T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE İLE PISA' DA YÜKSEK PERFORMANS SERGİLEMİŞ ÜLKELERDEKİ YÖNETİCİ SEÇME, YETİŞTİRME, ATAMA VE HİZMETİÇİ EĞİTİM SÜREÇLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

TUĞBA ŞAHİN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAR ALİ METE

EDİRNE 2025

TEZİN ADI: TÜRKİYE İLE PISA' DA YÜKSEK PERFORMANS SERGİLEMİŞ ÜLKELERDEKİ YÖNETİCİ SEÇME, YETİŞTİRME, ATAMA VE HİZMETİÇİ EĞİTİM SÜREÇLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

HAZIRLAYAN: TUĞBA ŞAHİN

ÖZET

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından yürütülen ve üye olmayan ülkelerin de katılım sağlayabildiği PISA değerlendirmeleri, uluslararası düzeyde eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmeye olanak tanıyan çok uluslu bir değerlendirme programıdır. Bu çalışmada, PISA sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren ülkeler ile Türkiye'nin okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, Almanya, Danimarka ve Singapur örnekleriyle sınırlandırılmış; veri toplama yöntemi olarak literatür taramasına dayalı analitik karşılaştırma yöntemi (Bereday Modeli) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, PISA'da başarılı olan ülkelerde okul yöneticiliğine ilişkin süreçlerin sistemli ve nitelikli kriterlere dayandığını ortaya koyarken, Türkiye'de bu alanda çeşitli yapısal eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Türkiye'de okul yöneticisi adaylarına üniversite düzeyinde yöneticilik eğitimi verilmemesi, yönetici atamalarında farklı değerlendirme süreçlerinin bulunmaması, hizmet öncesi eğitimin uygulanmaması, hizmet içi eğitimin hem zorunlu olmaması hem de yeterli düzeyde planlanmaması, lisansüstü eğitim ve yöneticilik sertifikasının zorunlu tutulmaması temel eksiklikler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'de okul yöneticiliği süreçlerine ilişkin olarak lisansüstü eğitim ve yöneticilik sertifikası zorunluluğu getirilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yapılandırılması, değerlendirme süreçlerinin çeşitlendirilmesi ve eğitim liderliği anlayışının güçlendirilmesi yönünde politika geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, okul liderliği, yönetici seçimi, eğitim yönetimi, karşılaştırmalı eğitim, Türkiye, liderlik eğitimi, okul yöneticiliği

NAME OF THESIS: COMPARISON OF MANAGER SELECTION, TRAINING, APPOINMENT AND IN-SERVICE TRAINING PROCESSES IN TURKEY AND COUNTRIES WITH HIGH PERFORMANCE IN PISA

PREPARED BY: TUĞBA ŞAHİN

ABSTRACT

The Programme for International Student Assessment (PISA), conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and open to participation from non-member countries as well, is a multinational evaluation program that enables participating countries to improve their education systems based on data-driven insights. This study aims to comparatively examine the policies regarding the selection, appointment, training, and mobility of school principals in Turkey and in countries that have demonstrated high performance in PISA assessments. The research is limited to the cases of Germany, Denmark, and Singapore, and employs the analytical comparison method (Bereday Model), widely used in comparative education research, based on literature review. Findings reveal that countries with strong PISA performance implement systematic and well-defined criteria in school leadership processes, whereas Turkey exhibits several structural deficiencies in this domain. These include the absence of university-level leadership training for prospective principals, a lack of diversified assessment mechanisms during the appointment process, the nonexistence of pre-service training, the optional and insufficient nature of in-service training, and the lack of requirements for graduate education or leadership certification. Based on these findings, the study recommends the establishment of university-level leadership education programs in Turkey, the implementation of mandatory graduate education and certification for school principals, the integration of diversified assessment methods in selection processes, the restructuring and mandatory inclusion of pre-service and in-service training, and the promotion of educational leadership practices in school administration.

Keywords: PISA, school leadership, principal selection, educational administration, comparative education, Turkey, leadership training, school management

ÖNSÖZ

Eğitim sistemlerinin başarısında okul yöneticilerinin rolü her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Uluslararası değerlendirme sistemlerinden biri olan PISA (Programme for International Student Assessment), ülkelerin eğitim politikalarını gözden geçirmesi ve geliştirmesi açısından önemli veriler sunmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye ile PISA'da performans düzeyleri farklı ülkelerin okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme süreçlerini karşılaştırmak amacıyla hazırladığım bu tez, eğitim yönetimi alanında literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırma sürecinde, yalnızca bilimsel bir çalışma ortaya koymakla kalmadım; aynı zamanda özveri, sabır ve fedakârlıkla örülmüş uzun bir yolculuğu da deneyimledim. Bu yolculukta yalnız kalmadım; beni destekleyen, motive eden ve yanımda olan kıymetli insanlar sayesinde bu çalışmayı başarıyla tamamlayabildim.

Her şeyden önce, hayatım boyunca bana koşulsuz sevgi ve destek sunan sevgili anne ve babama, verdiğiniz değerler, sağladığınız güçlü temel ve dualarınız için en derin şükranlarımı sunuyorum. Sizlerin inancı ve desteği, en zor anlarda bile bana güç verdi.

Hayat arkadaşım, yol arkadaşım, en büyük destekçim Ali Kerem Şahin'e, bu sürecin her anında yanımda olduğu, fedakârlıklarıyla bana zaman ve alan tanıdığı, motivasyonumu kaybettiğimde beni yeniden ayağa kaldırdığı için minnettarım. Varlığın, bana bu süreci sevgiyle ve kararlılıkla tamamlayabilme gücünü verdi.

Sevgili çocuklarıma, anlayışları, sabırları ve neşeleriyle bu süreçte beni her daim mutlu ettikleri, motivasyon kaynağım oldukları için gönülden teşekkür ederim. Onların gülümsemesi, her zorluğu aşmamda en büyük ilham kaynağı oldu.

Bu çalışmanın bilimsel yönden olgunlaşmasında büyük katkısı olan, bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yar Ali Mete'ye sonsuz teşekkür ederim. Akademik rehberliği, sabrı ve yapıcı yönlendirmeleri sayesinde bu çalışmanın bilimsel niteliğini artırma imkânı buldum. Bu tez, yalnızca

akademik bir zorunluluğun yerine getirilmesinden ibaret değil; aynı zamanda yaşamımda önemli izler bırakan insanların katkılarıyla oluşmuş bir emeğin ürünüdür. Bu vesileyle katkı sunan ve destek veren herkese bir kez daha içten teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla,

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**

ABSTRACT ..... **ii**

ÖNSÖZ ..... **iii**

İÇİNDEKİLER ..... **v**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu 3

Problem Cümlesi 12

Alt Problemler 12

Araştırmanın Amacı 13

Araştırmanın Önemi 15

Araştırmanın Sınırlılıkları 17

Tanımlar 18

İlgili Araştırmalar 19

1. KURAMSAL ÇERÇEVE **24**

1.1. Yönetim ve Eğitim Yöneticiliği 24

1.2. Eğitim ve Okul Yönetimi 24

1.3. Eğitim Yöneticisi ve Önemi 25

1.4. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation For Economic Cooperation and Development [OECD]) ve Uluslar Arası Değerlendirme Programı

(PISA) 27

1.4.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assesment [PISA]) 28

2. YÖNTEM 32

2.1. Araştırmanın Modeli 32

2.2. Verilerin Toplanması 33

2.3. Verilerin Analizi 35

2.4. Geçerlik 38

2.5. Güvenirlik 41

3. BULGULAR VE YORUM 46

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 46

3.1.1. Almanya'nın Coğrafi, Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Durumu 46

3.1.2. Almanya'da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulanan Politika Modeli 47

3.1.2.1. Eğitim Sisteminin Aşamaları 48

3.1.2.2. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı 48

3.1.2.3. Zorunlu Eğitim 50

3.1.2.4. İlköğretim 50

3.1.2.5. Ortaöğretim 51

3.1.2.6. Yükseköğretim 52

3.1.2.7. Okul Müdürlerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması 54

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 69

3.2.1. Danimarka'nın Coğrafi, Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Durumu 69

3.2.2. Danimarka'da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi

ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulanan Politika Modeli 70

3.2.3. Danimarka Eğitim Sisteminin Aşamaları 71

3.2.3.1. Okul Öncesi Eğitim (Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (ECEC)) 71

3.2.3.2. Birinci Kademe Eğitim (İlköğretim ve Ortaöğretim) 72

3.2.3.3. İkinci Kademe Eğitimi (Lise Eğitimi) 73

3.2.3.4. Yükseköğretim 74

3.2.3.5. Okul Müdürlerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesi 75

3.2.3.6. Varde Belediyesi-Bronson Okulu için Okul Lideri (Sözleşmeli) 77

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 82

3.3.1. Singapur'un Coğrafi, Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Durumu 83

3.3.2. Singapur'da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulanan Politika Modeli 84

3.3.3. Singapur Eğitim Sisteminin Aşamaları 86

3.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim 86

3.3.3.2. Temel Eğitim 87

3.3.3.3. Genel ve Mesleki Ortaöğretim 88

3.3.3.4. Yükseköğretim 90

3.3.3.5. Okul Müdürlerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesi 91

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 99

3.4.1. Türk Eğitim Sistemi 99

3.4.2. Osmanlı Dönemi Yönetici Yetiştirme Süreci 100

3.4.2. Cumhuriyet Dönemi Yönetici Yetiştirme Süreci 106

3.4.3. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticiliği 109

3.4.4. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmelikleri 110

3.4.5. Eğitim Kurumu Yöneticiliğini Düzenleyen Yönetmelikler (1998 - 1999) 111

3.4.6. Eğitim Kurumu Yöneticiliğini Düzenleyen Yönetmelikler (2004 – 2021) 112

3.4.7. Türkiye'de Eğitim Yöneticilerini Seçme, Atama ve Yer Değiştirme Uygulamalarında Mevcut Durum 118

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 121

3.5.1. Karşılaştırma Kriterlerine göre Ülkelerin Değerlendirilmesi 121

SONUÇ VE ÖNERİLER 127

SONUÇ 127

ÖNERİLER 131

KAYNAKÇA 136

EKLER 156

Ek-1 Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde- 77 .. 156

Ek-2 Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar 156

Ek-3 Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Kapsamında eğitim kurumu yöneticiliğini düzenleyen Yönetmelikler (2004-2021) 158

Ek-4 Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluklarını Düzenleyen Maddeler 159

Ek-5 Yöneticilik Görevine Atanacaklarda Aranan Nitelikleri Detaylı Açıklayan Yönetmelik Maddeleri 160

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Ülkelerin Yıllara Göre Başarı Sıralamaları **8**

Tablo 2: Ülkelerin Yıllara Göre Okuma-Fen-Matematik Başarı Sıralamaları..... **10**

Tablo 3: 2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Okul Müdürlüğüne Atama Şartları **114**

Tablo 4: 2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Müdür Yardımcılığına ve Baş Yardımcılığına Atama Şartları **115**

Tablo 5: Yükseköğretim Sistemlerinin Karşılaştırması: Almanya, Singapur, Türkiye, Danimarka **122**

Tablo 6: Almanya, Danimarka, Türkiye ve Singapur'un Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulamaların Karşılaştırılması **123**

Tablo 7: Yöneticilik Eğitimi ve Politika Kriterlerine Göre Ülke Karşılaştırma **125**

Tablo A1: Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar **156**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Almanya Siyasi Haritası **46**

Şekil 2: Alman Eğitim ve Araştırma Bakanlığının Örgüt Şeması **47**

Şekil 3: Alman Eğitim Sistemi Okul Yapılanması **48**

Şekil 4: Danimarka Siyasi Haritası **69**

Şekil 5: Danimarka Eğitim Sisteminin Okul Yapılanması **70**

Şekil 6: Singapur Siyasi Harita **83**

Şekil 7: Singapur Eğitim Sisteminin Okul Yapılanması **85**

KISALTMALAR LİSTESİ

COVID:	Corona Virus Disease - 2019
DİB:	Dış İşleri Bakanlığı
DPT:	Devlet Planlama Teşkilatı
ECDA:	Erken Çocukluk Gelişim Ajansı
ECEC :	Okul Öncesi Eğitim (Erken çocukluk eğitimi ve bakımı)
EPMS:	Öğretmen Performans Yönetim Sistemi
HF:	İki Yıllık Yükseköğretime Hazırlık Sınavı Programı
HHX:	Üç Yıllık Yüksek Ticaret Sınavı Programı
HTX:	Üç Yıllık Teknik Sınav Programı
ITE:	Teknik Eğitim Enstitüsü
LAMPPlus:	Gelişmiş Liderlik ve Yönetim Programı
LEP:	Liderlik Gelişim Programı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS:	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MEHTAP:	Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
MLS:	Orta Düzey Liderlik Programı
MOE:	Singapur Eğitim Bakanlığı
NCEE:	National Center of Education and Economy
NIE:	National Institute of Education
NIET:	National Institute for Excellence in Teaching

NITEC:	Ulusal ITE Sertifikası
OECD :	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
PISA:	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
PRILS:	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Araştırması)
PSLE:	Primary School Leaving Examination
STX:	Üç yıllık Yüksek Genel Sınav Programı
TALIS:	Uluslarası Öğretmen ve Öğrenme Araştırması TALIS (Teaching and Learning International Survey
TIMMS:	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TODAİE:	Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

GİRİŞ

21.yüzyıl, hızla değişen sosyal, kültürel ve teknolojik dinamiklerle şekillenen bir çağ olup, bu dönüşüm eğitim sistemlerini ve okul yönetimini de derinden etkilemiştir. Eğitimdeki kalitenin yükseltilmesi için atılan her adım, yalnızca müfredat geliştirme ve öğrenci başarısı ile sınırlı kalmamakta; okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, stratejik kararları ve insan kaynakları yönetimi gibi kritik alanlarla doğrudan bağlantılı hale gelmektedir. PISA'da başarılı ülkeler, bu bağlamda okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme süreçlerini bilinçli bir şekilde yapılandırırken, Türkiye'nin mevcut uygulamaları ise bu küresel eğitim dönüşümünde hala birçok zorlukla karşı karşıyadır. Bu çalışma, Türkiye'nin okul yöneticilerine yönelik insan kaynakları politikalarının, 21. yüzyılda eğitimdeki değişim ve dönüşümle uyumlu olup olmadığını, PISA'daki yüksek başarı gösteren ülkelerle karşılaştırmalı bir şekilde inceleyerek, eğitim sistemlerinin geleceği için çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir.

Eğitim sistemleri, bireylerin yeteneklerini algılamaları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmanın yanı sıra, toplumsal yapının şekillenmesinde de temel bir işlev görmektedir (Boz ve Karataş, 2020). Bir toplumun gelişmişlik düzeyi ile sahip olduğu eğitim sistemi arasında güçlü bir ilişki bulunduğu, literatürde genel kabul gören bir görüştür. Nitekim ekonomik büyüme, toplumsal dönüşüm ve siyasal gelişim gibi kalkınmanın temel unsurları, doğrudan eğitimle ilişkili bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Kalkınma sürecinde önemli rol oynayan eğitim kurumlarının başarılı insan gücü üretebilmesi bu kurumları yöneten okul yöneticilerinin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesine bağlıdır. Okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi süreçleri, eğitim sistemlerinin başarısını doğrudan etkileyen kritik faktörlerdir; etkili liderlerin yetiştirilmesi ve doğru yönetim stratejilerinin uygulanabilmesi için bu süreçlerin şeffaf, adil ve nitelikli bir şekilde yürütülmesi, eğitimdeki kaliteyi artırma yolunda büyük bir önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki okul yöneticilerinin yetiştirilmesi uygulamalarının bilinmesi Türkiye için okul yöneticilerinin yetiştirilme süreçleri açısından yeni görüşlerin ortaya çıkması bakımından önemlidir (Uygur, 2021).

Okul yöneticileri, eğitim yönetiminin en önemli aktörleri olarak, yalnızca okul içindeki öğretim süreçlerini düzenlemekle kalmaz, aynı zamanda okul kültürünü şekillendirir, toplumsal değerlerin aktarılmasında ve bireylerin sosyal gelişiminde kritik bir rol oynar; bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik ve yönetim becerileri, eğitim sisteminin toplum üzerindeki etkisini doğrudan belirler. Okulun amaçlarına ulaşması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğinin artırılması, çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ve örgütsel sürekliliğin sağlanması açısından, okul yöneticilerinin liyakat esasına göre seçilmesi büyük önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin genel niteliği, yalnızca okul yöneticilerinin bireysel yeterlikleriyle değil; aynı zamanda bu yöneticilerin seçimi, atanması ve mesleki gelişim süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir (Özmen, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ve dolayısıyla Türk Eğitim Sisteminin, okul yöneticilerinden beklediği görevleri etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri amacıyla; geçmişte farklı atama yöntemleri uygulanmıştır. Bu yöntemler arasında yalnızca sözlü sınava dayalı atama, İl Millî Eğitim Müdürü'nün önerisi ve valinin onayı ile yapılan atamalar, adayların mesleki deneyim, eğitim geçmişi ve başarı düzeylerinin puanlandığı sistemler ile merkezi yazılı sınavlara dayalı atama gibi uygulamalar yer almaktadır (Üstün ve Arslan, 2021).

Türk eğitim sistemi, eğitim yönetimi ve yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması konusunda çözüm getirmeyen durumların tekrarlanması ile karşı karşıya kalmıştır. Siyasi müdahalelerin etkisiyle sürekli değişen yönetmelikler, sorunun daha da derinleşmesine yol açmıştır. Mevzuat temeline dayanan yasal düzenlemeler, her ne kadar tarafları memnun etmeyi ve sorunu çözmeyi amaçlasa da, beklentileri karşılayamamış ve süreci daha da karmaşık hale getirmiştir.

Geçmişten günümüze sorunun çözümüne yönelik çeşitli yasal ve yapısal düzenlemelerin hayata geçirildiği görülmektedir. Ancak, bu düzenlemeler farklı nedenlere bağlı olarak beklenen etkiyi yaratamamış ve istenilen amaca tam anlamıyla ulaşılamamıştır. Eğitim yöneticiliğinin henüz profesyonel bir meslek olarak kabul görmediği için eğitim yöneticilerinin seçilmesinde, yetiştirilmesinde ve atanmasında hala nesnellik tartışmalarının olması ve eğitim yöneticilerinin niteliklerinin artırılması hususunda somut adımlar atılmamış olması bunun en açık göstergeleridir

(Konan, Çetin ve Yılmaz, 2017).

Problem Durumu

Eğitim, insan topluluklarının tarihsel ve kültürel sürekliliğini sağlayan temel bir sistem olarak değerlendirilir. Eğitimin amacı; bireyi kendi köklerinden koparmadan gelişimini desteklemek, kültürel çeşitliliği yok saymaksızın evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmek, geçmiş ile gelecek arasında anlamlı bir bağ kurmak ve bireyin doğa üzerindeki etkinliğini sürdürerek edilgen değil, etkin bir özne olmasını sağlamaktır (Tanilli, 1996). Bu bağlamda, eğitim kurumlarının en ayırt edici özelliği, insan unsurunu; özellikle öğrenciyi temel girdi olarak kabul etmeleridir. Bu durum, eğitim sisteminin psikolojik, sosyolojik ve antropolojik disiplinlerle sürekli etkileşim içerisinde olmasını ve bu alanlardan beslenen güçlü yapısal mekanizmalarla donatılmasını zorunlu kılmaktadır (Fesçioğlu, 1973).

İş kollarının giderek uzmanlık alanlarına dönüşmesiyle birlikte yönetim bilimi ortaya çıkmıştır. Farklı görevlerin bütüncül bir biçimde yürütülmesi ve çeşitli alanlar arasında etkin bir koordinasyonun sağlanması gerekliliği, yönetim biliminin temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Özellikle iki ya da daha fazla kişinin ortak bir amaç doğrultusunda çalıştığı durumlarda, bu süreci yönetecek bir yapıya ihtiyaç duyulması, yönetim işlevinin önemini ortaya koymuştur (Akkutay, 1996).

Eğitim yönetimi, sosyal bilimler içerisinde görece daha yeni bir disiplin olarak kabul edilmekle birlikte, genel yönetim teorileri başta olmak üzere sosyoloji ve psikoloji gibi daha önce gelişmiş alanların kavram ve kuramsal çerçevelerinden yararlanarak biçimlenmiştir. Bu alanlardan etkilenen eğitimciler tarafından yürütülen araştırmalar, eğitim yönetiminin bilimsel temellere dayalı bağımsız bir alan olarak gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (Balcı ve Pehlivan, 2001).

Eğitim yönetimi, bir eğitim kurumunun belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, toplumsal dönüşümün gerektirdiği eğitimsel ihtiyaçların karşılanabilmesi ve bu süreçte görev alan bireylerle birlikte örgütsel işlevlerin etkin biçimde düzenlenebilmesi amacıyla, ulusal eğitim sisteminin olanaklarının edinilmesi ve işlevsel biçimde kullanılması yoluyla gerçekleştirilmektedir (Aksakal, 2020). Diğer

tüm örgütlerde olduğu gibi, eğitim kurumlarının da amaçlarını gerçekleştirebilmesi için insan gücünü, zamanını, maddi kaynaklarını ve öğretim materyallerini en verimli şekilde kullanması gerekmektedir. Bu doğrultuda etkili bir eğitim yönetimi; güçlü bir örgütsel yapı, ortak hedefler, uygun mali kaynaklar, iş bölümü ve uzmanlaşma, net iş tanımları, hak ve sorumluluklarda denge ile komuta ve yönetim bütünlüğünü gerektirmektedir (Boz ve Karataş, 2020).

Eğitim yönetimi, bir akademik disiplin olarak ilk kez 1881 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu erken başlangıç, ABD'nin eğitim yönetimi alanında önemli bilgi birikimi ve deneyim kazanmasına olanak tanımış; günümüzde ise yönetici rolünden çok liderlik anlayışı ön plana çıkmıştır (Baş, 2016). Buna karşın, Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede okul yöneticiliği henüz profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmemekte ve bu bağlamda kurumsal ve mesleki gelişimi destekleyecek yeterli adımlar atılmamaktadır (Aksakal, 2020).

Eğitim yönetimi, insan davranışlarında hedeflenen değişiklikleri gerçekleştirmek amacıyla, maddi ve beşerî kaynakların etkin bir biçimde kullanılması süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, üç temel insan kaynağı öne çıkmaktadır: yönetici, öğretmen ve öğrenci. Öğrenci, henüz istenilen yeterlikleri kazanmamış olmakla birlikte, eğitim süreci boyunca geliştirilmesi hedeflenen bir kaynaktır. Öğretmen ise, bu süreci yürüten ve insan kaynağını doğrudan işleyen temel aktör olarak nitelendirilmektedir. Eğitim yöneticisi ise, hem öğrencilerin etkili bir şekilde yetiştirilmesini hem de öğretmenlerin verimli çalışmasını ve mesleki gelişimlerini sağlayacak uygun örgütsel iklimi oluşturmakla sorumlu kişidir (Çelik, 2002).

Başaran (1996), eğitim yönetimini; toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere oluşturulan eğitim örgütlerinin, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda etkili biçimde işletilmesi, geliştirilmesi ve yenilenmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alandaki uygulanma biçimi olarak değerlendirilir. Okul yönetiminin kapsamı, büyük ölçüde eğitim sisteminin genel yapısı ve amaçları tarafından belirlenir. Nasıl ki eğitim yönetimi, genel yönetim ilkelerinin eğitim alanına uyarlanmasıyla oluşuyorsa; okul

yönetimi de eğitim yönetiminin okul ölçeğinde hayata geçirilmesidir (Bursalıoğlu, 1999).

Eğitim yönetimi, bir disiplin olarak sürekli bir gelişim göstermekte ve eğitim ile yönetim alanlarında değişen değerler doğrultusunda dinamik bir dönüşüm süreci yaşamaktadır. Yirmi birinci yüzyılda iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve bilimsel gelişmeler, bilgi toplumunun oluşumunu beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, bilgiyi aktaran temel kurumlar olan okulların bu dönüşüm sürecinin dışında kalmaları mümkün değildir. Dolayısıyla, eğitim yöneticilerinin belirli ölçütler doğrultusunda seçilmeleri, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve mevcut durumun ötesine geçerek geleceğe yönelik yeterliklerini ortaya koyabilecek değerlendirme süreçlerinden geçirilerek göreve hazırlanmaları gerekmektedir (Aydın, 2000).

Bilgi toplumunda eğitim yöneticileri, özellikle okul yöneticileri, mesleki yeterliklerini sorgulayan, sürekli kendini geliştirme arayışında olan, yenilikçi düşüncelere açık ve kurumlarını daha ileriye taşıyacak her türlü fikri önyargısız biçimde değerlendiren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda etkili bir yönetici; çalışanlarına doğrudan ekonomik katkı sunamasa dahi, mevcut imkân ve koşulları iyileştirmek için onlarla iş birliği içinde çaba gösteren, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen, gündelik etkileşimlerinde içten bir şekilde “merhaba”, “günaydın”, “nasılsınız” gibi ifadelerle duygusal bağı güçlendiren bir liderdir. Ayrıca, güçlü insan ilişkilerine dayalı bir örgütsel iklimin, nitelikli eğitim-öğretim süreçlerinin gerçekleşmesinde belirleyici olduğuna inanan ve bu doğrultuda iletişim ve insan kaynakları yönetimini etkin bir biçimde yürüten bir profesyonel olarak konumlanmaktadır (Can, 2007).

Ancak Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticiliği, bağımsız ve farklı bir meslek statüsü olarak yeterince kurumsallaşmamıştır. Bu durum, yöneticilik ve öğretmenlik rollerinin birbirine karışmasına neden olmakta; birçok okul yöneticisi, aynı zaman dilimi içerisinde hem öğretim faaliyetlerini yürütmekte hem de yönetsel görevleri yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu rol çatışması, yöneticilik işlevlerinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesini engellemekte ve kurum yönetimi açısından olumsuz

sonuçlar doğurmaktadır.

Yöneticinin, kurum çalışanları tarafından benimsenmediği, lider olarak görülmediği ve izlenmeye değer bulunmadığı örgütsel ortamlarda; yıkıcı çatışmaların artması, iletişim süreçlerinin bozulması ve nihayetinde okul ikliminin kaotik bir yapıya dönüşmesi kaçınılmaz hâle gelmektedir. Bu tür durumlar, çalışanların moral ve motivasyon düzeylerinde azalmaya, iş doyumunun düşmesine ve sağlıklı, verimli çalışma ilişkilerinin kurulmasına engel oluşturmaktadır (Aksel ve Elma, 2019). Bu çerçevede, okul yöneticisinin göreve atanma biçimi yalnızca idari bir karar değil; aynı zamanda okul kültürünü, örgütsel yapıyı ve eğitim ortamını derinden etkileyen belirleyici bir unsurdur. Yöneticilik yeterliklerine sahip bireylerin liderlik görevine getirilmesi, okulun genel başarısını ve eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini artıracaktır (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015).

Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rolleri etkili biçimde yerine getirebilmeleri, görev ve sorumluluklarını çağdaş bilgi, beceri ve donanımla sürdürebilmeleri için mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve bu yeterlikler temelinde görevlendirilmeleri büyük önem arz etmektedir (Aydın Baş ve Şentürk, 2017).

Okul yöneticilerinin etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar, etkili bir okul müdürüne sahip olmanın, öğrenci başarısı üzerinde etkili bir öğretmene sahip olmak kadar önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki başarılı okul örneklemleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar, okulun genel etkililiğinde yöneticilerin belirleyici bir unsur olduğunu açık biçimde göstermektedir (Balcı ve Aydın Pehlivan, 2001). Etkili okul müdürleri, öğrencilerin güçlü eğitim fırsatlarına erişmelerini sağlayabilmenin yanı sıra verilere dayalı kararlar vererek etkin ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratabilmektedirler (NIET, 2021). Bu bağlamda okul müdürleri öğrenci başarısını artırmak için okullarda değişimin birincil kaynakları olarak görülmektedirler (Allensworth ve Hart, 2018). Babaoğlan, Nalbantlı ve Çelik (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul müdürlerinin öğrenciler, öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymakta; müdürlerin okulun genel işleyişinin etkililiğinde anahtar bir rol

üstlendiklerini göstermektedir.

Günümüzde küreselleşmeye ek olarak artan dijitalleşme ve bunun bir getirisi olan uluslararası verilerin dijitalleşmesi, karşılaştırmalı eğitime farklı bir boyut kazandırmıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) gibi öğrenci değerlendirmeleri, hem ülkelere kendi içlerinde bir değerlendirme olanağı sağlarken hem de açık kaynak veriler ile uluslararası karşılaştırmaları daha mümkün ve görünür kılmıştır (Balcı, 2021).

Eğitim sisteminin niteliğinin artırılması, yalnızca okul yöneticilerinin bireysel yeterlikleriyle değil, aynı zamanda bu yöneticilerin seçimi, atanması ve mesleki olarak yetiştirilme süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir (Özmen, 2002). COVID-19 pandemisiyle birlikte eğitimde fırsat eşitsizliklerinin derinleşmesi, okul yöneticilerinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusundaki rollerini daha da kritik hâle getirmiştir. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin artan önemi, okulun genel başarısı üzerinde belirleyici bir etki yaratmaktadır. Bu bağlamda, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemlerle gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren ülkelerde, okul yöneticilerinin seçim, yetiştirme, atama ve yer değiştirme süreçlerinin incelenmesi, bu araştırmanın temel amaçlarından biri olarak belirlenmiştir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan uluslararası düzeyde bir ölçme aracıdır. PISA'nın temel hedefi, öğrencilerin yalnızca akademik bilgilerini değil, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşam bağlamında kullanabilme yeterliklerini ölçmektir (PISA, 2018a). Bu değerlendirme, bir hesap verebilirlik mekanizması oluşturmayı değil; ülkelerin, okulların ve politika yapıcıların kendi sistemlerini diğer ülkelerle karşılaştırarak iyileştirme süreçlerine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Türkiye de PISA uygulamasına katılan ülkeler arasında yer almakta olup, bu süreç Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından koordine

edilmektedir (PISA, 2012a). İlk kez 2000 yılında uygulamaya konulan PISA, o tarihten itibaren her üç yılda bir düzenli olarak gerçekleştirilmektedir. Türkiye, bu programa ilk kez 2003 yılında katılmış ve söz konusu üç temel alanda, OECD üyesi 30 ülke arasında alt sıralarda yer almıştır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA), yalnızca OECD üyesi ülkeler değil, aynı zamanda üye olmayan birçok ülke de katılım sağlamaktadır. Program, küresel ölçekte eğitim sistemlerinin performansını değerlendirmeyi amaçlamakta olup, yıllar içinde katılımcı ülke sayısında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Nitekim, 2012 yılında PISA uygulamasına toplam 65 ülke katılmışken; bu sayı 2015 yılında 72'ye, 2018 yılında 79'a ve son olarak 2022 yılında 81'e yükselmiştir (PISA, 2022). Bu artış, PISA değerlendirmesinin uluslararası düzeydeki bilimsel geçerliliğinin ve eğitim politikaları üzerindeki yönlendirici etkisinin giderek güçlendiğini ortaya koymaktadır. Matematik, okuma ve fen okuryazarlığı alanlarına ilişkin ortalama puanlar temel alınarak hazırlanan ülke başarı sıralamaları, Tablo 1'de yıllara göre karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Bu sıralamalar, değerlendirmeye katılan ülkelerin eğitim sistemlerinin performanslarını ölçme, izleme ve uluslararası düzeyde kıyaslama açısından önemli bir referans işlevi görmektedir.

Tablo 1: Ülkelerin Yıllara Göre Başarı Sıralamaları

Ülkeler	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Singapur	1	1	1	1	1	1	2	1
Danimarka	10	15	10	13	13	13	18	13
Almanya	20	16	14	16	16	16	19	25
Türkiye	-	33	43	49	40	49	40	39

Kaynak: PISA verileri incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

PISA 2022 sonuçlarına ilişkin Tablo 1’de sunulan verilere göre, Singapur değerlendirme kapsamındaki ülkeler arasında birinci sırada yer alırken, Danimarka 13., Almanya 25. ve Türkiye 39. sırada konumlanmıştır (PISA, 2022). Elde edilen bu sıralamalar, ülkelerin eğitim sistemlerinin öğrencilerin temel akademik becerileri kazanma düzeylerine ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır. Genel eğilimler değerlendirildiğinde, Singapur’un tüm yıllarda istikrarlı biçimde ilk sıralarda yer aldığı, özellikle matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında yüksek performans sergilediği gözlemlenmektedir. Danimarka’nın sıralamasının genellikle 10 ila 15. sıra aralığında seyrettiği, bu durumun ülkenin eğitimde kalite, eşitlik ve sürekliliğe dayalı politikalarının bir yansıması olduğu söylenebilir. Almanya’nın performansında ise yıllar içerisinde dalgalanmalar yaşanmış, ülke sıralamada genellikle 14 ile 25. sıra arasında yer almıştır. Bu durum, Almanya'nın eğitim politikalarında zamanla gerçekleştirilen yapısal değişimlerin sistem üzerindeki etkileriyle ilişkilendirilebilir.

Türkiye özelinde incelendiğinde, ülkenin PISA değerlendirmelerine ilk katıldığı yıl olan 2000’de 34. sırada yer aldığı, ancak sonraki yıllarda sıralamasında belirgin bir gerileme yaşanarak 49. sıraya kadar düştüğü görülmektedir. Buna karşın son yıllarda yeniden bir toparlanma eğilimi göstererek 2022 itibarıyla 39. sıraya yükseldiği kaydedilmiştir. Bu dalgalanma, Türkiye’deki eğitim politikalarının sürekliliği, uygulama niteliği ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri bakımından çok boyutlu olarak ele alınmalıdır. Tablo 1’de sunulan verilerin, matematik, fen ve okuma okuryazarlığı alanlarında elde edilen ortalama puanlara dayalı genel başarı sıralamalarını yansıttığı dikkate alınmalıdır. Bu tür karşılaştırmalı analizler, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği, eşitlik ilkesi ve öğrenciye sunulan öğrenme fırsatlarının niteliği açısından da önemli ipuçları sağlamaktadır.

Tablo 2: Ülkelerin Yıllara Göre Okuma-Fen-Matematik Başarı Sıralamaları

Yıllar	2009			2012			2015			2018			2022		
Ülkeler	Mat	Okuma	Fen	Mat	Okuma	Fen	Mat	Okuma	Fen	Mat	Okuma	Fen	Mat	Okuma	Fen
Singapur	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Danimarka	13	11	14	13	10	13	13	10	1 4	18	10	14	17	10	13
Almanya	16	14	16	16	13	15	16	13	15	19	13	15	24	13	15
Türkiye	49	35	49	40	34	40	49	34	49	40	40	40	36	36	34

Tablo 2'deki sonuçları değerlendirdiğimizde;

Almanya'nın matematik, fen ve okuma eğitimi, 2000 yılında ilk kez gerçekleştirilen PISA değerlendirmelerindeki performansı sonrası, aldıkları puanı beğenmedikleri için eğitim alanında değişikliğe gitmiştir. Yapılan bu köklü reformlarla matematik ve fen alanında olumlu gelişmelerin temelleri atılmıştır (OECD, 2001). Bu bağlamda yapılan bu değişiklikler, özellikle öğretim yöntemlerinde çeşitliliğe gidilmesi, müfredatın yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin niteliğinin artırılması şeklinde gerçekleşmiştir. Süreçte Almanya'daki matematik ve fen öğretimi her geçen gün artan bir oranla uygulamalı ve problem çözme odaklı olarak gerçekleşmektedir (Prenzel vd., 2004). Bunlara ek olarak disiplinlerarası öğrenme ve STEM eğitimi, federal düzeyde eğitim politikalarının merkezine alınmış, bu da öğrenci motivasyonu ve fen okuryazarlığı üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır (Kultusministerkonferenz, 2017).

Danimarka'nın matematik, fen ve okuma eğitimi, daha çok öğrenci merkezli yöntemlerle gerçekleşmektedir. Özellikle fen bilimlerinde uygulamalı deneylere dayalı eğitim modelini destekleyerek öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Nielsen ve Dolin, 2011). Matematik öğretiminde ise problem çözme, modelleme ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi temel ilkeler benimsenmiştir (Jankvist ve Niss, 2015). Danimarka'da öğretmen özerkliğini yüksek düzeyde tutulmaktadır. Öğretmenlere bir müfredat baskısı yapılmadan, özgün bir müfredat yapısı oluşturmaları desteklenmektedir. Bu sayede, öğrencilerin derse katılımları artmaktadır (Andersen ve Hansen, 2007). Ülkenin bu özgün

uygulamalarına rağmen PISA sonuçları değerlendirildiğinde, yüksek başarı düzeyindeki öğrenci oranının sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Ülkenin bu hususta kendini geliştirmesi için yeni uygulama ve stratejileri geliştirmesi gerekmektedir (OECD, 2023).

Singapur'un matematik, fen ve okuma eğitim sistemi incelendiğinde, yüksek standartlara sahip, merkeziyetçi bir yapının üzerine inşa edilmiştir. Bilgi temelli bir eğitim sistemleri vardır. Matematik, fen ve okuma öğretiminde, kavramsal anlayış, problem çözme ve yüksek bilişsel beceriler kazandırmayı hedefleyen sistematik yaklaşımlardan faydalanılmıştır (Ng, 2015). "Teach Less, Learn More" (TLLM) girişimi sayesinde ülkedeki öğretmenlere pedagojik esneklik kazandırılmıştır (Tan, 2010). Polya'nın problem çözme döngüsüne dayalı modellerle matematik öğretimi gerçekleştirilirken, laboratuvar çalışmalarıyla desteklenen sorgulama temelli fen eğitimi verilmektedir (Hogan vd., 2013). Ülkenin PISA daki yüksek performansı disiplinli çalışma ile ilişkilendirilebilmektedir (Mok vd., 2021).

Türkiye'nin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında sergilediği öğrenme çıktılarının yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir (PISA, 2012b; 2015; 2018b; 2022). Bu durum, aynı dönemlerde yüksek başarı gösteren ülkelerle kıyaslandığında dikkat çekici bir farklılık arz etmektedir. Söz konusu ülkelerin bu başarılarında, etkili okul yönetim sistemlerinin önemli bir rol oynadığı varsayılmaktadır. Bu çerçevede, araştırma kapsamında Türkiye ile PISA sonuçlarında başarılı kabul edilen ülkeler arasında yer alan Singapur, Danimarka ve Almanya'daki okul yöneticilerinin seçilme, yetiştirilme, atanma ve yer değiştirme politikaları karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Araştırmanın amacı, söz konusu ülkelerde izlenen yönetici yetiştirme politikalarının analiz edilerek Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticilerinin mesleki gelişimi ve görevlendirilmesine ilişkin süreçlerin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmektir.

Problem Cümlesi

Türkiye ile PISA değerlendirmelerinde performans gösteren bazı ülkeler arasında, okul yöneticilerinin seçimi, atanması, mesleki gelişimi (yetiştirilmesi) ve görev yerlerinin değiştirilmesine ilişkin süreçlerde ne tür yapısal, yönetsel ve uygulamaya dönük farklılıkların bulunduğu, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda, söz konusu ülkelerin eğitim yönetimi politikaları karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alınarak, liderlik gelişim modelleri, liyakat esaslı atama sistemleri, profesyonel gelişim yaklaşımları ve rotasyon uygulamaları gibi değişkenler doğrultusunda Türkiye ile aralarındaki benzerlikler ve farklılıkların sistematik olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir.

“ Türkiye ile PISA’da performans düzeyleri farklı ülkelerin okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları arasındaki farklılıklar nelerdir? ”

Alt Problemler

Araştırma 5 alt problemden oluşmaktadır. Alt problemler Almanya, Danimarka ve Singapur’da okul yöneticileri seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları şeklinde sıralanmıştır.

1. Almanya’da okul yöneticileri seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları nelerdir?
2. Danimarka’da okul yöneticileri seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları nelerdir?
3. Singapur’da okul yöneticileri seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları nelerdir?
4. Türkiye’de okul yöneticileri seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları nelerdir?
5. Türkiye ile Almanya, Danimarka ve Singapur gibi PISA’da performans

düzeyleri farklı ülkelerin okul yöneticileri seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları arasındaki benzer ve farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim sisteminin işleyişinde merkezi bir rol üstlenen okulların yönetiminden sorumlu olacak yöneticilerin göreve seçilme ve atanma süreçlerini uluslararası düzeyde karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemektir. Çalışmada, farklı ülkelerde uygulanan yönetici atama modelleri analiz edilerek, bu süreçlerin eğitim sistemi üzerindeki olası etkileri değerlendirilmektedir. Böylece, okul yöneticilerinin göreve getirilmelerine ilişkin yaklaşımlar arasındaki benzerlikler ve farklılıkların ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin seçilme ve atanma süreçleri, PISA ölçümleri doğrultusunda başarı elde etmiş ülkeler ile Türkiye'deki uygulamalar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, uluslararası alanda görece başarılı kabul edilen ülkelerden seçilen uygulamalar ile Türkiye'deki durumdan oluşmaktadır. Ayrıca, başarılı ülkelerde okul yöneticilerinin seçilme ve atanma süreçlerinde izlenen yöntemler, koşullar ve yeterlikler Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırılarak, Türkiye eğitim sistemi için eğitim politikaları geliştiricileri, karar vericiler ve alan uzmanlarına yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların, Türkiye eğitim sisteminde olası yeniden yapılanma ve dönüşümlere ışık tutma potansiyeli taşıdığı değerlendirilmektedir.

Eğitim sisteminin niteliğinin artırılması, yalnızca okul yöneticilerinin sahip olduğu niteliklerle değil, aynı zamanda bu yöneticilerin seçilme, atanma ve mesleki gelişim süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir (Özmen, 2002). COVID-19 pandemisi sürecinde eğitim fırsatlarına erişimde yaşanan artan eşitsizlikler, okul yöneticilerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki rollerini daha da kritik bir konuma taşımıştır. Bu bağlamda, yöneticilerin eğitim örgütlerindeki önemi, okulların genel başarısını da belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, OECD tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına

göre başarılı kabul edilen ülkelerde, okul yöneticilerinin seçilme, yetiştirilme ve atanma süreçlerinin analiz edilmesi, bu araştırmanın temel amaçlarından biri olarak belirlenmiştir.

