

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**PISA'da Başarı Gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) Okul
Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasının Türkiye ile Karşılaştırılması**

Selim KAHRAMAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlknur MAYA

Çanakkale
Temmuz, 2016

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “PISA’da Başarı Gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin(Şanghay) Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasının Türkiye ile Karşılaştırılması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13 / 07 / 2016






Selim KAHRAMAN

Onay

Selim KAHRAMAN tarafından hazırlanan çalışma, 13 / 07 / 2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10121631.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç.Dr.	İlknur MAYA	
Üye	Yrd.Doç.Dr	Bertan AKYOL	
Üye	Yrd.Doç.Dr.	Adil ÇORUK	

Tarih: 13 / 07 / 2016

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Yaklaşık on yıl önce başladığım okul yöneticiliğinde, kendimi bir noktada hep eksik hissettim. Uzun bir eğitim süreci geçirdikten sonra başladığım öğretmenlik hayatım gibi yöneticiliğe de donanımlı olarak başlamam gerektiğini düşündüm. Uygulamanın içinde ama kuramsal bilgidен uzak bir yöneticiliğin sıkıntılarını tattım. Yeni bir yüzyılın başında eğitim ve okul yöneticiliği aslında çok daha ciddiye alınmalı ve yönetici adayları iyi hazırlanmalıydı. Bu düşünceler içinde kendimi 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde uzaktan eğitim öğrencisi olarak buldum. Eğitim ve okul yöneticiliği yapan her eğitimcinin sahip olması gereken bilgiye ulaşip daha donanımlı bir yönetici olacağımı artık biliyordum. Özellikle bu konuda gelişmiş ülkelerde yapılan uygulamaları araştırma fırsatını bulmak beni çok mutlu etti.

Çanakkale’de uzaktan eğitim yüksek lisans programları açılmasına katkıda bulunan ve bu fırsatı bizlere sunan, öncelikle tez konusunda fikirleriyle beni yönlendiren ve çalışmamda desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. İlknur MAYA’ya, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim üyelerine, emeği geçen diğer çalışanlara, çalışmalarım ve tez hazırlık döneminde her türlü anlayışı sergileyen mesai arkadaşlarıma, çalışma saatlerinde tezime yoğunlaşabilmem için elinden gelen gayreti gösteren eşime ve çocuklarıma sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Çanakkale, 2016

Selim KAHRAMAN

Özet

PISA’da Başarı Gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasının Türkiye ile Karşılaştırılması

Bu çalışmanın amacı, OECD tarafından her üç yılda bir yapılan PISA sınavlarında gösterdikleri başarılarla ön plana çıkan Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) eğitim sistemleri hakkında genel bilgiler vermek ve bu ülkelerin okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasının bu sınavda her geçen yıl ilerleme kaydeden Türkiye ile karşılaştırılmasıdır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, PISA (2009) ve PISA (2012) sonuçlarına göre üst sıralarda yer alan Yeni Zelanda, Güney Kore, Çin (Şanghay) ile Türkiye oluşturmaktadır. Çalışmada yazılı materyallerin incelenmesine yer veren doküman analizi, araştırma ve veri toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır. Kitaplar, dergiler, periyodik yazılı kaynaklar ve internet gazeteleri, dergiler, web siteleri, resmi raporlar, makaleler veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

PISA sınavlarında başarılı öğrenciler yetiştiren ülkelerin son otuz yıl içinde köklü eğitim reformları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Katı merkezîyetçi yönetim anlayışından uzaklaşarak okul yönetiminin yerel yönetimlere bırakıldığı ya da okul tabanlı yönetim anlayışıyla velilerin yönetim ve karar mekanizmasının içine dâhil edildiği görülmektedir. Türkiye’de son 15 yılda MEB yönetici atama yönetmeliğinin defalarca değiştirildiği veya revize edildiği görülmektedir. Bu dönemde farklı modellere başvurulduğu, ama okul yöneticilerinin atanması/görevlendirilmesi hususunda tutarlı ölçüt ve yeterlilikler geliştirilemediği ve yönetici adaylarının yetiştirilmesinde bir düzen oturtulamadığı ve bir standart yakalanamadığı ortadadır. Okul müdürlüğü için yazılı sınav yerine sözlü sınav; müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları içinse yazılı sınav uygulaması kullanılmaktadır.

Ülkeler sosyal, ekonomik, kültürel ve kamu yönetim anlayışları çevresinde eğitim ve okul yönetim yapılarını şekillendirmektedirler. Bu nedenle araştırma grubumuzdaki ülkelerde

farklı farklı uygulamalarla karşılaşılmaktadır. Türkiye ve Çin (Şanghay)'de okul yönetimi, okul müdürü sorumluluğu; Yeni Zelanda ve Güney Kore'de ise okul tabanlı yönetim anlayışına dayanmaktadır. Türkiye dışındaki üç ülkede de eğitimde, yerel yönetimlerin ağırlığı hissedilmektedir. Bunlar, hızlıca aldıkları kararlarla olumsuzlukların üstesinden daha kısa sürede gelmekte ve reformları hayata geçirerek, değişime daha hızlı ve etkin bir şekilde uyum sağlayabilmektedirler.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu da benzer özelliklere sahiptir. Türkiye, Yeni Zelanda ve Çin (Şanghay)'de okul yöneticileri için hizmet öncesi eğitim zorunluluğu bulunmamaktadır. Ancak Güney Koreli okul yöneticileri hizmet öncesi eğitime katılarak sertifika almak durumundadırlar. En göze çarpan özellik ise çalışma grubundaki ülkelerdeki okul yönetici eğitiminde hizmet içi eğitimin vazgeçilmez olmasıdır.

Sonuç olarak bu çalışmanın, ülkemizde yapılmakta olan yönetici görevlendirme uygulamalarıyla Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin(Şanghay)'deki uygulamalar arasında bir karşılaştırma yapma fırsatı sunarak gelecekte bu alanda yapılacak değişikliklere ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, Yeni Zelanda, Güney Kore, Şanghay, okul yöneticileri, karşılaştırmalı eğitim, PISA

Abstract

The Comparison of Selection, Training and Appointment of School Administrators in Countries that Show Success in PISA such as New Zealand, South Korea and China (Shanghai) with Turkey

The aim of this study is to provide general information on education systems of New Zealand, South Korea and China (Shanghai), which come to the forefront with their success in PISA examinations conducted by OECD once every three years, and is to make comparisons of the selection, training, appointment of the school administrators with Turkey that makes progress every year. The school administrators in the countries meant above form the research population. The document analysis, which includes the examination of the written material, has been used as a method of research and data collection in the research. Books, journals, periodicals and the other sources taken from internet such as newspapers, magazines, web sites, formal reports, and articles constitute the data sources.

It is seen that these three countries, having a system bringing up students successful in PISA examinations, have carried out radical educational reforms in the last three decades. Turning away from the rigidly centralized management approach, they either left the administration of the schools to local authorities or with the school-based management approach they integrated the parents into the management and decision mechanism. In the last 15 years Ministry of National Education has changed and revised the appointment and assignment regulations many times. Within this period various kinds of models were used, but it was not successful to improve consistent criteria and proficiencies in the respect of appointment/assignment and was not able to establish a system and reach a standard in terms of the training of candidate administrators. The Ministry moved from the written examination to the oral examination for the principals and to the written examination for the chief deputy principals and assistant principals.

Countries shape their education and school management structures around their social, economic, cultural and public management approaches. Therefore, various applications is also faced within the countries in our research group. The school administration in Turkey and China (Shanghai) is based on school principal responsibility; in New Zealand and South Korea, it is based on school-based management approach. In three countries other than Turkey, the influence of local governments is felt in education. They overcome the adversities with their decisions made quickly in a short time, and can provide compliance by implementing reforms and change faster and effectively.

The issue of training school administrators also has similar properties. In Turkey, New Zealand and China (Shanghai), there are no pre-service training requirements for school administrators. However, South Korean school administrators are obliged to participate in pre-service training to get a certificate. The most conspicuous feature in training of school administrators in the countries in the study group is in-service being indispensable.

As a conclusion, this study is expected to enlighten the prospective studies in this area via presenting an opportunity to compare the applications of administrator appointment/assignment in our country and New Zealand, South Korea and China (Shanghai).

Key Words: Turkey, New Zealand, South Korea, Shanghai, School Administrators, comparative education, PISA

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablo ve Şekiller Listesi.....	x
Kısaltmalar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
1.1.Araştırma Problemi.....	2
1.2.Problem Cümlesi.....	7
1.2.1.Alt Problemler.....	7
1.3.Araştırmanın Amacı.....	7
1.4.Araştırmanın Önemi.....	8
Bölüm II: Yöntem.....	9
2.1.Araştırma Yöntemi.....	9
2.1.1.Araştırma modeli.....	10
2.2.Çalışma Grubu.....	11
2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	11
Bölüm III: Bulgular.....	12
3.1.Türk Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması.....	12
3.1.1.Türk eğitim sistemi ve yönetim yapısı.....	13
3.1.2.Türk eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı.....	18
3.1.3.Türk Eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması.....	19

3.2.Yeni Zelanda Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması.....	27
3.2.1.Genel bilgiler.....	27
3.2.2.Yeni Zelanda eğitim sistemi ve yönetim yapısı.....	27
3.2.3.Yeni Zelanda eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı.....	36
3.2.4.Yeni Zelanda eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması.....	38
3.3. Güney Kore Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması.....	47
3.3.1.Genel bilgiler.....	47
3.3.2.Güney Kore eğitim sistemi ve yönetim yapısı.....	47
3.3.3.Güney Kore eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı	55
3.3.4.Güney Kore eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması.....	60
3.4.Çin (Şanghay) Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması.....	62
3.4.1.Genel bilgiler.....	62
3.4.2.Çin(Şanghay) eğitim sistemi ve yönetim yapısı.....	63
3.4.3.Çin(Şanghay) eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı.....	66
3.4.4.Çin(Şanghay) eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması.....	68
3.5.Türkiye ile PISA’da Başarı Gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin(Şanghay)’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasındaki Ortak Yönler ve Farklılıklar...	72
Bölüm IV: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	82
4.1.Sonuç ve Tartışma.....	82

4.2.Öneriler.....	84
Kaynakça.....	87
Ekler.....	97



Tablolar ve Şekiller Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	PISA’da G. Kore, Şanghay, Yeni Zelanda ve Türkiye’nin Matematik, Fen Okuryazarlığı ve Okuma Becerilerindeki Başarıları.....	5
2	2006-2016 Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi.....	17
3	Türkiye Geneli Okul Yönetici Normları ve Münhal Kadrolar.....	22
4	MEB Mevcut Yönetici ve Öğretmen Sayıları.....	23
5	Yeni Zelanda Okul Yönetim Kurulu Üyeleri 2010-2014.....	32
6	Güney Kore Okul Sisteminin Yapısı.....	49
7	TIMMS’da 8.Sınıflarda Güney Kore’nin Başarısı.....	51
8	Yıllara Göre Güney Kore Eğitim Bakanlığı Bütçesi.....	55
9	Çin (Şanghay) Eğitim Sistemi ve Yapılanması.....	64
10	Yöneticilerin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasında Ortak Yönler ve Farklılıklar.....	75

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması.....	15
2	Türk eğitim sistemi ve yapısı.....	17
3	Yeni Zelanda eğitim sisteminin yapısı.....	29

Kısaltmalar Listesi

ERO : Eğitim Denetimi Bürosu

EYTPE : Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

ISSPP : International Successful School Principalship Project – Uluslararası Başarılı Okul Müdürlüğü Projesi

KEDI : Korean Educational Development Institute – Kore Eğitim Araştırma Enstitüsü

MEB : T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

MEBBİS : MEB Bilgi İşlem Sistemi

NAPP : the National Aspiring Principals’ Pilot – Ulusal Aday Okul Müdürleri Pilot Projesi

NZEI : New Zealand Educational Institute – Yeni Zelanda Eğitim Enstitüsü

NZPT : New Zealand Principals’ Federation – Yeni Zelanda Okul Müdürleri Federasyonu

NZSTA : New Zealand School Trustees Association – Yeni Zelanda Okul Yönetim Kurulu Üyeleri Derneği

OECD : Organization for Economic Cooperation and Development – Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA : Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PPTA : Post Primary Principals’ Association – İlköğretim Sonrası Öğretmenleri Derneği

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

Bölüm I: Giriş

İnsanoğlunun var olduğu günden bugüne çeşitli uygarlıklar kurduğu, farklı kültürler içinde yaşadığı, bu süreçte de farklı eğitim sistemleri geliştirdiği bilinmektedir. İnsanoğlu gelişmenin temel anahtarının eğitim olduğu anlayışı çerçevesinde eğitime önem vermekte ve beşeri sermayeye büyük yatırımlar yapmaktadır. Varlığını devam ettirebilmek için örgütlenme yoluna gitmek zorundadır. Örgütlenen toplumlar da devletler kurmakta ve devletler birbirleri ile kıyasıya rekabete girmektedirler. Diğer devletlerden geri kalmak istemeyenler, genellikle kendilerinden daha güçlü olanların eğitim sistemlerini incelemekte ve kendi sistemleriyle karşılaştırmalar yaparak reform çalışmaları başlatmaktadırlar.

Eğitimin en temel unsuru ve temel hedefinin insan olduğu bilinciyle, insanın eğitiminin sağlanması için uygun ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim ve öğretimin yapılabileceği en uygun ortamı sağlamak devletin önemli görevlerindedir. Çünkü bir ülkenin beşeri sermayesinin temeli eğitimidir. Bir ülkenin sosyal ve ekonomik yönden gelişmesinde, kalkınmasında ve sürdürülebilir bir rekabet gücü oluşturmasında en önemli etken eğitimidir (Maya,2013b). Eğitim, bir bütün olarak toplumun gelişmesine, ekonomik kalkınmasına, kültürel değerleri koruyarak geliştirmesine ve gelecek kuşaklara nakledilmesine yarayan ötelenemez ve vazgeçilemez öneme sahip bir süreçtir (Güngör ve Göksu, 2013). Devlet, kendisini destekleyip geliştirme fırsatı sunan etkinliklerin gerçekleşmesine zemin hazırlar ve varlığını devam ettirebilmek için gerekli eğitim ve öğretim ortamlarını sağlar.

Farklı kültür ve sosyal yapılara sahip olan ülkelerin kendilerine has eğitim sistemleri ve eğitim yönetimi yapıları bulunmaktadır. Bu yapıları anlamak ve gelişmiş ülkelerin eğitim anlayışları ile kendi durumumuzu karşılaştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla karşılaştırmalı eğitim çalışma alanını kullanmak gerekmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim; iki veya daha fazla ülkenin eğitim sistemlerinin incelenerek, ortak ve farklı yönlerinin saptanması ile ortak sorunlara karşılaştırmalar aracılığıyla çözüm

yolları sunabilmesi amacıyla yapılan araştırmaları içeren eğitim dâhilindeki bir çalışma alanıdır. Türkiye'nin gelişmiş ülkelerdeki iyi uygulama örneklerini inceleyerek, Türk eğitim sisteminin gelişip uluslararası alanda rekabet edebilmesi için bu uygulamaların ihtiyaçlar doğrultusunda değerlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir (Tatlı ve Adıgüzel, 2012).

Eğitim sistemlerinin en önemli çıktısı olan eğitimi insanlarının birbirleri arasındaki durumunu tespit edebilmek ve karşılaştırma yapabilmek amacıyla, 1997 yılında OECD tarafından geliştirilen, Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment[PISA]) kullanılmaktadır. Bu sınavla ülkelerarası boyutta üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilerin başarısı test edilmektedir. En son uygulanan PISA (2012) sınavına, toplam 65 ülkeden 15 yaş grubundaki yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bine yakın ğrenci katılmıştır (OECD, 2012) .

Yeni bir neslin yetişmesinde en önemli rollerden biri de öğretmenin varlığı ve kendisini ne kadar iyi yetiştirdiğidir. Öğretmenin eğitim ve ğretimi en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli ortamı sunacak olan kişi de o okulun veya kurumun yöneticisi konumunda olan okul müdürü, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı pozisyonunda görev alan yöneticilerdir. Yalnız Türkiye'de değil dünyanın pek çok ülkesinde yönetim işleri bir uzmanlık alanı ve yöneticilik de bir meslek olarak görülmemektedir. Bu algı ve anlayış sadece eğitim alanında değer; güvenlik, maliye, sağlık, savunma gibi diğer kamu alanları için de geçerliğini korumaktadır (Başaran ve ınkır, 2011).

1.1.Araştırma Problemi

Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde nc rolü üstlenecek olan okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesiyle ilgili etkin bir modelin ortaya konabilmesi amacıyla öncelikli olarak dünyadaki farklı uygulamaların bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Dünyadaki farklı uygulamalarla ilgili bilgi sahibi olmak, hem Türk eğitim sistemindeki var olan durumun

belirlenmesi hem de eksikliklerin görülüp giderilmesi için gerekli tedbirlerin alınmasına sağlayacağı katkı açısından önem arz etmektedir (Akın, 2012).

Birçok ülkede okul müdürlüğü veya diğer kademelerdeki okul yöneticiliği için eğitim yönetimi veya diğer yönetim alanlarında eğitim almış olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Ülkemizdeki en son uygulama da okul yöneticilerinin atanmasından vazgeçilerek dört yıllığına görevlendirme yapılması yönünde olmuştur. Diğer ülkelerde eğitim hem merkezileşmeden kurtarılmaya çalışılmakta hem de okul yöneticilerinin eğitimlerini devam ettirmelerinin önü açılmaya çalışılmaktadır. Yeni uygulamalar, okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek olması yönüne doğru kaymaktadır.

Okul yöneticileri, nesillerin yetişmesinde temel faktör olan okulları yönetmekten sorumlu kişilerdir. Bu sorumluluğun gereği olarak başında bulunduğu eğitim kurumunun işleyişini iyi bilmek ve uygulamak durumundadır. Okul yöneticilerinin bu işlevi, gerekli kuram ve kavramları beceriye dönüştürerek gerçekleştirmeleri mümkündür. Böylece eğitim kurumu başarılı bir şekilde idare edilebilir. Okul yöneticilerinin bu bilgi, beceri ve donanıma sahip olması, iyi bir eğitimsel altyapı ve yetiştirme faaliyeti ile gerçekleşebilir (Lokmacıoğlu, 2012). Bu nedenle eğitim yöneticileri iyi bir eğitimden geçirilerek görevlerine başlamalı ve sonrasında ülkenin geleceğine yön verecek bireyleri yetiştirecek çalışmaları yapmaları beklenmelidir.

PISA sınavlarında başarı grafiğini her yıl biraz daha arttıran ülkelere göz attığımızda ise eğitim yöneticilerinin ve deneticilerinin eğitim yönetimi ile denetimi alanında yüksek lisans yapmalarının teşvik edildiği ve çalışma yapanlara çeşitli kolaylıklar sağlandığı, her yıl hizmet içi eğitimlerle hem öğretmen hem de yöneticilerin bilgi ve birikimlerinin arttırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada, PISA sınavlarında göz dolduran ve üst sıralarda yer alıp orada kalmayı başaran Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) eğitim sistemleri ve eğitim başarıları ile

gelişme kaydetmekte olan Türk eğitim sistemi hakkında bilgi verilmektedir. Adı geçen ülkelerde ve Türkiye’de eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmaları ile ilgili kaynak ve belgeler taranarak araştırma probleminde belirtilen sorulara cevaplar aranmakta ve bu doğrultuda yorumlar yapılmaktadır.

Pek çok ülke PISA sonuçlarını kendi eğitim sistemlerini değerlendirmekte ve mevcut eksikliklerini tespit ederek atılması gereken adımları atmakta ve yenileşme kararları almakta kullanılmaktadırlar. Başarıyı yakalayan ülkelerle kendi eğitim sistemimizi karşılaştırma fırsatı bularak küreselleşen dünya ekonomisinin rekabetçi bireylerini yetiştirmenin adımlarını atacak reformlar yapılmalıdır. PISA’nın asıl amacı ülkelerin 15 yaş grubundaki gençleri ne kadar iyi eğitebildiğini belirlemektir. Bu sınavın uluslararası bir referans olarak kabul görmesinin nedeni de ölçtüğü becerilerin matematik, fen ve okuma alanlarında ekonomik üretkenliği belirleyen faktörler olmasıdır. Güncel hayatta gerekli olan temel becerilerle birlikte analiz, sentez, muhakeme, eleştirel düşünce, yaratıcılık becerileri de ölçülmektedir. PISA sonuçlarına göre ülkelerarası kıyaslamalar yapılırken diğer yandan ülkelerin performansını etkileyebilecek etkenler de ölçülmektedir. Akademik veriler dışında öğrenci, veli ve okul müdürlerinden de veriler toplanmaktadır. Öğrencilerden kendileri ve aile yaşantıları, müdürlerden ise öğrenme ortamları, okulları ve öğrenme deneyimleri, eğitim ve okul yönetim sistemleri ile ilgili veriler elde edilmektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

PISA sınavlarında başarılı eğitim sistemlerinin ortak özelliklerine bakıldığında, son 20-30 yıllık süreçte eğitim alanında çağ atlamalarına katkıda bulunacak kararlar alıp uygulamaya koyduklarını görmek mümkündür. Bu ülkelerde, sadece üst gruptaki öğrencilerin değil, alt gruplarda yer alan öğrencilerin de başarılarının yükseltilmesi için tedbirlerin alınması ve başarıya ulaşmaları amaçlanmaktadır. Sadece başarılı öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması en üst ile en alt grup arasındaki farkın açılmasına hizmet etmekten öteye gidememektedir. Bu amaçla yüksek performans sergileyen Uzak Doğu ülkeleri;

öğretmen seçimi ve eğitimi, öğretmenler arası işbirliği, ortak çalışma fırsatlarının sunulması, öğretmen ve okul yöneticilerinin niteliklerinin artırılmasına yönelmişlerdir. Kısaca derslik ve benzeri fiziksel ortamların artırılması yerine, insanın eğitimine yatırım yaparak başarıyı hedeflemektedirler.

Tablo 1

PISA'da G. Kore, Şanghay, Yeni Zelanda ve Türkiye'nin Matematik, Fen Okuryazarlığı ve Okuma Becerilerindeki Başarıları

Yıllar	2000		2003		2006		2009		2012	
	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra
<i>TÜRKİYE</i>										
Matematik	-	-	423	34	424	43	445	43	448	44
Fen	-	-	434	35	424	44	454	42	463	43
Okuma	-	-	441	33	447	37	464	41	475	42
<i>Y.ZELANDA</i>										
Matematik	-	-	526	9	522	11	519	13	500	16
Fen	-	-	521	10	530	7	532	7	516	7
Okuma	-	-	522	6	521	5	521	7	512	6
<i>G. KORE</i>										
Matematik	547	3	542	3	547	3	546	4	554	5
Fen	552	1	538	4	522	11	538	6	538	7
Okuma	525	7	534	2	556	1	539	2	536	5
<i>ŞANGHAY</i>										
Matematik	-	-	-	-	-	-	600	1	613	1
Fen	-	-	-	-	-	-	575	1	580	1
Okuma	-	-	-	-	-	-	556	1	570	1

Not: Problem Çözme Becerileri 2003 yılında yapılmış ve vazgeçilmiştir. Güney Kore, problem çözme alanında birinci olmuştur.

Kaynak: PISA 2012 Results in Focus'dan uyarlanmıştır.

PISA sınavlarında başarılı ülkelerde sınıf başına düşen öğrenci sayısının düşük ve yıllık öğretim saati değerlerinin yüksek olmasının eğitimde kaliteyi artırdığı söylenebilir. Bu sayede gerçekleşen olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrencilerin öğretmenlere kolay ulaşabilmesi başarıyı yükselten etkenler olarak kabul edilebilir (Maya, 2016a). Tablo 1’de, karşılaştırılan dört ülkenin de PISA sınavlarındaki genel başarı puanları ve sıraları verilmektedir.

