bir araştırmacının yanlılığının bir eseri olduğu suçlamasına karşı çalışmanın özgünlüğünü korumasına yardımcı olur.

Araştırmada, Fitzgerald'ın (2012) doküman analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla önerdiği dört kriter dikkate alınarak şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. *Gerçeklik*: Çalışma grubuna alınan dokümanların orijinal halleri korunmuş ve dokümanlar üzerinde oynama yapılmamıştır.
2. *Güvenirlik*: Dokümanların, elde edildiği yerlerin sağlam ve güvenilir kaynaklar olmasına özen gösterilmiştir.
3. *Temsil edebilirlik*: Araştırma probleminin sorularına cevapların aranabileceği uygun kaynaklar çalışma grubuna dâhil edilmiştir.
4. *Anlam*: İçerik analizi ve metin çözümlemelerine uygun olduğu düşünülen, anlamlı bulunan dokümanlar kaynak olarak tercih edilmiştir.

Görüşme formları oluşturma sürecinde hem dil alanından hem eğitim yönetimi alanından uzman görüşleri alınarak görüşme formlarına son hâli verilmiştir.

Araştırma verilerinin farklı kişiler tarafından da yorumlanması ve araştırmacının kendi yorumlarını diğerlerinden aldığı yorumlarla karşılaştırması araştırmanın *iç geçerliliğini* (inandırıcılık) artıran unsurlar arasında gösterilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün,

Karadeniz & Demirel, 2012). Bu amaçla, araştırmacı bulgulara dair kendi yorumlarını alan uzmanlarından aldığı yorumlarla karşılaştırmıştır.

Araştırmada *güvenirliği* arttırmak amacıyla bir katılımcı ile yapılan görüşmenin bir alan uzmanı tarafından da kodlaması yapılmış ve araştırmacının kodlaması ile uzmanın kodlaması karşılaştırılarak kodlama doğruluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu kodlama uyumu değeri 0,86 çıkmıştır. Görüş birliği sayısının, toplam görüş birliği ile görüş ayrılığı sayısının toplamına bölünerek hesaplanan değerin 0,80 ve üzeri olması kodlama uyumu değerinin uygun olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 2015).

Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri de uzun süreli etkileşimdir (prolonged involvement) (Holloway & Wheeler, 1996). Nitel bir çalışmada inanılabilirliği sağlamanın en iyi yolu uzun süreli etkileşimdir. Bu çalışmada geçerliği arttırmak amacıyla katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Etkileşim süresi uzadıkça oluşan güven ortamı ile daha sağlıklı veriler elde edilebileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticileri ile tam bir gün geçirilerek odak grup görüşmesi yapılmış ve sonrasında soru formları araştırmacılar tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak en başarılı OECD ülkelerinden araştırma kapsamında incelenen ülkelerden yapılan doküman analizi sonucunda eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşmeye ilişkin hangi süreçlerin yer aldığı incelenmiştir. İkinci aşamada, incelenen OECD ülkelerindeki profesyonelleşme ve Türkiye’deki eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme, atama, ödüllendirme gibi süreçler karşılaştırılmıştır. Üçüncü aşamada, Türkiye’deki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başarılı bulunan okul yöneticilerinin mevcut seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri analiz edilmiştir. Son aşamada ise Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin başarılı ülkelerin modelleri düşünüldüğünde Türkiye’deki mevcut sisteme dair görüş ve önerileri verilmiştir.

Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Eğitim Yöneticiliği Profesyonelleşmesine Dair Bulgular

Araştırmanın ilk araştırma sorusu, ‘Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yönetimi sistemleri ve eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair seçme, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemleri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Bu bölümde sırasıyla Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Kanada’daki eğitim yöneticiliği profesyonelleşmesine dair bulgular her ülke için ayrı ayrı ve profesyonelleşme başlıklarına göre ayrıştırılarak verilmektedir.

Estonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular

Bakanlık Düzeyinde Yönetim

Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, okul öncesi, ilk ve orta öğretim, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi dâhil tüm eğitim sisteminden sorumludur. Bakanlık, eğitim finansmanı ve kalite değerlendirmesine ilişkin gerekliliklerin yanı sıra ulusal standartları ve müfredatı belirler. Bakanlık, politikalarının uygulanmasını desteklemek için yedi ulusal kar amacı gütmeyen vakıf kurmuştur. Bunlar arasında, ulusal değerlendirmeleri yönetmek gibi genel ve mesleki eğitimdeki belirli görevlerden sorumlu olan Innove Vakfı ve eğitimde teknoloji becerilerinin geliştirilmesini ve kullanımını destekleyen Estonya Bilgi Teknolojileri Vakfı (HITSA) bulunmaktadır. 2020 yılında bu yedi vakıf, Eğitim ve Gençlik Kurumu çatısı altında birleştirilmiştir (NCEE, 2022).

Estonya'nın 15 bölgesinden her biri, ülke genelinde 560'tan fazla okulu denetleyen bir belediye eğitim ofisine sahiptir. Bu ofisler, okul liderlerinin seçilmesi ve ders dışı faaliyetler ve diğer okul hizmetleri için destek sağlanması dâhil olmak üzere okul operasyonlarını yönetmekten sorumludur. Bazı durumlarda belediyeler öğretmenler, hizmetler veya ders dışı tesisler gibi kaynakları paylaşmak için bir araya gelmiştir. Okullar, kaynak tahsisi ve personel alımı için yüksek düzeyde özerkliğe sahiptir (NCEE, 2022).

Okulların çoğu hala belediyeler tarafından yönetilirken, 2013 tarihli bir yasa, merkezî hükûmetin akademik, mesleki ve özel eğitim okullarını içerecek şekilde tüm liselerin sorumluluğunu üstlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu reformun amacı, ortaokullar arasında kalite ve tutarlılığı sağlamak ve belediyelere dağılmış küçük okulları daha büyük, bölgesel okullara dönüştürmektir. 2023 yılına kadar, Estonya'nın 15 ilçesinin her birinde merkezî hükûmet tarafından yönetilen bir lise olması hedeflenmiştir (NCEE, 2022).

Estonya’da bakanlık düzeyinde eğitim yönetimi sistemine dair genel bilgiler Tablo 14’te verilmektedir:

Tablo 14

Estonya'da Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Tema	İçerik	Kaynak
Yasal Dayanak	Estonya Cumhuriyeti Eğitim Yasası (Republic of Estonia Education Act)	Eurydice, 2018
Sorumlu Kurum	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı	Ministry of Education and Research, 2022
Yönetim Şekli	Yerel yönetim Sorumluluk devlet, yerel yönetim ve okullar arasında dağıtılmıştır.	Eurydice, 2018
Misyonu:	Bakanlığın misyonu, yenilikçi ve kalkınma odaklı bir toplumda her Estonya vatandaşı için yaşam boyu öğrenme olanaklarını sağlamak için eğitim politikası geliştirmelerini dengelemek ve koşullar ve ön koşullar yaratmaktır.	Ministry of Education and Research, 2022

Tablo 14 (devamı)

Görevleri	Ulusal kalkınma planlarının geliştirilmesi, Yasal işlemler sistemi oluşturmak, Ulusal müfredat ve diğer standartların geliştirilmesi; Devlet denetimi ve kalite güvence sisteminin geliştirilmesi; Devlet varlıklarının finansmanı ve kullanımının planlanması ve organizasyonu, Devlet tarafından sunulan eğitimin planlanması, Öğretmenlerin ve gençlik çalışanlarının eğitimlerinin geliştirilmesi, Halkı eğitim, araştırma, gençlik ve dil politikalarındaki gelişmeler hakkında bilgilendirmek, Uluslararası işbirlikleri kurmak.	Ministry of Education and Research, 2022
Hedefleri	Tüm Estonya halkına, insanlar olarak toplumda, iş ve aile yaşamında kendilerini gerçekleştirmeleri için onurlu fırsatlara sahip olmalarını sağlamak için yaşamları boyunca ihtiyaç ve yeteneklerine göre eğitim fırsatları sağlamak, Estonya'nın devamı ve gelişimi için üretkenliğin ve yaşam kalitesinin, iyi eğitimin ve kültürün artırılması için uygun koşulları sağlamak, Gençlere, uyumlu ve yaratıcı bir toplumun oluşumunu destekleyen gelişme ve kendini gerçekleştirme için geniş fırsatlar sunmak, Estonya dlini, sürekli gelişen bir kültür dili haline getirip, Estonya'da çok dilliliği değerli kılmak, Toplumun belgesel belleğinin korunması ve kullanılmasını ve yurttaş haklarının korunmasını sağlamak, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı alanındaki stratejik amaç ve misyonları tamamlamayı ve değerleri takip etmeyi destekleyen, iş birliğine ve içermeye yönelik, çalışanlara, ortaklara ve kamuoyuna güven yaratan bir organizasyon kültürü oluşturmak.	Ministry of Education and Research, 2022

Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

Estonya'da okul yöneticilerine 'headmaster' denilmektedir. Estonya'da okul yöneticisi adaylarının bu göreve seçilebilmeleri için öncelikle lisans mezuniyeti şarttır. Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması'nın (ISCED) bazı düzeylerinde ise lisansüstü mezuniyet veya eşdeğerinde liderlik yeterlikleri aranmaktadır. Bu yeterlik alanları ulusal düzeyde

tanımlanmakta, ancak bunların değerlendirilmesi, genellikle belediye yönetimi olmak üzere, okulun işletim organına bırakılmaktadır. Eğitimden mezuniyet zorunlu bir şart olmasa da, Estonya'daki müdürler okul liderliğine başurmadan önce ortalama 14 yıl öğretmenlik deneyimi edinmektedirler (Ministry of Education and Research, 2022). Okullar, müdürleri, işletme organları tarafından belirlenen yönergeler göre işe almaktadır. ISCED¹ düzeylerine göre okul yöneticisi mezuniyet şartları Tablo 15'te verilmektedir:

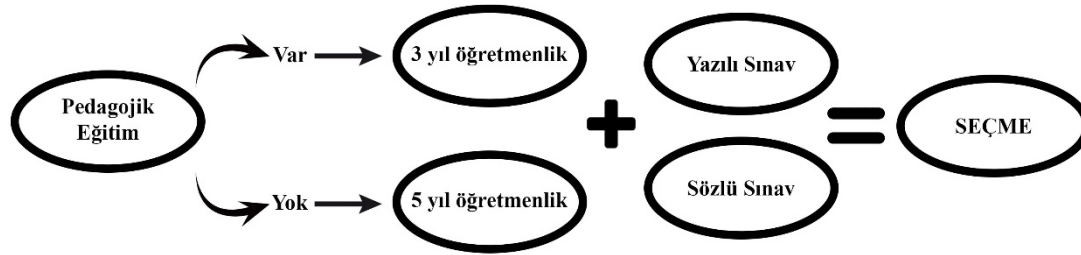
Tablo 15

Estonya'da Okul Yöneticiliğine Seçilme Mezuniyet Şartları

ISCED Düzeyi	Aranan Kriter
ISCED 02	Lisans mezuniyeti
ISCED 1	Master düzeyinde lisansüstü mezuniyet ya da eşdeğerinde liderlik becerileri
ISCED 24	Master düzeyinde lisansüstü mezuniyet ya da eşdeğerinde liderlik becerileri
ISCED 34	Master düzeyinde lisansüstü mezuniyet ya da eşdeğerinde liderlik becerileri

Not: Riigi Teataja (Estonya Resmî Gazetesi). 2022. Retrieved from <https://www.riigiteataja.ee/index.html> adresinden erişilmiştir.

Estonya'da okul yöneticiliğine seçilme şartları Şekil 10'da verilmektedir:



Şekil 10. Estonya'da okul yöneticisi seçme şartları.

¹ ISCED (International Standard Classification of Education - Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması). UNESCO tarafından geliştirilen ISCED, eğitim istatistiklerinin ve karşılaştırılabilir göstergelerin toplanması, derlenmesi ve bunların gerek ulusal gerek uluslararası düzeyde sunumu için uygun bir araç olarak tasarlanmıştır. ISCED standart kavram, tanım ve sınıflamaları sunmaktadır. Örneğin ISCED 0: Okul öncesi, ISCED 1: İlkokul, ISCED 2: Ortaokul, ISCED 3: Lise, ISCED 4: Ön Lisans, ISCED 5: Lisans, ISCED 6: Lisansüstü düzeyleri için kullanılan sınıflandırmalardır.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Estonya’da sistemdeki mevcut okul liderlerine, yeni atanan okul liderlerine ve geleceğin okul liderlerine yönelik özel mesleki gelişim programları 2015’ten beri uygulanmaktadır. Bu, müfredatı sunma ve kaynakları yönetme konusunda okul liderlerine sağlanan yüksek düzeyde özerkliği yansıtmaktadır.

Estonya’da okul müdürleri için mesleki öğrenme fırsatları, ulusal olarak tanımlanmış yetkinlikler ile paralel olacak şekilde hazırlanmaktadır. Hizmet içi eğitim zorunlu değildir ve müdürler, mesleki öğrenim ihtiyaçlarını kendileri belirler. Estonya’da genel olarak müdürler koçluk eğitimi almayı tercih etmektedir. Eğitim ve Araştırma Bakanlığı’na eğitim politikası uygulama desteği sağlayan Eğitim ve Gençlik Kurumu aracılığıyla yüz yüze veya sanal koçluk eğitim almaktadırlar.

TALIS 2018’e göre TALIS ülkeleri arasında Estonya, anketten önceki 12 ay içinde en az bir mesleki gelişim faaliyetine katılan müdürlerin daha yüksek bir oranına sahiptir. 49 katılımcı ülke arasında 1. sıradadır (TALIS, 2018).

Okul Yöneticilerinin Atanması

Estonya’da okullara göre atama şekilleri farklılaşabilmektedir. Müdürler en fazla 5 yıllığına okullara atanabilmektedir (Eurydice, 2018). Okul müdürlerinin atamaları devlet okullarında bölgenin belediyesi (yerel yönetim) tarafından yapılmaktadır. Tüm eğitim kurumlarının yönetici kadrosu iş sözleşmesi esasına göre çalışmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Profili

Estonya’da okul liderleri kilit bir kaynak olarak görülürken, mesleki gelişimleri de çok önemli kabul edilir. Estonya’da okul liderleri, müfredatı sunma ve kaynakları yönetme gibi konularda oldukça özerktir. Ancak, Estonya’da “okul lideri” konumu çekici görülmemekte ve maaş yetersiz görülmektedir. Ayrıca, okul liderlerine profesyonel geri bildirim sağlamak için sistematik bir mekanizma da mevcut değildir.

Estonya’da okul lideri, okuldaki eğitim hizmetlerinin genel kalitesinden sorumludur, bir okul gelişim planı geliştirir ve uygulanmasını denetler. “Okul lideri” konumu, daha çok

öğretmenliğin bir uzantısıdır ve ayrı bir mesleki statüye sahip değildir. Şu anda Estonyalı okul liderleri için ayrı bir kariyer yapısı bulunmamaktadır.

Estonya’da okul yöneticilerinin profiline dair bulgular Tablo 16’da verilmektedir:

Tablo 16

Estonya’da Okul Yöneticilerinin Profili

Tema	Estonya	OECD Ortalaması
Ortaokulda kadın okul yöneticilerinin oranı (%)	56,6	47,3
Ortaokulda okul yöneticilerinin yaş ortalaması (yıl)	53,2	52,2
Ortaokulda okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi (yıl)	14	9,7
Ortaokulda okul müdürlerinin yönetim ve idari işlere ayırdıkları ortalama vakit (%)	52,9	-
Ortaokulda okul müdürlerinin müfredat ve öğretim işlerine ayırdıkları ortalama vakit (%)	14,8	-
Ortaokulda işinde mutlu olan okul müdürlerinin oranı (%)	93,8	95,3
25-64 yaş aralığında ilkokul düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	37.991	68.794
25-64 yaş aralığında ortaokul düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	37.991	74.419
25-64 yaş aralığında ortaöğretim düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	37.991	79.033
Ortaokulda işinde maaşından memnun olan okul müdürlerinin oranı (%)	43,6	46,5
Ortaokulda okul düzeyinde alınan kararların oranı (%)	58,3	34
Ortaokulda okul düzeyinde öğretmenlerin maaş artışına karar verebilen müdürlerin oranı (%)	48,6	31,6

Not: OECD GPS Education. (2022). <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile> sayfasından erişilen verilerle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 16’da görüldüğü üzere, Estonya’da ortaokul düzeyinde kadın erkek eğitim yöneticisi farkı çok açık değildir. Okul yöneticilerinin yaş ortalaması OECD ortalamasının üzerindedir. Ortaokullarda okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi OECD ortalamasının oldukça üstündedir. Okul müdürlerinin idari işlere öğretim işlerinden çok daha fazla vakit ayırdıkları görülmektedir. İşlerinden memnuniyetlerinin OECD ortalamasının altında olduğu da görülmektedir. Bunun sebebi, aldıkları maaşın OECD ortalamasının çok altında kalması olabilir. Dolayısıyla, maaşlarından memnuniyet oranları da OECD ortalamasının altındadır.

Estonya’da okul yöneticileri özerk olduğundan okul düzeyinde karar alma oranları ve öğretmenlerin maaş artışlarına karar verme oranları OECD ortalamasının çok üstündedir.

Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları

Estonya'daki müdürler, işe alma kararları, öğretmen maaşları ve mesleki gelişim fonlarının kullanımı konusunda önemli ölçüde özerkliğe sahiptir. Müdürlere ayrıca öğrenci disiplini ve değerlendirmesine ilişkin okul politikaları üzerinde yetki verilir. Bununla birlikte, müdür maaşları, benzer şekilde eğitim almış profesyonellerin maaşlarıyla kıyaslanamaz ve okullar müdür alımı ile mücadele etmektedir (NCEE, 2022).

Estonya’da okul yöneticileri öğretme-öğrenme sürecinden ve mali kaynakların yasal ve amaca uygun kullanımından bizzat sorumludurlar. Okulun kalite güvencesi ve gelişimi için büyük sorumluluklara sahiptirler. Okul müdürleri öğretmenlerin okula alınması, sözleşmelerinin yapılması ve maaşlarının belirlenmesinden sorumludurlar. Ayrıca ihtiyaç duyulan branşlarda öğretmen adayları ile mülakat yaparlar. Estonya’da okul lideri, okuldaki eğitim hizmetlerinin genel kalitesinden sorumludur, okulunda gelişim planı geliştirir ve uygulanmasını denetler. Öğretmen değerlendirmeleri yine okul müdürü sorumluluğundadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmek ve ihtiyaç analizi yapmak bu değerlendirmenin temel hedeflerindendir. Müdürlerin öğrenci disiplini ve değerlendirmesine ilişkin okul politikaları üzerinde de yetkileri vardır (Eurydice, 2022).

Okul Yöneticilerinin Değerlendirilmesi, Ödül-Yaptırım Sistemleri

Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı denetim mekanizmasının genel çerçevesinden sorumludur. Bu mekanizma, bakanlık ve bakanlık adına yerel yönetimler tarafından yürütülebilmektedir. Eğitim denetiminin temel işlevleri; resmi eğitim programlarının öğretim sonuçlarını öğretim kademesine göre değerlendirmek ve eğitim ve okul etkinliklerinin ulusal eğitim programlarına uygunluğunu denetlemektir (Ministry of Education and Research, 2022). Bakanlık adına bir veya iki resmi görevli tarafından okul denetimi yapılmaktadır. Yapılan denetim gerçekleştirilmeden önce denetimin planlaması yapılır, denetim yapacak ekip belirlenir, belirlenen ekip okulda denetim yapar, elde ettiği verileri raporlaştırır ve bu rapor okul müdürüne gönderilir. Okul müdürü, kendi

açıklamalarını yapmak için en az üç iş günü süreye sahiptir. Bu raporda tavsiye niteliğinde öneriler ve gerekli görülürse yapılması zorunlu talimatlar yer almaktadır. Ayrıca her okul üç yılda bir kere olmak şartıyla ve tüm okul çalışanlarının katılımıyla bir öz değerlendirme raporu hazırlamak zorundadır. Bu raporda okulun geliştirilmesi gereken ve güçlü olduğu yönleri belirtilmektedir. Her okul kendi gelişim planını hazırlarken öz değerlendirme raporundan faydalanır. Bu rapor zorunlu olmamakla birlikte okulların resmi sitelerinde yayınlanabilir (Ministry of Education and Research, 2022).

Estonya’da okul liderlerine profesyonel geri bildirim sağlamak için sistematik bir mekanizma mevcut değildir. Okul lideri değerlendirmesi için merkezî bir çerçeve yoktur ve değerlendirme zorunlu değildir. Okul lideri değerlendirme prosedürleri tamamen okul sahibinin takdirindedir. Okul sahiplerinin düzenli okul lideri değerlendirmesi yapması durumunda, okul liderlerinin değerlendirilmesi için kullanılan çok farklı kriterlerin olması muhtemeldir ve ayrıca bunların okul öz değerlendirme kriterleriyle uyumlu olacağına dair bir garanti bulunmamaktadır (OECD, 2016a).

Ayrıca, okul lideri değerlendirmesi yapma kapasitesi farklı okul sahipleri arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Bazı sahiplerin okullardan sorumlu belirli bir departmanları olabilir, ancak çalışan sayısı değişebilir ve yalnızca bir olabilir. Genel olarak, okul liderine performansı ve davranışı hakkında güçlü bir profesyonel geri bildirim kültürü olmadığı bilinmektedir. Okul sahibi ve okul lideri arasındaki profesyonel geri bildirim tartışmaları Estonya’da hep devam etmektedir. Bir tür profesyonel ödül veya yaptırım uygulanıp uygulanmaması da okuldan okula okul sahibi ile lideri arasındaki iletişime göre değişmektedir (OECD, 2016a). Bunun dışında, müdürler gönüllü olarak çeşitli çevrimiçi platformlar aracılığıyla öz değerlendirme yapabilmektedirler (NCEE, 2022).

Japonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular

Bakanlık Düzeyinde Yönetim

Japonya’nın üç hükûmet düzeyi ulusal, valilik ve belediyedir. 47 vilayetin her birinin şehirler, kasabalar ve köyler olabilen kendi küçük belediyeleri vardır. Ulusal düzeyde, Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), ulusal müfredatın oluşturulması, öğretmen ve yönetici sertifika programlarının işletilmesi ve ücret tarifeleri dâhil olmak üzere erken çocukluktan yükseköğretime kadar eğitim sisteminden sorumludur

ve okulların kurulması için gereksinimlerin geliştirilmesi. MEXT ayrıca okullar için valilik ve belediye yetkililerine fon tahsis eder. İller kaynak ve personel yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır. Belediyeler, okulların denetiminden ve günlük işleyişinden sorumludur (NCEE, 2022).

Valilik düzeyinde, vali tarafından atanan beş üyeden oluşan bir eğitim kurulu bulunmaktadır. Bu kurul, öğretmenlerin ilk ve orta dereceli okullara atanmasından ve belediyelere fon sağlanmasından sorumludur. 2015 yılına kadar, bu kurullar valilik düzeyinde eğitim müfettişi atamıştır, ancak şimdi valinin valisine müfettiş seçimi konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır ve atamayı vali yapmaktadır (NCEE, 2022).

Belediyelerde belediye başkanı tarafından atanan eğitim kurulları vardır. Bu kurullar, öğretmen atamaları konusunda valilik eğitim kuruluna tavsiyelerde bulunmaktan, MEXT onaylı listeden ders kitaplarını seçmekten, hizmet içi öğretmen ve personelin mesleki gelişimini yürütmekten ve ilk ve ortaöğretimin günlük işlemlerini denetlemekten sorumludur (NCEE, 2022; OECD, 2016a).

Japonya’da bakanlık düzeyinde eğitim yönetimi sistemine dair genel bilgiler Tablo 17’de verilmektedir:

Tablo 17

Japonya'da Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Tema	İçerik	Kaynak
Yasal Dayanak	Eğitim Temel Yasası (Basic Act on Education - Act No. 120 of December 22, 2006)	MEXT - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - Japan, 2022
Sorumlu Kurum	Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı	MEXT - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - Japan, 2022
Yönetim Şekli	Ulusal, valilik ve yerel Sorumluluk merkezi ve yerel yönetimler arasında dağıtılmıştır.	MEXT - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - Japan, 2022
Misyonu	İnsanların gerektiği gibi öğrenmelerini ve verimli bir yaşam sürmelerini sağlayacak bir ortam geliştirmek için eğitim politikaları yapmak.	MEXT - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - Japan, 2022
Görevleri	Ulusal ve yerel yönetimler arasında uygun rol paylaşımı ve iş birliği yoluyla adil ve uygun bir şekilde yürütmek, Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve ülke genelinde eğitim standartlarını korumak ve yükseltmek için kapsamlı eğitim önlemlerini formüle edip uygulamak, Yerel yönetimlerin, bölgelerinde eğitimi teşvik etmek için bölgesel koşullara uygun eğitim tedbirlerini formüle edip uygulaması, Ulusal ve yerel yönetimlerin, eğitimin sorunsuz ve sürekli olarak sağlanması için gerekli mali önlemleri alması.	MEXT - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - Japan, 2022 Basic Act on Education - Article No. 16
Hedefleri	Dünyanın en üst düzey akademik yeteneğini ve normatif bilincini teşvik etmek için anaokullarından ilkokul, ortaokul ve lise veya eşdeğer okullara kadar eğitim geliştirmek, Akademik yetenek, zihin zenginliği ve sağlıklı bir beden arasındaki genel dengeye odaklanan, tüm çocukların yaşam yeterliliklerini beslemek için eğitim geliştirmek, Gelecekte toplumu yönetecek küresel fikirli bireylerin teşvik edilmesini teşvik etmek, Öretmenlerin kalitesini artırarak ve eğitimciler için gerekli öğretim çerçevelerini oluşturarak ulusal eğitim düzeyini korumak ve geliştirmek.	MEXT - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - Japan, 2022

Japonya'da, Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın (MEXT) belirlediği eğitim politikalarının ulusal ölçekte okulları önemli ölçüde etkilemesine rağmen, okul yönetimi ile ilgili öğretmen alımı ve mâli konularda kararların çoğunu illerin ve belediyelerin aldığını belirtmekte gerekmektedir (Yokota, 2021). Ancak, bazı belediyelerde

müdürler, hangi öğretmenleri tutacaklarına karar verme konusunda kendileri de inisiyatif alırlar (Choshi, 2016).

Ortaokul düzeyinde il bazında alınan kararların payı %31'dir (%5 olan OECD ortalamasının üzerindedir) ve özellikle, İl Eğitim Kurulları, kaynak yönetimine ilişkin kararların %65'ini ve personel yönetimi üzerine kararların %58'ini vermektedir (her ikisi için de %8 olan OECD ortalamasına kıyasla) (OECD, 2015).

Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

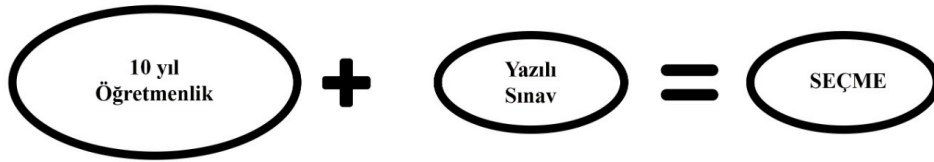
Japonya'da her okulda bir müdür, bir müdür yardımcısı, öğretmenler, bir okul hemşiresi ve diğer idari personel bulunmaktadır. Japonya'da yöneticilere 'principal', 'vice principal' ve 'chief teacher' diye hitap edilmektedir. Baş yönetici olarak müdür, verilen dersler ve ilgili idari işler de dâhil olmak üzere okulun tüm sorumluluklarını üstlenir. Müdür yardımcısı, okulun idari işlerinin yürütülmesinde ve öğrencinin eğitim faaliyetlerinden ve müfredattan sorumlu olmasında müdüre destek olur (OECD, 2016a).

Japonya'da okul müdürü olabilmek için temel şart öğretmen olmaktır. Sonrasında 10 yıl müdür yardımcılığı veya başöğretmenlik şartı aranmaktadır. Bu şartı karşılayanlar mülakata alınmaktadır. Bu sınavlar İl Eğitim Kurulları tarafından yapılmaktadır. Bunlar temel şartlar olsa da bu işten sorumlu İl Eğitim Kurulları tarafından bunlara ek uygulamalar da yapılabilmektedir. Örneğin; bazı İl Eğitim Kurulları adaylardan CV ya da makale isteyebilmektedir. Bunların dışında okul müdürü seçiminde, grup görüşmesi, bireysel vaka simülasyonu veya grup vaka simülasyonu gibi uygulamalara başvuran İl Eğitim Kurulları sayısı az olsa da mevcuttur. Yapılan mülakatlara ise sadece hükûmet yetkilileri katılmaktadır ancak bazı bölgelerde (%28.1) eğitim uzmanları ve diğer bölgelerde de (%12.5) diğer okul müdürleri veya şirket CEO'ları bu sürece dâhil edilmektedir (Yokota, 2021). Japonya'da okul müdürlüğüne seçilme şartları Şekil 11'de verilmektedir:



Şekil 11. Japonya’da okul müdürü seçme şartları.

Müdür yardımcıılığı için ise 10 yıl öğretmenlik şartı ve sınav şartı vardır. Diğer bir deyişle, Japonya’da okul müdürü olabilmek için toplamda 20 yıl görev yapmış olmak gerekmektedir. Japonya’da okul müdür yardımcıılığı seçilme şartları Şekil 12’de verilmektedir:



Şekil 12. Japonya’da okul müdür yardımcısı seçme şartları.

2016 yılında değiştirilen ‘Eğitim Görevlileri Özel Yasası’, öğretmenlerin ve müdürlerin gelişimi için standartlar oluşturmak için valilik ve İl Eğitim Kurullarını gerektiriyordu. Ancakbu yasa çıkmadan önce, 37 İl Eğitim Kurulu’ndan sadece 10’unun (%27,0) özellikle müdürler için standartlar oluşturduğunu ortaya koyulmuştur (Yokota, 2021).

Japonya’da 2000’li yapılan düzenlemelerle eğitim sektörü dışından kişilere de başvuru kapısı açılmıştır. Ancak çok da talep görmemiştir. Bunun sebebi olarak iki gerekçe sunulmaktadır. İlki bakanlığın böyle bir şart koymamasına rağmen İl Eğitim Kurulları’nın 45 yaş şartı koyması, ikincisi ise işe alımların 3-5 yıllık sözleşme ile yapılmasıdır.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Japonya’da okul müdürlerinin küçük bir kısmı (%12,9), hizmet öncesi, okul yönetimi veya müdür eğitim programı adı altında bir sertifika eğitimi veya kurs aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan 48 TALIS ülkesi arasında Japonya 44. sıradadır. Okul yöneticilerinin %41’i

hizmete başladıktan sonra bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim açısından Japonya 48 ülke arasında 3. sıradadır (TALIS, 2018). Buradan yola çıkarak Japonya’da okul yöneticiliği içi hizmet öncesinde bazı eğitimler verilirken asıl eğitimlerin hizmet içi süreçte yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Hizmet öncesi eğitim programında “Okul Yöneticiliği Eğitimi” isimli eğitim sadece okullardaki öğretim bölümlerinin başında olan ve 20 yıllık deneyime sahip eğitimcilere verilmektedir. Bu eğitimi alanlardan bazıları müdür vekili ya da yardımcısı olarak görevlendirilmekte, görevlendirilen yöneticiler ayrıca bir eğitime daha alınmaktadır.

Japonya’da okul müdürü seçme sürecinde olduğu gibi okul yöneticisi yetiştirme sürecinde de kıdem esas alınmaktadır. Acemi (ilk yılındaki) müdürler için ayrı, tecrübeli müdürler için ayrı eğitimler planlanmaktadır. Yeni müdürlere yönelik eğitimler ağırlıklı olarak müdürlere yönelik beklentiler, organizasyon yönetimi, yasal düzenlemeler, risk/afet yönetimi, özel eğitim, okul yönetimi vizyonu veya personel yönetimi/rehberlik/değerlendirme gibi konuları içermektedir.

Ulusal Okul Öğretmenleri ve Personel Geliştirme Enstitüsü (NITS) her yıl 160 müdüre okul vizyonu, müfredat yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve okul uyumundan oluşan bir haftalık mesleki gelişim sağlamaktadır. Ayrıca müdürler de dâhil olmak üzere gelecek vaat eden eğitimciler için okul yönetimindeki zorlukların analizlerini ve okul strateji haritasının oluşturulmasını içeren iki yıllık m mesleki gelişim eğitimi sunmaktadır (toplamda yaklaşık 120 müdür) (NITS, 2018). Ancak, yaklaşık 40 bin okulun bulunduğu Japonya’da bu girişim yeterli görülmemektedir (Yokota, 2021).

Ek olarak, Ulusal Öğretmen Geliştirme Merkezi (NCTD), MEXT ile iş birliği içinde deneyimli okul liderleri için ulusal düzeyde liderlik eğitimi programları sunmaktadır. NCTD'nin programları, eğitim kurulları tarafından aday gösterilen seçilmiş okul liderlerine açıktır. Programı tamamladıktan sonra, katılımcıların kendi bölgelerinde okul organizasyon yönetimi becerilerini geliştirmede öncü bir rol oynamaları beklenmektedir (NCEE, 2022).

National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS) okul müdürlerinin hizmet içi eğitimlerinin ana sorumlusudur ve yerel eğitim kurulları tarafından düzenlenen eğitimler de bu kurum tarafından koordine edilmektedir (NITS, 2018). Buun dışında, okul yöneticileri için Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından ulusal düzeyde çalıştaylar da düzenlenmektedir (NCEE, 2019). Bunun dışında, İl Eğitim Kurulları

ve üniversiteler arasındaki iş birliği, öğretim görevlilerinin veya danışmanların görevlendirilmesi gibi bireysel konularla sınırlı kalmaktadır (Osugi, 2014).

2016 yılında çıkarılan yasa ile Japonya'daki İl Eğitim Kurulları okul müdürlüğü standartları için şu listeyi oluşturmuşlardır: risk yönetimi, örgüt yönetimi, müdürlerin kendi vizyonuna dayalı okul yönetimi, veliler/toplulukla iş birliği, muhakeme, karar verme, problem tanımlama, personel geliştirme ve müzakere. (Ulusal Okul Öğretmenleri ve Personel Geliştirme Enstitüsü [NITS], 2018). Bu standartların müdürlük gelişimi için önemli kilometre taşları olarak hizmet edeceği düşünülmüştür (Yokota, 2021).

Okul Yöneticilerinin Atanması ve Yer Değiştirmesi

Japonya'da okul yöneticilerinin atama ve yer değiştirme işlerinden İl Eğitim Kurulları sorumludur. Müdürlerin işe alınma şekli çoğunlukla kıdeme dayalı ve prosedürelidir ve bu giriş noktasında bir adayı diğerinden ayırması pek olası değildir.

Japonya'da okul müdürlerinin bir okulda görev yapma süresi 3 yıldır. Yöneticiler aynı okulda en fazla üç yıl görev yapabilmekte olup bu süre sonunda görev yerleri eşdeğer bir okulla değiştirilmektedir. Bu uygulamadaki amaç başarılı ve deneyimli yöneticilerin liderlik becerilerinden ve deneyimlerinden il içerisindeki diğer okulların da yararlanmasını sağlamaktır (OECD, 2010).

Okul Yöneticilerinin Profili

Japonya'da okul yöneticilerinin profiline dair bulgular Tablo 18'de verilmektedir

Tablo 18

Japonya’da Okul Yöneticilerinin Profili

Tema	Japonya	OECD Ortalaması
Ortaokulda kadın okul yöneticilerinin oranı (%)	7	47,3
Ortaokulda okul yöneticilerinin yaş ortalaması (yıl)	58	52.2
Ortaokulda okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi (yıl)	4.6	9.7
Ortaokulda okul müdürlerinin yönetim ve idari işlere ayırdıkları ortalama vakit (%)	43,3	-
Ortaokulda okul müdürlerinin müfredat ve öğretim işlerine ayırdıkları ortalama vakit (%)	22,5	-
Ortaokulda işinde mutlu olan okul müdürlerinin oranı (%)	93	95,3
25-64 yaş aralığında ilkokul düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	-	68.794
25-64 yaş aralığında ortaokul düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	-	74.419
25-64 yaş aralığında ortaöğretim düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	-	79.033
Ortaokulda işinde maaşından memnun olan okul müdürlerinin oranı (%)	28,6	46,5
Ortaokulda okul düzeyinde alınan kararların oranı (%)	20,8	34
Ortaokulda okul düzeyinde öğretmenlerin maaş artışına karar verebilen müdürlerin oranı (%)	11,3	31,6

Not: OECD GPS Education. (2022). <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile> sayfasından erişilen verilerle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 18’de görüldüğü üzere Japonya’da ortaokulda kadın eğitim yöneticisi neredeyse yok denecek kadar azdır (%7), ilkokulda ise bu oran %23,1’dir. Okul yöneticilerinin yaş ortalaması OECD ortalamasının üzerindedir. Ortaokulda okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi OECD ortalamasının oldukça altındadır. Okul müdürlerinin idari işlere öğretim işlerinden biraz daha fazla vakit ayırdıkları görülmektedir. İşlerinden memnuniyetlerinin OECD ortalamasının altında olduğu da görülmektedir. Japonya okul müdürlerinin maaşlarına dair veri sağlanmamıştır. Ancak okul müdürleri Japonya’da birer öğretmen olarak görüldüklerinden maaşlarında öğretmen maaşlarından %10 ila 20 oranında bir fark olduğu bilinmektedir. Okul müdürlerinin maaşlarından memnuniyet oranları çok düşüktür. Japonya’da okul yöneticilerinin okul düzeyinde karar alma oranları ve

öğretmenlerin maaş artışlarına karar verme oranları OECD ortalamasının çok altındadır. Ortalama olarak, Japonya'daki okul yöneticileri rollerinde diğer TALIS ülkelerinin çoğundaki yöneticilerden daha az yıl harcamışlardır.

Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları

Japonya'da okullarda müdürler, ulusal müfredata dayalı olarak okul müfredatını planlamaktan ve okulların günlük faaliyetlerini yönetmekten sorumludur (NCEE, 2022). Japonya'da çatışma yönetimi, büyük ölçüde müdürlerin sorumluluğunda olan yönetim stratejileri arasındadır. Okul müdürlerinin birincil sorumlulukları, insanları belirli mesleki hedeflere ulaşmaları için zorlamak değil, kurum içindeki dengeyi korumaktır. Müdürlerin, yönlendirme veya değerlendirme yapmaktan ziyade yönetme ve koordine etme yoluyla liderlik etmeleri beklenir. Japon kültürü eğitim kurumlarına da yansımıştır. Bunun sonucu olarak, müdür, öğretme ve öğrenme için uyumlu bir ortam yaratırsa, topluluk üyelerinin doğal olarak mükemmelliğe ulaşacağına inanılır (Bjork, 2000).

Okul müdürü, okul içi ile okul dışı gruplar arasındaki koordinasyonu sağlamak, öğrenci temsilcileri ile haftalık görüşmeler gerçekleştirmek gibi görevler yürütmektedir. Öğretim işleri ile ilgili çok fazla sorumluluğu yoktur. Öğretimsel işlerle daha çok başöğretmen ilgilenmektedir, okulun günlük ve haftalık işleyişinden, derslerin planlanmasından ve öğretimin geliştirilmesinden başöğretmen sorumludur.

Japonya'da Yerel Eğitim Yönetiminin Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Kanuna (madde 39) göre, okul müdürü belediyelere kendi okulundaki öğretmenlerin transferine ilişkin gizli bir açıklama yapabilir (örneğin, belirli bir öğretmeni bir sonraki öğretim yılında tutmak mı yoksa çıkarmak mı isteyip istemeyecekleri). Bir araştırmada katılımcı 2.345 müdürün %61,3'ü görüşlerinin gerçek transfere yansıdığını düşündüklerini belirtmiştir (Benesse, 2007).

Ulusal mevzuat tarafından müdürlere verilen takdir yetkisi dışında, İl Eğitim Kurulları kendi yetkilerinin bir kısmını müdürlere devretmektedir. Ancak bu yetki devrinin çoğunun ücretli izin onayı, okul personelinin iş gezilerini yönlendirme/onaylama, muafiyeti onaylama, iş yükümlülükleri, okul binasının dışarıdan kullanımının onaylanması, fazla çalışmayı okul personeline yönlendirme, ödenek/tazminat gibi yönetsel işlevlerle sınırlı olduğu tespit edilmişti (Yokota, 2021).

Okul Yöneticilerinin Değerlendirilmesi, Ödül-Yaptırım Sistemleri

Japonya’da okul müdürleri de dâhil olmak üzere devlet okulu personelinin değerlendirilmesi, Yerel Kamu Hizmeti Yasası kapsamında düzenlenir. 2014 yılında bu kanun revize edilerek, her bir mahalli kamu görevlisinin yetenek ve başarısının değerlendirilmesine dayanan ve atama, maaş ve ceza gibi personel yönetimi kararlarında kullanılan bir personel değerlendirme sistemini kurumsallaştırmak üzere revize edilmiştir (Ministry of Internal Affairs and Communications [MIC], 2014). Yeni sistem, meritokrasi gerçekleştirmek ve tarafsızlığı ve şeffaflığı artırmak için tasarlanmıştır. Önceki sistem ise net kriterler içermemekte ve astlara dönüt verilmemekte idi. Değiştirilen Kanun uyarınca, yerel İl Eğitim Kurulları, müdürlerin ilgili pozisyonun görevlerini yerine getirmeleri için standart yetenek belirlemek durumundadır.

Uygulama ile ilgili olarak, Bakanlık, valilik ve yerel yönetimler İl Eğitim Kurullarına personel değerlendirme sistemi hakkında yıllık bir anket uygular. En son sonuca göre, çoğu il ve kurulda, bir müfettiş veya onun tarafından atanan bir kişi, okul liderlerinin (müdürler, müdür yardımcıları ve başöğretmenler) birincil veya ikincil değerlendircisidir. (MEXT, 2022). Değerlendiriciler genellikle İl Eğitim Kurulundaki görevlilerden oluştuğu, nadiren dışarıdan paydaşları dâhil edildiği bilinmektedir. Bu durum bilgilerin gizliliği konusundaki endişeleri yansıtıyor olabilir.

Ayrıca, bu değerlendirme sonuçları, terfi, maaş artışı ve azaltılması, ikramiye, görevden alma, yeniden atama, mesleki gelişim, insan kaynakları geliştirme, yetenek ve nitelik geliştirme ve ödüllendirme gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Sonuçların kullanılmamasının en sık nedeni terfi, maaş artışı/azalış, ikramiye, işten çıkarma veya düşürme için başka sistemlere başvurmalarıdır. Aynı zamanda, kıdeme odaklanma, BOE'lerin değerlendirme sonuçlarını bu kararlara yansıtmasını da engelleyebilir.