PISA sıralamasında üst düzeyde yer alan ülkelerin uluslararası başarıları, bu araştırmanın temel motivasyonunu teşkil etmektedir. Araştırmanın amacı, Türkiye ile PISA'da ilk sıralarda bulunan ülkelerin okul yöneticisi yetiştirme, seçme, atama ve yer değiştirme süreçlerini karşılaştırmak; okul yöneticiliği ile ilgili bu yapıların farklılıklarını, benzerliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, alandaki uygulayıcılara bilimsel veriler sunmaktır.

Araştırma kapsamında, ülkelerin okul yönetimi yapılarını karşılaştırmada temel bir değişken olarak ele alınan ve alanyazında sıklıkla birbirine karıştırılan 'yerinden yönetim', 'yerel yönetim' ve 'merkezden yönetim' kavramlarına açıklık getirilmektedir. Bu bağlamda, söz konusu kavramların kuramsal çerçevedeki tanımları ile uygulamadaki yansımaları incelenmekte; eğitim yönetiminde bu yönetim biçimlerinin okul örgütlenmesi ve yönetsel yetki dağılımı üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Böylece araştırmanın kavramsal tutarlılığı sağlanmakta ve karşılaştırmalı analizler için kuramsal bir temel oluşturulmaktadır.

Eğitimde yerinden yönetim (desantralizasyon), merkezi hükümetin kaynakların dağıtımı ve kullanımı (finansal kaynaklar, insan gücü ve müfredat) konusundaki yetki ve sorumluluğunu okullara devretme süreci olarak tanımlanmaktadır (Zajda, 2009). Bu yönetim biçimi, karar verme yetkisinin devri esasına dayanan bir yönetsel yapı niteliğindedir (Bray, 1991). Okulların özerk bir yapıda yönetilmesini amaçlayan yerinden yönetim yaklaşımı, alanyazında "kendi kendini yöneten okul" kavramıyla da ifade edilmektedir (Yavuz, 2001; Caldwell'den aktaran). Okulda yerinden yönetim uygulamalarında karar verme süreci, okulun temel işlevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte, okulun yönetim kurulu üyeleri, yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler gibi tüm paydaşların, okulun gelişimi, sorunların çözümü ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin kararlara aktif katılım göstermesi önemli ve ayırt edici bir özelliktir (Yavuz, 2001).

Eğitimde yerel yönetim (lokalizasyon), Duman'a (1998) göre, eğitimde yerinden yönetimin amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu kavram, mevcut eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm gerçekleştirilmeden yetki devrinin sağlanmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitimde yerel yönetim, merkezi yönetimin elinde bulunan yetki ve güçlerin, merkezi yönetimin taşradaki temsilcileri yerine, seçimle işbaşına gelen ve yasal düzenlemelerle yetkilendirilen bölge, il ve ilçe meclislerine devredilmesini kapsamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Sürekli değişen, belirsizliklerle dolu ve giderek daha karmaşık bir hâl alan günümüz dünyasında, bireylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerinde eğitimin dönüştürücü bir rol üstlendiği değerlendirilmektedir. Eğitim, bireylere farklı bakış açıları geliştirme, iş birliği içinde çalışma, yeni fırsatlar yaratma ve çok yönlü çözüm önerileri üretebilme becerileri kazandırarak, 21. yüzyılın gerektirdiği yetkinliklere ulaşmalarını sağlayan temel bir araçtır (OECD, 2018). Bu bağlamda, çağın ihtiyaçları doğrultusunda eğitimle bireylere kazandırılması hedeflenen becerilerde yaşanan değişim, okul yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklerde de dönüşüm yaratmıştır. Günümüzde etkili bir okul yöneticisinin yalnızca yönetsel becerilere sahip olması değil, aynı zamanda kendini sürekli geliştirebilen ve uygulamaları üzerine eleştirel biçimde düşünebilen bir profesyonel olması beklenmektedir. Bu doğrultuda, okulu etkili biçimde yönetebilecek yöneticilerin özenle seçilmesi; okulun amaçlarına ulaşması, öğretim süreçlerinin verimliliği, çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim örgütünün sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Okul yöneticilerinin etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar, etkili bir okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, etkili bir öğretmenin etkisiyle kıyaslanabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilen başarılı okul örneklemleri üzerine yapılan çalışmalarda, okulların etkililiğinde yöneticilerin belirleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Balcı ve Aydın

Pehlivan, 2001).

Etkili okul müdürleri, öğrencilerin kaliteli eğitim fırsatlarına erişimini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda verilere dayalı kararlar alarak etkin ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadırlar (NIET, 2021). Bu bağlamda, okul müdürleri, öğrenci başarısını artırmaya yönelik okullardaki değişim süreçlerinin başlıca aktörleri olarak kabul edilmektedir (Allensworth ve Hart, 2018). Babaoğlan, Nalbantlı ve Çelik (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, okul müdürlerinin öğrenci, öğretmen ve diğer okul çalışanları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu ve okul işleyişinin etkinliğinde anahtar bir rol oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim gibi kritik bir alanın yönetimi, şüphesiz belirli ilke ve yetkinlikler doğrultusunda gerçekleştirilmelidir; aksi takdirde, eğitimin temel misyonunu yerine getirmesi ve toplumun ulaşmayı hedeflediği vizyona erişmesi güçleşebilir. Bu araştırma, küresel eğitim yönetimi alanyazındaki bulguları sentezleyerek eğitim yönetimi alanında teorik bir temel oluşturmakta; ayrıca, bu temel çerçevesinde eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesi ve bu niteliklerin doğrudan uygulamaya aktarılması açısından önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 2022).

Bu araştırmanın Türkiye'ye özgü katkı sağlamasını düşünülen önemi şunlardır:

1. Mevcut Yöneticilik Politikalarının Eleştirel Gözle Değerlendirilmesi:Bu çalışma, Türkiye'de okul yöneticiliği süreçlerine ilişkin hâlihazırda uygulanan merkezi atama sistemlerinin liyakat, şeffaflık ve mesleki gelişim ilkeleri açısından ne derece etkili olduğunu tartışma zemini sunmaktadır.

2. Uluslararası Modellerin Türkiye'ye Uyarlanabilirliği: Tez kapsamında incelenen Almanya, Danimarka ve Singapur'daki başarılı uygulamaların, Türkiye eğitim sistemine kültürel ve yapısal olarak nasıl uyarlanabileceğine ilişkin çıkarımlar, eğitim politikası geliştiricileri için somut öneriler içermektedir."

3. Türkiye'de Liderlik Sertifikasyonunun Eksikliği ve Geliştirilmesi: Türkiye'de okul yöneticiliği için zorunlu olmayan liderlik eğitimi, bu çalışma ile açık bir geliştirme alanı olarak tanımlanmakta; akademik sertifikasyon süreçlerinin MEB politikalarına entegre edilmesine yönelik politika önermeleri sunulmaktadır.

4. Türkiye Eğitim Sisteminde Hizmet Öncesi Eğitim Eksikliği: Araştırma, Türkiye'de okul yöneticilerine yönelik hizmet öncesi eğitim süreçlerinin yokluğuna dikkat çekerek, bu alanda yapılandırılacak kurumsal sistemlere ilişkin özgün bir değerlendirme sunmaktadır."

5. PISA Performansıyla İlişkili Yönetsel Uygulama Eksikliklerinin Altının Çizilmesi: PISA'da başarılı ülkelerdeki yönetsel yapıların öğrenci başarısına katkısı örneklenerek, Türkiye'nin bu alandaki eksikliklerinin giderilmesi durumunda uluslararası başarılarının nasıl geliştirilebileceğine dair somut yol haritaları önerilmektedir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin, yönetici seçme ve yetiştirme süreçlerine yönelik önemli görüşler sunması; mevcut durumun daha objektif ve kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesine imkân tanıması; ayrıca, gelecekte gerçekleştirilecek eğitim yönetimi ve eğitim yöneticisi yetiştirme alanlarındaki çalışmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, zaman açısından Cumhuriyet'in ilan edildiği yıldan 2024 yılına kadar olan dönemi kapsamaktadır. İçerik açısından ise, Anayasalar, kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler, Milli Eğitim Şuraları, kalkınma planları, hükümet programları ile PISA 2012, 2015, 2018 ve 2022 sonuçları çerçevesinde eğitim yönetimi ve eğitim yöneticisi yetiştirme ile ilgili kararlar ve düzenlemelerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Eğitim Kurumu: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kampüslerini; Bakanlık tarafından ikili anlaşmalar çerçevesinde açılan veya yöneticileri ile öğretmenleri Bakanlıkça görevlendirilen yurt dışındaki okul ve merkezleri; ayrıca her derecede ve türdeki okul ve eğitim kurumlarını kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023).

Eğitim Yöneticisi: Farklı eğitim sistemleri, kurumlar ve kademelerde eğitim hizmetlerini etkin bir şekilde yönetme yeterliğine sahip; hem kuramsal bilgiye hem de uygulama deneyimine dayalı olarak yetişmiş uzman kişidir (XI. Milli Eğitim Şurası, 1989).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD): Demokratik yönetim biçimlerine ve piyasa ekonomisine sahip 38 üye ülkeden oluşan; küreselleşmenin ekonomik, sosyal ve yönetsel sorunlarına ortak çözümler üretmek ve bu süreçte ortaya çıkan fırsatları değerlendirmek amacıyla iş birliği yapan uluslararası bir örgüttür (DİB, 2024).

MEB: Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarını belirleyen, uygulayan ve denetleyen en üst düzey kamu kurumudur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023).

Milli Eğitim Şurası: 10 Haziran 1933 tarihli ve 2484 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun ile bu kanunu değiştiren 2287 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun çerçevesinde kurulmuş bir organdır (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976).

Okul Yönetimi: Okul yönetiminin temel görevi, okul bünyesindeki tüm insan ve maddi kaynakları etkin ve verimli bir şekilde kullanarak okulun amaçlarına uygun biçimde işleyişini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 1999).

PISA: Açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri

değerlendiren bir araştırmadır (MEB, 2024).

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında, eğitim kampüsü çatısı altında bulunan okulların yöneticileri ile birlikte müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı pozisyonlarında görev yapan personeli ifade eder.

İlgili Araştırmalar

Okul gibi örgütlerin atmosferi ile içindeki insan ilişkileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örgüt havasının olumlu insan ilişkileri aracılığıyla iyileşmesinin temel nedeni, bu tür ilişkileri benimseyip davranışa dönüştürebilen okul yöneticisinin, sergilediği tutum ve davranışlarla çevresindekilerin beklentilerini karşılayabilmesidir. Böylelikle, eğitim yöneticisi örgütün amaçları ile üyelerin ihtiyaçları arasında dengeli bir uyum sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2005).

Balcı'nın (1988) eğitim yönetimi alanına önemli katkılar sunan çalışması, 1987 yılında "Türkiye'de İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma" başlığı altında gerçekleştirilmiş olup, 64 ilköğretim okulu yöneticisi ile 45 Anadolu lisesi yöneticisinin katılımıyla yürütülmüştür. Bu araştırmanın temel amacı, yönetici yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik ihtiyaçları belirlemek olmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin niteliklerini artırmaya yönelik yönetici yetiştirme program modellerinin tasarlanması ve geliştirilmesi hedeflenmiştir. Balcı'nın alanyazın taraması, ilgili araştırmalar ve bu araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirdiği öneriler şöyle sıralanmaktadır:

1. Hizmet içi eğitim programlarının, eğitim yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini geliştirecek şekilde planlanması ve bu programların etkinliğinin artırılarak işlevsel bir biçimde uygulanması gerekmektedir.
2. Üniversitelerdeki eğitim yönetimi lisansüstü programlarının, güncel araştırma bulguları ışığında içerik ve program yapısı açısından yeniden değerlendirilmesi önerilmektedir.
3. Eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının tasarımında,

nitelikli araştırmalardan elde edilen verilerin temel alınarak program içeriğinin şekillendirilmesi önem arz etmektedir.

4. Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Yönetici Okulu" gibi yapılar kurmayı planlaması durumunda, bu tür programların eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde model teşkil edecek bilimsel temellere dayalı yaklaşımlar doğrultusunda oluşturulması gerekmektedir.
5. Okul yöneticilerinin atanmasında kullanılacak ölçütlerin belirlenmesinde, ampirik araştırma bulgularına dayalı kanıtlardan yararlanılması sürecin nesnelliğini ve geçerliliğini artıracaktır.
6. Benzer araştırmalarda, yalnızca uygulayıcıların değil, aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı'nın üst düzey yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında uzman akademisyenlerin de katılımının sağlanması, elde edilecek verilerin genellenebilirliğini ve bilimsel derinliğini güçlendirecektir.
7. Model programların geliştirilmesine yönelik çalışmalarda, okul yöneticilerinden beklenen yeterliklerin ve rollerin belirlenmesi amacıyla sistematik ve kapsamlı ampirik araştırmalar yürütülmelidir.
8. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalar aracılığıyla geliştirilen yönetici yetiştirme modellerinin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi, uygulamaların sürdürülebilirliğini ve etkinliğini güvence altına alacaktır.
9. Araştırma alt gruplarının belirli temalarda yüksek düzeyde fikir birliği göstermesinin altında yatan nedenlerin analizi, hem araştırma sürecinin derinleştirilmesi hem de uygulamaya yönelik daha isabetli çıkarımlar yapılabilmesi açısından önemlidir.

Mozakoğlu'nun (2000), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi'nin 12. sayısında yayımlanan "Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Eğitim Yöneticilerine Yaklaşımı" başlıklı makalesinde, 1997–1998 eğitim öğretim yılında İstanbul'da gerçekleştirilen 32 lise müdürünü kapsayan bir araştırmanın sonuçları sunulmaktadır. Araştırmada, okul yöneticilerinin yönetim alanında eğitim almalarının gerekliliği konusundaki görüşler incelenmiş; müdürlerin %22'si bu eğitimin çok gerekli olduğunu, %31'i gerekli olduğunu, %36'sı ise eğitim

almanın yararlı olabileceğini belirtmiştir. Buna karşın, %8'i uygulamada öğrenmenin yeterli olacağını, %3'ü ise bu eğitimin hiç gerekli olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, araştırmada "Bakanlığın liselerle ilgili önemli kararlarda okul müdürlerinin görüşlerini alması gerekip gerekmediği" sorusuna ise tüm okul müdürleri olumlu yanıt vermiştir.

Kayıkçı'nın (2001) "Yönetici Yetiştirme Sorunu" başlıklı makalesinde, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için mevcut insan ve maddi kaynakların en etkili ve verimli biçimde kullanılması eğitim yöneticilerinin temel işlevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kayıkçı, özellikle insan gücü ve maddi kaynakların kıt olduğu Türkiye gibi ülkelerde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin daha da büyük bir önem taşıdığını vurgulamaktadır. Makalede, yetiştirme kavramı ve yönetici yetiştirme, yönetim biliminin tarihsel gelişimi, eğitim yöneticisi yetiştirme gereksinimi, eğitim yöneticisinin sahip olması gereken beceriler ve ülkemizde yönetici yetiştirmede çağdaş yaklaşımlar gibi başlıklara yer verilmiştir. Ayrıca, yöneticilerin sahip olması gereken beceriler teknik, insansal ve kavramsal beceriler olarak sınıflandırılmıştır.

Teknik Beceriler: Teknik yeterliklerin kazanımı genellikle başka teknik becerilerin önceden edinilmesine bağlıdır. Ayrıca, teknik yeterlikler ile insancıl ve karar verme becerileri arasında da karşılıklı etkileşimler bulunmaktadır.

İnsancıl Beceriler: Öğretmenler, okul müdürünü örgütün biçimsel yönüne ve yönetmeliklere aşırı önem veren; öğretmenlerin ihtiyaç ve sorunlarını göz ardı eden, özerklik ve yeteneklerini kabul etmeyen bir figür olarak algıladıklarında, görevlerine gereken özeni göstermemekte, yöneticilere ve diğer çalışanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirmekte ve genel bir duyarsızlık sergilemektedirler.

Kavramsal Beceriler: Okul yöneticisinin, okulu içinde bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel bağlamda değerlendirebilme; okulun tüm bileşenlerini karşılıklı etkileşimleriyle birlikte kavrayabilme; eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri takip edebilme ve karşılaşılan örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal çerçevede analiz edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Günay'ın (2004) "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum

Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma'sında, Yönetim, insanlığın iki kişi ile bir arada yaşaması ile başladığını, biri yöneten, diğeri yönetilen konumunda olduğunu, günümüzde yönetimin, oldukça önem kazandığını ve birçok alanda kendini göstermekte ve geliştirmekte olduğunu, belirtmiştir. Örgütlerde insan unsuru, en kritik faktör olarak kabul edilmekte olup, yönetim ile insan unsuru birbirinden ayrılmaz bileşenlerdir. Çünkü örgütte insan unsuru bulunmadığı takdirde, yönetimin temel fonksiyonlarının etkin bir şekilde yerine getirilmesi mümkün olmamaktadır.

Şimşek (2004) tarafından kaleme alınan "Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler" adlı makalede, Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinin merkeziyetçi örgütlenme modelinden kaynaklanan kısıtlamalar nedeniyle etkin bir şekilde gerçekleştirilemediği vurgulanmaktadır. Modern yönetim anlayışının esnek örgütlenme modelleri ve işletme kavramları üzerine kurulu olduğu perspektifinden hareketle, Türkiye'de mevcut yapının eğitim yöneticisi yetiştirme sürecine engel teşkil ettiği ifade edilmektedir. Ayrıca, Şimşek, eğitim yönetimi kavramının hem uluslararası hem de Türkiye bağlamında tarihsel gelişimini açıklamış ve Türkiye'de yönetici yetiştirme uygulamalarında Cumhuriyet döneminden itibaren üç temel yaklaşımın öne çıktığını belirtmiştir. Bunlar; en yaygın olarak benimsenen "Çıraklık Modeli", 1970'lerde akademik çevreler tarafından desteklenen "Eğitim Bilimleri Modeli" ve 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan, yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin tercih edilmesini içeren uygulamadır.

Aras ve Şimşek'in (2022) "Okuldaki Eğitim ve Öğretimde Okul Müdürünün Önemi" başlıklı çalışmasında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerde okul müdürlerinin yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Araştırmada, bazı eyaletlerde lisans derecesinin yeterli görülmesine karşın, birçok eyalette okul yöneticilerinin en az sekiz kredi yönetimle ilgili ders almasının yaygın ve kabul gören bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Şahin (2022) ise, okul yöneticiliğinin herkes tarafından yürütülebilecek bir meslek olmadığını, bu görevin etkin bir şekilde icra edilmesi için gerekli bilgi ve yeteneklerin

sağlanmasının zorunlu olduğunu, aksi takdirde ortaya çıkabilecek olumsuzlukların önlenmesinin mümkün olmadığını ifade etmektedir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yönetim ve Eğitim Yöneticiliği

Yönetim, insanlık tarihi kadar eski bir kavram olup, belirli hedefler doğrultusunda örgütlenmiş bireylerin işbirliği içinde faaliyetlerini gerçekleştirmelerini mümkün kılan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 1991). Toplumdaki hızlı değişim ve gelişmeler sonucunda yönetim bilimi çeşitli uzmanlık alanlarına ayrılmıştır; bunlardan biri de eğitim yönetimidir. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim örgütünün, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda etkin bir şekilde geliştirilmesi ve sürdürülmesi sürecidir (Başaran, 2000).

1.2. Eğitim ve Okul Yönetimi

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulan eğitim örgütlerini, belirlenen hedeflere ulaşmaları için etkin bir şekilde işletme, yenileme ve geliştirme sürecidir (Başaran, 2000). Okul yönetimi ise, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir ölçek olan okul düzeyinde uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Eğitim yönetimi, yönetim ilke ve uygulamalarının eğitime uyarlanmasını ifade ederken, okul yönetimi de bu süreçlerin doğrudan okul ortamına aktarılmasıdır. Okul yönetiminin temel amacı, okul içerisindeki tüm kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılarak okulun amaçlarına uygun şekilde sürdürülebilirliğini sağlamaktır. Bu çerçevede, eğitim ve okul yönetimi kavramlarının, ülkenin eğitim sistemi ve genel kalkınması açısından kritik öneme sahip olduğu söylenebilmektedir.

Eğitim ve okul yönetimi, yalnızca örgütsel işleyişin düzenlenmesiyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan etkisi bulunan faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2005). Okulların karmaşık sosyal yapılar olarak ele alınması gerektiğini savunan sistem yaklaşımı, yöneticilerin çok boyutlu liderlik becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Fullan, 2014). Bu bağlamda etkili okul yönetimi, yalnızca idari

yeterlilikle değil, aynı zamanda pedagojik liderlik becerileriyle de doğrudan ilişkilidir.

1.3. Eğitim Yöneticisi ve Önemi

Okul liderliği artık dünya çapında bir eğitim politikası önceliğidir. Artan okul özerkliği ve okullaşmaya ve okul sonuçlarına daha fazla odaklanma, okul liderlerinin rolünü yeniden gözden geçirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Okul liderliğini profesyonelleştirmek, mevcut okul liderlerini desteklemek ve okul liderliğini gelecekteki adaylar için çekici bir kariyer haline getirmek için çok fazla iyileştirme alanı vardır (OECD, 2008).

Balcı (2021) tarafından belirtildiği üzere, yapılan araştırmalar okul müdürünün liderliğinin okulun gelişiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu durum iki temel gerekçe ile açıklanabilir:

1. Araştırmalar, liderlik desteği olmaksızın öğrenci başarısında anlamlı bir artış gözlenen reform örneklerinin bulunmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin toplam etkisinin en az dörtte biri (%25) okul liderliğine bağlıdır.
2. Okul lideri, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin katalizörü olarak işlev görmekte, yani bu faktörleri harekete geçirici ve güçlerini birleştirici bir rol üstlenmektedir. Okul liderinin öğrenci başarısındaki etkisi, liderlik yeteneklerini ihtiyaç duyulan zaman ve yerde sergilemesine bağlıdır. Bu bağlamda, liderlik okul geliştirme sürecinde ve öğrenci başarısının artırılmasında hayati bir öneme sahiptir. Lider, okulda var olan ancak henüz açığa çıkarılmamış potansiyellerin ortaya çıkmasını sağlayan en önemli aktörlerden biridir.

Okul faaliyetleri okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Etkili bir okul yönetimini sağlamak ve okulda bulunan bireyleri belirlenmiş amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için okul yöneticisinin, sahip olduğu yasal gücün yanı sıra teknik, insani ve kavramsal boyutlarda kimi becerilere sahip olması beklenir (Oklay, 2016).

Bir öğretim lideri olarak yöneticilerin;

1- Vizyon sahibi olma: okulun uzun vadeli hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için stratejik yönlendirme yapmaları beklenir.

2- Okulda olumlu öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma: öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmaları beklenmektedir.

3- Mesleki gelişmeye önem verme: yöneticilerin hem kendi bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını hem de öğretmenlerin sürekli eğitimine destek olmalarını sağlamaktadır.

4- Okulun bir takım haline gelmesi için bireyler arası iletişim ve iş birliğini geliştirme: kurum içi uyum ve verimliliği artırır.

5- Okulun çevresiyle iyi ilişkiler kurma: toplumsal destek ve kaynakların etkin kullanılmasını mümkün kılmaktadır.

6- Stratejik planlama kapasitesine sahip olma: geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşma sürecinin yönetilmesi açısından önem taşımaktadır.

7- Büyük resmi görebilme: okulun sadece kendi sınırları içinde değil, eğitim sisteminin geneli ve toplumsal bağlam içerisindeki yerini anlamalarına olanak sağlamaktadır.

8- Okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası yapma: bireylerin sürekli öğrenme süreçlerine katılımını teşvik ederek okulun sosyal işlevini genişletmektedir.

Bu ve benzeri birçok görev ve sorumlulukları vardır (Balcı, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı, kurumlarında görev yapacak yöneticilerden yerine getirmelerini beklediği birtakım görev ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde- 77'de (Bknz Ek-1) verilmiştir.

Okul yöneticisi bir okul lideri olarak öğrenci başarısı üzerinde şu uygulamaları ile etkili olabilmektedir. Toplam okul toplumunu motive edici bir vizyon geliştirme, öğrencilerin öğrenmesini güçlendirici bir okul kültürü inşa etme,

kaynakların etkili kullanılmasını sağlama, okul toplumuyla fiilen ilgileme. Okul yöneticileri, öğretmenleri işe alma, yönetme, değerlendirme ve destekleme süreçleri aracılığıyla dolaylı da olsa her sınıftaki öğretimin kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, etkili bir okul yöneticisinin tüm öğretmenlerden yüksek beklentiler içinde olması ve öğretim süreçlerini geliştirmelerine katkı sağlayacak yapıcı dönütler ve destek sunması gerekmektedir (Gates, 2014).

Yöneticilerini benimsemeyen, liderlik vasfını kabul etmeyen ve izlemeyi reddeden bireylerin bulunduğu ortamlarda, yıkıcı nitelikte çatışmaların artması ve bunun sonucunda okul ortamının kaosa sürüklenmesi kaçınılmazdır. Bu durum aynı zamanda çalışanların moral, motivasyon ve iş doyumunda düşüşe yol açmakta, sağlıklı ve verimli çalışma ilişkilerinin gelişimini engellemektedir (Aksel ve Elma, 2019). Bu bağlamda, okul yöneticisinin göreve başlama şekli büyük önem taşımakta olup, okul kültürünü çok yönlü olarak etkilemektedir. Yeterlik sahibi yöneticiler, okul başarısını ve eğitimin kalitesini artırmaktadır (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015). Bu nedenlerle, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını etkin bir biçimde yerine getirebilmeleri için çağdaş bilgi, beceri ve deneyime sahip olacak şekilde yeterliklerinin geliştirilmesi ve atamaların bu yeterlikler doğrultusunda gerçekleştirilmesi kritik önem arz etmektedir (Aydın Baş ve Şentürk, 2017). Etkin okul liderleri, olumlu bir okul iklimi ve sağlıklı öğrenme ortamları oluşturma konusunda belirleyici rol oynamaktadır.

1.4. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation For Economic Cooperation and Development [OECD]) ve Uluslar Arası Değerlendirme Programı (PISA)

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 teşvik eden politikaları şekillendirmek amacıyla 1960 yılında Paris, Fransa merkezli olarak kurulmuştur.

Hükümetler, politika yapıcılar ve toplumun diğer paydaşlarıyla iş birliği içerisinde, kanıta dayalı uluslararası standartlar geliştirmek ve çeşitli sosyal, ekonomik

ve çevresel sorunlara çözüm üretmek amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Ekonomik performansın artırılmasından istihdamın teşvikine, güçlü eğitim sistemlerinin desteklenmesinden uluslararası vergi kaçakçılığının önlenmesine kadar geniş bir yelpazede veri analizi, deneyim paylaşımı, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması ile kamu politikalarının şekillendirilmesi ve uluslararası standartların belirlenmesi için öneriler sunulmaktadır. Söz konusu faaliyetler 27 farklı alanda sürdürülmekte olup, bunlar arasında eğitim, vergi, ekonomi, tarım, sağlık, finansman, bilim ve teknoloji ile göç gibi konular yer almaktadır. 38 üye ülke ve diğer iş birliği yapılan ülkelerle ortak çalışmalar gerçekleştirilmektedir ve bu çalışmaların sonuçları düzenli olarak yayımlanmaktadır. Aşağıda, bu faaliyetler arasında eğitim alanında yürütülen bazı çalışmalara yer verilmiştir (OECD, 2022):

1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assesment [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 2022'de başarılı ülkeler üzerinden yürütüldüğünden Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) detaylı olarak incelenmektedir.

1.4.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assesment [PISA])

PISA (Programme for International Student Assesment/ 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 kapsamında, çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu ve kapalı uçlu gibi çeşitli soru tipleri kullanılmaktadır. Projeye katılacak okul ve öğrencilerin seçim süreci, OECD tarafından rastgele örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmektedir (PISA, 2015). 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, 2015).

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 ve Rutkowski, 2017). OECD Genel Sekreteri Angel Gurria 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 2022 uygulaması 37'si OECD üyesi olmak üzere 81 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye, PISA araştırmasına 2003 yılından bu yana katılmaktadır. PISA 2022 uygulamasına Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) 1. Düzeyde yer alan 12 bölgeyi temsil eden 196 okul ve 7250

öğrenci ile katılmıştır. PISA 2015 ve 2018 gibi PISA 2022'de Türkiye bilgisayar tabanlı olarak uygulanmıştır (PISA 2022, 2023).

PISA 2022 sonuçlarına göre, Fen alanında PISA'ya katılan 81 ülke içerisinde Singapur 561 puanla 1 inci, Danimarka 494 puanla 10 uncu, Almanya 492 puanla 22 inci, Türkiye 467 puanla 34 üncü olmuştur. Matematik alanında PISA'ya katılan 81 ülke içerisinde Singapur 575 puanla 1 inci, Almanya 475 puanla 21 inci, Danimarka 489 puanla 9 uncu, Türkiye 453 puanla 39 uncu oldu. Okuma Becerileri alanında PISA'ya katılan 81 il içerisinde Singapur 543 puanla 1 inci, Almanya 480 puanla 22 inci, Danimarka 489 puanla 10 uncu, Türkiye 456 puanla 36 ncı olarak gerçekleşmiştir (PISA 2022 , 2023).

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama süreçleri, kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin yöntemler ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımına dayalı olarak yürütülen nitel bir çalışmadır. Karşılaştırmalı eğitim; farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarını analiz ederek, bu sistemlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı ve ülkeler arası bilgi alışverişi yoluyla eğitim politikalarına katkı sunmayı amaçlayan bir araştırma alanıdır (Phillips, 2006). King'in (2012) de belirttiği üzere karşılaştırmalı eğitim; belirli olaylara ilişkin bilgi ve nedenleri ortaya koymanın yanı sıra ulusal ve uluslararası düzeyde eğilimlerin anlaşılmasına da katkı sağlar. Araştırmada, ülkelerin seçiminde PISA 2022 uygulaması temel alınmış; özellikle okuma, matematik ve fen alanlarındaki performans düzeyleri dikkate alınarak Türkiye ile performans düzeyi yüksek veya farklılık gösteren üç ülke (Almanya, Danimarka ve Singapur) seçilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu ülkelerdeki okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesi, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıkça başvurulan Bereday'ın Dört Aşamalı Analitik Karşılaştırma Modeline dayanmaktadır. Bu model; sırasıyla betimleme, yorumlama, yakınlaştırma ve karşılaştırma aşamalarından oluşur. Araştırmanın bu modele göre yapılandırılması, ülkeler arası eğitim uygulamalarının sistematik ve analitik biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Araştırma, nitel araştırma desenine sahiptir ve betimsel yönü ön plandadır. Nitel araştırmalar, bireylerin ya da grupların toplumsal olgulara yükledikleri anlamları anlamaya yönelik sistematik bir süreçtir (Denzin & Lincoln, 2005; Creswell, 2017). Bu çalışmada, araştırma konusu olan ülkelerdeki uygulamalar; resmî belgeler, ulusal ve uluslararası raporlar gibi yazılı kaynaklar üzerinden analiz edilmiştir. Bu nedenle

araştırmada doküman analizi yöntemi benimsenmiş; veriler, bağlamlarına uygun biçimde toplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliği, elde edilen verilerin nesnel ölçütlerle toplanması, yorumlanması ve sürecin açık, tutarlı, sistematik biçimde yürütülmesiyle sağlanmıştır. Bulguların bağlamsal gerçekliğini destekleyen kanıtların sunulması, araştırmanın tekrarlanabilirliğini ve akademik güvenilirliğini artırmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırma; Türkiye ile PISA'da farklı performans düzeylerine sahip ülkelerdeki okul yöneticiliği uygulamalarının karşılaştırmalı analizine odaklanan, doküman analizi yöntemiyle desteklenen, Bereday'ın modeli çerçevesinde yapılandırılmış nitel ve betimsel bir çalışmadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak, nitel araştırma desenine uygun biçimde doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesini içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bowen (2009) ise bu yöntemi, hem basılı hem de dijital kaynakların gözden geçirilmesi, detaylı okunması ve yorumlanması süreci olarak tanımlamaktadır. Doküman analizi, özellikle doğrudan gözlem ya da görüşme yapılamayan durumlarda, geçmişe dönük veri sağlama ve veri çeşitliliği açısından avantaj sunmaktadır.

Araştırmada kullanılan dokümanların seçimi, araştırma sorularının kapsamı doğrultusunda belirlenmiş ve içerik geçerliği açısından titizlikle değerlendirilmiştir. İncelenen belgelerin, araştırma probleminin çözümüne katkı sağlayacak nitelikte, güvenilir ve geçerli kaynaklardan elde edilmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda kullanılan doküman türleri şunlardır:

- Türkiye, Almanya, Danimarka ve Singapur'un resmî bakanlık ve eğitim kurumlarına ait politika belgeleri ve yönetmelikler,
- Uluslararası kuruluşlar (OECD, UNESCO, Eurydice vb.) tarafından yayımlanan PISA raporları ve ülke profilleri,
- Hakemli akademik dergilerde yayımlanmış araştırma makaleleri,
- Alan yazına katkı sağlayan yüksek lisans ve doktora tezleri,

- Karşılaştırmalı eğitim alanında yayımlanmış akademik kitaplar ve raporlar.

Bu dokümanların seçilmesinde şu **kriterler** temel alınmıştır:

(i) Kaynağın güvenilirliği (resmî ya da bilimsel olması),
(ii) Güncellik (özellikle PISA 2022 verileri çerçevesinde 2018–2024 yılları arasında yayımlanmış belgeler),
(iii) Belgenin doğrudan okul yöneticiliği uygulamalarıyla ilişkili olması,
(iv) İncelenen ülkelere ait sistematik bilgi içermesi.

Veri toplama süreci, Yıldırım ve Şimşek'in (2021) önerdiği dört aşamalı doküman analizi sürecine göre yapılandırılmıştır:

1. **Veri Kaynağının Seçimi**: Öncelikle çalışma kapsamında kullanılabilecek nitelikteki belgeler belirlenmiş ve örneklem oluşturulmuştur.
2. **Tema Geliştirme**: Belgeler, araştırmanın ana konuları olan "seçme", "atama", "yetiştirme" ve "yer değiştirme" temaları çerçevesinde sınıflandırılmıştır.
3. **Analiz Biriminin Belirlenmesi**: Her dokümanda yer alan anlamlı bilgi parçaları, analiz birimi olarak belirlenmiş; içerik çözümlemesi bu birimler üzerinden gerçekleştirilmiştir.
4. **Sayısallaştırma (İçerik Kodlaması)**: Veriler betimsel analizle çözümlenmiş, benzer içerikler kodlanarak temalar altında birleştirilmiştir.

Dokümanların geçerlik ve güvenirliği açısından, kaynakların çokluğuna ve çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Farklı belge türlerinden (resmî belgeler, bilimsel yayınlar, uluslararası raporlar) elde edilen veriler birbirini doğrulayıcı biçimde kullanılarak veri çeşitliliği (triangülasyon) sağlanmıştır. Bu uygulama, hem içerik geçerliğini hem de elde edilen bulguların güvenirliğini artırmıştır. Ayrıca analiz süreci boyunca her adım şeffaf biçimde belgelenmiş, yorumların kaynaklara dayalı olması sağlanarak araştırmanın tekrar edilebilirliği desteklenmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmada veriler; araştırma soruları doğrultusunda belirlenen geçerli, güvenilir ve akademik bütünlük taşıyan dokümanlar aracılığıyla toplanmış; analiz süreci bilimsel temellere dayalı olarak yapılandırılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Karşılaştırmalı eğitim araştırması olan araştırmada, toplanan verilerin analizi için karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan ve analitik yöntem olarak da bilinen Bereday modeli kullanılmıştır. Bereday'in karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapmak için 1964'te tasarladığı bu model dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu adımlar betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırmadır (Lekesiz, 2023).

Bereday modelinin aşamaları şöyle açıklanmaktadır (Aydın, 2021):

1. **Betimleme (Prediction):** Patton (2014)'e göre betimleme verilerin detaylı bir şekilde sunulmasıdır. Bu aşama, araştırmada incelenecek ülkelerden elde edilecek pedagojik verilerin toplanmasına odaklanmaktadır. Dikkatli, ayrıntılı ve planlı bir araştırma gerektiren bu aşamada, birincil kaynaklar, kamu ve yasama organlarının resmi raporları, gazeteler ve dergiler kullanılmalıdır. Ayrıca, araştırmaya katkıda bulunabilecek iyi hazırlanmış kişiler tarafından yazılmış kitap, makale ve materyaller de incelenmelidir. Ardından elde edilen veriler sınıflandırılmalıdır. Yapılan bu araştırma çalışmasında betimleme süreci, öncelikle araştırmanın kapsamına uygun resmî belgelerin, yasa metinlerinin, yönetmeliklerin, politika raporlarının ve uluslararası kuruluşlar (OECD, UNESCO vb.) tarafından yayımlanan PISA raporlarının toplanmasıyla başlatılmıştır. Ayrıca alan yazına ait kitaplar, makaleler ve yüksek lisans/doktora tezleri de veri kaynakları arasında yer almıştır.Her bir ülkenin (Türkiye, Almanya, Danimarka ve Singapur) okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme süreçleri ile ilgili belgeler analiz edilerek, veriler ülke bazında yapılandırılmış ve tematik başlıklar altında sunulmuştur. Bu aşamada elde edilen verilerden anlamlı bütünler oluşturmak amacıyla kodlama yapılmış ve veriler sistematik olarak sınıflandırılmıştır.
2. **Yorumlama (Interpretation):** Bu aşamada, betimleme aşamasında ülkelerden elde edilen verilerin yorumlanmasını ifade etmektedir. Patton (2014)'e göre ise bu aşamada veriler anlamlandırılmaktadır. Bu, kapsamlı bir şekilde ve sosyal, siyasi, ekonomik ve tarihsel bağlamlarla ilişkilendirilerek

yapılmalıdır. Veriler ayrı ayrı yorumlanmalıdır, yani eğitim sistemlerinin bir arada ele alınarak yorumlanması söz konusu değildir. Bu çalışmada örneğin Almanya'da federal yapının okul yöneticiliği süreçlerine etkisi; Singapur'da merkeziyetçi yönetim anlayışının lider yetiştirme politikaları üzerindeki belirleyiciliği gibi faktörler dikkate alınarak açıklamalar yapılmıştır. Yorumlama sürecinde ülkeler birbiriyle karşılaştırılmadan, her ülkenin kendi içinde pedagojik, yönetsel ve yasal düzenlemeleri analiz edilmiştir.

3. **Yan Yana Koyma (Juxtaposition):** Bu aşama, farklı ülkelerden elde edilen verilerin karşılaştırmaya hazır hale getirilmesi için ön eşleştirme yapılması olarak tanımlanmaktadır. Patton (2014)'e göre de bu aşamada karşılaştırma yapılmadır. Bu eşleştirme, incelenen her ülkenin karşılaştırılabilir kategoriler altında gruplandırılabilmeleri için verilerin sistematik hale getirilmesini içermelidir ve bunun için de karşılaştırma ölçütlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu eşleştirmenin amacı, elde edilen verileri yan yana gruplamak, benzerlik ve farklılıkları analiz etmek ve nihai karşılaştırma için bir hipotez geliştirmektir. Yan yana koyma, tablo ile gösterim (yatay) ve metin ile gösterim (dikey) şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada Veriler, bu kategoriler altında yatay ve dikey karşılaştırma tabloları aracılığıyla düzenlenmiş; böylece benzerlikler ve farklılıklar açık bir biçimde görünür kılınmıştır. Örneğin, yöneticilerin atanmasında hangi ülkede merkezi sınav uygulanıp hangisinde yerel yönetimlerin karar yetkisinin bulunduğu gibi noktalar aynı başlık altında yan yana getirilmiştir.
4. **Karşılaştırma:** Ülkelerden elde edilen verilerin son kez karşılaştırma aşamasıdır. Bu aşamada, geliştirilen hipotezin kabul edilmesine yönelik araştırma sonucunun tutarlı ve nesnel bir şekilde sonuçlanması hedeflenmektedir. Karşılaştırma, dengeleyici ve betimsel olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Dengeleyici karşılaştırma, ülkelere ait tüm verilerin gruplanarak simetrik bir şekilde incelenmesidir. Bunun özü, bir ülkeden elde edilen her türlü bilginin diğer ülkelerden gelen karşılaştırılabilir bilgilerle eşleştirilmesi ya da dengelenmesi olarak ifade edilmektedir. Betimsel

karşılaştırma ise incelenen ülkelerin eğitim sistemlerinden elde edilen verilerin tesadüfi olarak seçilerek açıklanmasıdır. Yapılan bu çalışmada örneğin Türkiye'de yöneticiliğin kariyer basamakları üzerinden ilerlediği, Singapur'da ise liderlik potansiyeline dayalı bir yetiştirme sisteminin uygulandığı ortaya konmuştur. Nihayetinde, her ülkenin uygulamaları bağlamında güçlü yönler ve gelişime açık alanlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Bereday modeli, bu araştırmanın verilerinin analizinde temel alınmıştır. Modelin ilk aşaması olan betimleme sürecinde, Türkiye'de okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulamaları ile PISA sonuçlarına göre yüksek performans sergileyen Almanya, Danimarka ve Singapur'un aynı süreçlerine ilişkin pedagojik veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, ilgili ülkelerin Millî Eğitim Bakanlıkları ve bağlı kurumlarının resmi internet sitelerinde yer alan mevzuat, yönetmelik ve politika belgeleri; OECD, UNESCO ve Eurydice gibi uluslararası kuruluşların yayımladığı güncel raporlar; karşılaştırmalı eğitim literatürüne katkı sağlayan kitaplar, tezler ve akademik makaleler taranarak analiz edilmiştir. Doküman seçiminde kaynakların güncelliği, güvenilirliği ve doğrudan araştırma sorularıyla ilişkili olması temel ölçütler olarak benimsenmiştir. Elde edilen veriler, her ülke için ayrı ayrı olmak üzere temalara göre sınıflandırılmış ve sonraki analiz aşamaları için yapılandırılmıştır.