PISA sınavlarında en az ve en çok başarı sergileyen ülkelerin eğitsel göstergeleri karşılaştırıldığında, başarılı ülkelerin öğrencilerine eğitim alanında eşit fırsatlar sundukları ve sosyal adaletin sağlanmasında daha başarılı oldukları görülmektedir. Başarılı ülkelerin kaliteli eğitimi daha geniş tabana yaymalarının altında eğitime yapmış oldukları yatırımın etkisi bulunmaktadır. Bu ülkelerde kamu eğitim harcamaları GSYH’nin % 5’i ve daha üzerindedir (Maya, 2016a). Güney Kore ve Yeni Zelanda’da kamu eğitim harcamaları GSYH’nin % 6’sından fazladır (OECD, 2015). Eğitim harcamaları ile başarının doğru yönlü ilişkisinden söz edilebilir.

Türkiye’de maarif müfettişi ve okul yöneticisi yetiştirme hususunda hizmet içi eğitim haricinde ciddi bir politika izlenmediği görülmektedir. Bu sebeple, bu görevlere aday olacak kişileri yetiştirmek amacıyla Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanında tezsiz ve tezli yüksek lisans ile doktora programları önemli bir yer tutmaktadır.

Vasıflı insanlar yetiştirmeyi ve uzmanlaşmayı amaçlayan lisansüstü eğitim, çeşitli alanlarda açılan tezli, tezsiz yüksek lisans ile doktora programlarını içermektedir. Lisansüstü eğitim, ortaya koyduğu avantajlardan dolayı yoğun ilgi çekmektedir. EYTPE alanı da en fazla rağbet gören alanlardandır. Bu alandaki lisansüstü programların öncelikli hedef grubu maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. EYTPE programında yüksek lisans eğitimine katılan öğretmen, yönetici ve denetmenlerle yapılan çalışmada bu programı tercih nedenleri arasında bu alanda uzmanlaşma ve kariyer yapma birinci sırada, okul yöneticiliği alanında

kendini geliştirme ikinci sırada çıkmıştır (Turhan ve Yaraş, 2013). Bu sonuç da yöneticilerin kendilerini yetersiz gördüğünü, bu alanda kuramsal ve uygulamalı bilgi ihtiyacı duyduklarını göstermektedir.

1.2.Problem Cümlesi

Türkiye ile PISA’da başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay)’de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasındaki ortak yönler ve farklılıklar nelerdir?

1.2.1.Alt problemler. 1) Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması nasıldır?

2) Yeni Zelanda eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması nasıldır?

3) Güney Kore eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması nasıldır?

4) Çin (Şanghay) eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması nasıldır?

5) Türkiye ile PISA’da başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay)’de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasındaki ortak yönler ve farklılıklar nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, PISA sınavlarında her geçen gün zirveye tırmanan veya aşama kaydeden Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin(Şanghay) ile bu sınavda ilerleme kaydetmekte olan Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmalarının incelenmesi, değerlendirilmesi, karşılaştırılması ile bu ülkelerde uygulanan mevcut eğitim yöneticisi yetiştirme programlarını tanıtarak eğitim sistemi içinde etkinliği olan kurum ve kuruluşları ele almaktır.

Okul yöneticilerinin çalışma ortamları, eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ve geldiği nokta ile Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ve şu anda bulunduğu durum ortaya konularak eğitim sistemimizle ortak ve ayrılan yönleri saptanarak yeni bir bakış açısı sunulması; eldeki bulgular ve değerlendirmeler çerçevesinde Türk eğitim sisteminde iyi işleyen ve aksayan yönlerin değerlendirilerek gelecek uygulamalara ve yeniliklere ışık tutulması amaçlanmaktadır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Her ülke kendi varlığını sürdürmek için kendi şartları ve ideolojisine uygun bir eğitim sistemi oluşturmak durumundadır. Ülkemiz katı merkezîyetçi bir yapıya sahip olan Fransız sistemini tercih etmiş (Erden, 2013) ve küçük değişimlerle bugün mevcut olan sistemi yaratmıştır. Eğitim sistemi bir toplumu bütünleştiren ekonomik ve sosyal açıdan gelişimini sağlayan bir öneme sahiptir. Var olan yapının daha da güçlendirilmesi, var olan sorunların daha uygun çözümlere kavuşturulması için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini analiz ederek kendi eğitim sorunlarımıza çözüm bulmak durumundayız. Bu nedenle özellikle her geçen gün eğitim sistemleri ve eğitimdeki başarılarıyla gündemde kalmayı başarabilen ülkelerin eğitim sistemleri ile Türk eğitim sistemini karşılaştırmakta fayda vardır. Bu sayede PISA sınavlarında başarılı ülkelerin okul yöneticilerinin yetiştirilme yöntemlerinin incelenerek bir kıyaslama yapılması ve Türk eğitim sisteminde kaliteli ve daha iyi yöneticiler yetiştirmenin önünün açılması mümkündür.

Çalışmanın, geleceğin küreselleşmiş dünyasında rekabet edecek öğrenciler yetiştirmek zorunda olan ülkemiz eğitim kurumlarındaki yöneticilere ve bu alanda karar verme mekanizmasında yöneticilik görevi üstlenenlere, bu alanda araştırma yapacaklara ve gelecekte yönetici olmayı düşünenlere yol göstermesi beklenmektedir.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ele alınmaktadır.

2.1.Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ve olgularla ilgili bilgi ihtiva eden yazılı materyallerin analizinden oluşur. Hangi dokümanların araştırma için önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada kitaplar, dergiler, periyodik yazılı kaynaklar ve internet ortamından alınmış gazeteler, web siteleri, raporlar, makaleler vb. kaynaklara yer verilmektedir. Doküman analizi, bir veri toplama yöntemi olarak kullanılarak OECD'nin yayınlamış olduğu raporlardaki veriler ele alınmaktadır. Doküman analizi, araştırma problemi ile ilgili yıl içinde yayınlanan resmi istatistikler ve resmi raporlar aracılığıyla analiz yapmayı sağlamaktadır.

Karşılaştırma, bir düşünce ve düşünceyi geliştirme yöntemi olarak ele alınmaktadır. Karşılaştırma, bir varlığın diğerinden ne kadar üstün ya da düşük olduğunun gösterilmesi, bilinen sayesinde bilinmeyenle ilgili bilgilere ulaşılması, birbirine benzemediği düşünülen iki şeyin aslında ne kadar benzer veya farklı olduklarının gösterilmesi, bir şeydeki değişimin ya da ne kadar değişime uğradığının gösterilmesi amacıyla kullanılır. Buradaki amaç, ayrılıkları veya benzerlikleri göstermenin yanında açıklamak, ikna etmek ya da bilgilendirmektir. Karşılaştırmada iki yaklaşımdan söz edilebilir (Balcı, 2013):

1. İki farklı eğitim sisteminin belirli ölçütlere göre karşılaştırılması. Önce ilk ölçüte göre karşılaştırma yapılır. Daha sonra bire bir her bir ölçüt karşılaştırmaları yapılır.
2. İkinci yaklaşımda ise önce birinci ülkenin sonra ikinci ülkenin eğitim sistemleri amaç,

politika, yönetsel yapılanma ve yönetim süreçleri betimlenir. Daha sonra her iki ülke eğitim sistemleri de bu ölçüte göre karşılaştırılır. Bu çalışmada ikinci yaklaşım benimsenmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim, değişik ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek ortak yönleri ile farklılıklarının tespit edilmesi ve benzer sorunların karşılaştırmalar aracılığıyla çözüme kavuşturulması amacıyla yapılan araştırmaları kapsayan eğitim içerikli bir çalışma alanıdır. Karşılaştırmalı eğitim alan yazında bir yöntem bilimi kabul edilmektedir. Bununla birlikte karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan farklı araştırma yaklaşımları da mevcuttur. Bu araştırma yaklaşımların yatay ve dikey yaklaşımlar olarak ele alınmaktadır. Yatay yaklaşımda araştırılan eğitim sistemlerindeki bütün boyutlar o devire ait değişkenlerle karşılaştırılarak farklılıklar saptanmaya çalışılır. Dikey yaklaşımda öncelikle incelenen eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim süreci incelenmektedir. Problem çözme yaklaşımında da eğitim sisteminin aksayan yönleri ele alınır ve çalışılan soruna çözüm aramak maksadıyla düzenli bir şekilde analiz yapılır. Örnek olay yaklaşımında, birbirinden farklı ülkelerin eğitim tecrübelerinin benzer koşullara sahip diğer ülkeler için yararlı olacağı düşüncesi hâkimdir. Yapısal-işlevcilik yaklaşımında, eğitim sistemiyle toplumun diğer kurumları arasındaki karşılıklı ilişkiler ele alınır ve analiz edilir. Geleneksel analiz yaklaşımı olarak kabul edilen tanımlayıcı yaklaşımda ise konuyla ilintili alan yazın incelenerek ortak yönler ve farklılıklar karşılaştırılır (Ültanır, 2000).

2.1.1.Araştırma modeli. Tarama modelindeki araştırma PISA sınavlarında başarılı olan Güney Kore, Yeni Zelanda ve Şanghay ile Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasının karşılaştırmalı analizini yapmayı amaçlamaktadır. Bir grubun istenilen özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanması çalışmalarına tarama araştırması denir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu model, geçmişteki veya mevcut bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusunu etkileme ve değiştirme söz konusu değildir. Amaç müdahale etmeden doğru bir şekilde gözlem yapmak ve verilere

ulaşmaktır (Karasar, 2015). Tarama modelinde araştırma konusu hakkında kayıtlara başvurulmakta ve elde edilen veriler bir araya getirilerek işlenmekte ve yorumlanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, PISA (2009) ve PISA (2012) matematik, fen ve okuma alanları sonuçlarına göre üst sıralarda yer alan Yeni Zelanda, Güney Kore, Çin (Şanghay) ile her sınavda aşama kaydeden Türkiye'den oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde, konu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak ve ilgili dokümanlara ulaşılarak, Türkiye ile PISA'da başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay)'de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasındaki ortak yönlerin ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu dokümanlar, şunlardır: kitaplar, gazeteler, dergiler, web siteleri, makaleler, bildirimler, sunumlar, yüksek lisans ve doktora tezleri, UNESCO ve OECD raporları, sayısal istatistikler, bültenler. Bu kaynaklardan sağlanan araştırma verilerinin, en güncel ve resmi istatistiklerden elde edilmesine özen gösterilmesinden dolayı verilerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Doküman analizi beş aşamada ele alınmaktadır: (1) dokümanlara erişilmesi, (2) özgünlüğün gözden geçirilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verilerin analizi, (5) elde edilen verilerin kullanımı (Forster, 1995). Bailey (1994), doküman incelemesinin güçlü ve zayıf yönlerini şöyle ifade etmektedir: Kolaylıkla erişilemeyecek özneler, tepkisizlik, uzun vadeli analiz, örneklemin büyüklüğü, bireysellik ve özgünlük, nitelik ve nispeten düşük maliyet güçlü yönleri; muhtemel yanlılık, seçilmişlik, eksiklik, ulaşılabilirlik, örneklem yanlılığı, sınırlı sözel olmayan davranış, standart bir biçimden uzaklık, kodlama zorluğu zayıf yönleridir.

Bölüm III: Bulgular

Çalışma grubuna dâhil olan ülkelerdeki eğitim sistemleri yapılanma ve yönetim açılarından farklılıklar arz etmektedir. Tüm ülkelerde temel eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Bu bölümde elde edilen veriler değerlendirilerek ülkelerin eğitim sistemleri yapısal ve yönetim açısından incelenmekte ve okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması karşılaştırılmaktadır.

3.1. Türk Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması

Türkiye’de hala yürürlükte bulunan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43.maddesinde “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”; 45.maddesinde de “Hangi derece ve türdeki eğitim, öğretim, teftiş ve yönetim görevlerine, hangi seviye ve alanda öğrenim görmüş olanların ne gibi şartlarla seçilebilecekleri yönetmelikle düzenlenir” denmektedir. Ancak mevzuatta defalarca yapılan düzenlemelere rağmen yönetici ve denetmen eğitimlerini MEB’in üniversitelerle ortaklaşa bir çalışma ile yürütemediği ortadadır.

Mevzuat "eğitim öğretim ve yönetim görevleri"ni "öğretmenlik" kavramı içinde ele almaktadır. Böylelikle 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un "Meslekte aslolan öğretmenliktir" hükmünün, 1739 sayılı Kanun ile devam ettirildiği ve ilköğretim müfettiş adaylarının belli bir dönem başarı sergileyen ilkokul öğretmenleri arasından seçildiği ve eğitim enstitülerinde yetiştirildiği belirtilmektedir. Birçok defa bu maksatla kısa süreli yoğunlaştırılmış yetiştirme kursları düzenlendiği anlaşılmaktadır. Bakanlık Müfettişi ve her kademedeki yönetici ihtiyacının ise uzmanlık eğitimi alıp almadığına bakılmaksızın, öğretmenlerden seçilen kişilerle karşılandığı bilinmektedir. Hatta kanun maddesinde bulunan "Meslekte aslolan öğretmenliktir" hükmüne dayanarak, bir öğretmenin hazırlanan kararnamelerle genel müdürlüğe, bir genel müdürün kararname ile öğretmenliğe atanmaları ya da bir öğretmenin bir kararname ile bir uzmanlık kadrosuna tayin edilmesinin olağan

uygulamalar haline geldiği anlaşılmaktadır (Aydın, 1995, s.5). Bu uygulamalar da sürekli eleştiri almaya devam etmektedir. Uzun yıllar yöneticilik yapmış olan çalışanların tekrar öğretmenliğe dönmeleri ve sınıf içinde yüksek performans göstermelerinin beklenmesi, hem nesnel hem de profesyonel bir yaklaşım olmaktan uzaktır. Çok emek verirseniz, öğretmenden iyi bir müdür olur; ancak eski bir müdürden iyi bir öğretmen olamayacağı unutulmamalıdır (Açıkalm, Şişman ve Turan, 2011).

Dünya'da okul sayısının, fabrika sayısından fazla olmasına rağmen eğitim yöneticilerinin profesyonelleştirilemediği ve eğitim yöneticiliğinin dünya genelinde meslek olarak benimsenip yaygınlaşamadığı anlaşılmaktadır. Son dönemde eğitim yöneticiliğinden çok eğitim liderliği kavramı ve eğitim liderlerinin yetiştirilmesi ön plandadır. Dünyanın küreselleşmesi ile birlikte eğitim yönetimi alanındaki gelişmeler ve çağa ayak uydurma düşüncesi, eğitim yöneticilerini değişime zorlamaktadır (Çelik, 2002).

Eğitim, ekonomik kalkınmanın yakalanmasında, vasıflı beşeri sermayenin ortaya çıkmasında, gelir dağılımının eşitlenmesinde, yüksek hayat standartlarının yakalanmasında, ekonomik ve sosyal dengesizliklerin asgari düzeye çekilmesinde ve diğer birçok konuda önemli etkiye sahiptir. Gelişmişlik ve eğitim arasında doğru yönlü bir ilişki söz konusu olduğundan eğitimin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Eğitimin çekirdeği olan okulların nitelikli ve yetişmiş insan eliyle yönetilmesi önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerine, büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Altundemir, 2008).

3.1.1.Türk eğitim sistemi ve yönetim yapısı. Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi kavramları, eğitimin bütünüyle bağlantılıdır. Amaç ve ilkeleri yönünden açık sistem özelliği taşıyan eğitim sistemi okulları da içine alan bir üst sistem konumundadır. Okul yöneticiliği ile eğitim yöneticiliği ayrı ayrı alanlardır. Okul yöneticiliğinin ve eğitim yöneticiliğinin yeterli alanları birbirinden ayrılmaktadır (Taymaz, 2011). Eğitimi yönetimi, okul yönetimini de içine alan bir alandır. Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi kavramları, okulu ve okul yönetimini de

kapsar. Eğitim yönetimi okul yönetimine göre daha genişdir ve okul yönetimini de kapsar, (Şişman, 2014).

Ülkemizde eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesi, yükseköğretim kurumları dışındaki okulların açılması, kapatılması, denetlenmesi iş ve işlemleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sorumluluğu altındadır. MEB merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere üçe ayrılır (Şekil 1). MEB yönetimi, Milli Eğitim Bakanı'na bağlıdır. Bir bakan yardımcısı, bir müsteşar ve 5 müsteşar yardımcısı Bakana bağlı olarak görev yapmaktadır.



Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html> adresinden 29/02/2016 tarihinde erişilmiştir.

Şekil 1. T.C. MEB teşkilat şeması

Merkez teşkilatı hizmet birimleri şunlardan oluşmaktadır: Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Hukuk Müşavirliği, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü,

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Kalem Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü (Şekil 1).

Bakanlığın bilimsel danışma ve inceleme organı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'dır. Bakanlığın en yüksek danışma kurulu ise Millî Eğitim Şûrası'dır. Eğitim ve öğretim ile ilgili ihtiyaç duyulan hususları incelemek, araştırmak ve tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevlidir. Bakanlık, mevzuata uygun olarak taşra teşkilatı kurabilmektedir. Her il ve ilçede bir millî eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. İlçe millî eğitim müdürlükleri, görev ve hizmetler yönünden mahalli mülki idare amirleri ile il millî eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludurlar. Bakanlık, 13/12/1983 tarihli ve 189 sayılı Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Yurtdışı Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname esasları çerçevesinde yurtdışında da teşkilatına yoluna gitmektedir (MEB, 2011).

Ana hatları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile çizilmiş olan Millî Eğitim Sistemi, "Örgün Eğitim" ve "Yaygın Eğitim" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır: Örgün eğitim okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimden oluşmaktadır (Şekil 2). Okul öncesi zorunlu olmayıp paralıdır. İlköğretim ve ortaöğretim okulları zorunludur. Devlet okullarındaki eğitim parasızdır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre; ilköğretim çağı, 6-13 yaş grubundaki çocuklar için mecburidir. Okul çağı, çocuğun 5 yaşını doldurduğu yılın eylül ayı sonunda başlar ve 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter. Eğitimin zorunlu olması nedeniyle, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, öğrencinin ortaöğretim kurumuna kayıt yaptırabilmesi için öğretim yılının başlayacağı tarihte 19 yaşından gün almama şartı aranır. Bu şartlara sahip olmayan öğrencilerin kaydı örgün

ortaöğretim kurumlarına alınmaz. Açık öğretim liselerine yönlendirilirler. Ortaöğretim, devlet okullarında parasız ve zorunludur.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI

Yaş	YÜKSEKÖĞRETİM				ÇIRAKLIK EĞİTİMİ	ORTAÖĞRETİM	ORTAOKUL	İLKOKUL	OKUL ÖNCESİ	İSTEĞE BAĞLI	
	DOKTORA	TIPTA UZMANLIK	DOKTORA	DOKTORA							
	III	IV		III							
	II	III		II							
	I	II	III	I							
	MASTER	I	II	MASTER							
24	II	LİSANS DİP.	I	II							
23	I	VI	LİSANS DİP.	I							
22	LİSANS	V	V	LİSANS DİP.							
21	IV	IV	IV	IV							
20	III	III	III	III							
19	II	II	II	II							
18	I	I	IX	I							
	HAZIRLIK (İSTEĞE BAĞLI)			ÖNLİSANS	AÇIKÖĞRETİM	AÇIKÖĞRETİM					
	YÜKSEKÖĞRETİM										
18			XII								
17		XII	XI		XII						
16		XI	X		XI						
15		X	IX		X						
14		IX	HAZIRLIK		IX						
	GENEL ORTAÖĞRETİM				MESLEKİ ORTAÖĞRETİM						
13					VIII						
12					VI						
11					VI						
10					V						
					ORTAOKUL						
9					IV						
8					III						
7					II						
6					I						
					İLKOKUL						
5											
3											
Yaş					OKUL ÖNCESİ EĞİTİM (ANAOKULU VE ANASINIFI)						

Kaynak: meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015 dosyasından alınmıştır.

Şekil 2. Türk eğitim sistemi ve yapısı.

Eğitim, sadece bireye sınırlı fayda sağlamaz; toplumun genelini de etkiler. Devletler de ekonomilerini geliştirmek ve sũrdũrũlebilir kalkınmayı yakalamak için yetişmiş insan gũcũne ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla devletlerin, insana ve insanın eğitimine yatırım yapmaları kaçınılmazdır. Bũylece eğitime yapılan harcamalar, beşeri sermayeyi geliştirerek ekonomik bũyũmeyi ve refahı sağlar. Asgari eğitim dũzeyinin yũkselmesi için devletler yatırımlar yapmakta ve karşılığını almaktadırlar. Bu amaçla yapılan yatırımların şekli ve miktarı ũlkeden ũlkeye değişmektedir (Altundemir, 2008). ũlkemizde de ilköğretim ve ortaöğretimin 12 yıl zorunlu olması ile devletin eğitime ayırdığı pay, Tablo 2’de de gũrũldũđũ gibi her yıl biraz daha artmaktadır.

Tablo 2
2006-2016 Milli Eğitim Bakanlığı Bũtesi

Yıllar	MEB	YÖK ve ũniversiteler	ÖSYM	Toplam Eğitim Bũtesi
2006	16.568.145.500	5.846.822.761	171.921.000	22.586.889.261
2007	21.355.634.000	6.586.692.000	191.717.000	28.134.043.000
2008	22.915.565.000	7.318.284.650	152.077.000	30.385.926.650
2009	27.446.778.095	8.772.719.225	150.170.000	36.369.667.320
2010	28.237.412.000	9.355.457.600	150.865.000	37.743.734.600
2011	34.112.163.000	11.503.927.500	160.192.000	45.776.282.500
2012	39.169.379.190	12.743.603.000	232.559.000	52.145.541.190
2013	47.496.378.650	15.227.760.500	291.996.000	63.016.135.150
2014	55.704.817.610	16.939.010.000	359.980.000	73.003.807.610
2015	62.000.248.000	18.493.252.000	364.239.000	80.857.739.000
2016	76.354.306.000	23.590.696.000	443.303.000	100.390.305.000

Kaynak: MEB 2016 Yılı Bũte Sunuşu'ndan alınmıştır.

2015 yılı itibari ile OECD ũlkelerinde eğitim bũtesinin Gayrisafi Yurtiçi Hasıla’ya (GSYH) oranı %6 iken Tũrkiye’de %3,19 gibi oldukça dũřũk bir orandadır. 62.000.248.000,00 TL olan 2015 yılı bũtesinin merkezi yũnetim bũtesine oranı %13,11’dir. Bũtenin %68’i personel giderlerine, %9,32’si de yatırıma ayrılmaktadır. 2015 yılı bũtesinin, 2014 bũtesine gũre %11,30; 2016 yılı bũtesinin de 2015 bũtesine oranla %23,15 artış gũsterdiđi gũrũlmektedir (MEB, 2014; MEB, 2015).

3.1.2. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı. 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." denmektedir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 88-B/2d.maddesi, öğretmenlere; enstitü ve okul müdürlüğü, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlerinin ikinci görev olarak yaptırılmasına izin vermektedir. Aynı kanunun 45.maddesinde yönetici olarak görevlendirilecek olanların şartlarının; 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 37.maddesinin 7.fıkrasında okul/kurum müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görev yapanların hizmet sürelerine ve/veya isteğe bağlı yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esasların yönetmelikle düzenleneceği belirtilmektedir. 652 sayılı KHK'nin 33.maddesi de, bakanlığın her düzeydeki yöneticilerini görevlerini kanuni hükümler, stratejik plan, hazırlanan programlar, performans ölçütleri ve hizmet kalite standartları çerçevesinde yürütmekten üst yetkililere karşı sorumlu kılmaktadır. 37.maddenin 8.fıkrası kapsamındaki yapılan görevlendirmelerin atama, terfi ve özlük hakları yönünden kazanılmış hak doğurmayacağına hükmedilmektedir.