Güney Kore’de Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular

Bakanlık Düzeyinde Yönetim

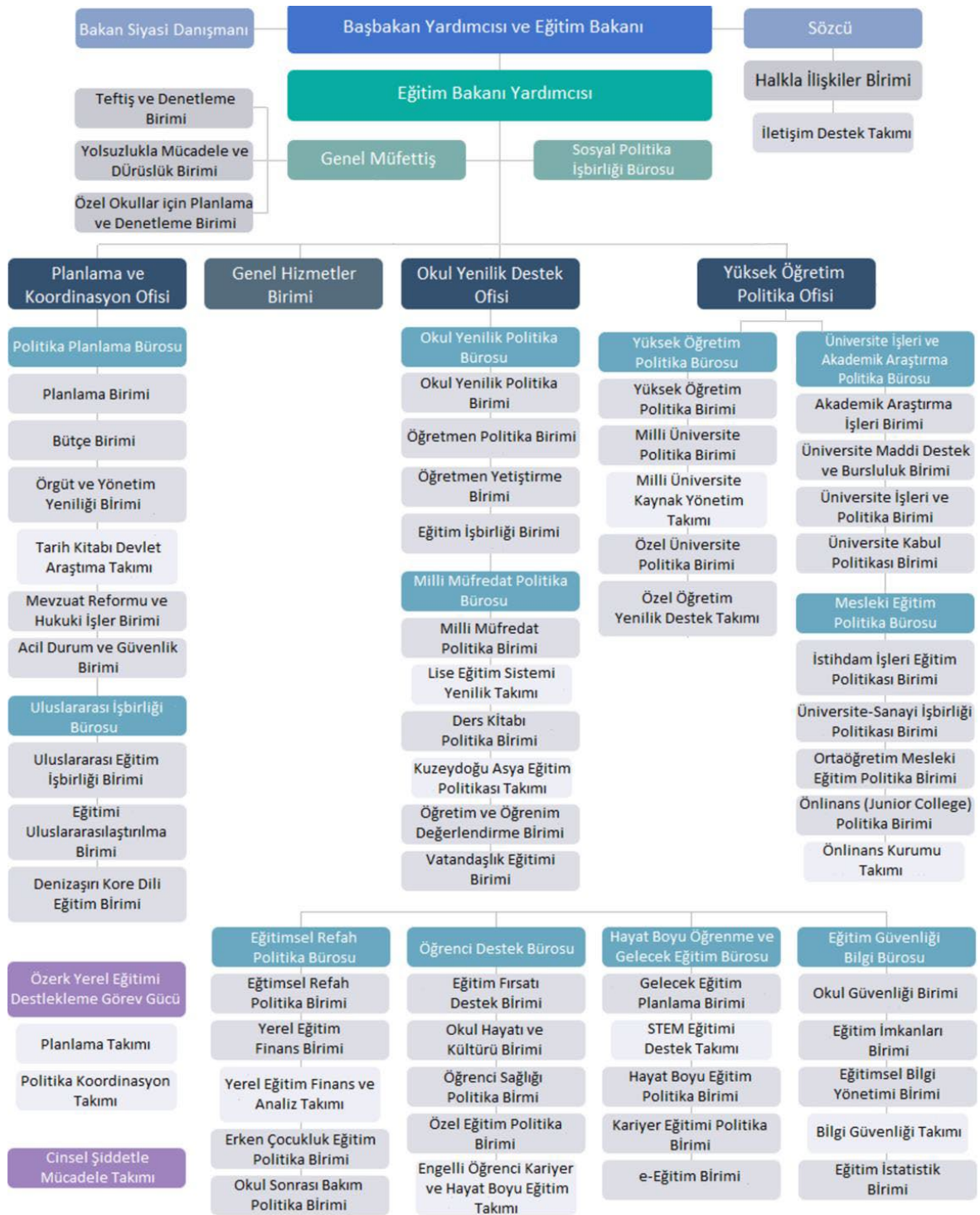
Güney Kore’de milli eğitim idaresi hem merkez hem de taşra teşkilatları tarafından yönetilmektedir. Merkezî eğitim idaresi, Cumhurbaşkanı, Başbakan, Milli Eğitim Bakanlığı

ve bağılı kuruluşları tarafından yönetilir. Milli Eğitim Bakanı'nın aynı zamanda Başbakan Yardımcısı olarak da görev yapması dikkat çekicidir. Eğitim Bakanlığı, insan kaynaklarının geliştirilmesi, okul eğitimi, yaşam boyu öğrenme ve genel olarak akademik işler ile ilgili politikaların oluşturulması da dâhil olmak üzere, ulusal düzeyde genel eğitim işlerini yöneten merkezî idari kuruluştur.

1991 yılında Yerel Eğitim Özerkliği Yasası'nın yürürlüğe girmesinden bu yana, il eğitim idaresi yerinden yönetime tabi tutulmuş ve idari karar verme yetkisinin büyük bir kısmı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağılı il eğitim bütçesi il eğitim müdürlüklerine emanet edilmiştir. İl eğitim müdürlükleri, il eğitim idaresi teşkilatları ile birlikte il eğitiminin müzakere ve karar organları olan yerel meclislere bağılı eğitim kurulları, yerel eğitim yönetişiminde merkezî bir rol oynamaktadır. İl eğitim müfettişleri doğrudan kendi sâkinleri tarafından seçilir. Dört yıllık görev süreleri boyunca, eğitim müfettişleri genel olarak eğitim, sanat, bilim ve ayrıca il eğitim idari işlerinden sorumludur. 2021 yılı itibarıyla ülke genelinde 17 eğitim il müdürlüğü ve 176 ilçe eğitim müdürlüğü bulunmaktadır.

Güney Kore eğitim sisteminin örgütsel yapısı merkez teşkilat ve yerel eğitim ofislerinden oluşsa da doğrudan Devlet Başkanına bağılı olarak çalışmalarını yürüten Eğitimi Geliştirme Enstitüsü'nün de katkıları bulunmaktadır. Eğitimi Geliştirme Enstitüsü (Güney Korean Educational Development Institute - KEDI), eğitimin geliştirilmesinden sorumludur. Görevleri, sürdürülebilir bireysel ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacak eğitim politikası üretmek, gerçek yaşam ve kültürü yansıtacak yeni eğitim sistemi oluşturmak, kapsamlı ve bilimsel araştırmalar çerçevesinde sorunlara çözüm bulmak, sonuca bağlanamamış eğitim sorunlarına rasyonel çözüm önerileri sunmak ve böylece gelecek için yeni eğitim sistemi önerileri getirmektir (KEDI, 2018).

Güney Kore Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması Şekil 13'te verilmektedir:



Şekil 13. Güney Kore Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması.

Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara kaynağından erişilmiştir.

Güney Kore’de eğitim, merkezî ve yerel yetkililer ve okul vakıfları tarafından finanse edilmektedir. Fonlar ayrıca çoğunlukla ebeveynler de dâhil olmak üzere özel kaynaklardan gelmektedir. Bireysel bağışçılar, girişimciler ve özel kuruluşlardan gelen katkılar küçük bir paya sahiptir. Merkezî hükûmet, zorunlu eğitim için öğretmen maaşlarından ve toplam vergi gelirlerinin %13’ünü oluşturan yerel eğitim için yıllık sübvansiyonlardan sorumludur.

Güney Kore’de bakanlık düzeyinde eğitim yönetimi sistemine dair genel bilgiler Tablo 19’da verilmektedir:



Tablo 19

Güney Kore’de Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Tema	İçerik	Kaynak
Yasal Dayanak	Eğitim Kanunu (1945)	MOE Korea, 2022
Sorumlu Kurum	Eğitim Bakanlığı (MOE)	MOE Korea, 2022
Yönetim Şekli	Merkezi ve yerel yönetim İl Eğitim Müdürlükleri Bölge Eğitim Müdürlükleri	Education in Korea, 2021
Misyonu	Tüm bireylere karakterlerini mükemmelleştirmede yardımcı olmak, bireylerin kendi kendilerine yaşama için gerekli yeteneklerini geliştirmek, bireye demokratik yaşama ve demokratik vatandaş olma gereklerini kavratmak, bireylere demokratik şekilde bir arada yaşama alışkanlığı edindirmek ve toplum refahına katkıda bulunmak	MOE Korea, 2022
Görevleri	İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, Okul eğitimi, Yaşam boyu öğrenme ve genel olarak akademik işler ile ilgili politikaların oluşturulması, Ulusal düzeyde genel eğitim işlerini yönetmek.	MOE Korea, 2022
Hedefleri	Yaratıcı eğitim ile geleceğin yeteneğinin yetiştirilmesi, Tüm çocukların mutluluğunu ve büyümesini garanti altına almak için hükümetin eğitim ve çocuk bakımı konusundaki sorumluluğunu artırmak, Hiç kimseyi dışlanmadan tüm vatandaşlara özel eğitim sunarak ve yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak eğitim boşluklarını gidermek, 4. Sanayi Devrimi’ne yükseköğretim kurumları tarafından özerk inovasyon ve akademik sistemlerin esnek yönetimi ile başarılı bir şekilde yanıt vermek, Üniversitelerde kendi teknolojik kaynaklarını kullanarak girişim dostu bir ortam oluşturmak ve kampüste girişimcilik eğitimini güçlendirmek, AI gibi en son teknolojilerle eğitimi yenileyerek, geleceğin temel becerileri ile donatılmış geleceğin yeteneklerini yetiştirmek ve üretmek, Bireysel öğrencilerin öğrenme sürecini daha iyi desteklemek için gelecekte kariyer geliştirme yollarını belirlemeye yardımcı olmak için daha güçlü bir sorumluluk duygusu üstlenmek, 4. Sanayi Devrimi karşısında yazılım hesaplama, yapay zekâ ve dijital teknolojiye elverişli bir eğitim ortamı yaratmak	MOE Korea, 2022

Güney Kore’de eğitimin yerel özerk yönetimi 1991 yılında kanunla güvence altına alınmıştır ve eğitim müfettişinin doğrudan seçimi sistemi 2006 yılında uygulamaya konulmuştur. Okul eğitimi ile ilgili haklar ve sorumluluklar merkez hükûmetten yerel ofislere ve okullara devredilmeye devam etmektedir. Şu anda, her okulun neyin ve nasıl öğretilceğine karar vermesi tavsiye edilmektedir. Aynı zamanda, özerkliğinin genişletilmesinin ardından okulun açık veri sisteminin yanı sıra fakülte ve okul değerlendirmeleri aracılığıyla her okulun sorumluluklarına daha fazla ağırlık verilmektedir.

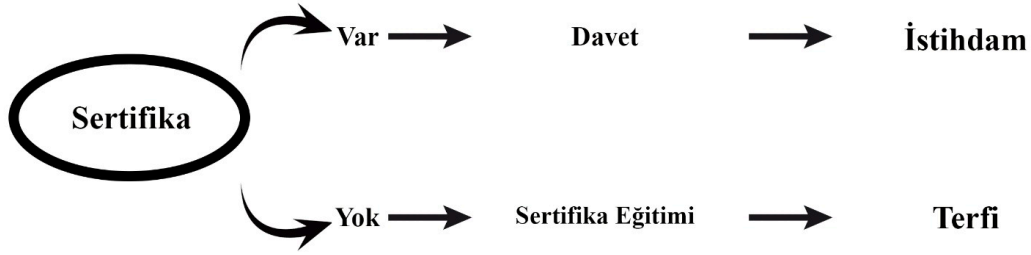
Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

Güney Kore’de okul yöneticiliğini müdür, müdür yardımcısı ve başöğretmenler okul düzeyinde üstlenmektedir. Güney Kore’de bu yöneticilere ‘principal’, ‘vice principal’ ve ‘chief teacher’ diye hitap edilmektedir. Güney Kore’de müdür veya müdür yardımcısı olmak için ilk olarak sertifika alınması gerekmektedir, ancak başöğretmenlik, okulu yönetmeye yardımcı olmak için tasarlanmış, atanmış bir görevdir. Güney Kore’de okul müdürlerinin ders verme sorumluluğu yoktur. İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kanunu'nun Yürütme Yasası'nın 36. maddesine göre, 43 sınıftan daha fazla sınıfı olan ilköğretim ve ortaöğretim okulları ek bir müdür yardımcısı istihdam edebilir ve bu müdür yardımcısı ders verebilir. Bununla birlikte, çoğu müdür ve müdür yardımcısı ders vermeyi tercih etmemektedir. Güney Kore’de okul müdürünün asıl görevi, öğretmenin dersini denetlemek, okul ve sınıf içi eğitim-öğretiminin işleyişini kontrol etmek ve yönetmektir.

Güney Kore’de okul müdürleri iki yolla seçilmektedir; terfi veya davet. Terfi, müdürlük belgesine sahip olmayan müdür yardımcıları, okul müfettişleri ve araştırma personeline müdür yeterlik eğitiminin verilmesi ve ardından müdür olarak istihdam edilmesi prosedürüne atıfta bulunmaktadır. İkincisi, uygun müdürlük sertifika sahiplerini bir okuldaki boş müdür pozisyonuna davet etmek şeklinde yürütülmektedir.

2006 yılına kadar sadece eğitimciler okul yöneticisi olmak için başvurabilirken bu durum 2006 yılından sonra esnetilmiştir ve “Special Exceptional Measures for Accrediting Principals” kapsamında eğitim dışı alanlardan da yönetici istihdamının önü açılmıştır.

Güney Kore’de okul yöneticisi seçme ve atama sistemi Şekil 14’te gösterilmektedir:



Şekil 14. Güney Kore’de okul yöneticisi seçme ve atama sistemi.

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Güney Kore’de bireyleri müdür olmaya hazırlamak için özel olarak hazırlanmış ayrı bir kurum bulunmamaktadır. Ancak, Güney Kore’de okul müdürlerinin büyük bir kısmı için, öğretim liderliği eğitimi veya kursu, müdür olarak pozisyon almadan önce hizmet öncesi eğitimlerine dâhil edilmektedir (Kim vd., 2007; TALIS, 2018). Bu nedenle, bir öğretmenin müdür yardımcısı veya müdür olmak için alması gereken sertifika eğitimi kursu bir hizmet öncesi programı olarak kabul edilebilir. Sonraki süreçte ise hizmet içi eğitimler verilse de bu eğitimler kısa süreli olmaktadır.

Hizmet öncesi eğitimler, Ulusal Seul Eğitim Üniversitesi Hizmet İçi Eğitim Merkezi tarafından yürütülmektedir. Bu eğitimler ilköğretim ve ortaöğretim için ayrıştırılmıştır. Müdür adayı hangi okula aday ise ona göre hizmet öncesi sertifika programına katılmaktadır. Hizmete başladıktan sonraki zorunlu tutulmayan eğitimler ise il eğitim büroları tarafından da verilmektedir (Kim vd., 2007).

Okul Yöneticilerinin Atanması ve Yer Değiştirmesi

Güney Kore’de yerel yönetim birimleri yönetici adaylarını tavsiye edebilir ancak atanmaları devlet başkanı onayı olmadan yapılamaz (Şimşek, 2004). Güney Kore’de okul müdürleri ister terfi ister davet yoluyla yapılmış olsun atamaları il eğitim sorumlusu tarafından yapılmaktadır. Milli Eğitim ve Devlet Memurları Kanunu’nda milli ve devlet okulları müdürlerinin görev sürelerinin dört yıl olduğu belirtilmiştir. Bir müdür aynı okulda üst üste

en fazla iki dönem çalışabilmektedir. Diğer bir deyişle, müdürün görev süresi azami sekiz yıldır. Okul müdürleri, ölüm veya hastalık gibi özel durumlar dışında nadiren meslekten ayrılırlar ve 62 yaşına kadar görevde kalırlar. Müdürler düzenli olarak bir görevden diğerine değiştiği için, görevinden ayrılan müdür, belirli bir okuldaki görevleri üstlenmek için bir rapor yazarak geçişi kolaylaştırmak için halefine vermektedir.

Okul Yöneticilerinin Profili

Güney Kore’de okul yöneticilerinin profiline dair bulgular Tablo 20’de verilmektedir:



Tablo 20

Güney Kore’de Okul Yöneticilerinin Profili

Tema	Güney Kore	OECD Ortalaması
Ortaokulda kadın okul yöneticilerinin oranı (%)	19,6	47,3
Ortaokulda okul yöneticilerinin yaş ortalaması (yıl)	58.7	52.2
Ortaokulda okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi (yıl)	4	9.7
Ortaokulda okul müdürlerinin yönetim ve idari işlere ayırdıkları ortalama vakit (%)	43,9	-
Ortaokulda okul müdürlerinin müfredat ve öğretim işlerine ayırdıkları ortalama vakit (%)	23,6	-
Ortaokulda işinde mutlu olan okul müdürlerinin oranı (%)	96,2	95,3
25-64 yaş aralığında ilköğretim düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	-	68.794
25-64 yaş aralığında ortaokul düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	-	74.419
25-64 yaş aralığında ortaöğretim düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	-	79.033
Ortaokulda işinde maaşından memnun olan okul müdürlerinin oranı (%)	59	46,5
Ortaokulda okul düzeyinde alınan kararların oranı (%)	14,6	34
Ortaokulda okul düzeyinde öğretmenlerin maaş artışına karar verebilen müdürlerin oranı (%)	7	31,6

Not: OECD GPS Education. (2022). <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile> sayfasından erişilen verilerle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 20’de görüldüğü üzere Güney Kore’de kadın eğitim yöneticisi oranı oldukça düşüktür (%19,6). Okul yöneticilerinin yaş ortalaması OECD ortalamasının üzerindedir. Ortaokulda okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi 4 yıl ile OECD ortalamasının oldukça altındadır. Okul müdürlerinin idari işlere öğretim işlerinden daha fazla vakit ayırdıkları görülmektedir. İşlerinden memnuniyetlerinin OECD ortalamasının üstünde olduğu da görülmektedir. Güney Kore okul müdürlerinin maaşlarına dair veri sağlanmamıştır. Ancak şu veriye ulaşılmaktadır, okul müdürlerinin maaşlarından memnuniyet oranları iyidir ve OECD ortalamasının üstündedir. Güney Koreli öğretmenlerin ücretlendirme sistemi, normal öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler arasında ayırım yapmamaktadır. Bir öğretmenin en yüksek maaş skalasına ulaşması 37 yıl sürdüğünden, çoğu kıdemli öğretmen

olan müdürler yüksek maaş alma eğilimindedir. Güney Kore’de okul yöneticilerinin okul düzeyinde karar alma oranları ve öğretmenlerin maaş artışılarına karar verme oranları OECD ortalamasının çok altındadır.

Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları

Güney Kore’de okul müdürünün okul içindeki karar verme yetkisi sınırlıdır. Her okulun amacına müdür karar verse de Eğitim ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanlığı ile büyükşehir ve taşra eğitim müdürlükleri temel olarak okulun mali yönetimi ve personel seçiminden sorumludur. Okul müfredatı ulusal düzeyde belirlenir ve oluşturulur, bu sebeple okul müdürü müfredatı yalnızca merkezî bakanlık tarafından belirlenen kapsamda düzenleyebilir ve yönetebilir (E. Kim, Kim, Kim & Kim, 2007).

Prensipde bir okulun kurucusu (eyalet, şehir, il ve okul şirketi) Güney Kore’de okulun personel yönetim yetkisini okul yönetimini etkin ve verimli kılmak amacıyla, sadece istihdam edilen personelin yönetimi ile ilgili konularda saklı tutar. Bunun dışında, öğretmenlerin okul kadrolarına atanması ve görevden alınması, geçici öğretmenlerin atanması ve görevden alınması ve öğretmenlerin yükseltilmesi gibi konularda karar yetkisi okul müdürüne aittir. Ayrıca, okul müdürlerinin şu görevleri yerine getirmeleri de gerekmektedir:

- Öğretmenlerin ve velilerin okul yönetimine katılımı yoluyla yönetimin demokratik doğasını geliştirmek,
- Bütçe uygulamasının şeffaflığını ve verimliliğini artırmak,
- Öğretmen profesyonelliğini geliştirmeye yönelik yürütme değerlendirmeleri,
- Yerel toplulukla daha güçlü bağlantılar kurmak.

Güney Kore’de müdürler eğitimden doğrudan sorumlu değildir. Ancak ğretim için denetim sorumluluğuna sahiptirler. Derse geri bildirim sağlarlar ve ğretmen çalışma gruplarını destekleyerek öğretmenlerin beceri gelişimini önemserler. Öğretmenlerin ğretim kapasitesini artırmak için tasarlanan okul değerlendirmesi aktif olarak teşvik edildiğinden, müdür ve müdür yardımcısının öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını teşhis edip gidermesi de beklenmektedir.

Okul Yöneticilerinin Değerlendirilmesi, Ödül-Yaptırım Sistemleri

Güney Kore’de eğitimin denetimi merkezî olarak yapılmaktadır ve bu denetimden Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı sorumludur (Choi, 2013; Çetin & Konan, 2020). Eğitim sisteminden bağımsız olan ancak devlet tarafından desteklenen araştırma enstitüleri ve akademik topluluklar bu denetimi gerçekleştirmektedir. Buna ek olarak uluslararası kuruluşların yaptıkları incelemeler de değerlendirme maksadıyla kullanılmaktadır (Çetin & Konan, 2020).

Buna ek olarak, okullar her yıl öz-değerlendirme yapmaktadır. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan bir öz-değerlendirme komisyonu, il eğitim ofisi tarafından yayımlanan kılavuz çerçevesinde, gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin ve çıktılarının belgelerini hazırlar ve bir öz-değerlendirme raporu oluşturur (KEDI, 2010).

Güney Kore eğitiminde yerel özerklik ve okul temelli hesap verebilirlik sistemleri benimsendiğinden, müdürlerin okul gelişimi için yetkinliklerini eskisinden daha fazla gösterme şansları olmaktadır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel Eğitim Ofisi tarafından yıllık olarak verilen ödüller, okul müdürlerinin okul geliştirme konusundaki yeterliliklerini dolaylı olarak göstermektedir. Bu ödüller resmi değerlendirme süreçleri aracılığıyla verildiğinden, bunlar müdürler ve okullar arasında nispeten başarılı performans karşılaştırmasını mümkün kılmaktadır (Choi, Lee & Oh, 2022).

Finlandiya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular

Bakanlık Düzeyinde Yönetim

Finlandiya’da Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitim, bilim, kültür, spor ve gençlik politikalarının geliştirilmesinden ve bu alanlarda uluslararası iş birliğinden sorumludur. Bakanlığın idari birimi içinde yürütülen çalışmaların insanların refahı ve başarısı üzerinde geniş kapsamlı etkileri vardır. Bakanlığın hedefleri, herkes için daha iyi beceri, bilgi ve yetkinlik sağlamak, toplumu yenileyen yaratıcı, sorgulamaya dayalı ve sorumlu eylemlerde bulunmak ve anlamlı bir yaşam için fırsat eşitliği sağlamaktır (Ministry of Education and Culture, 2022).

Eğitim ve Kültür Bakanlığı, ulusal çekirdek müfredatın geliştirilmesi ve öğretmen eğitim programlarının akreditasyonu dâhil, kamu tarafından finanse edilen tüm eğitimi denetler.

Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, Bakanlığın eğitim programlarını yönetmekten sorumlu operasyonel koludur. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, erken çocukluk okul öncesi, temel, lise ve yetişkin eğitimi ve öğretimi için eğitim hedefleri, içerik ve yöntemler geliştirmek için Bakanlıkla yakın iş birliği içinde çalışan ulusal bir kalkınma ajansıdır. Yükseköğretimden sorumlu değildir (Eurydice, 2022; NCEE, 2022). Ulusal Beceri Beklenti Forumu, Ulusal Spor Konseyi ve Eyalet Gençlik Konseyi gibi Bakanlığın çalışmalarını destekleyen birkaç uzman kuruluş vardır. Öğrenme çıktılarının ulusal değerlendirmeleri, Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi tarafından düzenlenir (Eurydice, 2022).

Finlandiya’da bakanlık düzeyinde eğitim yönetimi sistemine dair genel bilgiler Tablo 21’de verilmektedir:



Tablo 21

Finlandiya'da Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Tema	İçerik	Kaynak
Yasal Dayanak	Education Law	Ministry of Education and Culture, 2022
Sorumlu Kurum	Eğitim ve Kültür Bakanlığı	Ministry of Education and Culture, 2022
Yönetim Şekli	Yerel	Ministry of Education and Culture, 2022
Misyonu	Eğitim ve kültür hizmetleri yoluyla vatandaşlara kişisel gelişim olanakları sağlamak, işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerileri garanti altına almak, ulusal kültürü pekiştirmek ve uluslararası iş birliğini teşvik etmek.	Ministry of Education and Culture, 2022
Görevleri	Hükûmet Programında kabul edilen tedbirlerin yönlendirilmesi ve uygulanması, Bakanlığın idarî şubesine ilişkin kanun, karar ve kararnamelerin hazırlanması, Bakanlık idari şube Bütçesinin hazırlanması ve mali planlama ile ilgili diğer hususların hazırlanması, İdarî şubesi içindeki ajanslara rehberlik etmek ve onları ilgilendiren hususlarla ilgilenmek, Devlet kurumlarına ve kamu kurumlarına ödenek tahsisi, Yerel yönetimlere, ortak belediye yetkililerine ve özel şirketlere isteğe bağlı hükûmet transferlerinin verilmesi, Belirli AB organlarında konuların hazırlanmasına ve karar alma süreçlerine katılım ve Belirli uluslararası kuruluşların faaliyetlerine katılım, İskandinav iş birliği, komşu bölgelerle iş birliği ve ikili iş birliği.	Ministry of Education and Culture, 2022
Hedefleri	toplumda eğitim ve kültürün temellerini güvence altına almak için sorumluluk almak, toplumda becerileri, istihdamı, yaratıcılığı ve kapsayıcılığı teşvik etmek için doğru koşulları yaratmak, refahı ve sürdürülebilir büyümeyi sağlamak için ekonominin yenilenme kapasitesini güçlendirmek, demokrasiyi ve ifade özgürlüğünü korumak, cinsiyet eşitliğini, eşitliği ve karşılıklı saygıyı güçlendirmek, herkes için anlamlı bir yaşam için fırsatlar yaratmak, uluslararası etkiyi artırmak ve sürdürülebilir kalkınmayı taahhüt etmek.	Ministry of Education and Culture Strategy, 2030

Finlandiya’da yerel yönetim esas olarak yerel yetkililer tarafından yönetilir. En yaygın olarak bunlar, kendi kendini yöneten ve vergi uygulama hakkına sahip belediyeler veya ortak belediye yetkilileridir. Yerel makamlar, yerel düzeyde erken çocukluk eğitimi ve bakımı, okul öncesi ve temel eğitimin düzenlenmesinden sorumludur. Bunların finansmanından da esas olarak onlar sorumludur. Yerel yetkililerin görevi, zihinsel veya fiziksel engelli olanlar da dâhil olmak üzere zorunlu eğitim çağındaki tüm çocuklara yeteneklerine göre öğrenme fırsatı sunmaktır. Yerel makamlar, fon tahsisi ve personel alımı konusunda kararlar alır. Ayrıca karar verme yetkisini okullara devredebilirler. Eğitim sağlayıcılar, genellikle belediyeler ve okulların kendileri, ulusal çekirdek müfredat çerçevesinde kendi yerel müfredatlarını hazırlarlar. Ayrıca pratik öğretim düzenlemelerinden, eğitimlerinin etkililiğinden ve kalitesinden de sorumludurlar. Yani, kanunla belirlenen temel işlevler yerine getirildiği sürece, okullar kendi idari düzenleme ve vizyonlarına göre eğitim hizmeti verme hakkına sahiptir. Belediyelerin ve şehirlerin yerel yönetimleri içinde eğitim daireleri vardır. Bunlar yerel eğitim bölümlerinin başkanları tarafından yönetilmektedir. Bölümdeki diğer personel, planlama, rehberlik ve geliştirme personelinin oluşmaktadır (Eurydice, 2022).

Finlandiya’da hükûmetin dört eğitim politikası hedefi vardır (Eurydice, 2022):

- Nüfusun eğitim düzeyi ve yetkinlik düzeyi eğitimin her düzeyinde yükselecek, öğrenme çıktılarındaki farklılıklar azalacak ve eğitimde eşitlik artacaktır.
- Çocuklar ve gençler kendilerini iyi hissedecekler
- Eğitim ve öğretim, toplumda cinsiyet eşitliğini ve ayrımcılık yapılmamasını geliştirecektir.
- Finlandiya eğitim görmek, araştırma yapmak ve yatırım yapmak için uluslararası çekici bir yer olacak.

Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

Finlandiya'daki okul müdürlüğü adayları, ilk olarak yönettikleri okul düzeyinde öğretmenlik yapmaya hak kazanmalı ve ardından üç ek yeterlilik şartından birini karşılamalıdır (NCEE, 2022):

- a) Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından verilen bir Eğitim Yönetimi Sertifikası (bu, öncelikle Fin eğitim yasası ve politikaları hakkındaki bilgileri belgelemektedir),

- b) Bir üniversitede Eğitim Liderliği alanında bir programın tamamlanması veya
- c) Eğitim yönetiminde kanıtlanmış deneyim.

Finlandiya’da okul yöneticisi adaylarının öğretmen olması gerekmesine rağmen bunun için bir deneyim veya yıl şartı koyulmamıştır. Uygulamada, bir üniversiteden Eğitim Yönetimi Sertifikası veya Eğitim Liderliği yeterliliği olmadan hemen hemen hiçbir müdür işe alınmaz ve üniversite yeterliliği çok daha değerlidir. Müdür yardımcılarının da aynı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Asıl işe alım yapan belediyeler, kendi ihtiyaçlarına göre adaylar için ek şartlar belirleyebilir (Ministry of Education and Culture, 2022; NCEE, 2022). İhtiyaç olan okullara yönetici adayları başvurmakta ve yerel otoriteler tarafından mülakat yoluyla seçilmektedirler.

Finlandiya’da okul yöneticisi seçme sistemi Şekil 15’te gösterilmektedir:



Şekil 15. Finlandiya’da okul yöneticisi seçme şartları.

Finlandiya’da okul müdürlüğüne giden en yaygın yol, Eğitim Liderliği alanında bir üniversite programının tamamlanmasıdır. Programlar genellikle 18 ay sürer ve adaylar öğretim sırasında yarı zamanlı olarak bu programa kayıt olabilirler. Örneğin, Jyväskylä Üniversitesi’ndeki müfredat, yönetim ve liderlik konularına odaklanır ve öğrencilerin hafta sonu seminerlerine katılmalarını ve iş birliği yapan bir okulla saha uygulaması yapmalarını gerektirir. Staj, iş birliği yapan bir müdüre her biri işin farklı bir yönüne odaklanan beş saha ziyaretinden oluşur. Kıdemli müdürler veya “eğitmenler” öğrenci tartışmalarına rehberlik eder; bu öğretmenlerin birçoğu eğitimde doktora yapmak için çalışan kişilerdir. Final sınavına ek olarak, öğrenciler programdaki kendi araştırma ve deneyimlerine dayalı olarak kişisel bir liderlik felsefesi geliştirmeli ve sunmalıdır (Ministry of Education and Culture, 2022; NCEE, 2022).

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Finlandiya, ülkenin okul liderliği geliştirme modelini yeniden tasarlamak için 2010 yılında 76 eğitim ağında bir program başlatmıştır. Programın temel amacı, okulun ve personelinin bireysel veya kurumsal ihtiyaçlarını karşılayan personel geliştirme faaliyetlerini uygulamak için okullara daha fazla sorumluluk vermektir. Ayrıca öğretmenlere kendi mesleki gelişim programlarını oluşturma ve uygulama yetkisi verir. Program başlangıçta okul liderlerini, 55 yaş üstü öğretim elemanlarını ve son yıllarda mesleki gelişim faaliyetlerine katılmamış kişileri hedef almıştır. Program, iş birliğini ve yenilikçi öğrenme yöntemlerinin kullanımını teşvik eder ve okul içinde mesleki gelişimi kurumsallaştırır (Schleicher, 2012).

Finlandiya’da okul yöneticilerinin hem hizmet içi hem hizmet öncesi eğitim faaliyetleri büyük bir önem arz etmektedir; eğitim faaliyetleri belediye, üniversite ve eğitim merkezleri tarafından düzenlenmektedir (Eurydice, 2013). Okul müdürleri görevlerine atandıkları zaman her yıl yaklaşık olarak 15 gün süreli kurslar, seminerler ve akademik kredileri almaktadırlar. Finlandiya’da eğitim yöneticilerine hizmet içi eğitim almaları konusunda üç günlük zorunlu yöneticilik kursunun yanında, üniversitelerde isteğe bağlı ileri düzey yöneticilik kursu da verilmektedir (Uygur, 2021). Üniversite programlarından bazıları, eğitimin bir kısmının kıdemli okul müdürü tarafından gölgeleme (shadowing) ve mentorluk yoluyla yapıldığı akran destekli liderlik modeline dayanmaktadır (Sahlberg, 2011a).

Finlandiya Ulusal Eğitim Komisyonu tarafından belirlenen 25 kredilik “hizmet öncesi eğitim sertifikası” eğitimi sonunda 2 yazılı sınava tabi tutulmakta ve mevzuat bilgisine de sahip olmaları beklenmektedir. Sorumlu oldukları konular ise şu şekildedir:

- Kamu hukukunun temelleri
- Genel ve yerel yönetim
- Eğitim yönetimi
- İnsan kaynakları yönetimi
- Finansal yönetim

Finlandiya’da okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim almaları konusunda bir yasal düzenleme yoktur. Ancak bazı eğitimlere katılmak durumundadırlar. Göreve başlama programları üniversiteler ve Educade Oy (Eski Eğitim mesleki Gelişme Ulusal Merkezi, OPECO) tarafından belirlenmektedir. Educade Oy, günlük karşılaşılan problemleri çözüm üretmek

üzere planlar düzenlemiştir. Program, okul müdürlerinin yetiştirilmesi sürecine ciddi katkılar sağlamıştır. Hizmet içi eğitim programının içeriği ise şu konularda oluşmaktadır (Ministry of Education, 2022; Taipale, 2012):

- Okul örgütü, yönetimi ve finansmanı
- Okul müfredatı ve öğrenme sonuçları
- İnsan kaynakları yönetimi ve liderlik
- Stratejik planlama

Hizmet içi eğitimler, ulusal ihtiyaçlar kapsamında geliştirilip “Ulusal Eğitim Komisyonu” tarafından finanse edilmektedir (Schleicher, 2012).

Okul Yöneticilerinin Atanması

Finlandiya’da okul yöneticilerinin atanması belediye konseyleri tarafından yapılmaktadır. Atamaları belli bir süre ile kısılanmamıştır. Aynı okulda emekliliklerine kadar da görev yapabilmektedirler.

Okul Yöneticilerinin Profili

Finlandiya’da okul yöneticilerinin profiline dair bilgiler Tablo 22’de verilmektedir:

Tablo 22

Finlandiya’da Okul Yöneticilerinin Profili

Tema	Finlandiya	OECD Ortalaması
Ortaokulda kadın okul yöneticilerinin oranı (%)	46,5	47,3
Ortaokulda okul yöneticilerinin yaş ortalaması (yıl)	50.4	52.2
Ortaokulda okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi (yıl)	11.7	9.7
Ortaokulda okul müdürlerinin yönetim ve idari işlere ayırdıkları ortalama vakit (%)	57,6	-
Ortaokulda okul müdürlerinin müfredat ve öğretim işlerine ayırdıkları ortalama vakit (%)	14	-
Ortaokulda işinde mutlu olan okul müdürlerinin oranı (%)	92,2	95,3
25-64 yaş aralığında ilköğretim düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	67.993	68.794
25-64 yaş aralığında ortaokul düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	76.113	74.419
25-64 yaş aralığında ortaöğretim düzeyinde çalışan okul müdürlerinin yıllık maaşları (dolar)	81.365	79.033
Ortaokulda maaşından memnun olan okul müdürlerinin oranı (%)	67,3	46,5
Ortaokulda okul düzeyinde alınan kararların oranı (%)	0	34
Ortaokulda okul düzeyinde öğretmenlerin maaş artışına karar verebilen müdürlerin oranı (%)	13,1	31,6

Not: OECD GPS Education. (2022). <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile> sayfasından erişilen verilerle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 22’de görüldüğü üzere Finlandiya’da kadın eğitim yöneticisi oranı erkeklere yakındır (%46,5). Okul yöneticilerinin yaş ortalaması OECD ortalamasının altındadır. Ortaokul düzeyinde okul müdürlerinin ortalama müdürlük tecrübesi OECD ortalamasının üstündedir. Okul müdürlerinin idari işlere öğretim işlerinden daha fazla vakit ayırdıkları görülmektedir. İşlerinden memnuniyetlerinin OECD ortalamasının altında olduğu da görülmektedir. Finlandiya’da okul müdürü maaşları ilköğretim düzeyinde OECD ortalamasının altında, diğer düzeylerde OECD ortalamasının üstündedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin maaşlarından memnuniyet oranları iyidir ve OECD ortalamasının üstündedir. Finlandiya’da okul yöneticilerinin okul düzeyinde karar alma yetkisi bulunmamaktadır ve öğretmenlerin maaş artışlarına karar verme oranları OECD ortalamasının çok altındadır.

Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları

Eğitim kurumlarında yönetim sorumluluğu genellikle kısmen veya tamamen müdürlere veya müdürlere aittir. Eğitimin sağlanmasında ve yönetiminde yerel özerklik bulunduğundan, kurumlar yönetimlerini kendilerine yönelik bir şekilde organize etmekte özgürdürler. Genel eğitimde genellikle yönetim yükünü paylaşan bir müdür yardımcısı da vardır. Mesleki eğitim ve öğretimde genellikle kendi bölümlerinde eğitim, kazanımlar vb. konularda sorumlu olan bölüm başkanları bulunmaktadır (Eurydice, 2022). Fnlandiya’da müdürler kendi okullarından olduğu kadar ilçelerinden de sorumludur ve eğitim planlamasının değerlendirilmesi ve geliştirilmesinin yanı sıra ortak yönetim ve denetim vardır.

Finlandiya eğitim sisteminin temelinde sürdürülebilir liderlik anlayışı yatmaktadır. Bu anlayışa göre, okul yöneticisi, eğitim-öğretim uygulamalarından, finansal işlerden, gerekli faaliyet ve eylemlerden ve yıllık hazırlanacak planlardan da sorumludur (Aho, Pitkanen & Sahlberg, 2006). Okulda görevlendirilecek personel seçimi de okul müdürünün sorumluluğunda olmakla birlikte, müdürlerin öğretmenleri değerlendirmek veya öğretmenlere otorite kurmak gibi bir görevleri bulunmamaktadır (NCEE, 2019).

Finlandiya’da okul müdürlerinin öğretim yapmaları da beklenmektedir; haftada en az 4, en fazla 20 saat derse girmeleri gerekmektedir. Bunun dışında müfredatın uygulanması ve öğretim işleri kapsamında öğretmenlere rehberlik ve destek hizmetleri vermeleri beklenmektedir. Maaşları performanslarından bağımsız sendikalar veya belediyeler tarafından belirlenmektedir (Hammond & Rothman, 2011; Ministry of Education and Culture, 2022; Taipale, 2012; Uljens & Nyman, 2013).

Okul Yöneticilerinin Değerlendirilmesi, Ödül-Yaptırım Sistemleri

Finlandiya’da okul performansını destekleyen öğrenme kültürü, eğitimcilerin okullarını iyileştirmenin bir yolu olarak öz değerlendirmeye verdikleri yaygın ve artan ilgide de açıkça görülmektedir. Son derece yetenekli ve güvenilir profesyonelleri istihdam eden okulların iyileştirilmesi, ulusal ve yerel hükûmet kaynakları tahsis edilen öğrenen organizasyonlar içinde kendi sorunlarını kendileri çözebilmeleri için öz değerlendirme süreçleriyle sağlanır (Hargreaves, Halasz & Pont, 2007). Bu nedenle, okul yöneticileri için tanımlanan resmi bir denetim, ödül vya ceza sistemi bulunmamaktadır.

Kanada’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgular

Bakanlık Düzeyinde Yönetim

Kanada'da federal bir eğitim departmanı ve entegre bir ulusal eğitim sistemi yoktur. Eğitim için münhasır yasal sorumluluk, 1867 Kanada Anayasası Yasası'nda eyaletlere verilir. Üç bölgeyi oluşturan federal yasalarda belirtildiği gibi - Nunavut, Kuzeybatı Toprakları ve Yukon - her bölgenin eğitim için karşılaştırılabilir sorumluluğu vardır (Council of Ministers of Education Canada, 2022).

Her Kanada eyaletinin kendi Eğitim Bakanlığı vardır; Kanada'nın seçilmiş Başbakanı, her Bakanlığı denetlemek üzere bir Eğitim Bakanı atar. Bakanlık akademik standartları belirler, müfredatı belirler; kendi ilindeki okullara fon tahsis eder, öğretmen sertifika sürecini yönetir ve okul destek hizmetlerinin (ulaşım, sağlık ve yemek hizmetleri ve kütüphaneler) sağlanmasını yönetir. Yerel olarak seçilen okul kurulları, genelde, eyalet hükûmeti ile birlikte çalışan bireysel okul bölgelerini denetler. Okul kurulları, başmüfettişten öğretmenlere kadar tüm önemli işe alım ve personel kararlarından sorumludur. Ayrıca yıllık bütçeleri belirlerler ve yeni program ve politikaların gözetiminde söz hakları vardır (NCEE, 2022).

13 yargı bölgesinde, ilk ve orta düzeylerde eğitimin organizasyonu, sunumu ve değerlendirilmesinden eğitim bakanlıkları sorumludur. Her il ve bölge, nüfusunun tarihini, kültürünü ve öğrenme ihtiyaçlarını en iyi yansıtan bir ilk ve orta öğretim sistemi için mevzuat, politikalar, programlar, müfredat ve uygulamalar oluşturmuştur. Kanada'daki eğitim sistemlerinin kapsamlı, çeşitlendirilmiş ve geniş ölçüde erişilebilir doğası, eğitimin önemine dair toplumsal inancı yansıtmaktadır (Council of Ministers of Education Canada, 2022).

Kanada'da Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC) bulunmaktadır, ancak federal bir Eğitim Bakanlığı yoktur. CMEC, eyaletlerdeki eğitim bakanlarının bilgi alışverişinde bulunmaları ve birbirlerinin sistemlerini karşılaştırmaları için bir forumdur. Federal hükûmet, ortaöğretim sonrası eğitimi, yetişkin mesleki eğitimini ve azınlık dillerini konuşanlar ve Kanada'nın yerli gruplarının üyeleri için eğitimde eşitliği teşvik etmeyi amaçlayan programları finanse eder (NCEE, 2022). İllerde ve bölgelerde eğitimden sorumlu bakanlar, karşılıklı çıkarları ilgilendiren konularda görüşmek veya harekete geçmek için CMEC olarak bir araya gelirler. Bakanlar ayrıca, ilkokuldan liseye kadar sistemlerimizdeki tüm çocukların

kapsayıcı olan ve onlara okuma, matematik ve fen alanlarında birinci sınıf beceriler kazandıran öğrenme fırsatlarına erişmelerini sağlamak amacıyla Kanada'nın ilk ve orta öğretime yönelik önceliklerini tanımlar. (Learn Canada, 2020).

Eğitime yönelik stratejik planlar ve vizyon, il düzeyinde oluşturulmaktadır. Ancak, CMEC, eğitim bakanlarının toplu eylem alanlarını ve ülke çapındaki öncelikleri belirlemeleri için bir forum işlevi görür. 2017-2021 CMEC stratejik planında sekiz öncelik sıralanmıştır. Bu öncelikler şöyle sıralanmaktadır (NCEE, 2022):

- Yerli eğitimin iyileştirilmesi,
- Lise sonrası geçişlerin kolaylaştırılması,
- İlk ve orta öğretimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması,
- İlk ve orta öğretimde matematik becerilerinin geliştirilmesi,
- Lise sonrası eğitimin sürdürülmesi,
- Üniversitelerin ekonomik itici güçler haline getirilmesi,
- Öğrencilere katılım refah ve gelişen küresel yetkinlikler.