Bereday modelinin ikinci aşaması olan yorumlama sürecinde, literatür taraması sonucunda elde edilen pedagojik veriler her ülkenin kendi sosyal, kültürel ve yönetsel bağlamı içerisinde değerlendirilmiştir. Bu aşamada veriler yalnızca aktarılmakla kalmayıp, ülkelerin eğitim sistemlerinin tarihsel arka planı ve yönetsel yapılarıyla ilişkilendirilerek anlamlandırılmıştır. Yan yana koyma aşamasında ise, tematik analiz yoluyla sınıflandırılan veriler karşılaştırmaya hazır hale getirilmiş, bu doğrultuda ortak başlıklar altında sistematik bir biçimde gruplandırılmıştır. Bu süreçte, karşılaştırmanın yapılabilmesi amacıyla dört temel ölçüt belirlenmiştir: eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması, hizmet içi yetiştirilmesi ve yer değiştirmesi (rotasyon). Son olarak, modelin dördüncü aşaması olan karşılaştırma adımında, Almanya, Danimarka ve Singapur'un ilgili uygulamaları Türkiye ile karşılaştırılmış;

belirlenen ölçütler çerçevesinde ülkeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

2.4. Geçerlik

Creswell (2002), nitel araştırmalarda geçerliliğin sınırlarını belirlemek amacıyla, araştırmacıların çalışmalarının "doğruluğunu" ortaya koymak üzere kabul görmüş stratejileri benimsemelerini önermektedir. Bu bağlamda, doğru bilgiye ulaşmak adına gerekli önlemlerin alınması (geçerlik) ve araştırma süreci ile verilerin ayrıntılı, şeffaf ve başka bir araştırmacı tarafından değerlendirilebilecek biçimde tanımlanması (güvenirlik), nitel araştırmacının yerine getirmesi beklenen temel sorumluluklardandır. Geçerliğin, güvenirliği büyük ölçüde teminat altına aldığı göz önünde bulundurulduğunda, geçerliğe atfedilen önem aynı zamanda güvenirliğin sağlanmasına yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Araştırmada, özellikle verilerin açık ve erişilebilir, kamu ve yasal kaynaklardan temin edilmesi ve derlenmesi gibi teknikler kullanılarak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2018), nitel araştırmalarda araştırmacının, veri kaynaklarıyla (katılımcılar, gözlemlenen ortamlar, belgeler vb.) uzun süreli ve derinlemesine bir etkileşim kurmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu tür bir etkileşim, araştırmacının veri kaynakları üzerindeki kendi varlığından ya da öznel algılarından kaynaklanabilecek olası etkileri fark edebilmesine ve bu etkileri araştırma sürecinde dikkate almasına olanak tanımaktadır. Topladığı veriye ilişkin olarak ‘’doyum noktasını’’ bulmaya çalışabilir. Bu araştırmada veri kaynaklarının araştırma süreci uzun tutulmuş ve en güncel bilgiler eklenerek doyum noktasına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2018)’ e göre nitel araştırmacıdan alanda öğrendiği olay ve olguların araştırma sorusu açısından anlamı, birbiriyle olan ilişkilerini, bir bütün olarak sergilediği örüntüleri ortaya çıkarması beklenir. Araştırma sürecinde kullanılan çoklu veri kaynakları (örneğin, farklı ülkelerden politika belgeleri, resmi raporlar, uluslararası alanyazın) ile veri çeşitlemesi yapılmış ve elde edilen veriler karşılıklı olarak teyit edilmiştir. Bu durum araştırmanın iç geçerliğini desteklemiştir.

Creswell (2002) tarafından önerilen yoğun betimleme yöntemi ile Almanya, Danimarka ve Singapur'un coğrafi, sosyo-ekonomik ve politik yapıları; ayrıca okul yöneticilerinin seçilme, atanma, yetiştirilme ve yer değiştirme süreçleri detaylı biçimde açıklanmıştır. Bu detaylı betimlemeler, okuyucunun çalışmanın bağlamını tam olarak anlayabilmesini sağlamaktadır.

Araştırma soruları, veri toplama süreci ve veri analizi aşamaları şeffaf bir şekilde açıklanmış, araştırmanın sınırlılıkları açıkça ortaya konmuştur. Böylece hem iç hem dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı, çalışmanın ulaştığı sonuçların araştırma sorularına ne ölçüde karşılık verdiği ve araştırmanın inandırıcılığı ile ne ölçüde örtüştüğü bağlamında ele alınmaktadır. Bu tür araştırmalarda ölçme araçlarının nicel araştırmalarda olduğu gibi standartlaştırılması çoğu zaman mümkün olmadığından, geçerlik daha çok araştırma sürecinin şeffaflığı, bütünlüğü ve verilerle kurulan analitik ilişkinin tutarlılığı üzerinden değerlendirilir. Bu bağlamda, geçerlik nitel araştırmalarda genellikle iç geçerlik ve dış geçerlik başlıkları altında incelenmektedir.

- Anlam geçerliği; araştırmacının katılımcıların perspektiflerini, deneyimlerini ve bunlara yükledikleri anlamları ne ölçüde doğru ve bağlamsal olarak aktardığı ile ilgilidir.
- İçerik geçerliği; veri toplama sürecinde seçilen soruların ya da dokümanların araştırma konusunu yeterli düzeyde temsil edip etmediğiyle ilişkilidir.
- Yapı geçerliği; geliştirilen temaların, kavramsal yapıların ve örüntülerin araştırmanın amacıyla ne derece örtüştüğünü sorgular.
- İç Geçerlik (Internal Validity); araştırma kapsamında elde edilen bulguların araştırma sorularıyla ve araştırmanın kavramsal çerçevesiyle olan tutarlılığına odaklanır. Bu bağlamda, nitel çalışmalarda iç geçerlik çoğunlukla "anlam geçerliği", "içerik geçerliği" ve "yapı geçerliği" gibi alt başlıklar üzerinden değerlendirilir. Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak adına veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı şekilde yapılandırılmış, kullanılan belgeler dikkatle

seçilmiş ve temalar araştırma sorularına doğrudan yanıt verecek biçimde oluşturulmuştur. Analiz süreci, mantıksal bir bütünlük içinde açıklanmış, elde edilen bulgular kuramsal temellerle ilişkilendirilmiştir.

- Dış Geçerlik (External Validity); Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının benzer durumlara veya bağlamlara genellenebilirliğini değil, başka araştırmacılar tarafından anlaşılabilirliğini ve takip edilebilirliğini ifade etmektedir. Nitel araştırmalar bağlamsal özgüllüğe dayandığı için burada genellemeden ziyade aktarılabilirlik (transferability) kavramı ön plana çıkar. Bu çerçevede, araştırma kapsamında kullanılan belgelerin orijinalliği korunmuş, resmi kaynaklardan elde edilen veriler herhangi bir müdahaleye uğramadan analiz edilmiştir. Süreç boyunca toplanan veriler ve analiz bulguları detaylı biçimde belgelenmiş, kullanılan yöntemler ve karar süreçleri açık biçimde raporlanarak diğer araştırmacılar tarafından izlenebilir bir yapı oluşturulmuştur. Araştırmacının öznel pozisyonunun araştırma sürecine etkisi yansıtıcı bir yaklaşımla ele alınmış; yorumların verilerle sürekli olarak karşılaştırılması sağlanmıştır. Böylece, dış geçerliği destekleyecek şekilde şeffaflık ve teyit edilebilirlik ilkelerine uygun bir araştırma süreci yürütülmüştür.

Maxwell (1992), nitel araştırmalarda geçerlik kavramını beş temel boyutta ele almıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Açıklayıcı geçerlik, araştırma sürecinde elde edilen gözlem ve betimlemelerin olgusal doğruluğunu ifade ederken; yorumlayıcı geçerlik, katılımcıların perspektiflerinin ve deneyimlerinin, kendi anlam dünyaları çerçevesinde doğru ve bütüncül biçimde yorumlanmasını amaçlar. Kuramsal geçerlik, araştırmacının geliştirdiği kavramsal açıklamaların ve ilişkilerin, olgularla yeterli düzeyde örtüşüp örtüşmediği sorusuna odaklanır. Yansıma geçerliği, araştırmacının sürece dâhil olmasının veriler üzerindeki etkisini dikkate alarak, bu etkiyi araştırma bulgularına yansıtma biçimini sorgular. Bu bağlamda özellikle içsel geçerlik, nitel araştırmalarda elde edilen bulguların, araştırma sürecinde ortaya konan olay ve olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklama düzeyiyle ilgilidir. İç geçerlik, yalnızca yüzeysel bir betimleme değil, olgular arasındaki ilişkilerin mantıklı, tutarlı ve bağlamsal verilerle desteklenerek açıklanmasını gerektirir. Nitel araştırmalarda neden-

sonuç ilişkileri genellikle nedenselliğin doğrusal yapısından ziyade çoklu etkileşimler, bağlamsal koşullar ve katılımcıların öznel anlamlandırmaları üzerinden kurulmakta; bu da araştırmacının kurduğu açıklamaların ne ölçüde ikna edici ve bağlamsal gerçekliğe uygun olduğuyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla içsel geçerlik, nitel verilerin analitik derinliğini ve kavramsal tutarlılığını sağlayan temel bileşenlerden biridir.

Bu araştırmada açıklayıcı ve yorumlayıcı geçerlik ön planda tutulmuş; katılımcı ülkelerle ilgili temsili bilgiler detaylı şekilde sunularak Maxwell'in önerdiği yapıya uygun bir geçerlik zemini oluşturulmuştur.

Ek olarak, Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda "geçerlik" kavramı yerine "inandırıcılık" (credibility) terimini önermekte; bu da araştırmanın okuyucu açısından ikna edici, açık ve güvenilir olup olmadığını sorgulayan bir değerlendirmedir (akt Denzin ve Lincoln, 2018). Bu çalışmada uygulanan yoğun betimleme ve veri çeşitlemesi gibi stratejiler doğrudan inandırıcılık unsurunu destekler niteliktedir.

2.5. Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre güvenirlik, yürütülen bir çalışmanın başka bir araştırmacı tarafından aynı yöntemle tekrarlandığında benzer sonuçlara ulaşılabilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda güvenirlik, araştırmada araştırmacıya bağlı hata ya da yanlılık payının en aza indirilmesini hedefleyen bir ölçüttür. Bu araştırmada güvenirliği sağlamak amacıyla hem iç güvenirlik hem de dış güvenirlik ilkeleri dikkate alınarak çeşitli stratejiler uygulanmıştır.

Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak amacıyla belge seçimi ve analiz süreci sistematik bir biçimde yapılandırılmış ve her aşama ayrıntılı şekilde raporlanmıştır. İncelenen her ülkeye (Almanya, Danimarka, Singapur) ilişkin resmi belgeler ve akademik kaynaklar belirli ölçütlere göre seçilmiş; okul yöneticilerinin seçilme, atanma, yetiştirilme ve yer değiştirme süreçlerine dair veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Tema belirleme ve kodlama süreci açık biçimde

tanımlanmış, kodların tutarlılığı sağlanmış ve kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülse de başka bir araştırmacı tarafından incelenebilir ve karşılaştırılabilir şekilde şeffaflaştırılmıştır.

Araştırma boyunca yöntemsel tercihler ve analiz sürecine dair kararlar açıkça belgelenmiş, her bir bulgu ilgili araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Böylece bulguların neden-sonuç ilişkisine dayanan analitik tutarlılığı güçlendirilmiş; bu durum iç güvenirliğin sağlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın dış güvenirliği kapsamında kullanılan belgelerin orijinalliği dikkate alınmış; her ülkeye ait yönetmelik, yasa ve resmi rapor gibi kaynakların güncel ve doğrudan resmi kurumlar tarafından yayımlanmış olmasına özen gösterilmiştir. Belgelerin içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmamış, kaynakların tam künyeleri çalışmada belirtilerek kaynak şeffaflığı sağlanmıştır. Araştırmacının öznel konumunun veri analizine etkisini azaltmak amacıyla, süreç boyunca sürekli yansıtıcı bir tutum benimsenmiş ve araştırma süreci, araştırmacı öznelliğini sorgulayıcı ve verilerle karşılaştırmalı şekilde yürütülmüştür. Bu kapsamda, verilerle ulaşılan sonuçlar sürekli olarak karşılaştırılmış; analizlerin güvenilirliğini artırmak adına elde edilen temalar, anlamlı kategorilerle ilişkilendirilerek mantıksal bütünlük sağlanmıştır. Araştırma sürecinde ham veriler ve kodlar doğrudan bir denetim sürecine tabi tutulmasa da, yapılan analizlerin her aşaması açık biçimde belgelendirilmiş, böylece ileride aynı çalışma başka araştırmacılar tarafından tekrarlandığında benzer sonuçlara ulaşılabilmesi mümkün kılınmıştır.

Güvenirlik, nitel araştırmalarda geleneksel anlamda ölçüm tekrarı ve aynı sonucu elde etme olarak ve araştırma sürecinin izlenebilirliği, tarafsızlığı ve mantıksal tutarlılığını da temel alır. Lincoln ve Guba (1985), bu bağlamda nitel çalışmalarda güvenirlik için “bağdaşabilirlik (dependability)” terimini önermiştir (akt Denzin ve Lincoln, 2018).

Bağdaşabilirlik, araştırma sürecinin açık, belgelenmiş ve gerektiğinde bir başka araştırmacı tarafından gözden geçirilebilir olması anlamına gelir. Bu çalışmada veri toplama süreci sistematik biçimde yürütülmüş; kullanılan kaynaklar ve analiz

süreci şeffaf biçimde belgelendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma, Lincoln ve Guba'nın önerdiği denetlenebilirlik (audit trail) ölçütünü karşılamaktadır.

Ayrıca daha önce bahsedildiği üzer nitel çalışmalarda nesnellik yerine teyit edilebilirlik (confirmability) kavramı esas alınır. Teyit edilebilirlik, ulaşılan sonuçların araştırmacının öznelliğinden bağımsız olarak, verilerle desteklenip desteklenmediğini sorgular. Bu araştırmada temalar açık bir yapıda sunulmuş, yorumlamalar belgelerle ilişkilendirilmiştir. Tüm atıflar kaynakçada paylaşılmış ilgili yasal mevzuat atıfları da eklenmiştir. Hataya yer vermemek için açık kaynaklar tercih edilmiştir.

Güvenirliği güçlendirmek adına araştırmada şu stratejiler uygulanmıştır:

- Veri analiz süreci sistematik ve tekrarlanabilir biçimde yürütülmüştür.
- Farklı kaynaklardan alınan bilgiler birbiriyle karşılaştırılmış ve tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Yukarıda yapılan alanyazın tanımlamaları ve bunlara uygunluk değerlendirilerek geçerlilik ve güvenirlik sağlanmıştır. Bu çalışmada belge analizi yöntemi kullanılarak nitel araştırma deseni uygulanmıştır. İçerik geçerliğini sağlamak amacıyla yalnızca resmi ve güvenilir kaynaklar (OECD, MEB, PISA raporları, ulusal eğitim mevzuatı vb.) seçim dışına çıkılmadan titizlikle incelenmiştir. Analiz süreci, Bereday'ın karşılaştırmalı eğitim modeline uygun olarak, her ülke özelinde *betimleme*, *yorumlama*, *yakınsama* ve *karşılaştırma* aşamalarını kapsayacak şekilde sistematik olarak yapılandırılmıştır.

Kodlama süreci, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. Araştırmacılar arası kod uyumu oranı %85 olarak belirlenmiş; anlaşmazlıklar uzlaşı yöntemiyle giderilmiş, bu yaklaşım iç güvenirliğin güçlendirilmesini amaçlamıştır. Uygulanan bu yöntem, kod çözümlemede tutarlılık ve tekrarlanabilirlik sağlayarak içerik geçerliğini desteklemektedir. Ayrıca, kodlama kurallarının açık biçimde raporlanması ve çözüm süreçlerinin şeffaf şekilde belgelenmesi, yöntemin tekrar edilmesini mümkün kılmakta ve araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.

- Belge seçimi ve analiz süreci: İçerik geçerliğini güçlendirmek için resmi ve güvenilir kaynaktan yararlanılmıştır.
- Kodlamaların bağımsızlığı: İki kişinin bağımsız kodlama yapması ve uzlaşı sağlanması, araştırmacılar arası tutarlılığı artırmıştır.
- Yöntem açıklığı: Analiz süreci (Bereday Modeli adımları), kodlama kriterleri ve çözüm yolları açıkça tanımlanmıştır.

Bu yapı, nitel araştırmada önemli olan iç güvenirliği artıracak tüm metodolojik adımları içermektedir.

Bu araştırmada, nitel yöntemlere özgü dört temel ölçüt kullanılarak çalışmanın geçerlik ve güvenirlik düzeyi değerlendirilmektedir:

- **İç Geçerlilik (İnandırıcılık):** Araştırmanın bulgularının, incelenen olguyu doğru biçimde yansıtıp yansıtmadığı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, veri toplama sürecinde farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler birbiriyle karşılaştırılmış, katılımcı ülkelerin eğitim yönetimi uygulamaları bağlamında yoğun betimlemeler yapılmış ve araştırma süreci boyunca elde edilen bulgular sürekli olarak araştırma sorularıyla karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

- **Dış Geçerlilik (Aktarılabilirlik):** Almanya, Danimarka ve Singapur gibi PISA'da başarılı ülkelerin sistemleri detaylı bir şekilde incelenmiş, bu ülkelerdeki uygulamalar Türkiye ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda her ülkenin kendi sosyo-kültürel ve yönetimsel bağlamı göz önüne alınarak yapılan analizlerin benzer bağlamlara aktarılabilirliği değerlendirilmiştir.

- **İç Güvenilirlik (Bağdaşabilirlik):** Tema belirleme süreçleri sistematik olarak gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler açık bir yapıda sınıflandırılmış ve bu süreç başka araştırmacılar tarafından izlenebilir hale getirilmiştir. Bu durum, çalışmanın kendi içinde tutarlılığını ve doğruluğunu artırmaktadır.

- **Dış Güvenilirlik (Teyit Edilebilirlik):** Araştırmanın veri toplama, analiz ve yorumlama süreci şeffaf biçimde tanımlanmış, kullanılan kaynaklar açıkça belirtilmiştir. Bu yapı, çalışmanın başka araştırmacılar tarafından benzer

ortamlarda tekrar edilerek aynı sonuçlara ulaşılabilmesine imkân sağlamaktadır

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde PISA 2022' de yer alan ülkelerden biri olan Almanya'nın coğrafi, sosyal, siyasal ve ekonomik durumları incelenerek Mevcut ülkenin okul yöneticisi seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme anlayış ve uygulamaları hakkında bilgi verilecektir.

3.1.1. Almanya'nın Coğrafi, Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Durumu



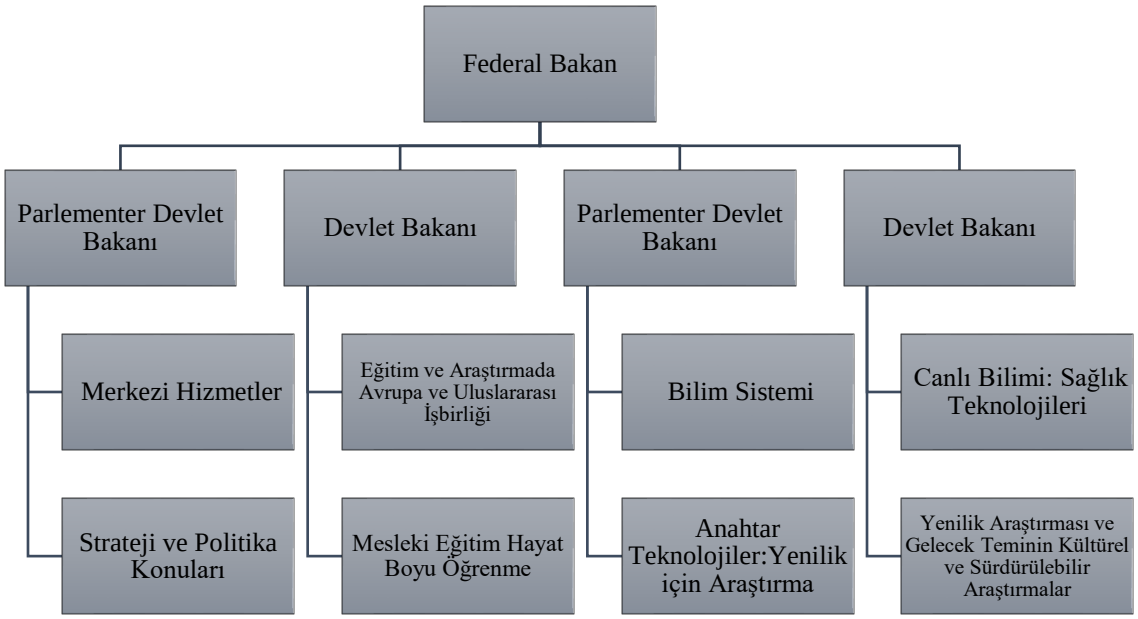
Şekil 1: Almanya Siyasi Haritası

Almanya, resmî ismiyle Almanya Federal Cumhuriyeti, Orta Avrupa'da bulunan bir ülkedir. Kuzeyinde Kuzey Denizi, Danimarka ve Baltık Denizi, doğusunda Polonya ve Çekya, güneyinde Avusturya ve İsviçre, batısında Fransa, Lüksemburg, Belçika ve Hollanda bulunur. Başkenti Berlin'dir. Nüfusu 84,43 milyon (2023) dur. Yüzölçümü 357.588 km² dir. Devlet Başkanı Dr. Frank-Walter Steinmeier'dir. Başbakan (Şansölye) Olaf Scholz (SPD) . Konuşulan Diller: Almanca'dır. Para Birimi:

Avro'dur. GSYİH 4,429 trilyon Dolar (2023). 2023 yılı itibariyle kişi başına düşen milli gelir, 52.823,58'dir. İşsizliğin toplam işgücüne oranı %3,3'tür. Üyesi Olduğu (başlıca) Uluslararası Kuruluşlar: Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi, AGİT, NATO, IMF, Dünya Bankası, OECD, DTÖ, G 7 / G 20 (DİB, 2024).

3.1.2. Almanya'da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulanan Politika Modeli

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin sorumluluğu, federal hükümet ile eyaletler arasında paylaşılmaktadır. Federal hükümetin eğitim alanındaki yetkileri, Almanya Anayasası olarak da bilinen Temel Kanun (Grundgesetz) tarafından sınırlandırılmıştır. Temel Kanun, eğitimle ilgili yasama yetkisini federal düzeye vermediği durumlarda, bu yetki doğrudan eyaletlere aittir. Bu düzenleme, okul eğitimi, yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi eğitim alanlarının yönetiminde de geçerlidir. Sonuç olarak, Almanya'daki eğitim sisteminin yönetimi büyük ölçüde eyaletlerin sorumluluğu altında bulunmaktadır (EURYDICE, 2024).



Şekil 2: Alman Eğitim ve Araştırma Bakanlığının Örgüt Şeması

Kaynak: Federal Almanya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF), 2015

<table>
<tr><td>Yaş</td><td colspan="2">Yüksekokul</td><td colspan="3">Üniversite</td></tr>
<tr><td>18</td><td rowspan="3">Meslek Okulu (Dual Sistem)</td><td colspan="2" rowspan="3">Meslek Okulu Tam Zamanlı</td><td rowspan="3">Teknik Okul</td><td rowspan="3">Lise Üst Kademe</td></tr>
<tr><td>17</td></tr>
<tr><td>16</td></tr>
<tr><td>15</td><td></td><td></td><td rowspan="5">Mesleki Orta Okul</td><td></td><td rowspan="5">Lise Alt Kademe</td></tr>
<tr><td>14</td><td rowspan="5">Özel Eğitim</td><td rowspan="4">Temel Eğitim Okulu</td><td rowspan="4">Çok Amaçlı Okul</td></tr>
<tr><td>13</td></tr>
<tr><td>12</td></tr>
<tr><td>11</td></tr>
<tr><td>10</td><td colspan="4">Uyum Aşaması (Deneme/Yönlendirme Basamağı)</td></tr>
<tr><td>9</td><td rowspan="6">Özel Eğitim</td><td colspan="4" rowspan="3">İlkokul</td></tr>
<tr><td>8</td></tr>
<tr><td>7</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="4" rowspan="3">Anaokulu (İsteğe Bağlı)</td></tr>
<tr><td>5</td></tr>
<tr><td>4</td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
</table>

Şekil 3: Alman Eğitim Sistemi Okul Yapılanması

Kaynak: Federal Almanya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF), 2015

3.1.2.1. Eğitim Sisteminin Aşamaları

Almanya'da 15 yaşına kadar okula devam zorunludur. Yabancı çocuklar da dahil olmak, Almanya'da yaşayan her çocuk en az 9 yıl genel öğretim yapan bir okula devam etmek zorundadır. Almanya'da okullar ''genel öğretim yapan okullar'' ve ''mesleki eğitim veren okullar'' olmak üzere sınıflandırılabilir. Genel öğretim yapan okullar, okul öncesi eğitim kurumları, temel eğitim okulları, orta öğretim birinci kademe ve orta öğretim ikinci kademe okullarıdır (Balcı, 2021). Federal Almanya eğitiminin okul sistem yapısı aşağıda açıklanmıştır.

3.1.2.2. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB), çocukların ilkokula başlayana kadar eğitimlerini sürdüren, kamuya açık ve kamuya açık olmayan çocuk ve gençlik refah hizmetleri tarafından işletilen tüm kurumları kapsar. Erken çocukluk eğitimi,

çocukların genellikle okula başladığı altı yaşına kadar olan çocuklara yönelik kurumlar tarafından sağlanır. Okul çağındaki ve henüz okula gitmek için yeterli gelişim seviyesine ulaşmamış çocuklar, bazı eyaletlerde, yani *Schulkindergärten* ve *Vorklassen'de* ek bir seçeneğe sahiptir. Bu kurumlar, belirli eyalete göre erken çocukluk veya birincil sektöre atanır. Gündüz bakım merkezleri (Kindertageseinrichtungen) üç yaşın altındaki çocuklara (ISCED 010) veya üç yaşından ilkokula başlayana kadar olan çocuklara (ISCED 020) ayrı ayrı (sırasıyla Krippen ve Kindergärten'de) hizmet verir veya erken çocukluk eğitimi ve bakımının tüm aşaması için tek bir ortam olarak faaliyet gösterir. (EURYDICE, 2024). Okul öncesi eğitim kurumları, 3-6 yaş grubunu kapsamaktadır ve zorunlu değildir. 1 Ağustos 2013 tarihinden itibaren, bir yaşına gelmiş tüm çocukların gündüz bakım evinde veya çocuk bakımı hizmetinde erken çocukluk eğitimi için yasal bir hakkı bulunmaktadır (Balcı, 2021).

Almanya'nın çeşitli bölgelerinde okul öncesi eğitim hizmeti veren çok çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bunlar (Berlin Başkonsolosluğu Eğitim Ateşeliği, 2024):

Kreşler (Krippen): Kreşler, 6 haftalık bebeklerden başlayarak 1 yaşına kadar olan bebekler ile 2 ila 3 yaş arasındaki küçük çocuklara yönelik bakım ve eğitim hizmeti sunan kurumlardır. Bu kurumlar, özellikle çalışan annelere ya da çocuklarının bakımını üstlenemeyen ailelere destek sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır.

Anaokulları (Kindergarten): Anaokulları, 3 ile 6 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak aile eğitimini destekleme amacıyla hizmet veren erken çocukluk eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, eyaletlerin sosyal işler veya aile bakanlıklarına bağlı olarak faaliyet göstermekte olup, çocukların ilkokula başlayana kadar devam ettikleri kurumlardır.

Anasınıfları (Schulkindergarten): Anasınıfları, 6 yaşını doldurmuş ancak henüz okul olgunluğuna erişememiş çocukların ilkokula hazırlanmalarını desteklemek üzere oluşturulmuş kurumlardır. Bu yapılar, eyaletlerin eğitim ya da maarif bakanlıkları bünyesinde faaliyet gösteren, geçiş sürecine yönelik özel eğitim programları sunan okullardır.

Özel Anaokulları (Sonderkindergarten) : Engelli olan çocukların devam ettikleri ve genellikle özel sektör tarafından desteklenen kurumlardır.

3.1.2.3. Zorunlu Eğitim

Kural olarak, Federal Almanya Cumhuriyeti'ndeki tüm çocuklar için genel zorunlu eğitim altı yaşına girdikleri yıl başlar ve dokuz yıl tam zamanlı eğitim içerir. Zorunlu genel eğitim dönemlerini tamamladıktan sonra tam zamanlı bir genel eğitim okuluna veya lise düzeyinde meslek okuluna gitmeyen gençler yine de yarı zamanlı eğitime (zorunlu *Berufsschule* katılımı – *Berufsschulpflicht*) katılmak zorundadır. Bu genellikle üç yıl sürer (EURYDICE, 2024).

3.1.2.4. İlköğretim

Genel zorunlu eğitimi tamamlamak için, öğrenciler prensip olarak yerel Grundschule'ye (ilkokul) gitmek zorundadırlar. Nordrhein-Westfalen ve Schleswig-Holstein'da veliler çocuklarını evlerine en yakın olan dışındaki bir Grundschule'ye kaydettirmekte serbesttirler. Berlin'de, evlerine en yakın olan dışındaki bir ilkokula kayıt, yerlerin müsaitliğine göre yapılabilir. Sachsen'de, çocuklar yerel okul dışındaki bir okula gitmek için, okulun önemli bir sebebin varlığını onaylaması koşuluyla başvuruda bulunabilirler. Zorunlu eğitim, yasal yeterlilik tarihinden önce altıncı yaş gününe ulaşan tüm çocuklar için 1 Ağustos'ta başlar (Balcı, 2021). İlkokullar 6 yıl sürelidir. 1. ve 2. sınıflarda kalma yoktur. 2. sınıfın sonunda öğrencinin sınıf tekrarına veya 3. sınıfa geçeceğine karar verilmektedir. 3. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi başlamakta 6. sınıfın ilk yarısında başarı durumuna göre öğrenciye gideceği okulu gösteren bir tavsiye kararı verilmektedir. Ancak kesin karar veliye bırakılmıştır. Berlin eğitim reformu kapsamında 2011 yılından itibaren Realschule ve Hauptschule'ler tedrici olarak sistemden kaldırıldığından ilkokul sonunda "Gymnasium" veya "İntegrierte Sekundarschule"ler için tavsiye kararı verilmektedir (Berlin

Başkonsolosluğu Eğitim Ateşeliği, 2024).

3.1.2.5. Ortaöğretim

İlkokul eğitimini takiben, Almanya'daki eyaletlerde ortaöğretim, farklı okul türlerinin sorumluluğunda çeşitli mezuniyet belgeleri ve yeterlilikler doğrultusunda farklı eğitim yollarına ayrılmaktadır. Öğrenciler, zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra lise kademesine geçiş yapmaktadır. Bu aşamada sunulan ders programları, tam zamanlı genel eğitim veren okulların yanı sıra meslek okulları ve ikili sistem çerçevesinde mesleki eğitimi içermektedir (EURYDICE, 2024).

2010/2011 öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumları yeniden yapılanmıştır. Bundan böyle ilkokuldan sonra iki okul türü kalmıştır. Birleşik orta öğrenim kurumu (İntegrierte Sekunderschule) ve lise (Gymnasium). Mevcut Hauptschule, Realschule ve Gesamtschule'lerin büyük bir kısmı 2010/2011 öğrenim yılı ile birlikte "Birleşik Orta Öğrenim Okulu" haline getirilmiştir. Birleşik Orta Öğretim Okulları tam gün eğitim verecek olup ihtiyaç halinde öğrencilere bireysel teşvik ve destek olanakları sağlanacaktır. Ayrıca okul dışı öğrenim kurumlarıyla eşgüdüm (ikili öğrenim, duales lernen) halinde çalışılması hedeflenmektedir (Berlin Başkonsolosluğu Eğitim Ateşeliği, 2024).

Ortaöğretim, 5/7'den 9/10'uncu sınıfa kadar olan eğitim derslerini içeren alt ortaöğretim düzeyi (Sekundarstufe I) ve alt ortaöğretim düzeyinde atılan temeller üzerine inşa edilen tüm eğitim derslerini içeren üst ortaöğretim düzeyi (Sekundarstufe II) olmak üzere ikiye ayrılır. Alt orta düzeydeki tüm eğitim kurslarının işlevi, öğrencileri mesleki bir yeterlilik veya yüksek öğrenime erişim hakkı edinilen üst orta düzeydeki eğitim kurslarına hazırlamaktır. Buna göre, alt orta düzey eğitim ağırlıklı olarak genel niteliktedir, üst orta düzey ise Gymnasiale Oberstufe'deki genel eğitim kursunun yanı sıra mesleki eğitim kurslarını da içerir. Kural olarak, alt ortaöğretim düzeyine 10-12 ile 15-16 yaş arasındaki öğrenciler, üst ortaöğretim düzeyine ise 15-16 ile 18-19 yaş arasındaki öğrenciler katılır. Her iki yaş grubunun da okula gitmesi gerekir (EURYDİCE, 2024).

Ortaöğretim uygulamalarındaki yapısal reformlara göre, eyaletlerin çoğu, en azından ilk yıllarda öğrencilerin farklı ortaokullar arasında geçişine izin vermek için politikalarını değiştirmiş; tüm ortaokulların ilk iki yılı için müfredatı, okullar arasında geçişi kolaylaştırmak için giderek daha kapsamlı hale getirmiş ve tüm ortaokullardan ve İkili Sistemden üniversiteye geçiş yolları açmıştır. Üç ortaokul yolu hala belirgin özelliklerini korumaktadır. Gymnasium programı öğrencileri üniversiteye hazırlar. Genellikle sekiz, bazen dokuz yıldır. Üniversiteye giriş sertifikası olan Abitur'a girmeye hak kazandırır. Realschule programı, genel bir eğitim sağlar, genellikle altı yıl uzunluğundadır ve öğrencileri teknik üniversiteye gidebilecek üçüncül teknik okul (fachschole) veya Abitur'a alternatif bir yol sunan uzmanlaşmış bir gymnasium için yeterlilik sağlayan bir sertifika almaya hak kazandırır. Realschule öğrencileri mesleki eğitim için Dual Sistem'e de girebilir. Hauptschule programları da genel bir eğitim sağlar, genellikle beş yıl uzunluğundadır ve öğrenciyi Dual Sistem'de veya diğer türdeki ortaöğretim sonrası mesleki okullarda mesleki eğitim almaya hak kazandıran bir mesleki sertifikaya götürür (Münih Eğitim Ataşeliği, 2024).

3.1.2.6. Yükseköğretim

Almanya’da yükseköğretime kabul edilebilmenin temel koşulu, ulusal düzeyde uygulanan sınavda başarılı olarak lise eğitimini tamamlamaktır. Bunun yanı sıra, başvuru yapacak adayların ilgili üniversitelerin belirlemiş olduğu özel şartları da yerine getirmeleri gerekmektedir. Genel lise eğitimi iki kademeden oluşmaktadır: Birinci kademe 10. sınıf düzeyinde sona ererken, ikinci kademe ise eyaletlere göre değişiklik göstermekte; bazı eyaletlerde 12. sınıfta, bazı eyaletlerde ise 13. sınıfta tamamlanmaktadır. Bu sürecin sonunda uygulanan ve "Abitur" olarak adlandırılan sınavın başarıyla geçilmesiyle birlikte, bireyler "Genel Yükseköğretim Olgunluğu Derecesi"ni (Allgemeine Hochschulreife) elde etmektedir. Bu derece, Almanya’daki tüm üniversite ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim görme hakkı tanımaktadır (Doğan, 2020).

2020 yılı itibariyle Almanya'da devlet tarafından yönetilen ve devlet

tarafından tanınan toplam 390 kurum bulunmaktadır. Aşağıdaki türlerde olan yükseköğretim kurumları (Kultusministerkonferenz, 2020):

1- Üniversiteler ve eşdeğer yükseköğretim kurumları
    a. (Pädagogische Hochschulen, ilahiyat kolejleri ve diğerleri)
2- Sanat ve müzik kolejleri
3- Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri)

Lisans programları genellikle 6 ila 8 dönem (3 ila 4 yıl) arasında tamamlanmaktadır. Yüksek lisans programları ise 2 ila 4 dönem (1 ila 2 yıl) sürelidir. Doktora programları ise genellikle 6 ila 10 dönem arasında değişmekte olup, en az 3 yıl sürmekte ve tamamlanabilmesi için bir doktora tezinin hazırlanması zorunlu bulunmaktadır.

1. **Üniversiteler:** Almanya'daki üniversiteler, çok çeşitli disiplinlerde kapsamlı bir ders yelpazesi sunmakta olup, hem araştırma hem de öğretim faaliyetlerine odaklanmaktadır. Bu kurumlar, geleneksel akademik öğretim yöntemlerini sürdürmekle birlikte, disipline özgü uzmanlaşma alanlarına da olanak tanımaktadır.
2. **Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri (Fachhochschulen):** Bu kurumlar, uygulama temelli bir öğretim anlayışını benimsemekte ve öğrencilerin mesleki deneyim kazanmalarını destekleyen staj, proje çalışmaları ve sektörle iş birliği içinde yürütülen denetimli görevler gibi unsurları programlarına entegre etmektedir. Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri; bilişim, mühendislik, teknoloji, işletme, sosyal hizmetler, tasarım, eğitim, hemşirelik ile uygulamalı ve doğa bilimleri gibi çeşitli alanlarda eğitim sunmaktadır.
3. **Sanat, Müzik ve Sinema Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumları:** Bu tür kurumlar, yaratıcı öğrenme süreçlerine dayalı, yüksek derecede bireysel ve bağımsız öğretim yaklaşımlarıyla öne çıkmaktadır. Güzel sanatlar, grafik tasarım, moda tasarımı, sinema ve enstrümantal müzik gibi alanlarda eğitim veren bu kurumlara kabul edilmek için, başvurulan alandaki sanatsal yeterliliği kanıtlamaya yönelik bir yetenek sınavından geçilmesi gerekebilmektedir

(Berlin Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2024).

Buna ek olarak, Almanya'nın üçüncül sektörü, devlet tarafından işletilen veya devlet tarafından tanınan sektörleri de içerir. Bazı eyaletlerde Berufsakademien. Fachschulen ve Fachakademie Bayern ayrıca uluslararası olarak üçüncül sektörün kurumları olarak sınıflandırılmaktadır (Kultusministerkonferenz, 2020).

3.1.2.7. Okul Müdürlerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması

Almanya'da yer alan 16 federal eyalet, kanunlar çerçevesinde kendilerine tanınan yetkiler doğrultusunda özgün okul sistemleri geliştirmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin seçimi ve atanması süreçleri ilgili eyaletin mevzuatına bağlı olarak düzenlenmekte ve bu işlemler eyalet yönetimlerinin sorumluluk alanı içerisinde değerlendirilmektedir (Süngü, 2013).

Okul müdürlerinin unvanı Almanya'nın her eyaletinde devlet memuru statüsünde olup, terfi ve kariyer süreçlerine ilişkin düzenlemeler, Almanya Anayasası'nın (Grundgesetz) 33. maddesinde yer alan hükümlerle uyumlu olmak zorundadır (Huber ve Pashiardis, 2008). Grundgesetz'e (1994) göre, ilgili madde uyarınca, eyaletler arasındaki farklılıklar söz konusu olsa dahi, tüm Alman vatandaşları ülke genelinde eşit siyasi hak ve sorumluluklara sahiptir. Ayrıca her Alman vatandaşı, sahip olduğu nitelikler ve akademik yeterlilikler doğrultusunda kamu görevlerine atanmak üzere seçilme hakkına sahiptir.

Federal düzeyde, 2022 yılında değiştirilen 1949 tarihli Temel Kanun'da (Grundgesetz) okul müdürlerine ilişkin bir ifade yer almamaktadır. 15.10.2020 tarihli "Okul sisteminin ortak temel yapısı ve eyaletlerin merkezi eğitim politikası konularındaki genel sosyal sorumluluğuna ilişkin eyalet anlaşması" için siyasi planlarda (KMK'nın 15.10.2020 tarihli kararı) eyaletler, ilgili ileri eğitim programlarının temeli olarak okul liderleri için bir yeterlilik profili geliştirmeyi kabul etti. Aralık 2024'te okul liderlerinin yeterliliği için oryantasyon çerçevesinin kabul edilmesi planlanmaktadır (UNESCO, 2024).

Farklı eyaletlerde okul müdürü için farklı terimler kullanılmaktadır. Örneğin Berlin, Bremen gibi eyaletlerde Okul müdürü (Schulleiterin/Schulleiter), Okul müdür yardımcısı (stellvertretende Schulleiterinveya der stellvertretendeSchulleiter); Sachsen-Anhalt (Saksonya-Anhalt), Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern gibi eyaletlerde Eğitim pedagojisi uzmanı personeli (pädagogischeFachpersonal ve Pedagoji uzmanı (pädagogischer Fachkräfte) gibi unvanlar kullanılmaktadır (UNESCO, 2024).

Almanya'da okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları, federal sistemin bir sonucu olarak eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Okul müdürleri, yalnızca yönetsel görevleri yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim-öğretim kadrosunun bir üyesi olarak öğretmenlik sorumluluğunu da sürdürmektedir. Bu göreve atanmadan önce, adayların başarılı bir öğretmenlik kariyerine sahip olmaları temel bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Aslan, 2009).

Okul müdürleri için gerekli nitelikler, ilgili okuldaki öğretmenlerin nitelikleridir. Okul düzeyinde, öğretmenlik yeterliliğinin yanı sıra birkaç yıllık öğretmenlik ve yöneticilik deneyimi istenmektedir (Kultusministerkonferenz, 2020).

Almanya’da eğitim yönetimi yerel eyaletler tarafından yürütülmektedir. Almanya'da öğretmenler, ilgili eyalet yönetimleri tarafından atanmakta olup, kamu görevlisi (devlet memuru) statüsünde istihdam edilmektedirler. Eğitim yöneticileri ise, belirli bir süre öğretmenlik ve yöneticilik deneyimine sahip olan adaylar arasından seçilmektedir. Bu durum, eğitim yönetiminde mesleki deneyimin önemli bir ölçüt olarak kabul edildiğini göstermektedir (Karasar, 2017).