Eğitim yönetiminin sınırlı alan uygulamalarından birisi de okul yönetimidir (Bursalıoğlu, 2013). Ülkemizde okul yönetiminden öncelikli olarak okul müdürleri sorumludurlar. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, okulu yasal hükümleri doğrultusunda himayesindeki çalışanlarla birlikte okul müdürü yönetir. Okul müdürü; öğrenci işleri, eğitim ve öğretim, yönetim, personel işleri, tahakkuk, taşınır mal iş ve işlemleri, yazışmalar, eğitsel, sosyal ve kültürel etkinlikler, parasız yatılılık ve bursluluk, taşınmalı eğitim, okul güvenliği, temizlik, bakım ve beslenme, koruma, düzenin sağlanması, öğrenci ve öğretmen nöbetleri, çevre ve halkla ilişkiler ve diğer verilen görevlerin yürütülmesini sağlar. Ayrıca görev tanımında belirtilen görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından verilen görevlerin yerine getirilmesinden sorumludur.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği de, okul müdürünü, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak ve mevzuat hükümlerine bağlı kalarak okulun amaçlarına ulaşmak için mevcut kaynakların etkin ve verimli kullanımından, takım ruhu anlayışıyla yönetim ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitimsel ve öğretimsel lider kabul etmektedir. Okul müdürü, oluşturulan ekip, komisyon ve kurullarla işbirliği yaparak okulu yönetir.

3.1.3. Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması. Bilgi toplumu olarak nitelendirilen günümüz toplumu, bilgiyi işleyebilen, yönetebilen, sürekli öğrenen, değişime açık, öğretmenlerin aklını yönetebilecek bir okul modeli beklemektedir. Bu modelin temel anahtarı, eğitimsel ve öğretimsel liderlik sergileyebilecek okul yöneticileridir. Çağdaş ve öğrenen okul modelinin yöneticileri, mevcut durumu koruyan anlayıştan uzak, değişime açık ve değişimin öncüsü olmalıdırlar.

MEB kurumlarında müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlerini ikinci görev olarak yürütecekler için 10 Haziran 2014 tarihinde yayımladığı yönetmelik ile yönetici atamasından vazgeçmiş ve yöneticileri dört yıllık dönemler halinde görevlendirme yolunu tercih etmiştir. MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik, 6 Ekim 2015 tarihinde değiştirilerek ve dönem dönem yeni eklemeler yapılarak bugünkü mevcut haline ulaşmıştır. İlgili yönetmeliğin 5.maddesindeki yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlarda yükseköğretim mezunu olmak yeterli görülmektedir. Okul yöneticisi olmak için diğer bir şart da “Başvurunun son günü itibariyle Bakanlık kadrolarında öğretmenlik yapıyor olmak” bulunmaktadır. Bu şart, okulu yönetecek olanların öğretmenler arasından seçilmesinin tercih edildiğini göstermektedir. Alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı hariç yüksek lisans eğitimini yönetim dışı alanlarda tamamlayanlara 2 puan, yönetim alanında yapanlara 3 puan; doktorasını yönetim

alanı dışında yapanlara 4 puan, yönetim alanında doktora yapanlara da 5 puan verilmektedir (Ek 1).

Okul müdürü olabilmek için en az iki yıl müdür başyardımcılığı, daha önce müdürlük veya bakanlık kadrolarında şube müdürlüğü yapmış olmak gerekmektedir. Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlendirmelerinde yazılı sınav sonucu, okul/kurum müdürlüğü görevlendirmelerinde ise sözlü sınav sonucunun Ek-1 ile ortalamasından elde edilen puan önem kazanmakta ve elde edilen puanların üstünlüğüne dayalı olarak görevlendirmeler yapılmaktadır.

Müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığında dört yıllık ya da aynı eğitim kurumu müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığında toplam sekiz yıllık görev süreyi dolduranlar ile İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin çıkacağı duyurunun son günü itibarıyla 5. ve 7.maddelerdeki koşullara sahip olanlar arasından müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilecekleri tespit etmek amacıyla MEB veya ÖSYM Başkanlığı'nca test yöntemi ile yazılı sınav yapılır. Yapılan sınavdan yüz puandan yetmiş ve üzeri puan alanlar başarılı kabul edilir. Bu sınavın geçerliliği, kesin sonuçların ilan edildiği tarihten itibaren en fazla bir yıl süreyle sınırlıdır ve bu amaçla yapılacak bir sonraki sınavın tarihine kadar geçerliliğini korur.

Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı seçme sınavının konuları ve puan değerleri şöyledir:

- a) Türkçe-dil bilgisi: %10,
- b) Genel kültür: %10,
- c) Resmî yazışma kuralları: %4,
- ç) Halkla ilişkiler ve iletişim becerileri: %4,
- d) Okul Yönetimi: %4,
- e) Yönetimde insan ilişkileri: %4,

f) Okul geliştirme: %4,

g) Eğitim ve öğretimde etik: %5,

ğ) Türk idare sistemi ve protokol kuralları: %5,

h) Mevzuat (T.C. Anayasası, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 657 sayılı DMK, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK): %50.

Müdürlüğü münhal bulunan, dört veya sekiz yıllık müdürlük süresini tamamlayanların boşaltacağı eğitim kurumları, il millî eğitim müdürlüklerince internet sitelerinde duyuruya çıkarılır. Halen kurucu müdür olarak görev yaptıkları okul/kuruma, bu okul/kuruma müdür normunun verildiği ilk dönemde müdür olarak görevlendirilme talebinde bulunanlar ile müdürlükte dört yıllık görev süresini tamamlayanlardan hâlen müdür olarak görev yaptıkları eğitim kurumuna yeniden müdür olarak görevlendirilme talebinde bulunanların, görev yaptıkları okul/kurumları ile sınırlı kalmak kaydıyla, toplam puanlarına sekiz puan daha ilave edilir (Ek-1).

Müdürlük görevlendirmesine hak kazanan adayların, Ek-1 yönetici değerlendirme ve Ek-2 sözlü değerlendirme formlarına göre hesaplanan puanların ortalamalarına göre puan üstünlüğü ve tercihleri de göz önünde bulundurularak, il millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile müdür olarak görevlendirmeleri yapılmaktadır (Ek-2).

Yöneticilerin görevlendirilme süreleri dört yıldır. Aynı yönetim kademesinde ve aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla görev yapan yöneticilerin görevlendirmeleri bu okul/kurumlara yapılmaz. Buldukları eğitim kurumunda aynı yönetim kademesinde dört

yıldan fazla ve sekiz yıldan az görev yapanlardan aynı eğitim kurumuna yönetici olarak görevlendirilenlerin görevleri, sekizinci ders yılı sonu itibarıyla bu yönetmeliğe uygun olarak sona erer.

Müdür başyardımcılığı ve/veya müdür yardımcılığı münhal bulunan veya dört ve sekiz yıllık müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı süresini tamamlayanlardan boşalacak eğitim kurumları, il millî eğitim müdürlüklerinin internet sitesinde duyuruya çıkar, yazılı sınavda başarılı olup müdür başyardımcısı ve/veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilmek isteyenlerin başvuruları MEBBİS üzerinden alınır, adayların en fazla 20 eğitim kurumu tercih etme hakkı vardır.

Müdür başyardımcısı ve/veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilme talebinde bulunan adaylar, tercihleri de göz önüne alınarak puan üstünlüğüne göre okul/kurum müdürünün hazırladığı inha, il millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile dört yıllığına müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilirler.

Puanların eşit olması durumunda sırasıyla, yöneticilikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki hizmet puanı fazla olan adaylar görevlendirilir. Eşitliğin bozulmaması hâlinde görevlendirilecek adayı kura belirler. Görevlendirme süreci, itirazların sonuçlandırıldığı tarihten sonraki on iş günü içinde tamamlanmak zorundadır.

Tablo 3

Türkiye Geneli Okul Yönetici Normları ve Münhal Kadrolar

Unvan	Norm Kadro Sayısı	Mevcut Kadro Sayısı	Münhal Kadro Sayısı	Mevcut / Norm %
Okul Müdürü	35.208	28.777	6.431	81,73
Müdür Başyardımcısı	2.884	2.076	808	71,98
Müdür Yardımcısı	62.389	38.863	23.526	62,29
Toplam	100.481	69.716	30.765	69,38

Kaynak: <http://turkkamu.net/> adresinden 6 Mart 2016 tarihinde derlenmiştir.

Müdür başyardımcısı/yardımcısı ihtiyacının karşılanamadığı eğitim kurumları ile yeni açılan eğitim kurumlarının müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılıklarına; sınav sonuçlarının geçerli olduğu süreyle sınırlı kalmak kaydıyla, yazılı sınavda yetmiş ve üzerinde puan alıp yönetici olarak görevlendirilemeyen adaylar arasından aynı yöntemle dört yıl süreli görevlendirme yapılabilmektedir. Dört yıllık görev süresini dolduran müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının görev süreleri, okul/kurum müdürünün inhası, il millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile dört yıl daha uzatılabilmektedir.

Tablo 3'te Türkiye genelindeki okullarda/kurumlarda görev yapan mevcut okul/kurum yönetici normları ve münhal kadro sayıları; Tablo 4'te de MEB merkez ve taşra teşkilatında görev yapan yöneticilerin cinsiyete göre dağılımı ve oranları verilmektedir. Mevcut ihtiyacın henüz karşılanamadığı görülmektedir. Açık kadrolardan kaynaklanan iş yükü ya mevcut yöneticilerce ya da geçici görevlendirmelerle kapatılmaya çalışılmaktadır. Okul yöneticilerine sadece 2015-2016 öğretim yılında iki ağır yük daha eklenmiştir. Bunlardan birisi, kapatılan dersanelerin yerine okullarda açılan destekleme ve yetiştirme kursları; diğeri de iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili iş ve işlemlerdir.

Tablo 4
Cinsiyete Göre Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Sayıları

	Erkek	Kadın	Toplam	Oran K/E
İl Milli Eğitim Müdürü	80	1	81	1,23%
İlçe Milli Eğitim Müdürü	709	5	714	0,70%
Okul Müdürü	26.061	2.238	28.299	7,91%
Müdür Başyardımcısı	1.821	115	1.936	5,94%
Müdür Yardımcısı	29.611	7.431	37.042	20,06%
Okul Yöneticileri Toplamı	57.493	9.784	67.277	14,54%
MEB Eğitim Yöneticileri Toplamı	65.511	12.678	78.189	16,21%

Kaynak: <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin> 13/07/2016 tarihinde erişilmiştir.

Eğitim yönetiminde teorik ve uygulama konuları arasında bütünlüğün sağlanamaması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplam kalite yönetimi, öğrenen örgüt, kaos yönetimi, stratejik yönetim gibi işletme odaklı bilgilerin uygulamaya yansıtılması çözüm

bekleyen bir sorundur (Çelik, 2002). Bu bilgilerin eğitim yönetimi alanına uyarlanması ve ardından uygulanması da ayrı bir sorundur.

Şimşek (2004), Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne üç eğitim yönetici yetiştirme modelinin varlığından bahsetmektedir. Birincisi, çıraklık modelidir. Merkeziyetçi düşünceyle yoğurulmuş Türk okul sisteminde okul yöneticileri, merkezi otoritenin memuru, okuldaki yansıması ve temsilcisi konumundadır. Bu model, merkeziyetçi yönetim anlayışının bir uzantısıdır.

İkincisi, Eğitim Bilimleri modelidir. Bu modelin temel sayıltısı yönetimin bilimsel bir çalışma alanı olmasıdır. Yönetici adaylarının örgütlenme, yönetsel ilişkiler, liderlik benzeri temel alanlarda akademik bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu modele uygun olarak eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde çeşitli eğitim yönetimi ve denetimi programları açılmış ve bu programlardan mezun olan adayların MEB tarafından okul yöneticisi olarak atanmaları sık sık gündeme gelmiş, ancak bu beklenti hayata geçirilememiş, mezunlar alanlarında öğretmen olarak atanmış ve hizmet vermişlerdir. “Eğitim Bilimleri Modeli” 1993 yılında hazırlanan 14. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı’nda yönetici yetiştirmenin etkili yollarından biri olarak kabul görmüştür.

Üçüncüsü, bir model olmamakla beraber 1999 yılında yayımlanan MEB Yönetici Atama Yönetmeliği ile Bakanlık, okul yöneticisi atamada bazı ek kıstaslar kullanmaya başlamıştır. Yüksek lisans yapmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda eser sahibi olmak tercih nedenleri arasında bulunmaktadır. Yönetici Seçme Sınavı’ndan en az 70 almak bir ön koşul kabul edilmiştir. Bu uygulama temelde yönetici yetiştirmedeki geleneksel “Çıraklık Modeli” uygulamasında değişikliğe yol açmamaktadır (Şimşek, 2004).

Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme hususunda hizmet içi eğitim dışında belirli bir politika bulunmamaktadır. Bu görevleri yerine getirecek kişileri yetiştirmek amacıyla üniversitelerde EYTPE alanında tezsiz, tezli ve doktora eğitim çalışma programlarının açıldığı

ve sonuca böylece gidilmeye çalışıldığı görülmektedir (Turhan ve Yaraş, 2013). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin uygulama boyutunda staj uygulaması, deneyim odaklı öğrenme, örnek olay incelemesi, sorun temelli öğrenme yöntem ve yaklaşımları sergilenmektedir.

1953 yılında Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi'nin (TODAİE) kurulmasıyla kamu yönetimi yüksek lisans programları başlamıştır. Ancak program genel yönetim alanında olup eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik değildir. Değişik üniversitelerin bünyesinde açılan Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği programları da 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) öğretmen yetiştiren kurumları yeniden yapılandırması çerçevesinde kapatılmıştır.

23/09/1998 tarih ve 23472 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik uyarınca, okul/kurum müdürü olmak isteyenlerin iki aşamalı bir sınava tabi tutulmaları gerekmektedir. Adaylar, hizmet içi eğitime hak kazanacak adayları belirlemek amacıyla yapılacak seçme sınavına katılmak ve seçme sınavında başarılı olarak hizmet içi eğitim sonunda yapılan değerlendirme sınavında da başarılı olmak zorundadırlar. Bu süreçlerin sonunda başarılı olanların atanmalarının uygun görüldüğü ifade edilmektedir. Bununla birlikte, eğitim yönetiminde lisans ya da lisansüstü öğrenimi tamamlayanlar, TODAİE Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programı'nı bitirenler arasından en az beş yıllık öğretmenlik hizmeti bulunanların, seçme sınavına katılıp katılmadığına bakılmaksızın hizmet içi eğitim programına alınacakları belirtilmektedir.

14. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur. Eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşme, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin esas alınması ile yöneticilerin yetkilerinin artırılması; eğitim yöneticilerinin, üniversiteler ile işbirliği ile yetiştirilerek; eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerin sahip olması gereken niteliklere haiz olanların alınması kararlaştırılmıştır (TTKB, 1993).

Toplam Kalite Yönetiminin öncüsü kabul edilen Edward Deming'e göre örgütsel sorunların ortaya çıkmasının %85'inin nedeni sistemi kurmak, kollamak ve geliştirmekten sorumlu olan yöneticilerdir. Ülkemizde eğitim örgütlenmesine hakim olan yönetim erki Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Eğitim sistemimizdeki yönetim zaafiyetleri aslında kamu yönetiminde karşılaşılanların bir uzantısından başka bir şey değildir. Mevcut örgütsel yapılanma, yönetim anlayışı ve gelenekler doğrultusunda eğitim yöneticisi yetiştirme tartışmaları kuramsal olmaktan ileriye gidemeyecektir. Sistemlerin tamamı, yenilediği, küreselleşmenin ulusal ve yerel unsurları hızla etkilediği, gelişimlerin günlük periyotlara kadar indiği bir dönemde eğitim istemimizin yenilenmesi, çağın gereklerine uygun hale getirilmesi kaçınılmazdır (Şimşek, 2004).

Uluslararası örnekler ve bu ülkelerin yönetici yetiştirme alanındaki reform girişimlerine göz attığımızda, öğrenci başarısının merkeze konulduğu ve temel hedef olarak alındığı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle 21.yüzyıl okul yöneticisinin hedefi, öğrenci başarısı ve öğrenmesinin gelişiminin sağlanmasıdır. Okul yöneticisi yetiştirme programlarının içeriği bu hedefin gerçekleştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Müdürlerin, eğitimin karar mercilerince ortaya konan standartlara dayalı yenilikleri daha etkili uygulayabilecek eğitsel liderler olabilmeleri için, okul müdürlerinin hazırlanması aşamalarında üniversiteler ile eğitimdeki yetkili makamların işbirliğine gitmeleri zorunlu görünmektedir. Türkiye'deki eğitim alanındaki atama, görevlendirme, yerleştirme ve görevde yükselmeye dair uygulamalar dikkate alındığında MEB ile üniversiteler arasındaki işbirliği zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Yönetici yetiştirmek amacıyla üniversitelerce hazırlanan eğitim programları içerik yönünden yetersiz görülmektedir. Diğer eksikliklerin yanında uygulama boyutunun eksikliği de önemli bir problem olarak göze çapmaktadır (Korkmaz, 2005, s.14).

3.2.Yeni Zelanda Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması

3.2.1.Genel bilgiler. Yeni Zelanda, Pasifik Okyanusunun güneyinde bir ada ülkesidir. Avustralya'nın 1.500 km güneydoğusunda, 34⁰ güney enlemlerinde yer almaktadır. North Island ve South Island adaları ile birçok küçük adadan oluşmaktadır. Yerli Maoriler tarafından Aetearoa olarak adlandırılmaktadır. En büyük şehri Auckland, başkenti Wellington'dur. 2013 verilerine göre 4.471.000 nüfusa sahiptir (wikipedia). İnsanların çoğu sahil şeridinde veya ülkenin kuzeyinde yaşamaktadırlar. Anayasal Monarşi ve Parlamenter demokrasi ile yönetilmektedir ve İngiliz Milletler Topluluğunun bir üyesidir. 269.000 km² ile Birleşik Krallık, Japonya veya Kaliforniya kadar toprağa sahiptir. Çeşitli alanlarda boy gösteren, düşük işsizlik oranına, yüksek hayat standartlarına sahip gelişmiş bir ülkedir. Dünyanın en yaratıcı 25 ekonomisinden birisine sahiptir. Doğal kaynakların korunması, çevresel sürdürülebilirlik, dış politika ve nükleer enerji konularında tarafsız duruşuyla ön plana çıkmaktadır. Yeni Zelanda'nın üç resmi dili bulunmaktadır: Yerlilerin dili Maori, İngilizce ve Yeni Zelanda işaret dili (MOE, 2008).

3.2.2.Yeni Zelanda eğitim sistemi ve yönetim yapısı. Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için 1987 yılında eğitim yönetimi reform çalışmalarına başlanmıştır. Okulların yönetimi neredeyse yüz yıldan beri devam eden anlayışla Eğitim Departmanı ve eğitim kurullarınca gerçekleştirilmiştir. Yönetim anlayışı merkezi ve karmaşık bir yapıya sahiptir ve okulların işleyişinde okul toplumuna söz hakkı tanınmamıştır. Reform hazırlıkları, çalışanların önerileriyle Yarının Okulları taslağına dönüşmüştür. Okul yönetim kurulları aracılığıyla topluma, okulları yönetme sorumluluğunu alma gücü vermiştir. Bu yeni yapı 1 Ekim 1989 tarihinde hayata geçirilmiştir. Eğitim Departmanının yerel ve bölgesel yapıları feshedilmiştir (UNESCO, 2011a).

Yeni Zelanda eğitim sistemi 1989 yılında, ulusal bir eğitim sistemi olarak kabul edildiği 1889'dan bugüne en dramatik değişimi yaşamıştır. 1989 yönetim reformu ile bölgesel eğitim meclisleri ortadan kaldırılarak yerini, 5 seçilmiş ebeveyn temsilci, okul müdürü, bir personel temsilcisi ve okulun bulunduğu yere göre ve ortaöğretim kurumu olma durumuna göre bir öğrenci temsilcisinden oluşan okul tabanlı yönetim kuruluna bırakmıştır. Okul yönetimleri, otonom bir yapıya kavuşmuştur. Okul yönetim kurulu üyeleri, öğretmenlerin işe alınması, birçok ihtiyacın tedarik edilmesi sorumluluğu gibi eski eğitim kurullarının yönetsel güçlerini üstlenmişlerdir. Okul yönetim kurulları öğretmen maaş ve ücret ödemeleri dışındaki tüm harcama iş ve işlemlerini yürütmeye başlamıştır. Bu değişim geleneksel profesyonel liderlik rolü devam eden okul müdürlerine oldukça genişletilmiş yönetsel sorumluluklar yüklemiştir. Okul yöneticileri aynı zamanda okul toplumunun bir parçası olan ebeveynlerden oluşan okul yönetim kuruluna karşı sorumlu kılınmışlardır. Okul müdürü ve okul yönetim kurulunun üzerine büyük bir yük bindiren değişim, okul müdürlüğü görevini aşırı stresli hale getirmiştir. Okul müdürü olarak okul yönetim kurulu ile yakın çalışmak zorunda kalmak ve kurula karşı sorumluluk ciddi sıkıntılara yol açmaktadır (Harold, 1997).

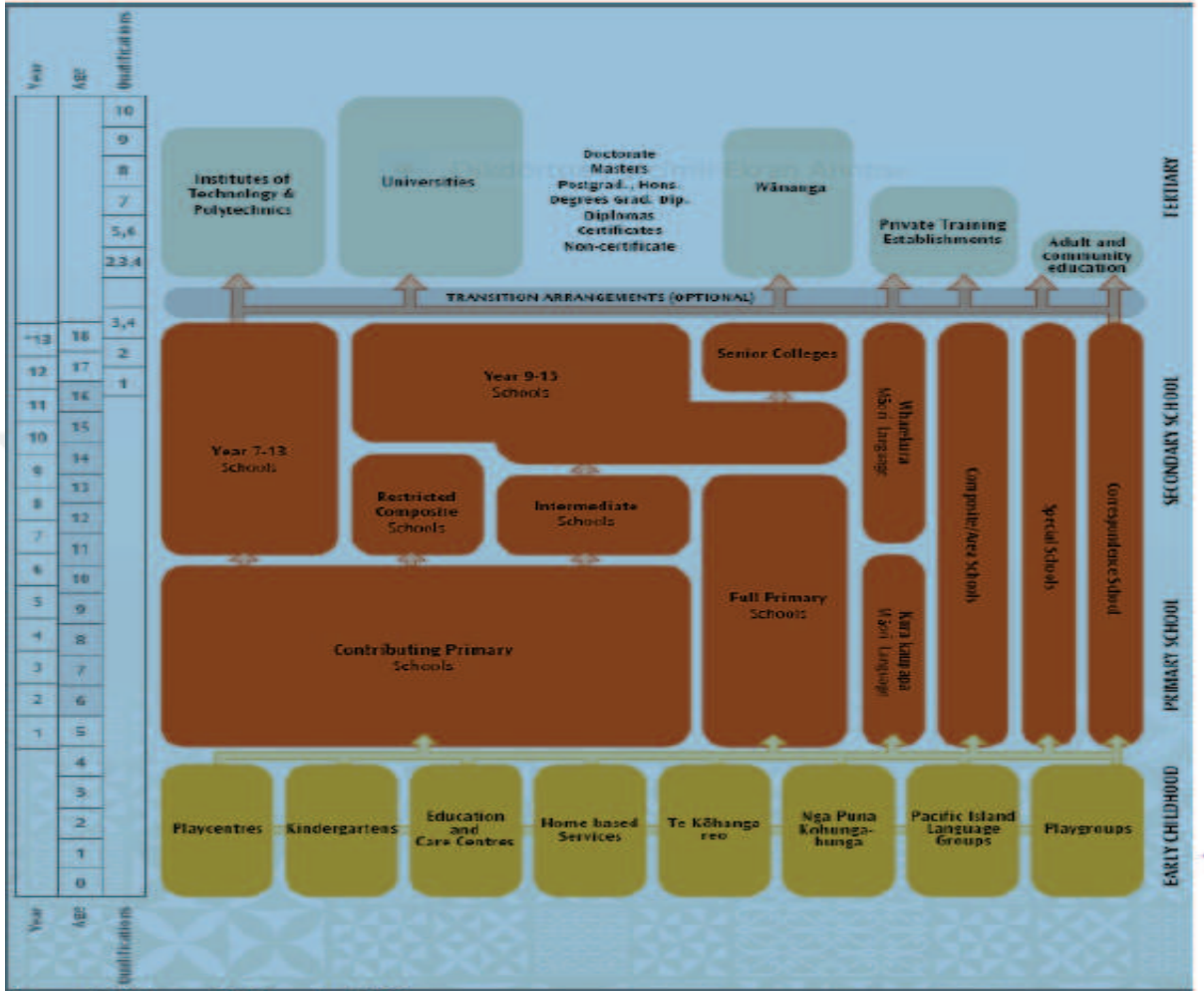
Eğitim, Yeni Zelanda için sosyal ve ekonomik ilerlemenin çekirdeğinde yer almaktadır. Yeni Zelanda eğitiminin yasal çerçevesini 1989 Eğitim Yasası belirlemektedir. Eğitim yönetimi yapısı 3 bölümden oluşmaktadır (Bakioğlu ve Pekince, 2014, s.201):

1- Eğitim Denetimi Birimi: Her bir okulun gösterdiği performansı düzenli olarak gözden geçiren; yönergelerin uygulanma düzeylerini ve hangi konulara daha fazla özen gösterilmesi gerektiğini belirleyen kurumdur.