Kanada'da 10 farklı ve 3 farklı bölge bulunmaktadır ve her bölge veya eyaletin kendi yönetim sistemi bulunmaktadır. Bu nedenle, bir eyaletin (Ontario) eğitim yönetimi sistemi örnek olarak sunulmuştur. Kanada'da Ontario Eyaleti'ne dair bakanlık düzeyinde eğitim yönetimi sistemine dair genel bilgiler Tablo 23'te verilmektedir:

Tablo 23

Kanada'da (Ontario Eyaleti) Eğitim Yönetimi Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Tema	İçerik	Kaynak
Yasal Dayanak	Canada's Constitution Act, 1867	Council of Ministers of Education Canada, 2022
Sorumlu Kurum	Eyalet Eğitim Bakanlığı	Ontario Ministry of Education, 2022
Yönetim Şekli	Yerel	Council of Ministers of Education Canada, 2022
Misyonu	Çocukların ve öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmaları ve yaşam boyu başarıya ulaşmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak.	Government of Ontario, 2022.
Görevleri	Çocuklar ve aileler için çocuk bakımı ve erken yaş programlarını desteklemek için politika ve programlar geliştirmek, Çocuk bakımı ortamlarının güvenli olduğundan emin olmak ve lisanslı çocuk bakımı sağlayıcılarını finanse ederek desteklemek, EarlyON çocuk ve aile merkezlerinde temel hizmetlerin sağlanması için fon sağlamak. Kamu tarafından finanse edilen ilköğretim ve ortaokul eğitimi denetlemek, Anaokulundan 12. sınıfa kadar müfredat belgeleri ve öğretim kaynakları geliştirip yayınlamak, Ontario'daki devlet okullarına veya özel okullara devam eden tüm öğrenciler için tüm ölçme, değerlendirme ve raporlama için eyalet standartlarını ve yönergelerini belirlemek, Öğrencilerin okuma, yazma ve matematik öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı olmak için il değerlendirmelerini yöneten Eğitim Kalitesi ve Hesap Verebilirlik Ofisi (EQAO) için politikaları belirleyip denetlemek, Öğrenci diplomaları ve sertifikaları için gereksinimleri belirlemek, Yeni okullar inşa etmek ve mevcut okulları genişletmek, güçlendirmek veya onarmak için finansman sağlamak. Kör, sağır ve sağır öğrenciler için okullar işletmek. Ontario Ortaokul Diploması (OSSD) için kredi sunan özel okulları kaydedin ve denetleyin	Ontario Ministry of Education, 2022
Hedefleri	Mükemmelliğe Ulaşmak Eşitliğin Sağlanması Refahı Teşvik Etmek Kamu Güvenini Artırma	Ontario Ministry of Education, 2022

Eğitim Bakanlığı, ilk yıllardan, çocuk bakımından ve anaokulundan 12. sınıfa kadar olan eğitim sisteminden sorumludur. Bakanlık, çocukların ve öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmaları ve yaşam boyu başarıya ulaşmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaya kararlıdır. Ontario'da okullar, bölge okul kurulları ve okul yetkilileri tarafından yönetilmektedir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 5.656.96 ilköğretim ve 2.039.47 ortaöğretim yöneticisinden oluşan 7.696.43 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) bulunmaktadır (Ontario Ministry of Education, 2022).

Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

Kanada'da okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması, 2014 yılında yenilenen 1990/298 sayılı "Kanada Eğitim Yasası"na dayanmaktadır. Bu yasaya göre belirlenen okul müdürü olmak için gerekli özellikler; "ilgili alanda öğretmenlik yapmış olmak, okulun eğitim dilinde yetkin olmak ve okul liderliği becerilerine sahip olmak (sertifika gerekli) şartıyla okul kurulu tarafından seçilir ve atanır" şeklinde sıralanmaktadır ("Canada Education Act", 2014).

Kanada'da okul yöneticileri müdür (principal) ve müdür yardımcılarında (vice principal) oluşmaktadır. Kanada'da her eyaletin okul müdürlerini işe almak ve eğitmek için kendi süreci vardır. Kanada'nın eyaletlerinden biri olan Ontario, özellikle okul liderliği gelişimine öncelik vererek, okul gelişimini ve öğrenci başarısını yönlendirmede müdürler için net roller tanımlamıştır. Eyaletin liderlik stratejisi, doğru insanları müdürlüğe çekmeyi ve onları eğitici liderler haline getirmeye yardımcı olmayı içerir. Ontario Liderlik Çerçevesi (Ontario Leadership Framework 2012), en son araştırmalara dayalı olarak okul ve sistem liderlerinin başarılı uygulamalarını tanımlar ve eyaletin liderlik geliştirme çabaları için bir temel sağlar. Ontario Eğitimsel Liderlik Enstitüsü'nün çalışmaları yönetici yetiştirme sürecinde en çok başvurulan programdır. Buna göre yönetici adaylarında bulunması gereken 5 önemli ölçüt şu şekilde belirlenmiştir (Schleicher, 2012):

- Yönü belirlemek,
- İlişki kurup işgörenleri geliştirmek,
- Örgütü geliştirmek,
- Öğretim programını iyileştirmek ve
- Hesap verebilirliği artırmak.

Liderlik Çerçevesi esaslarına göre okul yöneticisi atama süreci üç temel adımı içermektedir. Bu adımlar; başvuru (niyet mektubu, öz geçmiş, referans mektupları, vb.), problem çözme ve liderlik senaryosu uygulaması ve mülakat şeklindedir (York Region District School Board, 2013).

Kanada'nın en büyük eyaleti olan Ontario'da müdür olabilmek için, bir öğretmenin en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine, dört eğitim kategorisinden üçünde sertifikaya, iki uzmanlık yeterliliğine veya yüksek lisans derecesine sahip olması gerekir. Bunlara ek olarak da Müdür Yeterlik Programını (PQP) tamamlamış olması şarttır. Öğretimi düzenleyen kurum olan Ontario College of Teachers, PQP sağlayıcıları (üniversiteler, müdürler konseyi, konseylerle ortak olan bazı bölge okul kurulları) için yönergeler geliştirir ve onları akredite eder. PQP, Ontario Liderlik Çerçevesi etrafında düzenlenen 250 saatlik içeriğin yanı sıra, aday müdürün bir müdür danışmanının desteğiyle iş birliğine dayalı bir araştırma projesi yürütmesini gerektiren 60 saatlik bir okul içi liderlik uygulamasını içerir. Ontario Eğitim Bakanlığı, işe başladıktan sonra, ilk iki yıl için yeni müdür mentorluğunu desteklemek için finansman sağlar. Ontario (Kanada) okul yöneticiliğine seçilme kriterleri Şekil 18'de verilmektedir:



Şekil 16. Ontario'da (Kanada) okul yöneticisi seçme şartları.

Diğer bir eyalet olan British Columbia'da müdürlük için resmi bir gereklilik yoktur, ancak il veya ilçeler genellikle müdürlerin tercihen liderlikle ilgili eğitim sertifikasına ve yüksek lisans derecesine sahip olmasını gerektirir. British Columbia Müdürleri ve Müdür Yardımcıları Derneği gibi profesyonel kuruluşlar ve üniversiteler, yeni okul yöneticileri için lisansüstü programlar ve yaz başlangıç programları da dâhil olmak üzere bir dizi hizmet öncesi eğitim fırsatları sunmaktadır. Ayrıca, bazı bölgeler, okul liderleri için kendi resmi kredisiz hizmet öncesi programlarını sunmaktadır (NCEE, 2022).

Kanada eyaletlerinden biri olan Ontario (Kanada), hizmet öncesi yeterlilik programlarını, lider olarak ilk aşamayı desteklemek için göreve başlama programlarını ve yerleşik okul liderleri için hizmet içi eğitim programlarını içeren nispeten kapsamlı bir eğitime sahiptir.

Ontario, okulları geliştirmek için bu kapsamlı eğitim programlarını ulusal stratejilerine entegre etmiştir. Ontario, hedeflerine ulaşmak için tutarlı bir liderlik stratejisi, yeterli bağlamsal destek çerçeveleri ve okul kurulları, öğretmen sendikaları, akademisyenler ve uygulayıcılar gibi kilit aktörleri reform sürecine dâhil etmek için uyumlu eylemler geliştirmiştir. Strateji içinde, beş maddelik bir liderlik çerçevesi oluşturulmuştur. Bunlar; yön belirleme, ilişkiler kurma ve insanları geliştirme, örgütü geliştirme; öğretim programına liderlik etme ve sorumlu olma şeklindedir (Schleicher, 2012).

Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Kanada'da okul yöneticileri için hizmet öncesi eğitim süreci daha çok önemsenmektedir. Ontario Eyaleti'nde "Okul Müdürleri Yeterlik Kazandırma Programı (PQP)" aracılığıyla Ontario Öğretmenler Federasyonu ve Ontario Müdürler Kurulu'nun iş birliği ile Ontario Eğitim Fakültesi tarafından organize edilmektedir. Okul yöneticiliği adayları kendi eğitim giderlerini karşılayarak bu programdan faydalanabilmektedirler. Ontario Eyaleti tarafından okul müdürü olabilmek için zorunlu kabul edilen bu program, iki bölümden oluşan bir hizmet öncesi eğitimidir. Bu eğitim, staj eğitimini de kapsamaktadır. Dersler ve staj süreci tamamlandıktan sonra okul yöneticisi adayları, liderlik ve program planlama deneyimi yaşamaktadırlar. Adaylar, mesleğin hem teorik hem de uygulamalı alanları ile ilgili derinlemesine bilgi edinmektedirler. Her iki bölüm 125 ders saatinin tamamlanmasını gerektirmektedir (OECD, 2016a; Walker, Bryant & Lee, 2003). Bu program aynı zamanda, yüz yüze verilen derslerin yanında, müdür adayları ve grup liderleri arasında etkileşimi sağlayan çevrimiçi mentorluk hizmeti de vermektedir (Bush & Jackson, 2002).

Kanada'da okul bölgeleri de okul müdürü yetiştirmeye yönelik farklı hizmet öncesi programlar hazırlayabilmektedirler. Bu programlar, ilgili okul bölgeleri ya da Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir. Bu programlar hem teorik hem de uygulamalı liderlik eğitimleri içermektedir (Taipale, 2012).

Okul Yöneticilerinin Atanması

Seçme sürecindeki tüm aşamaları başarıyla geçen okul yöneticisi adayları belirlenen jüri karşısında mülakata alınmakta ve oluşturulan aday listesi okul kurullarına bildirildikten sonra uygun görülen yönetici adaylarının atanmaları gerçekleştirilmektedir (NCEE, 2022).

Okul Yöneticilerinin Profili

Kanada, OECD ve TALIS araştırmalarına mevcut okul yöneticilerinin profili hakkında veri sağlamamıştır. Yapılan diğer araştırma sonuçlarına göre, Kanada’da kadın eğitim yöneticisi oranının erkeklere yakın olduğu, okullarda yönetici rotasyonunun çok olmadığı, müdürlerin %90’ının 10 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu ve hizmet içi eğitime katılan okul yöneticilerinin oranının %22 olduğu bilinmektedir (Gümüş & Bellibaş, 2015).

Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları

Kanada’da okul yöneticileri öğretmenlerin denetiminden ve mesleki gelişiminden sorumludur (NCEE, 2022). Kanada’da okul müdürü ve müdür yardımcılarının ikisinin de öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenimini ilerletmek için tamamlayıcı şekillerde çalışması beklenir, ancak liderlik sinerjisine duyulan ihtiyaç olmasına rağmen, müdürler genellikle "önderlik ederken" müdür yardımcıları "yönetme" işinden daha çok sorumludur. Müdürün rolü kapsamlı ve daha net bir şekilde tanımlanmış olsa da müdür yardımcısının rolü on yıllar boyunca genişlemiştir (Rintoul & Bishop, 2019).

Okul Yöneticilerinin Değerlendirilmesi, Ödül-Yaptırım Sistemleri

Kanada’da okul yöneticilerinin değerlendirilmesi amacıyla mentorluk sistemi kullanılmaktadır. Mentorluk müdürler, müdür yardımcıları ve denetim görevlileri için görevlerini ilk iki yılında mevcuttur. Müdürler ve müdür yardımcılarının yıllık bir büyüme planı sürdürmeleri gerekir ve performansları, öğrenci başarısı ve refahına dayalı olarak Müdür Performans Değerlendirme (PPA) süreci ile her beş yılda bir değerlendirilir (Schleicher, 2012). Değerlendirme sürecinin bir parçası olarak müdürler, amirlerine danışarak bakanlık, okul yönetim kurulu, okul topluluğu ve kişisel önceliklere dayalı birkaç

zorlayıcı ancak ulaşılabilir hedefler belirlemeli ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirmelidir (Pervin & Campbell, 2011).

Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Eğitim Yöneticiliği Profesyonelleşmesinin Türkiye ile Benzerlikleri ve Farklılıklarına Dair Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu ‘Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair seçme, yetiştirme ve atama gibi sistemler Türkiye’deki uygulama ile hangi yönleriyle benzeşmekte veya farklılaşmaktadır?’ olarak belirlenmiştir. Bu bölümde ilk olarak seçilmiş OECD ülkelerindeki okul müdürlüğü seçme, yetiştirme ve atama sistemlerinin Türkiye ile karşılaştırması Tablo 24’te verilmektedir:

Tablo 24

Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Okul Müdürlüğü Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemlerinin Türkiye ile Karşılaştırması

Ülke	Deneyim Şartı	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav/Mülakat	Hizmet Öncesi Eğitim	Görev Süresi
Estonya	Var	Var	Var	Yok	5 yıl
Japonya	Var	Var	Var	Yok	3 yıl
Güney Kore	Var	Var	Yok	Var	4+4
Finlandiya	Yok	Var	Var	Var	Süresiz
Kanada	Var	Var	Var	Var	Süresiz
Türkiye	Var	Var	Var	Var*	4+4

*2021 yılı itibarıyla Eğitim Yönetimi Sertifikası şartı getirilmiştir.

Okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması ve görev süresi gibi başlıklar, ülkelerde yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya, Kanada ve Türkiye’de okul yöneticiliği yapabilmek için belirlenmiş olan ölçütlerin adaylarca karşılanması gerekmektedir.

İlk olarak *seçme* sürecinde, Tablo 24’te görüldüğü üzere incelenen ülkelerde de Türkiye’de olduğu gibi çoğunlukla deneyim şartı aranmaktadır. Türkiye’de okul yöneticisi adaylarının öğretmenlik deneyimlerinin olması ve öğretmenlikte adaylıklarının kaldırılmış olması ve son üç yıllık hizmet süresi içinde herhangi bir adli veya idari soruşturma geçirmemiş olması

gerekmektedir. Finlandiya’da ise okul yöneticiliğine başvurmak için öğretmen olmak yeterlidir, herhangi bir deneyim şartı bulunmamaktadır. Güney Kore’de okul yöneticiliğine başvurmak için öğretmen olma zorunluluğu bulunmasa da yöneticilik deneyimi şarttır. Güney Kore’de, yöneticilik için gerekli “okul yöneticiliği sertifikası”na sahip olma zorunluluğu bulunmaktadır. Finlandiya’da, Eğitim Yönetimi alanında özel bir sertifika almak zorunludur. Estonya’da, yönetici adaylarında eğer pedagojik eğitim almışlarsa üç yıl, pedagojik eğitim almamışlarsa beş yıl öğretmenlik yapmış olma şartı aranmaktadır. Kanada’da, belirlenen alanda öğretmen olmak, liderlik vasfına sahip olmak ve eğitimde yetkin olmak gereklidir. Okul yöneticiliği adaylığı için en ağır şartları Japonya belirlemiştir; okul yöneticisi olmak için 10 yıl öğretmenlik, 10 yıl da müdür yardımcılığı deneyim şartı vardır.

İncelenen tüm ülkelerde *sınav* sistemi mevcuttur. Bazı ülkeler bu sınavı genellikle yazılı olarak ve hizmet öncesi eğitimin bitirme sınavı olarak düzenlerken, bazı ülkeler Türkiye’deki gibi direkt başvuru sınavı yapmaktadır. Ancak Türkiye’de bu sınavlar merkezî bir sınav iken incelenen ülkelerde bu sınav yönetici ihtiyacı olan okullara başvuru sistemi ve sonrasında yazılı veya sözlü mülakata alınma şeklinde ilerlemektedir.

Okul yöneticilerinin *yetiştirme* sürecine baktığımızda, Güney Kore, Finlandiya ve Kanada’da okul yöneticiliği bir profesyonel meslek alanı olarak tanımlanmakta ve bu görüşle birlikte yönetici adayları hizmet öncesinde eğitime tabi tutulmaktadır. Bu eğitimler, sertifika programları veya lisansüstü eğitim programları olarak düzenlenmektedir. Türkiye’de ise hizmet öncesinde bu şekilde bir eğitim programı 2021 yılına kadar bulunmamaktaydı. Ancak 2021 yılı itibariyle başvurularda eğitim yönetimi sertifikası şartı getirilmiş olup öğretmenlerin yöneticilikte hizmet öncesi eğitim alması zorunlu hâle gelmiştir. Finlandiya’da hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitim söz konusudur. Estonya’da diğer ülkelerden farklı olarak zorunlu bir hizmet içi eğitim programı yoktur ve okul yöneticileri kendi eğitim ihtiyaçlarını kendileri belirlemektedir. Kanada’da, merkezîyetçi yapı bulunmadığından ortak bir yetiştirme sisteminden bahsetmek güçtür. Japonya’da çeşitli kuruluşlar okul yöneticilerine hizmet içi eğitim desteği sağlamaktadır ve yöneticilere eğitimler kıdem esasına göre verilmektedir.

Okul yöneticilerinin *atama* sürecine baktığımızda, okul müdürlerinin görev süresi Finlandiya ve Kanada’da süresiz iken Estonya’da 5 yıl, Japonya’da 3 yıl, Güney Kore’de ve Türkiye’de 4 yıl (aynı okulda iki kere üst üste görev alınabilir) şeklinde düzenlenmiştir.

Dörder yıllık periyotlar halinde rotasyona tabi tutulan Güney Kore okul yöneticileri, görevlerinden ayrılırlarken yerlerine gelecek yeni yöneticiler için sorumluluklarını belirten bir rapor hazırlayarak bırakmaktadırlar. Bu yolla, geçiş süreci daha profesyonelce gerçekleşmektedir. Okul yöneticilerinin atama şekli, ülkenin ve eğitimin yönetim şekline göre değişmektedir. Güney Kore’de okul yöneticisi adayları terfi sistemi veya davet sistemi doğrultusunda atanırken Finlandiya’da, yerel otoriteler tarafından mülakatla seçilmektedir. Estonya’da, okul müdürlerinin atamaları devlet okullarında bölgenin belediyesi yani yerel yönetim tarafından yapılırken Kanada’da, okul kurulu tarafından seçilip atanmaktadırlar. Türkiye’de, adaylar Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca çoktan seçmeli olarak yapılan sınava alınmaktadır. Sonrasında ise değerlendirme formundaki puanlamaya göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, eğitim kurumlarının boş bulunan yönetici sayısının üç katı adayın, sözlü sınav komisyonuna alınması ile süreç devam etmektedir. Özet olarak, Türkiye’de okul yöneticilerinin seçme, yetiştirme, atama ve hizmet süresi seçilmiş bazı ülkelerle benzerlikler gösterirken çoğunlukla sistemsel farklılıklar mevcuttur.

Bu bölümde ikinci olarak, çalışmanın ana konusu olan eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesi başlığında oluşturulan temelara göre (mesleğe giriş, nitelikli eğitim/mesleki gelişim, özerklik/sorumluluk, atama/rotasyon, denetim, ödüllendirme, toplumsal statü, sendikalaşma/örgütlenme) seçilmiş OECD ülkeleri ve Türkiye’nin okul yöneticiliği sistemlerinin belirgin özellikleri Tablo 25’te verilmektedir:

Tablo 25

Seçilmiş OECD Ülkeleri ile Türkiye'nin Okul Yöneticiliği Süreçlerinin Profesyonelleşme Bağlamında Karşılaştırılması

OECD Ülkeleri ile Türkiye'nin Okul Yöneticiliği Süreçlerinin Profesyonelleşme Bağlamında Karşılaştırılması								
Ülke	Mesleğe Giriş	Nitelikli Eğitim/Mesleki Gelişim	Özerklik/Sorumluluk	Atama/Rotasyon	Denetim	Ödüllendirme	Toplumsal Statü	Sendikalaşma/Örgütlenme
ESTONYA	Yönetici adaylarında pedagojik eğitim almışlarsa üç yıl, pedagojik eğitim almamışlarsa beş yıl öğretmenlik yapmış olma şartı aranmaktadır.	Müdürlerin herhangi bir konuda olabilecek bir yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve okul liderliği için gerekli yetkinlikleri göstermeleri gerekmektedir. Okul müdürleri kendi gelişim ihtiyaçlarını kendileri belirlemektedir.	Özerktirler ve okul yönetimi konusunda yetki sahibidirler. Estonya okul yöneticileri öğretme-öğrenme sürecinden ve mali kaynakların meşru ve amaca uygun kullanımından sorumludurlar.	Okul müdürlerinin atamaları devlet okullarında bölgenin belediyesi (yerel yönetim) tarafından yapılmaktadır. Estonya'da okullara göre atama şekilleri farklılaşabilmektedir. Müdürler, sözleşmeli olarak en fazla 5 yıllığına okullara atanabilmektedir.	Okul müdürleri merkezi denetime tabi değildir. Öz denetim yapmaları beklenmektedir.	Okul müdürleri için resmi bir ödül-yaptırım sistemi bulunmamaktadır.	Okul yöneticilerinin maaşları ve toplumsal statüleri düşüktür, okul yöneticiliği çok tercih edilen bir iş değildir.	Okul yöneticilerinin kendi mesleklerine özel ayrı bir sendikası bulunmamaktadır.
JAPONYA	10 yıllık öğretmenler müdür yardımcılığına, 10 yıllık müdür yardımcıları müdürlüğe aday olabilmektedir. Müdür adayları sözlü sınava, müdürler yazılı sınava tabi tutulmaktadır.	Hizmet öncesi eğitim yöneticiliği eğitimi almış olmak şartı yoktur. Hizmet içi eğitimler kıdeme göre değişmektedir ve yoğunur. Koçluk ve mentorluk tercih edilen hizmet içi eğitim programları arasındadır.	Özerk değildir, sadece idari işler konusunda (idari izin vb.) yetkileri bulunmaktadır. Öğretimsel işlerle ilgili sorumluluklar başöğretmene aittir.	Atamaları İl Eğitim Kurulları tarafından sözleşmeli olarak 3 yıllığına yapılmaktadır.	Okul müdürleri İl Eğitim Kurulları tarafından denetlenmektedir.	Ödül-ceza sistemleri yasalarla tanımlanmıştır.	Okul yöneticilerinin toplumsal statüleri düşüktür, okul yöneticiliği çok tercih edilen bir iş değildir.	Okul yöneticilerinin kendi mesleklerine özel ayrı bir sendikası bulunmamaktadır.

Tablo 25 (devamı)

Ülke	Mesleğe Giriş	Nitelikli Eğitim/Mesleki Gelişim	Özerklik/Sorumluluk	Atama/Rotasyon	Denetim	Ödüllendirme	Toplumsal Statü	Sendikalaşma/Örgütlenme
GÜNEY KORE	Eğitim dışı alanlardan olan uzmanlara da belirli kısıtlamalar ile birlikte yöneticilik hakkı tanınmaktadır. Yöneticiler terfi ya da davet usulü olarak iki şekilde iş başına gelmektedir. Yöneticilik için gerekli Eğitim Yöneticiliği Sertifikasına sahip olma zorunluluğu vardır.	Hizmet öncesi eğitim terfi ya da davet ile gelmiş olsa da zorunludur. Yöneticiler yoğun ve zorunlu bir hizmet içi eğitim programına tabi tutulmaktadır.	Özerk değildir, okul müdürünün okul içindeki karar verme yetkisi sınırlıdır. Müdürler eğitimden doğrudan sorumlu değildir. Ancak öğretim için denetim sorumluluğuna sahiptirler.	Atamalar il eğitim sorumlusu tarafından yapılmaktadır. Yöneticiler her dört yılda bir rotasyona tabi tutulmaktadır. Görevden ayrılacak yönetici yerine gelecek yöneticinin okuldaki sorumluluk ve görevlerine dair rapor yazmak durumundadır.	Okul yöneticilerinin denetimi merkezi olarak Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Ek olarak, okullar her yıl öz-değerlendirme yapmaktadır.	Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel Eğitim Ofisi tarafından okul yöneticilerine yıllık olarak ödüller verilmektedir.	Güney Kore’de eğitim profesyonellerine yönelik saygı oldukça yüksektir. Özellikle okul müdürlüğü maaşı çok yüksek olmasa da saygı gören ve özenilen bir pozisyonudur.	Okul yöneticilerinin kendi mesleklerine özel ayrı bir sendikası bulunmamaktadır.
FİNLANDIYA	Eğitim Yönetimi alanında üniversitede eğitim alma ya da özel sertifika sahibi olma zorunluluğu vardır. Yerel otoriteler tarafından mülakatla seçilir.	Hizmet öncesi eğitimlerin yanı sıra hizmet içi eğitim verilmektedir.	Özerk değildir, okul yöneticileri okulun program ve eğitim lideridir. Okulda derse girme zorunluluğu bulunmaktadır. Müfredatı ve öğretim sürecini derinlemesine bilmeleri ve öğretmenlere rehberlik ve destek hizmeti sunmaları beklenmektedir.	Okul yöneticilerinin ataması belediye konseyleri tarafından yapılmaktadır ve atanan yöneticiler rotasyona tabi tutulmamaktadır.	Resmi bir denetim mekanizması bulunmamaktadır.	Resmi olarak tanımlanan bir ödül ceza sistemi bulunmamaktadır.	Finlandiya’da okul yöneticiliği toplumsal statüsü yüksek bir meslektir.	Okul yöneticilerinin kendi mesleklerine özel ayrı bir sendikası bulunmamaktadır.

Tablo 25 (devamı)

Ülke	Mesleğe Giriş	Nitelikli Eğitim/Mesleki Gelişim	Özerklik/Sorumluluk	Atama/Rotasyon	Denetim	Ödüllendirme	Toplumsal Statü	Sendikalaşma/Örgütlenme
KANADA	Okul müdürü ya da yardımcısı, ilgili alanda öğretmenlik yapmış olmak, okulun eğitim dilinde yetkin olmak ve okul liderliği becerilerine sahip olmak (sertifika gerekli) şartıyla mülakat sonucu okul kurulu tarafından seçilir ve atanır.	Hizmet öncesi yoğun eğitime tâbi tutulan okul yöneticilerinin zorunlu bir hizmet içi eğitim programları yoktur.	Özerk değildir, okul yöneticileri öğretmenlerin denetiminden ve mesleki gelişiminden sorumludur.	Okul kurulu tarafından seçilip süresiz atanmaktadır. Rotasyona tabi tutulmamaktadır.	Değerlendirme sürecinde (ilk iki yıl) mentorluk sistemi kullanılır. Okul yöneticilerinin yıllık bir büyüme planı sürdürmeleri gerekir ve performansları, öğrenci başarıları ve refahına dayalı olarak her beş yılda bir değerlendirilir.	Okul yöneticileri için çeşitli ödüllendirme programları düzenlenmektedir. Bunlardan biri 'Distinguished Principal of the Year (Yılın Seçkin Okul Müdürü)' başlıklı ödül programıdır.	Toplumda rağbet gören, statüsü yüksek bir meslek grubudur.	Okul yöneticilerine özel örgütlenme mevcuttur. Bu örgütün ismi 'Canadian Association of Principals (Kanadalı Okul Müdürleri Birliği)' dir.
TÜRKİYE	Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip öğretmenler arasından, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme yazılı sınavına, sonrasındaysa mülakata tabi tutulmaktadır. Yazılı sınav puanının %50'si, değerlendirme formu puanının %30'u ile sözlü sınav puanının %20'si dikkate alınarak belirlenmektedir.	Hizmet öncesi Eğitim Yönetimi Sertifika Programı eğitimi vardır. Hizmet içi eğitim programları mevcuttur.	Özerk değildir.	Görevlendirme usulüyle, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 4 yıllığına yapılmaktadır. Dört yıllık görev süresini dolduran müdür ve müdür yardımcıları aynı ya da farklı eğitim kurumlarına, sekiz yıllık görev süresini dolduran müdürlerin de farklı kurumlara atanmaları yapılmaktadır.	İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki eğitim müfettişleri tarafından yapılmaktadır.	Resmî bir ödül-yaptırım sistemi tanımlanmamıştır.	Öğretmenler tarafından rağbet görse de toplumsal statüsü ve maaşı yüksek bir meslek değildir.	Okul yöneticilerinin kendi mesleklerine özel ayrı bir sendikası bulunmamaktadır.

Tablo 25’te görüldüğü üzere, PISA’da başarılı OECD ülkelerinin eğitim yöneticiliğine dair profesyonelleşme sistemleri kendi aralarında benzeştiği ve farklılaştığı gibi Türkiye ile de benzerlikleri ve daha çok farklılıkları bulunmaktadır.

İlk olarak, Estonya ve Türkiye eğitim yöneticiliği sistemleri ele alınmaktadır. Estonya’da da Türkiye’de de okul yöneticileri öğretmenlik kökenli olmak durumunda ve her ikisinde de tecrübe şartı aranmaktadır. Ancak Türkiye’de eğitim yöneticiliği sertifikası şartı olmasına karşın Estonya’da böyle bir şart yoktur. Onun yerine Estonya’da okul yöneticisi adaylarında bir master derecesi aranmaktadır. Estonya’da okul yöneticileri kendi eğitim ihtiyaçlarını kendileri belirlerken Türkiye’de böyle bir uygulama mevcut değildir, tek tip hizmet içi eğitim programları uygulanmaktadır. Estonya ve Türkiye okul yöneticisi profesyonelleşmesinde en büyük fark özerklik konusundadır. Estonya’da okul yöneticileri özerktir ve pek çok kararı kendileri alabilmektedir, Türkiye’de okul yöneticilerinin kendilerinin karar alması söz konusu değildir. Estonya’da okul yöneticileri yerel yönetim tarafından 5 yıllığına yapılırken Türkiye’de İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 4 yıllığına görevlendirme şeklinde yapılmaktadır. Diğer bir farklılık ise denetim konusundadır. Estonya’da okul müdürleri merkezî denetime tabî değildir, onun yerine öz-denetim yapmaları beklenmektedir. Türkiye’de ise merkezî denetim sistemi vardır. Ödül-ceza sistemi her ikisinde de yasalarla tanımlanmamıştır. Her iki ülkede de okul yöneticiliği ayrı bir meslek alanı değildir ve statüsü yüksek değildir. Ayrıca iki ülkede de okul yöneticilerinin, öğretmenlerden bağımsız mesleki bir sendikası bulunmamaktadır.

İkinci olarak, Japonya ve Türkiye eğitim yöneticiliği sistemleri ele alınmaktadır. Japonya ile Türkiye’nin eğitim yöneticiliği sistemlerini karşılaştırdığımızda Japonya’da tecrübenin her şeyin üzerinde olduğu dikkat çekerken Türkiye’de deneyim şartı aranıyor olsa da Japonya kadar ağır şartlar bulunmamaktadır. Japonya’da hizmet öncesi eğitim şartı bulunmazken Türkiye’de hizmet öncesi sertifika almış olmak şartı bulunmaktadır. Her iki ülkede de okul yöneticileri özerk değildir. Türkiye’deki okul yöneticilerinden farklı olarak okulun öğretimsel işlerine başöğretmenlere devretmişlerdir ve sadece idari işlerle ilgilenmektedirler. Japonya’da okul yöneticileri 3 yıllığına İl Eğitim Kurulu Tarafından atanırken, Türkiye’de İl milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 4 yıllığına görevlendirme yapılmaktadır. Benzer şekilde denetim her iki ülkede ilde yetkili birimler tarafından yapılmaktadır. Türkiye’deki sistemden farklı olarak Japonya’da okul yöneticilerinin ödül-ceza sistemleri yasalarla tanımlanmıştır. Japonya’da okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı değildir ve statüsü yüksek değildir. Ayrıca iki ülkede de okul yöneticilerinin, öğretmenlerden bağımsız mesleki bir sendikası bulunmamaktadır.

Üçüncü olarak, Güney Kore ve Türkiye eğitim yöneticiliği sistemleri ele alınmaktadır. Güney Kore’de eğitim yöneticiliği, diğer seçilmiş ülkelerle ve de Türkiye ile kıyaslandığında daha profesyonel bir anlayışın hâkim olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’den farklı olarak eğitim dışı alanlardan da eğer yöneticilik deneyimi var ise okul yöneticisi adaylığı başvuruları alınmaktadır. Türkiye ve Güney Kore için ortak olan nokta her iki ülkenin de adaylık için Eğitim Yönetimi Sertifikasını şart koşmasıdır. Hizmet içi eğitim programları her iki ülkede de mevcuttur. Eğitim yöneticiliğinin özerk olmadığı Güney Kore ve Türkiye’de atamalar il tarafından 4+4 şeklinde iki dönemlik yapılabilmektedir. Merkezî denetim her iki ülkede de varken, öz-değerlendirme sistemi Güney Kore’de mevcuttur. Türkiye’den farklı olarak sendikalar aracılığıyla okul yöneticisi ödül programları açılarak ülke genelinde yıllık ödüller verilmektedir. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak görüldüğü Güney Kore’de, herhangi bir okul yöneticisi sendikasının olmaması ise dikkat çekici bir bulgudur.

Dördüncü olarak, Finlandiya ve Türkiye eğitim yöneticiliği sistemleri ele alınmaktadır. Finlandiya ve Türkiye’nin eğitim yöneticisi seçiminde ortak noktası eğitim yönetimi sertifikasıdır. Türkiye’deki gibi bu sertifika programından sonra hizmet içi eğitimler de devam etmektedir. Her iki ülkede de okul yöneticileri özerk değilken Finlandiya’da okul yöneticilerinin en önemli rollerinden biri öğretmenlere koçluk yapmaktır. Türkiye’de okul müdürlerinin böyle bir rolü bulunmamaktadır. Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirmelerinde 4 yıl sınırı varken Finlandiya’da atamalar süresiz yapılmaktadır. Diğer bir farklılık ise denetim konusundadır. Finlandiya’da okul yöneticileri merkezî bir denetime tâbi tutulmamaktadır. Bunun yanı sıra resmi bir ödül-ceza sistemi de tanımlanmamıştır. Türkiye’den oldukça farklı olarak Finlandiya’da okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmekte ve toplumsal olarak saygın görülen statüsü yüksek bir meslek olarak algılanmaktadır. Ancak Finlandiya’da da ayrı bir okul yöneticisi örgütlenmesi söz konusu değildir.

Son olarak, Kanada ve Türkiye eğitim yöneticiliği sistemleri ele alınmaktadır. Kanada’da da Türkiye ile benzer şekilde okul yöneticilerinin hizmet öncesinde sertifika alması zorunlu tutulmuştur ve bunu takiben hizmet içi eğitime alınmaktadırlar. Türkiye ile benzer şekilde okul müdürleri özerk değildir. Ancak Türkiye’deki sistemden farklı olarak okul yöneticileri kendi okullarında görev yapan öğretmenlerin denetimi ve mesleki gelişiminden bizzat sorumludur. Yine Türkiye’den farklı olarak okul müdürleri süresiz atanmakta ve rotasyona tabi tutulmamaktadır. Kanada’da okul yöneticilerinin kendi gelişim planlarını oluşturmaları ve bu plana göre değerlendirilmeleri beklenmektedir, ancak Kanada’nın farklı eyaletlerinde farklı uygulamalar söz konusu olabilmektedir. Kanada’nın diğer ülkelerden farklı olarak çeşitli

ödüllendirme programları ve en önemlisi de öğretmenlerden ayrı ‘Canadian Association of Principals’ isimli bir okul yöneticisi sendikası bulunmaktadır.

Türkiye’deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi, Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemine Dair Görüş ve Önerilerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu ‘Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Bu bölümde, Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerilerine dair bulgular verilmektedir.

Okul yöneticilerinin nasıl seçilmesi gerektiğine dair görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya dayanarak, her bir katılımcının ileri sürdüğü okul yöneticisi *seçme* yöntemine ilişkin kodlar Tablo 26’da verilmektedir:

Tablo 26

Katılımcıların Okul Yöneticilerinin Seçimine Dair İfade Ettikleri Önerilere İlişkin Kodlar

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Seçme Yöntemi
1	1	1	Liyakat- Mülakat- Akademik başarı
2	1	2	5 yıllık öğretmenlik şartı – Sınav
3	1	3	5 yıllık öğretmenlik şartı – Sınav – Mülakat – İl Mem seçimi
4	1	4	Kriter temelli – İl Mem seçimi
5	1	5	3 yıllık öğretmenlik şartı - 3 yıllık müdür yardımcılığı şartı - Sınav
6	1	6	İl Mem seçimi – Öğretmenlik ve müdür yardımcılığı şartı
7	1	7	Kriter temelli – Öğretmenlik şartı
8	1	8	5 yıllık öğretmenlik şartı – Müdür yardımcılığı şartı – Eğitim yönetimi alanında eğitim
9	1	9	Sınav – Lisans eğitimi – Yetenek – 5 yıl öğretmenlik şartı – Müdür yardımcılığı şartı
10	1	10	Usta-çırak yöntemi - 10 yıllık öğretmenlik şartı
11	1	11	5 yıllık öğretmenlik şartı - 5 yıllık müdür yardımcılığı şartı – Yönetici akademisi – Özellik temelli
12	1	12	Öğretmenlik yapmış olma şartı – Liyakat
13	1	13	Eğitim yönetimi yüksek lisansı şartı – Eğitim sonu sınav
14	1	14	Eğitim yönetimi birimi – 5 yıl müdür yardımcılığı şartı
15	1	15	-
16	1	16	Liyakat – Kişisel özellikler – Eğitim yöneticiliği eğitimi – Liderlik vasfı- Müdür yardımcılığı şartı
17	1	17	Sınav – Stajyerlik
18	2	1	Liyakat – Lisansta yöneticilik eğitimi - Stajyerlik
19	2	2	Müdür yardımcılığı şartı – İl Mem seçimi
20	2	3	Liyakat – Okul öğretmenlerinin görüşü ile – İl Mem görüşü ile – Yeterli beceriler

Tablo 26 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Seçme Yöntemi
21	2	4	Kişilik testi – Lider karakterli – Eğitim süreci – Stajyerlik
22	2	5	Pedagojik sınav – Ehil komisyon
23	2	6	5 yıl öğretmenlik şartı – 3 yıl müdür yardımcılığı şartı – eğitim yönetimi yüksek lisansı, sertifika program başarısı – liyakat
24	2	7	5 yıl öğretmenlik şartı – 3 yıl müdür yardımcılığı
25	2	8	5 yıllık öğretmenlik şartı –Yazılı sınav – Mülakat – Kriter temelli
26	2	9	3 yıllık öğretmenlik şartı -2 yıllık eğitim ile – Karakter testi – Psikolojik test
27	2	10	Test – Psikolojik uygunluk – 6 yıllık öğretmenlik şartı
28	2	11	Yazılı sınav- Mülakat – 5 yıllık öğretmenlik şartı – 3 yıl müdür yardımcılığı şartı - Stajyerlik
29	2	12	10 yıllık öğretmenlik şartı - 2 yıllık müdür yardımcılığı şartı
30	2	13	Sınav – mülakat – Öğretmenlik şartı – Müdür yardımcılığı şartı
31	3	1	Yazılı sınav – Mülakat – Öğretmenlik sürecindeki başarı
32	3	2	Yazılı sınav – Aday grup eğitimi
33	3	3	Eğitim
34	3	4	Liyakat
35	3	5	Çoklu yöntem – Yazılı sınav – Öğretmen puanı – Mülakat
36	3	6	Yazılı sınav – Mülakat
37	3	7	Yazılı sınav – Mülakat
38	3	8	İl Mem seçimi – Özellik Temelli
39	3	9	Liyakat – Yazılı sınav – Mülakat – Mesleki tecrübe
40	3	10	Kriter temelli – Mülakat
41	3	11	Mesleki başarı – Kabiliyet- Özellik temelli
42	3	12	3 yıllık müdür yardımcılığı şartı – Liyakat
43	3	13	10 yıllık öğretmenlik şartı – yazılı sınav – mülakat
44	3	14	Özellik temelli
45	3	15	Tecrübe – liderlik vasfı – başarı kriteri – sınav
46	3	16	Merkezi sınav – mülakat – branş temelli
47	3	17	Müdürlük eğitimi
48	4	1	Bölge hizmeti uygulaması – sınav – müdür yardımcılığı şartı
49	4	2	3 yıllık müdür yardımcılığı şartı – yazılı sınav – mülakat -
50	4	3	Öğretmenlik şartı – müdür yardımcılığı şartı – eğitim yönetimi yüksek lisans şartı – hizmet içi eğitim - mizaç
51	4	4	Yazılı sınav – mülakat – 10 yıllık müdür yardımcılığı şartı
52	4	5	Proje tecrübesi – lisansüstü eğitim önceliği
53	4	6	Özellik temelli – liyakat
54	4	7	5 yıllık öğretmenlik şartı – 1 yıllık müdür yardımcılığı şartı – liyakat – özellik temelli
55	4	8	Sınav
56	4	9	Doğal eğitim lideri – okul temelli seçim
57	4	10	Kurum içi tecrübe – liderlik vasfı – psikolojik yapı
58	4	11	Öğretmenlik şartı – çevre referansı – sınav – stajyerlik
59	4	12	Eğitim bilimleri yüksek lisans şartı – yönetim alanında akademik çalışmalar şartı - 5 yıllık öğretmenlik şartı – sosyal kuruluşlarda aktif olma şartı – liderlik yapmış olma şartı
60	4	13	Liyakat – 5 yıllık öğretmenlik şartı – bakanlık kadrosundan gelme
61	4	14	Liyakat - 5 yıllık öğretmenlik şartı - 2 yıllık müdür yardımcılığı şartı
62	4	15	Sınav

Tablo 26 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Seçme Yöntemi
63	5	1	Yazılı sınav – mülakat – çevre referansı
64	5	2	Liyakat
65	5	3	Lisans eğitimi – yeterlik temelli
66	5	4	Sınav- hizmet içi eğitim
67	5	5	Öğretmenlerin görüşü – yazılı sınav
68	5	6	3 yıllık müdür yardımcılığı şartı – yazılı sınav – özellikler temelli – mülakat
69	5	7	Liderik vasfı – İl Mem seçimi
70	5	8	Liyakat – üst amir seçimi
71	5	9	Kriter temelli
72	5	10	Kademe usulü – performans temelli
73	5	11	5 yıllık öğretmenlik şartı – eğitim -3 yıllık müdür yardımcılığı şartı – kademe usulü
74	5	12	Şirket yönetimi sistemi – anket uygulaması – çevre referansı – psikolojik testler
75	5	13	2 yıllık öğretmenlik şartı – yazılı sınav- 5 yıllık müdür yardımcılığı şartı
76	5	14	Tecrübe – performans temelli – proje temelli
77	5	15	Müdür yardımcılığı şartı - özellik temelli – okul temelli
78	5	16	Sınav
79	6	1	10 yıllık öğretmenlik şartı – 3 yıllık müdür yardımcılığı şartı – liyakat – sınav
80	6	2	Özellik temelli
81	6	3	5 yıllık öğretmenlik şartı – liderlik vasfı – hizmet içi eğitim
82	6	4	Sınav
83	6	5	-
84	6	6	-
85	6	7	3 yıllık öğretmenlik şartı – sınav
86	6	8	Tecrübe – 2 yıllık müdür yardımcılığı şartı – yazılı sınav
87	6	9	Liyakat – müdür yardımcılığı şartı
88	6	10	Özellik temelli
89	6	11	Liyakat – sınav – mülakat – 3 yıllık müdür yardımcılığı şartı
90	6	12	Üst kademe seçimi
91	6	13	4 yıllık öğretmenlik şartı – sınav – mülakat
92	6	14	Kriter temelli – yüksek lisans şartı – proje temelli- akademik yeterlik şartı
93	6	15	Öğretmenlik şartı – sınav
94	6	16	4 yıllık öğretmenlik şartı – çevre referansı
95	6	17	Komisyon kararı – özellik temelli- mülakat – 10 yıllık öğretmenlik şartı
96	6	18	Liderlik vasfı
97	7	1	Sınav
98	7	2	10 yıllık öğretmenlik şartı – 5 yıllık müdür yardımcılığı şartı – sınav
99	7	3	3 yıllık öğretmenlik şartı – 2 yıllık müdür yardımcılığı şartı
100	7	4	5 yıllık öğretmenlik şartı – 2 yıllık müdür yardımcılığı şartı
101	7	5	Başarı temelli
102	7	6	4 yıllık öğretmenlik şartı – 4 yıllık müdür yardımcılığı şartı – sınav
103	7	7	Üst makam teklifi
104	7	8	Yazılı sınav – tecrübe
105	7	9	4 yıllık müdür yardımcılığı şartı – sınav
106	7	10	Liyakat
107	7	11	2 yıllık müdür yardımcılığı şartı – Yönetici Yeterlik Sınavı – hizmet içi eğitim – mülakat

Tablo 26 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Seçme Yöntemi
108	7	12	Liyakat – sınav – stajyerlik
109	7	13	Tecrübe şartı – hizmet içi eğitim
110	7	14	Sınav – yeterlik temelli
111	7	15	Yazılı sınav – mülakat – uygulama değerlendirme – 5 yıllık öğretmenlik şartı
112	7	16	Özellik temelli
113	7	17	Başarı temelli – il Mem seçimi

Tablo 26 incelendiğinde, Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin yönetici seçmeye dair model önerileri ele alındığında modellerin çeşitlendiği gözlenmektedir. Diğer bir taraftan, farklı okul yöneticilerinin benzer model önerilerinde bulundukları da gözlenmektedir. 3 katılımcı sağlıklı veri sağlamadığı için analiz 110 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Benzer öneriler temalar altında toplanmıştır, bu bağlamda temalar ve kodların frekansları Tablo 27’de sunulmaktadır:

Tablo 27

Türkiye’deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İdeal Okul Yöneticisi Seçme Yöntemine İlişkin Bulgular

Tema	f	Kod	f	Kod	f
Tecrübe	84	Öğretmenlik Yapmış Olmak	40	2-3-4 yıllık öğretmenlik şartı	8
				5 yıllık öğretmenlik şartı	18
				6 yıllık öğretmenlik şartı	1
				10 yıllık öğretmenlik şartı	6
		Müdür Yardımcılığı Yapmış Olmak	34	1 -2 yıllık müdür yardımcılığı şartı	7
				3 yıllık müdür yardımcılığı şartı	10
				4-5 yıllık müdür yardımcılığı şartı	6
				10 yıllık müdür yardımcılığı şartı	1
		Kurum İçi Tecrübe	7		
		Kademe Usulü	2		
Sınav	79	Bakanlık Kadrosundan Gelme	1		
		Mülakat Yazılı	22		
		Yazılı	18		
		Yazılı veya Mülakat	18		
		Psikometrik ve Sosyometrik Testler	7	Psikolojik	4
				Kişilik	3
		Merkezi sınav	1		
		Komisyon Kararı	13	İl Mem Seçimi	8
				Üst Komisyon Seçimi	3
				Tarafsız bir Komisyon	2

Tablo 27 (devamı)

Tema	f	Kod	f	Kod	f
Eğitim	34	Hizmet İçi Eğitim Yöneticiliği Eğitimi	13		
		Stajyerlik Süreci	7		
		Lisansüstü Eğitim Şartı	6	Eğitim Yönetimi	2
				Eğitim Bilimleri	1
		Lisansta Okul Yöneticiliği Eğitimi	4		
		Yönetici Akademisi	2		
		İş Başında Eğitim	1		
		Aday Grup Eğitimi	1		
		Liyakat/Yeterlik Temelli	23		
		Bireysel Özellikler/Yetenekler Temelli	20		
Kriter temelli	67	Akademik/Mesleki Başarı	9		
		Liderlik Vasfı	9		
		Proje Yürütme Becerisi	3		
		Performans	2		
		Sosyal Kuruluşlarda Aktif Olma	1		
		Çevre Referansı ile	4		
		Kurum Öğretmenlerinin Görüşü ile	3		
		Kurum Kararı ile	2		
		Anket uygulaması ile	1		
		Şirket Yönetim Sistemi	1		
Diğer	2	Bölge Hizmeti Uygulaması	1		

Tablo 27 incelendiğinde, katılımcıların okul yöneticisi seçiminde en fazla önerdikleri yöntemin *tecrübe* şartı konulması olduğu gözlenmektedir, $f = 84$, $n = 110$. Katılımcılar, yönetici olarak seçilecek kişilerin öncelikle öğretmenlik yapmış olma şartını karşılamış olması gerektiğini ($f = 40$) düşünmektedir. Bu konuda katılımcılar arasında yıl şartı konusunda farklı görüşler olsa da 5 yıllık öğretmenlik tecrübesi şartı olması konusunda katılımcıların bir kısmı ($f = 18$) hemfikirdir. Diğer katılımcılar ise 2 yıllık ($f = 1$), 3 yıllık ($f = 4$), 4 yıllık ($f = 3$), 6 yıllık ($f = 1$) ve 10 yıllık ($f = 6$) öğretmenlik yapmış olma şartı getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Diğer bir taraftan da katılımcıların bir kısmı ($f = 34$), öğretmenlik şartının yanı sıra yönetici olarak seçilecek kişilerin asgari bir düzeyde müdür yardımcılığı yapmış olması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların bazıları 1 yıllık ($f = 1$), bazıları 2 yıllık ($f = 6$), en çok 3 yıllık ($f = 10$), bazıları 4 yıllık ($f = 2$), bazıları 5 yıllık ($f = 4$) ve 10 yıllık ($f = 1$) müdür yardımcılığı tecrübe şartının olması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların görüşüne göre, kademeli bir sistem oluşturulmalı ve önce belirli bir süre öğretmenlik tecrübesi sonrasında okul müdür yardımcılığı yapmış olmanın okul yöneticisi seçiminde öncül şart olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcılar ($f = 7$), okul yöneticisinin kurum içi tecrübesinin olması

gerektiğini öne sürmektedir. Okul yöneticisinin öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini öne süren bir katılımcı, K6-15 öğretmenlik tecrübesine şu sözleriyle vurgu yapmaktadır: “Okul yöneticisi mutlaka öğretmenler arasından seçilmelidir. Öğretmenlik mesleğini gerçekleştirdiğinde gösterdiği başarının dikkate alınması gerekir...”