Okul müdürü olarak atanma kriterleri eyaletler arasında farklılık gösterir. Dahası, norm, öğretmenlik sertifikası ve önemli bir öğretmenlik ve yöneticilik geçmişi dahil olmak üzere ilgili eğitim seviyesindeki öğretmenlere benzer nitelikler talep etmektir ve farklı eyaletlerde öğretmenlik nitelikleri için farklı gereklilikler vardır. Bazı eyaletler ayrıca erken çocukluk bakımı ve eğitim (ECCE) merkezinin pedagojik uzmanı (yöneticisi) olarak atanma kriterlerini açıkça belirtir (UNESCO, 2024). Örneğin: Bavyera eyaletinde, 2024 yılında değiştirilen 2000 Eğitim ve Öğretim

Yasası'na (BayEUG) göre, okul müdürleri aynı zamanda okulda öğretmendir. Özellikle okulun ve öğretimin düzenli işleyişini sağlamaktan ve öğretmenlerle birlikte öğrencilerin eğitimi ve zorunlu eğitimin izlenmesinden sorumludurlar. 2006 Okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin duyuruya göre, okul müdürleri hedefler doğrultusunda liderlik eden, işbirliği yapan, tavsiyede bulunan, delege eden ve sonuçları izleyen liderler olarak anlaşılmalıdır. Bu görevleri yerine getirebilmek için okul müdürlerinin aşağıdaki yeterlilikleri içeren bir eğitim müfredatını tamamlamaları gerekir: liderlik, personel gelişimi, organizasyon, işbirliği, öğretim kalitesi, iç ve dış değerlendirme, okul profili. Okul müdürü olarak terfi, mevcut performans değerlendirmesinde okul müdürü olarak kullanılmaya uygun bir uygunluğun elde edilmesini gerektirir (UNESCO, 2024).

Hamburg eyaletinde, 2024'te değiştirilen *1997 Okul Yasası'na (HmbSG)* göre, sorumlu makam yalnızca aday standart öğretmenlik eğitiminin ötesine geçen ve etkili okul yönetimi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahipse bir okul müdürü atayacaktır. Bu beceriler arasında liderlik, ekip çalışması, çatışma çözümü, yenilikçilik, organizasyon yetenekleri ve okul ile ilgili ve dış komitelerle işbirliği yapma taahhüdü yer alır. Ek olarak, aday eğitimsel, sosyal ve sosyo-politik sorunları ele alabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Pozisyona uygunluk, yeterlilik ölçümleri veya özel seçim prosedürleri yoluyla da gösterilebilir. İdeal olarak, başvuranların başka bir okulda, eğitim kurumunda, idari rolde veya işletmede kanıtlanmış bir sicili olmalı ve pozisyona başvurdukları okul ile bağlantılı olmamalıdır. (UNESCO, 2024).

Huber ve Gnicechwitz (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eyalet eğitim bakanlıklarının yalnızca okul yöneticilerinin seçim ve atama süreçlerinde değil, aynı zamanda bu seçim süreçlerinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair düzenlemelerin oluşturulmasında da yetkili ve sorumlu kurumlar olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, bazı eyaletlerde yükseköğretim kurumlarının yetkililere eğitim sağlama konusunda destek sundukları ifade edilmiştir.

Almanya'da her eyalette okul müdürü işe alımında farklı prosedürler uygulanmaktadır. Hamburg eyaletinde, 2024'te değiştirilen 1997 Okul Yasası'na (HmbSG) göre, her okul müdürü pozisyonu için bir kamu ihalesi vardır. Bir okul

müdürü için atama süreci, kapsamlı bir değerlendirme sağlamak için birkaç adım içerir. Zaten atanmış okul müdürlerinden, bir eyalet hükümet yetkilisinden ve okul konferansı tarafından seçilen üyelerden (veliler, öğrenciler ve öğretmenler) oluşan bir seçim komitesi vardır. Başlangıçta, öğretmenler konferansı, veliler konseyi ve on dört yaş ve üzeri öğrenci konseyi üyelerine, seçim komitesinin teklifi hakkında geri bildirimde bulunmaları için üç hafta süre verilir ve adayla görüşme seçeneği vardır. Sorumlu makam bu görüşleri dikkate alır ve en uygun adayı seçerek, uygun görülürse kısaltılabilen on iki aylık bir deneme süresi için müdür olarak atar. On iki ayın ötesinde bir uzatma gerekiyorsa, özel olarak gerekçelendirilmelidir. Deneme süresinin tamamlanması ve öğretmenler konferansı ve okul konferansı (veya meslek okulları durumunda okul kurulu) ile istişarenin ardından, makam, tatmin edici bir performans göstermiş olması koşuluyla adayı resmen müdür olarak atayacaktır (UNESCO, 2024).

Almanya'nın çeşitli eyaletlerinde okul yöneticisi seçimi süreçlerinde farklı değerlendirme yöntemleri uygulanmaktadır. Bazı eyaletlerde adayların mülakat performansları, bazı eyaletlerde ise sunum yapma becerileri ölçüt olarak kabul edilmektedir; ayrıca bazı bölgelerde adayların iş başarımı da değerlendirme kriterleri arasında yer almaktadır. Eğitim kurumu yöneticiliğine başvurabilmek için, bazı eyaletlerde iki yıl süreyle düzenlenen bir eğitim programının tamamlanması zorunlu tutulurken, diğer eyaletlerde adayların değerlendirilmesi amacıyla özel değerlendirme merkezleri faaliyet göstermektedir (Özmen, 2002).

Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde, 2005 Okul Yasası'na göre, bir okul müdürü atamak, yüksekokul denetim otoritesi, okul konferansı ve okul otoritesi arasındaki işbirliğini içerir. Denetim otoritesi başlangıçta pozisyonu duyurur, gereksinim profilini dikkate alır ve alınan başvuruları değerlendirir. Kriterleri karşılayan başvuru sahipleri, okul konferansı ve okul otoritesi tarafından mülakatlara davet edilebilir. Her iki kuruluş da sekiz hafta içinde gerekçelerle desteklenen teklifleri denetim otoritesine sunabilir ve haklı durumlarda uzatma olanağına sahip olabilir. Pozisyon için yarışan başvuru sahipleri okul konferansına katılamazlar. Sonuç olarak, denetim otoritesi okul konferansı ve otoritesinden gelen önerileri dikkate alarak seçimi yapar ve kararını ve gerekçesini her iki tarafa iletir. Ek olarak, acil durumlarda denetim otoritesi doğrudan

bir başöğretmen atayabilir ve okul otoritesine belirli bir zaman dilimi içinde girdi sağlama fırsatı verebilir (UNESCO, 2024).

Okullardaki boş pozisyonların ilanı, ilgili şehir veya yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Adayların seçimi sürecinde temel yasal ölçütler olarak liyakat, yeterlik ve performans kriterleri esas alınmaktadır. Almanya genelinde bazı farklılıklar bulunmakla birlikte, bu işlemler büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Başvurular genellikle ilgili okulların yetkililerine yapılmakta olup, küçük ölçekli eyaletlerde doğrudan eyalet eğitim bakanlığına başvuru yapılması da gözlemlenmektedir. Nihai karar çoğunlukla eğitim bakanlıkları tarafından verilirken, nadiren okulun bağlı olduğu bölgesel yetkililerin de karar sürecine dahil olduğu görülmektedir. Adayların başvurdukları okul seviyesine uygun akademik yeterliliğe (örneğin lisansüstü eğitim) sahip olmaları ve belirli bir süre öğretmenlik deneyimine sahip bulunmaları gerekmektedir (Süngü, 2013).

Almanya'da eğitim sistemi, federal yapının bir gereği olarak eyaletlerin yetki ve sorumluluğunda yürütülmektedir (Bozkurt, 2005). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin belirlenmesi ve seçilmesine ilişkin kriterler eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin seçimi ve atanması süreci ise doğrudan ilgili eyaletin eğitim bakanlıkları tarafından yürütülmektedir (Baş, 2016). Okul yöneticisi, adayın yeteneği ve profesyonel özellikleri temelinde okul kurulları ve okul konseyi tarafından seçildiği gibi okul yönetiminde görevli olmayan kişiler tarafından da seçilebilmektedir (Güçlü vd., 2016).

Almanya eğitim sisteminde okul müdürü olma koşulları eyaletler arasında farklılık göstermesine rağmen, genel hatlarıyla liyakat, yeterlik ve performans kriterlerini karşılamak temel şartlar arasında yer almaktadır (Baş, 2016). Ayrıca, adayların lisansüstü eğitim almış olmaları, 5-7 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaları, temiz bir sicile sahip bulunmaları ve çalıştıkları okul müdüründen uygunluk raporu almaları beklenmektedir. Okul müdürü adaylarının, iki yıl süreyle düzenlenen yöneticilik kurslarına katılmış olmaları, yazılı veya mülakat sınavlarında başarılı olmaları, kendilerinden istenen sunum ve uygulamaları başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlik mesleği sürecinde yapılan performans

değerlendirmelerinden olumlu sonuç almaları, görev yapacakları kurum veya kademeye uygun branş mezunu olmaları, A sınıfı devlet memuru statüsünde görev yapmaları ve yaş aralığının 30-56 arasında olması da aranan koşullar arasında yer almaktadır (Balcı, 2022).

Okul müdürü seçimi sürecinde, müdür yardımcılığı ve öğretmen eğiticiliği gibi mesleki deneyimler önemli avantajlar sağlamaktadır. Ayrıca, adayların resmi sınavlardaki başarıları ve üst düzey yöneticiler tarafından gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları da seçim kriterleri arasında yer almaktadır (Baş, 2016).

Okul müdürlüğü pozisyonu için ilk başvuru, okul kuruluna yapılmakta ve yapılan başvuruların değerlendirilmesinin ardından sonuçlar yerel otoritelere iletilmektedir (Kayıkçı vd., 2015). Okul kurulu tarafından belirlenen adayın ataması, ilgili yerel yöneticiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Adaylara yönelik hizmet içi eğitimler, kimi zaman göreve başlamadan önce, kimi zaman ise göreve başladıktan sonra verilmektedir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin yetiştirilme sürecinde hizmet içi eğitimlere sıkça başvurulmakta ve bu eğitimler önemli bir yer tutmaktadır (Kara, 2017).

Almanya'da okul müdürü seçimi eyalet bazında farklı uygulamalar göstermektedir. Bazı eyaletlerde, okul müdürleri genellikle görev yaptıkları öğretim kademesindeki öğretmenler arasından belirlenmektedir. Bu süreçte, öğretmenlik ve yöneticilik deneyimine sahip adaylar öncelikli olarak tercih edilmektedir. Öğretmenlikten okul müdürlüğüne geçen bireyler, yöneticilik görevlerini yürütürken aynı zamanda sınıf öğretmenliği görevlerine de devam etmektedir; ancak ders saatleri, yönetim sorumluluklarını aksatmayacak şekilde sınırlandırılmaktadır. Okul müdürü, hem okulun temsilcisi hem de lideri konumunda bulunmaktadır (Doğan, 2020).

Okul müdürü seçim sürecinde, eyaletler arasında farklı uygulama yöntemleri bulunmaktadır. Bazı eyaletler, okul müdürü seçiminde yenilikçi ve yapılandırılmış yaklaşımlar benimsemektedir. Örneğin, Bavyera Eyaleti'nde 2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren okul müdürlüğü pozisyonuna başvurabilmek için iki yıl süreli bir eğitim programını tamamlamış olmak şart koşulmuştur. Ayrıca, bazı

eyaletlerde okul müdürü adaylarının değerlendirilmesi amacıyla özel değerlendirme merkezleri oluşturulmuştur (Huber ve Pashiardis, 2008). Aşağı Saksonya Eyaleti ise, okul müdürlerinin geliştirmesi gereken niteliklere yönelik dört temel alanda modüler bir eğitim programı uygulamaya koymuştur. Söz konusu program, dört modülden oluşmakta ve aşamalı olarak bir yıl içerisinde tamamlanmaktadır. Program modüllerinin içeriği ise şu şekilde belirlenmiştir (Süngü, 2013):

(1) Öğretmenlikten müdürlüğe rol değişimi; bir meslek olarak okul yöneticiliği,

(2) Okulda kalite gelişimi kavramı ve kalite geliştirme araçları,

(3) Personel yönetimi ve personel geliştirilmesi (Destek, danışmanlık ve değerlendirme)

(4) Okul ve çevre arasında ilişkilerin geliştirilmesi.

Programın her aşamasında dört-beş gün süren yoğunlaştırılmış dersler bulunmaktadır. Derslere ek olarak adaylara danışmanlık hizmeti de sağlanmaktadır. 2006 yılının sonlarından itibaren bu nitelik kazanma süreci için çevrimiçi destek sağlanmaktadır. Okul müdürlerinin nitelikleri, tüm federal eyaletlerde personel gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Yeni okul müdürlerinin ilk nitelikleri, kalite yönetimi için çok önemli bir rol oynar. Bu nitelikler büyük ölçüde okul özerkliğine, bunun sonucunda değişen liderlik rolüne, sistem yeterliliğine, personel yönetimine ve kalite güvenceye yönelik olarak şekillendirilmiştir (Leadership-in-education, 2024).

Okulda "orta" düzeydeki yönetim üyeleri giderek daha fazla dikkat odağı haline gelmektedir. Bunlar, müdür yardımcıları, bölüm başkanları, koordinatörler ve konu başkanlarıdır. Bu meslektaşlar için, işlevlerine saygı göstererek, okul liderliği ekiplerine özellikle yönelik kurslar da dahil olmak üzere, hizmet içi eğitim fırsatları sunulmaktadır. Yukarıda belirtilen pozisyonlardaki kişiler, potansiyel okul müdürleridir, bu nedenle "oryantasyon kursları" düzenlenmektedir.

Bu kurslarda, ilgilenen kişilere okul müdürünün işi tanıtılır ve kendi ilgileri ve potansiyelleri doğrultusunda daha yüksek bir pozisyon için başvurup

başvuramayacaklarına karar verebilirler. Bu kurslar, bazı federal eyaletlerde, kurslarını sistematize etmiş olan eyaletlerde okul müdürlüğü başvurusu için bir ön koşuldur. Tanıtım kursları genellikle zorunludur, oysa hizmet içi eğitim fırsatları isteğe bağlıdır, ancak bu durum yeniden değerlendirilmektedir (Leadership-in-education, 2024).

Bazı eyaletlerde ise okul yöneticisi ihtiyacı doğduğunda, pozisyonlar kamuya açık ilan edilmekte ve eyalet bakanlıkları tarafından açık işe alım yöntemiyle personel temin edilmektedir. Açık işe alım, boş bulunan pozisyonların ilan edilmesiyle gerçekleşen ve başvuruların merkezi bir sistem aracılığıyla alınmadığı, aday seçim sürecinin yerel düzeyde gerçekleştirildiği bir istihdam yöntemidir. Bu süreç, yerel yetkililerle iş birliği içinde yürütülmekle birlikte, nihai sorumluluk okul yönetimine aittir (Doğan, 2020).

Her eyalette, mevcut ya da önümüzdeki dönemde boşalması beklenen müdürlük pozisyonları, eyalet bakanlıklarının resmi bültenlerinde, yerel resmi gazetelerde ve kısmen dijital platformlarda ilan edilmektedir. Bu ilanlarda, ilgili okulun adı, okul hakkında bilgiler, boş pozisyona ilişkin detaylar, maaş bilgisi, başvuru için gereken resmi şartlar ve son başvuru tarihleri açıkça belirtilmektedir. Özellikle Brandenburg, Hesse ve Kuzey Ren Vestfalya gibi eyaletlerde, ilanların yerel ve ulusal gazetelerde de yayımlandığı gözlemlenmektedir.

Örnek olarak Hamburg eyaletinde okul müdürlüğü için yayınlanan bir ilanda 5 ana kriter belirlenmiştir (Leadership-in-education, 2024):

1. Nitelik:

-İletişimsel ve sosyal yeterlilikler.

-Farklı pozisyonlar arasında arabuluculuk yapmak, kararlar almak ve kararları uygulamak için çatışan zorluklarla başa çıkma becerisi.

-Çatışmaları olumlu bir şekilde çözme yeteneği.

-Bir ekip oluşturma ve sorumluluğu devretme yeteneği ve ilgisi.

-Yeniliğe açıklık.

-Organizasyon yeteneği.

-Eğitim ve sosyal politika konularını algılama yeteneği ve hazırlığı.

-Dış ortaklarla işbirliği yapma yeteneği.

-Yukarıda belirtilen alanlarda ileri eğitim almaya hazır olma.

2. Görevler:

-Şeffaflığın sürdürülmesi.

-Komitelerde ve liderlik ekibinde iş birliği.

-Yapıcı delegasyon.

-Kişisel yönetim, gelişim ve danışmanlık.

-Stratejik İleri Eğitim ölçümleri planlamak.

-Değerlendirme

-Göreve başlama desteği

-Çatışma yönetimi

-Sağlık ve iş koruması

3. Okul Gelişimi:

-Kalite güvencesi

-Profil oluşturma

-Performansı arttırmak için veri analizinin kullanılması

-İç ve dış işbirliği ve ağ oluşturma

-Müfredat oluşturma

-Bilgi akışı

-Ebeveyn katılımı ve geri bildirim

-Sponsorluk

-Girişimlerin desteklenmesi

4. Temsil:

-Herkese açık profil oluşturma

-Sonuçların yayınlanması

-Ana sayfa iş gücü

-Etkinlik yönetimi

5. Sizin Profiliniz (Aday Okul Müdürü Profili):

-Okul geliştirme deneyimi

-Aktif müdahale politikası

-Meslektaşlara karşı duyarlılık, iletişimsel yapı

-Personel yönetim yetkinliği

-Okul profilinin satışında personel ile işbirliği

-Yenilikçi, personeli buna göre desteklemeye hazır

-Bilişim teknoloji dehası

Yetkili mercilerden alınan bilgilere göre, Almanya genelinde bir okul müdürlüğü pozisyonu için ulusal ortalamaya göre yaklaşık beş aday başvurmaktadır. Bu durum, yöneticilik pozisyonlarına olan ilginin belirli bir düzeyde seyrettiğini ve rekabetin ölçülü bir yapıda gerçekleştiğini göstermektedir. Özellikle Baden-Württemberg, Bavyera, Berlin, Bremen, Hessen, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren-Vestfalya, Saksonya ve Saksonya-Anhalt gibi federal eyaletlerde, okul müdürlüğüne aday olan bireyler mülakat süreçlerine tabi tutulmakta, adayların yönetsel yeterlikleri, liderlik kapasiteleri ve pedagojik vizyonları çok boyutlu olarak değerlendirilmektedir. Almanya'daki tüm eyaletlerde ortak olan temel koşullardan biri, okul müdürü adaylarının öğretmenlik mesleğinde belirli bir deneyime sahip olmaları ve bu doğrultuda gerekli mesleki yeterlilikleri edinmiş olmalarıdır. Ayrıca, adayların yönetici pozisyonuna atanabilmeleri için, ilgili mevzuat çerçevesinde öngörülen

liderlik ve eğitim yönetimi programlarını başarıyla tamamlamış olmaları da zorunludur. Bu uygulamalar, okul liderliğini sıradan bir idari görevden ziyade, pedagojik liderlik anlayışıyla bütünleşik bir mesleki rol olarak yapılandırma hedefiyle uyumludur. Dolayısıyla, Almanya'da okul müdürlüğü süreci, yalnızca biçimsel niteliklere dayalı değil; aynı zamanda seçici, yapılandırılmış ve liyakat temelli bir sistem içerisinde yürütülmektedir. Bu yaklaşım, eğitim kurumlarının daha etkin yönetilmesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyebilecek nitelikli liderlerin eğitim sistemi içerisinde konumlandırılmasını amaçlamaktadır. Ayrıca, müdür yardımcılığı veya öğretmen eğiticiliği gibi mesleki tecrübeler, müdürlük pozisyonu için avantaj olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, adayların öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra girmiş oldukları resmi sınavlar veya üst yönetici tarafından yapılan performans değerlendirmeleri, atama kararlarında önemli kriterler arasında yer almaktadır. Müdürlük görevi için adaylara yönelik herhangi bir yaş veya görev süresi sınırı bulunmamaktadır. Üst yönetici tarafından gerçekleştirilen olağan performans değerlendirmeleri Bavyera Eyaleti'nde göz önünde bulundurulmakla birlikte, diğer eyaletlerde okul müdürü adayları için ayrıca özel bir performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Bazı eyaletlerde okul müdürlüğü pozisyonuna başvuru yapabilmek için öncelikle ilgili alanda eğitim almış olma şartı aranmaktadır. Eyaletler arasındaki farklılıklar nedeniyle, Almanya genelinde tek ve standart bir okul müdürü seçme yöntemi bulunmamaktadır. Başvurular alınıp yetkili mercilere iletildikten sonra, üst yöneticiler tarafından yapılan değerlendirmeler doğrultusunda adayların müdürlük pozisyonuna uygunlukları tespit edilmektedir. Bavyera ve Hesse eyaletlerinde, adayların niteliklerinin değerlendirilmesinde performans değerlendirmeleri öncelikli olup, bu durum seçim sürecinin görece kısa sürmesini sağlamaktadır. Bu eyaletlerde, adaylarla gerçekleştirilen mülakatların süresi ve ağırlığı ise oldukça sınırlıdır. Almanya'da okul yöneticilerinin seçilme süreci, federal yapıya bağlı olarak eyaletler arasında önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Baden-Württemberg, Brandenburg, Kuzey Ren-Vestfalya ve Saksonya-Anhalt gibi bazı eyaletlerde, müdür adaylarının değerlendirilmesinde çok boyutlu ve uygulamaya dönük yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemler arasında, adayların sınıf içi uygulamalarının

gözlemlenmesi ve öğretimsel yeterliliklerinin değerlendirilmesi, toplantı yönetimi becerilerinin izlenmesi ve yapılandırılmış mülakatlar yer almaktadır. Ancak, Baden-Württemberg eyaletinde, toplantı yönetimi değerlendirme kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durum, her eyaletin müdürlük seçiminde farklı önceliklere sahip olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, Aşağı Saksonya, Thüringen, Saksonya, Hamburg ve Berlin gibi eyaletlerde, mülakatların süresi, kapsamı ve uygulama biçimi farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, seçim sürecinin esnekliğini yansıtırken, mülakatların genel olarak belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Adayların liderlik becerileri, iletişim yetkinlikleri ve okul vizyonları bu süreçte kapsamlı bir şekilde değerlendirilmektedir. Schleswig-Holstein ve Bremen eyaletlerinde ise, değerlendirme süreci daha da zenginleştirilmiş olup, adaylardan hazırladıkları bireysel sunumları komisyon önünde paylaşmaları beklenmektedir. Bu sunumlar, adayın hem içerik bilgisi hem de iletişim ve sunum becerileri açısından kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Buna ek olarak, bazı eyaletlerde okulların da yönetsel atamalarda aktif bir rol üstlendikleri dikkat çekmektedir. Özellikle Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein ve Aşağı Saksonya gibi eyaletlerde, okul toplulukları (örneğin öğretmenler kurulu ya da okul yönetim kurulları) seçim süreçlerine doğrudan katılım göstermekte ve adaylar hakkında görüş bildirme ya da seçim kararlarına katkıda bulunma yetkisine sahip olabilmektedirler (Huber ve Pashiardis, 2008).

Bu uygulama, okul düzeyinde yönetişim ilkesini güçlendirmekte ve yerinden yönetimi destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Almanya'da okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik programlar, her eyaletin kendi öğretmen yetiştirme kurumları tarafından yürütülmekte olup, bu programların içerikleri, uygulama yöntemleri, süreleri, yapıları ve katılım zorunlulukları eyaletler arasında farklılık göstermektedir (Kesim, 2009). Örneğin, Bavyera eyaletinde bazı okul müdürleri, görevlerine başladıktan sonra okul türüne bağlı olarak iki haftalık bir seminer kapsamında formal bir hazırlık eğitimi almaktadır. Ayrıca, bazı eyaletlerde okul müdürlerinin atanma sürecinde okul konseylerinin öneride bulunma hakkı bulunmaktadır; ancak okul konseyinin yetkisi yalnızca adayların önerilmesiyle sınırlıdır ve atama kararını doğrudan belirleyici değildir (Aslan, 2009).

Müdürler, yöneticilik görevlerinin yanı sıra eğitim alanında öğretmenlik faaliyetlerine de devam edebilmektedir. Ancak, ders yükümlülükleri, yöneticilik sorumluluklarının etkin bir şekilde yerine getirilebilmesi amacıyla makul seviyelerde tutulmaktadır. Müdürler, hem öğretim süreçlerinin sürdürülmesinden hem de denetiminden sorumlu olup, aynı zamanda kurumlarını dış paydaşlar karşısında temsil etmektedirler (Aytaç, 2002).

Almanya'da eğitim müdürlerinin öncelikli rolü öğretim liderliği olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda eğitim kurumlarının daha özerk hale gelmesiyle birlikte, eğitim müdürlerinin görev tanımları genişlemiş ve eğitimciler arasında sahip oldukları rol ve önem artış göstermiştir (Şimşek, 2004).

Eğitime özgü programların uygulanması ve değerlendirilmesi, eğitimin etkililiğinin artırılması amacıyla ders içeriklerinin, öğretmen performansının ve genel eğitim süreçlerinin geliştirilmesi; eğitim çalışanlarının mesleki gelişim olanaklarının araştırılması ve bütçe kaynaklarının etkin yönetimi, eğitim kurumlarının özerkliğinin artırılmasıyla birlikte eğitim müdürlerine yüklenen ek sorumluluklar arasında yer almaktadır (Özmen, 2002).

Okul müdürleri ve yardımcılarının maaşları, çalışılan okulun öğrenci sayısına bağlı olarak değişmekte olup, öğrenci sayısının artması ve okulun tercih edilen bir eğitim kurumu olması müdürlerin kariyer tercihleri açısından önem arz etmektedir (Doğan, 2020).

Sözlü sınavlar, hemen tüm eyaletlerde uygulanmakta olup, bu sınavlarda adayların özgeçmişleri, mesleki deneyimleri ve başarıları değerlendirilmekte ve ölçülmektedir. İngiltere örneğinde olduğu gibi, ilgili ülkede de eğitim kurulları başvuruları kabul etmekte ve incelemektedir (Çınkır, 2002).

Başvuruların değerlendirilmesinin ardından sonuçlar yerel otoritelere iletilmekte ve atama işlemleri bu otoriteler tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde hizmet içi eğitim önemli bir rol oynamakta olup, bu eğitimler eyalet yönetimleri ve yerel kurumlar tarafından organize edilmektedir (Aytaç, 2002).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilme süreci, genellikle iki temel aşamada yapılandırılmaktadır: İlki, bireylerin yönetsel pozisyonlara atanmasından önce gerçekleştirilen hazırlık süreci, diğeri ise göreve başladıktan sonra uygulanan hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleridir. Bu iki aşamalı yapı, yöneticilerin hem göreve hazırlık düzeylerini artırmayı hem de görev süresince profesyonel yeterliklerini sürekli biçimde geliştirmeyi hedeflemektedir. Almanya'da eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin programlar, alanında yetkin eğitmenler, eğitim yönetimi uzmanları ve hizmet içi eğitimden sorumlu kurumsal birimler tarafından ortaklaşa olarak hazırlanmaktadır (Şimşek, 2004). Bu programların içeriği, sadece teorik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda uygulama temelli öğrenme, liderlik geliştirme, problem çözme ve stratejik planlama gibi yönetsel becerilere yönelik modülleri de kapsamaktadır. Ayrıca, bu programlar eyalet düzeyinde farklılık göstermekle birlikte, genel olarak eğitim yöneticiliğini yalnızca idari bir pozisyon olarak değil, pedagojik liderlik rolü çerçevesinde ele alan bütüncül bir anlayışla yapılandırılmaktadır. Bu bağlamda, Almanya'daki eğitim yöneticisi yetiştirme süreci, yalnızca yöneticilerin bilgi ve becerilerini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda onların eğitim sisteminin genel hedeflerine katkı sağlayacak şekilde liderlik yapabilmelerini de amaçlamaktadır.

Bu programlarda ele alınan temel konular arasında eğitimin yönetimi, örgütlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim kurumlarının çevresiyle ilişkileri, teknolojik gelişmelere uyum sağlama, eğitimde kalite ve sürekli gelişimin sağlanması ile liderlik yer almaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011). Almanya'nın on altı federal eyaletinin her biri, kendi yasal yetkileri doğrultusunda özgün eğitim sistemleri geliştirmiştir (Şimşek, 2004).

Almanya'da eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik programlar, her eyaletin kendi öğretmen yetiştirme kurumları tarafından yürütülmektedir. Bu programların içerikleri, uygulama yöntemleri, süreleri, yapısal özellikleri ve yükümlülükleri, eyaletler arasında farklılık gösterebilmektedir (Karip, 2004).

Hizmet içi eğitim eyaletler tarafından sunulur. Geçen birkaç yıl içerisinde, eyaletler, personel yönetimi odaklı (değerlendirme, terfi, motivasyon), okul organizasyonu, eğitimsel meseleler ve yönetim konularında daha fazla hizmet içi

eğitim sunmuşlardır (EURYDICE, 2010) .

Bavyera eyaletinde okul müdürleri aşağıdaki yeterlilikleri içeren bir eğitim müfredatını tamamlamalıdır: Liderlik, personel geliştirme, organizasyon, işbirliği, öğretim kalitesi, iç ve dış değerlendirme, okul profili. Eğitim müfredatının prosedürü ve içeriği, 2006 Okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin duyuruda düzenlenmiştir. Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinde, 2008'in başlarında, 'Kuzey Ren-Vestfalya'daki bağımsız okullarda liderlik için eylem alanları ve temel yeterlilikler' belgesi, ön yeterlilik ve uygunluk değerlendirmesini zorunlu kılan bir yol belirledi. Her iki önlem de önemli bir kapsama sahiptir: okul yönetimi yeterliliği 13 gün sürer ve yönetim becerilerini test etmek için bir değerlendirme merkezi olan yetenek değerlendirme prosedürü iki gün sürer. Değerlendirme ve yeterlilik, yönetim faaliyetlerindeki yeni zorluklara sürekli olarak uyarlanır (UNESCO, 2024).

Okul müdürü olma konusundaki ilgilerini derinlemesine düşünmek ve incelemek isteyen öğretmenler için düşük eşikli giriş önlemleri olarak oryantasyon semineri ve rehberlik etkinliği mevcuttur.

İdari bölgeler düzeyinde görev yapan okul müdürleri için çeşitli konularda ve eylem alanlarında kapsamlı bir ek eğitim kursları yelpazesi de bulunmaktadır. Bu özel hedef grubu, "ofise yeni başlayan okul müdürleri" için ek bir eğitim tedbiri ile ayrı olarak ele alınmaktadır. Müdürler için ek eğitim kurslarına ek olarak, Kuzey Ren-Vestfalya okul müdürlerine *"okul müdürleri koçluğu"* şeklinde profesyonel bir destek ve rehberlik sistemi de sağlamaktadır (UNESCO, 2024).

Eyaletlerde yeni bir destek önlemi olarak, okul müdürlerine okulda ve öğretim-öğrenme süreçlerinde kalite gelişimi konularında danışmanlık verilmesi yer almaktadır.

Aşağı Saksonya'da "okul gelişimi danışmanları" yetiştirilmektedir. Okul müdürleri, yerel okul yönetimi aracılığıyla bu danışmanlardan yardım talep edebilirler (UNESCO,2024).

Yeni atanan ve uzun süredir görevde olan okul müdürleri için sunulan ileri düzey eğitim programları, neredeyse tüm federal eyaletlerde yaygındır. Bu durum,

okul müdürlerinin mesleki gelişiminin, personel politikası açısından bir gereklilik olarak kabul edildiğini göstermektedir. Personel yönetimi, iletişim, kalite yönetimi, değerlendirme ve personel gelişimi gibi klasik konulara ek olarak, dış ortaklarla işbirliği, yerel ticaret ve sanayiyle ilişkiler, bütçe yönetimi veya bağış toplama gibi konular da eğitim programlarına dahil edilmektedir (Leadership-in-education, 2024).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 2022 yılında yapılan PISA'ya göre öğrencilerin tüm alanlarda OECD ortalamasının üzerinde performans gösterdiği, eğitim çıktıları açısından başarılı bir ülke olarak sayılabilecek Danimarka'nın coğrafi, sosyal, siyasal ve ekonomik durumu incelenerek Mevcut ülkenin okul yöneticisi seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme anlayış ve uygulamaları hakkında bilgi verilecektir**.**

3.2.1. Danimarka'nın Coğrafi, Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Durumu



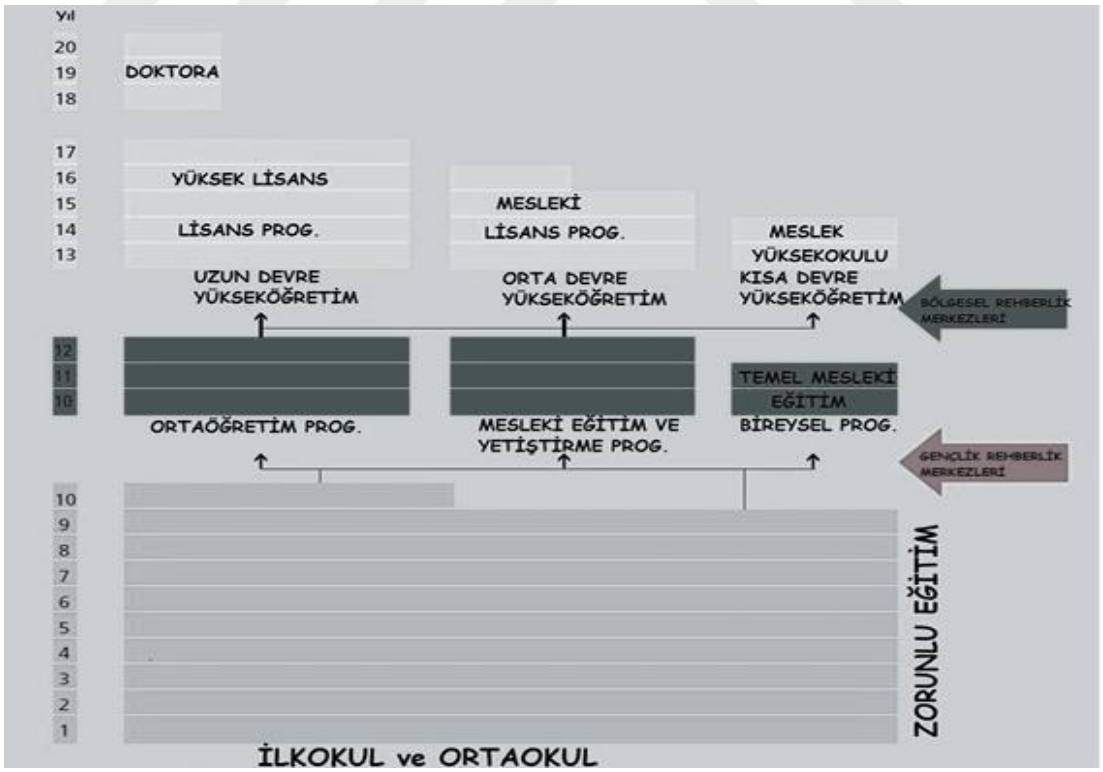
Şekil 4: Danimarka Siyasi Haritası

Danimarka, Kuzey Avrupa'da yer alan bir ülkedir. Ülkenin resmi adı "Danimarka Krallığı"dır. Almanya'nın kuzeyinde bulunan Jutland Yarımadası, Sjaelland, Fyn ve Bornholm gibi büyük adalardan oluşan Danimarka Krallığı başkenti Kopenhag'tır. Nüfus 5.9 milyon (2023 verilerine göre). Yüzölçümü 43.094 km 2'dir.

Devlet Başkanı Kral X. Frederik (14 Ocak 2024'den beri)'tir. Resmi Dili: Danca'dır. Danimarka Dışişleri Bakanlığı'nın resmi internet sitesinde şu mesaj çıkmaktadır: '' Bir zamanlar acımasız Vikinglerdik. Artık dünyanın en barışçıl toplumlarından biriyiz. Danimarka'ya hoş geldiniz''(Ministry of Foreign Affairs of Denmark, 2025). Para birimi Danimarka Kronu'dur. GSYİH 420,8 milyar Dolar (2023 verilerine göre)'dır. 2023 yılı itibariyle kişi başına düşen milli gelir, 71.402'dir. İşsizliğin toplam işgücüne oranı %5'tir.

Üye Olduğu Başlıca Uluslararası Kuruluşlar: Avrupa Birliği (AB), Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Birleşmiş Milletler (BM), Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ), Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü (NATO), Uluslararası Para Fonu (IMF), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Arktik Konseyi'dir (DİB, 2024).

3.2.2. Danimarka'da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulanan Politika Modeli



Şekil 5: Danimarka Eğitim Sisteminin Okul Yapılanması

3.2.3. Danimarka Eğitim Sisteminin Aşamaları

Danimarka eğitim sistemi hem alışılagelen bir eğitim sisteminden hem de yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim için paralel bir eğitim sisteminden oluşmaktadır.

Danimarka'da zorunlu eğitim çağı 6 yaş ile 16 yaş arasındadır. Zorunlu eğitim, 10 yıllık ilköğretim öğrenim sürecinden oluşan, bir yıllık okul öncesi ana sınıfı eğitimi ve dokuz yıllık ilköğretim eğitimini kapsar (Kopenhag Büyükelçiliği, 2022). Şekil 4 incelendiğinde erken çocukluk eğitimi ve bakımının bebek henüz bir yaşına gelmeden başladığı görülmektedir. Tekli yapıdaki zorunlu eğitimin altı ile on altı yaşları arasını kapsadığı ancak bir yıl uzatılabileceği görülmektedir. Genel orta öğretim on altı ile on dokuz yaşları arasında 3 yıl sürerken, mesleki ortaöğretim 21 yaşına kadar beş yıl sürebileceği görülmektedir. Ayrıca yükseköğretim de okul türüne bağlı olarak üç, dört veya beş yıl sürebileceği görülmektedir.

3.2.3.1. Okul Öncesi Eğitim (Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (ECEC))

İlköğretim okullarında anasınıfı uygulaması, resmi olarak 1963 yılında hayata geçirilmiştir. Anasınıfı programı, 6 yaşına ulaşmış öğrenciler için zorunlu eğitim kapsamında yer almakta olup, bu hizmetin yürütülmesinden yerel yönetimler sorumludur (Kopenhag Büyükelçiliği, 2022).

Danimarka'daki ECEC sistemi, ailelere, her ailenin kendi özel ihtiyaç ve isteklerine göre aile ve çalışma hayatını planlamasını ve dengelemesini sağlayan tesis ve destek türleri konusunda yüksek kalite, esneklik ve çeşitli seçenekler sunmaktadır. ECEC'in amacı ayrıca, ebeveynlerle işbirliği içinde, çocukların temel yeterliliklerini ve öğrenme isteklerini geliştirerek, destekleyerek ve uyararak tutarlılığı ve okul yaşamına anlamlı bir geçişi sağlamaktır (Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2024).

Danimarka'daki EÇEB sistemi, şu şekilde kurulabilen gündüz bakım merkezlerinden oluşmaktadır:

- Altı yaşına kadar olan çocuklara yönelik yaşa entegre kurumlar

(Aldersintegrerede Institutioner)

- Üç yaş altı çocuklar için kreş (Vuggestuer) ve üç yaş üstü çocuklar için anaokulu (Børnehaver) olmak üzere ayrı ayrı ortamlar.

Ayrıca özel evlerde düzenlenmiş bir kreş sistemi de bulunmaktadır (EURYDICE, 2024).

3.2.3.2. Birinci Kademe Eğitim (İlköğretim ve Ortaöğretim)

Danish Folkeskole, temel eğitimin birinci (1. sınıftan 6. sınıfa) ve ikinci (7-9/10. sınıf) aşamasını kapsayan hem ilkokul hem de alt ortaokulu kapsayan kapsamlı bir okuldur. Başka bir deyişle Folkeskole, 7-16/17 yaşındakiler içindir. Çocuğun altı yaşına girdiği yıldan itibaren on yıl süreyle eğitim zorunludur.

Danimarka'da ilköğretim ve ortaöğretimin büyük bir kısmı Folkeskole, özel ilkokullar ve devam okullarından oluşmaktadır (Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2024).

Danimarka kamu okulu (Folkeskole/Grundskole), ilkokul ve ortaokul eğitimini kapsayan entegre bir belediye okuludur. Şunlardan oluşur:

- Bir yıl okul öncesi (sınıf 0);
- Dokuz yıllık ilköğretim ve ortaöğretim (1-9. sınıf);
- Bir yıllık isteğe bağlı onuncu sınıf.

Devlet ilkokulu ve ortaokuluna alternatifler arasında özel okullar, özel bağımsız okullar ve devam okulları (8-10. sınıflar) yer almaktadır (EURYDİCE, 2024). Temel eğitim kademesinin seçmeli olarak uzatılan 10. Yılı henüz ortaöğretim için hazır olmayan veya hangi akademik yolu takip edeceğini bilmeyen öğrenciler için vardır. Folkeskole, dokuzuncu veya onuncu sınıfın ardından yapılan Folkenskoles Afgansprove ulusal sınavı veya sadece onuncu sınıfın ardından yapılan Folkenskoles 10- klasseprove Ulusal sınavı ile biter (Balcı, 2021).

3.2.3.3. İkinci Kademe Eğitimi (Lise Eğitimi)

Eğitim programlarının ortak amacı gençleri yüksek öğrenime hazırlamak ve bu bağlamda, çalıştıkları dersler ve aralarındaki etkileşim yoluyla genel eğitim, bilgi ve yeterlilik edinmelerini sağlamaktır. Temel eğitimin ardından öğrenciler akademik yönelimli orta öğretim programları ile mesleki orta öğretim programları arasında seçim yapmakta özgürdürler. Genel orta öğretim programları çeşitli kurumlarda yer alır ve bu kurumlar farklı programlar uygular (Balcı, 2021). STX, HHX ve HTX 'in tamamlanması üç yıl sürer ve dokuz yıllık temel okulu tamamlayan gençleri kabul eder. HF iki yıl sürer ve 10 yıllık temel okulu tamamlayan kişileri kabul eder. STX ve HF programları, beşerî bilimler, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında geniş bir yelpazedeki dersleri kapsamaktadır. HHX programı, yabancı diller ve diğer genel derslerle birlikte işletme ve sosyo-ekonomik disiplinlere odaklanmaktadır. HTX programı genel derslerle birlikte teknolojik ve bilimsel konulara odaklanmaktadır (Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2024).