2- Yeni Zelanda Yeterlikler Otoritesi: Yeterlikler için standartları belirleyen ve düzenli olarak gözden geçiren kurumdur.

3- Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı: Ebeveynler, toplum ve okullar ile birlikte çalışarak eğitim politikası için tavsiyeler veren, eğitim tedarikçilerine kaynak sağlayan, özel eğitim

hizmetlerini yöneten, araştırma yapan ve eğitim istatistiklerini ve bilgilerini süreci işletmek için kullanan bir kurumdur.



Kaynak: World Data on Education, 7th Edition 2010/11'den alınmıştır.

Şekil 3. Yeni Zelanda eğitim sisteminin yapısı.

Yeni Zelanda eğitim sisteminde çok farklı yapıda okullar bulunmaktadır (Şekil 3). Bunların büyük çoğunluğu devlet okuludur ve devlet tarafından finanse edilmektedirler. Devlet bağlantılı okullar ise özel hedef ve amaçlar doğrultusunda belli bir düşünce veya inanç eğitiminin verildiği okullardır. Belli karakteristik yapıya sahip okullar da devlet okulu olmakla birlikte Polinezya kökenli yerlilere gelenek, dil ve kültür konusunda veya özel bir eğitim yaklaşımı sunan okullardır. Kura Kaupapa Maori, 1989 Eğitim Yasası ile yürürlüğe giren ve Maori dünya görüşüne uygun orta dereceli kamu eğitim kurumlarıdır.

Zorunlu eğitim sektörü 5-12 yaş ilköğretim ve 13-16 yaş ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu iki yıl daha okula devam etmektedirler. Okulların % 60'ı beş veya daha az öğretmenden oluşan küçük taşra okullarıdır ve müdür yetkili öğretmenler tarafından yönetilmektedirler. Geri kalanı, daha büyük kasaba ve şehirlerde yer almaktadır. Ortaöğretim okulları da 2000 öğrenci ve 80 personelden daha fazlasına sahip olup daha büyük yerleşim yerlerinde yer almaktadırlar. Taşrada ve daha uzak kıyı kesimlerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okulları birleşerek bölge okullarını meydana getirmektedirler. Kamuya ait 2012 ilköğretim, 144 ortaokul, 48 bölge okulu ve 336 lise eğitim ve öğretim hayatına devam etmektedir. Okulların tümü, ulusal öğretim programını uygulamak zorundadır (Harold, 1997). Yasal olarak 6-16 yaş arası çocuklar için eğitimin zorunlu olmasına rağmen çoğu çocuk 5 yaşında okul hayatına başlamaktadır. 1989 Eğitim Yasası 5-19 yaş arası çocuklara devlet okullarında parasız eğitim hizmeti sunmaktadır. Özel eğitim öğrencilerine, 21 yaşına kadar eğitim imkânı sunulmaktadır.

Devlet okulu, devlete bağlı okul veya Kura'da çalışan okul müdürleri, İlköğretim Müdürleri Toplu Sözleşmesi veya bu sözleşmeye benzer hükümler ve koşullar içeren bireysel iş sözleşmesi kapsamında görev yapmaktadırlar. İşlerinin bu koşullar çerçevesinde olması demek, Yeni Zelanda Eğitim Enstitüsü ve İlköğretim Okulu Müdürleri Sendikası'nın üyesi oldukları anlamına gelmektedir.

1989 Eğitim Yasası ile tanımlanan Ulusal Eğitim İlkeleri okulların karşılamaları gereken zorunlulukları içermektedir. Bunlar ulusal eğitim hedefleri, ulusal yönetim ilkeleri, ulusal öğretim programı tebliği ve kuruluş öğretim programı tebliğidir. 1989'dan önce ilköğretimde okul komitesi, bölge okullarında yönetim komitesi olarak bilinen yerel yetkililerin kısıtlı işlevleri ve yaptırım güçleri vardı. Kaynakların dağıtımı, öğretmenlerin istihdam edilmesi, işine son verilmesi ve eğitim politikasının geliştirilip uygulanmasından merkezi eğitim departmanı ve bölgesel eğitim kurulu sorumlu idi.

Çalışanların maaşlarının ödenmesi, ödeneklerin paylaşılması, eğitim mülkiyetinin yönetimi, ilkelerin ve öğretim programlarının geliştirilmesi görevlerini yürüten Eğitim Bakanlığı hükümet adına eğitim sektörüne yön vermektedir. 2011 yılı itibarı ile ülke genelinde 42 kırsal, yerel ve bölgesel ofis bakanlığa bağlı olarak hizmet vermektedir. Eğitim yönetimi bakış açısıyla bakıldığında ülke, her birinde Bakanlık Eğitim Ofisi bulunan dört ana bölgeye ayrılmıştır. Bütün okulların denetimi, Eğitim Denetimi Bürosu tarafından yapılmaktadır.

Okul yönetim kurullarının, hedeflere ulaşmak için mantıklı adımları atmayı sağlayacak bir tüzük geliştirmeleri gerekmektedir. Bu tüzük, ulusal eğitim ilkelerini içermeli, 1989 Eğitim Yasasını kapsamalı ve okul toplumuna danışılarak geliştirilen yerel amaçları da ihtiva etmelidir. Okul yönetim kurulları, hazırladıkları tüzükte hedeflere ulaşılmasından ve okul işletmesi için devlet tarafından sağlanan kaynakların yönetiminden sorumludur. Her yıl Eğitim Bakanlığına ve kendi okul toplumlarına yıllık rapor sunmaları gerekmektedir. Okul müdürünün rolü, kurul tarafından belirlenen politikalarla okulun günlük etkinliklerini yönetmektir. Okul müdürü, aynı zamanda okul personelinin performans denetiminden de sorumludur. Okul yönetim kurulu ve okul müdürünün takip etmesi gereken detaylar ilgili mevzuat, uygun iş sözleşmeleri, zaman zaman bakanlık tarafından yayımlanan tebliğlerde yer almaktadır. Her bir yönetim kurulu üyesinin de genel mevzuatla belirlenen devam, okul çalışma saatlerinin uzunluğu, öğretim yılının uzunluğu gerekliliklerine uymaları beklenir.

Ebeveynlerin ve bakıcıların kendi çocuklarının eğitimine doğrudan dâhil olabilecekleri pek çok fırsat mevcuttur. Yönetim kurulu üyelik seçimlerine aday olabilir, okul etkinliklerine katkıda bulunabilirler. Aynı zamanda okuldan çocuklarının gelişimi ile ilgili düzenli raporlar almaları beklenir. Tablo 1'e bakıldığında Yeni Zelandalı öğrencilerin PISA sonuçlarına göre okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarının üçünde de OECD ortalamasının üzerinde başarı sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 5
Yeni Zelanda Okul Yönetim Kurulu Üyeleri 2010-2014

Üyelik Durumu	Üyelik Çeşidi	2010	2011	2012	2013	2014
Hükümet Temsilcisi	Bakanlıkça Atanan	22	24	26	27	22
	Toplam	22	24	26	27	22
Başkan	Bakanlıkça Atanan	14	24	22	24	27
	Okul Müdürü	0	0	0	0	0
	Personel Temsilcisi	0	0	0	0	0
	Öğrenci Temsilcisi	0	0	0	0	0
	Aile Temsilcisi	2.163	2.223	2.186	2.168	2.160
	Seçilmiş Üye	53	67	94	93	86
	Kuruluş Temsilcisi	109	110	95	107	106
	Diğer/Sınıflandırılmamış	0	2	1	3	3
	Toplam	2.339	2.426	2.398	2.395	2.382
Üye	Bakanlıkça Atanan	86	101	86	75	84
	Okul Müdürü	2.376	2.455	2.437	2.422	2.390
	Personel Temsilcisi	1.921	2.286	2.286	2.294	2.261
	Öğrenci Temsilcisi	372	402	387	382	396
	Aile Temsilcisi	9.096	9.013	8.472	9.066	8.825
	Seçilmiş Üye	654	1.201	1.687	1.003	1.123
	Kuruluş Temsilcisi	988	917	909	926	925
	Diğer/Sınıflandırılmamış	0	7	6	19	27
	Toplam	15.493	16.382	16.270	16.187	16.031
Toplam	Bakanlıkça Atanan	122	149	134	126	133
	Okul Müdürü	2.376	2.455	2.437	2.422	2.390
	Personel Temsilcisi	1.921	2.286	2.286	2.294	2.261
	Öğrenci Temsilcisi	372	402	387	382	396
	Aile Temsilcisi	11.259	11.236	10.658	11.234	10.985
	Seçilmiş Üye	707	1.268	1.781	1.096	1.209
	Kuruluş Temsilcisi	1.097	1.027	1.004	1.033	1.031
	Diğer/Sınıflandırılmamış	0	9	7	22	30
	Toplam	17.854	18.832	18.694	18.609	18.435

Kaynak:www.education.govt.nz adresinden alınmıştır.

Her yıl büyük sayılarda yönetici görevinden ayrılmakta, emekli olmakta ve yer değiştirmektedir. Tablo 5'te 2010-2014 yılları arasında Yeni Zelanda okullarında görev yapan okul yönetim kurulu üye sayıları verilmektedir.

Okul müdürlerinin gelişimi ve desteklenmesi, etkinliklerden elde edilen finansman ve merkezi sözleşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Diğer gelişim unsurları, kişisel mesleki gelişim programları, performans izlemeleri ve değerlendirme, ücretli izin ve çalışma izin programları, çeşitli burslar ve bilim kurulu üyelikleridir.

Özel rol ve yönetim görevi ödemeleri dâhil olmak üzere öğretmenlik ödemesi temel maaşı oluşturmaktadır. Müdürlük ödemeleri ise işkoluna özel liderlik ödemesi, okuldaki öğretmen sayısı ve okula kayıtlı öğrenci sayısına bağlıdır. İşçilik maliyet katsayısına göre, 2001 Haziran

ile 2010 Haziran arasında tüm eğitim sektöründe maaş ve ücretler %36,1 oranında artış göstermiştir. Öğretmenler için başlangıç öğretmen yıllık maaşı yaklaşık 30.000 Yeni Zelanda dolarıdır. Temel maaşlar her türdeki okullar için aynıdır. Yönetim kurullarını mesleki standartları karşıladıklarına ikna ettiklerinde maaş çizelgesinde bir basamak çıkarak maaşlarında yıllık bir miktar artış elde etmektedirler. Birçok öğretmen maaşlarına ek olarak çeşitli ödemeler hak etmektedirler. Bu ödemeler liderlik ve mesleki sorumluluklar, yönetim ödemeleri, rol ile bağlantılı ödemeler ve teşvik ödemeleridir (UNESCO, 2011a).

Yeni Zelanda Eğitim Araştırmaları Konseyi, 2007 yılında okul müdürlüğü ilanları ile ilgili veri toplamaya başlamıştır. Konsey, ilan verilerinin yanı sıra müdürlük ilanına çıkan yönetim kurulu üyeleri hakkında da veri elde etmek amacıyla anket göndermektedir. Anket, müdürlük başvurusu yapan müdür adayları ve ayrılan müdürlerle ilgili bilgi toplamaya yöneliktir (Robertson, 2011).

Araştırmaya göre küçük okullar ve taşra okulları diğer okullardan daha fazla münhal kadroya sahiptir. 2008 yılında 304, 2009 yılında da 194 ve 2010 yılında ise 219 okul müdürlük ilanına çıkmıştır. 2009 yılında müdürlüğe başvuranların ortancası 9 ve ranjı da 1 ile 41 arasındadır. 2010 yılı rakamları da benzerdir. Ortancası 10 ve ranjı da 1 ile 46 arasındadır.

Mayıs 2007 ile Mayıs 2008 arasında çeşitli unvanlara sahip eğitim lideri öğretmenlerin 15.308 tanesinin yer değiştirdiği ifade edilmektedir. Pilot uygulamalardan birinde lider adayları, orta ve üst düzey yöneticiler, ders veren ve vermeyen okul müdürlerinin farklı rollere özgü anlayış ve becerileri hizmet öncesinde edinmelerinin gerekliliğine işaret edilmektedir.

Bir diğer çalışmada da, her bir yönetim kademesinin değişen ihtiyaçları, liderlik hakkında öncelikle kanıta dayalı bilgi önerilmesi, role özgü becerilerde kişisel gelişim hazırlığı önerisi, meslekteki kendine has liderlik öğrenimine kaçınılmaz olarak aracılık etmesi için var olan doğrudan desteğin önerilmesi stratejileri gündeme gelmiştir.

2008 yılında ulusal düzeyde yapılan bir araştırmada 495 çeşitli kademelerdeki yöneticilerin katılımıyla, örneklemin evreni bire bir temsil ettiği ve birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Nitelikler göz önüne alındığında %59'unun diplomaya, %33'ünün öğretim derecesine, %18'inin öğretim içermeyen birinci dereceye, %8'inin diğer niteliklere sahip, %7'sinin yüksek lisans diplomasına, %2'sinin eğitim doktora derecesine ve %2'sinin de diğer alanlarda doktora derecesine sahip oldukları belirtilmektedir. %1'inin ise nitelikleri belirtilmemektedir (Macpherson,2010).

Katılımcıların %46'sı sahip oldukları mesleki rollerinden epey memnun olduklarını, %43'ü öneriye göre katıldıklarını, %32'si tarafsız kaldığını, %2'si katılmadıklarını, %2'si ise hiç katılmadıklarını beyan etmektedirler. Memnuniyetsizliğini dile getirenler de ebeveyn beklentileri, öğrenci davranışları ve okul yönetimi, özellikle yetersiz mali destek ve destek servisleri ile öğretmen üretkenliği konularını öne çıkarmaktadırlar.

Üst yöneticiler, atamalarını kariyerlerinin son basamağı olarak görmektedirler. Öğretim zorunluluğu olan okul müdürleri de aynı düşüncededirler. Alt kademe yöneticileri de buldukları pozisyonları daha üst kademe yöneticiliklerine sıçrama tahtası olarak görmektedirler.

Emekli olmaya karar verme konusunda etkili faktörler olarak %50 ile iş memnuniyeti, oransal olarak motivasyon ve isteğin azalması, tükenmişlik, iş yükünden uzaklaşma, ailelere, okul yönetim kuruluna, topluma karşı negatiflik ön plana çıkmaktadır. İkinci sırada finansal güvenlik, sağlık, yaş, ailevi adanmışlık ve hayat tarzı hedefleri yer almaktadır (%42). Son olarak da %7 ile işten ayrılış, devam eden planlamalar, tamamlanmış projeler, taşınma ve yeni iş imkânları bulunmaktadır. Potansiyel liderleri, lider adayı olmaktan alıkoyan en önemli etkenler, sistem sorunları (%47), okul koşulları (%29) ve istihdam (%24) koşullarıdır.

Farklı düzeylerdeki yöneticilerin göreve hazırlık yöntemleri farklılıklar arz etmektedir. Bunlar deneyimle öğrenme, üçüncü düzey eğitim çalışmaları, okulda, hizmet içinde kişisel

gelişim, kurslar, eylem araştırmaları, konferanslar, mentorluk, koçluk, gözlem ve rol modellerle öğrenmedir. Katılımcılar aynı zamanda denizaşırı lider istihdam programı veya herhangi bir hazırlık formunun zorunlu olmasının ihtilafa yol açacağını ve amaca hizmet etmeyeceğini düşündüklerini ifade etmektedirler.

Araştırma bulguları sonucunda Yeni Zelanda'da yeni bir mesleki liderlik geliştirme stratejisinin belirlenmesi ve liderlerin profesyonelleşmesi için kariyer tabanlı bir yapının geliştirilmesi önerilmektedir. Her okul düzeyinde gerçekleştirilen değişimlerle Yeni Zelanda'da kendi kendini yöneten okullar hayata geçirilmiştir. Yarının Okulları Reformu ile yönetim yapısı ve yerel yönetim anlayışı hantal ve uzak bir yapıdan, paydaşlara daha yakın ve duyarlı bir yapıyla yer değiştirmiştir. Böylece kurumların amaçları ve öncelikleri hakkında alınacak kararlarda toplumun yer alması amaçlanmaktadır. Bu reform, yöneticilere yeni bir rol ve yeni birçok sorumluluk yüklemektedir (Cardno, 1995).

Okul liderleri, okul yönetim kurulu başkanlığı, okulun öğretimsel liderliği, okulun iç ve dış paydaşlarının arasındaki kilit taşı gibi birçok rolü de üstlenmektedirler. Diğer önemli bir beklenti de personelin gelişimi ve değerlendirilmesidir. Profesyonel hesap verebilirliğin pozitif toplumsal algısı oluşturulmalıdır ve okullar, sağlanan eğitimin kalitesinin sürekli geliştirildiğini göstermek durumundadırlar (Cardno, 1995, p.118).

Personeli değerlendirmek, bireysel ve örgütsel düzeyde uygulamanın gelişimini sağlar ve uygulamacının hesap verebilirliğine hizmet eder. Bu nedenle karmaşık bir süreçtir. Değerlendirmenin planlanması ve uygulanmasında paydaşların dikkati bu noktaya çekilmelidir. Bu durum örgütteki liderler, personel, aileler, öğrenciler ve okul müdürünün etkin bir değerlendirme sistemi uygulamaktan dolayı kendilerine karşı sorumlu olduğu yönetim kurulu üyelerini de kapsamaktadır. Personelin değerlendirilmesi sürecinde liderin ikilemlerle yüz yüze kalması kaçınılmazdır. İkilemle başa çıkma veya ikilemi yönetmeyi savunmacı bir yaklaşımdan çok üretici bir yaklaşım sergileyerek gerçekleştirebilir. Personel

değerlendirme politikalarının uygulanması Yeni Zelanda'da kanuni bir zorunluluktur. Plan yazımı ve izlenen politikayla ilgili rehberlik amaçlı eğitim okul müdürlerine resmi olarak sağlanmaktadır (Cardno, 1995).

3.2.3.Yeni Zelanda eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı. Yeni Zelanda'da okul müdürlüğü 1989'dan bugüne yükü ağırlaşan ve diğer baskılara maruz kalan bir görüntü sergilemektedir. Küçük okullarda görev yapan okul müdürlerine öğretim sorumlulukları da yüklenmiştir. Okul müdürlerinin hazırlığı, istihdamı, gelişimi ve görevi sürdürmesi ile ilgili genel kabul gören bir kriz söz konusudur. Bununla birlikte, altta yatan diğer bir sorun da öğretmenlerin çoğunluğunu kadınların oluşturmasına rağmen okul müdürlerinden azınlık bir grup kadınlardan oluşmakta ve onların da kariyer gelecekleri fakir sosyoekonomik alanlarla ve küçük okullarla sınırlandırılmaktadır (Brooking, Collins, Court ve O'Neill, 2003). Bugün durum kadınların lehine gelişim göstermektedir. Yeni Zelanda'daki 2.390 okuldan 1.181'i kadınlar tarafından yönetilmektedir. Bu oran da %49,41 ile kadınların okul yöneticiliği alanında erkek meslektaşlarını yakaladığını göstermekte ve gelecek için umut vaat etmektedir (MOE, 2016b; www.radionz.co.nz, 2016).

Wylie (1997), müdürlerin haftada ortalama 60 saat çalıştıklarını ve 1989'daki durumlarına kıyasla daha uzun mesai saatlerine sahip olduklarını rapor etmektedir. Diğer müdürlerle kıyaslandığında yüksek ondalıklı okul müdürlerinin okul kayıtları, okulun şöhreti, fiziki koşulları ve inşaat işleriyle daha fazla uğraştıkları görülmektedir. Düşük ondalıklı okullarda ise okul müdürleri, kırsal bakım işleriyle ilgilenmekte ve dış kuruluşlarla daha fazla işbirliği yapmaktadırlar.

Wylie (1999), daha sonraki çalışmasında, mevcut müdürlerin yarısından daha azının gelecek 5 yıl içinde müdür olarak kalmayı düşündüklerini bulmuştur. Memnuniyetsizliğin ana nedenlerini yönetim ve kırtasiye işleri, iş yükü, Eğitim Denetimi Bürosu (Education Review Office [ERO]) ve Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı ile çalışmada yaşanan zorluklar, ebeveynler

veya okul yönetim kurulu üyeleriyle yaşanan sorunlar oluşturmaktadır. 1989 sonrasındaki on yıllık süreçte öğretim yapmayan okul müdürü devir hızı bir veya iki ile sınırlı iken, öğretim yapan okul müdürü değişim hızı dört veya beşe yükselmektedir. Livingstone (1999) araştırmasında, kadınların görev yaptıkları okullarda müdür değişim hızının çok daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %8'i gelecekte okul müdürü olmakla ilgilenirken tecrübeli öğretmenler, müdür vekili veya yardımcıları arasında bu oran %10'a çıkmaktadır.

Marino (2010)'ya göre; Yeni Zelandalı öğretmenler tam zamanlı ders yüklerinin üzerine bir de orta kademe yöneticilik sorumluluklarını almaya rağbet etmemektedirler. Bunun nedenini iş hayatı-özel hayat dengesini korumadaki zorluklar, liderlik için yeterli fırsatların olmaması olarak görmek mümkündür. Birçok okul, başarılı liderlik gelişimine destek olduğundan koçluk ve mentorluk uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır. Okulların örgütsel yapıları da ihtiyaç duydukları liderlik fırsatlarını belirlemektedir.

Endüstri çağına uygun olarak eğitilmiş okul müdürünün rolüne olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu rolün, genç ve çocukların 21.yüzyılda karşılaşacakları karmaşık meydan okumalarla başa çıkacak şekilde çağın genç ve çocuklarını geliştirmekten uzak olduğu ve bu konuda yeterince evrimleşemediği kanısı ortaya çıkmaktadır.