Tecrübe şartından sonra, okul müdürlerinin okul yöneticisi seçiminde en fazla önerdikleri yöntemin *sınav* yapılması önerisi olduğu gözlenmektedir, $f = 79$, $n = 110$. Okul yöneticileri, yönetici olarak seçilecek kişilerin sınava tabi tutulması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların %72’si sınav olması konusunda görüş belirtirken, bu sınavın yazılı olması gerektiğini belirtenlerden %23’ü yazılı sınav olması gerektiğini, %28’i mülakat olması gerektiğini, diğer bir %23’ü de yazılı veya mülakat fark etmeksizin herhangi bir sınav yapılması gerektiğini düşünmektedir. Sınavlar dışında sosyometrik veya psikometrik testlerin de uygulanması gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır ($f = 7$). Bu amaçla psikolojik testler veya kişilik testleri ile bireysel niteliklerin tespitinin yapılacağını ön gören katılımcılar bulunmaktadır. Testler dışında belirli bir komisyon aracılığıyla yönetici seçiminin yapılmasını öneren katılımcı oranı %12’dir. Bu komisyonlar için İl Milli Eğitim Müdürlüklerini öneren katılımcı sayısı 8, herhangi bir üst komisyon tarafından yapılabileceğini düşünen öğretmen sayısı 3 ya da ast üst gözetmeksizin tarafsız bir komisyon aracılığı ile bu seçimin yapılabileceğini düşünen katılımcı sayısı ise 2’dir. Katılımcılardan K5-16 sınavın içeriğine dair görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: “Okul yöneticileri seçilirken bilgi ve beceri olarak ikiye ayrılmalı. Alan bilgisi ile ilgili sınav yapılmalı. Bu sınavlarda sorulacak sorular sadece alan bilgisi içermemeli yönetsel becerileri de içermelidir.” Diğer bir katılımcı K7-11 ise “Okul yöneticileri en az 2 yıl müdür yardımcılığı yapmış adaylar arasında yapılacak Yönetici Yeterlik Sınavı ile belirlenen baraj puanını geçen adaylar arasından seçilmelidir. Seçilen adaylar 1 ay hizmet içi eğitime tabi tutulmalı ve sonrasında mülakat yapılmalıdır.” sözleriyle hem sınav hem tecrübe şartı hem de hizmet-içi eğitimi içeren bir model önerisi sunmaktadır.

Tecrübe ve sınav şartının dışında okul yöneticisi seçiminde *eğitimin* önemli bir yer tuttuğunu savunan katılımcılar da bulunmaktadır, $f = 34$, $n = 110$. Yönetici seçiminde eğitimin gerekliliğini savunan katılımcıların %38’i bu eğitimin hizmet içi eğitim yöneticiliği eğitimi şeklinde verilmesi gerektiğini, %18’i lisansüstü eğitim alınması gerektiğini ve bunun eğitim yönetimi alanında ya da eğitim bilimlerinin herhangi bir alanında yapılabileceğini düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların %12’si bu eğitimin lisansta bölüm olarak okutulmasını ya da yine lisansta yan dal olarak eğitim yöneticiliği eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu eğitimin stajyer olarak bir süreç içerisinde alınması gerektiğini düşünen katılımcı oranı

%20'dir. Stajyerliği gerekli bulan katılımcılar aynı zamanda bu stajyerlik sürecinin sonunda bir başarı sınavının yapılması gerektiğini de düşünmektedir. Bunların dışında yönetici akademisi ($f = 2$), iş başında eğitim ($f = 1$) ve aday grup eğitimini ($f = 1$) öneren katılımcılar da bulunmaktadır.

Yönetici seçmelerinin *kriter temelli* olması gerektiğini düşünen katılımcılar, grubun %60'ını oluşturmaktadır, $f = 67$, $n=110$. Katılımcıların görüşüne göre en temel kriter liyakat/yeterlikler olmalıdır ($f = 23$). İkinci olarak okul yöneticisi adaylarının bireysel özellikleri ve yetenekleri temel alınmalıdır ($f = 20$). Üçüncü olarak katılımcıların akademik/mesleki başarısının temel alınması gerektiğini düşünmektedir ($f = 9$). Yöneticilerde aranan temel özelliklerden birisi katılımcılar tarafından liderlik vasfı olarak belirtilmiştir ($f=9$). Daha spesifik olarak yöneticilerden proje yürütme becerisine sahip olması ($f = 3$), performansının ölçüt alınması ($f = 2$) ve sosyal kuruluşlarda aktif olması beklenen özellikler arasındadır. Bununla ilgili olarak katılımcı K4-12 “...öğrencilik ya da öğretmenlik hayatında katıldığı kursları, kurduğu dernek ve üyesi olduğu STK'ları, yaptığı toplum yararı çalışmaları ve bunlardaki başarı oranı dikkate alınmalıdır...” diyerek okul yöneticisinin sosyal ve toplumsal yönüne dikkat çekmektedir.

Diğer bir taraftan, katılımcıların %11'i, okul yöneticisinin *kurum içinden bazı kriterlere göre* belirlenmesi gerektiğine inanmaktadır. 4 katılımcı okul çevresinin referansının alınması gerektiğini, 3 katılımcı kurum öğretmenlerinin görüşünün alınması gerektiğini, 2 katılımcı kurum içinden bu kararın verilmesi gerektiğini ve 1 katılımcı da anket uygulaması ile okul yöneticisi seçme işleminin yapılabileceğini savunmaktadır. K4-9 bu konudaki önerisini şöyle ifade etmektedir: “Her okulun kendi içerisinde doğal lider olan (eğitim liderliği doğal olarak gelişen) kişiler kendi okulu içinde seçilmelidir. Bizim ülkemizin cumhurbaşkanı diğer ülkelerden gelmeden halkın içinden seçiliyorsa her okulun yöneticisi kendi okulundan seçilmeli ve her yıl idareci değişmelidir. Eylül-Haziran ayı görev yapmalıdır.”

Katılımcılardan biri yöneticilerin seçiminde bölge hizmeti uygulaması önerisini getirmiştir. Bu uygulamaya göre zorunlu hizmet bölgeleri olması ve belirli bir bölgede hizmet süresini dolduran öğretmenin okul yöneticisi olma hakkını elde etmesi ve bir sınava tabi tutulması önerilmiştir. Katılımcı (K4-1) bu görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir: “*Milli Eğitim Bakanlığı'nda bölge hizmeti uygulaması olmalıdır. Köy, il, ilçe hizmet zorunluluğu olmalıdır. Her bölgede belirli bir süre görev yapan öğretmenler sınava tabi tutulmalıdır...*”

Diğer bir katılımcı ise şirket yönetim sistemi modelini önermektedir. Bu modele göre yönetici adaylarının özgeçmişinin alınıp incelenmesi gerektiğini, geçmiş iş yerlerinden veri toplanması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir (K5-12): “*Şirket yöneticileri nasıl seçiliyorsa okul*

yöneticisi de bu şekilde seçilebilir. Yöneticiliğe talip olanların CV'si alınıp, çalıştığı okullarda öğrenci, öğretmen ve velilerle anket çalışması yapılabilir...”

Okul yöneticilerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine dair görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya dayanarak, her bir katılımcının ileri sürdüğü okul yöneticisi *yetiştirme* yöntemine ilişkin kodlar Tablo 28’de verilmektedir:



Tablo 28

Katılımcıların Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Dair İfade Ettikleri Önerilere İlişkin Kodlar

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Yetiştirme Yöntemi
1	1	1	Stajyerlik
2	1	2	Lisans (+1 yıl)
3	1	3	Hizmet içi eğitim – Lisansüstü eğitim
4	1	4	Hizmet içi eğitim - Zümre
5	1	5	Hizmet içi eğitim
6	1	6	Hizmet içi eğitim
7	1	7	Hizmet içi eğitim
8	1	8	Hizmet içi eğitim
9	1	9	Hizmet içi eğitim
10	1	10	Hizmet içi eğitim
11	1	11	Hizmet içi eğitim
12	1	12	Hizmet içi eğitim – Farklı okulları deneyimleme
13	1	13	Hizmet içi eğitim
14	1	14	Hizmet içi eğitim
15	1	15	-
16	1	16	Hizmet içi eğitim
17	1	17	Uygulama
18	2	1	Stajyerlik
19	2	2	Hizmet içi eğitim – Seminer
20	2	3	Üniversite iş birliği – Stajyerlik – Lisansüstü eğitim
21	2	4	Lisans eğitim yönetimi dersi – Adaylık süreci - Hizmet içi eğitim – İzleme/değerlendirme
22	2	5	Üniversite iş birliği – Tecrübe paylaşımı
23	2	6	Üniversite iş birliği
24	2	7	Hizmet içi eğitim
25	2	8	Uygulama – Usta-çırak yöntemi
26	2	9	Üniversite iş birliği – Stajyerlik
27	2	10	Lisans (+6 ay)
28	2	11	Hizmet içi eğitim - Usta-çırak yöntemi – Lisansüstü eğitim
29	2	12	Stajyerlik - Hizmet içi eğitim – Kitap/makale
30	2	13	Hizmet içi eğitim - Uzaktan eğitim – Lisansüstü eğitim –Kitapla eğitim
31	3	1	Lisansüstü eğitim - Hizmet içi eğitim
32	3	2	Hizmet içi eğitim - Stajyerlik
33	3	3	Hizmet içi eğitim - Yurtdışında eğitim
34	3	4	Uygulamalı
35	3	5	Uygulamalı- Hizmet içi eğitim

Tablo 28 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Yetiştirme Yöntemi
36	3	6	Hizmet içi eğitim- Çalıştay
37	3	7	Hizmet içi eğitim
38	3	8	Usta-çırak yöntemi - Hizmet içi eğitim
39	3	9	Hizmet içi eğitim - Üniversite iş birliği – Çalıştay - Lisansüstü eğitim
40	3	10	Uygulamalı – Çalıştay
41	3	11	Hizmet içi eğitim
42	3	12	Hizmet içi eğitim – Uygulamalı – Stajyerlik
43	3	13	Hizmet içi eğitim
44	3	14	Lisansüstü eğitim – Osmanlı Ahilik Sistemi
45	3	15	Hizmet içi eğitim
46	3	16	Lisansüstü eğitim - Hizmet içi eğitim- Stajyerlik
47	3	17	Üniversite iş birliği - stajyerlik
48	4	1	Hizmet içi eğitim
49	4	2	Üniversite iş birliği
50	4	3	Hizmet içi eğitim
51	4	4	Stajyerlik
52	4	5	Hizmet içi eğitim
53	4	6	Her yerde eğitim – Hizmet içi eğitim
54	4	7	Hizmet içi eğitim – Okul müdürleri zümresi
55	4	8	Hizmet içi eğitim
56	4	9	Hizmet içi eğitim
57	4	10	Hizmet içi eğitim
58	4	11	Atama öncesi eğitim - Hizmet içi eğitim- Çalıştay
59	4	12	Atama öncesi eğitim - Hizmet içi eğitim – Makale yazma
60	4	13	Akademik eğitim
61	4	14	Hizmet içi eğitim
62	4	15	Seminer – Yerde gözlem - Hizmet içi eğitim
63	5	1	Her yerde eğitim
64	5	2	Hizmet içi eğitim
65	5	3	Stajyerlik – Kitapla eğitim – Zümre
66	5	4	Hizmet içi eğitim
67	5	5	Sanatsal eğitim
68	5	6	Hizmet içi eğitim – Seminer – Üniversite iş birliği
69	5	7	İş başı eğitim – Stajyerlik
70	5	8	Üniversite iş birliği- Zümre
71	5	9	Hizmet içi eğitim
72	5	10	Hizmet içi eğitim
73	5	11	Hizmet içi eğitim – Üniversite iş birliği
74	5	12	Üniversite iş birliği – Seminer –Lisansüstü eğitim
75	5	13	Hizmet içi eğitim – Seminer
76	5	14	Hizmet içi eğitim – Üniversite iş birliği
77	5	15	Seminer
78	5	16	Üniversite iş birliği - Seminer

Tablo 28 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Yetiştirme Yöntemi
79	6	1	Hizmet içi eğitim – Üniversite iş birliği - Lisansüstü eğitim
80	6	2	Eğitilmez
81	6	3	Yönetici zümresi
82	6	4	Hizmet içi eğitim – İş başı eğitim
83	6	5	-
84	6	6	-
85	6	7	Stajyerlik
86	6	8	Hizmet içi eğitim – Üniversite iş birliği
87	6	9	Hizmet içi eğitim
88	6	10	Seminer
89	6	11	Hizmet içi eğitim – Seminer
90	6	12	Hizmet içi eğitim
91	6	13	Stajyerlik – Akademik çalışma
92	6	14	Hizmet içi eğitim
93	6	15	Seminer – Çalıştay
94	6	16	Hizmet içi eğitim
95	6	17	Hizmet içi eğitim – Stajyerlik
96	6	18	Hizmet içi eğitim – Çalıştay – Üniversite iş birliği
97	7	1	Hizmet-içi eğitim – 3/5 yılda 1 hizmet içi eğitim - Lisansüstü eğitim
98	7	2	Yurtdışında eğitim- Akademik araştırmalar – Söyleşilere katılım – Sanatsal eğitim
99	7	3	Merkezi seminer
100	7	4	Seminer- İş başı eğitim
101	7	5	Merkezi eğitim
102	7	6	Lisans düzeyinde- İş başı eğitim
103	7	7	Stajyerlik
104	7	8	Hizmet içi eğitim - Stajyerlik
105	7	9	Hizmet içi eğitim
106	7	10	Üniversite iş birliği - Hizmet içi eğitim
107	7	11	Lisansüstü eğitim – Hizmet içi eğitim
108	7	12	Üniversite iş birliği – kitapla eğitim
109	7	13	Hizmet içi eğitim – Yerde denetim
110	7	14	Üniversite iş birliği
111	7	15	Stajyerlik
112	7	16	Hizmet içi eğitim
113	7	17	Seminer
86	6	8	Hizmet içi eğitim – Üniversite iş birliği
87	6	9	Hizmet içi eğitim
88	6	10	Seminer
89	6	11	Hizmet içi eğitim – Seminer
90	6	12	Hizmet içi eğitim
91	6	13	Stajyerlik – Akademik çalışma
92	6	14	Hizmet içi eğitim

Tablo 28 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Yetiştirme Yöntemi
93	6	15	Seminer – Çalıştay
94	6	16	Hizmet içi eğitim
95	6	17	Hizmet içi eğitim – Stajyerlik
96	6	18	Hizmet içi eğitim – Çalıştay – Üniversite iş birliği
97	7	1	Hizmet-içi eğitim – 3/5 yılda 1 - Lisansüstü eğitim
98	7	2	Yurtdışında eğitim- Akademik araştırmalar – Söyleşilere katılım – Sanatsal eğitim
99	7	3	Merkezi seminer
100	7	4	Seminer- İş başı eğitim
101	7	5	Merkezi eğitim
102	7	6	Lisans düzeyinde- İş başı eğitim
103	7	7	Stajyerlik
104	7	8	Hizmet içi eğitim - Stajyerlik
105	7	9	Hizmet içi eğitim
106	7	10	Üniversite iş birliği - Hizmet içi eğitim
107	7	11	Lisansüstü eğitim – Hizmet içi eğitim
108	7	12	Üniversite iş birliği – Kitapla eğitim
109	7	13	Hizmet içi eğitim – Yerinde denetim
110	7	14	Üniversite iş birliği
111	7	15	Stajyerlik
112	7	16	Hizmet içi eğitim
113	7	17	Seminer

Tablo 28 incelendiğinde, Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin, yönetici yetiştirmeye dair model önerileri ele alındığında modellerin çeşitlendiği gözlenmektedir. Diğer bir taraftan, farklı okul yöneticilerinin benzer model önerilerinde bulundukları da gözlenmektedir. 3 katılımcı sağlıklı veri sağlamadığı için analiz 110 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Benzer öneriler temalar altında toplanmıştır, bu bağlamda temalar ve kodların frekansları Tablo 29’da sunulmaktadır:

Tablo 29

Türkiye’deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İdeal Okul Yöneticisi Yetiştirme Yöntemine İlişkin Bulgular

Tema	f	Kod	f	Kod	f
Atama Öncesi Yetiştirme	7	Atama Öncesi Eğitim	3		
				+ 6 ay	1
		Lisanstan Sonra Ek Yöneticilik Eğitimi	2	+ 1 yıl	1
		Lisansta Yöneticilik Eğitimi	2		
Atama Sonrası Yetiştirme (Hizmet İçi Eğitim)	92	Stajyerlik ve işbaşında eğitim	22		
		Üniversite İş birliği	19		
		Seminerler	14		
		Lisansüstü Eğitim	12		
		Uygulama	7		
		Zümre Toplantıları	6		
		Çalıştaylar	6		
		Akademik Çalışmalar	5		
		Usta-Çırak Eğitimi	4		
		Kitapla eğitim	4		
		İzleme-değerlendirme	3		
		Yurt dışı eğitimi	2		
		Merkezi eğitim	2		
Diğer	11	Her yerde eğitim	2		
		Sanatsal eğitim	2		
		Uzaktan eğitim	1		
		Osmanlı Ahilik Sistemi	1		
		Eğitilmez	1		

Tablo 29 incelendiğinde, okul müdürlerinin okul yöneticisi yetiştirmede en fazla önerdikleri yöntemin *atama sonrası yetiştirme* olduğu gözlenmektedir, $f=92$, $n=110$. Okul yöneticileri çoğunlukla, yönetici olarak yetiştirilecek kişilerin öncelikle atanmasının, sonrasında çeşitli yollarla eğitilmesinin gerektiğini düşünmektedir. Atama sonrası yetiştirmede katılımcılar tarafından en çok önerilen yöntem hizmet içi eğitim olmuştur. Hizmet içi eğitimin içeriğine dair katılımcılar çeşitli görüş önerilerinde bulunmuştur.

Okul yöneticisi yetiştirmede atama sonrası *stajyerlik* uygulamasının etkili olacağını düşünen 22 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılardan bazıları süreci iş başında eğitim şeklinde tanımlamaktadır ($f=4$). Bu süreci önemli gören katılımcılardan K6-13’ün önerisi şöyledir:

“Okul yöneticiliğinde de tıpkı stajyer öğretmenlik uygulamasında olduğu gibi eğitim yöneticilerimizi seçtikten sonra atama sürecine kadar 2 yıllık bir staj süresi verilmeli ve bu yönetici yurt içinde ve imkânlar ölçüsünde farklı eğitim kurumlarında staj yapmalı ve değişik tecrübeler elde etmeli...”

Üniversite iş birliğinin gerekli olduğunu düşünen 19 katılımcı bulunmaktadır. Üniversite iş birliğinin gerekliliğine dair K7-14 şöyle görüş belirtmiştir: *“Teorik bilgiler verilmeli ve uygulama becerileri ise uygulama ile kavratılmalı. Bu üniversite tarafından yapılabilir. Emsaller tarafından verilmemeli. İşin uzmanları tarafından teorik ve uygulamalı anlatılmalı.”*

Ayrıca, bu yetiştirme sürecinde *seminerlerin* önemli bir yer tuttuğunu düşünen 14 katılımcı bulunmaktadır. K5-13 bu hususta şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Okul yöneticileri şu an uygulanan mesleki çalışma programına benzer bir şekilde 2 haftalık eğitim semineri düzenlemeli. Bu seminerde okul müdürlerinin sunu ve raporları incelenmeli.”*

Lisansüstü eğitim de atama sonrası için önerilen yetiştirme yöntemleri arasında yer almaktadır, 12 katılımcı bu konuda görüş belirtmiştir. Bu eğitimin zorunlu tutulması gerektiğini düşünen katılımcılar olduğu gibi, akademik gelişim için gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim önerisinde bulunan katılımcılardan K7-11: *“Okul yöneticilerine Yök ile imzalanacak protokol kapsamında Eğitim Yönetimi’nde yüksek lisans yapma imkânı ve kolaylığı sağlanmalıdır...”* diyerek okul yöneticilerine lisansüstü eğitim konusunda kolaylık sağlanmasını talep etmektedir.

Bir işin ancak *uygulama* yaparak öğrenilebileceğini düşünen 7 katılımcı bulunmaktadır. Stajyerlikten farklı olarak bu katılımcılar okul yöneticilerine kendi özerkliklerinde gerek atandıkları okullarda gerekse bu amaçla oluşturulmuş sahalarda uygulama imkânı tanınması gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda görüş bildiren katılımcı K3-10’un sözleri şu şekildedir: *“Teorik bilgiler sonrasında uygulama sahaları oluşturulmalıdır...”*

6 katılımcı *zümre toplantılarının* yetiştirme konusunda katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu konuda K5-8 şöyle düşünmektedir: *“Okul yöneticileri mesleğinde yeterli ve örnek gösterilen tecrübeli diğer idarecilerden faydalanmalıdır.”*; K1-4 ise bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: *“... İyi yöneticiler tarafından yeni yöneticilere tecrübe eğitimi verilmelidir.”* Buradan anlaşılacağı üzere okul yöneticileri meslektaşlarının tecrübelerine, görüşlerine ve yönlendirmelerine önem vermektedir.

Katılımcılardan 6'sı *çalıştaylar* aracılığıyla da okul yöneticisi yetiştirilebileceğini düşünmektedir. K3-6: *“Okul yöneticileri 2 veya 3 aylık eğitimlere alınabilir. Bu eğitimlerde somut örnek olaylar üzerinden eğitim yapılmalı. Örneğin, ‘Öğretmenler odasında iki öğretmen kavga etti, müdür olarak ne yaparsınız?’ gibi örnek olaylar üzerinden eğitim verilmeli. Eğitimler çalıştay şeklinde olmalıdır. Teori değil, pratikte, okulda karşılaşılan temel sorunların çözümüne yönelik eğitim olmalıdır.”* diyerek çalıştayların içeriğine dair bir öneri getirmiştir. Bu öneriden de anlaşılacağı üzere okul yöneticileri daha çok uygulamaya dönük, problem çözme temelli bilgiye ihtiyaç duymaktadır.

Bunların dışında katılımcılar atama sonrası okul yöneticisi yetiştirmek için *akademik çalışmalar yapma* ($f = 5$), *usta-çırak eğitimi* şeklinde eğitim alma ($f = 4$), *kitapla eğitim yapma* ($f = 4$) ve *izleme – değerlendirme* ($f = 3$) şeklinde farklı öneriler de getirmişlerdir.

Diğer bir taraftan, katılımcıların bazıları ($f = 7$) ise yetiştirme işinin atama işinden önce yapılması gerektiği kanısındadır. Okul yöneticilerinin atanmadan önce belirli bir süre *eğitime tâbi tutulmasını* hatta gerekli ise sınava tâbi tutulması gerektiğini düşünen 3 katılımcı bulunmaktadır. 2 katılımcı lisans düzeyinde yöneticilik eğitimine dair derslerin alınmasının ön şart koşulması gerektiğini, 2 katılımcı da lisans dersleri tamamlandıktan sonra işe başlamadan, 6 ay veya 1 yıllık ek süre ile yöneticilik eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda K7-6'nın görüşü şöyledir: *“Üniversitedeki lisans eğitimleri sırasında mutlaka okul yönetimi hakkında temel bir eğitim almalı...”*

Tüm bunlar dışında okul yöneticilerinin yetiştirilmesine katkı sağlaması amacıyla yurtdışı eğitimi ($f = 2$), uzaktan eğitim ($f = 1$), merkezî eğitim ($f = 2$), her yerde eğitim ($f = 2$), sanatsal eğitim ($f = 2$) ve Osmanlı Ahilik Sistemi ($f = 1$) de gelen öneriler arasındadır. 1 katılımcı ise okul yöneticisinin eğitilemeyeceğini düşünmektedir. Bu görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir: *“Okul yöneticisi eğitilmez, yöneticinin eğitimi görev başında karşılaştıkları olaylarla ve süreç ile olur. Belirli kişisel özellikleri yoksa bu eğitim ile verilemez.”*

Okul yöneticilerinin nasıl atanması gerektiğine dair görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya dayanarak, her bir katılımcının ileri sürdüğü *okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama modeline* ilişkin kodlar Tablo 30'da verilmektedir:

Tablo 30

Türkiye’deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Modeli Önerilerine İlişkin Bulgular

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Modeli
1	1	1	Mülakat+Sınav
2	1	2	Sınav+ Hizmet içi eğitim + Tecrübe
3	1	3	Statü
4	1	4	Kriterlere göre
5	1	5	Statü
6	1	6	Bakanlık teklifi
7	1	7	Sınav+ Eğitim
8	1	8	Statü
9	1	9	Tecrübe +Statü
10	1	10	Sınav
11	1	11	Performans + Tecrübe
12	1	12	Liyakat + Tecrübe
13	1	13	Performans
14	1	14	Liyakat
15	1	15	-
16	1	16	Eğitim + Yetki
17	1	17	Sınav + Performans
18	2	1	Milli eğitim görüşü + Kısa süreli görevlendirme
19	2	2	-
20	2	3	Milli eğitim görüşü + Statü
21	2	4	Sınav+ Karakter analizi +Mülakat +Statü +Milli eğitim kanaat
22	2	5	Tecrübe + Statü + Performans
23	2	6	Üniversite – Meb iş birliği + Sertifika programı + Lisansüstü eğitim
24	2	7	Statü
25	2	8	Görevlendirme (kısa süreli)
26	2	9	Sınav +Tez yazma + Görevlendirme
27	2	10	Statü
28	2	11	Liyakat + Performans
29	2	12	Kurum içi değerlendirme
30	2	13	Statü
31	3	1	Eğitim + Merkezi atama
32	3	2	Kişilik testi + Eğitim
33	3	3	Komisyon kararı
34	3	4	Performans + Ödül + Sicil
35	3	5	Bölgesel atama
36	3	6	Liyakat + Veli referansı + Akademik başarı

Tablo 30 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Modeli
37	3	7	Merkezi atama + Statü
38	3	8	Şirket yönetimi sistemi
39	3	9	Sınav + Liyakat
40	3	10	Bakanlık önerisi
41	3	11	Beceri temelli –Milli eğitim önerisi
42	3	12	Kurum içi seçim
43	3	13	Sınav + Hizmet içi eğitim
44	3	14	Milli eğitim önerisi
45	3	15	Beceri temelli + Eğitim
46	3	16	Merkezi sınav + Mülakat + Kısa süreli görevlendirme
47	3	17	Kısa süreli görevlendirme
48	4	1	Tecrübe + Sınav + Okul türü
49	4	2	Okul türü
50	4	3	Liyakat + Eğitim + Kişilik özellikleri +Tecrübe
51	4	4	Tecrübe + Sınav
52	4	5	Tecrübe + Sınav
53	4	6	Seminer + Sınav
54	4	7	Tecrübe + Sınav + Kısa süreli görevlendirme
55	4	8	Sınav + Liyakat + Mülakat
56	4	9	Okul temelli seçim
57	4	10	Uzamlık temelli – Uzun süreli mülakat
58	4	11	Kıdem puanı + Sınav puanı + Hizmet içi eğitim
59	4	12	Kısa süreli görevlendirme + Sınav + Mülakat
60	4	13	Yazılı sınav + Akademik eğitim + Mülakat
61	4	14	Yazılı sınav + Liyakat + Tecrübe
62	4	15	Statü – Güvenlik soruşturması + Lisansüstü eğitim
63	5	1	Liyakat
64	5	2	Okul temelli seçim
65	5	3	Liyakat
66	5	4	Mülakat
67	5	5	Okul temelli seçim + Liyakat
68	5	6	Liyakat
69	5	7	Milli eğitim önerisi
70	5	8	Yetki – Milli eğitim önerisi
71	5	9	Liyakat
72	5	10	Sınav + Hizmeti içi eğitim + Seminer + Proje
73	5	11	Sınav + Eğitim
74	5	12	Görevlendirme
75	5	13	Statü + Performans
76	5	14	Komisyon kararı
77	5	15	Okul türüne göre + Hizmet puanı
78	5	16	Milli eğitim önerisi
79	6	1	Liyakat + Tecrübe + Statü + Performans

Tablo 30 (devamı)

Sıra No	Komisyon No	Katılımcı No	Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Modeli
80	6	2	Kişilik özellikleri
81	6	3	Kısa süreli görevlendirme + Liyakat
82	6	4	Lisansüstü eğitim + Tecrübe
83	6	5	-
84	6	6	-
85	6	7	Sınav
86	6	8	Merkez önerisi
87	6	9	Eğitim + Ödül + Statü
88	6	10	Kişilik özellikleri+ Tecrübe
89	6	11	Sınav + Mülakat
90	6	12	Milli eğitim önerisi
91	6	13	Kısa süreli görevlendirme
92	6	14	Liyakat
93	6	15	Sınav + Mülakat + Performans + Liyakat
94	6	16	Tecrübe + Sınav +Okul temelli seçim + Eğitim
95	6	17	Liyakat + Eğitim
96	6	18	Tecrübe + Sınav +Mülakat
97	7	1	Sınav + Performans
98	7	2	Sınav
99	7	3	Sınav + Liyakat
100	7	4	Hizmet içi eğitim sertifikası
101	7	5	Performans – Milli eğitim önerisi
102	7	6	Liyakat
103	7	7	Hizmet içi eğitim – Başarı belgeleri – Milli eğitim önerisi
104	7	8	Sınav
105	7	9	Performans
106	7	10	Sınav + Mülakat
107	7	11	Sınav + Hizmet içi eğitim + Mülakat + Statü
108	7	12	Sınav + Mülakat + Kısa süreli görevlendirme
109	7	13	Sınav + Hizmet içi eğitim
110	7	14	Karakter testi
111	7	15	Sınav + Mülakat + Performans
112	7	16	Sınav + Mülakat
113	7	17	Statü

Tablo 30 incelendiğinde, Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atamaya yönelik model önerileri ele alındığında modellerin çeşitlendiği gözlenmektedir. Nerdeyse tüm okul yöneticilerinin farklı modeller öne sürdüğü görülmektedir. Bazı katılımcılar tek tip seçme-atama modelini önerirken bazı katılımcılar tüm bileşenlerin bir arada bulunduğu seçme-yetiştirme-atama modellerini önermektedir. En öne çıkan model önerisi ise hem sınav türlerini kapsayan hem liyakati önemseyen, üzerine

de hizmet içi eğitimi ekleyen seçme-yetiştirme modelidir. Çok boyutlu bir model önerisinde bulunan katılımcılardan K7-13 bunu şu sözleriyle vurgulamaktadır: “*Öğretmenlik mesleğinde belli bir kıdemi dolduranlar müdür yardımcısı, şef - müdür yardımcısı kadrosunda, belli bir kıdemi dolduranlar müdürlük makamına sınavla atanmalıdır. Sınavı kazananlar da en az 2 yıllık hizmet içi eğitimden sonra kadrolarına atanmalıdır.*”

Okul yöneticisi atamaya yönelik en çok gelen öneri statü vurgusu olmuştur. 17 katılımcı okul yöneticiliğinin bir statü unsuru olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticiliğinin bir statü unsuru olarak görülmesi gerektiğini belirten bir katılımcı yönetici profesyonelleşmesini şu sözleriyle vurgulamaktadır (K7-17): “*Sınav, mülakat veya herhangi bir yöntemle atanan yönetici görevlendirme usulü değil asaleten yani profesyonel yönetici olarak atanmalıdır. Bu şekilde atanan bir müdür başka bir şeye gerek kalmadan öğretmenlerinden saygı görür.*”

Atama konusunda gelen diğer öneriler ise sırasıyla en çok kısa süreli görevlendirme, Milli Eğitim görüşü ile atama, okul türüne göre atama, kurum içinden atama, bakanlık teklifi ile atama, bölgesel atama, komisyon kararına göre atama, merkezi sınavla atama, veli referansına göre atama ve uzmanlık temelli atama şeklinde olmuştur.

Kurum içinden atama önerisinde bulunan K4-9 numaralı katılımcı bu fikrini şu sözlerle dile getirmektedir: “*Öğretmenler içinde en çok oy alan kişiden başlayarak her yıl değişmelidir. Bu değişim için belirli kriterler getirilmelidir. Bu kriterler yine öğretmenlerce ortak bir yönetim toplantısında kararlaştırılmalıdır. %80 memnuniyet kriteri yönetici değişimi için kullanılmalıdır. Çünkü her 10 kişiden 8’inin memnuniyetini kazanmak kolay olmayacaktır...*”

Kısa süreli görevlendirme önerisinde bulunan K6-3 “*Bütçe, yetki, sorumluluk olarak okul müdürleri atanmalıdır. Kendisine verilen imkânlarla en etkin ve verimli şekilde iş yapan, bütçesini denk getirebilen, eğitim başarısı elde edebilen, paydaşlarının memnun kaldığı idareciler başarılı kabul edilmelidir. Okulu aldığı konumdan ileri taşıyabilen müdürler başarılıdır...*”.

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetiminde Profesyonelleşme, Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemi Üzerine Görüş ve Önerilerine Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu ‘Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri ortaya koyulduğunda, Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde profesyonelleşme ve okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Bu bölümde, üst düzey eğitim yöneticilerinin görüş ve önerilerine yer verilmektedir.

Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde profesyonelleşmeye dair görüşleri Tablo 31’de verilmektedir:



Tablo 31

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetiminde Profesyonelleşmeye Dair Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod
Profesyonelleşme	Türkiye’de okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanıdır.	Örgütsel etmenler	-
		Kültürel etmenler	-
		Tarihsel etmenler	-
	Türkiye’de okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı değildir.	Örgütsel etmenler	Sistemsel eksikler
		Kültürel etmenler	İkinci görev olması, aslanan öğretmenlik anlayışı
		Tarihsel etmenler	Kalıcı ve devamlı olmaması

Tablo 31’de görüldüğü gibi Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olduğunu düşünmemektedir. Bunun örgütsel nedenlerinin sistemsel eksikler olduğunu, kültürel nedenlerinin okul yöneticiliğinin ikincil görev olarak algılanması ve aslanan öğretmenlik anlayışının hâkim olduğunu ve tarihsel nedenlerinin de kalıcılık ve devamlılığın esas alınmaması olduğunu belirtmektedirler. EY1 bu konudaki görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir; “Okul yöneticiliği sisteminde eksik ve kusurlar var. Biiir kere sistemimiz kalıcı değil. Devamlılık önemli. Bu konuda tarihsel temelimiz yok, örgütsel kültürümüz de yok.” Üst düzey eğitim yöneticilerinden profesyonelleşmeye dair görüş belirten EY3, eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşmenin gerekli olduğunu ancak eğitimci dışından adaylara bu kapının açılmasının uygun olmadığını şu sözlerle savunmuştur: “Profesyonellik gerekli, doğru ama başka alanlardan olması uygun değil. Alan bilgisi, branşı ve eğitimci olması şart. Yoksa yatırım alanı olarak görüp alıp deneyip gönderebileceğimiz bir alan değil eğitim. Devamlılık önemli boşa harcayacak vakit yok.”

İkinci olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinin okul yöneticisi seçimlerinde Milli Eğitim Bakanlığı dışındaki müdahale eden baskı gruplarının varlığına dair görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler Tablo 32’de verilmektedir:

Tablo 32

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Seçme ve Atamasında Dış Baskı Gruplarına Dair Görüşleri

Kategori	Tema	Alt tema	Kod
Baskı Grupları	Baskı grupları var.	Sendikalaşma	Kamu kurumlarında gerekli
			Örgütlenme şart
			Sendikalar etkin
	Baskı grupları yok.		-

Tablo 32’de görüldüğü gibi, Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticiliğine seçme sürecinde baskı gruplarının etkisi olduğu konusunda hemfikirdirler. EY3 baskı gruplarına dair görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir; “*Baskı grupları tüm kamuda var, yöneticilik silahlı kuvvetler gibi değil, Emniyet Müdürlüğü ile Milli Eğitim Bakanlığını kıyaslamamak lazım.*” Diğer bir üst düzey eğitim yöneticisi (EY2) ise fikrini şöyle belirtmiştir; “*Aslına bakarsanız baskı gruplarından memnun kalan yok ancak bu süreçte herkes baskı gruplarından faydalaniyor. Baskı grupları hak aramak vb. konularda oldukça etkilidir.*”

Üçüncü olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinin okul yöneticiliğinin Türkiye’deki toplumsal statüsüne dair görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler Tablo 33’te verilmektedir:

Tablo 33

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticiliğinin Türkiye’deki Toplumsal Statüsüne Dair Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod
Statü	Türkiye’de okul yöneticiliği statü sahibi bir meslektir.	Saygın, statü sahibi	Yarış hali
			Üst düzey eğitim yöneticiliği için ilk adım
			Makam sevgisi
	Türkiye’de okul yöneticiliği statü sahibi bir meslek değildir.	Ek görev	Kutsal olan öğretmenliktir.

Tablo 33’te görüldüğü gibi Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticiliğinin toplumsal statüsü konusunda farklı görüşlere sahiptir. Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin tercih edilen bir meslek olduğunu düşünen EY1 bunu şu sözlerle dile getirmiştir; “Okul müdürlüğü için kıran kırana bir yarış var. Makam seven kişiler yönetmeyi seviyor. Ayrıca bir grup da genel müdürlük için okul müdürlüğünü bir adım olarak görüyor.” Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin tercih edilen bir meslek olmadığını düşünen EY5 ise bu fikrini şu cümlesiyle belirtmiştir; “Bir grup var okul yöneticiliğini tercih etmiyor, öğretmen olarak kalmak daha cazip geliyor.