Lise eğitim programları şu şekilde ayrılmaktadır:

- Genel lise eğitim programları;
- Mesleki lise eğitimi ve öğretim programları.

Genel lise eğitim programları çeşitli kurumlarda gerçekleşmektedir:

- Üç yıllık Yüksek Genel Sınav Programı (STX), liselerde (Gymnasium) gerçekleşir.
- Üç yıllık Yüksek Ticaret Sınavı Programı (HHX) işletme kolejlerinde (Handelsgymnasium) gerçekleşir.
- Üç yıllık Teknik Sınav Programı (HTX), teknik kolejlerde (Teknisk Gymnasium) gerçekleşir.

- İki yıllık Yükseköğretime Hazırlık Sınavı Programı (HF), liselerde (Gymnasium) veya yetişkin eğitim merkezlerinde (VUC) gerçekleşir.

STX, HHX ve HTX 16-19 yaş aralığındaki öğrencilere yönelikken, HF ise hem gençlere hem de yetişkinlere hitap etmektedir (EURYDICE, 2024).

Ortaöğretim okullarında genel müfredat, eğitim bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Danimarka'da üniversiteye giriş sınavla yapılmamakta olup, geçişler öğrencilerin ortaöğretim notlarına göre gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öğrenciler, ortaöğretim sürecinde hangi meslek alanına ve yükseköğretim programına yöneleceklerine karar vererek ders seçimlerini buna göre yapmaktadırlar. Özellikle mesleki eğitim alanında seçmeli derslerde çeşitlilik daha fazladır. Öğrenciler, zorunlu derslerin yanı sıra, yükseköğretimde devam edecekleri alana uygun olarak belirlenen ders paketlerini de almak zorundadırlar. Ayrıca, bazı lise türlerinde mezuniyet için bitirme tezi yazılması ve bu tezin kabul edilmesi gerekmektedir (Kopenhag Büyükelçiliği, 2022).

3.2.3.4. Yükseköğretim

Genel orta öğretim programları ve mesleki ortaöğretim programlarının ardından, öğrencilerin pek çok farklı eğitim olanakları vardır. Özetle, genel orta öğretim, yükseköğretim düzeyindeki eğitimler için yeterlilik kazandırırken, mesleki ortaöğretim işgücü piyasasına yeterlik kazandırır (Balcı, 2021).

Danimarka'da yükseköğretim 5 farklı türde kurum tarafından verilmektedir:

-İşletme Akademileri (Lisans ve yüksek lisans programları)

-Üniversite Kolejleri (Lisans programları)

-Denizcilik Okulu (Lisans ve yüksek lisans seviyesinde eğitim)

-Araştırma üniversiteleri (Lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim)

-Mimarlık, tasarım, müzik, güzel sanatlar ve sahne sanatları alanında eğitim

veren kurumlar (Lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde programlar) (Kopenhag Büyükelçiliği, 2022).

Danimarka'da yükseköğretim programlarına devam edebilmek için, adayların ortaöğretim bitirme sertifikasına veya buna eşdeğer bir yeterlilik belgesine sahip olmaları zorunludur. Bazı akademik bölümlere kabul süreci, giriş sınavları veya sanatsal alanlarda portfolyo değerlendirmeleri temelinde gerçekleştirilmektedir. Yüksek lisans programlarına kabul edilebilmek için ise adayların lisans derecesi ile mezun olmaları gerekmektedir.

3.2.3.5. Okul Müdürlerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesi

2021 Kamu Okulları Yasası (Folkeskoleveven) ve 2021 Serbest Okul Yasası (Friskoleveven), farklı bölümlerinde ‘’okul müdürü" terimini kullanır. Örneğin, terim, bir okul müdürünün rolünü ve sorumluluklarını ana hatlarıyla belirten 2021 Kamu Okulları Yasası'nın (Folkeskoleveven) 45. Bölümünde kullanılır. 2021 Serbest Okul Yasası (Friskoleveven) da "denetleyici" terimini kullanır. 2022 Üst Ortaöğretim Yasası " kurum başkanı" terimini kullanır (UNESCO, 2024). Bu terimsel çeşitlilik, yalnızca hukuki belgelerdeki dilsel tercihlerden ibaret olmayıp, aynı zamanda ilgili eğitim kademelerinde okul yöneticilerinden beklenen rollerin, sorumlulukların ve yönetimsel yaklaşımların farklılaştığına işaret etmektedir. Her bir yasanın kendi bağlamında okul yöneticisinin görev tanımını belirlemesi, ulusal eğitim sisteminde yönetsel yetki ve sorumlulukların merkeziyetçilik ile özerklik arasındaki gerilimli ilişkisinde konumlandığını göstermektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının türüne (kamu/özel) ve seviyesine (ilk, orta, üst ortaöğretim) göre farklı yönetsel modellerin benimsendiğini ve bu modellerin terminolojiye yansıdığını ortaya koymaktadır.

Bakanlık, Danimarka Yerel Hükümeti (KL) , Çocuklar ve Kültür Başkanları Derneği (Børne-og Kulturchefforeningen) ve Okul Liderleri Derneği (Skolelederforeningen) temsilcilerinden oluşan Okul Yönetimi için Ulusal Diyalog Forumu, okul yönetimi ve idaresinin yeterlilik gelişiminin bir parçası olarak yedi yönetim alanı geliştirmiştir. Bu alanlar açık okulun yönetimini; mesleki ve meslekler

arası çalışmayı; kapasite ve yeterlilik gelişimini; öğrenme ortamlarını; strateji ve değişim süreçlerini; refahı, motivasyonu ve bağlılığı; ve okulun öğretiminin bilgi ve sonuç odaklı gelişimini kapsamaktadır (UNESCO, 2024). Yedi yönetim alanı, çağdaş okul yöneticiliğinin yalnızca bürokratik bir işleyişten ibaret olmadığını, aksine pedagojik liderlik, örgütsel dönüşüm ve çok paydaşlı işbirliği gibi çok boyutlu beceriler gerektiren bir mesleki yeterlilik alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle "meslekler arası işbirliği" ve "refah ile motivasyonun yönetimi" gibi alanlar, okul liderinin yalnızca akademik başarıya değil, öğrencilerin ve öğretmenlerin bütünsel iyilik hâline de odaklanması gerektiğini göstermektedir.

2021 Kamu Okulları Yasası'nda (Folkeskoleveven) ve 2021 Serbest Okul Yasası'nda (Friskoleveven) okul müdürleri için resmi eğitim talepleri bulunmamaktadır. Ancak, 2022 Ortak Eurydice-OECD öğretmen ve okul müdürlerinin maaşları veri toplamasına göre, ISCED 0-2 düzeyinde (alt orta düzey), okul müdürlerinin sosyal eğitim alanında lisans derecesine sahip olması genel bir uygulamadır. ISCED 1 ve 2-4 düzeylerinde, okul müdürleri genellikle bir öğretmen eğitim programını tamamlamış ve daha önce öğretmen olarak çalışmıştır. ISCED 3-4 düzeyinde (üst orta düzey), okul müdürlerinin yüksek lisans derecesine sahip olması gerekmektedir (UNESCO, 2024). 2021 Kamu Okulları Yasası'na (Folkeskoleveven) göre okul kurulu okul müdürünü atamaktan sorumludur. Bu, belediyeleri işe alma komitesinde okul kurulundan en az bir temsilci bulundurmakla yükümlü kılan 2019 Parlamento Anlaşması'na dayanmaktadır. Ayrıca, anlaşma aynı zamanda okul kurulundan bir temsilcinin somut işe alım sürecinde tüm okul kurulunu temsil etme yetkisine sahip olması gerektiğini de belirtmektedir.

Okul kurulu, 2021 Kamu Okulları Yasası'nın (Folkeskoleloven) 40. Bölümünde belediye kurulu tarafından oluşturulan çerçeve altında faaliyet göstermektedir ve okul kurullarının aşağıdaki rolleri Yasa'nın 44. Bölümünde özetlenmiştir:

-Okul yönetim kurulu, okul müdürünü işe alırken, işe alma kararına katılacak üyeler arasından bir temsilci seçer ve diğer yönetici, öğretmen ve pedagogların

istihdamı konusunda görüş bildirir.

Eyaletteki Akademisyenler İçin Toplu Sözleşme Hakkında 2021 Genelgesi'ne göre okul müdürleri kamu görevlisi statüsünde, sınırlı süreli veya sözleşmeli olarak istihdam edilebilir. Okul müdürü maaşı, temel maaş, işlevsel ücret, performansa dayalı ücret ve sonuçlara göre ödemeden oluşur.(UNESCO, 2024). Okul müdürlerinin nasıl işe alındığını ve dolayısıyla otoritelerin okul müdürlerinin işine nasıl yaklaştığını gösteren bir örnek olarak, öğretmenler sendikasının dergisinde yer alan bir okul müdürü ilanının çevirisi aşağıda sunulmuştur:

3.2.3.6. Varde Belediyesi-Bronson Okulu için Okul Lideri (Sözleşmeli)

Bronson Okulu'nda, mevcut müdürün emekli olmayı seçmesi nedeniyle okul lideri pozisyonu boşalmıştır. Okulda, 600 harika çocuk ve bağlı ebeveynler ile 50 yetenekli öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler birbirleriyle ve okul liderliğiyle işbirliği yapmaktadır. Okulda, 200 çocuk ve 25 çalışanla entegre olmuş iyi işleyen bir boş zaman kurumları da bulunmaktadır. Personel, öğretmenlerle yakın bir işbirliği içindedir. Teknik-idari personel ise iyi bir şekilde çalışmaktadır. Bronson Okulu, Varde Kasabasının kuzeyinde, güzel bir bölgede yer almaktadır. Okul, birçok yeni yenilenmiş tesisle birlikte kapsayıcı bir okuldur. Bunlar arasında, Batı Jutland'ın tamamındaki en iyi okul başlangıç bölümü de bulunmaktadır. Okul, anaokullarıyla okul başlangıcı konusunda büyük ilerleme kaydetmiş olup, kendi kendini yöneten takımlar oluşturma yolundadır. Okul, Belediye Meclisi ile 3,2 milyon Euro'luk bir mali çerçeveye sahip bir sözleşme yapmıştır.

Biz, şu niteliklere sahip bir okul lideri arıyoruz:

- İyi eğitimsel ve liderlik bilgisine ve deneyimine sahip.
- Günlük işler ve liderlik takımının gelişimi konusunda diğer liderlik ekibiyle işbirliği yapabilen (Leadership in Education, 2024).

İlan, okul liderliğinin kapsamını göstermektedir. Bir yandan, eğitim, liderlik ve işbirliği konusunda bilgisi olan, yetkin bir lidere ihtiyaç vardır. Diğer yandan,

büyük bir sözleşmeyi yönetebilecek yetkin bir finansal yönetici olması da gerekmektedir.

2021 Kamu Okulları Yasası (Folkeskoleloven) ve 2021 Serbest Okul Yasası (Friskoleloven) okul müdürleri için hizmet öncesi eğitimi ele almamaktadır. Ancak, resmi düzenlemelerin olmamasına rağmen, genellikle bir liderlik eğitim kursu gereklidir.

Okul müdürleri kamu görevlisi statüsünde, sınırlı süreli veya sözleşmeli olarak istihdam edilebilmektedirler (EURYDİCE, 2024).

Okul liderlerinin sürekli eğitimi genellikle yerel bir sorumluluktur: Belediyeler, okul sahipleri olarak, okul liderlerinin eğitimi ve gelişimi için eğitim ve öğretim programlarını kurmak ve finanse etmekle sorumludur. Belediyeler, okul liderlerinin Eğitim Liderliği alanında bir Yüksek Lisans Programına katılımını finanse ederler. Bazı durumlarda, liderlerini Üniversite Yüksekokullarında Kamu Liderliği alanında bir veya daha fazla Modül Diploma Programına katılmaları için teşvik eder ve ödeme yaparlar. Bunun yanı sıra, nadiren de olsa, okul liderlerinin bu tür eğitimlere katılımını desteklemek için özel durumlar da söz konusu olabilir (Leadership in education, 2024). Bu uygulamalar, okul liderliğinin profesyonel kapasitesini artırmayı, liderlik rollerinde etkinliği desteklemeyi ve eğitim kurumlarında sürdürülebilir kalite yönetimini sağlamayı amaçlayan bütüncül bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Okul liderleri, liderlik pratiği hakkında daha iyi genel değerlendirmeler ve yansımalar üretmek amacıyla akranlarıyla ağlar kurarak iş birliği yapmaktadır. Bazı belediyeler, okul liderleri veya okul lideri ağları için koçlar için finansman sağlamaktadır, ancak bunun yalnızca birkaç belediye tarafından yapıldığı görülmektedir (Leadership in education, 2024). Danimarka okul yöneticiliği konusuna verdiği önemi arttırmakta olup bu konuda öğretmenlere yönelik olarak 3 eğitim programı başlatmış bulunmaktadır (Taipale, 2012):

1) Öğretmenlikten Yöneticiliğe (Lærer til Leder): Öğretmenlikten Yöneticiliğe diploma programı, temel okul öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanmış olup, üniversiteler aracılığıyla yürütülmektedir. Programın finansmanı tamamen yerel

yönetimler tarafından sağlanmaktadır. Programa katılacak öğretmenler, yerel yönetimler veya okul yönetimi tarafından, yöneticilik becerilerine sahip ve bu alanda ilgi gösteren öğretmenler arasından seçilmektedir. Program kapsamında öğretmenlerin, temel bir okul yöneticisinin görev tanımını kavramaları, yöneticilik becerilerini geliştirmeleri ve okul yönetimi kavramını derinlemesine anlamaları hedeflenmektedir. Katılımcılar, kendi okullarının müdürleri danışmanlığında pratik ve teorik eğitim almaktadırlar. Ayrıca dönem projeleri hazırlamakta ve yılda iki kez sınavlara tabi tutulmaktadırlar. Danışmanlık rolünü üstlenen okul müdürleri, bu süreçte hem kendi yöneticilik yetkinliklerini geliştirme fırsatı bulmakta hem de adaylarla yürütülen danışmanlık süreci boyunca yöneticilik ve liderlik konularını tartışabilmektedirler.

Programın temel içeriği; pedagojik liderlik ve eğitim yönetim sistemi, okul gelişimi ve yönetimi, örgüt teorisi ve örgüt kültürleri, lider öğretmenlik özellikleri, kalite iyileştirme, takım yönetimi, gelişimsel tartışmalar, kişisel liderlik nitelikleri ile yerel okul yönetimi politikaları ve okul yönetimi arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Program, danışmanların da katılımıyla gerçekleştirilen iki günlük bir eğitim semineri ile başlamakta ve sona ermektedir. Toplamda dört ders döneminden oluşan program süresince, yönetici adayları okul yöneticiliği alanındaki literatürü incelemekte, bireysel ya da küçük gruplar halinde dönem projeleri hazırlamakta ve danışman gözetiminde uygulamalı eğitimlere katılmaktadırlar.

2) Yöneticilik için Yetenek (Talent för Ledelse): Bu program, Çocuk ve Eğitim Bakanlığı tarafından hem organize edilmekte hem de finansmanı sağlanmaktadır. Eğitim hizmetleri, bakanlık tarafından belirlenen ve farklı coğrafi bölgeler ile kalkınma planlarının kalitesi gibi kriterler göz önünde bulundurularak seçilen çeşitli kurumlar aracılığıyla sunulmaktadır. Programın eğitim içeriği, Öğretmenlikten Yöneticiliğe programı ile eşdeğer bir düzeyde yapılandırılmıştır.

Yerel yönetim görevlileri, okul yöneticisi adaylarının seçiminde sorumluluk üstlenirken, danışman yöneticiler ise danışmanlık hizmeti sunabilmek amacıyla özel eğitim almış bireylerden oluşmaktadır. Yönetici adaylarının niteliklerinin değerlendirilmesi sürecinde, profesyonel yönetici eğitimi uzmanları ile üç aşamalı

görüşmeler gerçekleştirilir. Ayrıca, adaylar yöneticilik konularını tartışmak üzere 5-6 kişilik çalışma gruplarına dahil edilmekte ve bu gruplarla profesyonel eğitim uzmanları tarafından yürütülen görüşmeler eğitim dönemi içerisinde üç kez tekrarlanmaktadır. Tüm eğitim süreci yaklaşık altı ay sürmektedir.

3) Liderlik Yapabilme (Vil jeg ledervejen): Programın yaklaşık üçte ikilik finansmanı Çocuk ve Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmakta olup, uygulaması bir eğitim danışmanlık firması tarafından yürütülmektedir. Eğitim süreci, iki adet iki günlük yoğun kurs ile yönetici adaylarının kendi görev yaptıkları kurumlarda gerçekleştirdikleri denetimli uygulamalardan oluşmaktadır. Her aday için kişisel bir profil hazırlanmakta ve yöneticilik için uygunlukları kapsamlı bir biçimde değerlendirilmekte; buna ek olarak, program insan kaynakları yönetimi, teorik bilgiler ile pratikte karşılaşılan yöneticilik sorunlarıyla başa çıkabilme becerilerini kazandırmaya yönelik modüller içermektedir. Danimarka'da okul yöneticilerinin yaklaşık %80'i, Den Kommunale Højskole tarafından verilen ve toplam 150 saat süren bu eğitim programına katılmıştır. Programın temel içerikleri arasında liderlik becerilerinin geliştirilmesi, organizasyon yönetimi, iletişim teknikleri ve problem çözme stratejileri yer almaktadır (National Agency for Children and Education, 2020).:

1) Okul yönetimi ve çerçevesi

2) Değişim yönetimi

3) İnsan kaynakları yönetimi

4) Pedagojik liderlik

5) Seçmeli modül (Finansal yönetim, özel okulların yönetimi, bir müdürün liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi)

Ortaöğretim okulu müdürleri, çeşitli üniversiteler ve yükseköğretim kurumları tarafından sunulan yüksek lisans programlarını tamamlayabilmektedir. Bu programlar, genellikle iki yıl içinde, görevlerini sürdürürken bitirilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Program içerikleri arasında ortaöğretim okullarının bir organizasyon

olarak yapısı, kaynak yönetimi, stratejik liderlik ve okul gelişimi gibi konular yer almaktadır. Eğitim faaliyetleri, ilgili yerel yönetimler ve okullar tarafından finanse edilmektedir.

Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitesinde okul liderliği ve genel liderlik eğitimine yönelik çeşitli programlar bulunmaktadır. Söz konusu programlar kalite değerlendirmesinden geçmiş olup, her bir programın adı, kapsamı, giriş koşulları, katılım ücretleri, içerikleri, çalışma yöntemleri ve sağlayıcıları açıkça belirtilmektedir. Bu programlar kısmen devlet tarafından finanse edilmekte olup, katılımcılar ayrıca kendi okullarındaki danışma kurullarından finansal destek talebinde bulunabilmektedirler.

"Eğitim Kurumları için Liderlik" (Master af ledelse af uddannelsesinstitutioner) adlı yüksek lisans programı, yöneticilerin mesleki görevlerini sürdürürken katılabilecekleri bir eğitim fırsatı sunmaktadır. Programa kabul edilmek için adayların en az üç yıl okul müdürlüğü deneyimine sahip olmaları şart koşulmaktadır. Söz konusu program, dört ana modülden oluşmaktadır:

1) Eğitim kurumları yönetiminde güncel zorluklar

2) Organizasyon ve liderlik teorilerinin temelleri

3) Kişinin kendi liderlik uygulamalarının analizi ve değerlendirilmesi

4) Katılımcının seçtiği bir konu üzerinde yüksek lisans tezi

Katılımcılar, eğitimleri için finansal destek talebinde bulunma imkânına sahiptir. Program, Aarhus Üniversitesi, Danimarka Eğitim Okulu (The Danish School of Education) ve Kopenhag İşletme Okulu (Copenhagen Business School) tarafından sunulmaktadır.

Uygulamada Liderlik (Ledelse i praksis) adlı program ise lise, meslek yüksekokulu ve yükseköğretim akademileri yöneticilerine yönelik olarak tasarlanmıştır. Program, altı adet iki günlük seminer ile seminerler arasında yürütülen proje çalışmalarından oluşmaktadır. Seminerlerin ana temaları şunlardır:

1) Değişim yönetimi ve pedagojik liderlik

2) Finansal yönetim

3) Liderlik psikolojisi

4) Öz değerlendirme ve liderliğe hazırlık

5) Stratejik yönetim

6) Proje sunumu

Program kapsamında adaylara danışmanlık hizmeti verilir ve adayların küçük gruplar halinde çalıma yapması sağlanır (Pelit, 2013).

Danimarka'da müdür yardımcılığı sistemi, genellikle esnek bir yapıya sahiptir. Müdür yardımcılarının görev tanımları ve sayıları, okul danışma kurulunun yetkisi çerçevesinde belirlenmektedir. Özellikle büyük ölçekli okullarda, iş tanımları doğrultusunda daha çok idari işlere odaklanan bir veya birden fazla müdür yardımcısının görev aldığı görülmektedir (Taipale, 2012).

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde PISA 2022' de derece yapmış ülkelerden Singapur'un coğrafi, sosyal, siyasal ve ekonomik durumları incelenerek Mevcut ülkenin okul yöneticisi seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme anlayış ve uygulamaları hakkında bilgi verilecektir.



Şekil 6: Singapur Siyasi Harita

3.3.1. Singapur'un Coğrafi, Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Durumu

Singapur, resmî adıyla Singapur Cumhuriyeti (Republic of Singapore), Güneydoğu Asya'da yer alan bağımsız bir ada ülkesi ve şehir devletidir. Ekvator çizgisinin yaklaşık 1 derece (yaklaşık 137 kilometre) kuzeyinde konumlanan ülke, stratejik bir coğrafi noktada, Malay Yarımadası'nın güney ucunda yer almaktadır. Batısında Malakka Boğazı, güneyinde Endonezya'ya bağlı Riau Adaları, doğusunda ise Güney Çin Denizi ile çevrilidir. Toprak yapısı bakımından Singapur, biri ana kara olmak üzere toplam 65 ada ve adacıktan oluşmaktadır. Bu adalardan yalnızca biri Singapur ana adasının uzağında yer almakta, geri kalan adacıkların büyük çoğunluğu ise ana adanın çevresinde konumlanmaktadır (Department of Statistics Singapore, 2023). Coğrafi konumu sayesinde önemli bir ticaret ve lojistik merkezi olan Singapur, aynı zamanda deniz yolları açısından küresel ölçekte stratejik bir kavşak noktası işlevi görmektedir. Bu yönüyle, sadece Güneydoğu Asya'nın değil, dünya ekonomisinin de kritik ülkelerinden biri hâline gelmiştir. (CIA, 2024).

Başkent Singapur'dur. Nüfus 5,64 milyon 'dur (2024 verilerine göre). Yüzölçümü 730 km2'dir. Devlet Başkanı Halimah Yacob, Başbakan Lee Hsien

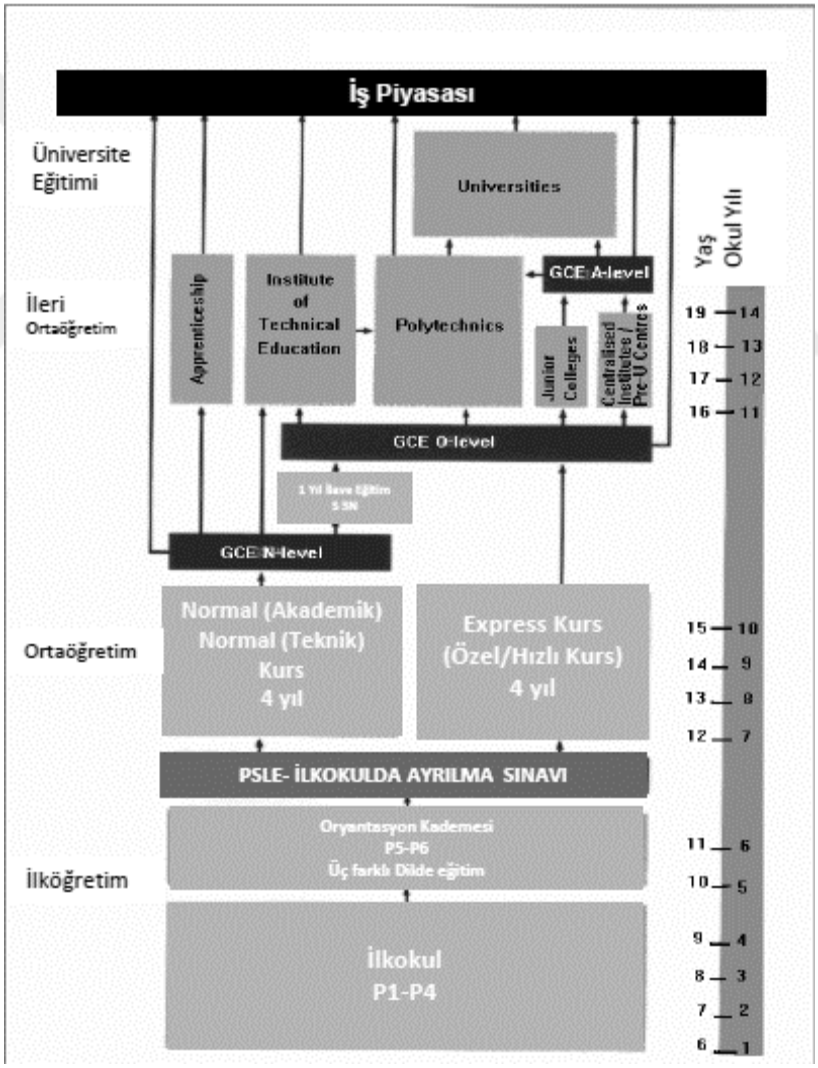
Loong'dur. Konuşulan Diller: İngilizce, Çince, Malayca ve Tamilce'dir. Para Birimi (1 Dolar Karşılığı), 1,35 Singapur Doları (SGD)'dır. GSYİH 365 milyar ABD Doları (2021 verilerine göre)'dır. Etnik yapı, nüfusun etnik gruplara göre dağılımı şu şekildedir: Çinli %75.9, Malay %15, Hintli %7,5, Diğer %1.6 (DİB, 2024). Kişi başına düşen gelir GSYİH (ABD$ SAGP) 60 ve işsizlik oranı yüzde 2,4'tür (2021 verilerine göre) (Economist Intelligence Unit, Dünya Bankası, Ekonomi Bakanlığı). Üyesi Olduğu Uluslararası Kuruluşlar: ADB, AOSIS, APEC, Arctic Council (gözlemci), ARF, ASEAN, BIS, C, CP, EAS, FAO, FATF, G-77, IAEA, IBRD, ICAO, ICC (ulusal komite), ICCt, ICRM, IDA, IFC, IFRCS, IHO, ILO, IMF, IMO, IMSO, Interpol, IOC, IPU, ISO, ITSO, ITU, ITUC (NGOs), MIGA, NAM, OPCW, Pacific Alliance (gözlemci), PCA, UN, UNCTAD, UNESCO, UNHCR, UPU, WCO, WHO, WIPO, WMO, WTO (DİB, 2024).

3.3.2. Singapur'da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulanan Politika Modeli

Singapur'da eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasından Eğitim Bakanlığı sorumludur. Eğitim Bakanlığı, devlet okullarının ve devlet destekli okulların yönetimini üstlenirken, özel okulların denetimini gerçekleştirmektedir (UNESCO, 2011). Singapur eğitim sisteminde yönetim fonksiyonları merkezi bir konumda olup; karar alma, planlama, örgütleme ve denetim süreçlerinden Milli Eğitim Bakanı sorumludur. Eğitim sisteminin vizyonu olan "Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus" ifadesi 1997 yılında kamuoyuna sunulmuştur. Singapur'un Asya kıtasında en seçkin ülke olma vizyonunu gerçekleştirmek amacıyla yapılandırılan eğitim planlamasının sahip olduğu istikrarlı yapı, eğitim reformlarının başarısında önemli bir rol oynamaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014).

Singapur eğitim sistemi, çeşitli uluslararası değerlendirme kuruluşları tarafından incelenmiş ve birçok açıdan rakiplerinin üzerinde bir performans sergilediği belirtilmiştir. Örneğin, McKinsey adlı araştırma kuruluşunun 2010 yılında yayımladığı "Dünyanın En İyi Performans Gösteren Eğitim Sistemleri" raporunda, Singapur birçok ülkeyi geride bırakmıştır. Aynı raporda, Singapur eğitim sisteminin 1985 yılında ortalamanın altında bir performansa sahip olduğu, ancak o tarihten itibaren başlatılan

reformların etkisiyle 2000 yılından sonra mükemmel bir sisteme dönüştüğü ifade edilmiştir (Bakioğlu ve Göçmen, 2013). Ayrıca, Singapur son yıllarda PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında elde ettiği yüksek başarılarla dikkat çekmektedir. OECD'nin 2010 tarihli raporunda, Singapur'un eğitim alanındaki başarısının; iddialı hedeflerin belirlenmesi, okul düzeyinde vizyon ve stratejinin gerçekleştirilmesi için öğretmen ve lider kapasitesinin geliştirilmesi, eğitim uygulamalarında hedeflerin "dünyanın en iyisi" seviyesine konulması ve sürekli gelişim kültürünün benimsenmesi gibi unsurlarla ilişkilendirildiği vurgulanmıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014).



Şekil 7: Singapur Eğitim Sisteminin Okul Yapılanması

3.3.3. Singapur Eğitim Sisteminin Aşamaları

Singapur, etnik ve kültürel çeşitliliğin ön planda olduğu, çeşitlilik içeren bir eğitim sistemine sahip çok uluslu bir yapıya sahiptir. Singapur eğitim sistemi öğrencilere geniş tabanlı bir eğitim sunmasının yanı sıra çift dilli eğitim, eğitim sisteminin temel özelliği olmaktadır. Singapur eğitim sisteminde dört eğitim kademesi bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim, temel eğitim, genel ve teknik ortaöğretim ve yükseköğretim olarak bölümlere ayrılmıştır ve bölümler arasındaki koordinasyon Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Zorunlu eğitim, Zorunlu Eğitim Yasası 2000 (CE Yasası 2000) uyarınca Singapur'da ikamet eden Singapur Vatandaşları için ulusal ilkokullarda eğitim olarak tanımlanmaktadır. Zorunlu ilköğretim çağındaki (6 yaş üstü ve 15 yaş altı) çocukları kapsamaktadır. 1 Ocak 1996'dan sonra doğan ve Singapur'da yaşayan tüm Singapur Vatandaşları, muafiyet verilmediği sürece ulusal bir ilkokula gitmek zorundadır (MOE, 2024).

3.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim 7 yaş altı çocuklara yönelik olup genel olarak şunları içerir:

- Yarım gün veya tam gün bakım programları.
- Anaokulu okul öncesi eğitimi.

Singapur'da üç ila altı yaş arasındaki çocuklar kamu veya özel anaokullarına veya çocuk bakım merkezlerine gidebilirler. Eskiden, Sosyal ve Aile Gelişimi Bakanlığı çocuk bakım merkezlerini denetlerken, Eğitim Bakanlığı anaokullarını denetlerdi. Ancak 2013'te hükümet tüm erken çocukluk eğitiminin denetimini koordine etmek için Erken Çocukluk Gelişim Ajansı'nı (ECDA) kurdu (NCEE, 2024). Erken Çocukluk Gelişim Ajansı (ECDA), Singapur'daki erken çocukluk sektörü için düzenleyici ve gelişimsel otorite olarak hizmet vermektedir. Hem anaokullarında hem de çocuk bakım merkezlerinde 7 yaş altı çocukların gelişiminin temel yönlerini denetler (MOE, 2024). ECDA, dört ila altı yaş arası çocuklar için önerilen rehberlik olarak Nurturing Early Learners

Kindergarten Curriculum Framework'ü geliştirdi. Hükümet, anaokulu veya çocuk bakımındaki öğrenciler için öğrenme sonuçlarını değerlendirmez; çocukların okuryazarlık ve aritmetik becerilerinin ilk ülke çapındaki taraması ilkokulun ilk ayında gerçekleşir. Mission I'mPossible 2 adlı yeni bir program, iki aylıktan itibaren gelişimsel sorunlar açısından çocuk bakımındaki çocukları taramak için disiplinler arası okul tabanlı ekipler kurar (NCEE, 2024).

Singapur Eğitim Bakanlığı, MOE Anaokulu'nu (MK) işletmekte ve 4-6 yaş arası çocuklar için Erken Öğrenenleri Besleme (NEL) Çerçevesi'ni geliştirmekte ve paylaşmaktadır (MOE, 2024).

3.3.3.2. Temel Eğitim

Singapur'da ilköğretim eğitimi, birinci kademe olarak altı yıl (7-12 yaş) ve ikinci kademe olarak dört yıl (13-16 yaş) olmak üzere toplamda on yıl sürmektedir. Eğitim sistemi, altı yıllık ilkokul eğitimini takiben dört ila altı yıl arasında değişen ortaokul ve ardından bir ila üç yıl süren yükseköğretim aşamalarından oluşmaktadır. İlkokul müfredatı, birinci ila dördüncü sınıflar arasında tüm öğrenciler için standart olup, beşinci ve altıncı sınıflarda öğrenciler temel ya da standart seviyede bireyselleştirilmiş ders seçenekleri arasından tercihte bulunabilmektedir. Temel seviye dersler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere destek sağlama amacı taşımaktadır (NCEE, 2024). Birinci kademenin sonunda, tüm öğrencilere uygulanan geniş kapsamlı bir müfredat doğrultusunda "İlkokul Bitirme Sınavı" gerçekleştirilmektedir. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler, ikinci kademeye geçiş hakkı kazanmaktadır. İkinci kademede öğrencilere, özel, ekspres ve normal (akademik veya teknik) olmak üzere farklı eğitim kurları sunulmaktadır. Özel ve ekspres kurdaki öğrenciler, dördüncü yıl sonunda bitirme sınavına katılabilmekteyken; normal kur öğrencileri, öncelikle kendi kurlarına yönelik bitirme sınavlarını geçmekte ve ardından bir yıl hazırlık eğitimi tamamladıktan sonra bir üst düzey sınava girme hakkı elde etmektedirler (Bakioğlu ve Göçmen, 2013).

Öğrencilerin İlkokul Bitirme Sınavı'ndaki (PSLE) puanları, katılacakları akımın temel belirleyicisidir, ancak veliler ve öğrenciler hızlandırılmış öğrenme gösterirlerse veya daha fazla yardıma ihtiyaç duyarlarsa farklı akımları savunabilirler. Singapur, öğrencilerin genel eğitim programları yerine belirli dersler için akışlar seçtiği bir sistemi pilot olarak uygulamaktadır. Bu uygulama konu tabanlı bantlama olarak bilinmektedir. Örneğin, bir öğrenci matematikte teknik bir akış, ancak İngilizcede ekspres bir akış izleyebilmektedir. Konu tabanlı bantlama şu anda tüm ilkokullarda mevcuttur ve hedef, 2024 yılına kadar tüm ortaokullarda tam konu tabanlı bantlama sağlamaktır (NCEE, 2024).

3.3.3.3. Genel ve Mesleki Ortaöğretim

Singapur'da ortaöğretimde yönlendirme ve değerlendirme süreçleri oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Ortaöğretim süresi genel olarak dört ila beş yıl arasında değişmektedir. Primary School Leaving Examination (PSLE) sonrasında, öğrencilerin öğrenme hızları ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre özel, hızlı ve normal olmak üzere üç farklı program düzeyi sunulmaktadır. Okul bazında ise sunulan programlar genellikle Özel ve Hızlı ya da Hızlı ve Normal ile Normal Akademik ve Normal Teknik programlar şeklindedir (Apaydın, 2015).

Singapur eğitim sisteminde öğrenciler, ilköğretim sürecini tamamlamalarının ardından ortaöğretime geçerken, yönlendirme temelli bir yerleştirme süreci ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreçte öğrenciler, "Normal Program" çatısı altında sunulan iki farklı alt programdan birine yerleştirilmektedir: "Normal (Academic)" ve "Normal (Technical)" programlar. Bu program yapısı, öğrencilerin bireysel akademik performansları, ilgi alanları ve öğrenme kapasiteleri doğrultusunda daha uygun eğitim yollarına yönlendirilmelerini amaçlamakta ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kurumsallaştırmaktadır. Normal (Academic) programı tercih eden öğrenciler, dört yıllık bir ortaöğretim eğitimi almakta ve bu sürecin sonunda, uluslararası düzeyde geçerliliği bulunan Cambridge General Certificate of Education Normal (Academic) Level (GCE-N(A)-Level) sınavına tabi tutulmaktadır. Bu sınav, öğrencilerin temel akademik alanlardaki yeterlik düzeylerini ölçmeyi ve onların ileri düzey öğrenim süreçlerine hazırlanmasını hedeflemektedir. Öğrencilerin bu sınavda gösterdikleri

performans, onların bir sonraki eğitim basamağına geçişinde belirleyici rol oynamaktadır. GCE-N(A)-Level sınavında başarılı olan öğrenciler, ortaöğretimin beşinci yılına devam etme hakkı kazanmakta ve bu ilave eğitim yılı sonunda, daha üst düzey bir sınav olan Cambridge General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O-Level) sınavına girme fırsatına sahip olmaktadırlar. O-Level sınavı, hem Singapur içindeki üst düzey akademik kurumlara geçiş hem de yurt dışı eğitim fırsatlarının değerlendirilmesinde seçici bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu sınav, öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim programlarına yönlendirilmesinde de kritik bir işlev üstlenmektedir (Birbiri ve Ayer, 2013). Bu yapı, Singapur eğitim sisteminin kademeli yönlendirme, bireyselleştirilmiş öğrenme ve performansa dayalı ilerleme ilkeleriyle uyumlu olarak tasarlanmıştır. Eğitim sürecinin her aşamasında, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ve potansiyellerine uygun öğrenme yollarının belirlenmesi ve buna göre yapılandırılmış bir eğitim ortamının sunulması, sistemin temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeye ve kariyer gelişimine hazırlıklı bireyler olarak yetişmelerine de olanak sağlamaktadır.

Üniversiteye başvurmak isteyen öğrenciler, Entegre Programın bir parçası olarak A seviyesi dersleri almak için iki yıl daha ortaokulda kalırlar. Bunu yapmayanlar için birden fazla yüksek öğrenim seçeneği vardır: Politeknikler, Teknik Eğitim Enstitüsü (ITE), Junior Collegeler, bir Politeknik Vakıf programı ve küçük bir Sanat Enstitüsü seti. Öğrenciler, Genel Eğitim Sertifikası (GCE) sınavlarının sonuçlarının yanı sıra ortaokul akışlarına göre yüksek öğrenimlerini seçerler. Politeknikler üç yıllık diploma programları sunar. Mezunlar, isterlerse A seviyesi sınavlarına girmeden Politeknik diplomalarını aldıktan sonra üniversite eğitimine devam edebilirler. ITE, Ulusal ITE Sertifikası (Nitec) uyumlu dersler ve iş tabanlı öğrenme yoluyla daha kısa teknik veya mesleki eğitim programları sunar. Öğrenciler ITE'den Nitec veya Yüksek Nitec yeterliliği ile mezun olur ve ardından mesleki çalışmalarına bir politeknikte veya üniversitede devam edebilirler. Ayrıca ITE'de kalabilir ve üniversite programlarını seçmek için bir yol sağlayan teknik veya çalışma çalışması diploması alabilirler. Junior Collegeler, öğrencileri üniversitelere kayıt yaptırmak veya Politekniklere girmek için

gerekli sınavlara hazırlamak amacıyla iki veya üç yıllık üniversite öncesi eğitim sunarlar (Bayırlı, 2020).

3.3.3.4. Yükseköğretim

Singapur'daki yükseköğretim sistemi, yapısal olarak önlisans düzeyindeki programlar, politeknikler, teknik eğitim enstitüleri ve üniversiteler olmak üzere çeşitli kurumsal kademelerden oluşmaktadır. Üniversite öncesi eğitim süreci ise teknik eğitim enstitüleri, politeknikler, kolejler ve merkezileşmiş enstitüler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu yapılar, farklı öğrenme hedeflerine hizmet edecek şekilde işlevselleştirilmiştir (MOE, 2014a).

Politeknikler üç yıllık diploma programları sunar. Mezunlar, isterlerse A seviyesi sınavlarına girmeden Politeknik diplomalarını aldıktan sonra üniversite eğitimine devam edebilirler. ITE, Ulusal ITE Sertifikası (Nitec) uyumlu dersler ve iş tabanlı öğrenme yoluyla daha kısa teknik veya mesleki eğitim programları sunar. Öğrenciler ITE'den Nitec veya Yüksek Nitec yeterliliği ile mezun olur ve ardından mesleki çalışmalarına bir politeknikte veya üniversitede devam edebilirler. Ayrıca ITE'de kalabilir ve üniversite programlarını seçmek için bir yol sağlayan teknik veya çalışma çalışması diploması alabilirler. Junior Collegeler, öğrencileri üniversitelere kayıt yaptırmak veya Politekniklere girmek için gerekli sınavlara hazırlamak amacıyla iki veya üç yıllık üniversite öncesi eğitim sunarlar (NCEE, 2024).

Singapur'da altı devlet üniversitesi bulunmaktadır: Singapur'daki yükseköğretim sistemi, hem çeşitlilik hem de akademik kalite açısından dikkate değer bir yapıya sahiptir. Ülkede faaliyet gösteren 34 üniversite arasında öne çıkanlar arasında Singapur Yönetim Üniversitesi (Singapore Management University), Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi (Singapore University of Technology and Design), Singapur Ulusal Üniversitesi (National University of Singapore), Nanyang Teknoloji Üniversitesi (Nanyang Technological University), Singapur Teknoloji Enstitüsü (Singapore Institute of Technology) ve Singapur Sosyal Bilimler Üniversitesi (The Singapore University of Social Sciences) bulunmaktadır (Study in

Singapore, 2019). Bu kurumlar arasında özellikle Singapur Ulusal Üniversitesi (NUS) ve Nanyang Teknoloji Üniversitesi (NTU), 2010 yılı itibarıyla dünya sıralamalarında ilk 100 üniversite arasına girerek uluslararası akademik camiada önemli bir konum elde etmiştir.