McKinsey Raporu'na (2010, s.78) göre, yüksek performans sergileyen okul müdürleri daha çok öğretimsel liderlik ve öğretmen gelişimine önem vermektedirler. İyi bir liderin en önemli özelliğinin diğerlerine koçluk yapmak ve onların gelişimini desteklemek olduğuna inanmaktadırlar.

Okul müdürleri öğrencilerin, personelin ve sistemin yönetiminde, okulların öğrenim ve öğretiminin geliştirilmesi ve desteklenmesinde anahtar rol oynamaktadırlar. İddialı ve karmaşık bir meslek olmakla birlikte yine de zevkli ve uğraşmaya değer bir meslektir ve mesleğe iyi hazırlık bir o kadar da önemlidir. Okul müdürleri çok sayıda, karmaşık

sorumluluğu yönetmekte ve liderlik etmektedirler. Kararlı bir değişim ortamı yaratarak okullarının eğitim ve öğretim kalitesini yükseltmeleri beklenmektedir (www.educationalleaders.govt.nz,2016).

Okul müdürleri üç ayrı gruba ayrılmıştır: İlköğretim, ortaöğretim ve bölge okulu müdürleri. İlköğretim okul müdürlerinin reform sonrası yüklendiği görevlerden biri de temel dereceli personelin işe alınmasıdır. Ancak kıdemli personel alımında diğer yönetim kurulu üyeleri de söz sahibidirler. Ortaöğretim okul müdürleri uzun zamandır bu yetkiye sahip olduklarından onlar adına fazla bir değişiklik bulunmamaktadır. Ancak performans yönetimi, onay, yetkilendirme, bireysel ve toplu sözleşme müzakereleri gibi yeni ve daha karmaşık yasal gereklilikler okul müdürünün sorumluluklarını ve iş yükünü daha da arttırmaktadır (Harold, 1997).

Toplumsal duyarlılık ve çocuklarının okullarına en iyi katkıyı verme arzusu ile yerel olarak seçilen okul yönetim kurulu aile temsilcileri, okul müdürünü atama yetkisiyle donatılmışlardır. 1989 yılında okul yönetimi, merkezi hükümetten yerel olarak seçilen 2700 okul yönetim kuruluna devredilmiştir. Yarının Eğitimi Yasası, karar mercii ile uygulama mercii arasındaki hem mesafeyi hem de düzeyleri kaldırarak yerinde hizmet anlayışını ve aradaki dengeyi sağlamayı hedeflemektedir (Morrison, 2013).

3.2.4. Yeni Zelanda eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması. Okul yönetim kurulu, tüm okul personeli ve okul müdürünün işvereni konumundadır. Okul yönetim kurulu üyeleri, üç yılda bir seçimle göreve gelmektedirler. 1989 Eğitim Yasası'na göre, okul yönetim kurulları yediden çok, üçten az olmayan velilerden, okul müdürü ve okul personel temsilcisinden oluşmaktadır. Veli temsilcileri okulda çocuğu kayıtlı bulunan anne veya babalardan seçilmektedir. Okul müdürü, kurulun yasal üyesi konumundadır. Personel temsilcileri ise okul çalışanları tarafından seçilmektedir (Morrison, 2013). Okul yönetim kurulunun standart yapısı 5 seçilmiş veli, okul müdürü, personel

temsilcisi, 9.sınıf ve üst sınıflarda öğrenci temsilcisi, dört üyeye kadar başışçı temsilcisi (sadece entegre okullarda) tarafından oluşturulmaktadır (MOE, 2016b).

Özel veya devlet okullarının tamamı 1989 Eğitim Yasası'na uymak zorundadırlar. Tüm devlet ve devlet bağlantılı okullar bir personel temsilcisi, okul müdürü, seçilmiş toplum gönüllüleri ve ebeveynlerden oluşan okul yönetim kurulları tarafından yönetilmektedirler. Lise düzeyinde kurulda bir de öğrenci temsilcisi yer almaktadır. Bağımsız ve özel okulları da sahipleri adına komiteler, üye kurulları veya yönetim kurulları yönetmektedirler. Yeni Zelanda Okul Yönetim Kurulu Üyeleri Derneği, 2.400 okul kurulu ve 14.500 bireysel üyesi olan bir dernektir. Dernek, ulusal ve yerel temsil dâhil olmak üzere birçok alanda (danışma, destek, eğitim) hizmet sunan bir kuruluştur.

Eğitim Yasası'na göre, okul yönetim kurulları, etnik ve sosyoekonomik çeşitliliği, cinsiyeti, bireysel ve toplumsal karakteri olabildiğince yansıtmalı, üyelerinin uzmanlık ve yönetim deneyimlerinden yararlanmalıdır. Yeni Zelanda vatandaşı olmayanlar, şirket iflası ibra edilmeyenler, güvenlik ve devir işlemlerinde ihlali ve ihmali olanlar, iki yıl veya daha fazla cezaya çarptırılmış olanlar okul yönetim kurulu üyeliklerine seçilememektedirler. Adaylar, resmi olmayan, kişisel ifadeleriyle ve kariyer geçmişleriyle rüşlerini ispatlamalıdır. Seçilmiş velilere ek olarak, yönetim kurulları, özel uzmanlık sahibi olanları da kurullara seçebilmektedirler. Ancak bu üyelerin sayısının seçilen veli üye sayısını aşmaması esastır (Morrison, 2013).

Yeni Zelanda'da okullar ondalık olarak tasnif edilmektedir. Ondalık tasnif, her bir okula devam eden öğrencilerin sosyoekonomik geçmişlerini yansıtan bir istatistik ölçümüdür. Okul çağ nüfusu, hane halkı bilgileri, okulların tedarik ettiği öğrenci adresleri ve nüfus sayımından elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Öğrenci adresleri, yaklaşık elli haneye kadar ayrılmaktadır. Sonrasında beş sosyoekonomik göstergeye göre değerlendirilmektedirler: Hane

halkı geliri, meşguliyet, eğitim nitelikleri, hane halkı yoğunluğu, gelir desteği (Morrison, 2013).

Elde edilen ondalık tasnif, okulu 1 ile 10 arasında bir gruba yerleştirmektedir. Onda birlikte bulunan okullar, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin bulunduğu okulların %10'unu kapsamaktadır. Diğer yandan onda onluk kesimdeki okullar ise bu düşük sosyoekonomik yapıya sahip öğrencilerin en az bulunduğu okulları temsil etmektedir. Okulların %10'unun onda birlik tasnifleme içinde bulunması, öğrenci mevcudunun %10'unun bu okullarda olduğu anlamına gelmemektedir.

Okul yönetim kurulunun en zor görevlerinden birisi de okul müdürünü atamaktır. Okulun evrimsel gelişimini, hesap verebilirliğini karşılayabilecek, öğrenme ve başarı kültürünü yenileyebilecek, denetleyebilecek, sağlayabilecek ve bu atmosferi yaratabilecek kapasiteye sahip uygun bir okul müdürünü seçmek ve istihdam etmek yönetim kurulu için bir başarıdır.

Morrison (2013)'ın dört ilköğretim okulu yönetim kurulu başkanı ile yapmış olduğu araştırmasında daha yüksek ondalık dilimde bulunan okul yönetim kurullarının kritik işveren konumunu daha iyi bir şekilde doldurduklarını belirtmektedir. Yönetim kurulu başkanları, çocuklarını geleceğe hazırlayacak rol modeli belirlemede etkin rol almaktan mutlu olduklarını ifade etmektedirler. Yönetim kurullarının bu zorlu süreci atlatmak amacıyla dışarıdan danışman desteği aldıkları da görülmektedir. Pek çok yönetim kurulu başkanı mevcut veya daha önce bu görevi üstlenmiş kişilerin desteğine başvurmaktadırlar. Seçim ve atamada geçmiş deneyimler ve danışmanların tavsiyeleri etkisini göstermektedir. Yönetim kurulları, müdür adaylarının değerlendirmelerini evrak üzerinden çok yüz yüze görüşme ile yapmayı tercih etmektedirler.

Yönetim kurulları seçimlerini bölgelerine, okullarının durumuna, öğrenci potansiyeline, ailelerin beklentilerine göre yapmayı istediklerinden her okul yönetim

kurulunun seçim süreci farklılıklar arz edebilmektedir. Bir yönetim kurulu tecrübeyi ön plana çıkarırken, bir diğeri ise okulun daha oturaklı olmasını sağlayabilecek disiplini ön plana çıkararak veya daha babacan bir müdür adayını arayabilmektedir. Bir diğerkurul ise personelin duygu, düşünce ve isteklerini dikkate alabilmektedir. Yönetim kurulu üyeleri, ayda bir defa okul müdürü ile karşı karşıya gelirken okul personeli her gün ve her saat müdür ile karşı karşıya kalmakta ve birlikte çalışmaktadırlar.

Yeni Zelanda Okul Yönetim Kurulu Üyeleri Derneği (New Zealand School Trustees Association [NZSTA]) ve Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı web sayfalarında kurullara, okul müdürü seçiminde izlenecek yollarla ilgili bilgi verilmekte, rehberlik yapılmaktadır. Dernek, dönem dönem konu ile ilgili eğitim seminerleri ve kurslar düzenlemektedir. Hükümetin okul yönetim kurullarının gelişimine, hesap verebilirliğinin artırılmasına, risk altındaki kurullara ve işveren olarak kurullara dört yıllık süreç için vereceği mali destek 4 milyon doları bulmaktadır. Grieves ve Hanafin'e (2005) göre; devlet tarafından sağlanan desteğe erişim yetersiz kalmaktadır. İnsan kaynakları yönetimini de okul yönetiminin Aşil tendonu olarak nitelendirmektedirler. Farklı birikim ve yeteneklere sahip gönüllülerden oluşturulan kurulların aldığı kararların şüphe ile karşılanması söz konusu olmaktadır.

Yeni Zelanda'nın kendi kendini yöneten okul koşulları gelişmiş diğerkpek çok ülkeden farklılıklar arz etmektedir. Notman ve Henry (2011), Uluslararası Başarılı Okul Müdürlüğü Projesi (International Successful School Principalship Project [ISSPP]) ölçütlerine uygun olarak, hem Yeni Zelanda Eğitim Denetimi Bürosu hem de okul müdürü arkadaşları tarafından başarılı kabul edilen üç ilköğretim ve üç ortaöğretim müdürü ile yaptıkları araştırmada önemli miktarda veri elde etmişlerdir. Okul müdürlerinin en az beş yıllık yöneticilik deneyimi bulunmaktadır ve okul mevcutları da 200 ile 1400 arasında değişmektedir. Okul müdürü, müdür yardımcısı, okul yönetim kurulu üyeleri, seçilen bir grup öğretmen, destek personeli, öğrenciler ve bölge sakinlerinden anket ve görüşme yoluyla ilk

aşamada 2008 yılında veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek Yeni Zelanda eğitim koşullarında, eğitim liderlerinin karakteristiklerini ortaya koymuştur. 2010 yılında yapılan ikinci aşamada okul müdürleriyle görüşülmüş ve müdürler çalıştıkları okullarda gözlemlenmişlerdir. Bulgular dört ana tema altında toplanmaktadır:

- Okul müdürlerinin benlik duygusu ve kişilerarası becerilerini sergileme özellikleri,
- Kişisel ve profesyonel düzeyde öğretmenleriyle bağlantı kurmalarını sağlayan liderlik becerileri,
- Okul toplumunun ihtiyaçları, öğretmen ve öğrencilere sıkıca bağlı liderlik stratejileri,
- Öğrenci başarısına katkıda bulunan sürdürülebilir liderlik.

Araştırma müdürlerin liderlik görevlerini coşkuyla yürüttüklerini, birçok öğretmen gibi öğrencilerin öğrenim hayatlarında değişim yaratmak üzere motive olduklarını göstermektedir.

Yeni Zelanda'da ve diğer gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma sonuçları arasındaki önemli fark, Yeni Zelandalı okul müdürlerinin seçilmeden önce bir hazırlık programından geçmek zorunda olmamalarıdır. Okul müdürlüğüne hazırlık, Yeni Zelanda'da zorunlu değildir. Okul müdürlüğü mülakatına katılan adayların hiçbiri yönetim alanında üniversiteden mezun veya yönetim programlarına kayıtlı değildir. Ancak yine de okullarını etkin ve verimli yönetmelerinin gerekliliğinin farkındadırlar. Bu amaçla yönetim, iletişim, danışma, liderlik edilecek zamanı bilme, karar verme, kritik öz yansıtma ve kişilerarası bağlanmışlık alanlarında başarılı liderlik becerileri sergilemektedirler. Okul müdürünün liderliğini üç ana alanda özetlemek mümkündür: Okulda sergilediği işbirlikçi liderlik, okul dışında etkileri görülen umulmadık liderlik ve kişinin kendi farkındalık ve yönetim anlayışına odaklanan kişilerarası liderlik (Notman ve Henry, 2011).

Avustralya, İngiltere ve Yeni Zelanda'da yapılan araştırmalar, okul müdürünün kişisel felsefe ve değerlerini başarılı bir okul müdürlüğünün anahtar özellikleri olarak

tanımlamaktadır. Yansıtma, yenilikçiliğin yolunu açar. Hızlı çözüm üretme, yenilikler ve toplumun desteğini sağlar. İlişkiler, güven tesis eder. Son olarak da esneklik sürdürülebilirliğin önündeki engelleri kaldırır.

2010 yılı itibarı ile birçok okul müdürü görev süresini doldurduğundan onların yerini dolduracak eğitimcilere ihtiyaç duyulması beklenmeyen bir durum da değildir. Bakanlık yönetici ihtiyacını karşılamak amacıyla okullarda takım liderliği veya ek maaş uygulamasına yönelmektedir. Yapılan araştırmalar, kurumsal ve sistemsal liderliğin öğreniminin sürdürülebilmesi için devam eden ardışık veya mesleki gelişim eğitim programlarının ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bakanlık da özellikle hevesli adaylar için pilot bir hazırlık programı (the National Aspiring Principals' Pilot [NAPP]) başlatmaktadır.

Macpherson (2010), Yeni Zelanda'daki eğitim programlarının olması gerekenin üçte biri oranında olduğunu belirtmektedir. 2009-2012 yılları arasında yapılan Profesyonel Liderlik Planı; okul müdürlüğü adayları, yeni atanan okul müdürleri, tecrübeli okul müdürleri, orta ve üst düzey eğitim liderlerine hala önemli fırsatlar sunmaktadır.

Yeni Zelanda Eğitim Enstitüsü (NZEI) ve İlköğretim Sonrası Öğretmenleri Derneği (PPTA) kendi içlerinde okul yönetici konseyleri barındırmakta ve öğretmen meslektaşlarının sorunlarıyla ilgilendiği gibi okul yöneticilerinin sorunlarıyla da ilgilenmektedirler. İlköğretim okul yöneticilerine hitap eden Yeni Zelanda Okul Yöneticileri Federasyonu (NZPF) ve ortaöğretim yöneticilerine hitap eden Yeni Zelanda Ortaöğretim Yöneticileri Sendikaları geniş üye kitlelerine sahiptir ve okul yöneticilerine çeşitli fırsatlar sunmakta, onların siyasi ve mesleki sesi olmaktadır.

Neredeyse kurulların tamamı atama sürecinde uzmanlık desteği almaktadırlar. Bu oran 2009 yılında %97 ve 2008 yılında da %98'dir. 2010 yılındaki seçimlerde kurul başkanlarının %90'ı alınan desteğin atamalarda ya çok gerekli ya da çok faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Kurulların yaptıkları müdür atamalarından memnuniyet oranı da 2009 yılında %92, 2010

yılında da %88 gibi yüksek bir oran bulunmuştur. 2009 yılında müdürlük başvurusu yapan adaylardan son listeye kadınların %53'ü kalmış, fakat sadece %44'ü müdür atanmıştır. 2010 yılında ise adayların %59'u kadın olup bunların da %60'ı atanmıştır. 2009 yılında ulusal sistemdeki okulların yaklaşık %5'ini oluşturan 116 okul, müdür atama ilanına çıkmıştır. Bunların da 15'i tekrar ilana çıkmak zorunda kalmıştır. 2010 yılında ilana çıkma sayısı 219'a ulaşarak oran %9'a olmuştur. Sadece üç okul tekrar ilana çıkmak zorunda kalmıştır. Adayların uygun olmaması, yeterince aday olmaması, seçilen adayların pozisyonu kabul etmemesi ve atanan okul müdürlerinin uzun süre görevde kalmaması tekrar ilana çıkmanın ana nedenlerini oluşturmaktadır.

Okul müdürü adaylarının %79'u meydan okuma, %72'si sahip oldukları fikirleri uygulama, %68'i öğretmen ve öğrencilerle çalışma isteğinden, %36'sı sorumluluk algısından, %33'ü daha iyi bir maaş ve %8'i de otorite fikrinden hoşlandıkları için okul müdürü olmak istediklerini beyan etmektedirler.

2009 yılında okulların %97'si, 2010'da %98'i okul müdürlüğü seçim sürecinde uzman desteğinden faydalanmışlardır. Ağırlıklı olarak tercih edilen yöntem özel danışman veya bir başka okul müdürünün danışmanlığı olmaktadır. Okul yönetim kurulu eğitimi ve destek sağlanmasına çoğunlukla düşük ondalıklı okullar başvurumaktadırlar Atanan okul müdürlerinin %3'ü 20-29, %38'i 30-39, %33'ü 40-49, %24'ü 50-55, %3'ü de 56 yaş ve üzerindedir. Son listeye kalan adayların yarısından fazlası öğretim derecesine, %13'ü öğretim diplomasına ve %26'sı da yüksek lisans derecesine sahiptir. Seçilen adaylarda da oranlar hemen hemen aynıdır. Son listeye kalanlardan %52'sinin müdür vekilliği, %43'ünün de müdürlük deneyimleri bulunmaktadır (Robertson, 2011).

2009'da son listeye kalan adayların %23'ü, 2010'da %28'i Müdür Adaylığı Eğitim Programına, 2009'da %28'i ve 2010'da da aynı oranda aday İlk Müdürlük Eğitimi Programına katıldıklarını belirtmektedirler. Okuldan ayrılan müdürlerin %27'si başka okul

müdürlüğüne, %21'i emekliliğe, diğer yarısı da farklı yolları tercih etmektedirler. En önemli ayrılma nedenleri de kariyerde ilerleme %36, sağlık sorunları %22, emeklilik %22, ailevi nedenler %16, eğitimden ayrılma %7, denizaşırı bölgelere gitme %2, diğer nedenler %11 olmaktadır. Okul müdürlerinin %3'ünün ayrılma nedenleri bilinmemektedir (Robertson, 2011).

Son yıllarda hızlı değişim içinde olan çevreye uyum sağlamak amacıyla batı ülkelerinde görev yapan okul müdürlerinin rollerinin ve iş yüklerinin ağırlaştığı alan yazında işlenen konulardandır. 1980 sonrasında ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda'nın da dâhil olduğu pek çok ülkede eğitim alanında birçok reform gerçekleştirildiği ve bu reformlarda özellikle eğitim yönetiminin hedef alındığı göze çarpmaktadır.

Yeni Zelanda okul müdürleri daimi kadroya sahip değildirler. Belli bir süreye dayalı kontrat üzerinden istihdam edilmektedirler. Okul toplumu veya okul yönetim kuruluna hesap vermek durumundadırlar. İlgili mevzuatta okul müdürlerinin okulun günlük yönetiminden, sistemsal ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu oldukları belirtilmektedir. Aslında okul tabanlı yönetim anlayışı Yeni Zelanda eğitim sisteminin 1990 öncesi tamamen yabancı olduğu bir sistem değildir (Cranston vd., 2010).

Okul müdürlerinin %80'inden fazlası okul müdürlüğü pozisyonlarından memnuniyetlerini dile getirirken sadece %7'si memnuniyetsizliklerini beyan etmektedirler. Araştırmaya katılan grup bütünüyle bir okul müdürü olmanın kendilerine toplum, personel ve öğrenciler için değişim gerçekleştirme fırsatı verdiğini onaylamaktadır. Katılımcıların %10'u rol belirsizliğinin yüksek olduğunu, %54'ü bir miktar olduğunu, %34'ü ise rol çatışmasının yüksek olduğuna işaret etmektedirler. Aşırı iş yüküne gelince oran %76'ya yükselmektedir. Görüşme verileri rol çatışması, rol belirsizliği ve aşırı iş yükünün müdürlüğün doğasında var olduğunu desteklemektedir. Bu durumun müdürlerin ev ve kişisel hayatlarını etkilediğini

ifade etmektedirler. Yeni Zelanda okul müdürlerinin büyük çoğunluğu (%73) haftalık iş yükünün 60 saat ve üzerinde olduğunu belirtmektedir.

Mesleki yalnızlığı en aza indirmek için iletişim ağlarına katılmak ve kişisel gelişim fırsatlarını değerlendirmek önemli görülmektedir. Kişisel gelişimin sadece göreve başlamadan önce değil, tüm aşamalarında ihtiyaç olduğuna dair kanı yaygındır. Okul müdürlerinin var olan kapasitelerine ekleyecekleri etik, ahlaki ve mesleki boyutlarla, okullarının gerçek liderleri konumuna gelmeleri amaçlanmaktadır.

Yeni Zelanda okul müdürü ve yardımcılarını bekleyen diğer bir zorlu görev de okullarda sergilemek durumunda oldukları öğretim programı liderliğidir. Liderler rollerini farklı görmemeli, günlük gerçeklerle ilişkilendirmelidirler. Bu nedenle düşünmek için zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak okul yöneticilerinin oturup düşünmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bu amaçla yetkinin dağıtılması ve kapasite inşa edilmesi çözüm gibi görünse de bazen okul müdürünün görevi kendisinin yapması daha zaman kazandırıcı olabilmektedir. Diğer yandan zaman azlığı, çatışma ve tartışmadan uzak durmak ve gücün tek elde toplanması için gerekçe oluşturmaktadır (Freeth vd., 2014).

Yeni Zelanda eğitim sistemi yönetiminin 1989 yılında yaşadığı değişim, mesleki liderlik rolünü sürdüren geniş yönetim yetkilerini üstlenmiş okul müdürünü etkilemiştir. Okul müdürleri okul toplumundan oluşan okul yönetim kuruluna karşı da sorumluydular. İş dünyası, yönetim kurulu ve ebeveynlerle olan yoğun ilişkiler, okul müdürünün büyük stres yaşamasına ve ağır yükün altına girmesine yol açmıştır. Okul müdürünün liderlik ve yöneticilik bileşenleri arasında yaşadığı gerginlik belki de en önemli problemlerden birisidir (Harold,1997).

3.3. Güney Kore Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması

3.3.1. Genel bilgiler. Güney Kore, 33⁰-43⁰ kuzey enlemleri ve 124⁰-132⁰ doğu boylamlarında, kuzeydoğu Asya'nın ortasında yer almakta, batısında Çin ve doğusunda Japonya bulunmaktadır. Kuzey güney doğrultusunda 950 km uzunluğunda, doğu batı doğrultusunda da 540 km genişliğinde olan yarımada 223.405 km²'lik bir alana yayılmaktadır. 100.266,2 km²'lik bölümü Güney Kore'ye aittir. Yarımadanın kuzey ucu Asya kıtasına bağlanmaktadır. Yarımadanın %30'luk kısmı ova olmakla birlikte geriye kalan %70'lik kısmı dağlıktır. Denizden yüksekliği 1000 metrenin üzerinde olan dağlık bölge sadece %15'lik kısmıdır. 500 metreden yüksek olan kısmı ise %65'tir. Başkenti Seul'dur. Dili Korece olup 2013 yılı itibariyle nüfusu 51.141.000'dir (KCIS, 2015).