Dördüncü olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinin Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin geleceğine dair görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler Tablo 34’te verilmektedir:

Tablo 34

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yöneticiliğinin Geleceğine Dair Görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod
Eğitim Yönetiminin Geleceği	Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin geleceğine dair projeksiyonlar mevcuttur.	Hizmet öncesi yetiştirme	Eğitim Yönetimi Sertifika Programı
		Hizmet içi yetiştirme	YÖDGED (Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme) Programı
	Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin geleceğine dair projeksiyonlar mevcut değildir.	İstikrarsızlık	Sık yönetim değişikliği
		Plansızlık	Uzun vadeli planlama eksikliği

Tablo 34’te görüldüğü gibi Türkiye’deki okul yöneticiliğinin geleceğine ilişkin projeksiyonlar olduğu konusunda fikir beyan edenlerin yanı sıra olmadığını düşünen üst düzey eğitim yöneticileri de mevcuttur. Üst düzey eğitim yöneticileri, yeni yönetici yönetmeliğiyle belirlenen hizmet öncesi seçme şartı olarak getirilen ‘Eğitim Yönetimi Sertifika’ düzenlemesinin uzun vadede eğitim yöneticiliğinin geleceği için umut vaat ettiğini düşünmektedirler. Ayrıca EY1 hizmet içi yönetici yetiştirmeyle ilgili bakanlık bünyesinde yeni bir adım atıldığını şu sözleriyle ortaya koymuştur; “YÖDGED – Yönetici Değerlendirme ve Geliştirme Programını başlatıyoruz. Göreve yeni başlayanların ve mevcut yöneticilerin alacağı 120 saat teorik, 60 saat uygulamalı içerikten oluşan bir program bu. Aslında ama., göreve yeni başlayan okul yöneticilerine sistemi tanıtmak ama önceden görevlendirilen müdürlerimiz bu eğitimi almadıkları için onlara da vereceğiz. Keşke her göreve yeni başlayan bu eğitimi almış olsadı ama şu an mecburen bu şekilde ilerleyecek.” Bir başka üst düzey eğitim yöneticisi geleceğe ilişkin yeniliklerin her zaman olacağını ancak uzun vadeli olmayacağını düşünmektedir. EY4 bu fikrini de şu sözlerle dile getirmiştir; “... bu yenilikler uzun vadeli olmaz çünkü daire başkanı değişir. Ha eğitim hep olur ama bu eğitimin adı da değişir.” EY1 ise; “Her yönetim yanlışı görüyor aksiyon almak istiyor ama telafi edecek vakit yok. Sadece bakan değil yönetim de sürekli değişiyor.” diyerek benzer bir düşünce ortaya koymuştur.

Beşinci olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinin Türkiye’de okul yöneticisi seçme sürecine yönelik önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler Tablo 35’te verilmektedir:

Tablo 35

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Seçme Sistemine Dair Önerileri

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod
Eğitim Yöneticisi Seçme – Yetiştirme Kriterleri	Seçme	Görerek seçerek almak	Sadece yazılı sınavın yetersiz kalması
		Referansla almak	Seçim öncesi tanıma
		Tecrübe	En az 1 yıl okul yöneticiliği
	Yetiştirme	Hizmet öncesi eğitim	Göreve başlamadan önce eğitim
		Lisansüstü eğitim	Göreve başladıktan sonra da olsa yüksek lisans eğitimi şartı

Tablo 35’te görüldüğü üzere üst düzey eğitim yöneticileri mevcut sisteme benzer okul yöneticisi seçme-yetiştirme modelleri önermişlerdir. Seçme konusunda mevcut sistemdeki gibi hem yazılı hem sözlü sınavı uygun bulmuşlar ve mevcut sistemdeki gibi tecrübe şartının olması gerektiğini savunmuşlardır. Yetiştirme konusunda ise okul yöneticilerinin görev öncesinde bir şekilde eğitime tâbi tutulması gerektiğini ve atama sonrası yüksek lisans eğitiminin şart koşulması gerektiğini belirtmişlerdir. EY4 lisansüstü eğitime dair fikrini şöyle belirtmiştir; “Okul müdürlerinin yüksek lisans yapması şart. Eğitimin bir zararını görmedik. Konu ne olursa olsun yüksek lisans yapan biri bilimsel birikime sahip oluyor. Tabi yüksek lisansın alanı da önemli. Hatta bu ön şart bile olabilir.”

Altıncı olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinin Türkiye’de okul yöneticilerinin mevcut sistemdeki rol ve sorumluluklarına dair görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler Tablo 36’da verilmektedir:

Tablo 36

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticilerinin Rol ve Sorumluluklarına Dair Görüş ve Önerileri

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod
Okul Yöneticilerinin Rol ve Sorumlulukları	Mevcut sistemdeki gibi kalmalıdır.	Yönetim	Okul müdürünün görev tanımı
		Dağılık görev	Okul yöneticisinin görevlerinin tanımlanması
		Kaynaklar	Mevcut kaynakların düzensiz dağılımı
	Mevcut sistem gözden geçirilmelidir.	İzleme	İzleme sistemi eksikliği
		Eğitim-öğretim	Okul yöneticisinin asli işi eğitim-öğretim değil, yönetim anlayışı eksikliği

Tablo 36’da görüldüğü üzere üst düzey eğitim yöneticileri okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları bağlamında mevcut sistemde, yönetim ayağının olduğu gibi kalmasını, okul yöneticisinin liderlik ederek okulu ayakta tutmasını önerirken, dağılık görev, kaynaklar, izleme ve eğitim-öğretim konularında sistemin gözden geçirilmesini önermişlerdir. EY1 izleme konusunda şöyle öneri getirmiştir; “Okul yöneticilerinin bir program dâhilinde izleme sistemi olmalıdır. Böyle bir sistemin en kötüsü bile hiç olmamasından iyidir.”

Son olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinin Türkiye’de okul yöneticilerinin seçme, yetiştirme ve atama sürecinde diğer ülkelerin modellerinden faydalanıp faydalanmadıklarına ve başarısız ülkelerin modellerinden çıkarımlar yapıp yapmadıklarına dair görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler Tablo 37’de verilmektedir:

Tablo 37

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Diğer Ülkelerin Sistemlerinden Model Almaya Dair Görüş ve Önerileri

Kategori	Tema	Alt Tema	Kod
Diğer Ülkelerin Sistemlerinden Yönetici Yetiştirme Modelleri	Diğer ülkelerin yönetici seçme yetiştirme sistemlerinden model alınmaktadır.	Eğitim Yönetimi Sertifikası	Pek çok ülkede sertifika veya benzer eğitim zorunluğu var
		İç tutarsızlık	Hiç biri birbirine benzemiyor
		Subjektiflik	Yasal metinlerle tanımlı değil
	Diğer ülkelerin yönetici seçme yetiştirme sistemlerinden model alınmamaktadır.	Örgüt kültürü	Türkiye kültürüne uygun olmayan ahlak dışı işler var
		Yerel yönetim	Türkiye merkezi yönetime uygun bir ülke
		Çağ nüfusu	Nüfus, maliyet, senkron ve zaman için önemli
		İnsan kalitesi	Her ülkenin vatandaşı farklı, kaliteli toplum yöneticiliği kolaylaştırır
		Öğrenci ve öğretmen hazırbulunuşluğu ve motivasyonu	Öğrenci ve öğretmenlerimizin hazırbulunuşluğu ve motivasyonu düşük

Tablo 37’de görüldüğü üzere, Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin diğer ülkelerin sistemlerinden model almaya dair görüş ve önerileri incelendiğinde, daha çok olumsuz görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir. Üst düzey eğitim yöneticileri çoğunlukla diğer ülkelerden model alınmadığından söz etmiştir. Bunun sebepleri arasında da sistemler arasındaki iç tutarsızlık, subjektiflik, örgüt kültürü, yerel yönetim, çağ nüfusu, insan kalitesi ve öğrenci öğretmen hazırbulunuşluk ve motivasyonu gibi nedenler gösterilmiştir. EY1, ABD’den örnek vererek bu görüşünü şöyle gerekçelendirmiştir; “ABD’yi ele alalım mesela... bize

uygun değil ki... en başta onlar yerel yönetime sahip, ahlâki değerleri farklı, insan niteliği farklı, nüfusu farklı, orda veliler daha etkili ama Türkiye merkezi yönetime sahip, bunların hiçbiri bize uygun değil.” Diğer ülkelerden model alındığını belirtilen katılımcılar ise bu konuda sadece Eğitim Yönetimi Sertifikası örneğinden bahsetmişlerdir.

Sonuç olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinden profesyonelleşme, baskı grupları, okul yöneticiliğinin toplumsal statüsü, eğitim yönetiminin geleceği, Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme ve yetiştirme kriterleri, okul yöneticisinin rol ve sorumlulukları, diğer ülkelerin sistemlerinden yönetici yetiştirme modelleri alınmasına dair görüş ve nerileri alınmıştır. Profesyonelleşme ve baskı grupları konusunda hemfikir olan üst düzey eğitim yöneticileri diğer başlıklarda farklı görüşler de belirtmişlerdir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları literatüre dayalı olarak tartışılmakta, daha sonra ulaşılan sonuçlar ve öneriler sunulmaktadır. İlk olarak, çalışma grubundaki ülkelerdeki eğitim yönetimi sistemleri ayrı ayrı tartışılmaktadır. İkinci olarak, seçilmiş ülkelerdeki eğitim yönetimi sistemleri Türkiye ile karşılaştırmalı olarak belirlenen profesyonelleşme temaları çerçevesinde tartışılmaktadır. Üçüncü olarak, Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemlerine dair görüş ve önerileri tartışılmaktadır. Son olarak, üst düzey eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesi belirtilen temalar kapsamında tartışılmaktadır.

Tartışma

Bu araştırma, eğitimde başarılı OECD ülkelerinden bazılarının eğitim yöneticiliği sistemlerini Türkiye ile karşılaştırmayı, eğitim yöneticiliğine dair okul yöneticilerinin ve üst düzey eğitim yöneticilerinin görüş ve önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim yöneticiliğinde kullanılan profesyonelleşme kuramsal çerçevesi, profesyonelleşmenin bazı kısıtlarını öne sürmektedir. Sonuçlar, bu kuramsal çerçeveye dayalı olarak literatür desteğiyle, bulgular bölümünde verilen sıra takip edilerek başlıklar halinde tartışılmıştır.

Okulların mikro ya da makro düzeyde sisteme yön vermekle ilgili olan okul liderliği, eğitimin kalitesi için esastır. Liderlik asla tek bir kişiye verilmez ve resmi pozisyonlara bağlı değildir. Aksine, liderlik dağıtılır ve çok çeşitli araçlar tarafından uygulanabilir. Bununla birlikte, müdürler ve üst düzey okul yönetimi dâhil olmak üzere bireysel ve resmi liderlik

rolleri de önemlidir. Müdürler, öğretmenlerin gelişimi ve iş birliği, motivasyonları ve çalışma koşulları ile genel okul iklimi ve ortamı gibi faktörler üzerindeki etkileriyle etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kilit rol oynamaktadır. Okullarda öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirme sorumluluğunu üstlenmeleri için öğretmenler arasında liderliği teşvik edebilirler. Ayrıca okul liderleri, eğitim politikası ve uygulaması arasında köprü kurmak için çok önemlidir. Artan ademî merkeziyetçilik ve okul özerkliği, hesap verebilirlik önlemlerinin getirilmesi, toplumsal değişimler, okullarda etkili liderliğe ve okul liderlerinin değerlendirilmesine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Aynı zamanda bu gelişmeler liderlik rollerini ve sorumluluklarını değiştirmiş ve okul liderlerinin iş yükünü artırmıştır. Okul yöneticiliği mesleği bir takım zorluklarla karşı karşıyadır ve bu da mesleğin profesyonelleşmesinin önünde engel teşkil edebilmektedir. Bu zorluklardan bazıları; yetersiz hazırlık ve eğitim, sınırlı kariyer beklentileri, yetersiz destek ve ödüllerdir, ayrıca bazı ülkelerde yaşanan okul yöneticilerinin emeklilikleri, halefiyet planlaması gerektirir. Tüm bu şartlar uygun adayları mesleğe çekmeyi zorlaştırmaktadır (Education at a Glance, 2016; OECD, 2016a, TALIS, 2018).

Okul yöneticileri, önemli düzeyde idari, yönetsel ve pedagojik beceri ve yetkinlikler gerektiren çok sayıda ve çeşitli taleplerle karşı karşıyadır. Okul yöneticilerinin üç temel rolü bulunmaktadır. Bunlar; çalışanlarına ilham verebilen, motive edebilen ve geliştirebilen *vizyoner liderlik* rolü, öğretme - öğrenme ve değerlendirme uygulamalarında *uzmanlık* rolü ve okul personelinin gelişimini teşvik eden, geri bildirim sağlayabilen duyarlı ve usta *insan kaynakları yöneticiliği* rolüdür. Ayrıca, günümüz okul müdürü, velileri, toplum paydaşlarını, öğrencileri, öğretmenleri ve destek personelinin okuldaki öğrencilerin iyiliğine adanmış bir toplulukta bir araya getirebilen kişidir. Okul yöneticilerinin eylemleri ve liderlik becerileri, etkili öğrenme ortamlarını şekillendirebilir. Eğitim ve gelişimin okul liderleri üzerindeki etkisine ilişkin araştırma kanıtları sınırlı olsa da okul liderlerinin böylesine zorlu bir rolde başarılı olmalarını sağlamak için okul liderlerinin etkili bir şekilde hazırlanması ve sürekli eğitimi esastır. Çoğu ülkede okul yöneticiliği pozisyonlarındaki çalışan sayısı öğretmen kitlesine göre düşük sayıda kalsa da daha çok kişiyi okul liderleri ve müdürleri olarak yetiştirmek mümkündür. Okul yöneticilerinin öğretme ve öğrenme üzerinde büyük bir etkisi olduğu bilindiğinden, okul yöneticilerinin mesleki gelişimi eğitimde insan kaynaklarına oldukça uygun maliyetli bir yatırım oluşturabilir.

İncelenen ülkelerde, okul yöneticileri için göreve başlamadan önce hizmet öncesi eğitim, göreve yeni başlayan okul yöneticileri için göreve başlama eğitimi ve/veya uzun süredir devam eden okul liderleri ve müdürler için eğitim gibi kategorik eğitimler sunabilmektedir. Bazı ülkelerde bu eğitimlerin hepsi eş zamanlı yürütülürken, bazı ülkelerde ise yalnızca bir veya iki tür eğitim vardır. Araştırmalar, liderlik gelişiminin ideal olarak öğretmenlerle başlaması ve uzun süredir devam eden okul müdürlerinin yanı sıra yeni başlayanlar için de devam etmesi gerektiğini göstermektedir. Koçluk ve mentorluk fırsatları, yeni okul liderlerine faydalı içerikle destek sağlayabilir ve deneyimli okul liderlerinin deneyimlerini ve uzmanlıklarını aktarırken aynı zamanda yeni anlayışlar kazanmalarını destekleyebilir. Liderlik gelişimi genel hükümleri, genel eğitim gereklilikleri ve katılım engellerinin kaldırılması, yeterli finansman sağlanması, eğitim veren kurumların seçimi, programların süresi, içeriği ve formatı ile titiz kalite güvence mekanizmalarının yanı sıra, tümü, okul liderlerinin işlerinin taleplerini karşılamak için ihtiyaç duydukları eğitimi almalarını sağlamak için politika ilgi alanlarını oluşturur (“Education at a Glance”, 2016; OECD, 2016a, TALIS, 2013, 2018).

Çoğu OECD ülkesinde, okul liderliği yaş ortalaması gün geçtikçe artmakta ve önümüzdeki on yılda çok sayıda müdürün emekli olması beklenmektedir. Müdürlerin ve okul liderlerinin bu yakın emeklilik dalgasının hem zorlukları hem de fırsatları beraberinde getirdiği söylenebilir. Büyük bir deneyim kaybı anlamına gelse de, okulların mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli bilgi ve becerilere sahip yeni nesil okul liderlerini işe almak ve geliştirmek için önemli bir fırsat olarak görülebilir. Bununla birlikte, genç nüfusta da önümüzdeki on yılda önemli bir artış beklendiğinden geçmişteki eşdeğer dönemlere kıyasla çok daha fazla sayıda yeni okul yöneticisine ihtiyaç duyulacağını söylemek mümkündür. Bu, liderlik rolü üstlenmeye istekli yeterince uygun aday bulmak için bir zorluk teşkil edebilir.

Okul liderlerine yönelik beklentiler, yönetici olarak geleneksel rollerinin ötesine geçmiştir ve günümüzde takım liderliği, talimat, ağ oluşturma ve ebeveynler ve diğer paydaşlarla etkili iletişim gibi pek çok unsuru içermektedir. İçsel motivasyon, insanların okul liderliği sorumluluklarını üstlenmeyi seçmeleri için ana faktörler arasında yer alırken, iş yükü, maaş, ek ücret ve kariyer geliştirme fırsatları gibi çalışma koşulları, insanları yöneticilik rolünün peşine gitmekten vazgeçirebilir. Bu bağlamda, incelenen ülkelerin yönetici yetiştirme sistemlerine dair bulgular ayrı ayrı tartışılmıştır.

Estonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

Estonya’da okul yöneticilerinin öğretme-öğrenme sürecinden, mali kaynakların yasal ve amaca uygun kullanımından bizzat sorumlu olmaları, müfredatı sunma ve kaynakları yönetme konusunda okul liderlerine sağlanan yüksek düzeyde özerkliği yansıtmaktadır (OECD, 2016a). Okul müdürlerinin öğretmenlerin kontrol mekanizması olması ve hatta maaşlarının dâhi belirleyicisi olması, Estonyalı öğretmenler için okul liderlik stilini önemli bir kontrol faktörü haline getirmiştir (Maria, Veronika & Tero, 2016). Estonya’da okul müdürleri denetimin çoğunu öğretim planları, elektronik sınıf kitap girişleri ('e-kool'da), öğretmenlerin öz değerlendirmeleri vb. evraklar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte, okul liderleri, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlayacak ders gözlemlerini pek yapmamaktadırlar (Maria, Veronika & Tero, 2016).

Ancak müdürlere tanınan bu özerkliğin bazı negatif yansımaları da olmaktadır. Üzerlerine fazla rol ve sorumluluk yüklenen okul müdürleri, özellikle maaş olarak da karşılığını alamadıklarını düşündüklerinden bazı sıkıntılar çekmektedir. Özerklikten dolayı okul müdürlerinin yaşadığı sıkıntıların giderilmesi için yakınlardaki birkaç küçük okulun, tek bir liderlik ekibi ve bütçesi olan tek bir eğitim kurumunun uydularına dönüştürülmesini içeren okulların kümelenmesi önerisi yapılmaktadır (OECD, 2016a).

Araştırmalar Estonya’da okul müdürlerinin öğretim işleri ve müfredat işlerinden daha çok idari ve yönetim işlerine vakit ayırdıklarını göstermektedir (OECD GPS Education, 2022). Bu sebeple Estonya’daki liderlik tarzına idari liderlik tarzı demek mümkündür. Estonyalı müdürler genellikle yıllarca öğretmenlikten uzak kalırlar ve ve bazen derslerde neler olup bittiğinin artık farkına varmazlar (Maria, Veronika & Tero, 2016).

Ayrıca, okul liderlerine profesyonel geri bildirim sağlamak için sistematik zorunlu bir merkezî mekanizmanın olmaması profesyonelleşmenin önünde bir engel olarak görülebilir. Okul lideri değerlendirmesine yönelik düzenli ve daha tutarlı bir yaklaşımın geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamak için acil bir ihtiyaç vardır. Okul lideri değerlendirmesinin dayandırılacağı merkezî bir referansın kullanılması, değerlendirme prosedürlerinin nesnelliğini artırmada oldukça arzu edilir bir yöntemdir. Buradaki zorluk, aşırı zaman ve emek yatırımı gerektirmeyen, uygulamaları geliştirmek için etkili bir araç olarak hizmet eden ve okul liderleri tarafından yararlı ve ilgili olarak algılanan değerlendirme süreçleri,

çerçeveleri ve koşulları geliştirmektir. Ortak bir değerlendirme sistemi şarttır. Estonya'daki okul liderleri için profesyonel standartlar geliştirmeye yönelik daha önceki çabalar, “yetkili” bir profesyonel standartlar seti geliştirme planlarına veri sağlayabilir (OECD, 2016a).

Estonya’da okul liderliği profesyonel bir meslek alanı değildir ve bu pozisyonun maaşı düşüktür. “Okul lideri” konumu, daha çok öğretmenliğin bir uzantısı olarak göüldüğünden ayrı bir mesleki statüye yeterince sahip değildir. Şu anda Estonyalı okul liderleri için ayrı bir kariyer yapısı bulunmamaktadır. Estonya’da, okul liderliği pozisyonlarına hazırlanıp ve sonrasında bu işe girmek için yeni yetenekleri çekme zorluğu yaşanmaktadır. Bu pozisyonunu daha çekici hale getirmek için çeşitli girişimlere ihtiyaç vardır ve bu, okul lideri kariyerinin yeniden düşünülmesini ve liderlik pozisyonlarını finansal olarak daha çekici hale getirmenin yollarını bulmayı gerektirir (OECD, 2016a). Mesleği daha çekici hale getirme adımları şunları içerebilir: okul liderliği için farklı bir kariyer yapısı (okul lideri profesyonel standartlarında desteklenen belirli liderlik sorumluluklarıyla kariyer ilerlemesini ilişkilendirme); okul liderliği için bağımsız bir maaş skalası ve kariyer ilerlemesini bilgilendirmek için değerlendirme sonuçları.

Genel olarak bakıldığında, müdürler için mesleki öğrenme fırsatları, ulusal olarak tanımlanmış yetkinlikler ile uyumludur. Bununla birlikte, sürekli mesleki öğrenmenin miktarı veya sıklığı için herhangi bir gereklilik olmaması ve müdürlerin ne tür mesleki öğrenmenin izleneceğini kendilerinin belirlemesi (NCEE, 2022), müdürlere tanınan özerkliğin diğer bir yansımasıdır.

Japonya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

Japonya’da merkezî bir Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı bulunsa da okulların yönetimi ve yöneticilerin belirlenmesi il eğitim kurulları ve yerel eğitim kurullarının yetki alanındadır (R. Uçar & Uçar, 2004). Japonya’da okul müdürü, bir liderden çok bir koordinatör olarak tanımlanabilir (Bjork, 2000). Japonya’da okul yöneticiliği kapsamında okul müdürü, müdür yardımcısı ve başöğretmen yer almaktadır. Japon toplumunun kültürel özelliklerinin yansıması sayılabilecek şekilde okul müdürlerinin büyük çoğunluğu erkektir ve yaş ortalaması yüksektir. Okullarda başöğretmen daha çok öğretimsel işlerle ilgilenmekte, müdür ise daha çok bürokratik işlerin takibini yapmaktadır. Okul müdürleri daha çok

bürokratik süreçlerle ilgilenirken öğretimsel liderlik görevinin başöğretmenlere ait olduğu söylenebilir (Öztürk & Akkuş, 2020). Japon toplum yapısının temelinde kültürel olarak geleneklere bağlılık vardır bunun yansıması eğitim sisteminde de görülmektedir ve liyakat Japon eğitim sisteminde oldukça önemlidir (Beycioğlu, Örücu, Kondakçı & Oğuz, 2016). Benzer şekilde, Tsuyuguchi (2008), Japon eğitim yönetimi araştırmalarında dönüşümcü liderlikten ziyade “kültürel liderliği” yaygın olduğunu vurgulamıştır.

Japonya’da da okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlanmamıştır ve okul müdürleri birer öğretmen olarak görülmektedir. Okul müdürü olmanın şartları şunlardır: (1) öğretmenlik deneyimi, (2) başöğretmen olarak veya bir İl Eğitim Kurulu’nda öğretim konularında tavsiyelerde bulunan bir personel olarak deneyim, (3) okul yönetimi personeli için yapılan sınavı geçmek (Ojima vd., 1989). 10 yıl öğretmenlik ardından müdür yardımcısı olunabilirken, 10 yıl müdür yardımcılığından sonra okul müdürü olunabilmektedir. Bu da eğitim camiası dışındakilerin eğitim yöneticiliği için tercih edilmediği anlamını taşımaktadır. Hem uygunluk hem de seçim kriteri, okullardaki karmaşıklıklarla başa çıkmak için yeterli beceri ve yeterliliklere sahip potansiyel adayları cezbetmekte ve belirlemekte yetersiz kalmaktadır (Yokota, 2021).

Japon kültüründe yaşa bağlı deneyim çok önemsenmektedir. Bu durum Japonya’daki okul yöneticisi yaş ortalamasının yüksek olmasının bir açıklayıcısı olarak görülebilir. Deneyime önem verilen Japonya’da okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerine de oldukça önem verilmektedir. Her kademedeki farklı eğitim programları düzenlenmektedir. Eğitim yöneticiliğinde kıdem ve hizmet içi eğitim esas alınmaktadır (Bayrakçı, 2009).

Japonya’da okul yöneticilerinin seçilme sürecinde yaşa bağlı deneyim ve liyakata oldukça önem verilmesi, hizmet öncesi eğitim olanaklarının da buna uygun biçimde sadece kıdemli personele sunulması ve görevde yükseldikçe yeni ve kapsamlı eğitimler alınabilmesi gibi konular Japon eğitim yöneticiliği sistemine has konulardır. Son olarak, bu liyakatın sürdürülebilmesi için okul yöneticilerinin görev yerlerinin oldukça kısa sürede değiştiği söylenebilir.

Yokota (2021), yaptığı güncel çalışmasında Japonya eğitim yönetimi sistemini dokümanlar aracılığıyla ve anketlerle incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

(1) İşe alma ve seçme, kıdeme aşırı derecede bağlı ve okul müdürlüğüne teşvik girişimleri iddialı ancak başarısız reformlar,

- (2) tutarsız ve farklılaşmamış mesleki öğrenme fırsatları,
- (3) birkaç yerel bölge dışında personel ve finans konularında sınırlı müdür özerkliği,
- (4) öğretmen değerlendirme sisteminden ayrıştırılmış bir okul yöneticisi değerlendirme sistemi girişimi.

Japonya’da okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda hizmet öncesi eğitimden ziyade hizmet içi eğitime odaklanıldığı fark edilmektedir. Japon müdürler için mesleki öğrenme fırsatları kısıtlıdır ve öğretim ve müfredat konularından ziyade idari konulara odaklanmaktadır. Yokota’ya (2021) göre, Japon müdürler, müdür olarak deneyimledikleri günlük rutinleri alınan eğitimlerden daha değerli görmektedirler.

Japonya’daki okul müdürlerinin kendi okullarına öğretmen seçme yetkisi yoktur, ancak okullarında tutmak istedikleri öğretmen var ise bunu İl Eğitim Kurulu’na fikir olarak beyan edebilmektedirler. Bunun için yasal düzenleme de yapılmıştır. Bu yasal planın yansıması olarak, müdürlerin yetkilendirilmesine yönelik uygulamalar, müdürlerin açıklamalarına saygı gösterilmesini, ancak bunlara itaat edilmemesini, müdürlerden düzenli olarak dinlenilmesini veya müdürlerle diyalog kurulmasını, müdürlerin bir okulda görev süresinin uzatılmasını içerir (Yokota, 2021).

Güney Kore’de Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

Güney Kore’de eğitim yönetimi profesyonel bir meslek birimi ve okul yöneticisi de toplum tarafından saygın bir şekilde konumlandırılan bir meslek dalıdır (Kim vd., 2007). Güney Kore’de okul müdürleri, geleneksel olarak, tüm öğretmenlerin en yüksek öğretmeni, okulun büyüğü olarak halkın saygısını kazanmıştır. Birçokları tarafından Güney Kore’de “öğretmenlik mesleğinin çiçeğı” olarak adlandırılan müdürlük, neredeyse tüm öğretmenler tarafından aranan bir makamdır. Okul müdürleri, vatandaşlar, öğretmenler ve okul personeli tarafından okulun yüzü, en yüksek statüye sahip öğretmen, yüksek ahlaki konum ve sosyal güvene sahip bir kişi ve pedagoji ve yönetim uzmanı olarak saygı görmektedir. Doğal olarak, göreve yükselme rekabeti öğretmenler arasında fazladır (Kim vd., 2007).

Güney Kore eğitim sisteminin ağırlıklı olarak merkezî yönetim odaklı olduğu ancak son yıllarda küresel eğilimlerin de etkisiyle yerel eğitim yönetimi birimlerinin rolünün arttığı

söylenebilir (Öztürk & Akkuş, 2020). Güney Kore’de okullar kamu okulları, ulusal okullar ve özel okullar olarak ayrıştırılmıştır, bu nedenle yönetim şekli de merkezî otorite, makro bölgesel ve yerel şeklinde ayrılmıştır ve eğitim yönetimi konusunda doğrudan denetleme yetkisine sahiptir (Kim vd., 2007).

Güney Kore’de okul yöneticisi olabilmek için tecrübe şartı vardır. 2006 yılına kadar sadece öğretmenlik kökenli olanlar okul yöneticiliğine kabul edilirken, 2006 yılı sonrasında farklı alanlarda tecrübeli kişilerden de sertifika programına katılmak şartıyla başvurular kabul edilmeye başlanmıştır. Güney Kore’de okul yöneticisi olabilmek için yaklaşık 6 haftalık ve 180 saatlik bir sertifika programına katılmak zorunludur.

Güney Kore’de hizmet öncesi eğitimin zorunlu olması ancak hizmet içi eğitimlerin zorunlu olmaması da birçok eleştiriyi beraberinde getirmektedir. Bir okulun kalitesinin belirlenmesinde müdürlerin önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında, müdür profesyonelliğini geliştirmeye yönelik daha fazla araştırma ve politika geliştirme yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Güney Kore’de eğitim yönetiminin denetimi merkezî olarak ve çok boyutlu yapılmaktadır. Güney Kore’de çok katılımcılı bir değerlendirme sisteminin olmasının eleştirilen yönleri olmakla birlikte daha objektif bir değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Denetim sisteminde sık değişiklik yapılmaması da denetim sisteminin avantajlarından birisidir (Kerimoğlu, 2019).

Finlandiya’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

Finlandiya’da 1950’li yıllarda statüsü ve maaşları yüksek bulunmadığından dolayı okul yöneticiliği çok tercih edilmezken, 1970’li yılların sonunda bu hususlarda iyileşme yoluna gidilmiştir (Taipale, 2012). 1990 yılında yerel düzeyde okul müdürlerine verilen özerklik, mesleğin profesyonel olarak algılanmasına ve istihdamının resmî yasalar gereğince yapılmasına neden olmuştur. 1992 yılında kabul edilen yasaya göre eğitim yöneticiliği sertifikası almak okul yöneticiliği için temel koşul haline gelmiştir (Uljen & Nyman, 2013; Varri & Alava, 2005). 1999 yılında yürürlüğe giren yasa ile okul yöneticiliğinin statüsü ve görev tanımı netlik kazanmıştır (Nikki’den aktaran Varri & Alava, 2005). Profesyonel bir meslek olarak algılanmasında hizmet öncesinde eğitim zorunluluğu getirilmesinin de katkısı

olmuştur. Çeşitli seçenekler sunularak eğitim alınabilirken herhangi bir öğretmenlik deneyimi yıl şartı koyulmaması genç öğretmenlerin de gerekli eğitimlerden geçerek yeterlik kazanmaları sonrası okul yöneticiliğine başvurmalarının yolunu açmaktadır. Ayrıca, Finlandiya'da yöneticiliğin statü sahibi olmasındaki diğer bir etken, öğretmen profesyonelliği giriş sistemiyle başlamaktadır. Finlandiya'daki birçok gencin maaşı yüksek olmamasına rağmen statüsü yüksek olduğu için öğretmen olmak istemesi okul yöneticiliğinin toplumsal statüsünü de etkilemektedir (Sahlberg, 2011b).

Finlandiya'da, aslında, müdürler, yönettikleri okulda öğretmenlik yapmak için kanunen nitelikli olmalıdır. Bu, sadece eğitim dışından birinin müdür olamayacağı değil, aynı zamanda bir ilkokul öğretmenin de bir lisede müdür olamayacağı anlamına gelimektedir (Sahlberg, 2011a). Finlandiya'da okul yöneticilerinin yaş ortalamasının OECD ortalamasından düşük olması (TALIS, 2018) da bundan kaynaklanmaktadır.

Finlandiya'da okul müdürleri öğretmenlikten geldiklerinden dolayı, onların bürokratik tüm eylemlerde öğretmenlerin yanında bir duruş sergilemeleri beklentisi oluşmuştur. Ancak, çoğunlukla öğretmenlerle aynı değerleri paylaşan eğitim liderleri olarak değil, bazen eğitim idaresi için temsilciler olarak hareket ettikleri düşünülmektedir. Birkaç Finlandyalı öğretmen, öğretmenlerin işini bozan salt bürokratik yöneticiler haline geldikleri için müdürlerine güvenemeyeceklerini hissettiklerini belirtmişlerdir (Maria, Veronika & Tero, 2016).

Finlandiya'da var olan sürdürülebilir liderlik anlayışı, ülkenin eğitim yönetimi politikalarını da şekillendirmektedir. Finlandiya'yı eğitimde başarıya götüren unsurlardan birinin de bu anlayış olduğu düşünülmektedir (Aho, Pitkanen & Sahlberg, 2006). Finlandiya'yı bu denli ve istikararlı başarıya götüren unsurları tüm dünya ile paylaşan ve bu konuda önerilerde bulunan Pasi Sahlberg, 'Eğitimde Finlandiya Modeli' isimli kitabında (2018), Finlandiya'da başarısız okullardaki yöneticilerin değiştirilerek yeni yöneticilerin getirilmesinin bu okullarda başarıyı artırdığını belirtmektedir. Sahlberg, diğer önemli bir başarı kaynağının da yöneticilerin mesleki öğrenim ve gelişime kesintisiz erişimlerinin olduğunu belirtmektedir. Finlandiya'da iş başına gelen hükûmetlerin temel politika öncelikleri arasında mesleki gelişim konusu gelmektedir. Merkezî bütçeden yaklaşık 30 milyon dolar hem öğretmenlerin hem okul yöneticilerinin mesleki gelişim harcamalarına ayrılmıştır. Buna ek olarak, belediyeler de bu amaçla kaynak araştırmasına girip, okullara maddi kaynak sağlamaktadır (Sahlberg, 2018, s. 81).

Diğer bir önemli konu ise, Finlandiya’da mesleki gelişim ve iyileştirme çalışmalarının ihtiyaç analizi yapılarak toplanan veriler üzerinden programlanmasıdır. Denetimden ziyade mesleki gelişime ayrılan kaynak miktarı teftiş harcamalarının 30 katını bulmaktadır (Sahlberg, 2018). Bu da ülkede mesleki gelişime ve eğitim yöneticiliğin profesyonelleşmesine gösterilen önemi kanıtlamaktadır. TALIS 2018’e göre, Finlandiya’da okul yöneticilerinin %75,5’i hizmet öncesinde yöneticiliğe dair örgün eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu oran 48 TALIS katılımcısı ülke arasında Finlandiya’nın birinci sıraya yerleşmesini sağlamıştır (TALIS, 2018). Ayrıca, Finlandiya’da okul müdürlerinin kendi okullarının değerlerini, amaçlarını, genel eğitim hedeflerini belirleme yetkilerinin olmasının da onları güçlü kıldığını belirtmektedir (Sahlberg, 2018). Tüm bunlara bakıldığında, Finlandiya’da başarıya götüren pek çok kaynağın yanı sıra okul müdürlerinin çok fazla rotasyon yapmadıkları için kendi okul sistemlerini yaratmalarının katkısının olduğu da açıkça görülmektedir.

Kanada’da Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

Kanada çok eyaletli ve bölgesel bir ülke olduğundan tek ve merkezî bir eğitim yönetimi sisteminden bahsetmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle “Kanada Eğitim Sistemleri” ifadesi daha çok kullanılmakta, bu da merkeziyetçi bir yönetim anlayışından ziyade yerel eğitim politikalarının uygulanmasını kasetmektedir (Coffey & Perry, 2013). Bu nedenle, eğitim bakanlığı yerini eğitim konseylerine bırakmıştır. Ülkede, her bölgede farklı sayılarda bulunan “okul kurulları”, bölgenin bir “mütevelli heyeti” gibi işlev görmektedir. Üyeleri bölge halkı tarafından seçilen bu okul kurulları, Kanada Okul Kurulları Birliğinin (CSBA) de doğal üyesi konumundadırlar (Sheppard, Galway, Brown & Wiens, 2013).

Kanada’da okul yönetimi konusunda her ne kadar bölgesel farklılıklar olsa da genel olarak değişmeyen öğretmenlik mesleğinin Kanada’da saygın bir statüsünün olması ve öğretmen maaşlarının OECD ortalamasının üzerinde olmasıdır (NCEE, 2017). Okul yöneticiliği de buna paralel olarak toplum tarafından saygınlık kazanmıştır. Her eyaletin kendi okul yöneticisi seçme kriterleri farklı olsa da okul yöneticiliği için temel ölçüt her bölgede fiili öğretmenlik yapmış olmak şartıdır (NCEE, 2022). Genel olarak tüm bölgelerde de yüksek lisans veya sertifika şartı bulunmaktadır. Bunun dışında okullar kendi ihtiyaçlarına göre

yeterlik alanları belirleyip şartlar koyabilmektedirler. Okul yöneticisi adaylarının Müdür Yeterlik Programı (PQP) gibi eğitimleri tamamlamaları da beklenmektedir. TALIS 2018 bulgularına göre, Kanada’da okul müdürlerinin bir kısmı (%31,8), okul yönetiminin veya müdür eğitim programının ilk örgün eğitim veya öğretimlerine hiçbir zaman dâhil edilmediğini bildirmiştir (TALIS, 2018). Bu da Kanada’da okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimini çoğunlukla hizmet öncesinde aldıkları anlamına gelmektedir.

Seçilmiş OECD Ülkelerindeki Eğitim Yöneticiliği Profesyonelleşmesinin Türkiye ile Benzerlikleri ve Farklılıklarına Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

İkinci araştırma sorusu ‘Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesine dair seçme, yetiştirme ve atama gibi sistemler Türkiye’deki uygulama ile hangi yönleriyle benzeşmekte veya farklılaşmaktadır?’ olarak belirlenmiştir. 2000’li yıllarla birlikte, okul liderlerinin ve okul liderliğinin önemli olduğu konumunu destekleyen yeni bir literatür ortaya çıkmıştır (Cranston, 2013). Okul yöneticiliği ve bunun eğitim kalitesi ve eşitlik üzerindeki etkisi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Pek çok farklı ülkeden elde edilen kanıtlarla, eğitim alanındaki son OECD araştırması, 21. yüzyılın eğitim sektöründeki zorlukların üstesinden gelmek için okul yöneticiliği ve liderliğinin eğitim sistemlerinin modernleştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (OECD, 2008). Nitelikli eğitim kadrosuyla birlikte iyi öğrenme ortamları yaratan etkili okul liderliği, öğrencilerin genel performansını ve eğitim başarılarını belirleyen en önemli okul içi faktörler olarak kabul edilir.

Ortaya çıkan bu yeni dünya paradigması ile birlikte argüman, okul liderlerinin yeni bir özgürleştirici profesyonellik tarafından üzerlerindeki hesap verebilirlik prangalarının yerini alacak şekilde mesleklerinin eleştirel bir incelemesini yürüten kişiler olmaları gerektiğidir (Cranston, 2013). Okul liderliği veya yöneticiliğinin profesyonelliğini tartışırken aslında, *hesap verebilirliğin* hâkim olduğu bir tartışmadan, profesyonel sorumluluk kavramlarına dayanan bir tartışmaya kaydırmamız gerekmektedir. Profesyonel kavramının taşıdığı en öne çıkan özelliklerden biri mesleğin denetimi, özerkliği, sorumluluklar gibi başlıklardır. Bu bağlamda seçilen ülkelerdeki eğitim yöneticiliği sistemleri bu temalarda karşılaştırılmış ve sistemsel benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmuştur.

Modernleşme ile birlikte okul yöneticilerinin eskisinden daha fazla *sorumluluk* üstlenmesi de beklenmektedir. Bugün, basit bir süpervizör kavramının ötesinde, müdürün birden fazla rolü oynaması gerekmektedir. Bu roller arasında, okul finansmanından sorumlu CEO, örgüt süpervizörü, müfredat uzmanı, öğretim lideri, öğretmen değerlendiricisi, yerel toplumla iletişim ve vizyon sahibi önder rolleri sıralanabilir (Kim vd., 2007). Bu kadar fazla eş zamanlı rolü yürütmek mesuliyetinde olan okul yöneticilerinin işinin bir profesyonellik gerektirdiği ise aşîkârdır.

İlgili literatürü incelediğimizde ise işin; a) uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirmesi, b) yaşam uğraşı olması, c) diğer mesleklerden ayıran özelliklerinin bulunması, d) etkin bir denetim ve ödüllendirme sisteminin olması, e) toplum için gerekliliğini ve güvenirliliğini kanıtlaması, f) kendi alanında söz sahibi olması, g) yetke durumuna gelmek ve h) belirli standartlar ve ortak anlayış çerçevesinde şekillenmesi gibi başlıkların profesyonelleşmenin temel ölçütleri olduğunu görmekteyiz (Barber, 1996; Çakar & Danışman, 2012; Farmer & Stuart, 1990; Karasu, 2001; Kerr vd., 1977; Özdaşlı, 2010; Shafer vd., 2002; Toren, 1976). Bu nedenle profesyonelleşme mesleki özdeşim, mesleki kimlik, özerklik, ideoloji ve mesleğin otokontrolü gibi birçok yönden ele alınması gereken bir kavramdır (Bozok, 2016).

Araştırmada, ülkelerin genel eğitim yönetimi sistemlerinde benimsenen sistemlerin okul yönetimine de yansıdığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özerk eğitim yönetimi sistemi olan ülkelerde okul yönetimleri de özerktir. Aristo mantığına göre, profesyonelleşme, *bağımsızlığı* beraberinde getirmektedir. Bunun da örgüt gibi yapılara olan bağları zayıflatacağını düşündürebilir. Ancak, uzmanlaşmanın doğal sonucu ve ürünü olan profesyonelleşme, bireye iş hayatında çalışmakta olduğu alanda yaptığı işin uzmanı olması sebebiyle bir konfor alanı yaratacağı gibi, bireyin işine hâkimiyeti sebebiyle iş yerini ve örgütünü sahiplenmesini de kolaylaştıracaktır. Çalıştığı alanda giderek uzmanlaşan profesyonel meslek sahipleri bağlı bulundukları örgütlerin kolları gibi hareket edeceklerinden ilgili örgütleri içselleştireceklerini ve *bağlılıklarının* artacağını söylemek mümkündür.

Toplumsal iş bölümünde önemli bir rolü olan meslekler ve bu mesleklere mensup doktorlar veya hukukçular gibi profesyoneller, sahip oldukları *mesleki bilgi* ve uzmanlık sayesinde diğer çalışanlardan büyük ölçüde farklılaşmış bir grup olarak değerlendirilmektedir. Bu farklılık, profesyonellerin gerek karar alma aşamasında sahip oldukları özerklikten gerekse de toplum içinde sahip oldukları saygınlıktan ve aldıkları göreceli olarak yüksek ücretlerden

kolaylıkla görülebilmektedir. Eğitim yöneticiliğinde *özerklik* konusunda ise görüş ve uygulama farklılıkları mevcuttur. Türkiye’de diğer ülkelere göre daha merkeziyetçi ve yasal-yönetmeliklere bağlı, karar verme yetkisinde, mâlî ve insanî kaynakların kullanımında özerkliğin pek mümkün olmadığı bir sistem mevcuttur (Ertürk Kayman, 2017).

Geçtiğimiz on yılda, birçok eğitim sistemi okul müdürlerine önemli ölçüde takdir hakkı tanımıştır. Bu, öğretmenlerin sıklıkla öğretmenlik mesleğinin çekiciliğine katkıda bulunan bir faktör olarak bahsettiği ve PISA’nın uygun hesap verebilirlik düzenlemeleri ile birleştirildiğinde okul performansı ile yakından ilişkili olduğunu gösterdiği bir durumdur. Bu araştırma kapsamında incelenen ülkeler arasında olan Finlandiya ve Ontario (Kanada), bu gücün farkına vararak eğitimdeki *merkeziyetçiliği* hafifleterek odaklarını yerel yönetime kaydırmışlardır (Schleicher, 2012).