Singapur'daki devlet üniversitelerine giriş koşulları son derece seçici ve rekabetçidir. Bu durum, ülkede yerleşik olan yüksek akademik standartlar, mükemmeliyetçilik kültürü ve eğitimin bireysel potansiyeli en üst düzeye çıkarma hedefiyle doğrudan ilişkilidir (Bakioğlu ve Göçmen, 2013). Söz konusu üniversiteler, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme, araştırma yetkinliği ve küresel ölçekte rekabet edebilecek donanımlara sahip bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu yönüyle Singapur, yükseköğretim alanında bölgesel bir lider olmanın ötesinde, küresel bir bilim ve inovasyon merkezi olma yolunda önemli mesafeler katetmiştir.

Singapur'daki yükseköğretim kurumları, küresel düzeyde saygınlığa sahip olan Cambridge Üniversitesi ve Massachusetts Institute of Technology (MIT) gibi köklü üniversitelerle stratejik iş birlikleri geliştirerek, bu kurumların bilgi birikiminden ve deneyimlerinden azami düzeyde yararlanmayı başarmıştır. Bu iş birlikleri, yalnızca akademik mükemmeliyeti artırmakla kalmamış, aynı zamanda araştırma ve yenilikçilik kapasitelerinin geliştirilmesine de önemli katkılar sunmuştur. Singapur üniversiteleri, eğitim politikalarını yalnızca mevcut iş gücü piyasasının taleplerine yönelik şekillendirmekle yetinmeyip, aynı zamanda gelecekte ortaya çıkması muhtemel, hatta henüz öngörülemeyen meslek alanlarına uyum sağlayabilecek nitelikte bireyler yetiştirmeyi temel hedef olarak benimsemiştir (Bayırlı, 2020). Bu anlayış, ülkenin bilgi temelli ekonomi hedefleriyle de uyumlu olarak, esnek, yaratıcı ve çok disiplinli düşünme becerilerine sahip mezunlar yetiştirme vizyonunu yansıtmaktadır.

3.3.3.5. Okul Müdürlerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesi

Singapur Eğitim Bakanlığı, 21. yüzyılın hızla değişen dinamiklerine uyum

sağlayabilecek, yenilikleri takip ederek eğitim sistemine entegre edebilecek liderlerin seçimi ve yetiştirilmesi konusunda stratejik bir yaklaşım benimsemektedir. Bakanlık, bu doğrultuda yalnızca mevcut yönetsel yeterlikleri değil, aynı zamanda değişim yönetimi, öğrenen örgüt kültürü oluşturma ve öğretimsel liderlik gibi alanlardaki potansiyelleri de göz önünde bulundurarak lider adaylarını titizlikle belirlemektedir (Levent ve Yazıcı, 2014). Bu yaklaşım, okulları durağan kurum olmaktan çıkararak sürekli gelişim anlayışını benimseyen ve bilgi üretimini teşvik eden öğrenen örgütler hâline getirme amacına hizmet etmektedir. Böylece, liderlik pozisyonlarına yalnızca yönetim becerileriyle değil, aynı zamanda pedagojik vizyon ve değişim yaratma kapasitesiyle donatılmış bireylerin getirilmesi sağlanmaktadır.

Singapur eğitim sisteminde adaylar Eğitim Bakanlığının üst düzey liderleri tarafından okul lideri olmak için özenle seçilmekte ve yetiştirilmektedir. Yöneticilik eğitimi, Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Enstitüsü iş birliğiyle yürütülmektedir (Aksu, 2016).

Singapur'un okul yöneticisi yetiştirme yaklaşımı, birçok ülkenin benimsediği "eğit ve seç" (train and select) modelinden farklı olarak "seç ve eğit" (select and train) paradigmasına dayanmaktadır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013). Bu yaklaşım, liderlik potansiyeli taşıdığı belirlenen adayların erken dönemde tespit edilerek özel olarak tasarlanmış hizmet içi programlar aracılığıyla sistemli biçimde yetiştirilmeleri esasına dayanmaktadır. Bu yönüyle Singapur'un okul liderliği geliştirme modeli, özel sektördeki yetenek yönetimi ve liderlik gelişim stratejilerine benzerlik göstermektedir. Özellikle büyük ölçekli ve yüksek performanslı şirketlerde yaygın olarak kullanılan yetenek keşfi ve sürekli mesleki gelişim temelli uygulamalarla paralellik arz eden bu yapı, liderlik gelişimine yapılan yatırımı bir sistem politikası hâline getirmektedir (Levent ve Yazıcı, 2014). Bu model sayesinde, yalnızca idari yetkinlik değil, aynı zamanda öğretimsel liderlik ve değişim yönetimi gibi alanlarda da güçlü donanıma sahip okul yöneticilerinin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Singapur Eğitim Bakanlığı, ülke genelindeki eğitim sistemini dört coğrafi bölgeye ayırmakta olup, okullar bu bölgeler bazında bölge yöneticileri tarafından yönetilmektedir (Kesen vd., 2019). Singapur'da okullar, bulundukları coğrafi bölgeye

göre kümelenmekte ve her kümeye bir bölge yöneticisi liderlik etmektedir. Her bölgedeki şube yöneticileri, bağlı bulundukları okulların etkin yönetiminden ve gelişiminden sorumlu olup, aynı zamanda bu okullar arasında koordinasyonu sağlamak ve işbirliğini teşvik etmekle yükümlüdürler (Lim, 2006). Okul müdürü seçim süreci ise aşamalı ve yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmektedir.

Singapur'da üç aşamalı kariyer basamakları, öğretmen gelişim sisteminin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenler, yeni bir rol üstlenmeye istekli ve hazır olduklarını gösterdikten sonra (genellikle mesleğe başladıktan üç yıl sonra) üç kariyer yolundan birini seçme olanağına sahiptirler: öğretmenlik yolu, liderlik yolu ve uzmanlık yolu. Öğretmenlik yolunda ilerleyen bireyler, Başöğretmen unvanına ulaşmak amacıyla çalışmalarını sürdürebilirler. Liderlik yolunu tercih eden öğretmenler, okuldaki çeşitli liderlik pozisyonlarından başlayarak Eğitim Genel Müdürü pozisyonuna kadar terfi edebilirler. Uzmanlık yolunda ise öğretmenler araştırma ve eğitim politikaları alanında uzmanlaşmakta olup, en üst pozisyon olarak Baş Uzman unvanına ulaşmaktadırlar. Öğretmenlerin kariyerlerinde bir sonraki aşamaya otomatik olarak terfi etmeleri söz konusu değildir; yeni rollere geçiş, ilgili eğitimlerin tamamlanması veya mentörlük desteğinin alınmasının yanı sıra, Öğretmen Performans Yönetim Sistemi (EPMS) kapsamında gerçekleştirilen değerlendirmelerde bilgi, beceri ve yeterliliklerin kanıtlanmasını gerektirmektedir. EPMS, yıllık olarak Profesyonel Uygulama, Liderlik Yönetimi ve Kişisel Etkinlik olmak üzere üç ana alanda değerlendirme yapmaktadır (NCEE, 2024).

Singapur Eğitim Sisteminde Okul Müdürlüğüne Atanma Koşulları (Balcı, 2022):

1. Adayların, eğitim kademelerinde sınıf öğretmenliği, branş öğretmenliği, şube müdürlüğü veya müdür yardımcılığı gibi görevlerde bulunarak yönetimsel ve pedagojik deneyim kazanmaları gerekmektedir.
2. Okul müdürlüğüne aday olabilmek için en az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olunması temel bir ön koşuldur. Bu süre zarfında edinilen öğretim uygulamaları ve okul yaşamına dair tecrübeler, liderlik gelişiminin zeminini

oluşturmaktadır.

3. Adayların hem öğretimsel süreçlerde hem de okul yönetimi bağlamında başarılı uygulamalara sahip olmaları, liderlik potansiyelini somut olarak yansıtan önemli bir kriterdir.
4. Eğitim yönetimi ya da bu alanla doğrudan ilişkili bir lisans programından mezun olmak, kuramsal yeterliliğin sağlanması açısından zorunlu görülmektedir.
5. Eğitim yönetimi alanında yapılandırılmış ve yetkinlik temelli bir eğitim programını başarıyla tamamlamak ve bu sürecin sonunda sertifika almaya hak kazanmak, aday seçiminin temelini oluşturan kriterlerden biridir.
6. Adaylar, hem öğretmenler hem de okul yöneticileri tarafından uygulanan durumsallık temelli değerlendirme testlerinden ve yetkinlik sınavlarından başarıyla geçmek durumundadır. Bu ölçme araçları, adayların karar alma, problem çözme ve liderlik becerilerini nesnel olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır.
7. Okul liderliği için gerekli temel yetkinliklerin kazandırılması amacıyla tasarlanan altı aylık kapsamlı bir liderlik gelişim programına katılım zorunludur.
8. Müdür adaylarının, deneyimli bir okul yöneticisi (mentör) eşliğinde staj yapmaları öngörülmektedir. Bu uygulama, adayların mesleki gelişimlerini desteklemek ve uygulamalı liderlik becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırılmıştır.

Singapur, okullarının yüksek kaliteli ve eşitlikçi öğrenme fırsatları sunmasını sağlayacak yetenekli müdürlerin geliştirilmesine öncelik vermektedir. Öğretmenler, işteki üçüncü yıllarında müdürlerine danışarak Singapur'un üç aşamalı kariyer basamaklarının liderlik yolunu seçebilirler. Doğru beceri kombinasyonunu göstermeye devam ederlerse ve bu rol onlara uygunsa, bölüm başkanı ve müdür yardımcılığına ilerleyebilirler. Bu şekilde, tüm müdürler öğretmen olarak işe başlar ve okul liderliğine ilerlemeden önce iki idari rolde görev yapar. Bölüm başkanları ve müdür yardımcıları genellikle NIE tarafından yürütülen ve onları liderlik yolunun bir

sonraki aşamasına proaktif olarak hazırlamayı amaçlayan Okullarda Yönetim ve Liderlik Programına katılırlar. Müdürlüğe terfi etmek üzere olan müdür yardımcılarının, gerçek dünya senaryolarına yanıt verecekleri iki günlük bir simülasyon testi ve mülakat sürecine katılmaları gerekmektedir. Sınavı geçenler daha sonra kurs çalışmaları, saha çalışmaları, mentörlük ve diğer ülkelerin liderlerine yapılan ziyaretleri içeren NIE'deki Eğitimde Liderler Programı (LEP)'na devam ederler. Hem Eğitimde Liderler Programı hem de Okullarda Yönetim ve Liderlik Programı (MLS), yönetim teorisi ve uygulamasına ilişkin eğitimleri içermektedir (NCEE, 2024).

2001 yılından itibaren uygulanan Liderlik Gelişim Programı (LEP), Eğitim Bakanlığı (MOE) tarafından gerçekleştirilen seçmelerde başarılı olan müdür yardımcıları ile bakanlık personelinin katılımına açıktır. Altı ay süren ve tam zamanlı olarak yürütülen bu programın içeriği; gelecek ve değer odaklı yaklaşım, stratejik ve yenilikçi düşünme becerileri ile karmaşık çalışma ortamlarında etkin hareket edebilme yetkinlikleri üzerine odaklanmaktadır (Jayapragas, 2016). Katılımcılar, eğitim süreçleri boyunca Eğitim Bakanlığı tarafından mali destek sağlanmakta ve maaşları kesintisiz ödenmeye devam etmektedir (Ng, 2008). LEP'de kullanılan çeşitli öğretim yöntemleri, katılımcılar arasında etkili bir etkileşim ortamı oluşturmayı ve yeni bilgilerin edinilerek deneyimlenmesini amaçlamaktadır. Programı başarıyla tamamlayarak ilk defa okul müdürü olarak atanan yöneticiler ise, "Müdürler Akademisi" aracılığıyla deneyimli müdürlerden iki yıl süreyle mentorluk desteği almaktadırlar (NCEE, 2019).

2007 yılından bu yana uygulanan Orta Düzey Liderlik Programı (Middle-Level Leadership Programme – MLS), Singapur eğitim sisteminde hizmet içi liderlik gelişimini destekleyen önemli bir profesyonel gelişim programı niteliğindedir. Toplam 17 hafta süren bu program, özellikle öğretmen liderlerin yönetimsel becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Programın katılımcıları, Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte olup, adayların mevcut görevlerinde en az bir yıllık deneyime sahip olmaları temel şartlar arasında yer almaktadır (Jensen, Hunter, Sonnemann ve Cooper, 2017).

MLS programı, öğretmen liderlerin gelecekte müdür yardımcılığı gibi üst düzey yönetim pozisyonlarına hazırlanmaları amacıyla tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, liderlik potansiyeli taşıdığı değerlendirilen öğretmenler öncelikle "Gelişmiş Liderlik ve Yönetim Programı" (Leadership and Management Programme Plus – LAMPPlus) adlı ön hazırlık sürecine tabi tutulmaktadır. LAMPPlus programı kapsamında katılımcılara; performans yönetimi, okul kültürünün inşası ve öğretmen gelişimini destekleme gibi konularda kapsamlı eğitimler sunulmaktadır (Academy of Singapore Teachers, 2020; CIU, 2008).

MLS'de LEP'ten farklı olarak "ana kurs", "müfredat projesi" ve "bölgesel ziyaretler" olmak üzere üç aşama bulunmaktadır. Bu aşamalarda;

- Ana kursta katılımcılara eğitim politikaları, liderlik, yönetim, müfredat geliştirme ve değerlendirme süreçleri gibi eğitim konuları hakkında eğitim verilmektedir.
- Eğitim liderliği programı kapsamında yürütülen müfredat geliştirme projesi, katılımcıların pedagojik yaratıcılıklarını ve yönetsel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan, okul ortamında uygulanabilir nitelikte, 10 haftalık yenilikçi bir müfredat tasarlamaları beklenmektedir. Süreç, katılımcıların kuramsal bilgi birikimi ile saha deneyimlerini bütünleştirerek, öğrenci merkezli, çağdaş ve uygulanabilir öğretim stratejileri üretmelerini teşvik etmektedir. Aynı zamanda, eğitim sistemlerinin mevcut ihtiyaçlarına yanıt verebilecek özgün ve çözüm odaklı uygulamaların geliştirilmesini de hedeflemektedir.
- Programın bir diğer temel bileşeni olan bölgesel çalışma ziyaretleri, katılımcılara Asya-Pasifik bölgesinde yer alan çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini doğrudan gözlemleme ve analiz etme olanağı sunmaktadır. Yaklaşık bir hafta süren bu saha ziyaretleri, farklı kültürel bağlamlarda geliştirilen eğitim politikalarının ve okul yönetimi uygulamalarının karşılaştırmalı bir perspektifle incelenmesini mümkün kılmaktadır. Katılımcıların uluslararası düzeyde iyi uygulama örneklerini tanıma, bu örnekleri kendi bağlamlarına uyarlama ve çok kültürlü öğrenme ortamlarında

geçerli liderlik becerileri geliştirme kapasitelerinin artırılması amaçlanmaktadır.(National Institute of Education [NIE], 2013).

Bu tür uygulamalı ve çok boyutlu öğrenme süreçleri, eğitim liderlerinin eleştirel düşünme, karşılaştırmalı analiz yapma ve bağlamsal karar alma yetkinliklerini geliştirmekte; onları küresel ölçekte etkili liderlik gösterebilecek donanımla yetiştirmektedir.

Eğitim Bakanlığı atamayı yapan otoritedir. Müdür pozisyonu açık başvuru için değildir. Singapur'daki müdürler Eğitim Bakanlığı ve okul ekosistemi içinde liderlik yolunda yükselen ve okul müdürü olmak için gereken yeterliliklere sahip oldukları değerlendirilen öğretmenlerdir. Terfi sürecinden önce, aday müdürler bölge düzeyinde bir panel görüşmesine katılmalıdır. Ayrıca okul müdürleri, koçlar, akıl hocaları ve meslektaşları gibi denetçilerden tavsiyeler almalıdırlar. Müdürler sistematik olarak atanır ve rotasyona tabi tutulur. Adaylar, bir okul liderinin temel yeterlilikleriyle ilgili gözlemlenebilir davranışları ortaya çıkaran bir dizi dikkatlice tasarlanmış egzersiz olan bir Değerlendirme Merkezi'nden geçirilmektedir (UNESCO, 2024).

Singapur'da okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları büyük bir önem arz etmektedir. Ülkedeki eğitim liderleri, hem kişisel liderlik becerilerini geliştirmek hem de okulun eğitsel dinamizmini artırmak amacıyla sürekli olarak kendilerini yenileme ve geliştirme çabası içindedirler. Ayrıca, okul yöneticileri her 6-8 yılda bir yer değiştirme uygulamasına tabi tutulmaktadır. Bu uygulamanın temel gerekçesi, yöneticilerin görev yaptıkları süre zarfında okula maksimum düzeyde olumlu katkı sağladıkları varsayımına dayanmaktadır (Jensen, 2012). Müdürler, yaşam boyu öğrenmeye katılmaya ve sürekli iyileştirme için çabalamaya teşvik edilir. Bunu desteklemek için, Eğitim Bakanlığı mesleki gelişimleri için fon sağlar. Buna konferanslara, atölyelere ve seminerlere katılım ve çeşitli eğitim reformlarını ve yeniliklerini keşfetmek için uluslararası çalışma fırsatları dahildir. Müdürler ayrıca kariyer geliştirme hedeflerine uyum sağlamak için Ulusal Eğitim Enstitüsü aracılığıyla ilgili dersleri ve programları seçebilirler (UNESCO, 2024).

Singapur mesleki gelişim için hem zorunlulukları hem de olumlu teşvikleri dengelemektedir. Kendileri eski müdürler olan küme yöneticileri, kendi kümelerindeki müdürler için mesleki gelişim ve işbirlikçi öğrenme fırsatları tasarlarlar. Ayrıca, Geliştirilmiş Performans Yönetim Sistemini kullanarak müdürlerini değerlendirirler, her müdürle birlikte çalışarak iyileştirmeye yönelik kişisel hedefler belirlerler ve müdürün bu hedeflere ulaşmasına yardımcı olacak profesyonel bir öğrenme planı tasarlarlar. En az altı yıl görev yapan müdürlerin, uluslararası çalışma ziyaretleri yapmak, araştırma yapmak, kitap yazmak veya ileri derecelere devam etmek için tam maaşlı bir yıllık izinli izin almalarına izin verilmektedir (NCEE, 2024).

Müdürler, politika perspektifinden daha geniş bir bakış açısı kazanmak için bakanlık içinde çalışma fırsatına da sahiptirler. Müdürler kariyer basamaklarında ilerlemeye ve "dereceler" boyunca terfi almaya devam edebilirler. Son derece etkili kıdemli müdürler daha sonra küme müfettişleri olabilir (UNESCO, 2024).

Singapur'un eğitim yönetimi yaklaşımı, okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerinin artırılmasına yönelik sistematik ve nitelikli uygulamaları ile dikkat çekmektedir. Singapur Eğitim Bakanlığı'nın (Ministry of Education [MOE], 2015) verilerine göre, ülkede görev yapan 377 okul müdürünün 205'i, yani yaklaşık %54,37'si yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu oran, okul liderliğine verilen önemin ve akademik donanımın ön koşul olarak değerlendirildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca, OECD'nin Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2013 verilerine göre, Singapur'daki okul yöneticilerinin %93'ü okul yöneticiliği ile doğrudan ilgili bir eğitim programını tamamlamış, %91'i ise öğretimsel liderlik alanında özel bir eğitim almıştır. Bu veriler, okul yöneticiliğinin profesyonel bir alan olarak ele alındığını ve yöneticilerin pedagojik liderlik rolleriyle donatıldığını ortaya koymaktadır. Singapur, yalnızca yetkin bireyleri öğretmenlik ve yöneticilik pozisyonlarına atamakla kalmayıp, aynı zamanda bu kişilere sistemli biçimde destek sunarak sürekli mesleki gelişimlerini teşvik etmektedir. Bu nedenle, birçok ülkede karşılaşılan niteliksiz öğretmen istihdamı ve yetersiz okul liderliği gibi sorunların, Singapur eğitim sisteminde görece daha az yaşandığı ifade edilmektedir (OECD, 2012).

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin tarihsel süreçten günümüze kadar olan gelişimi çok boyutlu bir şekilde ele alınmaktadır. Bu kapsamda, Osmanlı döneminden başlayarak Cumhuriyet dönemi yönetici yetiştirme süreçleri, Milli Eğitim Şuralarında eğitim yöneticiliğine dair yaklaşımlar ve ilgili yönetmeliklerin evrimi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca, eğitim kurumlarındaki yönetici seçme, atama ve görevlendirme uygulamalarının mevcut durumu analiz edilerek, yönetim mekanizmalarındaki değişim ve sürekliliklere ışık tutulmaktadır. Bu bölüm, Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin yapılandırılması ve işleyişine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır.

3.4.1. Türk Eğitim Sistemi

Türkiye'de okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim kapsamında yer almamakla birlikte, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerini kapsayan 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması bulunmaktadır. Öğrenciler, ortaokul eğitimlerinin son yılında gerçekleştirilen Liseye Geçiş Sınavı (LGS) sonuçlarına göre; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi gibi farklı özelliklere sahip lise türlerine yerleştirilmektedir. Ancak, sınava girme zorunluluğu bulunmamaktadır.

Sınava katılmayan öğrencilerin, ortaöğretim kurumlarına yerleştirilme sürecinde, genellikle ortaöğretim başarı puanlarına dayalı bir değerlendirme yöntemi uygulanmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin akademik başarıları temel alınarak okullara yerleştirilmelerini sağlamaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla genel olarak eğitim fakültelerinden mezun olmaları veya pedagojik formasyon olarak adlandırılan mesleki eğitim programlarını tamamlamaları zorunludur. Bu eğitim süreçleri, eğitim alanında uzmanlık kazanmayı ve öğretim ile yönetim görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmeyi mümkün kılmaktadır (Şahin, 2022). Böylece, hem öğrenci yerleştirme sisteminde adalet ve akademik başarı kriterlerinin gözetilmesi hem de eğitim personelinin mesleki yeterliliklerinin sağlanması, eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktadır.

3.4.2. Osmanlı Dönemi Yönetici Yetiştirme Süreci

Eski Türk toplumlarında, her sosyal kesime yönetici yetiştirme amacıyla çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir. Türklerin en temel özelliklerinden biri, siyasi anlamda bağımsız devletler kurma ve bu şekilde var olma iradesidir. Bu anlayış, töreler aracılığıyla kuşakların kanına ve ruhuna derinlemesine işlenmiştir. Söz konusu gelenek, Göktürkler döneminde yazı diliyle desteklenmiş ve yaygınlaşmış; Uygurlar döneminde ise töre bilgisinin oldukça ilerlediği görülmüştür (Akyüz, 1999). Ayrıca, Kutadgu Bilig başta olmak üzere, Balasagunlu Yusuf, Farabî, İbni Sina, Kaşgarlı Mahmut, Ahmet Yesevî, Edip Ahmet Bin Mahmut ve Nizamülmülk gibi önemli Türk düşünürlerinin yöneticilere yönelik çeşitli önerilerde bulunduğu da ifade edilmektedir.

Osmanlı Devleti'nde yöneticilerin yetiştirilmesi, ilk olarak Bağdat'ta kurulan ve her kademede eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten medreseler ile 1455 yılında Fatih Sultan Mehmet tarafından açılan Enderun Okulları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yönetici adaylarında aranan temel nitelikler arasında yeterlik, eşitlik, hak ve adalet ile hoşgörü gibi değerlerin ön planda olduğu görülmektedir (Balcı, 2004).

Fatih Kanunnamesi'nde, "Şeyhülislâm ulemânın reisidir ve Padişahın hocaları da ulemânın başında gelir. Başvezirin onları üst tarafa oturtması uygundur. Müftü ve hocalar, vezirlerden daha yukarı düzeydedir" ifadelerine yer verilmektedir (Uzunçarşılı, 1965). Bu ifadeler ışığında, Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim alanındaki en yüksek makamın Şeyhülislâmlık, diğer bir deyişle "Meşihat" makamı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Cemaloğlu, 2005).

Osmanlı döneminde şeyhülislamların doğrudan öğretim mesleğiyle ilgilenmedikleri, bu görevleri genellikle "ders vekili" unvanı ile atanan başka müderrislere devrettikleri görülmektedir. Ders vekillerinin, Meşihat teşkilatında önemli görevler üstlendikleri ifade edilmekle birlikte, bu yapının günümüzdeki Milli Eğitim Bakanlığı'nın temelini oluşturduğu yönündeki görüşler ise tarihsel ve yapısal farklılıklar nedeniyle eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmektedir (Akyüz, 1999).

İstanbul Defterdarı Sarı Mehmet Paşa tarafından kaleme alınan Nesayih'ül

Vüzera Ve'l-Ümera (1715) adlı eser, Osmanlı yönetimini cesurca eleştiren önemli bir kaynak olarak dikkat çekmektedir. Paşa, yöneticilerin liyakat sahibi olmaları, tarafsız ve adil davranmaları, gizlilik ilkelerine bağlı kalmaları, rüşvetten kaçınmaları ve yönetimin halka yönelik olması gibi ilkeleri vurgulamış; bu ilkeler günümüz yönetsel etik anlayışı ile büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Bu değerlendirmeler, Osmanlı yöneticilik anlayışının, hem tarihsel bağlamda hem de modern yönetim ilkeleri açısından önemli bir referans noktası olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bu gelişmeler paralelinde, II. Mahmut döneminde geleneksel okulların yanı sıra Batı tarzı eğitim kurumlarının açılmasına öncelik verildiği gözlemlenmektedir. Bu dönemde ayrıca, ilk defa maarif nazırı makamı oluşturulmuştur (Balcı, 2004).

1839 tarihli Tanzimat Fermanı'nda eğitimle ilgili doğrudan bir hükme yer verilmemiştir. Mustafa Reşit Paşa ve beraberindekiler, yeni bir toplum inşa edebilmek ve reformların kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgili bir toplum yapısı, yeni bir seçkin sınıf ve kadro oluşturmanın gerekliliğinin bilincindeydiler. Bu doğrultuda, ilk adımlar örgün ve yaygın eğitim kurumlarının kurulmasıyla atılmıştır. Ancak eğitim reformlarının karşılaştığı en temel engel, devletin kendisinden ziyade, ulema gruplarının direnişi olmuştur. Batılılaşma sürecine karşı eğitim alanındaki direniş, özellikle laik eğitim anlayışının reddi şeklinde tezahür etmiştir. 19. yüzyıldaki Türk modernleşme hareketi, geleneksel sistemi korumayı hedeflememekle birlikte, görünürde çatışma ortamı yaratmaktan kaçınmaya özen göstermiştir (Kazamias, 1966).

Şeyhülislâm'ın denetimi altında ve vakıfların yönetimi kapsamında kurulmuş olan "Mekatib-i Rüştiye Nezareti", bazı araştırmacılar tarafından milli eğitim merkezi örgütünün temel çekirdeği olarak kabul edilmiştir (Unat, 1964).

Tanzimat dönemi sürecinde, millî eğitim alanında yeni bir yönetim yapılanması benimsenmiştir. Tanzimat Fermanı'nın ilanını takiben, millî eğitimde planlanan reformların hayata geçirilmesi amacıyla gerekli tedbirlerin değerlendirilmesi ve ilgili düzenlemelerin gerçekleştirilmesi için bir "Geçici Eğitim

Meclisi" kurulması kararlaştırılmıştır. Bu karar doğrultusunda, altı üye ve bir kâtipten oluşan "Meclis-i Maarif-i Umumiye" teşkil edilmiştir. Söz konusu meclis, Osmanlı devlet yapısı içerisinde millî eğitim işlerinden doğrudan sorumlu olan ve hükümet başkanına bağlı ilk resmi örgütün temelini oluşturmuştur. Belirtilen meclisin gerekliliğine dayanarak, o döneme kadar vakıflar tarafından yönetilen okulların ayrı bir idari yapıya kavuşturulması ihtiyacı doğmuştur. Bu kapsamda, 08 Kasım 1846 tarihinde, Maarif Meclisinin icra organı olarak faaliyet göstermek ve meclis üyelerinden bir yetkili tarafından meclise bağlı şekilde yönetilmek üzere "Mekatib-i Umumiye Nezareti" kurulmuştur. Bu teşkilat, mevcut okulların idaresi amacıyla oluşturulmuş olup, dönemin anlayışında bir genel müdürlük işlevi görmüştür. Osmanlı devlet yapısı içerisinde, milli eğitim işlerinden doğrudan sorumlu ve hükümet başkanına bağlı ilk resmi örgütün çekirdeği bu meclis olmuştur (Akyüz, 1999). Bu gelişme, eğitim yönetiminde merkeziyetçi ve kurumsal bir yapılanmanın başlangıcını simgelemekte ve modern eğitim idaresinin temel taşlarını oluşturmaktadır.

Bu meclis, eğitime ilişkin yeni bir örgütlenme modelinin geliştirilmesini sağlamıştır. 17 Mart 1857 tarihinde, millî eğitim işlerinin daha etkin bir şekilde yönetilmesi amacıyla Meclis-i Kabine'ye dahil bir bakan tarafından idare edilecek olan Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur (Unat, 1964). Aynı dönemde, Maarif Nezareti'nin görev ve yetkilerini düzenleyen bir talimatname yayımlanmış ve müsteşarlık makamı ihdas edilmiştir (Koçer, 1987). Bu gelişmeler ışığında, Osmanlı'da fiilen bir eğitim sisteminin yürürlüğe girdiği anlaşılmaktadır. Bakanlığın kuruluşunu takiben dört yıl sonra, 3 Mart 1861 tarihinde millî eğitim teşkilatının esasları resmî olarak yayımlanmıştır (Unat, 1964). Millî eğitim merkez örgütü büroları, idari ve bilimsel işlerin yürütülmesi amacıyla sürekli ve uzman danışma organlarına sahip olmuş, böylece Maarif Meclisi ile Nezaret arasında ortaya çıkan yetki ve sorumluluk çatışmalarından büyük ölçüde kurtulmuştur.

1 Eylül 1869'da yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Akyüz, 1999), merkez ve il düzeylerinde Maarif Nezareti'nin yönetimsel açıdan güçlendirilmesini sağlayan düzenlemeleri içermektedir. Bu nizamname, sosyal ve yönetim örgütü açısından Osmanlı eğitim sisteminde bir dönüm noktası olarak kabul

edilmektedir. Yönetim işlerini ve örgütlenmesini kanuni bir statüye kavuşturan nizamname, millî eğitim bakanının başkanlığında ilmî ve idari olmak üzere iki daireye ayrılan "Büyük Meclis-i Maarifi"nin kurulmasını öngörmektedir. Bahse konu meclis, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar faaliyet göstermiştir (Unat, 1964).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, eğitimin örgütlenmesine ve çeşitli eğitim kurumlarının yapılandırılmasına uygun bir zemin oluşturmuştur. Özellikle ortaöğretim kurumları bu dönemde yeniden düzenlenmiş, okullar dinî ve etnik toplulukların ihtiyaçlarına göre yapılandırılmıştır. İdadiler, hem Müslüman hem de gayrimüslim öğrencilere açık hale getirilmiştir. Bu nizamname ile Osmanlı'da lâik eğitim anlayışının temelleri atılmış ve aynı zamanda batılılaşma sürecinin de başlangıcı sağlanmıştır (Kazamias, 1966).

21 Ocak 1871 tarihinde yayımlanan İdare-i Umumiye Vilayet Nizamnamesi'nin 25. ve 26. maddeleri, vilayet teşkilatı içerisindeki Maarif Müdürlerinin görev ve yetkilerini ayrıntılı biçimde belirleyerek, bu yöneticilerin idari yapıda sahip olduğu konumu açıkça ortaya koymuştur. Bu düzenlemeyle birlikte, Osmanlı eğitim sisteminde yerel yönetim kademelerinde maarif meclislerinin kurulması yönünde önemli adımlar atılmıştır. İlk maarif meclisleri Tuna ve Bağdat vilayetlerinde oluşturulmuş, daha sonra bu yapı kaza merkezlerine kadar yaygınlaştırılmıştır. 16 Şubat 1882 tarihinde ise Sivas Vilayeti'nde bir maarif müdürü ve ona bağlı bir müfettişin görevlendirilmesiyle uygulama resmi olarak başlatılmıştır. Ayrıca, 1870 yılında yayımlanan "Telif ve Tercüme Nizamnamesi" eğitim ve yayın alanında telif hakları ile tercüme faaliyetlerine ilişkin düzenlemeler getirerek eğitim materyallerinin kalitesinin artırılmasına yönelik çabalara zemin hazırlamıştır (Akyüz, 1999). Bu gelişmeler, Osmanlı eğitim yönetiminin modernleşme sürecinde kurumsal ve yasal altyapısının güçlendirilmesi açısından önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir.

1872 yılında Meclis-i Kebir-i Maarif, iki ayrı daireye bölünmüş ve üye sayısında da bir miktar azaltmaya gidilmiştir. İhtisas hizmetlerine göre teftiş sahaları ve konuları değişen müfettişlerle desteklenen bu yapıdaki temel değişiklik, 1879 yılı Temmuz ayında Nezarete ait işlerin beş daireye ayrılması ve her dairenin başına

Meclis-i Maarif üyelerinden birinin atanması ile gerçekleşmiştir. Ayrıca mevcut memurların bu daireler arasında yeniden dağılımı yapılmıştır. Bu yapılanma, günümüzde hâlen geçerli olan öğretim kademelerine göre organize edilen merkez örgütün temelinin atıldığına işaret etmektedir. Millî eğitim işlerini, dönemin koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde sistematik hale getiren ve istikrarlı bir programa bağlayan önemli bir adım ise 1 Eylül 1869'da kabul edilen "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"nin yayımlanmasıdır. Söz konusu nizamname, sadece okulları değil, müzeler, kütüphaneler ve diğer kültürel kurumları da kapsayan geniş bir etki alanını içine almaktadır. Ayrıca ilköğretimin zorunluluğu ilk kez bu nizamnamede resmî olarak belirtilmiştir (Başgöz ve Howard, 1968).

Okulların sınıflara ayrılması, öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, okul programlarının hazırlanması ile öğretmenliğin gerekli pedagojik formasyonla birlikte meslek olarak tanımlanması, Millî eğitimin merkez ve taşra teşkilatlarının oluşturulması, sınav usul ve esaslarının belirlenmesi, bilim kurullarının geliştirilmesi, bilim insanlarına bilimsel ve yönetsel özerklik sağlanması ile ödeme yöntemlerinin düzenlenmesi gibi önemli düzenlemeler bu nizamname ile hayata geçirilmiştir. Ayrıca, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yabancı okulların faaliyetlerine ilişkin yasal düzenlemeleri de içermekte ve o dönemde dağınık ve düzensiz olan eğitim sistemini toparlamayı amaçlamıştır (Unat, 1964). Bu nizamname ile eğitim sistemi ilk kez örgütlü bir yapıya kavuşturulmuş, eğitim alanı dinî grupların etkisinden arındırılarak sekülerleştirilmiş ve devlete bağlı bir sistem olarak yapılandırılmıştır. Eğitim işlerinin yürütülmesi amacıyla merkezi İstanbul'da bulunan Meclis-i Maarif kurulmuş ve bu meclis, Daire-i İlmiye ile Daire-i İdare olmak üzere iki kısma ayrılmıştır (Kazamias, 1966).

Tanzimat Dönemi'nde milli eğitim teşkilatının kapsamlı bir biçimde yeniden yapılandırılmasına rağmen, okul yöneticisi yetiştirme uygulamaları açısından kayda değer bir yenilik getirilmediği gözlemlenmektedir. Bu döneme ilişkin önemli düzenlemelerden biri olan 1870 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, kadınların eğitim alanındaki rolüne yönelik olarak açılan Darülmuallimat isimli kız öğretmen okulunda bir kadın müdürün görevlendirilmesini hükme bağlamıştır. Ancak, bu

gelişme, okul yöneticisi yetiştirmeye dair sistematik ve yaygın bir yaklaşımın henüz oluşturulmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, Tanzimat reformlarının eğitim yönetimi alanında sınırlı bir etki yarattığı, yöneticilik mesleğinin gelişimi açısından önemli adımların ileri dönemlere bırakıldığı sonucuna varılabilir (Akyüz, 1999). Dârülmuallimat'ta kadınların idarecilik görevini üstlenmesi ilk kez 1881 yılında gerçekleşmiştir. Hicri 1299 tarihli Devlet Salnamesi'nde yer alan bilgilere göre, Dârülmuallimat'ın müdürlüğüne ilk defa bir kadın olan Fatma Zehra Hanım atanmıştır (Şanal, 2004). Ancak Fatma Zehra Hanım'ın müdürlük görevi kısa sürmüş; 1882-1883 yıllarında, daha önce önemli görevler üstlenmiş, yetkili ve dirayetli bir şahsiyet olan Davut Şükrü Efendi okulun müdürlüğüne getirilirken, müdirelik makamına ise Refika Hanım atanmıştır (Kurnaz, 1991). Bununla birlikte, 1885 yılında II. Abdülhamit tarafından yayımlanan Darülmuallimat Talimatnamesi'nde okulun yönetiminin bir erkek müdür ve onun maiyetinde bir kadın müdür tarafından yürütüleceği belirtilmiştir. Söz konusu talimatname, kadın müdürün yetki ve sorumluluklarını erkek müdürün denetimi altına vererek, 1869 tarihli nizamnamenin sağladığı yetki ve sorumlulukları önemli ölçüde sınırlandırmıştır (Balcı, 2004).

Mutlakıyet döneminde, öğrencilerin dinî eğitim açısından yetersiz ve eksik yetiştirildiklerine dair yoğun eleştiriler neticesinde, yüksek ve orta dereceli okullara din adamlarından ikinci müdürler atanmıştır (Akyüz, 1999). Tanzimat Dönemi, eğitim aracılığıyla insan kaynağının dönüşümüne yönelik ilk kapsamlı girişimlerin gerçekleştirildiği bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde Batı modelleri esas alınarak farklı tür ve kademelerde yeni eğitim kurumları kurulmuş ve sistemin yönetimini sağlamak amacıyla merkezi kurumlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Eğitim sistemi, özellikle Fransız modeli çerçevesinde, merkezileşmenin bir aracı olarak değerlendirilmiştir. Eğitim yönetimi uygulamalarında da Fransız modeli esas alınmış; ancak ülkeler arasındaki kültürel farklılıklar dikkate alınmadan, doğrudan bu modelin benimsenmesi, eğitim sisteminde aşırı büyüklük, hantallık ve bürokratik yapının oluşmasına neden olmuştur (Cemaloğlu, 2005).

Mevcut merkezi eğitim yönetimi yapısının temelleri, 1 Kanun-ı Evvel 1312 (13 Aralık 1896) tarihli yasa ile atılmış olup, bu kanunda maarif müdürlerinin görev

tanımları, yetki ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler yer almaktadır. Bu dönemde Maarif Meclisi'nin kuruluşu ile eğitim sistemi tek merkezli bir yapıya dönüştürülmüş, yöneticilerin görev ve uygulamalarına ilişkin çeşitli düzenlemeler yapılmış ve genel olarak eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Boyacı, 2020). Tanzimat döneminde başlayan bu merkeziyetçi reformlar, Meşrutiyet döneminde daha da gelişerek devam etmiştir. Bu süreçte, Maarif Nezareti tarafından okullara kadın müfettişlerin atanması sağlanmış ve yükseköğretim kurumlarında kadın yöneticiler görev almaya başlamıştır. Örneğin, Zekiye ve Zehra Hanımlar 1917 yılında İnas Dârül Fünun'da müdür muavini pozisyonunda görev yapmışlardır (Kurnaz, 1991). Bu gelişmeler, Osmanlı eğitim yönetiminde hem yapısal reformları hem de cinsiyet bazlı yönetim pratiğinde önemli dönüşümleri yansıtmaktadır.

3.4.2. Cumhuriyet Dönemi Yönetici Yetiştirme Süreci

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte, eğitim ve öğretim faaliyetleri ile çeşitli isimler altında faaliyet gösteren okullar, 3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tek çatı altında birleştirilmiştir. Öğretim birliğinin sağlanması amacıyla, bakanlık merkez ve taşra teşkilatları, görevi üstlenen hükümetler tarafından zaman içerisinde yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır (Başaran, 1996). John Dewey'in 1924 sonrası Türk eğitim sistemi üzerine hazırladığı raporda, okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik ders ve programların açılması önerilmesine rağmen, bu doğrultuda kayda değer bir uygulamanın hayata geçirilmediği gözlemlenmektedir (Cemaloğlu, 2005).

1928 yılında, yeni kurulan eğitim kurumlarının yönetici, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Pedagoji Bölümü kurulmuştur. Bu bölüme, mesleki deneyimi bulunan, başarılı ve yönetici ile müfettişlik yeteneğine sahip ilkokul öğretmenleri, yazılı ve sözlü sınavlarla seçilerek kabul edilmiştir. Hazırlık sürecinde adaylara eğitim-öğretim mesleği, yöneticilik ve müfettişlik alanlarında temel bilgiler kazandırılmıştır. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatlarında 1970 yılına kadar yöneticilik yapanların yaklaşık %90'ının Pedagoji

Bölümü mezunu olduğu, ancak bu tarihten sonra yönetici seçiminde yetenek, başarı ve deneyim kriterlerinin yerini siyasi tercihlere bıraktığı belirtilmektedir (Tekışık, 1993).