3.3.2. Güney Kore eğitim sistemi ve yönetim yapısı. 4 Aralık 1948 tarihinde Kore Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Dönem dönem bakanlık isim değişiklikleri yaşamıştır. 29 Ocak 2001 tarihinde (MOE&HRU) Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığına dönüştürülmüştür. 29 Şubat 2008'de Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEST) adını alan bakanlık en son olarak 23 Mart 2013 tarihinde ayrılarak Milli Eğitim Bakanlığı adıyla faaliyetlerine devam etmektedir (english.moe.go.kr).

Kore tarihinde ilk krallığın kuruluş ruhunu oluşturan Hongik İngan (tüm insanlığın yararına katkıda bulunmak için çalış ve yaşa) ülküsü altında Kore eğitiminin hedefleri şunlardır:

- Tüm insanlara kişisel karakterlerini mükemmelleştirmede destek olmak,
- Demokratik vatandaş niteliklerini kazanmak,
- Bağımsız bir hayat sürebilecek yeteneği geliştirmek,
- Demokratik bir devletin inşasında yer almak,
- Tüm insanlığın refahını desteklemek.

Bu ideallere dayalı olarak öğretim programı aşağıda verildiği gibi,

- Kişiliğini çok yönlü ve sağlıklı bir karakter gelişimi ile sağlamaya çalışan,
- Temel bilgi ve becerilerde sağlam bir yapı ile yaratıcılık gösteren,
- Çeşitli akademik disiplinlerde geniş entelektüel bilgi ve beceri temellerinde kendi kariyerini keşfeden,
- Ulusal kültür anlayışı temelinde yeni değerler yaratan,
- Demokratik vatandaşlık temelinde yaşadığı toplumun gelişimine katkıda bulunan, eğitimli bir kişi modelini teşvik etmektedir (UNESCO, 2011b).

Genel anlamda öğretim programı, bireyleri 21.yüzyılın bilgi çağını ve küreselleşmeyi yürütebilecek bağımsız ve yaratıcı yurttaşlar olmaya teşvik etmektedir. Amaç bilgi çağı ve küreselleşmeye adapte olabilmek için kendi kendini geliştiren, yaratıcı ve sağlam değerleri teşvik eden, öğrenci ilgi ve istidatları merkezinde geniş kapsamlı eğitim sağlamaktır (MEST, 2008).

Anayasa, ülkedeki tüm eğitim yasaları ve mevzuatının ana kaynağını oluşturmaktadır. Mevzuatın neredeyse her maddesi her bir vatandaşın ilgi ve istidatları doğrultusunda temel eğitim almaya hakları olduğunu öngörmektedir. Temel eğitim tüm çocuklar için zorunlu ve ücretsizdir. Eğitimle ilgili yasaların ana yapısı yirminci yüzyılda büyük bir değişim geçirmiştir. 1949 tarihli Eğitim Yasası, Temel Eğitim Yasası ve İlk ve Orta Öğretim Yasası ve Yükseköğrenim Yasası'na dönüşmüştür. İlk ve Orta Öğretim Yasası bugüne dek 38 defa revize edilmiştir (UNESCO, 2011b).

Güney Kore'de eğitim yönetiminden sorumlu yetkili merciler üç düzeyden oluşmaktadır: Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı, Belediye ve Bölgesel düzeyde Eğitim Ofisleri, taşrada yerel Eğitim Ofisleri. Okul öncesi ve lise eğitimi zorunlu değildir. Ancak altı yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokul eğitimi 6-15 yaş arası tüm çocuklar için zorunludur. Bu süreç 2004 yılında ülke geneline tam anlamıyla yayılmıştır (UNESCO, 2011b). Öğrenciler

genellikle yerel ilkokul ve ortaokullara devam etmektedirler. Ortaokul ile sona eren zorunlu eğitim bitene dek öğrencilerin çok fazla okul seçme şansları bulunmamaktadır. Ortaokuldan sonra ise genel, akademik, mesleki, teknik veya özel amaçlı liselerden birisini seçebilmektedirler. Okula kabul edilme şartları okuldan okula değişmektedir. Bazı bölgelerde kura çekimi ile öğrenci alınırken diğer yerlerde akademik başarı veya giriş sınavları dikkate alınmaktadır (NCEE, 2016). Tablo 6’da Güney Kore eğitim sisteminin yapısı görülmektedir.

Tablo 6
Güney Kore Okul Sisteminin Yapısı

Okul Yaşı	İlköğretim Ortaöğretim Yükseköğretim										Yüksek Öğretim	Yaşı																
23	Lisansüstü Eğitim	Lisansüstü Eğitim	Lisansüstü Eğitim										Yüksek Öğretim	29														
22														Üniversite	Üniversite	Üniversite	Endüstriyel Üniversite	Eğitim Üniversitesi	Hava ve Haberleşme Üniversitesi	Siber Üniversitesi	Kolej	Teknik Kolej	Çok Amaçlı Okul	Açık Öğretim Üniversitesi	Şirket Kolejleri	İhtisas Kolejleri	Politeknik Kolejleri	28
21																												27
20																												26
19																												25
18																												24
17																												23
16																												22
15																												21
14																												20
13	19																											
12	Lise	Açık Lise	Açık Lise	Sanayi Şirketlerine Bağlı Liseler	Ticaret Liseleri	Çok Amaçlı Liseler	Özel Sınıflar (Sanayi Şirketleri)	Belediye Liseleri	Çok Amaçlı Okullar	Özel Okullar	Orta Öğretim	18																
11												17																
10												16																
9	Ortaokul	Açık Ortaokul	Sanayi Şirketlerine Bağlı Ortaokullar	Belediye Liseleri	Çok Amaçlı Okullar	Özel Sınıflar (Sanayi Şirketleri)	Belediye Liseleri	Çok Amaçlı Okullar	Özel Okullar	Orta Öğretim	15																	
8											14																	
7											13																	
6	İlkokul	Belediye Okulları	Çok Amaçlı Okullar	Belediye Okulları	Çok Amaçlı Okullar	Özel Sınıflar (Sanayi Şirketleri)	Belediye Liseleri	Çok Amaçlı Okullar	Özel Okullar	Orta Öğretim	12																	
5											11																	
4											10																	
3											9																	
2											8																	
1	7																											
	Anaokulu	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	Okul Öncesi Eğitim	6																	
											5																	
											4																	
											3																	

Kaynak: MEST&KEDI 2008’den uyarlanmıştır.

Otonom eğitim yönetimi sisteminin çekirdek ünitesini oluşturan yerel eğitim ofisleri ülke genelinde her bir bölge ve belediyede faaliyet göstermektedir. 1997-2010 arasında toplam 16 belediye veya bölge ofisi ile 182 yerel eğitim ofisinin faaliyete başladığı belirtilmektedir. Yerel eğitim otonomisini uygulayabilmek için her bir bölge veya belediye ofisinde bir üst yönetici ve önemli eğitim konularında karar verme mekanizmasını oluşturacak eğitim kurulu bulunmaktadır. Üst yönetici, kurul üyelerince dört yıllığına seçilmektedir. Üst yönetici, eğitimle ilgili kural ve yönergeleri yayımlamak, bütçeyi planlamak, mali raporları hazırlamak, okul yönetim programlarının, okul tesis ve araç gereçlerinin tedarik ve ilgili komisyonların finanse edilmesinden sorumludur. Her bir eğitim kurulu, eğitim konusunda Yerel Konsey tarafından onaylanmak durumunda olan birçok önemli kararlar alırlar. 2008 yılında gerçekleştirilen değişimle birlikte okuldaki eğitimi kısıtlayıcı pek çok düzenlemenin ortadan kaldırıldığı ve temel eğitim ile ortaöğretimdeki eğitim yönetimi yetkilerinin merkezden bölgesel yönetimlere devredildiği görülmektedir (MEST, 2008).

Eğitim yönetimine otonom bir yapı kazandırılmak istenmesinin nedenlerinden birisi de çeşitli yerel ihtiyaçları hiçe sayan talimatlarla ulusal hükümetin tekdüze bir kontrol gerçekleştirmesidir. Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü, 1986 yılında eğitim yönetiminin özerkleştirilmesi üzerine çalışma yapmak ve gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilen uygulamaları araştırmak amacıyla görevlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından birisi, yerel eğitim yöneticilerinin ve okulların yönetiminin özerkliğinin genişletilmesidir (Chou-yung, Il-hwan ve Tae-soo, 1988).

PISA sınavlarında başarılı ülkelerin ekonomik durumlarının daha iyi olması ve kişi başına düşen milli gelirin yüksek olması tesadüfle açıklanamaz. PISA sınavlarında her geçen sınavda biraz daha başarı grafiğini arttırmasıyla dikkati çeken Güney Kore (Tablo 1), kısa bir sürede tarıma dayalı bir ülke konumundan çıkarak dünyanın en büyük ve başarılı 15 ekonomisi arasına girmeyi başarmıştır. Yaklaşık 50 yıl önce kişi başına düşen milli geliri

Afrika ve Asya'nın fakir ülkeleri ile aynı oranda olan Güney Kore'de kişi başı milli gelirin 2015 yılında 36.500 dolara yükseldiği görülmektedir (www.cia.gov, 2016). Dünyanın yakından tanıdığı ve evlerine kadar giren pek çok markayı yaratan ekonominin temelinde, iyi eğitimin yattığı bir gerçektir. Elektronik, otomotiv, gemi yapımı, makine mühendisliği, petrokimya ve robotik sanayinde üretim gerçekleştiren ekonomisi ihracata dayalıdır. Ancak giderek yaşlanan nüfus, Güney Kore ekonomisinin geleceğini tehdit eden önemli bir unsurdur (Bakioğlu ve Baltacı, 2014).

Güney Kore eğitim politikaları ve sınav sistemi ile PISA sınavında gösterdiği başarı arasında ciddi bir bağ söz konusudur. Son yıllarda okumaya verilen önemle birlikte öğrencilerin okuma alanında edindikleri kazanımların önemli oranda artması sağlanmaktadır (Levent ve Gökkaya, 2014). Bu başarıların ardında gerçekleştirilen reform hareketlerinin payı büyüktür. Güney Kore'nin PISA sınavlarının yanında TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) sınavlarında da birçok OECD ülkesini geride bırakarak ön sıralarda yer almayı başardığı ortadadır (Tablo 7) (TIMMS, 2013).

Tablo 7

TIMMS'da 8.Sınıflarda Güney Kore'nin Başarısı

Yıllar	1995		1999		2003		2007		2011	
	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan
Matematik	2	607	2	587	2	5892	2	597	1	613
Fen	4	565	5	549	3	558	4	553	3	560

Kaynak: International Database'den uyarlanmıştır.

Koreliler için çocuklarını seçkin üniversitelerde okutmak bir itibar unsurudur. Bu amaçla çocuklarını üniversite sınavlarına hazırlayan aileler büyük ekonomik bedeller ödemek zorunda kalmaktadırlar. Bu ezberci ve test çözme becerisinden başka fayda sağlamayan sistemin 1995 reformuyla baştan aşağı değiştirildiği görülmektedir (Lee, 2000).

Eğitim yönetimi, yönetim olarak bilinen çalışma alanının bir alt disiplinidir. Eğitim yönetimi, ğrenci öğrenmesinin yönetimi, eğitimcilerin öğrenme hakkındaki öğrenmeleri, eğitim yöneticilerinin eğitim örgütlerini öğrenmelerini içermektedir (Macpherson ve Hyung., 2015). Eğitim yönetimi uygulayıcıları profesyonelliklerini örgütlemek, çalışmalara öncülük etmek ve çalışmaları geliştirmekte, gelişmeler kaydetmek için öğrenmenin kaynağını gözlemlemektedirler (Boyer, 1990; Glassick vd., 1997). Uygulamaları yansıtıcı, kritik ve bilgece olduğunda, bir ekonomide ve onun geniş katmanlı toplumunda kullanılan güvenilir bilgi kalitesini artırabilir. Bir bilgi ekonomisi, i ie geçmiş küresel ekonomide rekabetçi pazar pozisyonlarını ve ekonomik canlılığı sağlamak amacıyla bilgi iletişim teknolojilerini kullanır. Bir bilgi toplumu ise toplumsal yapının yerel, bölgesel, ulusal ve küresel tüm katmanlarındaki tüm bireylerinin faydalanabileceği bilgiyi yaratmak ve paylaşmak için bilgi iletişim teknolojilerini kullanır (UNESCO, 2005). Güney Kore, hızlı bir şekilde bilgi temelli bir topluma dönüşmektedir. İnsan kaynakları, toplumun en önemli rekabet gücü ve unsuru olarak görülmektedir.

Kim (2010)'e göre ağdaş Kore, eğitim sistemini yapılandırma gayreti içindedir. Kore eğitim sisteminde önem birçok yönden yer değiştirmektedir. Niceliksel genişlemeden niteliksel gelişmeye; bütünlükten çeşitlilik ve esnekliğe; taklitten yaratıcılığa, itaatten katılıma; kontrolden otonomi ve hesap verebilirliğe; kolejlere giriş sınavı için hazırlığı hedefleyen pasif ezberci bir eğitimden sorgulayıcı, yaratıcı, ahlaki yargı sorumluluğu olan estetik duyarlılığa sahip, karakter kazandıran bir eğitime; tebeşir ve kara tahtaya dayalı bir anlayıştan bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanan bir eğitim anlayışına kaymaktadır.

Güney Kore'de eğitim yönetiminin bürokratik merkezietilikten uzaklaştırılmasının birçok nedeni vardır. Eğitimde kalitenin tabana yeterince yayılamamasının, bürokratik kontrollerin yerini alacak yeni bir yönetim anlayışı arayışını tetiklediği görülmektedir (Lee vd., 2010). Bürokratik merkezietiliğe karşı en büyük meydan okuma da öğrencilerin

yetkilendirilmesidir. Bilgi toplumunun ihtiyacı olan yeteneklerden çok öğrenci başarısının test sonuçlarıyla değerlendirildiği başarı anlayışı peşinde koşulduğundan öğrenciler kötü muameleye maruz kalmaktadırlar. Çalışma saatlerinin fazla oluşu kişisel ve sosyal gelişmeyi kısıtlamaktadır (Kim vd, 2010). Öğretim metotları insan dışı olabilmekte ve ilerisi için gerekli yaratıcı yeteneklere zarar vermektedir (Lee, 2010).

Üniversite kabul sınavları, aileleri gölge eğitime harcama yapmak zorunda bırakacak kadar oldukça rekabetçidir. Ailelerin uluslararası bir çözüm bulamamaları durumunda, birçok öğrenci daha alt sınıflarda hayat sürmelerine neden olacak sınav sonuçlarıyla karşı karşıyadır. Bu olumsuzluklar, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinin çiğnenmesine neden olmaktadır. Fiziksel cezalandırma çocuğun ifade özgürlüğü, çocuğun eğitime katılma hakkı, çocuk refahı için tamamlanmayan istatistikler 2003 yılı itibariyle Kore eğitim sisteminde problem olmaya devam etmektedir (Lee, 2010).

Mevcut eğitim yönetimi, ulusal çözümün parçası olmak yerine mevcut yetersiz koşulların sürdürülmesine yardım etmektedir. Gücün oldukça merkezileştirilmiş dağılımı, örgütsel öğrenme ve gelişmenin sürekliliğinin önünde ayak bağı olmaktadır. Hükümet öğretim programlarını, istihdamı ve bütçeyi düzenlemektedir. Milli Eğitim Bakanı öğretmen kılavuz ve öğrenci kitaplarını sıkı denetim altında tutmaktadır (Macpherson ve Hyung, 2015).

Özel okullar, resmi okulları da kontrol altında tutan mevzuata uymak zorundadır ve çok az otonomiye sahiptir. Güney Kore eğitim yönetim hizmetleri, ulusal amaç ve stratejilere karşıt görüşte gibi görünmekte ve reform için gerekli olan demografik, ekonomik ve altyapısal sürücülerin gerisinde kalmaktadır.

Güney Kore'nin bilgi ekonomisinden bilgi toplumuna geçişinde eğitim yöneticilerine, ortak fikirlerin uygulamaya dökülmesinde destekleyici liderlik yapma görevi düşmektedir. Eğitim yönetimi, eğitim reform sürecine bazı katkılarda bulunabilir:

- Yeni ulusal eğitim politikasının epistemolojik açıdan değerlendirilmesi

- Yeni öğrenme stratejilerinin uygulanması aşamasında yeni ve esnek öğrenme örgütlerinin keşfi
- Bürokratik merkeziyetçilik ile yeni politik ve yönetsel yapıların ve süreçlerin yer değiştirmesi
- Politikanın hayata geçirilmesinde aktif görev üstlenme.

Bu durum Güney Kore’de Eğitim Yönetimi alt disiplinine ulusal kapasite geliştirme sürecinde en ince ayrıntısına kadar sorumluluk yüklemektedir. Eğitim yönetimi, ulusal çıkarlara farklı katkılarda bulunabilecek yepyeni avantajlara sahiptir. Bir baştan bir başa, kademe kademe ve sektörel bazda eğitimin amaçlarını açıklığa kavuşturabilecek yeni bir ulusal politika taslağını değerlendirmeye alabilir. Güney Kore’nin bilgi ekonomisinden bilgi toplumuna başarılı bir şekilde geçmesine ve ekonomik, estetik ve ideolojik amaçlarla ulusal değerlerin daha uyumlu olduğu bir dengenin gündeme gelmesine yardım edebilir. Veli ve öğrencilerin sesine kulak vererek ve kolektivist profesyonelliği devreye sokarak yönetim yapılarının sağlamlaştırılmasına katkıda bulunabilir. Öğrenci haklarına hitabeden pedagoji ve öğretim programlarının geliştirilmesini ve yayılmasını, esnek örgüt, liderlik, yönetim ve değerlendirme modellerinin keşfedilmesine yardım edebilir. Uygulama süreç ve politika üretme aşamalarının tümünde destek sağlayabilir ve bilgilendirmelerde bulunabilir. Orijinal, uygulanabilir ve sürdürülebilir eğitim politikalarının ortaya konulmasının, gelecekte öğrenme çarpanlarını üretmesi ve potansiyel olarak Güney Kore’ye dünyanın ilk ve tek öğrenen devlet statüsünü kazandırması beklenmektedir (Macpherson ve Hyung, 2015).

Eğitimin bir ülkenin gelişmesinde önemli rolü olduğunu yapılan bilimsel araştırmalar ortaya koymaktadır. Bütün dünya İkinci Dünya Savaşı’nda harap ve bitap olmuş bir ülkenin kendi ayakları üzerinde duruşuna şahit olmuştur. Bu yükselişin temel anahtarı izlenen eğitim politikalarıdır. Bu eğitim politikalarının başarısı da sekiz temel başlıkta açıklanmaktadır (Levent ve Gökkaya, 2014):

- 1- Genel bütçeden eğitime yüksek (%15,90) pay ayrılması (KEDİ,2015).
- 2- Öğretmen eğitimine gösterilen önem,
- 3- Yükseköğretimde kalite yaklaşımının benimsenmesi,
- 4- Bilim ve teknolojide belirlenen yüksek hedefler,
- 5- Yabancı dil İngilizce eğitim ve öğretimine gösterilen önem,
- 6- Eğitimde Bilişim teknolojileri kullanımının etkinleştirilmesi,
- 7- Üstün ve özel yeteneklilerin eğitime önem verilmesi,
- 8- Öğretmenlere yapılan ödemelerin dolgunluğu.

Maaş yapısı öğretmen, müdür ve müdür yardımcıları için temel aylık ve muhtelif ödemelerden oluşmaktadır ve tek bir maaş çizelgesine göre hesaplama yapılmaktadır (UNESCO, 2011b). Tablo 8’de Güney Kore Eğitim Bakanlığının bütçesi verilmektedir. Hükümet bütçesinden ayrılan pay toplam olarak artmakta, ancak oran olarak azalmaktadır.

Tablo 8

Yıllara Göre Güney Kore Eğitim Bakanlığı Bütçesi

Yıl	Hükümet Bütçesi (milyon Won)	Eğitim Bakanlığı Bütçesi (milyon Won)	Oran(%)
2000	93.937.057	19.172.028	20,40
2011	211.992.599	41.627.519	17,10
2012	282.687.337	49.644.828	17,60
2013	303.847.514	50.424.128	16,60
2014	309.692.464	50.835.377	16,40
2015	322.787.071	51.224.093	15,90

*2015 KEDI Brief Statistics on Korean Education (Aralık 2015) uyarlanmıştır.

3.3.3.Güney Kore eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı. Güney Kore İlk ve Ortaöğretim Yasası'nın Okul Personelinin Görevleri başlıklı 20.maddesinde okul müdürü ve müdür yardımcılarının görevleri şu şekilde belirtilmektedir (ELAW, 2016):

1- Okul Müdürü, öğrencilerini eğitir, okul personelini denetleyip rehberlik eder ve okul etkinliklerini kontrol eder.

2- Müdür yardımcısı, okul müdürüne yardımcı olur, okul faaliyetlerini yönetir, öğrencileri eğitir, gerektiğinde okul müdürüne vekâlet eder.

İlgi yasanın 21.maddesinin 1.fıkrası da yöneticilerin niteliklerine atıfta bulunmaktadır:

-Başkanlık Kararnamesinde de ifade edildiği üzere okul müdürü ve müdür yardımcıları, Milli Eğitim Bakanlığı'nca kontrol edilerek onaylanmış yeterlik belgesi almak ve istenen yeterlik standartlarını karşılamak durumundadırlar.

Güçlü bir okul müdürü olmak için güçlü liderlik sergilemek gerekmektedir (Kim ve Kim, 2005, p.289). Okul müdürünün sorumlulukları hem bir ödül hem de zorunluluktur. Bölge yönetimi ve okul yönetim kurulunun desteğiyle yerel karar verme konusundan, öğrencilerin kaydolup kovulmasından, ders kitaplarının seçimi ve öğretmenlerin istihdamına kadar tam kontrol yetkisi verilmiştir. Ancak son zamanlardaki okul tabanlı yönetim ve benzeri hareketler bu güç odaklarını etkisiz hale getirmiştir. Bu anlayış ebeveynleri, öğretmenleri ve öğrencileri karar alma sürecine dâhil ederek gücün tek elde toplanmasına engel olmaktadır.

Kim ve Kim (2005, s.293)'in 305 okul müdürü ve müdür yardımcısıyla yapmış oldukları araştırmada Güney Kore'de okul yöneticiliği kadrolarının %86'sının erkekler ve %14'ünün ise kadınlar tarafından doldurulduğunu ve bu örneklemin evreni neredeyse birebir temsil ettiğini belirtmişlerdir. Öğretim kadrolarında ise durum tam tersidir. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerine göre daha aşağıda görülmektedir. Araştırmanın istatistikleri, kadınların Güney Kore eğitim terfi sisteminde yukarılara nadiren tırmanabildiklerini ve özellikle yönetim kadrolarına sınırlı bir erişimleri olduğunu göstermektedir. Güney Kore ve Çin'de okul yöneticilerinin %15'inden daha azı kadınlardan oluşmaktadır. Güney Kore'de okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu erkeklerdir ve 50 yaş grubundadırlar.

Güney Kore, ilkököl ve ortaokul eğitime kızların erişimini sağlamada yeterli başarıyı gösterse de bu başarı her alanda yakalanamamıştır. Kadınların ilkököl ve ortaokul öğretmenliğine erişiminde istenen başarıya ulaşıldığı görülmektedir. Ancak yönetim görevi söz konusu olduğunda 2013 yılı itibarı ile oranlar sırasıyla ilkököl müdürleri arasında %18,6, ortaokul müdürleri arasında %20 ve lise müdürleri arasındaki kadın yönetici oranı %8,7'de kalmaktadır. Öğretmenler arasındaki kadın öğretmen oranı ise eğitim kademesi yükseldikçe azalmakla birlikte daha yüksektir. Etnik açıdan bakıldığında ise, Güney Kore okul yöneticilerinin neredeyse tamamı Güney Koreli olup homojen bir yapıdadır. Yöneticiler arasında etnik çeşitlilik kabul görmemektedir (Kim vd., 2015).