Çalışma kapsamında incelenen ülkeler olan Estonya ve Finlandiya’daki çağdaş müfredat söylemi, farklı derecelerde okul ve öğretmen *özerkliği*ni vurgulasa da Estonya müfredatının söylemi, öğretmenlerin özerklik deneyimleri açısından Finlandiya müfredatından farklıdır. Estonyalı öğretmenler için, ulusal sınavlara dar odaklı hazırlık, müfredatın öneminden daha ağır basmaktadır. Özerkliğin yasalaştırılması aynı zamanda belirli kurumsal ortamlara ve okul liderlik tarzına da bağlıdır. Ağırlıklı olarak idari liderlik tarzı, özellikle Finlandiyalı öğretmenler tarafından, öğretmenlerin çalışmasının 'engellenmesi' olarak algılanmaktadır. Estonyalı öğretmenler daha kontrol odaklı olma eğilimindeyken, Finlandiyalı öğretmenler müfredattaki yansıma ve seçimlere odaklanarak daha özerklik odaklıdır. Ayrıca, Estonyalı öğretmenler, dış kontrolün meşrulaştırılmasına eğilimliyken, Finlandiyalı öğretmenler öğretmenlerin yüksek ahlâkına ve profesyonelliğine odaklanmaktadır. Estonyalı öğretmenler, diğer ülkelerdeki öğretmenlerle karşılaştırıldığında, oldukça fazla müfredat özerkliğine sahiptir ve Finlandiyalı öğretmenler kadar yaratıcı bir şekilde çalışmaya isteklidirler; ancak, neoliberal *hesap verebilirlik* baskısı ve *toplumdaki güven ve prestij* eksikliği karşısında savunmasız görünmektedirler (Maria, Veronika & Tero, 2016). Tutumlardaki farklılıklar, bu ülkelerin farklı *kültürel bağlamları* ile açıklanabilir.

Kültürel bağlam, ülkelerin eğitim sistemine ve dolayısıyla da eğitim yönetimine dair uygulamalara da yansımaktadır. Hofstede’in (2011) araştırmasında Japonya’ya dair öne çıkan belirgin özelliklerin başında toplulukçu (kolektivist) bir kültüre sahip olmaları gelmektedir. Bunun yansımaları eğitim yönetimi uygulamalarında da görmekteyiz. Japonya’da okul müdürleri daha çok yönlendirici ve çatışma çözücü bir kimliğe bürünerek

bunu örgütsel yaşantılarına da yansıtmaktadırlar. Müdürlerin, yönlendirme veya değerlendirme yapmaktan ziyade örgüt içindeki dengeyi korumak gibi görevler üstlendiklerini görmekteyiz. Müdür, öğretme ve öğrenme için uyumlu bir ortam yaratırsa, topluluk üyelerinin doğal olarak mükemmelliğe ulaşacağına inanılmaktadır (Bjork, 2000). Diğer taraftan, kolektivist yönelimin, klan üyelerini kayırmaya yönelik atama ve yükseltmelerin yürütülebilmesi için profesyonelliğin geriletilmesine yol açacağına dair görüşler de bulunmaktadır (Sargut, 2001, ss. 144-145). Noman vd. (2018) araştırmalarında başarılı okul liderliğinin doğasının daha büyük ulusal bağlamlara göre şekillendiğini vurgulamışlardır.

Taş ve Çavuş'un (2010) yaptığı literatür taramasında ise Türk toplumunun sahip olduğu düşük *güven* özelliğinin profesyonelleşme yönelimleri üzerinde önemli derecede belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hofstede'in (2011) sınıflamasında, Türk toplumu düşük güven düzeyine sahip olmasının yanı sıra düşük sinerji özellikli, ortaklaşa davranışı yüksek, belirsizlikten kaçınma durumu yüksek ve feminen kültürel özelliklere sahip bir toplumdur. Türk toplumunun sahip olduğu bu kültürel özellikler içerisinde özellikle düşük sinerji özelliği ve kolektivist bir toplum olma durumu profesyonelleşme yönelimlerini ciddi derecede etkileyen önemli kültürel özellikler arasındadır. Bu nedenle, profesyonelliği, mekân ve zamandan bağımsız, statik bir fenomen olarak değil, farklı sosyal ve kültürel koşullar altında zaman içinde sürekli değişen bir olgu olarak düşünmemiz gerekmektedir. Hatta profesyonellik kavramının anlamının ve kullanımının son yirmi yılda değiştiğini bile varsaymak mümkündür (Aakre vd., 2014, s. 3).

Bu nedenle çalışma kapsamında incelenen ülkelerden elde edilen bulgulara kültürel özelliklerini de dikkate alarak baktığımızda, aslında PISA'da başarıyı yakalayan ülkelerin daha çok yöneticilere sorumluluk veren, liderlik için merkezi standartlar belirleyen ve farklı şekillerde de olsa okul yöneticileri için değerlendirme yapan ülkeler olduğunu söylemek mümkündür. PISA'dan elde edilen sonuçlar, ön saflarda profesyonel sorumluluğa yapılan vurgunun, merkezi standartların ve değerlendirmelerin oluşturulmasıyla çelişmediğini; daha ziyade, bunların birlikte daha anlamlı hâle geldiğini göstermektedir (Schleicher, 2012).

Denetim veya değerlendirme profesyonelleşmenin önemli bir parçasıdır. Çakıcı'ya (1985) göre, denetim, eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Sistem özellikleri bakımından girdi, işlem ve çıktılardan bilgi alınması ve bu alınan bilgilerin değerlendirilmesi, değerlendirilen

bilgilerin sonuçlarına göre örgüt amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Denetim, örgütün tüm ögelerine uygulanmalıdır ve okul yöneticisi de bu ögelerinin en önemlilerindendir. Günümüzde, eğitimin denetiminde insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği görülmektedir. Özellikle, etkili liderlik anlayışının temelinde, insan kaynağının geliştirilmesi ve etkili biçimde yararlanılması amacıyla rehberliği ön plana alan bir denetim anlayışının var olduğu söylenebilir (Sağlam & Demir, 2013).

Araştırma bulgularına göre, okul müdürü *değerlendirme* sürecinde ülkeler farklı yöntemler benimsemektedirler. Estonya gibi okul yöneticilerinin öz-denetim yapmalarını bekleyen ülkeler olduğu gibi, diğer ülkelerin çoğunda merkezî bir denetim sistemi hâkimdir. Klein ve Wasserstein-Wamet (2000), araştırmalarında okul müdürlerinin iç denetim ve dış denetim odaklı olma durumlarını incelemişler ve sonucunda iç denetim odaklı olan okul müdürlerinin başarı ya da başarısızlığı kendi tutum ve davranışlarına atfettiklerini, dış denetim odaklı olanların ise kendi üst amirleri tarafından karar verme özgürlüğü daha az olanlar olduklarını ve bu okul müdürlerinin başarı ya da başarısızlığı dış etkenlere atfettiklerini tespit etmişlerdir.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde daha çok merkezî denetim yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Merkezî denetim yapan ülkelerde dahi etkili liderlik uygulamalarının değerlendirilmesini hedefleyen uygun şekilde tasarlanmış bir araç bulunmamaktadır (Choi, Lee & Oh, 2022). Bu amaçla geliştirecek bir ölçme aracı, müdürün etkili liderlik davranışları geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle, okul liderliği alanı teorik ve psikometrik olarak güvenilir araçlar gerektirir ve yeni bir müdür değerlendirme aracı geliştirmede şeffaf bir prosedürü belgelemelidir. Bu, okul liderleri için bir değerlendirme aracının yalnızca genelleştirilebilir bir çekirdek davranışsal göstergeler kümesi içermemesi gerektiğini, aynı zamanda müdürler için çok yönlü rolleri yeterince içeren kapsamlı alanları da içermesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte, mevcut okul liderliği değerlendirme araçlarının çoğu, okul bağlamından ziyade genel durumlarda liderlik uygulamalarına ilişkin geniş bir gösterge listesi sağlamaktadır (Goldring vd., 2009). Ayrıca, teorik eğilimlerden türetilen araçlar (örneğin, öğretimsel ve dağıtımçı liderlik), okul liderliğinin müdürlerin çok boyutlu rollerini kapsamayan belirli bir yönünü vurgulama eğilimindedir.

Araştırmada, incelenen tüm ülkelerde okul yöneticisi olmak için belirli ön gerekliliklerin olduğu bulgusuna erişilmiştir. Okul müdürleri için özel bir hazırlığın gerekli olduğu konusunda neredeyse herkes hemfikirdir, ancak ne kadar hazırlık ve ne tür eğitim sorularının cevaplar tam olarak aydınlatılmamıştır (Sergiovanni, 1991). Bunun altında yatan gerekçeye baktığımızda, Wilensky'nin (1964) analizinin merkezinde ortaya çıkan mesleklerin rollerini ve işlevlerini aynı alandaki diğer işçilerden, özellikle daha düşük statüye sahip olanlardan belirgin bir şekilde farklı olarak tanımlamaya çalıştıkları fikrini görmekteyiz. Burada yatan gerekçe, profesyonellerin, diğerlerinin olmadığı bir konuda uzman oldukları varsayımdır. Zaten bu uzmanlık da profesyonellere diğerleri üzerinde yetki veren güçtür. Okul yöneticiliği için de aynı bakış açısının geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Okul müdürlerine öğretmenler veya diğer çalışanlar üzerinde güç sağlayan etmenlerden biri olan uzmanlık gücünün diğer güç türlerinden farklı olarak (yasal, ödül ve zorlayıcı) okul yöneticisinin kişisel özelliklerinden kaynaklandığı bilgisi de literatürde yer almaktadır (Koşar & Çalık, 2011).

Araştırmanın bulgusuna göre, incelenen tüm ülkelerde okul yöneticiliği için bir *uzmanlık* arayışı mevcuttur. Okul yöneticiliği için gereken eğitim veya hazırlık, lisansüstü eğitim, lisans eğitimi ya da sertifika programı her ne şekilde olursa olsun aslında hepsinin açıldığı tek kapı uzmanlıktır. İncelenen ülkeler arasında böyle bir şart belirleyen bir ülke olmasa da gelişmiş ülkelerde, okul yöneticiliği eğitiminin *lisansüstü* düzeyde verilmesi gerektiği genel kabul gören bir anlayıştır (Bush & Jackson, 2002). Lisansüstü eğitimin okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine olumlu katkılarının olduğu, okul müdürlüğünün meslekleşmesinde büyük öneme sahip olduğu ve eğitim yönetimi alanında uzmanlık ve doktora eğitimi alanların doğrudan atanmalarına yönelik bulgu ve önerilerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2005; Demirtaş & Özer, 2014; Turhan & Yaraş, 2013; Türkmenoğlu & Bülbül, 2015).

Sergiovanni'ye (1991) göre, eğitim yönetiminin *bilgi tabanı* konusunda uzmanlaşmış bir şey yoksa o zaman tam anlamıyla bir meslek olarak kabul edilemez. Eğitim yönetiminin profesyonelleşmesi konusu, öğretmenlik eğitimi ile bir kıyaslamalı zemin oluşturduğundan öğretimle rekabet etmeyen ama onu tamamlayan bir görüşe ihtiyaç duyulabilir. Sergiovanni (1991) bu konuda bir öneri ileri sürerek, eğitim yönetiminin basitçe öğretimin bir uzantısı olmasını ve eğitim uzmanlığının öğretmenler ve yöneticiler tarafından paylaşılmasını önermiştir. Ona göre, paylaşılan uzmanlık çekici bir alternatiftir çünkü böyle bir durumda

öğretmenlerin eğitim bilgisi her zaman yöneticilerinkine rekabet edecektir. Böyle bir programda, yöneticiler için bazı özel yönetim bilgisi ve örgütsel konularda biraz beceri gerekli olacaktır. Ancak Sergiovanni'nin bu önerisinin altında yatan, okul yöneticiliğini sadece idari bir yönetim anlayışına sürükleyerek öğretimsel süreçten uzaklaştırma riskinden kaçınmaktır. Şöyle de bir gerçek var ki, yönetimde çok fazla uzmanlık, yönetilemez hiyerarşik ayrımlar yaratarak paylaşılan eğitim uzmanlığını tehlikeye atabilir, uzmanlık bir tür gizli hiyerarşidir. Örneğin, eğitim yönetiminde yüksek lisans derecesinin kaldırılması önerisi, öğretmenliğe giriş için en az beş yıllık eğitim çağrılarını bir yanıttı. Hem öğretim hem de yönetim, ilk giriş için aynı dereceyi gerektiriyorsa, gizli hiyerarşi seviyelendirilir. Buna karşılık, doktora zorunlu kılmak, yöneticilerin öğretmenler üzerindeki otoritesini önemli ölçüde güçlendirir (Sergiovanni, 1991).

Eğitim yöneticiliğinde, sadece okul yöneticiliği için değil, doktora derecesinin gerçekten gerekli olup olmadığı, hatta işlevsel olup olmadığı da tartışılan konular arasındadır. Profesyonellik, yükseköğrenimin uzunluğuyla ilişkili görünmektedir. Şu anda ABD'de kazanılan doktora derecelerinin çoğu eğitim alanındadır ve eğitim doktoralarının çoğu da eğitim yönetimi alanındadır. Eğitim uzmanlığında eşitliğin, doktoralı yöneticilerden ve düşük yeterliliklere sahip öğretmenlerden oluşan bir meslekte sürdürülmesi zor olacaktır. Aradaki nitelik ve mesleki gelişim farkının bu kadar açılması aslında iletişimi de yönetim ve personel ilişkilerini de zora sokabilecek konular arasındadır. Sergiovanni'ye (1991) göre, böyle bir sorunun çözümlerinden biri, yalnızca yüksek lisans düzeyinde eğitime veya muhasebede kullanılabilecek benzer özel bir diplomasız sertifika programına güvenerek eğitim yönetimini bir şekilde "profesyonellikten çıkarmak"tır. Mevcut sistemde baktığımızda, çalışma kapsamında incelenen ülkelerin hiç birinde doktora eğitimi şart tutulmazken yüksek lisans derecesi veya eğitim yönetimi sertifikası var olan şartlar arasındadır. Sergiovanni'nin bu görüşünün, belki de endişesinin, uygulamada karşılığı olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim yönetimi alanında doktora çalışmasının daha çok, eğitim yönetimi ile ilgili araştırmalarda kariyer arayanlar için uygun olacağı görüşü ön plana çıkmaktadır.

Yüksek lisans derecesi, daha çok işletme yönetimi, kamu yönetimi ve sağlık yönetimi gibi alanlarda profesyonel olarak tercih edilen bir derecedir. 2000'li yıllara kadar, Kanada dışında hiçbir ülkede okul yöneticileri için ABD kadar kapsamlı hazırlık ve sertifika programları bulunmamakta ve hatta böyle bir girişimde dâhi bulunulmamakta idi. Ayrıca, okulların okul yöneticileri için daha az kapsamlı akreditasyon programlarına sahip ülkelere göre daha iyi

olduğuna inanmak için hiçbir neden yoktur (Sergiovanni, 1991). Mevcut durumla birlikte, incelenen ülkelerin neredeyse tümünde gördüğümüz daha uzun deneyim şartı, daha yüksek sertifika gereklilikleri ve daha yüksek diploma gibi şartlar konularak artırılmaya çalışılan profesyonelleşme algısı, eğitim yönetimi mesleği için bir bir getiri midir yoksa öğretim ve idareyi birbirinden daha da uzaklaştıran bir süreç midir, bunu tartışmak gerekmektedir.

Diğer bir taraftan, okul yöneticiliğine giriş sürecinde adayların çeşitli *sınavlara* tâbi tutulması da tartışılabilen konular arasındadır. Farklı şekillerde de olsa incelenen ülkelerin tümünde sınav şartı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, sınavların pratik liderlik davranışlarına veya test edilmesi zor olan yönetim becerilerine ışık tutamayacağına dikkat çeken çalışmalar mevcuttur (Ojima vd., 1989).

Dünyada gelişmekte olan ülkelere baktığımızda, genellikle eğitim kurumu yöneticiliğine yönelik yetiştirme programlarının olmadığını, eğitim kurumu yöneticiliğine atanmak için daha çok öğretmenlik yapmış olmak ve bir üniversite derecesine sahip olmak gibi temel şartların belirlendiğini görmek mümkündür. TALIS 2018'e katılan ülkelerde, okul müdürlerinin ortalama yaşı yaklaşık 52'dir. Müdürlerin genellikle öğretmenler arasından seçildiği göz önüne alındığında, 40 yaşından küçük müdürlerin oranının az olması şaşırtıcı değildir (OECD Education GPS, 2022).

Genel olarak, eğitim yöneticisi seçme ve yetiştirme sistemlerine baktığımızda, başarılı öğretmenler arasından atanan eğitim kurumu yöneticilerinin yetersiz hizmet içi programları ile yetiştirilmesi, yöneticilerin eğitiminde uygulanan en yaygın yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Altın & Vatanartıran, 2014). Örneğin; Finlandiya'da okul müdürlerinin %75,5'i okul yöneticiliğine dair eğitimlerinin hizmet öncesinde aldıklarını belirtirken, %12,6'sı hem hizmet öncesi hem hizmet içindeyken örgün eğitim aldığını belirtmiştir (TALIS, 2018). İncelenen çoğu ülkede de oranlar yaklaşıktır. Buradan yola çıkarak, hizmet öncesi eğitimde örgün eğitim bazı ülkelerde önem verilen bir durum iken, okul yöneticileri hizmete başladıklarında eğitim almaya devam etmeyi tercih etmemektedirler. Lisansüstü eğitimin hizmet sürecindeyken zorunlu tutulmaması bu durumun bir açıklayıcısı olarak görülebilir.

Eğitim yönetiminin tarihine baktığımızda ise, 1980'lerin ortalarından itibaren birçok okul yöneticisi, özellikle de müdürler, rollerini öğretimsel liderler olarak vurgulamaya ve kendilerini bir kez daha müdür-öğretmen olarak görmeye başlamışlardır. Gerçekten de,

birçok okulda yöneticilerin ders vermesi o zamanlara dayanmaktadır. İncelenen ülkelerin çoğunda da halen okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğu devam etmektedir. Ayrıca, okul kültürleri inşa etmeye, meslektaş dayanışmasını artırmaya ve ortak karar alma konusunda yenilenmiş bir bağlılığa yapılan vurgu, yönetim ve öğretimin, öğretme ve öğrenmenin birbirine bağlanan ortak bir meslek olarak bir araya gelebileceğini düşündürmektedir (Sergiovanni, 1991).

İncelenen ülkelerin tümünde *hizmet içi eğitim* programlarının olduğu görülmektedir. Ancak, müdürler göreve başladıktan sonra, çok azı değişen öğrenci demografisini, yeni teknolojiyi, gelişen öğretim stratejilerini veya büyük ölçekli reform girişimlerini yansıtan sürekli mesleki eğitim almaktadırlar. Müdürler ayrıca, genellikle kendi öğrenme ihtiyaçlarından ziyade öğretmenler için tasarlanmış profesyonel öğrenime katıldıklarını ve bu eğitimlerde, büyük ölçüde, değişime öncülük etmenin 'nasıl'ına değil, bölge öğretmen değerlendirme politikaları için ne beklediği gibi bölge reformunun 'ne'sine odaklanıldığını bildirmektedir (NASSP, 2022).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürleri için çeşitli konu ve alanlarda hizmet içi kurslar düzenlenmektedir. Bu kurslara katılım zorunlu değildir. Gönüllülük esasına dayanır (Uygur, 2021). Türkiye’de okul yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri; 2019 yılında “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu”, 2020 yılında “Proje Danışmanlığı Semineri”, “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu”, “Flutter ile Mobil Uygulama Geliştirme Uzaktan Eğitim İleri Seviye Kursu”, “Kotlin ile Android Mobil Uygulama Geliştirme Uzaktan Eğitim İleri Seviye Kursu”, “Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Uzaktan Eğitim, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu” ve “Zekâ Oyunları Uzaktan Eğitimi Kursu” ile sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de hizmet içi yönetici yetiştirme etkinliklerinin kapsamının sınırlılığı ve süreklilik göstermemesi, okul yöneticilerinin etkin ve nitelikli olmalarının önündeki engeller olarak değerlendirilebilir (Yavuz & Çakır, 2022).

Aslına bakılırsa, incelenen ülkelerdeki şartlarda görüldüğü gibi okul müdürlerinin profesyonelleşmesi süreci ve mesleki gelişimlerine dair işlemler, parçalara ayrılmış ve uygulayıcılara faydalı olamayacak kadar çok programdan oluştuğu için eleştirilmektedir (Peterson, 2002). Okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi kimin sorumluluğundadır? Bu

sorununun yanıtı aslında bizi profesyonelleşme sürecini de daha derinden sorgulamaya yöneltmektedir. Profesyonelleşme tek başına okul yöneticilerine yüklenecek bir sorumluluk değildir. Onlar bu sistemi işleten çarkın dişlilerinden sadece birisidir. Politika yapıcılar, politikaları uygulatanlar, üst düzey eğitim yöneticileri, bakanlar, il müdürleri, yerel kurullar, konseyler, eğitimciler gibi pek çok paydaş okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesinden eş zamanlı olarak mesuldür. Waters, Marzano ve McNulty'ye (2003) göre, pozisyonlarında başarılı olmak için gereken tüm sorumluluklar hakkında daha derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olan asıl mesleki gelişimi planlamak, okul müdürlerini hazırlayanların sorumluluğundadır (Waters, Marzano & McNulty, 2003).

Eğitim yöneticiliği ve öğretmenlik arasındaki uçurumun açılmasının dezavantajlı olacağı düşünülen bir diğer yönü ise okul yöneticiliğindeki kadın-erkek oranlarıdır. Araştırma bulgularına göre, incelenen ülkelerin çoğunda kadın erkek oranları birbirine uzaktır. Eğitim yönetimi ve öğretmenliğin birbirine yakınlaştırılırsa, öğretmenlik yapan kadınlar için yöneticilik kademesinin doğal bir sıçrama tahtası olabileceği ve potansiyel kadın yönetici sayısının önemli ölçüde artacağı görüşü savunulmuştur (Sergiovanni, 1991). Başka bir görüş de, yönetimi gizemli hale getirmenin ve merkezini öz sorunlarından süreç sorunlarına ve temel teknolojisini öğretme ve öğrenmeden yönetime değiştirmenin, yönetimi doğrudan "erkek dünyası"na dönüştüreceğini belirtmektedir (Shakeshaft, 1987). Geline duruma bakıldığında ise, Japonya hariç tüm TALIS ülkelerinde, ortaokul öğretmenlerinin yarısından fazlasının kadın olmasına rağmen kadın müdürlerin yüzdesinin çok daha düşük olduğunu (TALIS, 2018) görmekteyiz. Genel ortalamaya baktığımızda ise, tüm öğretmenlerin %67,7'si kadındır, tüm müdürlerin ise %47,3'ü kadındır. Bu veriler, önerilenin aksine eğitim yöneticiliği ve öğretmenliğin birbirine yakınlaştıramadığını, okul yöneticiliğinin daha çok idari bir süreç olmaya devam ettiğini göstermektedir. Türkiye özelinde de durum çok farklı değildir. Türkiye'de kadın öğretmen oranı 2022 yılında %59 iken, kadın okul yöneticisi oranı bunun çok altındadır. Sadece okul yöneticiliği düzeyinde değil üst düzey eğitim yöneticiliğinde durum daha vahimdir, kadınların temsiliyet oranı çok düşüktür. Örneğin; 2019 yılında 23 genel müdürden sadece 1'i, 142 daire başkanından 16'sı, 81 il milli eğitim müdüründen 3'ü ve 922 ilçe milli eğitim müdüründen 12'si kadın yöneticidir (Ocak, 2021). Görülen o ki, bugüne kadar eğitim yönetimini profesyonelleştirme çabaları kadınlara çok da iyi hizmet etmemiştir. Öğretim kadrosu ağırlıklı olarak kadınlar tarafından ve yönetim kadrosu ağırlıklı olarak erkekler tarafından sağlanmaktadır. Geleneksel olarak, eğitim

yönetimi, bürokrasi, kontrol ve güç gibi erkek temalarıyla ilgilenen bir erkek mesleği olarak görülmüştür. Buna karşılık, öğretmenlik, geleneksel olarak, çeşitli sosyal ve ekonomik nedenlerle kadınları güçlü bir şekilde çekmiştir (Sergiovanni, 1991).

Eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmenin önünde engel olduğu düşünülen bir diğer unsur ise *yönetici halefidir* (succession). Çalışma kapsamında incelenen ülkelerden sadece Finlandiya ve Kanada’da okul yöneticilerinin atamaları süresiz olarak yapılmaktadır. Diğer ülkelerdeki duruma bakıldığında ise, Türkiye’de ve Güney Kore’de 4 yıllığına aynı okula iki kez, Estonya’da 5 yıllığına bir kez ve Japonya’da 3 yıllığına görevlendirme veya atamalar yapılmaktadır. Oysa ki okullarda sürdürülebilir gelişme sağlanmasının ve müdürlerin yaptığı katkının, sadece bir veya iki değil, yıllar boyunca ve birkaç prensiple ölçülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yöneticilik halefi, sadece bireysel okullarda geçici bir dönemsel sorun değil, aynı zamanda sistemdeki yaygın bir krizdir. Son on yılda, çoğu ülkede okul bölgeleri, okul müdürlerini değiştirme konusunda daha talepkâr hale gelmiştir. Bu halef sisteminin yanı sıra standart reform baskıları nedeniyle erken emekliliği seçenlerin hızlandırdığı müdürlerin göçü, okul liderliğinde artan istikrarsızlık yaratmaktadır (Hargreaves, 2005). Profesyonelleşme kavramının temelinde, mesleklerin eylemlerine temel oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerler yatmaktadır (Karasu, 2001, s. 42). Bu temel değerlerden olan bağlılığın oluşması için okulda geçirilen bir süreye ihtiyaç vardır, ancak okullardaki bu 3-5 yıllık hızlı rotasyonlar okul yöneticilerinin okula bağlılıklarını ve profesyonellik sürecini negatif yönde etkileyebilir. Bir örgütte çalışanların profesyonelleşme düzeylerinin arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı bulgusuna ulaşan araştırmalar yapılmıştır (Bozok, 2016). Okul müdürlerinin başarılı okul müdürlüğü davranışlarında etkili olan faktörler arasında da okul müdürlerinin bulunduğu okuldaki görev süresi yer almaktadır (Fuller & Young, 2009). Okul müdürünün sergilediği liderliğin etkisinin okul müdürünün aynı okulda bulunma süresinin uzunluğu ile doğru orantılı olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Branch vd., 2013; Coelli & Green, 2012). Bazı araştırmalar öğretmenlerin, uzun süre aynı okul müdürü ile çalıştıklarında daha etkili performans sergileyebildikleri sonucuna ulaşmışlardır (Brown III, 2012; Graham, Wilson, Gerrick, Fraas & Heimann, 2002). Bu nedenle okul yöneticilerine aynı okulda belirli bir süre sonra rotasyonu zorunlu tutan yasal metinlerin bu bakış açısıyla da ele alınması gereklidir (Gray, 2005).

Eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşmenin diğer önemli bir göstergesi ise eğitim yöneticilerinin öğretmenlerden ayrı bir *örgütlenme* veya *sendikalaşmasının* var olmasıdır. Ancak, yapılan doküman analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, incelenen ülkeler arasında Kanada dışında öğretmenlerden ayrı bir örgütlenme sürecine giren bir ülke bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa ki, mesleğin sadece dışarıdan belirlenen gündemlere yanıt ve tepki vermesi değil, okul liderliğiyle ilgili tartışmalara öncülük etmesi ve gündemler belirlemesi gerektiği beklentisi vardır (Cranston, 2013). Ağ oluşturma faaliyetleri, resmî olmayan bir akran desteğinin geliştirilmesi yoluyla ilgili okul sorunlarına ve zorluklarına karşı müdürler için aktif öğrenme fırsatları sağlar. Bu nedenle, bu tür işe gömülü öğrenme fırsatları, bir müdürün okuldaki öğretme ve öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyebilecek bilgi ve becerilerini geliştirebilir (Gümüş vd., 2021).

Kanadalı Müdürler Birliği (CAP), 1977'den beri Kanada genelinde müdürler ve müdür yardımcılarının fikir ve görüşlerini temsil etmektedir. Görevleri, müdürlerin ve müdür yardımcılarının profesyonel bakış açılarını ulusal düzeyde temsil etmek ve bunun için gerekli liderliği sağlamaktır. Kanadalı öğrenciler için kaliteli eğitim fırsatları sağlamak ise diğer bir amaçlarıdır. Bu amaçlar doğrultusunda Birlik, yıllık raporlar yayınlanmakta, belirli aralıklarla konferanslar düzenlemekte ve bir de dergi yayımlamaktadırlar (Canadian Association of Principals, 2022). TALIS 2018 verilerine baktığımızda da Kanada'da eğitim yöneticiliğine atfedilen değerın bazı unsurlarını görmek mümkündür. Kanada'da okul müdürlerin büyük bir kısmı (%78,4), diğer TALIS ülkelerine (49 ülke) kıyasla öğretmenlik mesleğine toplumda değer verildiğine inanmaktadır. Okul müdürlerinin neredeyse tamamı (%98,99) işlerinden memnundur. Kanada'da okul yöneticileri idari işlere (%16,8) diğer işlerden çok daha az vakit ayırdıklarını belirtmişlerdir (TALIS, 2018). İncelenen diğer ülkelerde ise durum çoğunlukla tam tersidir. TALIS (2018) raporuna göre, TALIS'e katılan ülkelerde okul müdürleri zamanlarının %28'ini idari görevlere ve toplantılara ayırırken %21'ini liderlik görevlerine ve toplantılarına, %16,3'ünü müfredat ve öğretimle ilgili görev ve toplantılara, %14'ünü öğrencilerle etkileşime; %10'unu ebeveynler veya veliler ile etkileşime ve %6'sını yerel ve bölgesel topluluk, işletmeler ve endüstrilerle etkileşimlere ayırmaktadır.

Profesyonellik bağlamında çok tartışılmasa da mesleğin toplumda saygınlık görmesi ve statü kazanmasına dolaylı yoldan katkıda bulunan bir diğer unsur da kazanç veya *maaştır*. Dünya üzerinde maddi ve doğal kaynakların eşit paylaşılmadığı gibi (OECD, 2012) eğitim

kaynakları da eşit paylaşılmamaktadır (Gorard, 2000). OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, 25-64 yaşlarındaki okul müdürlerinin fiili maaşları, ilkokul düzeyinde 68.794 ABD Doları, ortaokul düzeyinde 74.419 ABD Doları ve lise düzeyinde 79.033 ABD Doları arasında değişmektedir (TALIS, 2018). İncelenen ülkelere bakıldığında, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak algılandığı ülkelerde (Kanada ve Finlandiya) (Güney Kore hariç), okul müdürü maaşları OECD ortalamasının üstündeyken, okul yöneticiliğini profesyonel olarak algılanmadığı ülkelerde (Türkiye, Japonya ve Estonya) OECD ortalamasının altındadır. Güney Kore bu ülkeler arasında istisnai bir durum teşkil etmektedir. Okul yöneticilerinin maaşları düşük olmasına rağmen, okul yöneticilerinin maaşlarından memnuniyet oranları OECD ortalamasının çok üstündedir. Bunun da mesleğin toplumda saygı gören, statü sahibi bir meslek olarak algılanmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

İncelenen ülkelerdeki eğitim yönetimi sistemlerine bakıldığında, çoğunun kendine özgü bir lider yetiştirme programının olmadığı dikkat çekmektedir. Bu ülkelerin genellikle, ulusal eğitim reformlarını planladıkları süreçte kendi araştırmalarından, inovatif girişimlerinden veya geliştirdikleri modellerden ziyade, Amerika'nın eğitim alanında sahip olduğu bilgi birikiminden ve deneyiminden faydalandıkları bilinmektedir (Sahlberg, 2018). Yöneticilik özelinde baktığımızda da yine bu ülkelerin kendilere has bir modellerinin olmadığı, geliştirilen liderlik modellerinin neredeyse tümünün ABD kökenli ISLLC ve onun geliştirilmiş ve güncellenmiş hali olan PSEL'den derlendiği fark edilmektedir. Sahlberg (2018, s. 36), başarılı eğitim sistemlerinin tümünün, başta ABD olmak üzere diğer ülkelerden dersler çıkararak bu başarıya ulaştıklarını öne sürmektedir.

PISA 2018'de en yüksek başarıyı gösteren ülkeleri ele aldığımızda çıkarabileceğimiz en genel sonuç ise yüksek performanslı eğitim sistemlerinin eğitimde profesyonelliği ve liderliği diğer ülkelerden daha fazla teşvik etmeleridir (Sahlberg, 2018, s. 111). UBOMP araştırmaları sonucunda başarılı okul müdürlerinin ülkeleri farklı olsa bile vizyon oluşturma, hedef belirleme, paydaşları anlama, örgütü yeniden yapılandırma ve öğretim ve öğrenme süreçlerini yönetme gibi hususlarda benzer şekilde hareket ettikleri ifade edilmektedir (Leithwood vd., 2008). Özellikle belirtmek gerekir ki yapılan araştırmalar başarılı okul müdürlerinin dünyanın hemen hemen her bölgesinde var olduğunu ortaya koymaktadır (Day, 2007). Bu nedenle başarılı okul yöneticiliği belirli bir ülke ile sınırlı bir olgu değildir. Ancak doğru sistemleri doğru yerlerde kullanmak önemlidir.

Ülkeler arasında en büyük farklılaşmanın üst yönetime duyulan *güven* ve mesleki *özerklik* konusunda olduğunu belirten Sahlberg (2018, s. 112), kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak bir ülkenin sistemini birebir alarak diğerine uygulamanının mümkün olmadığını da vurgulamaktadır. Sahlberg'e (2018, s. 120) göre, eğitim sistemlerini geliştirmek isteyen Kanada, Hollanda, Singapur ve Finlandiya gibi ülkeler meslekten olmayan personele yönelmek yerine öğretmen ve yöneticileri profesyonelleştirmek, cezaî hesap verebilirliğe başvurmamak, özerklik tanıyarak itimat etmek gibi stratejilere başvurmaktadırlar. Bu nedenle, çeşitli ülkelerin eğitimde hayata geçirdikleri inovasyonlardan yararlanarak çeşitli eğitim yönetimi modelleri geliştirilebilir. Sonuç olarak, ülkelerin eğitim sistemleri ve okul yönetim sistemleri değişse de başarılı okul yöneticilerinin okuldaki performansı artırma, güvenli bir okul ortamı oluşturma ve iç ve dış katılımı artırma gibi ortak eylemlerde birleştikleri bilinmektedir (Giles, 2006; Jacobson, 2008).

Türkiye'deki Başarılı Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi, Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemine Dair Görüş ve Önerilerine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

Üçüncü araştırma sorusu 'Türkiye'deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri nelerdir?' şeklinde belirlenmişti. Bu bağlamda katılımcılar Türkiye'de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerilerini bildirmişlerdir.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrenci öğrenmesini ve sonuçlarını etkileyen en temel iki unsur olduklarını ortaya koymaktadır (Barber & Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2016b). Özellikle son yıllarda yapılan uluslararası karşılaştırmalı sınavlar ile bu etkinin ortaya koyulması nedeniyle artan bilimsel birikim sonucu başarılı okul liderliğine dair çeşitli teori ve model geliştirme girişimleri bulunmaktadır (Bush & Glover, 2014). Bu doğrultuda Türkiye için de mevcut sistemi sorgulamak ve mevcut sistem içinde başarılı olduğu düşünülen okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini almak oldukça önemlidir.

Türkiye'deki başarılı okul yöneticileri, okul yöneticiliğine seçme sürecinde en çok hem öğretmen olarak hem de müdür yardımcılığında farklı sürelerde *deneyim/tecrübe* şartının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye'deki mevcut okul yöneticisi seçme sisteminde de

hem öğretmenlikte hem de okul yöneticiliğinde deneyim şartı aranmaktadır. Başarılı okul yöneticilerinin beklentilerinin ve önerilerinin mevcut sistemle örtüştüğü görülmektedir. Literatürdeki araştırmalar, yöneticilikteki deneyiminin müdürlerin personel işe alma, geliştirme ve elde tutma gibi liderlik uygulamalarını daha iyi hayata geçirmelerine yardımcı olabileceğini göstermiştir (Fuller vd., 2007). Leithwood ve Stager'e (1989) göre de yöneticilikte geçmiş deneyimi olan okul yöneticileri, okul yönetiminin karmaşık yapısıyla daha kolay baş edebilmektedir. Okul müdürlerinin başarılı okul müdürlüğü davranışlarında etkili olan faktörler arasında da okul müdürlerinin mesleki kıdemi yer almaktadır (Petty, 2018). Gümüş vd. (2021) de çalışmalarında bir müdür veya müdür yardımcısı olarak geçmiş deneyimin, öğrencilerin bazı konularda öğrenmesine küçük ama potansiyel olarak anlamlı bir katkı sağlayabileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Özellikle, müdür yardımcısı olarak geçirilen sürenin müdür olarak geçirilen süreden üç ila dört kat daha fazla etkisi olduğu sonucunu vurgulamışlardır. Bu bulgu, okullarda diğer yönetim rollerini yerine getirirken kazanılan deneyimin, müdürlere bir bilgi temeli ve problem çözme becerileri sağlayabileceğini göstermektedir. Diğer idari ve/veya liderlik rollerinde deneyime sahip olan müdürler, müdürlüğe karşılaştıkları birçok görev için daha iyi hazırlık ile girebilirler (Bastian & Henry, 2015). Sonuç olarak, literatürdeki araştırmalar okul yöneticiliğinde seçme sürecinde yöneticilik tecrübesinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Ancak katılımcıların görüş ve önerilerinin aksine, literatürdeki araştırmalardan bazıları, eğitim yöneticiliğinde başarılı olmak için öğretmenlik deneyiminin önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Araştırmalarda, okul yöneticilerinin toplam mesleki kıdemlerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı vurgulanmıştır (Coleman vd., 1966; Lee & Wong, 2004; Sirin, 2005). Gümüş vd. (2021) kapsamlı uluslararası verileri analiz ederek yaptıkları çalışmalarında, bir müdürün önceki öğretmenlik deneyimi ile öğrenci öğrenme sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulamadıklarını belirtmişlerdir. Literatürde önceki öğretmenlik deneyiminin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerine katkı yaptığını gösteren çalışmalar (Murphy, 1998) olsa da bu deneyim, meslektaşlara koçluk yapma becerilerini geliştirme ve uygulama fırsatı gibi etkilerle sınırlıdır. Bu nedenle, okul yöneticiliğinde öğretmenliğin esas alınması görüşünün bir kez daha düşünülmesi gerekmektedir.

Türkiye'deki başarılı okul yöneticileri, okul yöneticiliğine seçme sürecinde deneyim şartından sonra en çok yazılı, sözlü ya da farklı şekillerde *sınav* şartının olması gerektiğini

belirtmişlerdir. Her iki sınavın da yapılması gerektiğini düşünen okul yöneticileri de mevcuttur. Yolcu ve Bayram (2015), sözlü sınava dair okul yöneticiliği adaylarının görüşlerini aldıkları çalışmada sözlü sınavın yönetici yeterliklerini ölçmede son derece yetersiz kaldığı, yönetici seçme sınavında sözlü sınava göre daha nesnel, geçerlik ve güvenilirliği daha yüksek olan yazılı sınavlara başvurulması gerektiği, sözlü sınavın yazılı sınavların eksik bıraktığı yeterlik alanlarını ölçmede kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye’deki başarılı okul yöneticileri, okul yöneticiliğinde yetiştirme sürecinde en çok atama sonrası yani *hizmet içi eğitimin* katkısı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim önerileri arasında öncelikle lisansüstü eğitim gelmektedir. Ancak, araştırmalar, okul müdürlerinin eğitim kazanımları ile okullarındaki öğrenci başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını öne sürmektedir (Gümüş vd., 2021). Bu bulgu, daha fazla formel eğitimin (örneğin, müdürlerin yüksek lisans derecesine sahip olmasının) öğrenci başarısına doğrudan katkıda bulunan bakış açıları ve becerilerin kazanılmasına kesin değer katmayacağını göstermektedir. Daha yüksek eğitim kazanımı seviyeleri (master veya doktora gibi), okul liderlerinin üst düzey düşünmesini geliştirebilir, olumlu sosyal normlar geliştirebilir, eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesine katkıda bulunabilir ve okul sistemlerine daha yüksek nitelikli başvuru sahiplerini çekmede yardımcı olabilir. Özellikle, bu potansiyel olarak önemli sonuçların tümü, öğrenci başarı puanları üzerinde ölçülebilir bir etki yaratmadan elde edilebilir. Bu nedenle, okul yöneticisinin eğitim düzeyinin önemli olduğunu ancak bunu daha çok yönetsel süreçlere yansıttığını, öğrenci başarısına doğrudan etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Diğer bir taraftan, katılımcılar hizmet içi eğitim olarak seminerler, üniversitelerden eğitimler, çalıştaylar gibi eğitim prgoramlarını da çokça önermişlerdir. Çalışmalar, atama sonrası formel eğitim almanın, tüm alanlarda (fen, okuma ve matematik) öğrenci başarısı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu değişkenle ilişkili katsayılar, hizmet öncesi eğitimle ilişkili katsayılardan biraz daha yüksektir. Bunun nedeni, müdürlerin hem idari hem de öğretim görevlerini aktif olarak uygularken eğitimlerini daha iyi anlamaları olabilir. Bu çalışmanın katılımcılarından bazıları hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitimin alınması gerekliliği konusunda görüş beyan etmişlerdir. Literatüre göre, hizmet öncesi ve hizmet içi müdür eğitimi kombinasyonu ile PISA’daki tüm alanlarda öğrenci başarısı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır

(Gümüş vd., 2021). Okul yöneticileri, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarına eriştiğinde, öğrenci başarısı ile öngörülen ilişkilerin daha da yüksek olduğu anlamına gelir. Okul yöneticisinin, öğretim yöntemlerine veya pedagojik konulara odaklanan mesleki gelişim programlarına katılımının, okuma veya fen bilimlerinde olmasa da matematikteki öğrenci başarısı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Gümüş vd., 2021).

Yetiştirme sürecinde hizmet içi eğitim olması gerektiğini vurgulayan katılımcılardan bazıları zümre toplantıları gibi toplantılar aracılığıyla kendi meslektaşları ile bir araya gelmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Lüteratürde de benzer şekilde, ağ oluşturma yoluyla müdürleri diğer okul liderleriyle ilişkilendirmek de öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmiştir. Bu mesleki gelişim yönteminin diğer yöntemlerden daha fazla anlamlı ilişkiye sahip olduğu da belirtilmiştir. Daha önceki çalışmalarda da aynı sonuca ulaşılmış (Gümüş & Bellibaş, 2016; Leithwood, 2019), okul yöneticilerinin mesleki gelişimi için meslektaşlarıyla ağ oluşturma ve iş birliğinin önemi ortaya konulmuştur. Diğer bir deyişle, profesyonelleşmenin önemli ayaklarından biri olan örgütlenmenin önemi bu süreçte büyüktür.