Türkiye'de kamu çalışanlarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla 1953 yılında kurulan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), hizmet içi eğitim alanında önemli bir kurumsal yapı olarak faaliyet göstermektedir. TODAİE bünyesinde yürütülen uzmanlık programları, kamu yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin artırılmasını hedeflemekte olup, eğitim yöneticileri ve öğretmenler gibi farklı meslek gruplarının da katılımına açıktır. Bu programlar, katılımcılarına genel yöneticilik bilgilerinin yanı sıra toplumsal, ekonomik ve yasal alanlardaki güncel sorunlara ilişkin analiz yapabilme yetkinliği kazandırmakta ve farklı disiplinlerden gelen kursiyerler arasında ortak bir anlayış ve iş birliği kültürünün gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Kaya, 1999). Dolayısıyla, TODAİE'nin sunduğu bu eğitim olanakları, kamu sektöründe nitelikli yönetici ve personel yetiştirilmesine yönelik stratejik bir rol üstlenmektedir.

Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), 1953 yılında kurulmuş ve kamu yönetimi ile eğitim yönetimi disiplinleri ayrı alanlar olarak ele alınmaya başlanmıştır. 1962 yılında hazırlanan Merkezi Hükûmet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporu, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerde eğitim fakülteleri veya eğitim bölümlerinin kurulması gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan "Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" ile ilk kez tüm öğretmenlerin eşit koşullarda katılabildiği ve istenen niteliklerin belirlendiği sınav sistemi uygulanmaya başlanmıştır (Sayan, 2018).

Şimşek (2004), Türkiye'de yönetici yetiştirme sürecinde üç temel yaklaşımın varlığından bahsetmektedir. Birincisi, çıraklık modeli olarak adlandırılan yaklaşımdır. Bu modele göre, okul müdürlüğü görevini üstlenmek için öğretmen olmak yeterli görülmekte olup, yürürlükteki mevzuata göre okul müdürlüğü, ek bir eğitime gerek duyulmaksızın öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilecek bir görev olarak tanımlanmaktadır. İkinci yaklaşım, 1970'lerde ortaya çıkmış ve akademik çevrelerce

benimsenmiş olan eğitim bilimleri modelidir. Bu model kapsamında eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim yönetimi ve planlaması bölümleri açılmış; bu bölümlerden mezun olan bireylerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticisi olarak atanması gündeme gelmiş ancak mezunlar öğretmen olarak istihdam edilmiştir. Eğitim bilimleri modelinin temel varsayımı, yönetimin bilimsel bir disiplin olduğu ve yönetici adaylarının yönetimle ilgili temel akademik bilgiye sahip olması gerektiğidir. Üçüncü yaklaşım ise tam anlamıyla bir yönetici yetiştirme modeli olmamakla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1999 yılında okul yöneticiliğine atamalarda bazı ek ölçütler kullanmaya başlamasıdır. Bu kapsamda, adayların herhangi bir alanda lisansüstü eğitim almış olmaları ve yayımlanmış eserlere sahip olmaları tercih sebebi olarak değerlendirilmekte ve bu ölçütler doğrultusunda adaylar arasında seçim yapılmaktadır (Şimşek, 2004). Ancak, Bakanlık tarafından uygulanan bu ek ölçütlerin daha çok bir eleme mekanizması işlevi gördüğü ve geleneksel çıraklık modelinin temel yapısını değiştirmediği ifade edilmektedir. Bu durum, Türkiye'de yaklaşık otuz yıl boyunca eğitim yöneticisi yetiştirme politikasının bilimsel temellerden yoksun kaldığını göstermektedir (Çelik, 2002).

Balcı (2008), Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme sürecinin Cumhuriyet döneminden itibaren dört farklı evreden geçtiğini belirtmektedir. Bu evreler; çıraklık dönemi (1970'lere kadar), eğitim bilimleri dönemi, sınav dönemi (1999) ve keyfilik dönemi olarak sınıflandırılabilir. Çıraklık dönemi, "Mesleğin temel unsuru öğretmenliktir" anlayışına dayanmaktadır. Eğitim bilimleri modeli ise, 1993 yılında gerçekleştirilen 14. Millî Eğitim Şûrası'nda eğitim yöneticisi yetiştirmede etkili bir yöntem olarak vurgulanmış olmakla birlikte, bu model kapsamında yetiştirilen adayların istenilen yönetici pozisyonlarına atanmadığı; bazı durumlarda ise öğretmen olarak değerlendirildikleri gözlemlenmiştir (Balcı, 2008).

Keyfîlik modeli, okul yönetici atamalarının belirli kural ve standartlara dayanmak yerine subjektif değerlendirmeler doğrultusunda gerçekleştirildiği anlayışına dayanmaktadır (Boyacı, 2020).

3.4.3. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticiliği

Millî Eğitim Bakanlığı'nın en üst danışma organı olan Millî Eğitim Şûraları, millî eğitim sisteminin geliştirilmesi ve niteliğinin artırılması amacıyla eğitim ve öğretimle ilgili konuları inceleyip tavsiye kararları almaktadır. İlk Millî Eğitim Şûrası 1939 yılında, sonuncusu ise 2021 yılında gerçekleştirilmiştir. Farklı aralıklarla toplanan bu şûralarda, özellikle 1980'li yıllardan itibaren eğitim yönetimi ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin politikaların giderek önem kazandığı gözlemlenmektedir. 1939'dan günümüze toplam 20 Millî Eğitim Şûrası yapılmış olup, bu şûralarda eğitim yöneticiliği, okul yöneticiliği ve eğitim uzmanlığı gibi çeşitli alanlara dair kararlar alınmıştır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu, Millî Eğitim Şûralarının gündemine 1946 yılından itibaren girmiştir. Şûralarda alınan kararlar tavsiye niteliğinde olup, doğrudan bağlayıcı olmamakla birlikte eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Boz ve Karataş, 2020).

1946 yılında gerçekleştirilen Üçüncü Millî Eğitim Şûrası'nda, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla iki yıllık yükseköğrenim programı sunacak bir Yönetim Enstitüsü ve Akademisi kurulması önerilmiştir. Bu öneri doğrultusunda, başarılı öğretmenler arasından seçilecek adayların iki yıl yöneticilik eğitimi almaları, ardından üç yıl sürecek bir yönetim deneyimi kazanmaları ve bu süreçte başarılı olmaları halinde okullara yönetici olarak atanabilmeleri hedeflenmiştir. Böylece, profesyonel bir yönetici yetiştirme süreci tasarlanmıştır (Başaran, 2006). Ancak bu konu uzun bir süre gündeme gelmemiş ve Üçüncü Şûra'dan 47 yıl sonra, 1993 yılında toplanan Ondördüncü Millî Eğitim Şûrası'nda eğitim yöneticiliği bağımsız bir başlık olarak ele alınmıştır. Bu şûrada, yönetici yetiştirmenin önemi vurgulanarak, "Meslekte asıl olan öğretmenliktir" anlayışının daha esnek bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin hizmet öncesi yetiştirilmelerinin üniversitelerin eğitim fakültelerindeki eğitim yönetimi ve planlaması bölümlerinde verilen lisans düzeyindeki eğitim yönetimi programları aracılığıyla gerçekleştirilebileceği önerilmiştir (Şimşek, 2004). Ek-2'de Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yönetimi kapsamında alınan kararların özeti verilmiştir.

Kalkınma Planları

Millî Eğitim Bakanlığı bürokrasisi bağlamında, şûraların kararları kadar bağlayıcı ve üst düzey politika belgesi niteliği taşıyan kalkınma planları ile hükümet programlarının ayrı bir başlık altında ele alınması gerekmektedir. Özellikle 1963-2018 yılları arasında Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan kalkınma planları, eğitim politikalarının belirlenmesinde stratejik rehberlik sağlamakta ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzun vadeli hedeflerinin şekillenmesinde temel referans işlevi görmektedir. Bu bağlamda, kalkınma planları ve hükümet programları, Bakanlık bünyesindeki politika yapıcılar için şûraların önerilerinden daha üst düzey ve bağlayıcı bir düzenleyici çerçeve sunmakta olup, eğitim sisteminin planlı ve sürdürülebilir gelişimini desteklemektedir. Ancak bu yönde bir uygulamaya rastlanmamıştır. Çünkü yürürlüğe konulan on kalkınma planının hiçbirinde, eğitim kurumları yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin doğrudan bir düzenlemeye yer verilmemiştir. Benzer şekilde, hükümet programlarında da bu konuya ilişkin belirgin bir hüküm bulunmamaktadır. Sadece III. ve VII. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında, kamu kurumlarında görev yapan yöneticilerin atamalarının genel anlamda objektif ölçütlere bağlanması ve nitelikli yöneticilerin atanması için gerekli düzenlemelerin yapılacağı ifade edilmiştir.

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreci, mesleğe kabul öncesindeki eğitimden başlayarak mesleğe giriş, mesleki gelişim ve kariyer ilerlemesi gibi tüm aşamaları kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Bu süreç, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması ve toplumsal statüsünün güçlendirilmesi hedefi doğrultusunda gerçekleştirilecektir. Ayrıca, eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak tanımlanacak; okul yöneticisi olacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla kurumsal bir yapı oluşturulacak ve yönetici sertifika programları uygulanacaktır (On İkinci Kalkınma Planı, 2024-2028).

3.4.4. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmelikleri

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesine ilişkin

geçmiş uygulamalar incelendiğinde, 1990 yılı öncesinde bu süreçlere dair herhangi bir yasal düzenlemenin mevcut olmadığı görülmektedir. Söz konusu dönemde, eğitim kurumlarına yönetici olarak atanacak kişilerde yalnızca eğitim-öğretim sınıfına mensup olma ve en az üç yıl başarılı öğretmenlik yapmış olma gibi genel nitelikler aranmakta; atamalar ise genel kamu yönetimi mevzuatı ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'ndaki hükümler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. 1990 sonrasında ise eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve atanmasına ilişkin standartların oluşturulmasına yönelik çabalar artmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçla özel yönetmelikler yayımlanmaya başlanmıştır.

3.4.5. Eğitim Kurumu Yöneticiliğini Düzenleyen Yönetmelikler (1998 - 1999)

Eğitim kurumu yöneticilerinin uzmanlaşması ve sınav uygulaması ilk kez, 23 Eylül 1998 tarihli ve 23472 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" ile hayata geçirilmiştir. Yönetmelik ile Türkiye eğitim sistemi, geleneksel usta-çırak modelinden uzaklaşarak, yöneticilerin değerlendirilmesinde daha objektif ve standartlaştırılmış ölçütlerin esas alındığı, sınav temelli çağdaş bir sistem benimsemiştir. Bu yeni sistemin temel amacı, öğretmenler arasından potansiyel yönetici adaylarının önceden belirlenen hizmet öncesi eğitim programlarıyla donatılarak görevlerinde yükselmelerini sağlamaktır. Yönetmelikte yer alan genel şartları karşılayan ve öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl deneyim sahibi olan bireyler, seçme sınavına katılma hakkı kazanarak liyakate dayalı bir kariyer ilerlemesi imkânına sahip olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1998). Böylece, yönetici atamalarında şeffaflık ve adaletin artırılması hedeflenmiş, eğitim kurumlarının yönetim kalitesinin yükseltilmesine yönelik önemli bir adım atılmıştır.

Seçme sınavında başarı gösteren adaylar, en az 120 saat süren yönetici yetiştirme programına katılmak zorunluluğundadır. Ancak, eğitim yönetimi alanında lisansüstü derecesi bulunan veya Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün

(TODAİE) kamu yönetimi lisansüstü uzmanlık programını tamamlamış ve öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl hizmet deneyimine sahip bireyler, seçme sınavından muaf tutulmuş ve doğrudan yönetici yetiştirme kursuna kabul edilme hakkı kazanmıştır. Yönetici yetiştirme programının sonunda yapılan değerlendirme sınavında ise, kurum türlerine göre farklı asgari puan koşulları getirilmiştir: (C) tipi kurumlar için en az 70, (B) tipi kurumlar için en az 75 ve (A) tipi kurumlar için en az 80 puan elde edilmesi gerekmektedir (Karip ve Köksal, 1999). Bu düzenleme, Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde sistematik ve standart bir yaklaşımın ilk kez uygulanması açısından önemli bir dönüm noktası teşkil etmekle birlikte, uygulamadaki çeşitli zorluklar ve eleştiriler de süreci gölgelemiştir.

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 öğretmenlik mesleğinden bağımsız, profesyonel bir disiplin olarak yapılandırılmasına yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu yönetmelik, eğitim yöneticisi pozisyonlarına atanmada ve görevde yükselmede hizmet öncesi eğitimi zorunlu kılmış, ayrıca yönetici seçme sınavında en az 70 puan alma kriterini getirmiştir. Bunun yanı sıra, yüksek lisans derecesine sahip olma ve eğitim, öğretim, yönetim veya işletmecilik gibi alanlarda yayımlanmış akademik çalışmaların bulunması, tercih kriterleri arasında yer almıştır. Ancak, bu yönetmelik ile birlikte getirilen sınav ve eğitim süreçleri, uygulamada karşılaşılan çeşitli zorluklar ve eleştiriler doğrultusunda kısa süre içerisinde yürürlükten kaldırılmıştır.

3.4.6. Eğitim Kurumu Yöneticiliğini Düzenleyen Yönetmelikler (2004 – 2021)

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 ek-3'te liste halinde

verilmiştir.

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 3'te verilmektedir:

Tablo 3: 2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Okul Müdürlüğüne Atama Şartları

Yönetmelik İçeriği Yönetmelik Yılı	Yöneticilikte Tecrübe	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav	Branş	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. 70puan	Var	Yok	Yok
08.2013	Var Min. 1 yıl	Var Min. 70 puan	Var Min. 70puan	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. 60puan	+5 puan	Yok	Yok
2018	Var Min. 1 yıl	Var Min. 60 puan	Var Min. 60puan	+5 puan	Yok	Yok
2021	Var Min. 1 yıl	Var Min. 60 puan	Var Min. 60puan	Var	Yok	Var

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

Tablo 3'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 görüşüyle çok eleştirilmiş ve çeşitli sendikalarca iptal davaları açılmıştır (Dilbaz ve 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 şartları, branş şartı, lisansüstü eğitim ve sertifika başlıklarında Tablo 4'te verilmektedir:

Tablo 4: 2004-2021 Yılları Arası Yönetmeliklerde Müdür Yardımcılığına ve Baş Yardımcılığına Atama Şartları

Yönetmelik İçeriği Yönetmelik Yılı	YöneticilikteTecrübe	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav	Branş	Lisansüstü Eğitim	Sertifika
2004	Müdür yardımcılı için yok Müdür başyardımcılığı için 1 yıl	Var	Yok	Var	Yok	Yok
2007	Müdür yardımcılı için yok Müdür başyardımcılığı için 1 yıl	Var	Yok	Var	Yok	Yok
2008	Müdür yardımcılı 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 3 ve 4'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 ölçütlerin puanlandığı değerlendirmenin %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(MEB,2021):

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.

Yöneticiliğe ilk defa atama sürecinde, Ek-1 Değerlendirme Formu kapsamında adayın aldığı eğitimler, yöneticilik ve öğretmenlikte geçirdiği süreler, akademik ve mesleki deneyimleri, kurumsal gelişim faaliyetlerindeki (kurumsal yenilikler, proje çalışmaları, öğretmen güçlendirme) katkıları, okul geliştirme deneyimleri (başarı farklarının azaltılması, öğrenci başarıları) ile aldığı ödül ve cezalar puanlandırılmaktadır. Yeniden görevlendirme sürecinde kullanılan Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu ise, Ek-1 formu ile büyük oranda benzerlik taşımakta olup, adayın yönetimle ilgili performansı son dört yıl içerisindeki yöneticilik deneyimiyle sınırlı tutulmak kaydıyla, Ek-1'de belirtilen kategoriler doğrultusunda değerlendirilmektedir (Üstün ve Arslan, 2021).

Türkiye'de okul yöneticilerine yönelik olarak hizmet öncesi yetiştirme programları bulunmamakla birlikte, hizmet içi dönemde Merkez Örgütü ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından çeşitli eğitim programları düzenlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılı Hizmet içi Eğitim Planı kapsamında yer alan 222 etkinlikten 40'ının okul yöneticilerine yönelik olduğu ve bunların 19'unun eğitim yönetimi semineri niteliğinde olduğu görülmektedir (MEB, 2017). Mevzuat çerçevesinde, Türkiye'de okul yöneticiliği için öğretmenlik mesleğinin bir ön şart olduğu, okul yöneticiliğinin ek bir görev olarak tanımlandığı ve yöneticilerin görevlendirilmesinde merkezi yönetimin koordinasyonunda yerel birimlerin yetkili ve sorumlu olduğu ifade edilmektedir. Ancak, ilgili mevzuatta özellikle hizmet öncesi yetiştirme ile ilgili herhangi bir düzenlemeye rastlanmamaktadır. Bununla birlikte, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında oluşturulan mesleki gelişim altyapısı doğrultusunda "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Sertifika Programı" geliştirilmiş ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir (MEB, 2019).

26 Temmuz 2014 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin yedinci bölümü, personelin görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemektedir. Söz konusu yönetmeliğe göre, okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları madde 39-40-41 de verilmiştir (Bknz Ek-4) (MEB, 2014).

5 Şubat 2021 tarihli ve 31386 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin ikinci görev olarak atanmasına ilişkin seçme ve görevlendirme usul ve esaslarını düzenleyen yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik olarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu yönetmelik, okul yöneticilerinin atanma ve görevde yükselme süreçlerine ilişkin güncel uygulamaları ortaya koymaktadır. Yönetmeliğin birinci maddesinde amaç, "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında yöneticilik görevini ikinci görev olarak yürütecek personelin görevlendirilmesine ilişkin usul ve esasları düzenlemek" şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca, yönetmeliğin 5., 6. ve 7. maddeleri, yöneticilik görevine atanacaklarda aranan nitelikleri detaylı biçimde açıklamaktadır (Bknz Ek-5).

Türkiye'de eğitim kurumlarına atanacaklara ilişkin ilgili yönetmelik maddeleri incelendiğinde, 5. maddenin 1/c bendinde "Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak" şartının getirildiği görülmektedir. Ancak, söz konusu sertifikanın içeriği ve niteliği hakkında ayrıntılı bilgiye yer verilmemiştir. Buna karşın, eğitim yöneticiliğini öğretmenlik mesleğinden ayrı bir alan olarak kabul eden ve bu doğrultuda bir sertifika şartı getiren düzenlemenin, eğitim yöneticiliği açısından olumlu ve umut verici bir adım olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca, bu maddenin "Eğitim Yöneticiliği alanında yüksek lisans veya doktora eğitimi almış olmak" şeklinde yeniden düzenlenmesinin, eğitim kalitesinin artırılması bakımından önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Eğitim politikası yapıcıları ve karar vericilerin, eğitim yönetiminin tesadüfi uygulamalara bırakılmayacak derecede kritik bir alan olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir (Şahin, 2022).

3.4.7. Türkiye'de Eğitim Yöneticilerini Seçme, Atama ve Yer Değiştirme Uygulamalarında Mevcut Durum

Milli Eğitim Bakanlığı, boş bulunan yönetici kadrolarına ilk defa ve yeniden görevlendirme şeklinde merkezi atama uygulamaktadır. İlk defa yönetici olarak atanmak isteyen adaylar, Bakanlık tarafından belirlenen tarihte ÖSYM tarafından gerçekleştirilen yazılı sınava başvurmakla süreci başlatırlar. Sınav; genel kültür, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, eğitim bilimleri ve mevzuat alanlarından oluşan

toplam 80 sorudan meydana gelmektedir. Yazılı sınavda 60 ve üzeri puan alan adaylar, mülakat sınavına katılmaya hak kazanırlar. Başarılı olan ve başvuruda bulunan adaylar, il millî eğitim müdürlüklerince oluşturulan sözlü sınav komisyonu tarafından değerlendirilir. Adayların nihai başvuru puanı; yazılı sınav puanının %50'si, değerlendirme formu puanının %30'u ve sözlü sınav puanının %20'si dikkate alınarak hesaplanmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından boş bulunan yönetici kadrolarının ilan edilmesinin ardından, adaylar başvurularını MEBBİS modülü aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Yerleştirme işlemleri, adayların puan üstünlüğü esas alınarak yapılmakta ve başarılı olanlar göreve derhal başlamaktadır. Yeniden yönetici görevlendirme sürecinde ise iki temel uygulama mevcuttur: Aynı eğitim kurumunda dört yıl görev yapan yöneticiler ya görevlerine devam etmekte ya da boş bulunan diğer kurumlara atanabilmektedir. Öte yandan, aynı kurumda sekiz yılını tamamlayan yöneticilerin başka kurumlara atanması sağlanmaktadır. Yeniden görevlendirme döneminde adaylar, İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından ilan edilen boş pozisyonlar için MEBBİS modülü üzerinden başvurularını yapmaktadırlar. Atamalarda adayların puan üstünlüğü esas alınmakta olup, en yüksek puana sahip adayın ataması yapılmakta ve kendisi derhal göreve başlamaktadır. Bununla birlikte, yeniden atama sürecinde adayların eğitim yönetimi veya diğer ilgili alanlarda lisansüstü eğitim almış olmaları ve akademik çalışmalar yapmaları ek avantaj sağlamaktadır.

Türkiye'de yöneticilik mesleği, genellikle görev başında kazanılan deneyimle öğrenilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2021) tarafından yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği" ile adaylardan "Eğitim Yönetimi Sertifikası" alma şartı getirilmiş olmasına rağmen, sertifikanın içerik ve kapsamına dair detaylı bilgiye yer verilmemiştir. Yönetmeliğin 14. maddesinde, bu sertifika programının uzaktan veya yüz yüze eğitim biçiminde alınabileceği ve sertifikanın alındığı tarihten itibaren 8 yıl süreyle geçerli olacağı belirtilmiştir. Ayrıca, programa başvurmayan veya başarılı olamayan adayların yöneticilik başvurusunda bulunamayacağı, görevde bulunan okul yöneticilerinin ise 4 yıllık görev süresi dolmadan başvurarak sertifika alabileceği, ancak başvurmayan ya da başarılı olamayanların yöneticilik görevlerinin süresinin sonunda sonlandırılacağı

hükme bağlanmıştır (MEB, 2021). Bununla birlikte, uygulamaya ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeler yapılmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2022 yılı Merkezi ve Mahalli Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerinde Kullanılacak Standart Hizmet içi Eğitim Programları kapsamında okul yöneticilerine yönelik olarak çeşitli eğitim programları planlamıştır. Bu programlar arasında; "Kapsayıcı Eğitim Yöneticilerinin Eğitimi Kursu," "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Becerilerinin Gelişimi Eğitimi Kursu," "Okul Yöneticiliğine Uyum ve Okul Mevzuatı Kursu," "Doküman Yönetim Sistemi Yönetici Uygulamalı Eğitim Kursu," "Eğitim Yöneticisi Geliştirme Programı (EYGEP) Kursu," "Eğitim Yöneticisi Geliştirme Programı Kursu Modül 1-2," "Okul Yöneticiliği Hazırlık Eğitimi Kursu 1" ile "Okul Yöneticilerine Yönelik Uygulamalı Öğretimsel Liderlik Semineri" yer almaktadır.

Okul yöneticileri, atandıkları kurumlarda 4 veya 8 yıllık görev süreleriyle görev yapabilmekte olup, okul müdürünün talebi doğrultusunda 4 yıllık sürenin tamamlanmasının ardından veya zorunlu hallerde 8 yıllık sürenin sonunda başka bir kuruma atanabilmektedir. Ayrıca, istifa, emeklilik ya da 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamına giren suçların işlenmesi durumlarında okul müdürlerinin görevleri sona ermektedir.

10.10.2024 tarihinde kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yönetici görevlendirme uygulamaları da düzenlenmiştir. Eğitim kurumu müdürü veya müdür yardımcısı olarak ilk kez atanacak adaylar, Milli Eğitim Akademisi tarafından düzenlenen yönetici yetiştirme programına katılmak zorundadır. Programa kabul edilecek yönetici adayları, yazılı ve/veya sözlü sınavlardan en az 60 puan alanlar arasından, puan üstünlüğüne göre belirlenir. Yazılı ve sözlü sınavlar birlikte yapıldığında, başarı puanı bu iki sınavın aritmetik ortalaması esas alınarak hesaplanır. Yönetici yetiştirme programını tamamlayan adaylar, program sonunda yapılan yazılı sınavdaki başarı sırasına göre, vali onayı ile yönetici olarak görevlendirilir. Yöneticilerin görevlendirme süresi dört ders yılı olup, aynı eğitim kurumunda aynı unvanla en fazla sekiz ders yılı görev yapmaları mümkündür. Yeniden yönetici olarak atanmalarda, aynı eğitim kurumunda ya da farklı bir kurumda, Bakanlık tarafından belirlenen başarı kriterleri dikkate alınacaktır. Bu kapsamda yapılan görevlendirmeler,

özlük hakları, atama ve terfi açısından kazanılmış hak oluşturmaz. İlgili düzenlemeler, Bakanlık tarafından yayımlanacak yönetmelikle belirlenecek olup, 1 Eylül 2025 tarihinde yürürlüğe girecektir. Ayrıca, Yükseköğretim Kanunu'nun ilgili maddesi uyarınca, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına da birinci fıkra kapsamında okul müdürlüğü verilebilecektir (MEB, 2024).

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Almanya, Hollanda, Singapur ve Türkiye için eğitim yöneticiliği uygulamaları karşılaştırmalı bir perspektifle ele alınmaktadır. Karşılaştırma kriterleri temelinde gerçekleştirilen bu değerlendirme, ülkeler arasındaki yapısal ve işleyişsel farklılıkları ortaya koyarak, eğitim yöneticiliği alanında uluslararası ölçekteki yaklaşımların kapsamlı bir analizini sunmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki uygulamalar ile diğer ülkelerdeki sistemler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar titizlikle incelenmiş ve bu veriler ışığında yorumlar geliştirilmiştir.

3.5.1. Karşılaştırma Kriterlerine göre Ülkelerin Değerlendirilmesi

Bu bölümde, belirlenen karşılaştırma kriterleri çerçevesinde Almanya, Danimarka, Singapur ve Türkiye'nin okul yöneticiliğine ilişkin politika ve uygulamaları sistematik biçimde analiz edilmiştir. Karşılaştırma sürecinde her ülke, yöneticilik eğitiminin zorunluluğu, sertifika şartı, hizmet öncesi hazırlık süreci, atama ve yer değiştirme politikaları, sürekli mesleki gelişim uygulamaları ile öğrenci başarı düzeyleri (PISA verileri) açısından değerlendirilmiştir. Bu kriterler, okul yöneticiliği süreçlerinin yapısal, yönetsel ve pedagojik boyutlarını ortaya koymak amacıyla seçilmiş olup, hem benzerliklerin hem de farklılıkların belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Böylece her ülkenin eğitim liderliğine ilişkin yaklaşımı kendi bağlamı içerisinde ele alınarak, Türkiye'nin mevcut uygulamaları için çıkarımlar yapılmasına zemin hazırlanmıştır.

Tablo 5: Yükseköğretim Sistemlerinin Karşılaştırması: Almanya, Singapur, Türkiye, Danimarka

Ölçüt / Ülke	Almanya	Singapur	Türkiye	Danimarka
Sistem Yapısı	Federal yapı, eyaletler yetkili	Merkezî yapı	Merkezî yapı (YÖK üzerinden)	Merkezî sistem, kurumlara akademik özerklik
Yükseköğretim Kurum Türleri	Üniversite, Fachhochschule (uygulamalı bilimler), sanat okulları	Üniversiteler, politeknikler, özel yüksekokullar	Devlet ve vakıf üniversiteleri	Üniversiteler, uygulamalı bilimler okulları
Üniversiteye Giriş Sistemi	Abitur ile, eyalet bazlı düzenlemeler	A-Level, ulusal sınavlar ve mülakatlar	YKS (TYT + AYT) ile	Lise diploması ve üniversiteye başvuru üzerinden
Finansman	Devlet destekli, ücretsiz (çoğunlukla)	Devlet destekli, düşük harçlar	Devlet destekli, bazı vakıf üniversiteleri ücretlidir	Ücretsiz eğitim, devlet katkısı
Kalite Güvencesi / Akreditasyon	DAAD, HRK, bağımsız akreditasyon ajansları	SkillsFuture, MOE denetiminde kalite ajansları	YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu)	Danish Accreditation Institution (DAI)
Uluslararasılaşma	Yüksek öğrenci değişimi, Erasmus+, İngilizce bölümler	Uluslararası öğrenciler için cazip, dünya sıralamalarında üst sıralar	Erasmus+, Mevlana, artan İngilizce programlar	İngilizce eğitim yaygın, uluslararası öğrenciler için cazip
Lisans Eğitimi Süresi	3 yıl (genellikle)	3-4 yıl	4 yıl	3 yıl
Lisansüstü Eğitimi Süresi	Yüksek lisans 2 yıl, doktora 3-5 yıl	Yüksek lisans 1-2 yıl, doktora 4 yıl	Yüksek lisans 2 yıl, doktora 3-5 yıl	Yüksek lisans 2 yıl, doktora 3 yıl
Dijitalleşme / Yenilikçilik	Artan oranda dijital dersler ve hibrit programlar	Teknoloji odaklı müfredat, e-öğrenme altyapısı güçlü	Pandemi sonrası dijitalleşme hız kazandı	Dijital eğitimde AB ortalamasının üzerinde

Kaynak: Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Önceki bölümlerde sunulan veriler ve bilgiler, belirli başlıklar altında sistematik olarak karşılaştırmalı analiz edildiğinde, Almanya, Danimarka, Singapur ve Türkiye'de okul yöneticilerinin seçimi, atanması, yetiştirilmesi ve yer değiştirmesine ilişkin uygulamalara dair özet sonuçlar Tablo 6'te sunulmaktadır.

Tablo 6: Almanya, Danimarka, Türkiye ve Singapur'un Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Atanması, Yetiştirilmesi ve Yer Değiştirmesine İlişkin Uygulamaların Karşılaştırılması

ÜLKELER	**Almanya**	**Danimarka**	**Türkiye**	**Singapur**
Okul Yöneticisinin				
Seçimi	5 yıl öğretmenlik deneyimi, 30-56 yaş, A sınıfı devlet memuru olma Lisansüstü eğitim şartı Liderlik, personel geliştirme, organizasyon, işbirliği, öğretim kalitesi, iç ve dış değerlendirme, okul profili eğitimlerini tamamlama İki gösterim dersi yapılması, Bir meslektaş tarafından verilen bir dersi değerlendirme Bir personel toplantısına başkanlık edilmesi, Resmi görüşmeler yapılması İstihdam ve işe alım süreci için Değerlendirme Merkezleri (Assessment Centres) vardır.	Öğretmenlik deneyimi gereklidir ama süresi belirlenmemiş İyi bir sicile sahip olma Hizmet öncesi aşağıdaki kurslara katılma 1) Öğretmelikten Yöneticiliğe (Lærer til Leder): 2) Yöneticilik için Yetenek (Talent för Ledelse) 3) Liderlik Yapabilme (Vil jeg ledervejen?)	2 yıl öğretmenlik deneyimi, Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olma, Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olma, Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirmede başarılı olma	3 yıl öğretmenlik deneyimi, Kariyer basamaklarını tamamlamış olma, Yönetim ve Liderlik Çalışmaları ile Eğitimde Liderlik programlarına katılma ve bu programları başarıyla tamamlamış olma, Liderlik potansiyelinin değerlendirilmesinde, bakanlığın öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşmeleri sonucundaki değerlendirmesi
Atanması	Yerel Düzeyde	Yerel düzeyde	Merkezi	Merkezi
Yetiştirilmesi	Yeni atanan okul müdürleri için ilk nitelik kazanım programı zorunludur. "Okul Gelişimi Danışmanları" koçluk uygulaması vardır. Her eyaletin kendi yetiştirme programı bulunmaktadır.	2 yıl deneme süresi sonunda hizmet içi eğitimlere katılım zorunludur. 150 saatlik eğitim programı Eğitim Kurumları için Liderlik (Master af ledelse af uddannelseinstit	Hizmet öncesi eğitim şartı yok. Hizmet içi eğitim imkanı var.	Kıdemli okul müdürlerinden danışmanlık ve mentörlük hizmeti Mentör okul müdürlerinin bulunduğu okullarda Yaratıcı Eylem Projesi'ne, grup öğrenmelerine ve meslek gelişim

		utioner) adlı yüksek lisans programına 3 yılı tamamlamış okul müdürleri katılabilir. Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın web sayfasında okul liderliği ve genel liderlik eğitimi ilgili programlara katılma		programlarına katılma
Yer Değiştirmesi (Rotasyon)	-	-	4+4 Yıl	6-8 Yıl

Kaynak: Araştırmacı tarafından veriler derlenerek hazırlanmıştır.

Tablo 7: Yöneticilik Eğitimi ve Politika Kriterlerine Göre Ülke Karşılaştırma

Ülke	Yöneticilik Eğitimi Zorunlu mu?	Sertifika Şartı	Hizmet Öncesi Eğitim	Atama Kriteri (Liyakat / Partizanlık)	Yer Değiştirme Politikası	Sürekli Mesleki Gelişim	Öğrenci Başarısı (PISA 2022)
Almanya	Eyalete göre değişiklik gösteriyor; bazı eyaletlerde liderlik eğitimleri zorunlu.	Genelde zorunlu sertifika veya resmi atama kriterleri mevcut.	Hizmet öncesi liderlik hazırlık programları bazı eyaletlerde uygulanıyor.	Liyakat ve eğitim temelli atamalar, partizanlık sınırlı.	Eyalet bazlı rotasyon politikaları var.	Sürekli mesleki gelişim okul temelli profesyonel öğrenme modeliyle destekleniyor.	PISA'da ortalama olarak üst düzey; özellikle Matematik ve Fen alanında güçlü
Danimarka	Danimarka'da okul müdürü eğitimi genelde gönüllü; bazı programlar öneriliyor ama zorunlu değil.	Sertifika zorunluluğu yok, büyük şehirlerde profesyonel liderlik programlarına katılım teşvik ediliyor.	Hizmet öncesi sistem genel olarak bulunmamakta.	Liyakat esaslı; parti bağlantısından bağımsız.	Yerel yönetimler üzerinden atanma; sık yer değiştirme sistemi yok.	Sürekli mesleki gelişimle ilgili bireysel okul ağları etkin.	PISA'da üst düzey performans; Almanya'ya yakın düzeyde başarı
Singapur	Okul yöneticiliği için liderlik eğitimi zorunludur.	Zorunlu sertifika – lider adayları için resmi eğitim programları.	Hizmet öncesi liderlik geliştirme programları yaygındır.	Liyakat odaklı sistem; performans ve eğitim geçmişi kriter alınır.	Belirlenen rotasyon dönemleri vardır.	Sürekli mesleki gelişim yüksek seviyede yapılandırılmıştır.	PISA'da dünya sıralamasında en üstlerde yer alıyor
Türkiye	Sertifika odaklı geçiş politikaları ve programlar artmakta; zorunluluk eyalet/sistem bazlı değil.	Bazı durumlarda sertifika gerekliliği (örneğin özel veya vakıf okulları için).	Hizmet öncesi liderlik eğitimi genel sistemde yaygın değil.	Liyakat temelli atama; zaman zaman politik etkiler söz konusu olabiliyor.	MEB'in rotasyon uygulamaları zaman zaman kullanılmaktadır.	Sürekli eğitim fırsatları seminer ve merkezi eğitimlerle sunuluyor, yaygınlığı sınırlı.	PISA 'da ortalama düzeyin altında, gelişim potansiyeli mevcut

Kaynak: Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

OECD tarafından her üç yılda bir yapılan PISA sınavı sonuçlarına göre Almanya, Danimarka ve özellikle son yıllarda eğitimde yakaladığı başarıyla Singapur dikkat çekmektedir. Adı geçen ülkelerin ve özellikle Singapur eğitim sisteminin karşılaştırmalı eğitim yöntemleriyle ele alınması, ülkelerdeki eğitim sisteminin Türkiye'deki eğitim sistemiyle karşılaştırılması ve buna yönelik çıkarımlarda bulunulması önem arz etmektedir.

Tablo 7'deki veriler ışığında okul müdürü seçme sürecine bakıldığında Almanya'da okul müdürü adaylarında lisansüstü eğitim şartı aranırken, Türkiye,

Singapur ve Danimarka'da ise bu şart aranmamaktadır. Almanya, Danimarka, Türkiye ve Singapur' da okul müdürü adayının belirli süre öğretmenlik deneyimi olması gerekmektedir. Almanya, Türkiye ve Singapur'da aday okul müdürlerinde belli bir süre yöneticilik deneyimi aranmaktadır. Danimarka'da yönetici seçilmesi sürecinde böyle bir şart istenmemektedir. Singapur, Almanya ve Türkiye'de okul müdürü adaylarından yöneticilik sertifikası istenmekte, Danimarka'da böyle bir sertifika istenmemektedir. Türkiye'de 2021 yılı yönetici atama yönetmeliğinde '' Eğitim Yönetimi Sertifikası'' şartı getirilmiş ancak içerik ve uygulama ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ayrıca okul müdürü seçiminde özel şartlar da aranmaktadır. Almanya'da iyi ve temiz bir sicile sahip olmak ve görev yaptığı kurumdan uygunluk raporu almak, A sınıfı devlet memuru olmak, 30-65 yaş arası olma; sırasıyla sınıf veya branş öğretmenliği, şube müdürlüğü ve müdür yardımcılığı yapmak, altı aylık liderlik programına katılmak, deneyimli mentör yanında staj yapmak, öğretmen ve okul yöneticileri tarafından yapılan durumsallık testini geçmek; Türkiye'de son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilikten men edilmemiş olmak gibi şartlar istenmektedir. Türkiye, Almanya, Singapur'da okul yöneticileri seçilirken sınav yapılmaktadır. Sadece Danimarka'da okul yöneticileri herhangi bir sınava katılmamaktadır. Singapur'da durumsallık ve değerlendirme sınavı, Almanya ve Türkiye'de yazılı sınav ve sözlü sınav (mülakat) uygulaması bulunmaktadır.

Yukarıdaki veriler ışığında ülkelerin genelinde okul yöneticilerinin belirlenmesinde sınav veya değerlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca Almanya'da okul müdürlerinin seçilmesi sürecinde adaylardan referans mektubu, özgeçmiş, uygunluk raporu istenmektedir.

Seçilen ülkelerin yönetici atama süreci incelendiğinde Danimarka ve Almanya'da okul yöneticilerinin atanması yerel düzeyde yapıldığı; Singapur ve Türkiye'de ise merkezi atama sürecinin işlediği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Almanya, Singapur ve Danimarka'da okul müdürü olmak isteyen öğretmenlere hizmet öncesi eğitim verilmektedir; ancak Türkiye'de böyle bir uygulama mevcut değildir. Okul yöneticilerinin görev başında yetiştirilme uygulamalarına bakıldığında Danimarka'da 2 yıllık deneme sürecinin sonunda hizmet içi eğitimlere katılım şartı zorunludur, 150 saatlik eğitimi tamamlama şartı bulunmaktadır. Ayrıca 3 hizmet yılını dolduran okul müdürlerine lisansüstü eğitimini tamamlaması şart koşulmaktadır. Almanya ve Singapur'da da Danimarka sisteminde olduğu gibi üniversite düzeyinde yöneticilik eğitimi alma şartı bulunmaktadır. Türkiye'de daha eskiden beri okul yöneticiliği ile ilgili lisans düzeyinde eğitim programları bulunurken günümüzde bu düzeyde eğitim veren kurum veya kuruluşlar bulunmamaktadır. Seçilen ülkelerin okul yöneticisi yetiştirme sürecinde hizmet içi eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Adaylar hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadır ama Türkiye'de hizmet içi eğitimler mevcut durumdaki ihtiyaca göre belirlenmektedir. Türkiye'de hizmet içi eğitimlere katılım isteğe bağlı olmaktadır.

Okul yöneticilerinin yer değiştirme süreci incelendiğinde atandıkları okulda Singapur'da 5-6 yıl, Türkiye'de ise 4 yıl ve aynı kurumda isteğe bağlı 4 yıl daha görev alabildikleri görülmüştür. Singapur ve Türkiye'de görev süresinin dolması ile birlikte başka okula atama süreci başlatılmaktadır. Türkiye'de okul yöneticileri hizmet sürelerinin sonunda rotasyona tabi tutulmaktadır.

Sonuç olarak, PISA'da öne çıkan ülkelerin okul yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama kriterleri Türkiye ile karşılaştırıldığında; Türkiye'de üniversite düzeyinde yöneticilik eğitimi verilmediği, ilk defa yönetici atamalarında yazılı ve sözlü sınav dışı farklı değerlendirme yöntemlerinin uygulanmadığı, hizmet öncesi eğitimin zorunlu tutulmadığı ve hizmet içi eğitimin ise ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, lisansüstü eğitim zorunluluğunun bulunmadığı ve yöneticilik sertifikasının talep edilmediği görülmektedir. 2021 yılında yayımlanan yönetmelikle hizmet öncesi eğitim, yöneticilik sertifikası zorunluluğu ve farklı değerlendirme

ölçütleri getirilmiş olsa da, uygulamada hâlen çeşitli sorunların devam ettiği; atanan okul yöneticilerinin daha çok yönetici kimliğiyle hareket ettiği, liderlik vasıflarının yeterince ortaya konulamadığı ve bu nedenle küreselleşen dünyada eğitim başarısını yakalamış ülkelerin uygulamalarının detaylı incelenerek etkili bir müdür seçim modelinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

2024 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ile okul yöneticisi görevlendirme süreci yeniden yapılandırılmıştır. Bakanlık nezdinde okul yöneticiliği, bağımsız bir meslek olarak değil, öğretmenlik mesleği kapsamında yapılan bir görevlendirme olarak görülmekte ve "Mesleğin temelinde öğretmenlik vardır" anlayışı devam etmektedir. Bu durum, okul yöneticisi atama süreçlerine ilişkin dikkatlerin yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Çünkü bu süreçte, görev yapacak en uygun bireylerin atanması, okulda verilen eğitimin kalitesinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri, geliştirilen eğitim politikalarının ve reformların okullara etkin bir şekilde yansıtılmasında temel bir rol oynamaktadır. Türkiye'de öğretmenlik ve yöneticilik rollerinin birbirine karıştığı ve okul yöneticilerinin bu iki görevi net bir şekilde ayıramadığı görülmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlikten ayrı, uzmanlaşmış bir meslek olarak tanınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Son yönetmelikte dahi yöneticilik görevinin öğretmenliğe ek bir görev olarak düzenlenmiş ve yöneticilikten öğretmenliğe dönüş yolu açık bırakılmıştır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi için adayların Milli Eğitim Akademisi bünyesinde kapsamlı bir yetiştirme programını tamamlaması ve uygulamada pratik deneyim kazanması zorunlu tutulmalıdır. Ayrıca, okul yöneticilerinin kadrolarının eğitim-öğretim hizmetleri sınıfından çıkarılarak genel yönetim hizmetleri sınıfına dahil edilmesi, profesyonel meslekleşme sürecinin önemli bir adımı olarak değerlendirilmelidir.