Güney Kore eğitim sisteminde okul yöneticilerinin; en az 20 yıllık öğretim deneyimi, pozitif öğretim değerlendirmeleri, hizmet öncesi ağırlıklı not ortalamaları ölçütlerini karşılamaları gerekmektedir. Araştırmada yöneticilerin %50'sinin 50 yaşın başlarında, %36'sının 50 yaşın sonlarında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar da Güney Kore okul yöneticilerinin yaşı ile terfi sistemi arasındaki bağı ortaya koymaktadır (p.8). Güney Kore eğitim sistemi kıdeme dayalıdır ve bir öğretmenin 20 veya 30'lu yaşlarda okul müdürü olması mümkün görünmemektedir. Okul yöneticiliği kadrolarına, yeterli münhal kadro olmadığından, talep oldukça fazladır ve hem ilk hem de ortaokul yöneticiliği oldukça rekabete dayalıdır. İlkokul öğretmenlerinin sadece %4'ü yöneticiliğe uygun bulunmaktadır.

Lortie (1975)'ye göre öğretmenler mesleğe sadece maddi beklentiler için değil aynı zamanda manevi beklentileri de karşılamak amacıyla girmektedirler. Bu durumu okul yöneticilerine uyarlamak da mümkündür. Etkin liderlik sergilemek, Güney Koreli yöneticilerin kariyerlerini belirlemede en önemli unsurlardan biridir. Diğer anahtar nedenler arasında topluma katkı sağlamak, çocuklara ve gençlere yardım etmek, okul reformunda etkili olmak bulunmaktadır. Yüksek gelirli bir işe sahip olmak ise önemli bir unsur olarak görülmemektedir. Güney Kore okul yöneticileri kariyerlerini maddi beklentilerden çok

manevi beklentileri karşılamak amacıyla seçmektedirler. Güney Kore ve Çin eğitim sistemleri kıdemi vurgulamalarına rağmen müdürlüğe erişimin temel yapısıyla çelişmektedir. Güney Kore'de okul müdürü olmak rekabete dayalıyken Çin'de ise gönülsüzce, mecburen yapılan bir işe dönüşmektedir (Su vd., 2000). Güney Kore okul yöneticileri kendilerini bu işe bir ömür boyu adamaktadırlar. Diğer yandan Çinli yöneticiler ellerine daha iyi bir fırsat geçmedikçe işlerine devam etmektedirler. Toplum içinde buldukları konum okul müdürlüğünü saygın ve cazip kılmaktadır. Diğer ülkelerin aksine Güney Kore'de okul yöneticilerinin mesleğe adanmışlıklarının nedeni olarak toplumun okul müdürlerine gösterdiği saygı kabul edilebilir (Kim & Kim, 2005).

Müdür yardımcılığı adaylığı için birçok ölçüt yanında en az 20 yıllık öğretmenlik deneyimi aranmaktadır. Müdür yardımcılığı kadrolarına atamalar görev öncesi eğitim sonuçları ile çeşitli alanlardaki değerlendirme neticesinde elde edilen puanlarla yapılmaktadır. Bu süreç okul müdürlüğü kadrolarına başvurduklarında aynen tekrarlanmaktadır (p.300). Yönetici adaylarının almış oldukları hizmet öncesi eğitim programlarını yeterli görmedikleri belirtilmektedir. Çin okul yöneticilerinin almış oldukları hizmet öncesi eğitim programları da birkaç ay ile bir yıl arasında değişmektedir. Hizmet öncesi eğitim programı; eğitimde araştırma, öğretim personelinin yönetimi, eğitim yönetimi mevzuatı, çağdaş yönetsel liderlik, öğretim programı geliştirme, okul toplum ilişkileri, insan kaynakları yönetimi, okulların örgütlenmesi ve alan çalışması konularından oluşmaktadır. Güney Kore eğitim sisteminde okul müdürleri öğrenci rehberliğinde etkin rol almazlar. Onlar çoğunlukla öğrenciler tarafından sembolik bir figür olarak görülmektedirler (Kim ve Kim 2005, p.302).

1996 yılında toplumun katılımını artırmak ve ulusal veya kamu ilkokul ve ortaokullarının yönetimlerinin özerkliğini sağlamak amacıyla okul kurulları ülke genelinde hizmet vermeye başlamıştır. Her bir komite, %40-50 ailelerden, %30-40 okul müdürü dâhil okul personelinden, %10-30 yakın çevreden olan yedi ile on beş arası üyeden

oluşturulmaktadır. Aile ve öğretmen temsilcileri kendi grupları içinden doğrudan öneri ile seçilmektedirler. Yakın toplum temsilcileri ise okul müdürü, aile veya öğretmen temsilcilerinin önerileri ile seçilmektedirler. Okul yönetim kurulu, okul bütçesi, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretim programı dışı etkinliklerin yönetimi, okul ve çevre ilişkileri, öğrenci refahı gibi konuları müzakere etmektedir (UNESCO, 2011b).

Güney Kore’de birçok öğretmen sendikası bulunmaktadır. Okul müdürleri okul seviyesine, okul yapısına, bölge ve mesleki sınıflandırmalara göre çeşitli sendikalar kurmuşlardır. Bu sendikalar eğitim camiasında söz sahibidirler. Okul müdürlerine ulusal eğitim sorunları konusunda ve gündemin belirlenmesinde yardımcı olmaktadır (Kim vd.,2006). Okul tabanlı yönetimde, okul müdürünün öğretim programı, finansman ve personel ilişkileri yönetimindeki otonom yetkileri son yıllarda giderek artmaktadır.

Eğitimde kaliteyi yakalamak amacıyla okul müdürlerinin öğrenci başarısını artırmaları gerekmektedir. Başarı düzeyinin yukarı çekilmesinin öğrenciler arasındaki test sonuçlarının aşırı rekabete yol açacağı ifade edilmektedir. Okul müdürünün öğretim ve öğrenimde hesap verebilirliğini gözden geçirmek amacıyla okul değerlendirme ve geniş kapsamlı denetim mevcuttur. Okul müdürü, öğrenci başarısının denetim ve değerlendirilmesinde adaleti ve şeffaflığı artırmak için çabalar. Okul müdürlerinin doğrudan öğretim, derse girme ve ders verme sorumluluğu bulunmamakla birlikte öğretimin denetiminden öncelikli olarak sorumludurlar. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amacıyla eğitim almalarını sağlayacak her türlü desteği vermek durumundadırlar (Kim vd., 2006). Fransa, Güney Kore, Rusya (St.Petersburg) ve Çin-Şanghay’da okul müdürleri ders vermezler ve okulun büyüklüğüne bağlı olarak ya tam zamanlı bir asistanları ya da müdür yardımcıları vardır (Taipale, 2012).

3.3.4.Güney Kore eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması. Okul müdürlüğü Güney Kore’de birçok öğretmenin hayallerini süsleyen bir mevkidir ve toplum içinde okulun en büyüğü ve öğretmenlerin en üstü olarak kabul görür. Bu saygı, okulun çalışanları ve öğretmenler tarafından da esirgenmez.

Okul müdürleri bir terfi, bir de davet olmak üzere iki yöntemle seçilir. Birinci uygulamada müdür yardımcısı, okul denetmeni veya araştırma görevlisi olanlardan öncelikle okul müdürlüğü yeterlik belgesi olmayanların belge almaları sağlanır ve okul müdürü olarak görevlendirilirler. İkinci yöntemde ise okul müdürlüğü yeterlik belgesi olan uygun adayların münhal bir okul müdürlüğü kadrosuna davet edilmesiyle olur. Eğitim Çalışanları Kanunu’na göre ulusal veya devlet okullarında müdürlük görev süresi dört yıldır ve en fazla iki defa görevlendirme yapılabilir. Bu da bir okul müdürünün en fazla sekiz yıl görev yapabileceği anlamına gelmektedir. Özel Okullar Yasası’na göre ise özel okul müdürlerinin okulu kuran şirket veya okul yöneticisi tarafından seçilebileceği belirtilmektedir. Özel okul müdürleri, görev süresi konusunda, aksi belirtilmedikçe, okulu kuran şirketin mevzuatına tabidir (Kim vd., 2006).

Maaş yapısı öğretmen, müdür veya müdür yardımcılarını için temel aylık ve muhtelif ödemelerden oluşmaktadır (UNESCO, 2010b). Güney Koreli eğitimcilerin tabi olduğu ödeme sistemi müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında fark göstermemektedir (Kim vd., 2006). Bir öğretmenin en yüksek dilimden ödeme alabilmesi için 37 yıl görev yapmış olması gerekmektedir. Bu durumda da öğretmenlerin emeklilik yaşı olan 62 yaşına yaklaşmış olmaları anlamına gelmektedir. Birçoğu kıdemli öğretmen olan okul müdürleri de yüksek bir maaş almaktadırlar.

Okul müdürleri, ölüm ve hastalık gibi özel durumlar haricinde kolay kolay işten ayrılmamakta ve yasal emeklilik yaş sınırı olan 62 yaşına kadar çalışmayı tercih etmektedirler. Görev değişimi ve ayrılma durumunda ise o okulda ilk defa göreve başlayacak

olan okul müdürüne, yeni görevine uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bir rapor hazırlarlar (Kim vd., 2006).

Güney Kore’de okul müdürlerinin hazırlık, sertifikalandırma, istihdam ve hizmet içi eğitimine yönelik ulusal ilgi son yıllarda artarak devam etmektedir. Bireylerin okul müdürü olmalarını sağlayacak eğitimi verecek ayrı bir kurum veya kuruluş bulunmamaktadır. Müdür yardımcısı veya müdür olmak isteyen bir öğretmenin alması gereken sertifika eğitim programı hizmet öncesi programı olarak adlandırılır. Bir defa okul müdürlüğü sertifikası alıp göreve başlayan bir müdür, sonrasında hiçbir hizmet içi eğitim programına katılmasa da bu durum bir dezavantaj oluşturmamaktadır.

Okul yöneticileri bilgi ve yeteneklerini sürekli olarak geliştirmek için çeşitli hizmet içi eğitimler almaktadırlar. Vornberg ve Davis (1997), alan tabanlı hizmet öncesi eğitim programlarının okul yöneticilerini hazırlamada zamanı kısaltarak önemli bir etki yarattığını ileri sürmektedirler. Güney Kore okul yöneticilerinin %36’sı bir yıl veya daha az eğitim alırken Çinli okul yöneticilerinin %67’si bu gruba girmekte, diğer %33’lük bölümü ise iki yıldan daha uzun süreli hizmet içi eğitim aldıklarını beyan etmektedirler. İki yıldan daha uzun süreli hizmet içi eğitim alan Güney Kore okul yöneticileri oranı %1’de kalmaktadır. Güney Koreli yöneticilerin aldığı hizmet içi eğitim süreleri Çinli meslektaşlarına oranla kısa olmakla birlikte sonuç olarak eğitimin daha az veya daha fazla etkili olduğunu söylemek mümkün değildir.

Güney Kore’de okul müdürlüğü eğitimine erişim, çalışma yılları ve liyakatle elde edilen puanlara bağlıdır. Yüksek lisans, doktora çalışmaları ve 28 yıla kadar çalışma süresine de puan verilmektedir. Hükümet, bitirenlerin okul müdür olarak atanacağı 180 saatlik eğitim programı organize etmektedir. Adayların sadece iki dönem dörder yıllık sürelerde okul müdürlüğü yapmaları mümkün olmaktadır (Taipale, 2012). Mevzuatta 2012 yılında yapılan düzenleme ile kamuya açık olarak yürütülen atama süreci sonrasında göreve başlayan okul

müdürleri, dört yıllığına atanmaktadırlar. Ancak, atama dönemi sınırlaması kaldırılmıştır. Aynı değişiklikle okul başkanı, okul yönetim komitesiyle yaptığı müzakereler sonrasında, atanmak istenilen okulun programıyla ilişkili olmak kaydıyla, üç yıl eğitim temsilciliği veya devlet temsilciliği; 15 yıl tam zamanlı öğretmenlik ya da kamu eğitim memurluğu yapmış olan adaylardan uygun şartlara sahip olan adayın, kamuya açık bir istihdam süreci ile atanmasını önerebilmektedir (ELAW, 2016).

Kim ve Kim (2005), yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarında bulunmadığını söylediği, ancak önemli ve gerekli buldukları konular benzerlikler göz önüne alınarak beş ana grupta toplanmaktadır. Bunlar problem tabanlı eğitim, sosyal iletişim becerileri, etkin destek, okulun finansmanı ve öğretmen atamalarıdır.

Okul yönetiminde yeni yaklaşım, site tabanlı yönetim anlayışının eski okul müdürlerince yürütülen yönetim anlayışının yerini alacağı yönündedir. Site tabanlı yönetim, okulun karar mekanizmalarında merkezîyetçilikten uzaklaşıp tüm paydaşlara söz hakkının tanındığı yeni bir okul yönetim anlayışı olarak son zamanlarda ön plana çıkmaya başlamıştır (Brown, 2004). Bu doğrultuda okul kurulunun kurumsallaşması, site tabanlı hesap vermenin kabulü, okul programının yönetimi ve örgütlenmesinde müdürün yetkilerinin güçlendirilmesi ve müdürün hesap verebilirliğinin sorgulanacağı sistemsel bir mekanizmanın yaratılmasının gündeme getirileceği çalışmalar başlatılmaktadır (Kim vd., 2006).

3.4. Çin (Şanghay) Eğitim Sisteminde okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanması

3.4.1. Genel bilgiler. Şanghay, Çin Halk Cumhuriyeti'nin dört şehir eyaletinden birisidir. Şanghay, 31⁰-14⁰ kuzey enlemleri ile 121⁰-129⁰ doğu boylamları arasında Pasifik Okyanusu'nun batısında ve Asya kıtasının da doğu sahillerinde yer almaktadır. Batısında Jiangsu ve Zhejiang bölgeleri ile sınır olup doğusunda Doğu Çin Denizi, güneyinde de Hangzhou körfezi bulunmaktadır. Şehrin kuzeyinden Yangtze nehri Doğu Çin Denizi'ne

dökülmektedir. Coğrafi konumu sayesinde şehir, geniş bir alana hâkim deniz ve nehir limanı haline dönüşmüştür. Şanghay, 1949 yılında sadece 636,18 km² toprağa sahipken 2013 yılı itibarı ile 6.340,50 km² ile Çin'in topraklarının ancak %0,06'sını kaplamaktadır. Çin'in üçüncü büyük adası Chongming, Changxing ve Hengsha adaları da şehrin yönetimi altındadır. Şehir kuzey yarı tropik muson iklimine sahiptir ve dört mevsim hüküm sürmektedir (SMSB, 2014). Oldukça kalabalık bir liman şehri olan Şanghay, Çin'in doğu sahilindeki Yangtze Nehri deltası üzerinde kurulmuştur. Çin'in ekonomide ve eğitimde öncüsü olmuştur. Nüfusu, Çin'in diğer bölgelerinden gelenlerle birlikte 24.151.500'ü bulmaktadır.

3.4.2. Çin (Şanghay) eğitim sistemi ve yönetim yapısı. Eğitim Bakanlığı, ülkenin genelindeki eğitimden sorumludur; eğitimle ilgili yasa ve diğer mevzuatı hazırlar. Okul öncesi eğitimin sorumluluğu, yerel hükümetlerdedir. Zorunlu eğitim basamakları olan ilkokul ve ortaokulun rehberliği Devlet Konseyi tarafından yapılmakta; yönetimi ise bölgesel hükümetler tarafından yürütülmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2014; OECD, 2011c).

Eğitim sistemi oldukça yoğun bir programa sahiptir. Öğrenciler ders saatleri dışında serbest kalmakta, yardımcı eğitimlere, enstitülere ve hafta sonu kurslarına yönlendirilmektedirler. Eğitim sistemi 1 yıl ön hazırlık, 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl yükseköğrenim olarak hizmet vermektedir (Tablo 9). İlkokul ve ortaokul aşamalı olarak toplam 9 yıl zorunlu eğitim kapsamındadır (Bakioğlu ve Özcan, 2014).

1956 yılında her bir bölge okulunda görev yapan öğretmenleri desteklemek amacıyla Rus modeli baz alınarak kurulan Öğretim ve Araştırma Birimleri bulunmaktadır (Ding, 2003).Başlarda eğitim ve araştırma birimlerinin ana görevi, tecrübeli öğretmenlerin organize ettiği derslerin gösterimini kullanarak tecrübesiz öğretmenlerin eğitimini sağlamaktır. O günden bu güne gösterim tekniği Çin eğitim sisteminin ayırt edici bir özelliği olmuştur ve tecrübeye gösterilen kültürel saygıyı ortaya koymaktadır. Bu model, Paine ve Ma (1993) tarafından “usta” öğretimi olarak tanımlanmaktadır.

Zorunlu Eğitim Yasası 12 Nisan 1986'da kabul edilmiş ve 2006 yılında da değişikliğe uğramıştır. Bu yasayla 6 yaşındaki çocuklar zorunlu eğitimi tamamlamak için kayıt yaptırmak zorundadırlar. Koşulların uygun olmadığı bölgelerde yaşayan çocuklar için okula başlama yaşı 7 yaşına ertelenebilmektedir. Zorunlu eğitim, Çin Halk Cumhuriyeti uyruklu zorunlu eğitim çağındaki çocuk ve gençler için ücretsizdir. Öğrenciler dini inancı, ailevi durumu, ırkı ve cinsiyetine bakılmaksızın eğitim alma hakkına sahiptirler (OECD, 2014).

Tablo 9

Çin (Şanghay) Eğitim Sistemi ve Yapılanması

Şanghay Eğitim Sistemi ve Yapılanması				
Yaş	Okul Yaşı			
27	22	Doktora		
26	21			
25	20			
24	19	Yüksek Lisans		
23	18			
22	17			
21	16	Üniversite	Kolej Öğrenimi	Mesleki Yüksek Eğitim
20	15			
19	14			
18	13			
17	12	Lise	Meslek Lisesi	9 Yıl Zorunlu Eğitim
16	11			
15	10			
14	9	Ortaokul	Mesleki Ortaokul	
13	8			
12	7			
11	6	İlkokul		
10	5			
9	4			
8	3			
7	2			
6	1	Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu, Hazırlık)		
5				
4				
3				

World Data on Education 2010/11 VII.Edition'dan derlenmiştir.

Çince bir deyiş vardır. Öğretilmeyecek öğrenci yoktur, iyi öğretemeyen öğretmen vardır. Bu deyiş, Çinli öğretmenlerden yüksek kültürel beklentiyi ortaya koymaktadır. Öyle bir beklenti ve kültürel senaryo ki, Çin'de özellikle de Şanghay'da öğrenim ve öğretimi

şekillendirmektedir. Şanghay'da öğretim programı reformuyla geleneksel sınav merkezli eğitimden öğrencinin kültürel gelişiminin öne çıkarıldığı kalite odaklı eğitime geçiş sağlanmaktadır (Tan, 2013).

Çin'de okul müdürleri, 1980'lerin başından ortalarına kadar Eğitim Bakanlığı tarafından atanan parti sekreterleri olmuşlardır. Bazı okullarda da hem okul müdürü hem de parti sekreteri olarak kabul görmüşlerdir. 1985 yılında okul müdürü için hesap verme zorunluluğu uygulaması getirilmesi okul müdürünün okul ilişkilerinde komünist parti sekreteriyle birlikte tüm sorumluluğu alması anlamına gelmektedir. Devlet okullarında okul yönetim kurulu veya konseyi bulunmamaktadır.

Okul müdürleri, okul etkinliklerinin tam sorumlusudurlar. Müdürlerin görevleri, bölge eğitim ofisinden gelen politik girişimlerin yerine getirilmesi, okul yönetim ilişkileri hakkında karar verme, okul fonlarının kullanımı, öğretim etkinliklerinin denetimi, okul personelinin istihdamı ve işine son verilmesi, öğretmen ve personelin ödüllendirilmesi ve cezalandırılmalarını içermektedir (Tian, 2011).

Okul müdürleri, okulun ihtiyaçlarına uygun öğretim yaklaşımları sergileme ve kurslar düzenleme yetkisine sahiptirler. Okul müdürleri okul etkinliklerinde aktif rol almakta ve öğretmenlerin derslerini izlemektedirler. Birçok okul müdürü de, Çin'in reform öncüsü Şanghay'ın öğretmen ve öğrencilerinin uluslararası alanda ufkunu genişletmek istemektedirler. Bu amaçla öğretmenleri, yurtdışı eğitimine yönlendirmekte ve teşvik etmektedirler (Tan, 2013).

Shen (2006), Şanghay okul müdürlerinin özelliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

- Okul yönetimi için kendi sistematik ideolojilerine sahiptirler.
- Şanghay okul müdürleri, çok güçlü profesyonellik hissine sahiptirler. Güçlü bir öğrenme farkındalıkları vardır ve öğrenmeye heveslidirler. Kendi eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için çok çalışmaya adanmışlardır.

- Açık fikirli ve yenilikçidirler. Yenilikleri, yeni eğitimsel fikirleri kabul etmeye ve bunları okul eğitim uygulamalarına dahil etmeye isteklidirler.
- Çok güçlü kriz ve rekabet farkındalık hisleri vardır. Her bir okul diğerlerinden geri kalmamak için onları gözlem altında tutmaktadır.
- Okul gelişimini sağlarken fırsatları kullanmada iyidirler.
- İyi bir halkla ilişkiler yönetim ihtiyacının farkındadırlar.

Tan (2013), Shen'in belirlediği özelliklere kendisi de ilaveler yapmıştır:

- Şanghay okul müdürleri, okul vizyonu doğrultusunda içsel faktörleri değerlendirme ve ödüllendirmenin yapısal sistemleri doğrultusunda dış kaynaklı faktörleri kullanarak çalışanlarını motive etmekte çok yeteneklidirler.
- İyi sınav sonuçları elde etmekte ve öğretim programı reformunun uygulanmasının dengelenmesinde beceriklidirler.
- Şiirsel mizah anlayışları vardır.

Tan (2013), Şanghay okul müdürlerini ayrıca vizyoner, dinamik, açık fikirli ve pragmatik olarak nitelendirmektedir.

3.4.3. Çin (Şanghay) eğitim sisteminde okul yönetimi ve yasal dayanağı. Çin Halk Cumhuriyeti Zorunlu Eğitim Yasası 12 Nisan 1986'de toplanan Altıncı Ulusal Halk Kongresi'nde kabul edilmiş ve 29 Haziran 2006'daki Onuncu Ulusal Halk Kongresi Daimi Komisyonu'nda değişikliğe uğrayarak bugüne gelmiştir. Yasanın ikinci maddesinde devletin 9 yıllık zorunlu eğitimi benimsediği, zorunlu eğitimin bu kapsamdaki tüm öğrenciler için ırk, cinsiyet, zümre, din ve inancına bakılmaksızın ücretsiz ve devlet garantisi altında olduğu belirtilmektedir.

26.madde de ise okulların müdür sorumluluk sistemini benimseyeceği, kabul edeceği ifade edilmektedir. Adem-i merkeziyetçilik anlayışının kabulü ile eğitim alanında da gücün ve sorumluluğun merkezden yerel yönetimlere geçişi hızlanmıştır. Her okulda yönetsel ve

ideolojik güç unsuru bir parti sekreterinin görevlendirildiği yapıdan vazgeçilerek okul müdürünün tüm sorumluluğu aldığı okul müdürü sorumluluk sistemine geçilmiştir. Kalite eğitimi çerçevesinde bu yöntem okul müdürlerine okul tabanlı program, öğretmen gelişimi, istihdam ve ödüllendirme konularında otonom bir yaklaşım sergileme fırsatı sunmaktadır (Qian, 2009).