Türkiye'deki başarılı okul yöneticilerinden az sayıda da olsa, okul yöneticiliğinde yetiştirme sürecinde *atama öncesi eğitimin* şart koşulması gerektiği görüşü öne sürülmüştür. Okul müdürlerinin hizmet öncesi eğitiminin matematikte olmasa da okuma ve fen alanlarında öğrenci başarısı ile pozitif ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Gümüş vd., 2021). Ancak atama öncesi eğitimin niteliği, içeriği, süresi gibi değişkenler ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği için kesin bir yargıya varmak güçtür. Türkiye'de hizmet öncesi bir yetiştirme modeli bulunmadığından dolayı bu konuda Türkiye için çıkarım yapmak doğru olmayacaktır. Ancak bazı katılımcılarının hizmet öncesi eğitim talebinin olması da dikkate değer bir bulgudur. Türkiye'de eğitim yönetiminde mevcut mevzuatta yetiştirme sürecinin olmadığı, yetiştirmenin mevzuata girmesi ve bu sürecin liyakatlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliği (Gök, 2019) neredeyse yapılan tüm araştırmaların ortak sonuçları arasındadır. Türkiye'de 2021 yılında yapılan yönetmelik değişikliği ile getirilen okul yöneticiliği için adayların hizmet öncesinde eğitim yönetimi sertifikası alma zorunluluğu düzenlemesi Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme sürecinde önemli bir adım olmakla birlikte, Türkiye'de okul yöneticilerinin seçimi ve eğitimi için yeni düzenlemelerin yapılması zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Türkiye’deki başarılı okul yöneticileri, okul yöneticiliğine atama sürecinde en çok *statü* vurgusu yapmıştır. Burada katılımcıların vurgulamak istediği okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi olmuştur. Ayrıca, tüm bu bulgular birlikte, okul yönetiminin öğretme yeteneğinin ötesine geçen bir bilgi tabanına sahip bir meslek olarak ele alınması gerektiği iddiasını güçlendirmektedir (Gümüş vd., 2021). Ancak Boyacı (2020, s. 209), çıkan yönetmeliklerden dolayı bakanlık merkez bürokrasisi ve eğitim paydaşlarının okul yöneticiliğini görevlendirme ile yürütülen ikincil bir meslek olarak algılamasından dolayı, okul yöneticiliği kavramının hiyerarşide veya bürokraside ayrı bir birim olarak ele alınsa bile ontolojik olarak sorunlu kalacağını savunmaktadır.

Katılımcılardan atama konusunda gelen diğer öneriler ise sırasıyla en çok kısa süreli görevlendirme, Milli Eğitim görüşü ile atama, okul türüne göre atama, kurum içinden atama, bakanlık teklifi ile atama, bölgesel atama, komisyon kararına göre atama, merkezi sınavla atama, veli referansına göre atama ve uzmanlık temelli atama şeklinde olmuştur.

Katılımcı okul yöneticilerinden ideal okul yöneticisi modeli önermeleri istendiğinde en çok vurguladıkları unsur *liyakat* olmuştur. Tüm ülkelerin eğitim yönetimi sistemlerinde olduğu gibi Türkiye’de de mevcut okul yöneticileri en çok liyakati öne çıkarmaktadır. Liyakat içerisinde pek çok ögeyi birlikte barındırmaktadır. Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme sistemleri incelendiğinde, liyakat ilkesinin yazılı kaynaklarda önemli bir yere sahip olduğu fakat atama uygulamalarında değer görmediği vurgulanmaktadır (Erol, 2021). Türkiye’deki okul yöneticisi atama ve istihdam süreçlerine yönelik politika ve düzenlemelere bakıldığında, sık değişen ve liyakati esas almaları bakımından soru işaretleri oluşturan modellerin uygulamaya konduğu söylenebilmektedir (TEDMEM, 2018).

Liyakatlı eğitim yöneticisinin sahip olması gereken en önemli niteliklerin başında iyi iletişim becerisi, alan uzmanlığı liderlik vasfı ile adaletli davranma özellikleri gelmektedir (Gök, 2019). İyi bir okul müdüründe olması gereken özellikler Binbaşıoğlu (1975) tarafından makamından değil bilgi ve coşkusundan güç alabilme, yetkilerini ustaca kullanabilme, herkese karşı anlayışlı ve adil olabilme, örgütü iyi tanıma, iç ve dış paydaşlarla iş birliği yapma, sorunları öngörme, cesaretli olma, önerileri dikkate alma, okul yönetiminde demokrasiye inanma, tartışma durumlarında içten ve dürüst olma, öğrencilerin yararını gözetme, fikirlerinde gerçekçi ve inandırıcı olma, örgütün moralini yükseltme, toplumla okulu buluşturabilme, gerektiğinde yetki devri yapabilme ve olayları, kişileri ve çehreleri unutmama olarak ifade edilmiştir (ss. 149-150).

Türkiye’de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme ile ilgili yönetmelik değişiklikleri göz önünde bulundurulduğunda, hâlen kemikleşmiş bir yönetici atama anlayışının olmadığı görülmektedir. Bu durum mikro düzeyde atanan yöneticilerde yeterlik sorunu, makro düzeyde ise eğitim paydaşlarının beklentilerinin karşılanmaması ile sonuçlanmaktadır (Boyacı, 2020). Okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemine ilişkin Türkiye’deki eğitimcilerin veya okul yöneticisi adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmaların birçoğunda (Aktepe, 2014; Recepoğlu, & Kılınç, 2014) genel anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Balcı (2021, s. 75), potansiyel yönetici adaylarının yöneticilik mesleğinin gerekliliklerine adaptasyonunu sağlamak amacıyla adayların hizmet öncesinde yeterliğe dayalı akademik programlarla hazırlanmaları ve müdür yardımcılığından başlayarak yaşantısal tecrübe kazanmaları, hizmet içinde de sürekli eğitilmeleri gerekli görmektedir. Bu çalışmada ilgi çekici bulgu ise mevcut okul yöneticilerinin de adaylarla aynı görüşlere sahip olmasıdır. Kendilerinin içinde olduğu sistemi yetersiz görmektedirler.

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetiminde Profesyonelleşme, Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Sistemine Dair Görüş ve Önerilerine Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

Dördüncü araştırma sorusu ‘Seçilmiş OECD ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri ortaya koyulduğunda, Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde profesyonelleşme ve okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerileri nelerdir?’ şeklinde belirlenmişti. Bu bağlamda katılımcı üst düzey eğitim yöneticileri, Türkiye’de eğitim yönetiminde profesyonelleşme sürecinde dair görüş ve önerilerini bildirmişlerdir.

Eğitim yöneticisi seçme ve yetiştirme politikaları bağlamında Türkiye’de çok sayıda araştırma yapılmıştır. Kimi çalışmada öğretmenlere, kimi çalışmada okul yöneticilerine okul yöneticisi seçme-yetiştirme modeli önerileri sorulmuştur. Farklı olarak bu çalışmada ise bu konuda politika yapıcı olarak da söz hakkı bulunan üst düzey eğitim yöneticilerinin bu konudaki görüşleri sorulmuştur.

Literatürde yönetici yetiştirme modellerine yönelik onlarca çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda çok farklı şekillerde model önerileri gelmektedir. Örneğin; Baş ve Şentürk’ün

2017 yılında yürüttüğü araştırmada herhangi bir lisans programından mezun olan okul yöneticiliği adaylarına görevde en az 5 yıl deneyim ve yüksek lisans şartı, uzman bir komisyonla sınav şartı, yönetici yardımcılığı yapmaları ve her 5 yılda bir yeterlik sınavına alınmaları önerisi getirilmiştir (Baş & Şentürk, 2017). Gülmez ve Yavuz'un 2016 yılında yaptıkları çalışmada da okul yöneticiliği seçimi ve yetiştirilmesi sürecine ilişkin bir model önerisinde bulunulmuştur. Bu model yönetici adaylarının, 3 yıl yöneticilik deneyimi, ardından Okul Müdürü Danışmanlığı Sertifikası edinmesi gerektiğini, yüksek lisansın hizmet içinde de olsa şart koşulmasını, yüksek lisans mezuniyetine kadar müdür yardımcılığı yapılmasını, teorik ve uygulamalı eğitimden sonra müdür olarak atama yapılmasını ve hazırlanan dosya üzerinden mülakata alınmasını önermişlerdir (Gülmez & Yavuz, 2016). Literatürde buna benzer çok sayıda farklı varyasyonda eğitim yöneticisi yetiştirme modeli önerisi bulunmaktadır. Bu araştırmalarda görüş ve öneriler çoğunlukla öğretmen, okul yöneticisi adayı veya mevcut okul yöneticilerinden alınmıştır.

Bu araştırmada ise farklı olarak üst düzey eğitim yöneticilerinin okul yöneticiliği sistemi üzerinde profesyonelleşme kapsamında görüş ve önerileri, incelenen diğer ülkelerin verileri de sunularak alınmıştır. Bu aşamada elde edilen bulgulara göre, üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticiliği için deneyim şartı, hizmet öncesi sertifika eğitimi, hizmet içi süreçte yüksek lisans eğitimi ve sınavla ve mülakatla alımın gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, üst düzey eğitim yöneticilerine Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşme durumu sorulduğunda ise olumsuz görüş bildirerek, Türkiye'de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlanmadığını belirtmişlerdir. Literatürdeki diğer araştırmalar da benzer bulgulara sahiptir. Şahin (2009) yaptığı araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin mevcut durumuyla on bir profesyonelleşme ölçütünden hiçbirini karşılayamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürlüğü, kuramsal bilgi temeline gereksinim duyulmayan, dolayısıyla eğitim yönetiminin bilgi temelini kullanma yeterliğinin göstergesi olan bir diploma gerektirmeyen, iş başında ve hizmet içinde eğitimin zayıf olduğu, meslek örgütlerinden ve belirgin etik ilkelerden yoksun, sınırlı karar yetkisi ve özerkliğe sahip, geliri düşük bir iş ya da uğraş alanı olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2009). Üst düzey eğitim yöneticileri, 'aslolan öğretmenliktir' anlayışının mesleğin profesyonelleşmesinin önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Özdemir (2009, s. 297) bu ilkeye dayalı yönetici atama usulünün terk edilmesinin, okul yöneticiliği alanının özerk bir meslek haline gelmesine katkı sağlayacağını öne sürmektedir.

Üst düzey eğitim yöneticileri, araştırma kapsamında okul yöneticilerinin görevlerinin gözden geçirilmesini, mali yönden desteklemek için yeni kaynaklar bulunmasını, mevcut kaynakların dağılımının gözden geçirilmesini, okul yöneticilerine izleme sistemi getirilmesini önermiştir. Benzer şekilde, Şahin (2009) de eğitim yöneticilerine yapılan ödemenin sundukları hizmetin önemi dikkate alınarak iyileştirilmesini, okul yöneticiliğinde meslekleşmenin sağlanması için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sorumluluğu bulunan üniversitelerin, eğitim politikalarını belirleyen MEB'in ve meslek örgütlerinin ortak çaba harcaması gerektiğini belirtmiştir.

Başarılı mesleki gelişim, anlayışla tasarlanmış yapılar ve değer odaklı kültürel unsurlar gerektirir. Misyon, müfredat, öğretim yaklaşımları ve zamanın kullanımı gibi yapılar öğrenmeyi desteklemenin anahtarıdır. Ritüeller, törenler, semboller ve değerler gibi kültürel özellikler de bir topluluk duygusu, bağlılık ve öğrenme motivasyonunu teşvik etmede merkezidir. Eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşme konusunda bu kadar çok fikir beyan edilmesine rağmen somut girişimler bulunmamaktadır. Dünyada okul yöneticilerinin profesyonelleşmesi amacıyla oluşturulan girişimlerden örnekler almak ve çıkarımlarda bulunmak önemlidir. Bu örneklerden birisi, 1980'lerde Gheens Vakfı ve Jefferson County Devlet Okulu Bölgesi arasında bir ortaklık olarak kurulan *Gheens Akademisi*, bölgedeki eğitimcilere eğitim vermektedir. Akademinin çalışmalarının çoğu öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklansa da, bazı programlarda müdürlere de eğitim verilmektedir. Gheens Liderlik Gelişim Merkezi, atölye çalışmaları, belirli görevlere odaklanan eğitimler (yeni müdürler için değerlendirme eğitimi gibi), yeni atanan müdürler için mentorluk fırsatları ve deneyimli müdürler için bireysel yardım sunmaktadır. Kısmen Gheens Akademisi'nden sonra modellenen *Mayerson Akademisi*, Cincinnati Devlet Okullarına (CPS) hizmet veren bir profesyonel gelişim akademisidir. Okul bölgesi ve devlet okullarının kalitesini artırmakla ilgilenen yerel iş liderleri arasında bir ortak girişim olarak geliştirilmiştir. Bölge, öğretmenler ve yöneticiler için mesleki gelişim sağlamak için akademi ile sözleşme yapar. Akademinin programlarının çoğu öğretmenlerin mesleki gelişimine yöneliktir, ancak akademi ayrıca dört alanda liderlik eğitimi de vermektedir. *Ohio Ana Liderlik Akademisi* (OPLA), portföy odaklı, işe gömülü bir liderlik geliştirme programıdır. OPLA, devlet hazırlık programlarıyla en sıkı bağlantılı programlardan biridir. Yeni müdürler için programın özü, ISLLC standartlarına dayalı 2 yıllık bir program ve bu standartlara dayalı Eğitimsel Test Hizmeti portföyünün kullanımıdır. İçerik, hazırlık programlarında kapsanan konulara uyacak şekilde

düzenlenmiştir. Her katılımcıya 2 yıl boyunca deneyimli bir yönetici atanır. Öğretim liderliği ve okul geliştirme becerileri ve bilgilerini geliştirmek için dört “büyük sorun” üzerinde çalışırlar. Deneyimli müdürler için program, yüz yüze oturumları geliştirmek için İnternet tabanlı öğrenmenin kullanılmasıyla 28 günlük mesleki gelişim ile 2 yıl sürer (Peterson, 2002).

Gelişmişlik düzeylerine göre bakıldığında, gelişmekte olan ülkelerde daha çok eksikleri belirleme, hata bulmaya odaklanma gibi hususların ön plana çıktığı görülmektedir (Sağlam & Aydoğmuş, 2016). Fullan ve Hargreaves (2012), eğitimde profesyonelleşmek isteyenlere yönelik şöyle bir öneri getirmektedir; *“Yıldızları kutlayarak ve saçmalıkları bir kenara atarak sahadaki aşırılıkları kafaya takmak yerine, tüm mesleği ileriye taşımaya konsantre olmamız gerekiyor.”* Bu sözden de anlaşılacağı üzere, sürekli olan ya da olmayanların üzerine gitmek yerine ileriye dönük adımlar atarak okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi gerekli görülüyorsa o yönde adımlar atılmalıdır. Buradaki argüman, okul liderlerinin mesleki sorumluluk kavramları etrafında çerçevelenen okul liderleri için yeni bir özgürleştirici profesyonellik tarafından üzerlerindeki hesap verebilirlik zincirlerinin yerini alacak şekilde mesleklerinin eleştirel bir incelemesini yürüten kişiler olmaları gerektiğidir (Cranston, 2013).

Sonuç

Bu araştırmanın amacı, OECD ülkeleri bağlamında uluslararası bir karşılaştırma yaparak, Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemleri gibi profesyonelleşmeye dair konularda çeşitli çıkarımlarda bulunmak, kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak eğitimde akademik yönden başarılı ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerinden iyi uygulama örnekleri sunmak, Türkiye’deki mevcut başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemlerine yönelik görüş ve önerilerini değerlendirmek ve Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitimde profesyonelleşmeye dair görüşlerini almaktır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. PISA’da başarılı ülkelere dair sonuçlar:

- a) Estonya’da eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlanmamaktadır. Eğitim yöneticileri özerktir. Eğitim yöneticilerine ‘headmaster’ denilmektedir. Okul yöneticilerinin maaşları ve toplumsal

statüleri düşüktür, okul yöneticiliği çok tercih edilen bir iş değildir. Okul yöneticilerinin yaş ortalamaları yüksek, işten memnuniyet oranları düşüktür. Okul yöneticisi olmak için öğretmen olmak yeterlidir. 3 yıl öğretmenlik sonrası çalışmak istedikleri okula başvuru yapan adaylar sözlü ve yazılı sınava tabi tutulmaktadır. Sözleşmeli olarak atamaları yapılmaktadır. Zorunlu bir hizmet içi eğitim programları yoktur. Koçluk tercih edilen eğitim hizmet içi eğitim programları arasındadır. Okul müdürleri merkezî denetime tabi değildir. Öz denetim yapmaları beklenmektedir. Okul müdürleri için resmi bir ödül-yaptırım sistemi bulunmamaktadır.

- b) Japonya’da eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlanmamaktadır. Eğitim yöneticileri bölgesel olarak İl Eğitim Kurulları, bölge idaresi ve bakanlık tarafından yönetildiğinden eğitim yöneticiliği merkezîdir. Okul yöneticilerine ‘principal’ denilmektedir. Okullarda bir okul müdürü, bir müdür yardımcısı ve bir başöğretmen idari kadroda görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin toplumsal statüleri düşüktür, okul yöneticiliği çok tercih edilen bir iş değildir. Okul yöneticilerinin yaş ortalamaları yüksek, işten memnuniyet oranları düşüktür. Okul yöneticisi olmak için kıdem esastır. Okul müdürü olmak için 10 yıl müdür yardımcılığı veya başöğretmenlik şartı vardır. Müdür yardımcısı olmak için de 10 yıl öğretmenlik şartı vardır. İl Eğitim Kurulları tarafından okul müdürü adayları sözlü mülakata, okul müdür yardımcısı adayları yazılı sınava tabi tutulmaktadır. Sözleşmeli olarak kısa süreli atamaları yapılmaktadır. 3 yılda bir okul değişikliği yapılmaktadır. Hizmet öncesi eğitim yöneticiliği eğitimi almış olmak şartı yoktur. Hizmet içi eğitimler kıdeme göre değişmektedir ve yoğunudur. Koçluk ve mentorluk tercih edilen hizmet içi eğitim programları arasındadır. Okul müdürleri İl Eğitim Kurulları tarafından denetlenmektedir. Ödül-ceza sistemleri yasalarla tanımlanmıştır.

- c) Güney Kore’de eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak görülmektedir ve öğretmenlik dışında yöneticilik yeterliklerine sahip bireylerin de şartları karşılamaları durumunda okul yöneticiliğine atamaları yapılmaktadır. Okul yöneticilerine ‘principal’ denilmektedir. Atamalar il eğitim sorumlusu tarafından yapılmaktadır. Okul yöneticiliğine seçme, terfi

ya da davet şeklinde iki yolla yapılmaktadır. Her iki koşulda da adaylar, okul yöneticiliği öncesinde bir sertifika programına alınmaktadır. Hizmet içi eğitim programlarına okul yöneticileri zorunlu tutulmasa da önem vermektedirler. Güney Kore’de eğitim yöneticiliğinin maaşı çok yüksek olmasa da saygı duyulan ve statüsü yüksek bir meslektir. Güney Kore’de okul müdürü 4 yıllığına atanmaktadır ve aynı okulda iki dönem yani en fazla sekiz yıl çalışabilmektedir. 8 yılın sonunda görevinden ayrılırken ise yeni okul müdürüne işini kolaylaştırması için okul ve yönetim hakkında bir rapor hazırlayarak vermektedir.

- d) Finlandiya’da eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek alanıdır. Okul yöneticilerine ‘principal ya da leader’ denilmektedir. Okul yöneticisi olmak için öğretmen olmak şart olsa da öğretmenlik yılı şartı bulunmamaktadır. Okul yöneticisi olmak için üç seçenek vardır; üniversitede eğitim yöneticiliği eğitimi almak, sertifika almak veya yöneticilik deneyimine sahip olmak. Uygulamada tercih edilen ise üniversite eğitimi ya da sertifikalı olmaktır. Sonrasında, yerel yönetimlerce yapılan mülakatlar ile seçilmektedirler. Hizmet öncesi alınan eğitimlerin yanı sıra hizmet içinde de çeşitli kurumlarla iş birliği içinde eğitim programları düzenlenmektedir. Okul yöneticilerinin ataması belediye konseyleri tarafından yapılmaktadır ve atanan yöneticiler rotasyona tabi tutulmamaktadır.
- e) Kanada’da okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanıdır. Okul yöneticilerine ‘principal’ denilmektedir. Her eyalet okul yöneticiliği için kendi seçme kriterlerini belirlemektedir. Okul yöneticisi olmak için en az 5 yıl öğretmenlik şartı sonrası eğitim liderliği alanından yüksek lisans derecesi veya sertifikaya sahip olmak gerekmektedir. Bu şartları sağlayanlar Müdür Yeterlik Programı’na (PQP) alınmaktadır. Bu programı tamamladıktan sonra okulun mülakatına alınmaktadır. Okul yöneticilerinin yaş ortalaması yüksektir. Zorunlu bir hizmet içi eğitim programları yoktur ve okul yöneticileri sık sık rotasyona tabi tutulmamaktadır.

2. PISA’da başarılı ülkelerin Türkiye ile karşılaştırılmasına dair sonuçlar:

- a) PISA’da başarılı OECD ülkeleri olan Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Kanada’daki eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesi konusu

okul yöneticilerinin mesleğe girişı, mesleki gelişimi, özerkliği, atanması/rotasyonu, denetimi, ödüllendirilmesi, toplumsal statüsü ve örgütlenmesi temalarında Türkiye'deki sistem ile karşılaştırılmıştır. Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin durumu, başarılı OECD ülkelerindeki örneklerle kıyaslandığında farklılıklar göstermektedir. İlk göze çarpan farklılık olarak, Türkiye'de okul liderliği kavramı değil, okul yöneticiliği kavramı kullanılmaktadır. Mesleğe giriş bağlamında, Türkiye'nin sistemi Estonya ile tecrübe şartı ve okul yöneticisi adaylarına yazılı sınav ve mülakat yapılması yönünden benzeşmektedir. Türkiye'nin sistemi Japonya ile tecrübe şartı ve yazılı ve sözlü sınav yönünden benzeşse de Japonya'da çok daha uzun yıllar tecrübe şartı aranmaktadır. Türkiye ile Güney Kore'de mesleğe giriş yönünden sertifika zorunluluğu benzeşirken, okul yöneticiliğine öğretmenler dışından da adayların kabul edilmesi ve davet ya da terfi ile adaylık süreci oluşturulması yönünden farklılaşmaktadır. Türkiye, Finlandiya ve Kanada ile mesleğe girişte sertifika zorunluluğu aranması ve mülakat yapılması koşulları açısından benzeşmektedir.

- b) Mesleki gelişim bağlamında, Türkiye'nin sistemi Estonya ile oldukça farklılaşmaktadır. Estonya'da okul yöneticileri kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını kendileri belirlerken Türkiye'de böyle bir gelişim programı bulunmamaktadır. Japonya'da mesleki gelişim konularında okul yöneticilerinin koçluk ve mentorluk eğitimi almaları ön planda tutulurken bu konular Türkiye'de eğitim yöneticilerinin mesleki gelişim programlarında ön plana alınmamaktadır. Güney Kore'de Türkiye'den daha yoğun hizmet içi eğitimler verilmektedir. Finlandiya, Kanada ve Türkiye'nin hizmet içi eğitim proramları benzeşmektedir.
- c) Özerklik bağlamında, Türkiye diğer dört ülke ile benzeşirken Estonya ile farklılaşmaktadır. Estonya'da okul yöneticileri özerktir, ancak Japonya, Güney Kore, Finlandiya, Kanada ve Türkiye'de okul yöneticileri özerk değildir.
- d) Okul yöneticilerinin atanması bağlamında, Estonya'da atamalar yerel belediyeler, Japonya'da İl Eğitim Kurulları, Güney Kore'de İl Eğitim Sorumlusu, Filandiya'da Belediye Konseyi, Kanada'da okul kurulu

tarafından yapılırken Türkiye’de İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Atama konusunda tüm ülkelerin kendilerine has sistemlerinin olduğu görülmektedir. Atanan okul yöneticileri Estonya’da 5, Japonya’da 3 yılda bir rotasyona tâbi tutulurken, Finlandiya ve Kanada’da rotasyon yoktur. Güney Kore ve Türkiye ise rotasyon konusunda benzer uygulamalar yapmaktadır, 4 yıllığına görevlendirilen okul müdürü bir kez daha 4 yıllığına aynı okulda görevlendirilebilmektedir.

- e) Denetim bağlamında, tüm ülkeler birbirinden farklılaşmaktadır. Estonya’da merkezî denetim yoktur, Japonya’da İl Eğitim Kurulları denetimden sorumludur. Güney Kore’de merkezî olarak Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Finlandiya’da resmi bir denetim mekanizması yoktur. Kanada ise kendine has bir sisteme sahiptir, değerlendirme mentorluk usulüyle yapılır, okul yöneticileri 5 yılda bir değerlendirmeye alınır, gelişim planlarını yerine getirip getirmedikleri kontrol edilir. Türkiye’de okul müdürleri, Japonya ile benzeşen bir sistemle İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki eğitim müfettişleri tarafından denetlenmektedir.
 - f) Ödüllendirme bağlamında, Estonya, Türkiye ve Finlandiya’da yasal bir düzenleme yoktur. Japonya’da resmi bir ödül-ceza sistemi bulunmaktadır. Güney Kore’de ve Kanada’da ise okul yöneticileri için çeşitli ödüllendirme programları bulunmaktadır.
 - g) Toplumsal statü bağlamında, Estonya, Japonya ve Türkiye’de okul yöneticiliği toplumda yüksek bir statüye sahip değildir. Güney Kore, Finlandiya ve Kanada’da ise okul yöneticiliği oldukça yüksek bir statüye sahip olarak algılanmaktadır.
 - h) Örgütlenme bağlamında ise Estonya, Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de okul yöneticilerinin kendi mesleklerine özel ayrı bir sendikası bulunmazken, Kanada’da okul yöneticilerinin ‘Kanadalı Okul Müdürleri Derneği’ isminde bir sendikası bulunmaktadır.
3. Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerilerine dair sonuçlar:

- a) Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama modeli önerileri istendiğinde seçme başlığında en çok tecrübe şartı koyulması, ikinci sırada sınav yapılması, üçüncü sırada kriter temelli seçimler yapılması ve dördüncü sırada eğitim şartı getirilmesi önerilmiştir. Tecrübe şartı olmasını öneren okul yöneticileri, hem öğretmenlikte hem de okul yöneticiliğinde (okul müdürü veya müdür yardımcısı olarak önceki deneyimler) deneyimin şart olduğunu düşünmektedir. Seçme sürecinde sınav öneren yöneticilerden bazıları sadece yazılı sınavı, bazıları sadece sözlü sınavı, bazıları ise hem yazılı hem sözlü sınavı gerekli görmektedir. Kriter temelli seçimler yapılmasını öneren katılımcılar ise liyakat, yeterlik, liderlik vasfı gibi özelliklere göre seçim yapılması gerektiğini savunmaktadır. Seçim sürecinde de eğitimin şart koşulması gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır.
- b) Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama modeli önerileri istendiğinde yetiştirme başlığında en çok atama sonrası yani hizmet içi eğitim yapılması gerektiği önerisi gelmiştir. Atama sonrası yetiştirme sürecinde ise sırasıyla en çok stajyerlik-iş başında eğitim, üniversite iş birliği, seminer ve görev esnasında lisansüstü eğitim önerileri gelmiştir. Atama öncesi yetiştirmeyi gerekli bulan okul yöneticisi sayısı oldukça düşüktür. Bu öneride bulunanların bazıları lisansta eğitim yöneticiliği eğitimi alınması gerektiğini savunurken, bir kısmı da lisanstan sonra kısa süreli ek eğitimi gerekli görmektedir.
- c) Türkiye’deki başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama modeli önerileri istendiğinde atama başlığında en çok liyakat usulü ile atama yapılması gerektiği ve mesleğin statüsünün artırılması gerektiği yönünde öneriler gelmiştir. Bazı katılımcılar tek tip seçme-yetiştirme-atama modelini önerirken, bazı katılımcılar tüm bileşenlerin bir arada bulunduğu seçme-yetiştirme-atama modellerini önermiştir. En öne çıkan model önerisi ise hem sınav türlerini kapsayan hem liyakati önemseyen, üzerine de hizmet içi eğitimi ekleyen seçme-yetiştirme-atama modelidir.

4. Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetiminde profesyonelleşme ve okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair görüş ve önerilerine dair sonuçlar:

- a) Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olduğunu düşünmemektedir. Bunun örgütsel nedenlerinin sistemsel eksikler olduğunu, kültürel nedenlerinin okul yöneticiliğinin ikincil görev olarak algılanması ve aslolan öğretmenlik anlayışının hâkim olduğunu ve tarihsel nedenlerinin de kalıcılık ve devamlılığın esas alınmaması olduğunu belirtmektedirler.
- b) Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticiliğine seçme sürecinde baskı gruplarının etkisi olduğu konusunda hemfikirdirler.
- c) Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticiliğinin toplumsal statüsü konusunda farklı görüşlere sahiptir. Okul yöneticiliğinin statü sahibi saygın bir meslek olduğunu düşünenlerin yanı sıra düşünmeyenler ve aslolan öğretmenlik olduğunu savunan üst düzey eğitim yöneticileri de mevcuttur.
- d) Türkiye’deki okul yöneticiliğinin geleceğine ilişkin projeksiyonlar olduğu konusunda fikir beyan edenlerin yanı sıra olmadığını düşünen üst düzey eğitim yöneticileri de mevcuttur. Bunun sebebi olarak da sık yönetim değişikliğinden ve uzun vadeli planlamaları hayata geçirememelerinden bahsetmektedirler.
- e) Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri, model önerisinde bulunmaları istendiğinde mevcut sisteme benzer okul yöneticisi seçme-yetiştirme modelleri önermişlerdir. Seçme konusunda mevcut sistemdeki gibi hem yazılı hem sözlü sınavı uygun bulmuşlar ve mevcut sistemdeki gibi tecrübe şartının olması gerektiğini savunmuşlardır. Yetiştirme konusunda ise okul yöneticilerinin görev öncesinde eğitime tâbi tutulması gerektiğini ve farklı olarak da atama sonrası yüksek lisans eğitiminin şart koşulması gerektiğini belirtmektedirler.
- f) Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticileri okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları bağlamında mevcut sistemde, yönetim ayağının olduğu gibi kalmasını, okul yöneticisinin liderlik ederek okulu ayakta tutmasını önerirken

dağılık görev, kaynaklar, izleme ve eğitim-öğretim konularında sistemin gözden geçirilmesini önermektedirler.

- g) Türkiye’deki üst düzey eğitim yöneticilerinin diğer ülkelerin sistemlerinden model almaya dair görüş ve önerileri incelendiğinde daha çok olumsuz görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir. Üst düzey eğitim yöneticileri, çoğunlukla diğer ülkelerden model alınmadığından söz etmiştir. Bunun sebepleri arasında da, sistemler arasındaki iç tutarsızlık, subjektiflik, örgüt kültürü, yerel yönetim, çağ nüfusu, insan kalitesi ve öğrenci-öğretmen hazırbulunuşluğu ve motivasyonu gibi nedenleri sıralmışlardır.

Öneriler

Politika Yapıcılar için Öneriler

- İncelenen ülkelerde okul yöneticisi yaş ortalaması oldukça yüksektir. 10 yıl içinde dünyada beklenen nüfus patlaması ile birlikte daha çok okula ihtiyaç duyulması daha fazla okul yöneticisine de ihtiyaç duyulacağı anlamına gelmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla yeni nesil okul yöneticileri yetiştirilmelidir. Politika yapıcılar, istihdam çerçevelerini ve stratejilerini bu ihtiyaç doğrultusunda şekillendirmelidir.
- Açık uygunluk ve seçim kriterlerine sahip nesnel ve şeffaf işe alım süreçleri, başvuru havuzunun kalitesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir. Potansiyel okul liderlerini kariyerlerinin başlarında belirleme ve destekleme süreçleri olan halefiyet planlaması da aday havuzunu genişletmek ve geleceğin okul liderlerinin yeterli bir şekilde tedarik edilmesini sağlamak için çok önemlidir. Bu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin rolleri hakkında daha fazla bilgi edinmesini sağlayarak nitelikli okul yöneticiliğine dair teşvik edici bir unsur olabilir.
- Politikaların, okul yöneticiliğinin yeterli eğitim ve destek, ödüller ve gelişim fırsatları ile çekici bir meslek olmasını sağlaması gerekmektedir. Örneğin, okul liderlerinin sorumluluk ve maaş düzeylerinin alternatif istihdam fırsatları ve diğer sektörlerdeki yöneticilerin çalışma koşulları ile karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilerek okul yöneticiliğinin ‘profesyonel’ bir meslek olması yönünde adımlar atılabilir.

- Ülkeler arası kültürel farklılaşmaların yönetici yetiştirme sistemlerine yansımaları tartışılmıştır. Waters ve Grubb (2004), politika yapıcılar tarafından liderlik sorumlulukları ve öğrenci başarısını artıran uygulamalar gibi işler için esas olan konuları ele alan ‘yöneticiler için etkili standartlar’ benimsenmesini önermektedir. İlgili literatürün önerdiği doğrultuda, Türkiye’deki okul yöneticileri için ISLLC benzeri ama Türk kültürüne duyarlı ‘Yönetici Yeterlik Standartları’ belirlenmelidir.
- Liderlik halefi (succession), bireysel okullarda yalnızca geçici bir dönemsel sorun değil, sistemdeki yaygın bir krizdir (Hargreaves, 2005). Bu krizi çözmek için okul yöneticilerinin görev süresi gözden geçirilmelidir. Halefiyet, detaylı ve etik bir şekilde planlanmalı ve her okul ve ilçe çapındaki iyileştirme planının ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
- Politika yapıcılarının büyük veriden maksimum düzeyde faydalanması gerekmektedir. Sadece PISA değil, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası çapta gerçekleştirilen kapsamlı ölçme değerlendirme metodları aracılığıyla elde edilen veriden yola çıkarak (Sahlberg, 2018, s. 113) uluslararası çıkarımlar yapmak şarttır. Yapılan çıkarımlar siyasi liderlerle de paylaşılmalıdır.
- NPDL (Derin Öğrenme için Yeni Pedagojiler – 10 ülke 1000 okul ile uluslararası iş birliği girişimi) gibi hem öğretmenlerin hem okul yöneticilerinin mesleki gelişimini destekleyen girişimlere veya platformlara Türkiye’nin daha fazla katılımcısı olmasını sağlamak için girişimlerde bulunulmalıdır.
- Sergioivanni (1991), öğretmenlerle paylaşılan bir eğitim uzmanlığı sistemi önerirken, akreditasyon sistemlerinin basitleştirilmesi gerektiğini, uzun çalışma dönemlerine, uzmanlaşmış eğitim yönetimi derecelerinin birikimine vb. daha az önem vererek gerçek performansa daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu stratejinin de sertifika kontrol odağını devlet daireleri, üniversiteler, profesyonel ve akademik dernekler ve sertifika kurullarından okullara ve okul bölgelerine kaydıracağını vurgulamaktadır. Bu fikre paralel olarak, profesyonelleşmiş bir eğitim yönetimi sisteminin kurulması, merkezî sistemin yerele hatta daha ötesinde örgütlere yani okullara kaydırılmasını kolaylaştıracağı, kurum temelli gelişim planlamaları yapılabileceği fikrini açığa çıkarmaktadır.

- Okul yöneticisi seçme sürecinde şart koşulan okul yöneticisi olarak deneyime sahip olma şartı literatürle de desteklenirken, bu çalışmanın asıl konusunu oluşturan okul yöneticiliği için öğretmenliğin okul yöneticiliğinde şart olup olmayacağı konusu temelinde öğretmenlik deneyiminin okul müdürünün öğrenci başarısına etkisinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, Bush (2018), politika yapıcılarının müdürlük için seçim kararları verirken ‘öğretmenlik deneyimine’ aşırı ağırlık verme uygulamasını yeniden gözden geçirmelerini önermektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde, okul yöneticisi olmak için öğretmenlik şartı olmamasına rağmen Güney Kore’nin akademik başarıyı yakaladığını görmekteyiz. Buradan yola çıkarak, okul yöneticiliğinin ‘profesyonel bir meslek alanı’ olarak tanımlanabileceğini vurgulamak gerekmektedir.
- Okul yöneticilerinin yetiştirilme modelleri yasal metinlerle düzenlenerek sistemli ve kararlı bir yönetici yetiştirme sistemi izlenmelidir.

Üst Düzey Eğitim Yöneticileri için Öneriler

- Ülkelerin sistemleri birbirinden ne kadar farklı olursa olsun, eğitimde iyileşme konusunda başka ülkelerden dersler çıkarmak şarttır. Burada kastedilen, sistemleri olduğu gibi alıp kopyalamak veya taklit etmek değil, aynı sistemlerden farklı sonuçlar elde etmenin nedenlerini araştırmaktır (Sahlberg, 2018). Bu nedenleri sadece standartlaştırılmış sınavlardan elde edilen sayı ve istatistikler üzerinden değil okulların işleyişine yön veren daha kapsamlı bilgi kaynaklarını analiz ederek yapmak gerekmektedir.
- Tıpkı doktorlar ve mühendisler gibi eğitimcilerin de mesleki sermayelerini geliştirmek için bilgi ve becerilerini bir kereliğine değil kariyerleri boyunca geliştirmeleri gereklidir (Fullan & Hargreaves, 2012). Öğretmenlerin olduğu kadar, eğitim yöneticilerinin de kendi mesleklerine has mesleki gelişime kesintisiz erişimi sağlanmalıdır. Finlandiya’da olduğu gibi Türkiye’de de okul yöneticilerinin mesleki öğrenim ve gelişim meselesi işbaşına gelen hükümetlerin temel politika öncelikleri arasında yer almalıdır.

- Okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları belirli aralıklarla yapılan ihtiyaç analizi verilerine göre planlanmalı ve bu eğitim desteği merkezî değil okul temelli olmalıdır.
- Finlandiya’da sınavlar ve denetim gibi eğitim prosedürlerine harcanan kaynağın otuz kat fazlası eğitimcilerin meslekî gelişim ve öğrenimine ayrılmaktadır, sınavlara çokça zaman ve para harcanan eğitim sistemlerindeyse durum tam tersidir (Sahlberg, 2018, s. 82). Türkiye’de okul yöneticilerin mesleki gelişimine de en az öğretmenler kadar özen gösterilmeli ayrı mesleki gelişim planlamaları yapıp buna daha fazla kaynak ayrılmalıdır.
- Okullara ve yöneticilerine, Estonya’da uygulandığı gibi öz-değerlendirme yapma fırsatları verilmelidir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre okul gelişim programları çıkarılmalıdır. Bu raporda okulun geliştirilmesi gereken ve güçlü olduğu yönleri belirtilmelidir. Her okul kendi gelişim planını hazırlarken öz değerlendirme raporundan faydalabilir.
- Sahlberg’in (2018, s. 107) çıkarımına göre, Finlandiya’yı dünyada eğitimin rock starı haline getiren okuma, fen ve matematikteki başarısı değil, eğitim sistemindeki hakkaniyetleriydi. Türkiye’deki yönetici seçme usûllerinin en hakkaniyetli olacak şekilde dizayn edilmesi, yanında nitelikli eğitiminleri ve okuma, fen ve matematik alanlarındaki akademik başarıyı da getirecektir.
- İş dünyasındaki inovasyonların %80’i laboratuvarındaki araştırmacılardan değil dışarıdaki müşteri ve vatandaşlardan gelmektedir. Bu nedenle üst düzey eğitim yöneticilerinin dışarıdan gelen seslere özellikle kulak vermesi gerekmektedir. Eğitim alanında kullanılabilecek yönetim fikirlerinin çoğu dünyanın bir yerinde veya belki de kendi ülkemizde bir yerlerde bizi bekliyor. Bir üst düzey eğitim yöneticisinin görevi de bunu bulup işe yarayacağını düşündüğü uygulamaları uygulamaya koymaktır.
- Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi müdür eğitimi kombinasyonu ile PISA’daki tüm alanlarda (fen, okuma ve matematik) öğrenci başarısı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Gümüş vd., 2021). Bu nedenle üst düzey eğitim yöneticilerinin, okul yöneticilerinin mesleki gelişim proogramlarını oluştururken hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitimlerle onlara destek olması önerilebilir.

Okul Yöneticileri için Öneriler

- Türkiye’de okul müdürleri aynı okulda iki dönem üst üste (4+4) çalışabilmekte, ikinci dönem sonrası o okuldaki yöneticilik görevinden ayrılmak durumunda kalmaktadır. Güney Kore’de de yönetici rotasyonu aynı şekilde ilerlemektedir. Güney Kore’de müdürler düzenli olarak bir görevden diğerine değiştiği için, görevinden ayrılan müdür, bir rapor yazıp geçişi kolaylaştırmak için halefine vermektedir. Türkiye’de de okulda sürdürülebilirliğin sağlanması için görevinden ayrılan okul müdürü, yerine geçecek yöneticiye bir rapor hazırlayarak okul hakkında ve idarî işlerin işleyişi hakkında işe vuruksun veri sağlayabilir.
- Kendi mesleklerinin profesyonelleşmesinin gerekliliğı konusunda görüş belirten okul müdürleri oldukça yüksek orandadır. Bu nedenle, bu görüşte olan okul yöneticilerinin profesyonelleşme için gerekli adımlardan biri olan örgütlenmenin öncülüğünü kendilerinin yapması ve birlik, sendika, dernek vb. oluşumlar için girişimde bulunmaları önerilebilir.

Araştırmacılar için Öneriler

- Eğitim yönetimi sistemleri üzerine, zaman içinde performans ve sonuçlardaki değişiklikleri izleyebilen boylamsal araştırma tasarımlarına yönelik çalışmalar sınırlı olduğundan bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara bu doğrultuda araştırma yapmaları önerilebilir.
- Gelecekteki araştırmalar, öğrencinin öğrenmesinde önemli etken olduğu düşünülen okul yöneticisinin deneyimi, mesleki kimliğı, atanma yöntemi gibi başlıklarda ayrı ayrı derinlemesine incelemelere yönelebilir.

KAYNAKLAR

- Aakre, B. M., Ito, T., & Kato, T. (2014). *Pedagogical professionalism and professionalization in Norway and Japan* [Working Paper]. Retrieved from <https://nordopen.nord.no/nordxmlui/handle/11250/217031>
- Aberbach, J. F., & Rockman, B. A. (2002). Conducting and coding elite interviews. *PS: Political Science and Politics*, 35(4), 673–676.
- Abrams, E. R. (1998). *Perceptions of successful elementary school principals of effective school leadership practices: A portrait of school leadership* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. & Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 235-260.
- Aho, E., Pitkanen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington DC: Education Working Paper Series.
- Akkary, R. K. (2014). The role and role context of the Lebanese school principal: Toward a culturally grounded understanding of the principalship. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 718-742.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 89-105.
- Albayraktaroğlu, S. (2010). *Profesyonelleşme olgusu ve mesleki profesyonelleşme açısından Türkiye’de sosyal hizmet mesleği (Sakarya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Altın, F. & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Altundağ, S. (2016). Talasemi hastalığında hemşirelik kuramları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 133-138.
- American Psychological Association [APA]. (2011). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: APA.
- Anderson, R. L. (1974). *A study of teachers’ perceptions of their work role and professionalism in selected Pennsylvania school districts*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, ABD.
- Arıkan, G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının okul yöneticilerini atama sürecinde izlediği politikaların ve uygulamaların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London: Sage.
- Atkinson, P. A., & Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 45-62). London: Sage.
- Aydın Baş, E. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baş, E. A. & Şentürk, İ. (2017). Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 36(2), 119-143.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78.
- Barber, B. (1996). *Meslekler sosyolojisinde bazı sorunlar* (Z. Cırhinlioğlu Çev.). Ankara: Gündoğan.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2009). *Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead*. London: McKinsey & Company.
- Barley, S. R. (1996). Technicians in the workplace: Ethnographic evidence for bringing work into organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41, 404-441.
- Barnes, J. K. (2011). *Leadership styles of principals in successful middle schools in Tennessee* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Bastian, K. C., & Henry, G. T. (2015). The apprentice: Pathways to the principalship and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 600–639.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle kompetenz von lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 25-48). Boston, MA: Springer.
- Bayrakcı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-22.
- Bellamy, G. T., Fulmer, C. L., Murphy, M. J., & Muth, R. (2007). *Principal accomplishments: How school leaders succeed*. New York, NY: Teachers College Press.
- Benesse. (2007). *Gakkochō no sairyō-kengen ni kansuru Chōsa (Gaiyō ban)* [A survey regarding discretionary power of principals (Summary version)]. Retrieved from http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakkou_cho/2007/pdf/data_11.pdf
- Bennis, W. G. (2009). *On becoming a leader*. New York, NY: Basic Books.
- Beycioğlu, K., Örüçü, D., Kondakçı, Y. & Oğuz, E. (2016). Okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Kültürlerarası bir inceleme. A. Aypay (Ed.), *Türkiye 'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği içinde* (s.173-196). Ankara: Pegem.