1. Almanya'da Okul Yöneticilerinin Seçme, Atama, Yetiştirme ve Yer Değiştirme Uygulamaları: Almanya'da okul yöneticilerinin seçimi ve atanması süreçleri, federal yapının etkisiyle eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Her eyalet, kendi eğitim mevzuatına uygun olarak müdür atama süreçlerini yürütmekte, genel çerçeveyi belirlese de detaylı uygulamalarda çeşitlilik bulunmaktadır.

Müdür adaylarından genellikle yüksek lisans düzeyinde eğitim, öğretmenlik deneyimi ve belirli hizmet öncesi eğitimler beklenmektedir. Atama süreçleri liyakat ve performans temelli olup, başvurular genellikle okul yönetimlerine ya da eyalet bakanlıklarına yapılmaktadır. Bazı eyaletlerde okul konseylerinin aday önerme yetkisi bulunmakla birlikte, karar yetkisi eğitim bakanlıklarında kalmaktadır. Yer değiştirme uygulamaları ise merkezi bir sistemden ziyade eyalet düzeyinde yönetilmekte, ihtiyaç ve liyakat esas alınarak planlanmaktadır.

2. Danimarka'da Okul Yöneticilerinin Seçme, Atama, Yetiştirme ve Yer Değiştirme Uygulamaları: Danimarka'da okul yöneticilerinin atanması süreci, ademi merkeziyetçi yapının bir sonucu olarak belediyeler üzerinden yürütülmekte ve okul müdürlüğü ayrı bir meslekten ziyade öğretmenlik kariyerinin devamı şeklinde görülmektedir. Müdür adaylarında formel bir yöneticilik eğitimi şartı bulunmazken, geçmişte öğretmenlik yapmış olmak temel kriterlerden biridir. Yeni atanan müdürlere kısa süreli bir oryantasyon eğitimi verilirken, isteyenler için teorik temelli yüksek lisans programları da mevcuttur. Danimarka'da okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik süreçler, öğretmenlikten yöneticiliğe doğal geçişi destekleyici biçimde yapılandırılmıştır. Yer değiştirme uygulamaları ise merkezi bir düzenleme olmadan, yerel yönetimlerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir.
3. Singapur'da Okul Yöneticilerinin Seçme, Atama, Yetiştirme ve Yer Değiştirme Uygulamaları: Singapur'da okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi, merkezi olarak Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen kapsamlı ve yapılandırılmış bir sistemle sağlanmaktadır. Adaylar öğretmen performans değerlendirmeleri ve mülakatlarla belirlenmekte; kademeli bir yükselme sistemi içinde görevlerine hazırlanmaktadır. Her yöneticilik düzeyi için özel eğitim ve değerlendirme süreçleri bulunmakta, göreve başladıktan sonra da sürekli mesleki gelişim sağlanmaktadır. Okul yöneticilerinin rotasyonel olarak farklı okullarda görevlendirilmesi, sistemin dinamizmini ve yenilikçiliğini koruma amacı taşımaktadır. Singapur'un eğitimdeki başarısı, bu bütüncül yönetici geliştirme politikalarının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

4. Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçme, Atama, Yetiştirme ve Yer Değiştirme Uygulamaları: Türkiye'de okul yöneticilerinin seçimi ve atanması merkeziyetçi bir yapı içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen mevzuatlar doğrultusunda yürütülmektedir. Müdür adaylarının öğretmenlik deneyimi bulunması ve yönetici olabilmek için belirli sınavlardan geçmesi gerekmektedir. Atamalar, genellikle yazılı sınav puanı, mülakat ve hizmet süresi gibi kriterlere dayalı olarak yapılmaktadır. Yöneticilerin yetiştirilmesi için çeşitli hizmet içi eğitim programları uygulanmakla birlikte, uygulamalı liderlik gelişim fırsatları sınırlı kalmaktadır. Yer değiştirme ise yönetmeliklerle belirlenen süre ve puan sistemine bağlı olarak, belli dönemlerde merkezi bir şekilde gerçekleştirilir. Türkiye'de yönetici pozisyonları, hâlen öğretmenlikten ayrışmış profesyonel bir alan olarak kurumsallaşmamıştır.
5. Türkiye ile Almanya, Danimarka ve Singapur Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar: Türkiye ile Almanya, Danimarka ve Singapur arasında okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesine ilişkin uygulamalarda yapısal farklılıklar göze çarpmaktadır. Almanya ve Danimarka'da daha ademi merkeziyetçi yapılar ön planda iken, Türkiye ve Singapur'da merkeziyetçi yaklaşımlar hâkimdir. Singapur, okul liderliğini sistematik ve profesyonel bir kariyer yolu olarak tanımlarken; Türkiye ve Danimarka'da yöneticilik genellikle öğretmenlik kariyerinin bir uzantısı olarak görülmektedir. Eğitimde performans odaklı yapıların ön planda olduğu Singapur ve Almanya, liyakat temelli değerlendirme süreçlerini benimserken; Türkiye'de mülakat ve puanlama sisteminin ağırlığı dikkat çekmektedir. Bu farklar, ülkelerin PISA performanslarıyla paralel şekilde, yönetici seçme ve yetiştirme politikalarının eğitim kalitesi üzerindeki etkisini göstermektedir.

ÖNERİLER

Türkiye'de ve PISA'da başarılı diğer ülkelerin okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması, yetiştirilmesi ve yer değiştirme uygulamaları incelendiğinde, Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi Türk eğitim sistemindeki en tartışılan ve yönetmeliklerle değiştirilen konulardan biridir. Türkiye'de ilk kez yönetici olarak görevlendirilecekler de aranan şartlar 5 Şubat 2021 tarihli MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nde değişiklik yapan 01/03/2024 tarih ve 32476 sayılı Yönetmeliğe göre ilk kez müdür yardımcılığı olarak atanacak kişiler için adaylık dahil en az iki yıl öğretmenlik yapmış olmak, yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak istenmektedir. 2023/2024 Eğitim Öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 1.168.896 olduğu (MEB, 2024) dikkate alındığında, bu durumun potansiyel aday sayısını arttırdığı söylenebilir. Bu durumda okul yöneticiliği için lisansüstü eğitim şartı veya yöneticilik sertifikası şartı istenmesi yararlı olabilir.

Türkiye'de uzun yıllardır öğretmenlik kariyer basamakları tartışılmaktadır. 10.10.2024 tarihinde Öğretmenlik Meslek Kanunu kabul edilmiştir. Buna göre kariyer basamakları öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere 3 kariyer basamağından oluşmaktadır. Bu kariyer sisteminde öğretmenlik deneyimi süresi esas alınmakta, okul yöneticiliği için bir ölçüt ve kariyer sistemi getirmemektedir. Balcı'nın (2018) da belirttiği gibi öğretmenlere kariyer gelişimleri için yöneticilik, liderlik, danışmanlık (uzmanlık) seçenekleri sistematik olarak sunulabilir. İstekli olanların ve yeterlilik gösterenlerin yönetici olarak görev almaları için eğitim almaları sağlanabilir.

Yürürlükteki mevzuat ve seçme sürecinde gerçekleştirilen değişiklikler, ilgiyi yönetici seçme konusuna çekmekte, bir diğer önemli uygulama olan okul yöneticilerinin yetiştirme süreci geri planda kalmaktadır. Türkiye'de bu konuda en önemli iyileştirilmesi gereken alan hizmet öncesi ve hizmet sonrası göreve ilişkin eğitimlerin yetersiz olduğu belirtilebilir. Mevcut uygulama gereği okul yöneticileri yöneticilik görevine başlamadan önce eğitim almadıkları gibi görev süresi içinde de eğitim yönetimi eğitimi almamaktadırlar. Bu da çoğu okul yöneticisinin okul yönetiminin teknik, kavramsal ve insani boyutuna vakıf olmadan müdür olmasına

neden olmaktadır. Bu şekilde okul müdürü olan adayların da okul yönetiminde sıkıntı yaşaması doğaldır. Şişman ve Turan (2004), çağdaş eğitim ortamlarında etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken temel yeterlik alanlarını kapsamlı bir biçimde tanımlamaktadır. Buna göre, yöneticilerin okul için uygun ve sürdürülebilir bir vizyon geliştirmeleri, yüksek performansa dayalı ekipler oluşturmaları, stratejik gelişim planları hazırlamaları, aile ve toplumla etkili iletişim kurarak iş birliği ortamı oluşturmaları, okulda öğrenmeyi destekleyen etkili bir atmosfer tesis etmeleri ve insan kaynağını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmeleri beklenmektedir. Ayrıca, okul bünyesinde uygulanacak politika ve prosedürlerin belirlenmesi, öğrenci başarısını artırmaya yönelik önlemlerin alınması ve bu uygulamaların sistematik biçimde hayata geçirilmesi de yönetici yeterlikleri kapsamında değerlendirilmektedir. Tüm bu unsurlar, eğitim liderliğinin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda pedagojik bir liderlik rolü gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinden geçmemiş okul yöneticilerinin bu yetkinlikleri etkili biçimde yerine getirmekte zorlanabilecekleri, dolayısıyla başarı düzeylerinin sınırlı kalabileceği yönünde önemli tartışmalar söz konusudur. Okul yöneticileri genellikle hizmet içi uygulamalara tabi tutulmamakta ve görevlerini sınırlı öğretmenlik deneyimleri doğrultusunda yürütmeye çalışmaktadırlar. Türkiye'de yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine istekli katılmadığını (Kıranlı ve Yıldırım, 2014), bu eğitim programlarının yöneticilerin ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik hazırlanmadığını (Madden, 2003), eğitimlerin akademisyenler veya alanında uzman kişiler tarafından verilmediğini (Saykal ve Sağır, 2020) ve hizmet içi eğitimlerin sonunda motive edici ödül veya sertifikaların bulunmadığını (Özkan ve Baydemir, 2020) ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle, söz konusu eğitimlerin etkinliğinin sınırlı olduğu yönünde genel bir kanaat hakimdir (Kanlı ve Yağbasan, 2001).

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018), öğretmenlerin mesleki gelişiminin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, okul yöneticileri ve öğretmenler için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanlarının oluşturulması, kariyer basamaklarına uygun lisansüstü mesleki uzmanlık programlarının geliştirilmesi, lisansüstü mesleki

gelişim programlarının sistematik biçimde yapılandırılması ve üniversitelerde hizmet öncesi eğitimin yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir. Söz konusu hedeflerin hayata geçirilmesinin, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına ve dolayısıyla örgütsel performanslarının iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu uygulamalar hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için güdüleyici olabilmekte ve okul etkililiğinin sağlanmasında önemli rol oynayabilmektedir (Akyol ve Yeşilbaş Özenç, 2021).

Almanya, Danimarka ve özellikle Singapur'un uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarındaki yıllardır devam eden başarısı baz alındığında bu ülkelerdeki hizmet öncesi eğitimlerin ve oryantasyon çalışmalarının dikkate alınması gerektiği belirtilebilir. Ülkemizde de okul yöneticileri için hizmet öncesi ve hizmet sırasında eğitim yönetimi, liderlik eğitimi, eğitim denetimi, çatışma yönetimi vb. alanlarda kapsamlı, zorunlu ve niteliği yüksek programlar oluşturulması önerilebilir. MEB ve ülkemizin her yerindeki üniversitelerin işbirliği ile kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki boşluk Eğitim Yönetimi yüksek lisans programları ile giderilebilir. Singapur'daki okul yöneticileri için eğitim programlarını düzenleyen Ulusal Eğitim Enstitüsü benzeri misyon yüklenen bir kurumun Türkiye'de de açılması, ülkemizdeki okul yöneticilerinin yetiştirilmesi uygulamaları için örnek olarak alınabilir. Ülkemizde okul yöneticisi seçme aşamasında; yöneticilik sertifikası istenmesi, yöneticilerin lisans ve lisansüstü eğitim almasının istenmesi, hizmet öncesi eğitim zorunluluğunun getirilmesi ve hizmet içi eğitimin de zorunlu olması, yeterlilik kazandıran bir belge sunması ve revize edilmesi önerilebilir.

Türkiye'de okul yöneticilerinin aynı eğitim kurumunda 4+4 yıl (en fazla 8 yıl) görev yapabilmesine ilişkin rotasyon uygulamasının yararlı olduğu söylenebilir. Bu uygulama ile birlikte mevcut okul yöneticisinin pasif olması durumunda yerine başka bir adayın gelmesi sağlanırken, başarılı aktif bir okul müdürünün bilgi ve deneyiminden diğer okullarında faydalanması sağlanmaktadır. Singapur'da da 6-8 yıllık periyodlar halinde okul yöneticileri yer değiştirme işlemine tabi tutulurlar. Bu tarz bir uygulamanın sebebi yöneticinin bu süreç zarfında okula maksimum etkiyi sağladığı fikridir. Her okul yöneticisinin okula yeni bir bakış ve ilerleme getirdiği

düşünülmektedir. Bu sebeple yer değiştirme uygulaması yapılmaktadır. Ülkemizde yeri değişen eğitim kurumu müdürünün yerine gelecek yeni müdüre okula uyumunu kolaylaştıracak bir rapor hazırlamasının faydalı olacağı belirtilebilir.

Almanya, Danimarka ve Singapur'un eğitimde ve PISA'da elde ettiği bu başarılar, Türkiye gibi uluslararası platformda eğitimde kaliteyi yakalamak isteyen ülkelere örnek teşkil etmektedir. Adı geçen ülkelerin okul yöneticisi seçme, atama, yetiştirme ve yer değiştirme uygulama örneklerinden çıkarılabilecek önemli kazanımlar üzerinde düşünülmesi gerekmektedir

Somut Politika Önerileri

Almanya, Danimarka ve Singapur örneklerinden yola çıkılarak Türkiye'deki okul yöneticiliği sistemine ilişkin mevcut uygulamaların güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenmiş; bu bulgular doğrultusunda Türkiye Millî Eğitim Sistemi'nin yapısına uygun somut ve uygulanabilir politika önerileri geliştirilmiştir. İlgili ülkelerde okul yöneticilerinin seçimi, atanması, hizmet öncesi hazırlığı, mesleki gelişimi ve rotasyon süreçleri, sistematik ve çoğunlukla liyakate dayalı yapılandırmalarla desteklenmektedir. Türkiye'de ise bu alanlarda zaman zaman standart eksiklikleri ve uygulama farklılıkları gözlemlenmektedir. Bu nedenle, elde edilen karşılaştırmalı bulgular doğrultusunda, yöneticilik uygulamalarının daha bütüncül, ölçülebilir ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşabilmesi amacıyla politika düzeyinde öneriler sunulmuştur.

1. **Okul Yöneticileri İçin Zorunlu Adaylık Eğitimi (TYEP – Türkiye Yöneticilik Eğitim Programı):** MEB, yönetici adayları için en az 180 saatlik modüler bir sertifika programı (örneğin: liderlik, insan ilişkileri, okul finansmanı, kriz yönetimi, veri okuryazarlığı) geliştirmelidir. Bu program, üniversitelerin eğitim yönetimi anabilim dalları ve Talim Terbiye Kurulu ortaklığında yürütülmelidir.
2. **Merkezi Yönetici Sertifikasyon Sınavı (MYS):** TYEP sertifikasını alan yöneticiler, yılda bir kez yapılan ve MEB tarafından uygulanan objektif, çoktan seçmeli ve vaka analizine dayalı bir sınavı geçerek sertifika almalıdır. Bu

sınavın geçerlik-güvenirliği her 5 yılda bir ölçülmelidir.

3. **Yönetici Atamalarında Şeffaf Puanlama Sistemi:**

   Atama sürecinde;

   - %40 yazılı sınav,
   - %30 hizmet yılı ve akademik yeterlik (yüksek lisans vs.),
   - %30 sözlü mülakat (video kaydı ile merkezi sistemde) olacak şekilde çok kriterli puanlama sistemi uygulanmalıdır.

4. **Yöneticilik Yüksek Lisans Programlarının Desteklenmesi:** Eğitim yönetimi yüksek lisansı yapan adaylara burs verilerek lisansüstü eğitimi teşvik edilmeli ve bu belge atama sürecinde öncelik kriteri olarak kullanılmalıdır.
5. **Okul Yöneticileri İçin Rotasyon + Gelişim Değerlendirmesi:** 5 yılda bir yöneticiler görev yaptıkları okullarda yeniden değerlendirmeye tabi tutulmalı; performans, öğretmen memnuniyeti, veli geri bildirimi ve öğrenci başarısı gibi kriterlere göre gelişim planları hazırlanmalıdır. Rotasyon yalnızca "süre doldu" diye değil, gelişim ihtiyacına göre planlanmalıdır.
6. **Bölgesel Yöneticilik Gelişim Akademileri Kurulmalı:** Her ilde en az bir "Yöneticilik Gelişim Akademisi" kurulmalı ve bu merkezler aracılığıyla her yöneticinin yılda en az 30 saat hizmet içi eğitim alması zorunlu hale getirilmelidir.
7. **Yeni Göreve Başlayan Yöneticilere Mentor Desteği Verilmeli:** İlk kez göreve başlayan okul müdürlerine, en az 5 yıllık deneyime sahip başka bir müdür rehber olarak atanmalı ve ilk yıl boyunca rehberlik süreci izlenmelidir.

KAYNAKÇA

Academy of Singapore Teachers. (2020). Professional development for education officers. Ministry of Education, Singapore. https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/programmes-publications/professionaldevelopment-programmes

Akkutay Ü. (1996). *Milli Eğitimde yabancı uzman raporları Atatürk dönemi*, Avni Akyol Kültür ve Eğitim Ümit Vakfı, Ankara.

Aksakal, A. (2020). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü, İstanbul.

Aksel, N. ve Elma, C. (2019). 1980 sonrası uygulanan yönetici atama ölçütlerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri, *Black Sea Journal of Public and Social Science, 2*(1), 46-54.

Aksu, C. (2016). Eğitim yöneticilerinin görevlendirilme politikaları: olgular ve algılar. *Yüksek Lisans Tezi,* Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akyol, B. ve Yeşilbaş Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye'de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması, *TEBD,* 19(2), 904-925. https://doi.org/10.37217/tebd.919484.

Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi, başlangıçtan 1998'e* (Gözden geçirilmiş 3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A.F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*, İnkılap ve Ankara:Aka Yayınları.

Allensworth, E. M., ve Hart, H. (2018). *How do principals influence student achievement?*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.

Andersen, A. M., ve Hansen, H. E. (2007). Teacher autonomy in Denmark: The tension between politics and professionalism. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 381–397.

Apaydın, Ç. (2015). *Singapur eğitim sistemi. (Ed.). Ali Balcı. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri.* Ankara: Pegem Akademi. Sayfa 524.

Aslan, N. (2009). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Aydın Baş, E. ve Şentürk, İ. (2017). Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik hakkında okul yöneticilerinin görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(2), 119-143.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi***,** Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.

Aydın, Y. (2021*). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının yapılış biçimleri*. A. Balcı (Dü.) içinde, *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s. 31-63). Ankara: Pegem Akademi.

Aytaç, T. (2002). Post-modern eğitim yöneticisi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerini Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs),* (s. 59-64). Ankara.

Babaoğlan, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 43,* 93-109.

Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2013). *Singapur eğitim sistemi*. A. Bakioğlu (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim sistemleri (ss. 127–155). Nobel Akademik Yayıncılık.

Balcı, A. (1988). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Balcı, A. (2004). Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları: sorunlar öneriler. *Çağdaş Eğitim*, (307), 22-40.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.

Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2018). Düşünen okullar öğrenen ulus: Singapur'da yaratıcılık ve eleştirel düşünme girişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 187-208. DOI: 10.30964/auebfd.386673.

Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin melekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. doi: 10.52848/ijls.880112

Balcı, A. ve Pehlivan Aydın İ. (2001). *Eğitim yönetimi***,** Milli Eğitim Bakanlığı Ankara: Devlet Kitapları.

Balcı, S. (2022). Türkiye'deki okul müdürü yetiştirme, seçme ve atama sürecinin PISA'da ilk sıralarda yer alan ülkelerle karşılaştırması, *Atlas Journal, 8*(48), 2721-2737.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 182-197.

Baş, E. A. (2016). Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi,* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*, Ankara: Feryal Yayım.

Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi,* Ankara:Yargıcı Matbaası.

Başgöz, İ. ve Wilson, H. (1968). *Educational problems in Turkey 1920-1940*. Netherlands: Indiana University Press.

Bayirli, A. (2020). Singapur eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması ve Türkiye için çıkarımlar. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1104-1132.

Berlin Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, (2024). Alman Eğitim Sistemi.https://berlin.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/05142227_Berlinde_EYitim.pdf (21.09.2024)

Birbiri, D. ve Ayer, G. (2013). Türkiye eğitim felsefesi ile Singapur eğitim felsefesinin karşılaştırılması. *Dönem Tezi,* Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kocaeli.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, *Vol. 9* Iss 2, 27 – 40.

Boyacı, A. (2020). *Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları,* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Boz, T. B. ve Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği, *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi,* 1(2), 108–130.

Bozkurt, N. (2005). Türkiye ile Bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi,* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bray, M. (1991). Centralization versus decentralization in educational administration: Regional Issues. *Educational Policy, 4(15),* ISSN: 0895-9048.

Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış,* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Can, N. (2007). *Okul örgütünü etkileyen etkenler, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Edit: K.Keskinkılıç), Ankara: Pegema Yayıncılık.

Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci, *Milli Eğitim Dergisi*, 148.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 249-274.

Center for International Understanding. (CIU) (2008). Learning from Singapore. http://d2lvn0a00hwoiz.cloudfront.net/wpcontent/uploads/2013/05/LearningfromSingapor e -Spring-2008.pdf (20.09.2024)

Central Intelligence Agency (CIA) (2024). Singapur.https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/singapore/, (20.09.2024).

Ceylan, M., Nur, K. ve Şihkamalova, V. (2020). Vietnam eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 701-728.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative.* Prentice Hall Upper Saddle River, NJ

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Edt. Selçuk Beşir Demir). Eğiten Kitap Yayınları.3-5.

Çamur, E. (2003). Türkiye'de Cumhuriyet döneminden 2001 yılına kadar olan eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,* No: 191, Ankara.

Çınkır, Ş. (2002). İngiltere'de eğitim müdürlerinin yetiştirilmesi, 21. Yüzyıl

Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.*

Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı (2024). Dört Üst Öğretim Programı, https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/national-upper-secondary-education-programmes/the-four-upper-secondary-education-programmes, (20.09.2024).

Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı (2024). İlköğretim ve Ortaöğretim, https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/about-primary-and-lower-secondary-education, (18.09.2024).

Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı (2024). Okul Öncesi Eğitim, https://eng.uvm.dk/early-childhood-education-and-care-ecec/introduction-to-the-early-childhood-education-and-care-system , (18.09.2024).

Defterdar Sarı Mehmet Paşa. (1987). *Devlet Adamlarına Öğütler Nesayih'ül Vüzerâ V'el Ümerâ,* (Sadeleştiren: Uğural, H., R.), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Der.) (2018). *Nitel araştırma: Bir disiplinlerarası yaklaşım (Çev. Ekici, G. ve Yeşilçınar, S.).* Sage Yayıncılık.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage.

DİB (2024). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. https://www.mfa.gov.tr/iktisadi-isbirligi_ve-gelisme-teskilati-_oecd_.tr.mfa (21.09.2024)

DİB (2024). Almanya Federal Cumhuriyeti, https://www.mfa.gov.tr/almanya%20-kunyesi.tr.mfa , (17.12.2024).

DİB (2024). Danimarka, https://www.mfa.gov.tr/danimarka-kunyesi.tr.mfa , (18.12.2024).

DİB (2024). Singapur Ekonomisi, https://www.mfa.gov.tr/singapur_ekonomisi.tr.mfa, (20.09.2024).

DİB (2024). Singapur, https://www.mfa.gov.tr/singapur-kunyesi.tr.mfa, (20.09.2024).

Dilbaz, E. ve Atış, D. (2021).2017, 2018 ve 2021 MEB yönetici seçme görevlendirme yönetmeliklerinin yöneticiliğe ilk kez görevlendirme bağlamında karşılaştırılması, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(4), 366-384.

Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 23-36.

Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(16)*, 467 - 483.

Ergün, H. (2019). 1998 ile 2018 yılları arasında yürürlükte olan yönetici atama yönetmeliklerindeki okul müdürü değerlendirme ölçütlerinin karşılaştırılması, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 141-152.

EURYDICE (2010). Organization of EducationSystem in Germany .http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_ful l_reports/DE_EN.pdf (22.09.2024)

EURYDICE, (2024). Alman Ulusal Eğitim Sistemi, http://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/overview (18.12.2024).

EURYDICE, (2024). Danimarka Ulusal Eğitim Sistemi, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/overview (19.12.2024).

Fesçioğlu, H. (1973). *Reform doğrultusunda eğitim yönetimi*, Öğretmen Matbaası, Ankara.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gates, S. M. (2014). *A principal role in education.* Rand Corperation, Site-wide navigation.

Grundgesetz (1994). *Basic Lawforthe Federal Republic of Germany.* http://www.iuscomp.org/gla/statutes/GG.htm#33, (22.09.2024).

Güçlü, N., Şahin, F., Tabak, B. Y. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici adayı görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36(1), 51–71.

Günay, E. (2004).Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:161, Ankara.

Huber S.G. ve Gnicechwitz, S. (2006). *Auswahlvon Schulleiterinnen und Schulleitern in den Deutschen Bundeslander*, Eine Synopse. Erfurt:Interner Bericht.

Huber, S. G. ve Pashiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders *International Handbook on the Preperation and Development of School Leaders* (Edited by JackyLumby). New York: Taylor&Francis.

Işık, H. (2003). Eğitim müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.

Jankvist, U. T. ve Niss, M. (2015). A framework for designing research-based "maths counsellor" teacher programmes. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 13(1), 195–217.

Jayapragas, P. (2016). *Leaders in education program: The Singapore model for*

developing effective princepal-ship capability. Current İssues in Comparative Education (CICE), 19(1), 92-108.

Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Summary Report. Grattan Institute

Jensen, B., Downing, P., ve Clark, A. (2017). Preparing to lead Singapore management and leadership in schools program and leaders in education program. http://ncee.org/wpcontent/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf (29.04.2024).

Kandemir, A. (2022). Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve okul yönetimi, *Başkent University Journal of Education*, *9*(2), 169-179.

Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46. http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/ article-file/77456

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karip, E ve Köksal K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 18. SS 193-2C.

Karip, E. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar, *Özel Eğitimler ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu* (25-27 Ocak). Antalya.

Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve uygulama,* (4. Baskı), Set Ofis Matbaacılık, Ankara.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu, *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 150, Ankara.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2018). Okul yöneticisi seçme ve yerleştirme uygulamasına ilişkin bir değerlendirme: görev süresi dolan okul müdürlerinin, yeniden görevlendirilme usullerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 874– 888.

Kazamias, A. (1966). *Education and The Quest for Modernity in Turkey*. London:George Allen & Unwin Ltd.

Kesen, İ., Sundaram, D. T. ve Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü.* İstanbul:SETA Yayınları.

Kesim, E. (2009). Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir model önerisi. *Doktora Tezi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kıranlı, S. ve Yıldırım, Y. (2014). Okul yöneticileri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 219-251. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWqh_c8nf KVWzH81liQj (09.10.2024)

King, E. J. (2012). *Comparative studies and educational decision.* London and Newyork: Routledge Taylor & Francis.

Koçer, H. A. (1987). *Turkiye'de modern eğitimin doğuşu.* Ankara: Uzman Yayınları.

Konan, N., Çetin, R. B. ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 147-160.

Kopenhag Büyükelçiliği (2022). Danimarka Eğitim Sistemi. https://kopenhag-be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/399341 , (05.02.2025).

Kultusministerkonferenz (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt". Retrieved from https://www.kmk.org

Kultusministerkonferenz (2020). (Erişim tarihi: 22.09.2024) www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/organisation_and_governance.pdf

Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet öncesinde Türk Kadını (1839–1923)*.MEB Yayınları, Ankara.

Leadership in Education, (2024). Country background report Denmark. http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DK.pdf (22.09.2024)

Leadership in Education, (2024). Country background report Germany. http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DE.pdf (22.09.2024)

Lekesiz, A. (2023). Çin, Singapur, Estonya, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim yönetimi ve politikalarının Türkiye ile karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi,* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143. ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/EBD.2014397401

Lim, Y. H. (2006). Education in Singapore: preparation for school leadership. Australian Secondary Principals, *Association National Conference'ta sunulmuş bildiri,* October, 2006. https://www.aps.sg/files/Conference%20Participation/0610%20ASPA%20Preparation%20for%20School%20Leadership%20LIM%20YAN%20HOCK.pdf

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* SAGE, Thousand Oaks.

Madden, T. (2003). Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62(3), 279–300. https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826*

MEB (1982). On birinci milli eğitim şurası. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB (1998*).* Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, Resmî Gazete, 23472:23.9.1998

MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm (Erişim tarihi: 20.09.2024).

MEB (2017). 2018 yılı hizmet içi eğitim planı. Ankara: MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=108 (Erişim tarihi 20.09.2024)

MEB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/03111224_ooky.pdf

MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi.https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (23.09.2024)

MEB (2019). *2020 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçmeve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021 /02 /20210205-1.htm, (28.10.2024).

MEB (2024). 2023-2024 Öğretim İstatistikleri. https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr#:~:text=%C3%96rg%C3%BCn%20e%C4%9Fitim%20kurumlar%C4%B1nda%20g%C3%B6rev%20yapan,milyon%20168%20bin%20896%20oldu. (03.10.2024)

MEB (2024*).* Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçmeve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2024. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/03/20240301-8.htm(21.09.2024)

MEB (2024). PISA- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4, (28.10.2024).

MOE (Ministry of Education) (2024). Zorunlu Eğitim. https://www.moe.gov.sg/primary/compulsory-education (22.09.2024)

MOE (Ministry of Education) (2024). Okul Öncesi Eğitim. https://www.moe.gov.sg/preschool/overview (24.09.2024)

MOE (Ministry of Education Singapore) (2015). Education statistics digest 2015. https://www.moe.gov.sg/docs/default source/document/publications/education-statistics- digest/esd-2015.pdf (29.11.2024)

MOE (Ministry of Education Singapore). (2014a). Our education system. http://www.moe.gov.sg/education/ (29.11.2024).

Mok, K.H., Tan, L. S., ve Liang, C. (2021). Singapore's education system and PISA: An overview of key reforms and policy directions. In A. Arikan (Ed.), *International perspectives on PISA* (pp. 45–64). Springer.

Mozakoğlu, M. (2000). Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin eğitim yöneticilerine yaklaşımı, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:12, İstanbul.

Münih Eğitim Ataşeliği, (2020). Alman Eğitim Sistemi.https://munih.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/01161439_alman_egitim_sistemi_denklik.pdf (21.09.2024).

National Center on Education and the Economy (NCEE). (2019). Singapore: Teacher and principal quality. http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-bench marking/topperforming-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principalquality/ (21.09.2024)

National Center of Education and Economy (NCEE) (2024). Singapur Öğrenme Sistemi Okul Öncesi Eğitim, https://ncee.org/country/singapore/, (21.09.2024).

National Center of Education and Economy (NCEE) (2024). Singapur Öğrenme Sistemi Temel Eğitim, https://ncee.org/country/singapore/, (21.09.2024).

National Center of Education and Economy (NCEE) (2024). Singapur Öğrenme Sistemi Yükseköğretim, https://ncee.org/country/singapore/, (21.09.2024).

National Center of Education and Economy (NCEE) (2024). Singapur Öğrenme Sistemi Müdür İşe Alımı, Hazırlanması ve Gelişimi, https://ncee.org/country/singapore/, (23.09.2024).

National Institute for Excellence in Teaching (NIET) (2021). Principals matter for schools and students. https://www.niet.org/newsroom/show/blog/principals-matter-for-schoolsstudents OECD, (2023).

National Institute of Education (NIE) (2013). Developing school leaders for the nation leadership https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/GPL/leadership-prog ramme.pdf (23.09.2024)

Ng, P. T. (2008). Developing forward-looking and innovative school leaders: The Singapore leaders in education program. *Journal of In-service Education,* 34(2), 237-255.

Ng, P. T. (2015). Aspiring to excellence: Singapore's education system. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 257–271.

Nielsen, B. L. ve Dolin, J. (2011). Science education in Denmark: From science for all to excellence in science. In D. Corrigan, J. Dillon, ve R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 186–203). Dordrecht: Springer.

OECD (2024). Denmark, Owerview of Education System, https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=DNK&treshold=10&topic=EO, (18.12.2024).

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2012*). Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. http://dx.doi. org/10.1787/9789264118539 (21.09.2024)

OECD, (2024). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı https://www.mfa.gov.tr/iktisadi-isbirligi_ve-gelisme-teskilati-_oecd_.tr. , (28.10.2024).

Oklay, E. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve yeterlik alanları. Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği* (Edt: A. Aypay). Ankara: Pegem Akademi. ss 87-111.

Onikinci Kalkınma Planı, (2024-2028). /www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/11/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_17112023.pdf (20.09.2024)

Organisation for Economic Co-operation and Development. [OECD]. (2018*). The future of education and skills education 2030.* https://www.oecd.org/education/2030/ E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Özer, M. (2023). Türkiye'de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 13*(2), 148-163.

Özkan, Ö. A. ve Baydemir, M. (2020). Okul müdürlerinin mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin analizi. *Black Sea Journal of Public and Social Science,* 4(1), 1823. https://dergipark.org.tr/tr/pub/bssocialscience/issue/56923/781284

Özmen, F. (2002). Müdürlerinin yetiştirilmesi gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi. 16-17 Mayıs 2002. Ankara. ss 131-144.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Pelit, A. (2013). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması-Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği. *Yüksek Lisans Tezi.* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Philips, D. (2006). Comparative education: Method, research in comparative and *international education,* 1 (4), 304-319.

PISA. (2012a). PISA 2012 results in focus. http://egitimplatformu.aydin.edu.tr/gundem/ dosyalar/pisa-2012-genel_degerlendirme-raporu.pdf (21.09.2024)

PISA. (2012b). PISA 2012 Ulusal ön raporu. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf (20.09.2024)

PISA. (2015). PISA 2015 Results in focus. https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf (20.09.2024)

PISA. (2018a). PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/ 2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (20.09.2024)

PISA. (2018b). PISA 2018 results. https://www.oecd.org/pisa/Combined_ExecutiveSummaries_PISA_2018.pdf (20.09.2024)

PISA. (2022). PISA 2018 Türkiye ön raporu. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf (20.09.2024)

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., ve Pekrun, R. (Eds.). (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Sayan, İ. (2018). Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi. *Yüksek Lisans Tezi.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Saykal, A. ve Sağır, Ş. U. (2020). Okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri. 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri* içinde (s. 11-29). https://bookcites.com/index.jsp?modul=detay&book=661-20210302-sAnTlp4W9b.pdf&id=sGp h8ncBiGJ9QmQfiPt2

Schleicher, A. (2018). *Dünya klasında: 21. yüzyıl okul sistemi nasıl oluşturulur*, Güçlü Performans Gösterenler ve Eğitimde Başarılı Reformcular. Paris: OECD Yayınları. https://doi.org/10.1787/9789264300002-en

Sezer, Ş. ve Engin, G. (2020). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: durum çalışması, *Eğitim ve Bilim,* 46(206), 263–280.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Süngü, H. (2013). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanma ve yetiştirilmesi, *Sakarya University Journal of Education, 1*(3), 33-48.

Şahin, M. (2022). Türkiye ve Avrupa ülkelerinde okul yöneticisi eğitimi ve atanma süreçlerine ilişkin bir çalışma, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(12): 1829-1854.

Şanal, M. (2004). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okulunda görev yapan kadın idareci ve öğretmenler ile okuttukları dersler, *Belleten, 68,* 649-670. doi:10.37879/belleten.2004.649

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler, *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 13-21.

Şirin, S. R., ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri,* TÜSİAD Yayınları, İstanbul.

Şişman, M., ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 13-26.

Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership.* http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF (23.09.2024)

Tan, C. (2010). Educational policy trajectories in an era of globalization: Singapore and the "Teach Less, Learn More" initiative. *Comparative Education,* 46(2), 119–136.

Tanilli, S. (1996), *Nasıl bir eğitim istiyoruz***.** İstanbul:Cem Yayınevi.

Tekışık, H.H.,(1993). Eğitimde yöneticilik sorunu ve millî eğitim akademisi, *Çağdaş Eğitim,* Yıl 18, Sayı 192, 1-5.

Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 526-549.

Türkoğlu, D. (2016). Türkiye'de eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinin tarihsel gelişimi. *Doktora Tezi,* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türnüklü, D. A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559.

Uludüz, H. (2016). Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemine karşılaştırmalı bir yaklaşım, *Doktora tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim sisteminin gelişmesine tarihî bir bakış*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

UNESCO (2011). World Data on Education VII. Ed. 2010/11: Singapore. International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Singapore.pdf (20.12.2024)

UNESCO (2024). Almanya Okul Liderliği, https://educaton-profles.org/europe-and-northern-amerca/germany/~school-leadershp , (19.12.2024).

UNESCO (2024). Danimarka Okul Liderliği, https://educaton-profles.org/europe-and-northern-amerca/denmark/~school-leadershp , (19.12.2024).

UNESCO (2024). Singapur Okul Liderliği, https://educaton-profles.org/eastern-and-south-eastern-asa/sngapore/~school-leadershp , (19.12.2024).

Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması, *Journal of Human and Social Sciences,* 4(1), 171–191.

Uzunçarşılı, İ.H. (1965). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Üstün, A. ve Arslan, B. (2021). Okul yöneticilerinin yönetici atama süreci ile ilgili tutumları, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 8*(4), 424-445.

Yavuz, Y. (2001). Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri. *Doktora Tezi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Yavuz, Y. ve Çakır, P. (2022). PISA'da başarılı olan ülkeler ile Türkiye' de okul yöneticilerini seçme, atama ve yetiştirme süreci, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 53, 427-447.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3*(3), 102-122.

Zajda, J. (2009). *Centralisation and decentralisation in education: Implications for standards andquality.* Invitational keynote address, delivered at the International Conference on Educational Paradigm and Local Educational Development, Faculty of Education, National Taiwan Normal University: Taipei.

EKLER

Ek-1 Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde- 77

"(1) Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.

(2) Okul yönetimi; Araştırma ve planlama, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetişim görevlerini yerine getirir." şeklinde çerçevelendirmiştir (MEB,2017)

Ek-2 Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar

Tablo A1: 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

Tablo A1: Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar (Devam)

Tarih	Ana Gündem	Eğitim ve Okul Yönetimine Dair Alınan Kararlar
22-26 Şubat 1999 16. Milli Eğitim Şûrası	Mesleki eğitimde öğretmen ve yöneticiyetiştirme	• 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 kul 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
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 yardımcıları 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 gelişmi için bütçe ayrılması • Eğitim kurumu yöneticiliğinin profesyonel meslek olarak düzenlenmesi

Not: TTKB belgeleri incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Ek-3 Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Kapsamında eğitim kurumu yöneticiliğini düzenleyen Yönetmelikler (2004-2021)

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

Ek-4 Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluklarını Düzenleyen Maddeler

Madde 39- (1) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Aynı yönetmeliğin 40.ve 41.Maddeleri ise müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısının görev, yetki ve sorumluluklarını tanımlamaktadır. Bu maddelere göre; (1) *Müdür başyardımcısı,* müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumludur. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir (Madde 40). *Müdür yardımcısı* (1) Müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir (Madde 41). Yönetmeliğin 44. Maddesi ise "Müdür yardımcıları, okulda kendilerine verilen nöbet görevini yerine getirir, nöbetçi öğretmen ve öğrencileri izler, nöbet raporlarını inceler, varsa sorunları müdür başyardımcısına veya müdüre bildirir." şeklinde müdür yardımcılarının nöbet görevlerini düzenlemektedir.

Ek-5 Yöneticilik Görevine Atanacaklarda Aranan Nitelikleri Detaylı Açıklayan Yönetmelik Maddeleri

Madde 5 – (1) Yönetici olarak görevlendirileceklerde aranan şartlar:

a) Yükseköğretim mezunu olmak,

b) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak,

c) Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak,

ç) Yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler bakımından bu Yönetmelikte belirtilen sınavlarda başarılı olmak,

d) Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak,

e) Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak,

f) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak,

(2) Bazı alan öğretmenleri ya da tüm öğretmenleri yazılı sınav/değerlendirme/uygulama sınavı sonucuna göre atanan eğitim kurumlarının yöneticiliklerine görevlendirileceklerde, bu eğitim kurumlarına daha önce aynı süreçlerden geçerek öğretmen olarak atanmış olma şartı aranmaz.

Müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar: Madde 6 – (1) Müdür olarak görevlendirileceklerin bu şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

a) Müdür olarak görev yapmış olmak,

b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak,

c) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında asaleten görev yapmış olmak, (2) Müdür olarak görevlendirileceklerde ayrıca;

a) Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde, atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenleri kapsamında olmak,
b) İmam hatip liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmeni olmak,
c) Özel eğitim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde; bilim ve sanat merkezleri için bilim sanat merkezinde kadrolu olarak görev yapmış olmak, rehberlik ve araştırma merkezleri bakımından Rehberlik, diğer özel eğitim kurumları bakımından Özel Eğitim öğretmeni olmak,
1. ç) Fen liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji öğretmeni olmak,
d) Sosyal bilimler liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmeni olmak, e) Güzel sanatlar liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik öğretmeni olmak,
e) Spor liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Beden Eğitimi öğretmeni olmak, şartları aranır.

Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar: Madde 7 – (1) Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerin bu şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

a) Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak,
b) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak,
c) Adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olmaktır.