- Bilginoğlu, B. (2013). *Mühendislik mesleğinin profesyonelleşme düzeyi ve mühendisler için Y teorisi varsayımlarının geçerliliği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1975). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bjork, C. (2000). *The role of the principal and responsibility for improving the quality of teaching in Japanese schools*. AERA Annual Meeting, New Orleans.
- Blau, P., & Scott, R. (1962). *Formal organizations*. California: Stanford University.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Bowers, A. J., & White, B. R. (2014). Do principal preparation and teacher qualifications influence different types of school growth trajectories in Illinois?: A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 705–736.
- Bozok, E. (2016). *Profesyonelleşmenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir vakıf üniversite çalışanları üzerine araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), 62–69. Retrieved from http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Branch%20Hanushek%20Rivkin%202013%20EdNext%2013%281%29_0.pdf
- Brinkerhoff, R. O. (2005). The success case method: A strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101

- Brown III, G. (2012). *A tale of two schools: Principal practices that support the achievement of low-income students in demographically diverse schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programs in England and in the USA: A comparative analysis. *Educational Management & Administration* 29(2), 229-245.
- Bulut, T. & Karataş, İ. H. (2020). Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1(2), 108-130.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management, Administration & Leadership*, 30(4), 417–429. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211x020304004>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byron, M. (1993). Using audio-visual aids in geography research: Questions of access and responsibility. *Area*, 25, 379–385.
- Canada Education Act, (2014). *R.R.O. 1990, Regulation 298 Operation of Schools — General*. Retrieved from <http://www.ontario.ca/laws/regulation/900298>
- Canadian Association of Principals. (2022). Retrieved from <https://cdnprincipals.com/>
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 32(3), 558-590. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3052>

- Caso, J., & Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicano [Explanatory model of low academic performance: A study with Mexican adolescents]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159. Retrieved from <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. & Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Ankara: Pegem.
- Cevher, E. (2014). Kurumsallaşma küçük işletmeler için bir çözüm müdür yoksa yok olma nedeni midir?. *Journal of International Social Research*, 7(32), 583-595.
- Chauvin, S. D. (2010). *Relationship within principal leadership behavior, organizational health, and academic achievement of at-risk students* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>.
- Choi, J. (2013). *Türkiye'de ve Güney Güney Kore'de okul öncesi eğitimin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Choi, Y., Lee, S., & Oh, H. (2022). From the best practices of successful school leaders: Developing and validating the principal competencies inventory in South Güney Korea. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177%2F17411432221082914>
- Choshi, D. (2016). Research of teacher personnel changes in educational management: The re-assessment of the involvement by the school for the decision process. *University of Tokyo Graduate School of Education Bulletin*, 55, 471–480.
- Christensen, L. B. Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. New Jersey: Pearson.
- Clayton, J. K., & Johnson, B. (2011). If it ain't broke, don't fix it: A new principal is in town. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 14(4), 22-30. <http://dx.doi.org/10.1177/1555458911432964>

- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>
- Coffey, R., & Perry, M. (2013). The role of education agents in Canada's education systems. Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from <http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/326/The-Role-ofEducation-Agents-EN.pdf>
- Coleman, J. S.,, York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity* [Research Report No. OE-38001]. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Council of Ministers of Education Canada. (2022). Retrieved from <https://cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html>
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623–630. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999>
- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 129-142.f
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. L., & Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53.
- Çakar, M. & Danişman, A. (2012). Kurumsal kuram. C. Sözen & N. Basım (Eds.). *Örgüt kuramları* içinde. İstanbul: Beta.

- Çelikkol, E. (2010). *Türkiye’de Cumhuriyet döneminden 2009 yılına kadar olan, eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, N. (2015). *Profesyonelleşme olgusu ve mali müşavirler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, R. B. & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 4(1) 45-77.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C. (2007). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 59-70). Dordrecht: Springer.
- Day, C., & Gu, Q. (2018). How successful secondary school principals in England respond to policy reforms: The influence of biography. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 332-344. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2018.1496339>.
- Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Aldine.

- Dewey, J. (1922). Culture and professionalism in education. *New York: Bulletin of the American Association of University Professors*, 9(8), 51-53.
- Dexter, L. A. (2006). *Elite and specialized interviewing*. Colchester: European Consortium for Political Research.
- Dilbaz, E. & Atış, D. (2021). 2017, 2018 ve 2021 MEB yönetici seçme görevlendirme yönetmeliklerinin yöneticiliğe ilk kez görevlendirme bağlamında karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(4), 366-384. <http://dx.doi.org/10.34056/aujef.882443>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2) 147-160.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 558–595. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x98034004006>
- Diniz, A., Dias Pocinho, M., & Silva Almeida, L. (2011). Cognitive abilities, sociocultural background and academic achievement. *Psicothema*, 23(4), 695–700. Retrieved from <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9146>
- Dixson, F. B. (2005). *A qualitative study of the administrative roles of school principals and how they may adversely affect a principal's role as a successful instructional leader*. Doctoral Dissertation, Capella University The Faculty of The Graduate School, the USA.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the conditions and concerns of principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 43–65.
- Drummond, A., & Halsey, R. J. (2013). How hard can it be? The relative job demands of rural, regional and remote Australian educational leaders. *Australian Journal of Education*, 57(1), 19–31. <http://dx.doi.org/10.1177/0004944112471604>
- Drysdale, L. (2011). Evidence from the new cases in the International Successful School Principalship Project (ISSPP). *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 444-455. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2011.610554>

- Drysdale, L., Gurr, D., & Goode, H. (2016). Dare to make a difference: Successful principals who explore the potential of their role. *ISEA*, 44(3), 37-53
- Dünder, Ş. (2010). *Aile işletmelerinde kurumsal yönetim anlayışı ve profesyonelleşmenin işletme performansına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Education at a Glance 2016. (2016). *OECD indicators*. Paris: OECD.
- Education Commission of the States. (2022). *School leader certification and preparation programs*. Retrieved from <https://reports.ecs.org/comparisons/school-leader-certification-and-preparation-programs-08>
- Education Estonia. (2022). Retrieved from <https://www.educationestonia.org/about-education-system/> sayfasından erişilmiştir.
- Education in Korea. (2021). Retrieved from <http://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=282&boardSeq=91023&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0502&opType=N>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto: Collier Macmillan Canada.
- Emin, M. N. (2018). PISA 2018 sonuçları nasıl okunmalıdır? *Seta Perspektif*, 251, 1-5.
- Erdoğan, S. (2022). Singapur, Güney Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 59-69.
- Erel, D. (2002). *Kurumsal çevre-örgüt ilişkileri: Türkiye’deki sanayi işletmelerinde ISO 9000 serisi kalite güvence sistemi uygulamaları örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erol, İ. (2021). Türkiye’de okul yöneticilerinin belirlenmesinde “liyakat ilkesi”. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(1), 54-64.
- Ertürk Kayman, E. A. (2017). *Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili’deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- ETUCE School Leadership Survey Report. (2012). *Brussels*. Retrieved from <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eurydice. (2013). Key data on teachers and school leaders in Europe. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2018). *Key features of education system*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/>
- Eurydice. (2022). *National education systems*. Retrieved from. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/organisation-and-governance>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Farmer, J. H., & Stuart, F. I. (1990). An instrument to measure the 'degree of professionalism' in a professional service. *The Service Industries Journal*, 10(2), 336-347. <http://dx.doi.org/10.1080/026420690000000034>
- Ferrandino, V. L. (2001). Challenges for 21st-century elementary school principals. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 440-442.
- Fındık, L. Y. & Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108154> sayfasından erişilmiştir.
- Finnish National Agency for Education. (2022). Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-system>
- Fischer, F. (1990). *Technocracy and the politics of expertise*. SAGE.
- Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis. In A. R. J. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison (Eds.), *Research methods in educational leadership & management* (pp. 296-308). London: SAGE.
- Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü* (F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with ‘professional capital’. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Fuller, E., Baker, B. D., & Young, M. (2007). The relationship between principal characteristics school-level teacher quality and turnover and student achievement. In: *Working paper series*. Atlanta: Federal Reserve Bank.
- Fuller, E. J., & Young, M. D. (2009). *Tenure and retention of newly hired principals in Texas*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Fuller, E., Young, M., & Baker, B. D. (2011). Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 173–216.
- Gamazo, A., Martinez-Abad, F., Olmos-Miguelanez, S., & Jose Rodriguez-Conde, M. (2018). Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis. *Revista de Educacion*, 379, 56-84. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş iletişim alanında örneklerle*. Ankara: Siyasal.
- Gerhart, L. G., Harris, S., & Mixon, J. (2011). Beliefs and effective practices of successful principals in high schools with a Hispanic population of at least 30%. *NASSP Bulletin*, 95(4), 266-280. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636511428373>
- Gibboney, R. A. (1987). Education of administrators: An American tragedy. *Education Week*, 6(29), 28.
- Giles, C. (2006). Transformational leadership in challenging urban elementary schools: A role for parent involvement? *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 257-282. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760600805865>
- Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007). *Impact of instructional supervision on student achievement: Can we make the connection?* Online Submission.

- Goldring, E., Cravens, X. C., Murphy, J., Porter, A. C., Elliott, S. N., & Carson, B. (2009). The evaluation of principals: What and how do states and urban districts assess leadership?. *The Elementary School Journal*, 110(1), 19-39.
- Gorard, S. (2000). One of us cannot be wrong: The paradox of achievement gaps. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 391-400. <http://dx.doi.org/10.1080/713655360>
- Gornitzka, Å., & Larsen, I. M. (2004). Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*, 47(4), 455-471.
- Government of Ontario. (2022). Retrieved from <https://www.ontario.ca/page/expenditure-estimates-ministry-education-2021-22>
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 39-64.
- Graham, J., Wilson, H. E., Gerrick, W. G., Fraas, J. W., & Heiman, B. (2002). *Teachers' Acceptance of Change: Assessing the Importance of Four Factors*. Columbus, OH: Western Educational Research Association.
- Gray, S. P. (2005). *Good to great: A qualitative study of school principals who made the leap* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Grissom, J. A., & Harrington, J. R. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 583–612.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness. *American Educational Research Journal*, 48, 1091–1123.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. New York: Wallace Foundation.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Gu, Q., Day, C., Walker, A., & Leithwood, K. (2018). How successful secondary school principals enact policy. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 327-331. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2018.1496343>.

- Gurr, D., Drysdale, L., & Goode, H. (2022). An open systems model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 21-40. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0091>
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430600886921>.
- Gülmez, D. D. & Yavuz, M. (2016). Okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 220-233.
- Gümüş, E. & Bellibaş, M. (2015). Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da okul müdürlerinin genel profili ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleri/Demographic characteristics of school principals in the USA and Canada and their level of participation in professional Development. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 158-179.
- Gümüş, E. & Bellibaş, M. (2016). The effects of professional development activities on principals’ perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies* 42(3), 287–301.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Şen, S. & Hallinger, P. (2021). Finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement?. *Educational Management Administration & Leadership*, Online First, 1-24. <http://dx.doi.org/17411432211051909>.
- Hakim, L. N. (2013). Ulasan metodologi kualitatif: Wawancara terhadap elit. *Aspirasi: Jurnal Masalah-Masalah Sosial*, 4(2), 165-172.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527–549. <http://dx.doi.org/10.1086/461843>

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980 -1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, & R. Glatter (Eds.). *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, (pp.178-190). London: SAGE Publications.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P., & Huber, S. G. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359–367.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hammond, L. D., & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Stanford: Center.
- Hargreaves, A. (2005). Leadership succession. *The Educational Forum*, 69(2), 163–173. <http://dx.doi.org/10.1080/00131720508984680>
- Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*, 1-44.
- Harvey, W. S. (2011). Strategies for conducting elite interviews. *Qualitative research*, 11(4), 431-441.
- Hayes, C. J. (2003). *Teachers' and administrators' perceptions and experiences of best practices for success in high-poverty schools*. Doctoral Dissertation, Lynn University the Faculty of the Ross College of Education, the USA.
- Hickson, D. J., & Thomas, M. (1970). Professionalization in Britain: A preliminary measurement. *Sociology*, 353-366.
- Hofstede, G. (1989). Organising for cultural diversity. *European Management Journal*, 7(4), 390-397.

- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 2307-0919.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Cev.). Ankara: Nobel.
- Hoyle, E. 1975. Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton (Ed.), *Management in education: The management of organisations and individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press
- Huber, S. G. (2004) *Preparing school leaders for the 21st century*. Boca Raton: CRC.
- Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2010). The recruitment and selection of school leaders—first findings of an international comparison. In S. G. Huber (Ed.), *School leadership-international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1998). Data management and analysis methods. In NK Denzin & YS Lincoln. *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Hunter, A. (1995). *Local knowledge and local power*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC]. (2008). Retrieved from <https://ccsso.org/>
- Işık, E. & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66.
- Jacobson, S. (2008). Leadership for success in high poverty elementary schools. *Journal of Educational Leadership*, 23(1), 3-17. Retrieved from <http://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/main/docs/newsletter/Fall08-Jacobson-Research-High-Poverty-Schools.pdf>
- John, W. (1969). *Administration and policy making in education*. Baltimore: Johns Hopkins University.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational reseach: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Jones, T. E. (1969). *The relationship between bureaucracy and the pupil control ideology of secondary schools and teachers*. Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, ABD.
- Kaplan, L. S., Owings, W. A., & Nunnery, J. (2005). Principal quality: A Virginia study connecting Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(643), 28–44. <http://dx.doi.org/10.1177/019263650508964304>
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karakolidis, A., Pitsia, V., & Emvalotis, A. (2016). Examining students' achievement in mathematics: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012 data for Greece. *International Journal of Educational Research*, 79, 106–115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.013>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı.
- Karip, E. & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207.
- KEDI (Korean Educational Development Institute). (2018). Retrieved from <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/about/vision.do>
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17–25.
- Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kerr, S., Von Glinow, M. A., & Schriesheim, J. (1977). Issues in the study of “professionals” in organizations: The case of scientists and engineers. *Organizational Behavior and Human Performance*, 18(2), 329-345.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educ Psychol Rev*, 31, 163–195 (2019). <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kim, E., Kim, D., Kim, K., & Kim, E. (2007). *Improving school leadership country background: Report for Korea*. Kore: Educational Development Institute.
- Klein, J., & Wasserstein-Wamet, M. (2000). Predictive validity of the locus of control test in selection of school administrators. *Journal of Educational Administration*, 38(1), 7-25.
- Knuth, R. K., & Banks, P. A. (2006). The essential leadership model. *Nassp Bulletin*, 90(1), 4-18.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 581-603.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1). Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.html>
- Laurila, J. (1997). Promoting research access and informant rapport in corporate settings: Notes from research on a crisis company. *Scandinavian Journal of Management*, 13, 407-418.
- Learn Canada. (2020). Retrieved from <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf>
- Lee, J., & Wong, K. K. (2004). The impact of accountability on racial and socioeconomic equity: Considering both school resources and achievement outcomes. *American Educational Research Journal*, 41(4), 797–832. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041004797>

- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: A replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175–197.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2004). What we know about successful leadership. *Practising Administrator*, 26(4), 1-8.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: Review of Research*. New York NY: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. A., & Stager, M. (1989) Expertise in principals' problem solving. *Educational Administration Quarterly* 25(2), 126–161.
- Leo, U., & Wickenberg, P. (2013). Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change*, 14(4), 403–422. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-013-9207-8>
- Levent, F. & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 121-143.
- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4–16. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x029002004>
- Love, P. (2013). Document analysis. In P. Love (Ed.), *Research in the college context* (pp. 99-112). New York: Routledge.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf adresinden erişilmiştir.
- MacMillan, R. B. (1996). *The relationship between school culture and principals' practices at the time of succession* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>

- Maria, E., Veronika, K., & Tero H. A. (2016). Walking a fine line: Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589-609. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, W. J., & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 69-90.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.). Ankara.
- McCarthy, M. M. (2002). Educational leadership preparation programs: A glance at the past with an eye toward the future. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 201-221.
- McCourt, W. (2007). *The merit system and integrity in the public service*. Manchester: Development Policy and Management.
- McDowell, L. (1998). Elites in the city of London: Some methodological considerations. *Environment and Planning*, 30, 2133–2146.
- McGuigan, B.A. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1993). *XIV. Milli Eğitim şûrası: Raporlar, görüşmeler, kararlar*, 27-28 Eylül 1993. İstanbul. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/14_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *2023 eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEXT. (2022). *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan*. Retrieved from <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.html>
- Michalak, J. M. (2009). Making a difference in challenging urban schools: Successful principals. *European Educational Research Journal*, 8(3), 387-396.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (2021). *T.C. Resmi Gazete*, 31386, 5 Şubat 2021.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25–35. Retrieved from <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4402/3795>.
- Ministry of Education and Culture. (2022). Retrieved from <https://okm.fi/en/subsidies>
- Ministry of Education and Research. (2022). Retrieved from <https://www.hm.ee/en>
- Ministry of Internal Affairs and Communications [MIC]. (2014). Retrieved from <https://www.soumu.go.jp/english/>
- Ministry of Education and Culture Strategy, 2030. (2022). Retrieved from <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161562/OKM14.pdf>
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership*, 49(5), 30-35. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_mitchell.pdf
- MOE Korea. (2022). Retrieved from <http://english.moe.go.kr/main.do?s=english>
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why, David L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing state of the art* (pp. 3-19). Newbury Park, Sage.
- Morrison, M. H. (1992). *The lessons of experience of successful school principals: How successful principals develop leadership skills on the job*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina the Faculty of The Graduation School, the USA.

- Morrison, M. (2002). What do we mean by educational research? In M. Coleman & A. R. J. Briggs (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 3-27). London: Paul Chapman.
- Mostafa, T., Gambaro, L., & Joshi, H. (2018). The impact of complex family structure on child well-being: Evidence from siblings. *Journal of Marriage and Family*, 80(4), 902-918. <http://dx.doi.org/10.1111/jomf.12456>
- Mundy, K., Bickmore, K., Hayhoe, R., Madden, M., & Katherine Madjidi, K. (2008). *Comparative and international education: Issues for teachers*. K Toronto: Canadian Scholars'.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership and Management* 18(3), 359–372.
- NASSP. (2022). *Principal training*. <https://www.nassp.org/top-issues-in-education/position-statements/principal-training/> sayfasından erişilmiştir.
- Nath, S. R. (2012). Factors influencing primary students' learning achievement in Bangladesh. *Research in Education*, 88(1), 50–63. <http://dx.doi.org/10.7227/rie.88.1.5>
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author.
- National Policy Board for Educational Administration. (1989). *Improving the preparation of school administrators: An agenda for reform*. National Policy Board for Educational Administration.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2019). *Japan: Teacher and principal quality*. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performingcountries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/>
- NCEE (National Center of Education and Economy). (2017). Retrieved from <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Ont-non-AV-10-Ontario-Government-Achieving-Excellence-A-renewed-vision-for-education-in-Ontario.pdf>

- NCEE (National Center of Education and Economy). (2022). Retrieved from <https://ncee.org/country/finland/>
- Nichols, S., Glass, G., & Berliner, D. (2012). High-stakes testing and student achievement: Updated analyses with NAEP data. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1-35. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v20n20.2012>
- NITS (National Institute for School Teachers and Staff Development). (2018). *Administration and management programs*. Retrieved from <http://www.nits.go.jp/en/programs/001.html>
- Nolin, J. (2008). *In search of a new theory of professions*. Högskolan i Borås.
- Noman, M., Awang-Hashim, R., & Shaik-Abdullah, S. (2018). Contextual leadership practices: The case of a successful school principal in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 474-490. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216665840>
- Noordegraaf, M., & Schinkel, W. (2011). Professionalism as symbolic capital: Materials for a Bourdieusian theory of professionalism. *Comparative Sociology*, 10(1), 67-96.
- NPBEA. (2022). *Educational leadership program standards*. Retrieved from <https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/09/ELCC-District-Level-Standards-2011.pdf>
- Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Alanyazın*, 2(1), 15-25.
- O'Connor, P. J. (2002). Administrative support of counselling programs: Defining it and measuring it. *Journal of College Admission*, 177(1), 13-19.
- OECD. (2008). *Improving school leadership - volume 1: Policy and practice, volume 2: Case studies on system leadership*. Retrieved from http://www.oecd.org/document/18/0,3746,en_2649_37455_41165970_1_1_1_37455,00.html
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2015). *Education policy outlook: Japan*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf>
- OECD. (2016a). Reviews of school resources. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school-resources-review/>
- OECD. (2016b). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- OECD. (2022). Retrieved from <https://www.oecd.org/education/>
- OECD GPS Education. (2022). Retrieved from <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>
- Ojima, H., Kitagami, M., Akutsu, H., Hamada, H., Yanagisawa, Y., & Kumagai, M. (1989). A study on the self-renewal of school and principal's leadership (2). *Bulletin of Institute of Education, the University of Tsukuba*, 14(1), 29–66.
- Olson, M. (2010). Document analysis. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 319–321). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ontario Ministry of Education. (2022). Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/>
- Osugi, A. (2014). A report on the current status of professional development for school management staff and the potential of the utilization of universities in the future. *National Institute for Educational Policy Research, Bureau of Elementary and Secondary School Education*. Retrieved from https://www.nier.go.jp/shochu/seika/pdf/kyoinyosei_201403b.pdf
- Oxford Dictionary. (2022). Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/profession?q=profession>

- Özdaşlı, K. (2010). İşletmelerde yenilikçi örgüt yapısı oluşturmak: Çok unsurlu bir model önerisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 93-110.
- Özdemir, M. (2009). Okul yöneticiliğinin hukuksal temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 279-300.
- Özdemir, M. (2016). Determination of the relationship between quality of teaching processes and learning resources with student achievement (The sample of Gaziantep University). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 738-751.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, S., Köse, M. F. & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26.
- Özmen, F. & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Öztürk, M. B. & Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.
- Pashiardis, P. (1993). Group decision making: The role of the principal. *International Journal of Educational*, 7(2), 8-11. <http://dx.doi.org/10.1108/09513549310026921>
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5) 536–553. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143211408449>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.

- Peabody, R. L., Hammond, S. W., Torcom, J., Brown, L. P., Thompson, C., & Kolodny, R. (1990). Interviewing political elites. *PS: Political Science and Politics* 23, 451–455.
- Perry, L. B., & Mcconney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137–1162. <http://dx.doi.org/10.1177/016146811011200401>
- Pervin, B., & Campbell, C. (2011). Systems for teacher and leadership effectiveness and quality: Ontario, Canada. *Effectiveness*, 23-32.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213–232. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X02382006>
- Peterson, K. D. (2004). Research on school teacher evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 60–79. <http://dx.doi.org/10.1177/019263650408863906>
- Petty, D. J. (2018). *The relationship between principal longevity and student achievement in middle schools in New Jersey* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2550>.
- PISA. (2015a). *PISA nedir?* <http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- PISA. (2015b). *PISA 2015 nihai uygulama test uygulayıcı kılavuzu*. <http://pisa.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- PISA 2018 Results ‘What Students Know and Can Do Volume I. (2019). Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1657992816&id=id&accname=guest&checksum=AFF0A910551490031F2C2B69D259B62F>
- PISA 2018 Technical Report. (2019). Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018-TecReport-Ch-01-Programme-for-International-Student-Assessment-An-Overview.pdf>
- PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. (2019). Ankara: MEB.
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship*. Seattle: University of Washington.

- Reault, J. A. (1998). *Professionalism and growth-oriented teacher evaluation: a cross-case study of two school districts* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>.
- Recepoglu, E. & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Reid, D. B. (2020). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 251–267. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143219896072>
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37–58. <http://dx.doi.org/10.1080/0924345930040103>
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2006). The identification, development, succession and retention of leadership talent in contextually different primary schools: A case study located within the English West Midlands. *School Leadership & Management*, 26(3), 269-287. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430600737124>
- Riederer, B., & Verwiebe, R. (2015). Changes in the educational achievement of immigrant youth in Western societies: The contextual effects of national (educational) policies. *European Sociological Review*, 31(5), 628–642. <http://dx.doi.org/10.1093/esr/jcv063>
- Riigi Teataja (Estonya Resmi Gazetesi). 2022. Retrieved from <https://www.riigiteataja.ee/index.html>
- Rintoul, H., & Bishop, P. (2019). Principals and vice-principals: Exploring the history of leading and managing public schools in Ontario, Canada. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 15-26.
- Robbins, S. P., Coulter, M. K., & DeCenzo, D. A. (2017). *Fundamentals of management*. (11th Edition). New York: Pearson.
- Sağlam, A. Ç. & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında türkiye eğitiminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.

- Sağlam, A. Ç. & Demir, M. (2015). Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1503-1521.
- Sahlberg, P. (2011a). Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. *Effectiveness*, 13.
- Sahlberg, P. (2011b). The professional educator: Lessons from Finland. *American Educator*, 35(2), 34-38.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli* (C. Mavituna, Çev.). İstanbul: Metropolis.
- Santibañez, L., & Fagioli, L. (2016). Nothing succeeds like success? Equity, student outcomes, and opportunity to learn in high- and middle-income countries. *International Journal of Behavioral Development*, 40(6), 517–525. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642050>
- Santos, M., Godás, A., & Lorenzo, M. (2013). Rendimiento académico y diversidad cultural: El eje lingüístico. *Revista Española De Pedagogía*, 71(256), 461-478. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10347/24224>
- Sargut, S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London, Routledge Taylor and Francis Group.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century lessons from around the world: Lessons from around the world*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- Schneider, T. L. (2021). A social constructivist grounded theory of school principal legal learning. *Journal of Research on Leadership Education*, 16(3), 226–242. <http://dx.doi.org/10.1177/1942775120902191>
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., Mascall, B., . . . Moore, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis: University of Minnesota.

- Seçer, H. Ş. (2009). Profesyonel mesleklere ve profesyonel bireylere güven. *Kamu-İş*, 10(4), 247-277.
- Sellar, S., Thompson, G., & Rutkowski, D. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing*. Brush Education.
- Sergiovanni, T. J. (1991). The dark side of professionalism in educational administration. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 521-526.
- Serrato, F. J. (2015). *Principal professional development and professional learning communities*. Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Shafer, W. E., Park, L. J., & Liao, W. M. (2002). Professionalism, organizational-professional conflict and work outcomes: A study of certified management accountants. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 15(1), 46-68.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*. Beverly Hills, California: Sage.
- Shakeshaft, C. (1987). *Organizational theory and women: Where are we?*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283244.pdf>
- Sheppard, B., Galway, G., Brown, J., & Wiens, J. (2013). *School boards matter: Report of the Pan Canadian study of school district governance*, Canada: School Boards Association.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2005). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203645994/qualitative-research-education-robert-sherman-rodman-webb>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sigurðardóttir, S. M., & Sigþórsson, R. (2016). The fusion of school improvement and leadership capacity in an elementary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 599-616.

- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood, & P. Hallinger, (Eds.) *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). The Netherlands: Springer.
- Singapore in Figures. (2016). Retrieved from <https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/reference/>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skowronek, S. (1997). *The politics presidents make: Leadership from John Adams to Bill Clinton*. The USA: Harvard University.
- Smith, K. E. (2006). Problematising power relations in ‘elite’ interviews. *Geoforum*, 37, 643–653.
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2012). Identifying the professional development needs of public school principals based on the interstate school leader licensure consortium standards. *NASSP Bulletin*, 96(1), 67–88. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636512439230>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Stephens, N. (2007). Collecting data from elites and ultra elites: Telephone and face-to-face interviews with macroeconomists. *Qualitative Research* 7(2), 203–216.
- Steyn, G. M. (2014). Exploring successful principalship in South Africa: A case study. *Journal of Asian and African Studies*, 49(3) 347–361. <http://dx.doi.org/10.1177/0021909613486621>.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice* (1st Edition). Newbury Park: Sage.
- Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: a research note. *Qualitative Research*, 4(1), 107–118.
- Şahin, A. E. (2009). Türkiye’de ilköğretim okulu müdürlüğünün bir meslek olarak mevcut durumu: Bir Delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 125-136.
- Şahman, İ., Tengilimoğlu, D. & Işık, O. (2008). Özel hastanelerde yönetimin profesyonelleşmesinin, kurumsallaşma süreci üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik alan çalışması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-23.
- Şensoy, S., Suna, H. E., Tanberkan, H., Eroğlu, E. & Altın, Ü. (2020). 2020 Ortaöğretim Kurumlarına ilişkin merkezi sınav (Rapor No: 12). Ankara: MEB.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 300-315.
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leader’s work and continuing education*. Finland: Finnish.
- TALIS. (2013). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.
- TALIS. (2018). The OECD Teaching and Learning International Survey. Retrieved from <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=EST&tr eshold=5&topic=TA>
- Tansey, O. (2007). Process tracing and elite interviewing: A case for non-probability sampling. *PS: Political Science and Politics* 40(4), 765-772.
- Taş, A. & Çavuş, M. F. (2010). Türkiye’deki profesyonel yöneticiler üzerine bir inceleme: Nasıl seçiliyorlar? Hangi özellikleri ön plana çıkıyor? Hangi yetkilerle donatılıyorlar?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 185-201.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- TEDMEM. (2018). *Okul yöneticilerinin atama ve istihdam süreçleri: Karşılaştırmalı bir perspektif*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okul-yoneticilerinin-atama-ve-istihdam-surecleri-karsilastirmali-bir-perspektif> sayfasından erişilmiştir.
- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x11436272>
- Tınar, Y., M. & Seçer, S., H., (2009). Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri alanının profesyonelleşmesi. *11. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Kongresi Bildirileri*, Ankara: Türk-İş.
- Toren, N. (1976). Bureaucracy and professionalism: A reconsideration of Weber's thesis. *Academy of Management Review*, 1(3), 36-46.
- Tsuyuguchi, K. (2008). *Gakko soshiki no leadership (Leadership in school organizations)*. Okayama: Daigaku Kyoiku Syuppan.
- TTKB (Talin Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2022). *Geçmişten günümüze Milli Eğitim Şûraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S. & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Türkmenoğlu, G. & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Uçar, R. & Uçar, İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.

- Uljens, M., & Nyman, C. (2013). *Educational leadership in Finland or building a nation with bildung: Transnational influences on values and practices in nordic educational leadership: is there a nordic model*. Londra: Springer.
- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Güney Kore ve Yunanistan'daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191.
- Uzun, A. K. (2007). Meslek adamı olmak. *Türkiye İç Denetim Enstitüsü Dergisi*, 2, 47- 48.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional transformational and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30.
- Varri, K., & Alava J. (2005). *School management training country report, Finlandiya: HEAD Country Report*. Retrieved from <https://www.pdfFiller.com/36918748--HEAD-School-Management-Training-Country-Report-2005-Finland-bi->
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper In Brief, 13. Retrieved from <http://www.ids.ac.uk/files/dmfile/IDSOpenDocsStandardTermsOfUse.pdf>
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 405- 434.
- Waters, T. & Grubb, S. (2004). *Leading schools: Distinguishing the essential from the important*. Denver: CO. Retrieved from <http://www.ode.state.or.us/teachlearn/subjects/elarts/reading/literacy/summerinstitute/resources/leadingschools.pdf>
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weber, M. (1997). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*. İstanbul: Hil.

- Wertz, F. J. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Guilford Press.
- White, R. E., & Cooper, K. (Eds.). (2011). *Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration*. Switzerland, AG: Springer Science & Business Media.
- Wildcat, B. D. J. (1995). *Successful Leaders of first nations schools in Alberta*. Doctoral Dissertation, The University of Alberta Faculty Of Graduate Studies and Research, the USA.
- Wilensky, H. (1964). Professionalization of everyone?. *American Journal of Sociology*, 70, 137-58.
- Yavuz, Y. & Çakır, P. (2022). PISA’da başarılı olan ülkeler ile Türkiye’de okul yöneticilerini seçme, atama ve yetiştirme süreci. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 427-447.
- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2021). Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 89-105.
- Yazıcıoğlu, E. (2016). *Profesyonelleşmenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir vakıf üniversite çalışanları üzerine araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcıoğlu, İ. & Koç, H. (2009). Aile işletmelerinin kurumsallaşma düzeylerinin belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 497-507. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61797/924432> sayfasından erişilmiştir.
- Yeung, H. W. C. (1995). Qualitative personal interviews in international business research: some lessons from a study of Hong Kong transnational corporations. *International Business Review*, 4(3), 313–339.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (Fifth edition). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. London: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel.
- Ylimaki, R. M., L. Jacobson, S. L., & Drysdale, L. (2007). Making a difference in challenging, high-poverty schools: Successful principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 361-381. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450701712486>.
- Yokota, H. (2021). School leadership development practices in Japan. *International Journal of Leadership in Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1972164>
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.
- York Region District School Board. (2013). *Preparing for the vice-principal selection process*. York Region District School Board Report.
- Zuckerman, H. A. (1972). Interviewing an ultra-elite. *The Public Opinion Quarterly*, 36, 159-175.

EKLER



EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.06.2020-E.61994



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.03.2020 tarih ve E.44962 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Kübra YENEL'in, Prof.Dr. Necati CEMALOĞLU'nun** danışmanlığında yürüttüğü **"Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesi Sürecinde OECD Ülkeleri Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **07.04.2020** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-206

Ek: 1 Liste

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Başarılı Okul Yöneticileri ile Görüşme Formu

TÜRKİYE'DEKİ BAŞARILI OKUL YÖNETİCİLERİ İLE GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırmanın amacı, OECD kapsamındaki PISA'da başarılı ülkeler bağlamında uluslararası bir karşılaştırma yaparak, Türkiye'de eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair çeşitli çıkarımlarda bulunmak, kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak eğitimde akademik yönden başarılı ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerinden iyi uygulama örnekleri sunmak, Türkiye'deki mevcut başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemlerine yönelik görüş ve önerilerini değerlendirmek ve Türkiye'deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitimde profesyonelleşmeye dair görüşlerini almaktır.

Kübra YENEL

BÖLÜM I

Demografik Bilgiler

Değerli katılımcı, demografik bilgileri doldururken size en uygun olan seçeneğin bulunduğu parantezin içerisine (x) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: 1. () Erkek 2. () Kadın
2. Yaşınız: 1. () 21-30 2. () 31-40 3. () 41-50 4. () 51+
3. Mesleki kıdeminiz: 1. () 1-10 2. () 11-20 3. () 21-30 4. () 31+
4. Okul yöneticiliğindeki kıdeminiz: 1. () 1-10 2. () 11-20 3. () 21-30 4. () 31+
5. Öğretmenlikteki branşınız:.....
6. Eğitim düzeyiniz: 1. () Önlisans 2. () Lisans 3. () Yüksek Lisans 4. () Doktora
7. Müdür yardımcısı olarak çalıştınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır
8. Okul yöneticiliğine ilk atamanız aşağıdaki uygulamalardan hangisi ile yapıldı?
 1. () Doğrudan atama
 2. () Sınav sonucuna göre atama
 3. () Vekaleten atama
 4. () Diğer.....
9. Okul yöneticiliğine atanmadan önce okul yöneticiliği eğitimi aldınız mı?
 1. () Evet 2. () Hayır
10. Eğer cevabınız “Evet” ise eğitimi nereden aldınız?
 1. () Üniversiteden
 2. () MEB hizmet içi eğitim merkezinden
 3. () Diğer.....
11. Sizi okul yöneticisi olmaya sevk eden **en önemli** motivasyon kaynağınız nedir?
 1. () Kendi isteğim
 2. () İl/ilçe yöneticileri
 3. () Öğretmen arkadaşlarım
 4. () Ailem

5. () Diğer.....

12. Sizi okul yöneticiliğinde başarılı olmaya sevk eden **en önemli** faktör nedir?

1. () İçsel motivasyonum
2. () Değer, inançlarım
3. () Vatan sevgim
4. () Profesyonel oluşum
5. () Rekabetçi yönüm
6. () Çevrem
7. () Diğer.....

13. Okul yöneticisi olmadan önce, öğrencilik yıllarınız da dâhil olmak üzere herhangi bir sivil toplum kuruluşunda, yöneticilik/başkanlık/liderlik yaptınız mı?

1. () Evet 2. () Hayır

14. Bilgisayarı kullanabilme düzeyinizi nedir?

1. () Bilgisayar kullanmayı bilmiyorum 2. () Az 3. () Orta 4. () İyi 5. () Çok iyi

15. Bildiğiniz yabancı dil var mı?

- 1 () Evet 2. () Hayır

16. Eğer cevabınız “Evet” ise, yabancı dil seviyeniz nedir?

1. () Az 2. () Orta 3. () İyi 4. () Çok iyi

17. Ulusal ya da uluslararası proje yaptınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır

BÖLÜM II

Okul Yöneticisi Yetiştirme Sistemine Dair Görüş ve Öneriler

Değerli katılımcı, aşağıda verilen soruları istediğiniz sorudan başlayarak herhangi bir kelime sınırı olmadan yazarak cevaplayabilirsiniz.

1. Okul yöneticileri nasıl seçilmelidir?
2. Okul yöneticileri nasıl yetiştirilmelidir?
3. Okul yöneticileri nasıl atanmalıdır?
4. İdeal okul yöneticisi seçme-yetiştirme-atama modelinizi yazınız.

EK 3. Başarılı Okul Müdürleri için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-3
19.12.2017



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 15.06.2020 tarih / E.61994 sayı ile izin alınan ve Prof. Dr. Necati Cemaloğlu tarafından yürütülen “Eğitim Yöneticilerinin Profesyonelleşmesi: OECD Ülkeleri Bağlamında Bir Karşılaştırma” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	OECD kapsamındaki PISA'da başarılı ülkeler bağlamında uluslararası bir karşılaştırma yaparak, Türkiye'de eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemine dair çeşitli çıkarımlarda bulunmak, kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak eğitimde akademik yönden başarılı ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerinden iyi uygulama örnekleri sunmak, Türkiye'deki mevcut başarılı okul yöneticilerinin okul yöneticisi, seçme, yetiştirme ve atama sistemlerine yönelik görüş ve önerilerini değerlendirmek ve Türkiye'deki üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitimde profesyonelleşmeye dair görüşlerini almaktır.
Araştırmanın Yöntemi	Olgubilim çalışması
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	24.05.2020 - 30.12.2022
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	113
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Milli Eğitim Bakanlığı
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Necati Cemaloğlu	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		1.

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar İçin Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK 4. Üst Düzey Eğitim Yöneticileri ile Görüşme Onay Formu

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONELLEŞMESİ: OECD ÜLKELERİ BAĞLAMINDA BİR KARŞILAŞTIRMA

GÖRÜŞME ONAY FORMU

“Eğitim Yöneticilerinin Profesyonelleşmesi: OECD Ülkeleri Bağlamında Bir Karşılaştırma” başlıklı doktora tezim kapsamında sizinle bu araştırmayı gerçekleştirmek istiyorum. Araştırmamda eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi başlığı altında çeşitli ülkelerdeki okul yöneticisi seçme, yetiştirme, atama, yükseltme, denetleme gibi sistemler üzerinde çalışıyorum. Bu kapsamda ilgili literatürü kapsayan bir doküman analizi yapılmakta ve bu bulguları desteklemek amacıyla çalışmaya dâhil edilen ülkelerdeki alanın uygulayıcıları ve yöneticileri ile görüşmeler yapılmaktadır. Araştırmam sonucunda eğitim yönetimi alanında çeşitli ülkelerdeki yönetici profesyonelleşmesinin nasıl sağlandığını, bu örneklerin Türkiye’nin eğitim yöneticiliği profesyonelleşmesine nasıl katkı sağlayabileceğini ortaya koymayı amaçlıyorum.

Siz de uygun görürseniz, araştırmada veri kaybı olmaması için görüşmeleri sesli olarak kaydetmek istiyorum. Görüşme sonucu elde ettiğim verileri doktora tezimde ve doktora tezimden üreteceğim yayınlarda kullanmak istiyorum. Kişisel bilgilerinizi gizli tutacağım ve görüşme verilerini başka kişi veya kurumlarla paylaşmayacağım. Araştırmamda kod isim kullanacağım.

Görüşmenin yaklaşık 45-60 dakika sürmesi planlanmaktadır. Benimle bu görüşmeyi kabul edip, zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Görüşme yapılan kişi	
Görüşme yapılan yer	
Görüşme tarihi ve saati	

Kübra YENEL

(Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi)

EK 5. Üst Düzey Eğitim Yöneticileri ile Görüşme Formu

Türkiye’deki Üst Düzey Eğitim Yöneticileri ile Görüşme Formu

- 1) Size göre Türkiye’de eğitim yönetimi profesyonel bir meslek alanı olarak görülmekte midir?
 - a) Cevabınız “evet” ise onu profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlamanızı sağlayan örgütsel, kültürel, tarihsel özellikler/ durumlar nelerdir?
 - b) Cevabınız “hayır” ise onu profesyonel bir meslek alanı olarak tanımlamanızı engelleyen örgütsel, kültürel, tarihsel özellikler/ durumlar nelerdir?
- 2) Ülkenizdeki okul yöneticilerini seçme, yetiştirme ve atama sistemleri ve istihdam edilme, görevde yükselme, ödüllendirme, örgütlenme ve işten ayrılma/emeklilik şekilleri seçme sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı dışında müdahale eden baskı grupları var mıdır?
 - a) Cevabınız “evet” ise bu sürece müdahale eden Eğitim Bakanlığı dışındaki baskı grupları hangileridir?
 - b) Bu baskı gruplarının eğitim yöneticilerini seçme sürecine müdahaleleri Eğitim Bakanlığı ve toplum tarafından nasıl karşılanmaktadır?
 - c) Bu baskı gruplarının eğitim yöneticilerini seçme sürecine müdahaleleri Eğitim Bakanlığı ve toplum tarafından olumlu karşılanmadığında ne tür tepkiler verilmekte, sorun nasıl çözülmektedir?
- 3) Ülkenizde eğitim yöneticiliğini sosyal ve hiyerarşik açıdan tercih edilen bir meslek olarak görüyor musunuz?
 - a) Cevabınız “evet” ise eğitim yöneticiliğini sosyal ve hiyerarşik açıdan tercih edilen bir meslek haline getiren faktörler nelerdir?
 - b) Cevabınız “hayır” ise eğitim yöneticiliğini sosyal ve hiyerarşik açıdan tercih edilen bir meslek haline gelmesini engelleyen olası faktörler nelerdir?
- 4) Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin geleceğine ilişkin yenilikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Ülkenizde eğitim yöneticiliğinin geleceğine ilişkin hazırlıklar/projeksiyonlar var mıdır?
 - b) Yeni uygulamaların uzun vadeli olacağını düşünüyor musunuz?
 - c) Sizin eğitim yönetiminin geleceği ile ilgili önerileriniz/öngörüleriniz nelerdir?

5) Türkiye’de eğitim yöneticilerini seçme, yetiştirme ve atama sistemleri ve istihdam edilme, görevde yükselme, ödüllendirme, örgütlenme ve işten ayrılma/emeklilik şekillerini belirleme sürecinde;

- Avrupa
- Amerika
- Uzak Doğu
- Asya

a) Ülkelerinin modellerinden faydalanılmakta mıdır?

Cevabınız “evet” ise,

- Hangi ülkeden ne oranda örnek alınmaktadır?
- Şahit olduğunuz ve ilginizi çeken, türkiye’de uygulamaya konan örnekler nelerdir?

b) Başarısız ülkelerin modellerinden /deneyimlerinden çıkarımlar yapılmakta mıdır?

Cevabınız “evet” ise şahit olduğunuz ve ilginizi çeken bir örnek verebilir misiniz?

Her iki soru için de cevabınız “hayır” ise Türkiye’de bu modellerden örnek alınmamasının veya dersler çıkarılmamasının nedenleri neler olabilir açıklayabilir misiniz?



“GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..”