Şanghai Belediyesi Eğitim Komisyonu 2011 yılında öğretim ve eğitim yönetimi personelinin tümünde tam bir kalite gelişimini yakalamak amacıyla öğretmen eğitimi programını uygulamaya koymuştur. Daha öncesinde de, 2005 yılında ulusal ve uluslararası alanda donanımlı öğretmen ve okul müdürleri yetiştirmek amacıyla “Şanghai Genel Öğretim Sistemindeki Ünlü Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Eğitimi Projesi” yürürlüğe sokulmuştur. (Zhang ve Kong, 2012)

Zhang ve Kong (2012), Şanghai’ın yüksek performansını bazı geleneksel ve modern faktörlerin birleşimine bağlamaktadır. Geleneksel faktörleri; yüksek ebeveyn beklentileri, öğrencilerin çalışmaya olan inancı ve Çin’in personel seçme mekanizması olarak belirtmektedirler. Altı modern faktör de şunlardır: Çin eğitiminin şeffaflığı, öğretim programı ve öğretim reformu, öğretmen eğitimi, nispeten eğitimi zayıf olan okulların geliştirilmesi, zorunlu eğitimde finansal kaynakların paylaşımı, liselere kayıta reform.

Çin (Şanghai) okul müdürleri, kendilerine meydan okuyan pek çok problemle başa çıkmak zorundadırlar. Sınav odaklı eğitim sisteminden problem çözme becerilerini geliştiren, yaratıcılığı teşvik eden, küreselleşen dünyaya ayak uydurmalarına katkıda bulunabilecek eğitimin kalitesini yeniden tanımlamaları gerekmektedir (Chu ve Cravens, 2012).

Birçok bölgede eğitime erişim ve tüm öğrenciler için kaliteli eğitime erişimde adaletsizlikler gündeme gelmektedir. Okul müdürleri dezavantajlı öğrencilerin kaliteli eğitime erişimlerini sağlamak amacıyla liderlik ekibi ve öğretmenleriyle el ele vererek çalışabilmektedirler. PISA (2009) sınavında okuma, matematik ve fen okuryazarlığında şehir

genelinde yüksek performans gösteren Şanghay, bu başarının yakalanmasında ve başarı farkının kapanmasına yardım etmede okul müdürleri ve öğretim takımlarının okullar arası yaptıkları işbirliği güzel örneklerden birini oluşturmaktadır (OECD, 2010).

Okul müdürleri zamanının çoğunu yerel eğitim otoritelerinden doğrudan destek alma veya öğrenim harcı ödeyen öğrenci kotasını artırmaya yönelik lobi çalışmalarına harcamaktadırlar. Kendi deyimleriyle okul müdürleri, ailelere, yerel girişimci ve yerel yönetimlere avuç açmak zorunda bırakılmaktadır. Aktif olarak yardım aramanın yanında, sınıfların kiralanması veya kar amaçlı üretim yapılması gibi girişimci faaliyetler düzenlemektedirler. Bu durum da okul müdürlerinin eğitim ve öğretim faaliyetleri için ayırabilecekleri çok değerli zamanlarını çalmaktadır (Walker, Hu ve Qian, 2012).

Çin'de okul müdürlerinin, okulların uzun vadeli gelişimine yönelik sorumlulukları artmıştır. Okul müdürleri, eski alışkanlıklarından kurtulup yeni eğitim reformu ve okul tabanlı yönetim anlayışı ile okulları yönetmekte zorlanmaktadırlar. Okul müdürleri yönetsel açıdan devlet memurudurlar. Atamaları, sorumlulukları, yükselmeleri ve yasalara uygun olarak değerlendirilmeleri diğer devlet memurları gibidir (Huang, 2004).

3.4.4.Çin (Şanghay) eğitim sisteminde okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması. Şanghay, uzun bir dönemdir eğitim araştırmalarında pilot bölge olarak kabul görmektedir. Birçok eğitim uygulaması ülke geneline yayılmadan önce burada denenmektedir. Örneğin, öğretim program reformu ve okul müdürlüğü kariyer basamakları sistemi reformu ulusal bir politika olarak benimsenmeden yıllar öncesinde Şanghay'da başlatılmıştır. Bu nedenle Şanghay okul müdürlerinin bugün karşılaştığı durumlar, yarın Çin'in diğer bölgelerindeki müdürlerin karşılaşacağı durumlar olmaktadır (Qian,2009). Okul müdürleri okuma, yazma, araştırma ve yayın alanında aldıkları rol ile diğer ülke okul müdürlerinden bariz bir şekilde ayrılmaktadırlar. Ders denetmenliği de okul müdürünün üstlendiği rollerdendir (Zhang ve Kong, 2012).

Okul müdürü, Devletin belirlediği atanma koşullarını karşılamalıdır. Uygun şartlara sahip müdür adayları, bölgesel düzeydeki eğitim yönetimi bölümlerince okul müdür olarak atanmaktadırlar. Şanghay okul müdürlerinin görevlendirmeleri kıdeme, liyakate dayalı olarak Çin'in genelinde de yaygın olduğu şekilde yapılmaktadır (Wong, 2005, Johnson ve Moller, 2008). Öğretmen ve okul yöneticilerine verilen değeri anlamak açısından kanunun öğretmenlerle ilgili dördüncü bölümündeki 28.maddeye bakmak yeterlidir. İlgili madde ile tüm toplumun öğretmenlere saygı göstermeleri yasal zorunluluk haline getirilmektedir (MOE, 2016a).

Şanghay yerel yönetimleri, müdür seçiminde farklı yaklaşımlar kullanmaktadırlar. Jiading ilçesinde nitelikli bir aday olabilmek için okul müdürü uygunluk sertifikası almak gerekmektedir. Sertifika şartları yazılı sınav, akademik yeterlik belgesi, öğretmenlik ve yöneticilik hizmet süreleridir. Boşalan müdürlük kadrosuna yeterlik sertifikasına sahip aday havuzundan seçim yapılır. Changning, farklı bir yaklaşım izler. İki yılda bir, bölgedeki okullar yetenekli öğretmenleri arasından okul müdürlüğüne aday gösterirler. Önerilen adaylar, bölgedeki kadrolar için mücadele verecek rakipleri oluştururlar. Bu yaklaşım, geleceğin okul yöneticilerinin hizmet öncesinden başlayarak gerekli liderlik ve yönetim becerileriyle donanmalarını sağlamaktadır (Liang, Kidwai & Zhang, 2016).

Okul müdürleri eğitimi, 1990 yılına kadar birçok önemli aşama ve değişimler geçirmiştir. Devlet Eğitim Komisyonu Eğitim Bakanlığı 1989 yılında ulusal düzeyde “İlkokul ve Ortaokul Müdürleri İçin Eğitimin Güçlendirilmesi” adlı dokümanı yürürlüğe koymuştur. Daha sonra 1995 yılında da İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Eğitimi Yönergesi'ni yayımlamıştır. Okul müdürlerinin eğitimini ilgilendiren politikalar hem merkezi hükümet hem de yerel hükümetlerce ele alınmıştır. Gelişmelerde üniversitenin devreye girmesiyle eğitimin akademik ve profesyonel düzeyi yükseltilmekte ve her geçen gün programlara katılan okul müdürü sayısı artmaktadır (Chu ve Yang, 2009).

Merkezi yönetimin başlattığı okul müdürü eğitim projelerinin yanında Şanghay Belediyesi Eğitim Komisyonu (Shanghai Municipal Education Commission [SMEC]), 2005 yılında “Şanghay Genel Eğitim Sisteminde Ünlü Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Eğitimi Projesi” başlatmıştır. Her branştan bin genç öğretmen eğitim alması için seçilmiştir (Zhang ve Kong, 2012).

Şanghay’da okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu (%98) öğretimsel liderlik eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Neredeyse tamamına yakını da (%99,6) rollerini yerine getirecekleri eğitimi almakta ve sadece %2’si aldıkları resmi eğitimin öğretimsel liderlik eğitimini içermediğini ifade etmektedirler (OECD, 2014).

Şanghay okul müdürleri, hizmet sürelerine bağlı olarak çeşitli liderlik programlarına katılmaktadırlar. İlk-yıl okul müdürleri yeni görevlerine başlar başlamaz belli zorluklarla yüzleşmektedirler. Şanghay 2013 yılında, Yeni Okul Müdürlerinin Eğitim Planını (New Principal Training Plan [NPTP]) yürürlüğe koymuştur. SMEC, Şanghay Normal Üniversitesi ile bir yıllık eğitim programı geliştirmek için işbirliğine gitmiştir. Eğitim, Temel Eğitim Müdürlerinin Mesleki Standartları çerçevesinde altı konuya odaklanmaktadır. Bu konular; okul planlaması, iç yönetim, okul kültürü, öğretimsel gelişim, öğretmen yetiştirme ve dış çevreye uyumdan oluşmaktadır. Grup eğitimi, bireysel araştırma projeleri, alan ziyaretleri ve tecrübeli okul müdürlerinin yeni okul müdürlerine mentorluk etmesinden oluşan program haftada bir gerçekleştirilmektedir (Liang vd., 2016).

Çinli (Şanghay) tipik okul müdürlerinin %59’u erkektir ve 49 yaş ortalamasına sahiptir. Okul müdürlerinin %99’u bir üniversite veya eşdeğer bir yükseköğrenim kurumundan mezundur. Yöneticilerin tamamı bir okul yönetimi veya okul müdürü eğitim programına katılmıştır. Müdürlerin % 30’u öğretimden muaf tam zamanlı, %67’si ise derse girme zorunluluğu olmakla birlikte tam zamanlı olarak istihdam edilmektedirler. Ortalama

937 öğrencinin öğrenim gördüğü ve 79 öğretmenin görevlendirildiği okullarda görev yapmaktadırlar (OECD, 2014).

2009 yılında dördüncüsü yapılan PISA sınavında Şanghaylı öğrencilerin sergilediği başarı (Tablo 1) ülke çapında ve dışında büyük yankı uyandırmıştır (Zhang ve Kong, 2012). PISA (2009) sınavının üç alanda da lideri Şanghay eyaleti, Çin'in aynı zamanda eğitim lideridir. Şanghay Eğitim Komisyonu, 23 milyondan fazla insanın temel, yüksek, mesleki ve hayat boyu öğreniminden sorumludur. Okul müdürleri ve yardımcıları da komisyonun çalışanları statüsündedirler. Otuz yıl öncesine kadar basitçe komisyonun talimatlarını yerine getiren okul müdürleri, günümüzde toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, okul içinde profesyonel gelişimi özendirmek, toplum, medya ve diğer okullarla iyi ilişkiler kurmak gibi birçok çetin görevi yürütmektedirler. Şanghay'daki okullar birkaç bin öğrenciye hizmet veren büyük okullardır. Her okulun okul müdürü ve lojistik, öğrenci ilişkileri, öğrenim ve öğretimden sorumlu birkaç yöneticiden oluşan liderlik takımları mevcuttur (Stewart, 2013).

Okul müdürü, okulun bütününün performansına odaklanırken, öğretimsel liderlik rolünü zümre öğretmenlerinden oluşan eğitim ve araştırma grupları üstlenmektedir. Bu gruplar yapısal dönüt vermek, diğerlerin sınıflarını gözlemlemek, öğrencilerin ilerlemelerini incelemek ve dersleri birlikte planlamak için haftada bir kez iki saat kadar bir araya gelmektedir (Stewart, 2013).

Şanghay okul müdürlerinin, farklı düzeylerdeki öğrenci öğrenim hedeflerini bilmeleri değil; okul tabanlı program geliştirmenin ve öğretim programı liderleri olmaları beklenmektedir. Okul müdürleri, eğitimi destekleyecek kararlar almada yeterli yetkiye sahiptirler. Çoğu ilçede okul müdürleri, öğretmenleri işe alabilmekte ve işlerine son verebilmektedirler. Aslında uygulamada, okul müdürleri öğretmenlerin işlerine nadiren son verirler. Yaygın uygulama, okul müdürü ile öğretmen arasında doğrudan çatışmadan

kaçınmak amacıyla yeterli olmayan öğretmenlerin, laboratuvar teknisyenliği gibi, personel kadrolarına alınmalarıdır (Liang vd., 2016).

Yüksek performanslı okulların müdürleri ve zümre öğretmenleri, zayıf okullarla öğretimin kalitesi, okul kültürü ve yönetimi üzerine çalışmak üzere zayıf performanslı okullara davet edilirler. Başarılı bir okulun müdüründen birden fazla okulu idare etmesi talep edilebilmektedir. Böylece okullar arasında sağlanan iletişim ve etkileşim sayesinde okul ve öğrenciler arasındaki başarı düzey farkları asgari düzeye çekilmektedir (Stewart, 2013).

Şanghay’da okul müdürü maaşları, performansla iç içedir ve temel aylık, kıdem aylığı ve performans ücretinden oluşmaktadır. Performans ödemesi, öğretmenlerinkine benzer şekilde mesleki hak ediş, iş yükü ödeneği ve performans ödülünden oluşmaktadır. Okul müdürleri aynı zamanda, dördüncü seviyeden birinci seviyeye ve en üst derece olan seçkinlik derecesine doğru ilerleyen bir sistemle terfi ettirilmektedirler. Yeterlik belgesi, hizmet süresi, okul yönetimi, öğretimsel gelişimde liderlik, öğretim gücünün geliştirilmesi, öğrenci performansı terfi ölçütlerini oluşturmaktadır. Okul müdürünün terfi niteliklerini sağlaması için haftada iki saat ders vermesi gerekmektedir. Okul müdürünün sahip olduğu müdürlük derecesi sadece maaşına yansımaz, ayrıca gelecekteki kariyer ilerlemesinin de bir göstergesi görevi görür. Okul müdürünün performans taban aylığı, bütün okulun performansına bağlıdır. Bu konuda anahtar etken, yıl sonunda bölge okullarının tamamında gerçekleştirilen denetim değerlendirmeleridir (Liang vd., 2016).

3.5. Türkiye ile PISA’da Başarı Gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin(Şanghay)’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasındaki Ortak Yönler ve Farklılıklar

Çağın gerekleri ile birlikte yönetim alanında, liderlik ve takım çalışması kavramları da ön plana çıkmaktadır. Yeni dönemde hazırlanan proje ve eğitimlerin, yöneticilik anlayışından liderlik anlayışına evrilmesi göze batan bir durumdur. Okul müdürlerinden, 21.yüzyılın

gereklerine uyum sağlayabilecek nesilleri yetiştirecek liderler olmaları, yöneticilikten çok liderlik sergilemeleri beklenmektedir. Reform sonrası sorumluluk ve hesap verebilirlik olgusunun Yeni Zelanda okullarında hâkim olması ve eğitimcilerin profesyonelleşmeye yönelmeleri, Yeni Zelandalı okul yöneticilerinin liderlik becerilerini ön plana almalarına neden olmaktadır (Maya, 2016b).

Çin (Şanghay) okul müdürlerinin %95'i öğretimsel liderlik eğitimi aldıklarını ifade etmektedirler. Güney Kore'de okuma eğitimine ağırlık verilmekte ve öğrencilerin okuma alanında başarılı olmaları sağlanmaktadır. Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin(Şanghay)'de okul yöneticileri okulun ve öğrencilerin başarısına odaklanmaktadır.

Tüm okul müdürleri, akşamın geç saatlerine ve hafta sonuna sarkan ağır iş yüküyle karşı karşıyadırlar. Yorucu ve uzun çalışma saatlerine rağmen okul müdürleri duruma olumlu yaklaşmakta ve geleceğe yönelik ümitlerini yitirmemektedirler. Gelişmiş ülkeler de dâhil olmak üzere, bu çalışmanın alanında bulunan Yeni Zelanda, Güney Kore, Çin (Şanghay)'de okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi hususunda ilerlemelerin kaydedildiği ve çalışmaların devam ettiği anlaşılmaktadır. Her üç ülkenin de son otuz yıl içinde eğitim yönetimi alanında önemli ve köklü reformlar gerçekleştirdikleri görülmektedir. PISA sonuçları da bu ülkelerin yavaş yavaş sonuç aldıklarını göstermektedir (Tablo 1). Türkiye'de ise reform çalışmalarının geç kaldığı ortadadır. PISA istatistiklerine bakıldığında genel sıralamamızın çok iyi olmadığını, ancak hızla yol aldığımızı söylemek mümkündür.

Türkiye'de, İl Milli Eğitim Müdürlükleri okul yöneticiliği ilanına çıkarlar. Yönetici görevlendirme yönetmeliğinde belirtilen nitelikleri taşıyan adaylar başvuruda bulunurlar. Okul müdürleri Ek-1 yönetici değerlendirme formu ve sözlü sınav sonrasında aldıkları puanların ortalaması ve tercihlerine göre; İl Milli Eğitim Müdürünün teklifi ve Valinin onayı ile 4 yıllığına okul müdürü olarak görevlendirilirler. Bir okulda aynı yöneticilik düzeyinde en fazla 8 yıl görev yapabilirler. Sekiz yıllık görev süresini dolduran okul müdürleri, isterlerse

başka bir okula, aynı seçim süreçlerinden geçerek görevlendirilebilirler. Müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları ise ÖSYM tarafından yapılan yazılı sınav puanına göre, tercihleri doğrultusunda okul/kurum müdürünün inhası, İl Milli Eğitim Müdürünün teklifi ve Valinin onayı ile 4 yıllığına görevlendirilirler. Okul yöneticileri, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabi öğretmenlerdir. Görevlendirmelerde öğretmenlikte ve yöneticilikte geçen sürelerle belli puanlar verilmektedir. Kıdem, değerlendirme puanına katılmakta olup asıl belirleyici etkenlerden birisi değildir.

Yeni Zelanda'da okul yönetim kurulları okul müdürlüğü ilanına çıkarlar. Yönetim kurulu aile temsilcileri, bu dönemde teknik destek olarak ve mülakat yaparak okul yöneticilerini seçmekte ve atamaktadırlar. Genellikle evrak üzerinde değerlendirme yerine adaylar arasından yüz yüze görüşme sonrasında seçim yapmayı tercih etmektedirler. Ailelerin, çocuklarını geleceğe hazırlayacak iyi bir yönetici arayışı, siyasi kaygıların üstesinden gelen önemli bir etken olmaktadır. Okul yönetim kurulları, seçtikleri okul müdürü ile bakanlığın her seviyedeki okullara yönelik hazırladığı sözleşmeyi imzalarlar. Genelde sözleşme süreleri 3 yıldır. Başarılı bulunan okul müdürleri, görevlerine tekrar seçilebilirler. Okul yönetim kurulları okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmen ve diğer personeli istihdam etmeye ve gerektiğinde iş akitlerini feshetmeye yetkilidirler. Yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel kadrolu değil, sözleşmelidirler.

Güney Kore'de eğitim yönetimi yetkileri bölgesel yönetimlere devredilmiştir. Yerel üst yönetici müdürlük teklifinde bulunur ve çok aşamalı bir süreçten sonra Başkan okul müdürünü atar. Kıdeme ve liyakate dayalı bir sistem olduğundan genç yaştaki öğretmenlerin okul yöneticisi olmaları pek mümkün değildir. Genellikle 20 yıl ve üzeri öğretmenlik yapmış adaylar okul müdürlüğü yapmaktadırlar. Müdürlük süresi dört yıldır. İstihdam süreci kamuya açık olan ve atanan okul müdürleri için müdürlük görev süresindeki kısıtlama kaldırılmıştır. İkinci bir dört yıl daha müdürlük yapanlar tekrar atanabilmektedirler.

Tablo 10’da çalışılan ülkelerde okul yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasında ortak yönler ve farklılıklar verilmektedir.

Tablo 10

Yöneticilerin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasında Ortak Yönler ve Farklılıklar

Ölçüt	Türkiye	Yeni Zelanda	Güney Kore	Çin (Şanghay)
Okul Yönetim Yöntemi	Okul Müdürü Sorumluluğu	Okul Yönetim Kurulu	Okul Yönetim Kurulu	Okul Müdürü Sorumluluğu
Yönetici Görevlendirme Şekli	İl Millî Eğitim Müdürünün Teklifi Valinin Onayı	Okul Yönetim Kurulunun Mülakatı Sonucu	Okul başkanının önerisi, Yerel Üst Yöneticinin Teklifi ve Başkanlık Kararnamesi	Bölgesel Eğitim Yönetimi Bölümünce Atama
Okul Müdürünün Çalışma Statüsü	Kadro lu Devlet Memuru	Sözleşmeli	Kadro lu Devlet memuru	Kadro lu Devlet Memuru
Hizmet Öncesi Eğitim	İsteğe Bağlı	İsteğe Bağlı	Zorunlu Hizmet Öncesi Yöneticilik Eğitimi	İsteğe Bağlı
Hizmet İçi Eğitim	Zorunlu	Zorunlu	Zorunlu	Zorunlu
Yöneticiliğe Geçiş	Öğretmen kökenli	Öğretmen kökenli	Öğretmen kökenli	Öğretmen kökenli
Genel Şartlar	Adaylık Dâhil En Az Dört Yıllık Öğretmenlik Yapmış Olmak	Okul Yönetim Kuruluna Bağlı	15 yıl öğretmenlik Üç Yıl Eğitim Temsilciliği Müdür Yardımcılığı Kıdem ve Liyakate Dayalı Atama	Kıdem ve Liyakate Dayalı Atama
Mali Haklar	Temel Öğretmen Maaşı ve Ek Ders Ücreti	Temel Maaş, Çeşitli Ek Ödemeler	Temel Öğretmen Maaşı ve Yan Ödemeler	Temel Öğretmen Maaşı, Yöneticilik ve Performans Ödemeleri
Müdürlük Görev Süresi	Aynı Kurumda 4+4 Yıl, Değişik Kurumlarda Sınır Yok	Okul Yönetim Kurulu Kararıyla (Sınır Yok)	Resmen Ataması Yapılan Okul Müdürünün Görev Süresi Dört Yıldır. Görev Kısıtlaması Kaldırılmıştır	Sınır Yok
Cinsiyet	%14,54	%49,41	%15'ten Az Kadın Yönetici	%15'ten Az Kadın Yönetici

Çin’de okul müdürleri, devletin belirlediği koşulları taşıdığı sürece, bölgesel eğitim yönetimlerince atanmaktadırlar. Atamalar kıdeme ve liyakate göre yapılmaktadır. Şanghay’da okul yöneticileri, Şanghay Belediyesi Eğitim Komisyonu çalışanıdırlar. Okuma, yazma,

araştırma ve yayın alanındaki rolleri ile diğer ülke okul yöneticilerinden ayrılmaktadırlar. Okulun yönetimi, okul müdürü sorumluluğu üzerine kuruludur.

Çin (Şanghay) ve Güney Kore’de öğretmenlerin kıdem ve performansı ile birlikte maaşları da doğru orantılı olarak artmaktadır. En kıdemli öğretmen ile yeni göreve başlayan öğretmenler arasındaki fark yaklaşık 2,5 kattır. Bu oran Şanghay’da 4,5 katına çıkmakta ve lise düzeyinde de 5,6 kat ile zirve yapmaktadır. Türkiye’de ise 9.derecenin 1.kademesinden göreve başlayan aday öğretmenler, ceza almadıkları sürece her yıl kademe ilerlemesi hak etmekte ve 4.derecede maaşlarında kayda değer bir miktar artış söz konusu olmaktadır. Aday öğretmen ile emeklilik çağına gelmiş bir öğretmen veya okul müdürünün aldığı ücret arasında aday öğretmenin maaşının yaklaşık 1/5’i kadar bir fazlalık söz konusu olmaktadır. Ülkemizde okul müdürlüğü öğretmenlere ikinci bir görev olarak verildiği için öğretmen ve okul müdürü maaşı arasında bir fark bulunmamaktadır. Ancak Bakanlar Kurulu Kararı ile okul müdürlerine görev yaptıkları okul türüne göre haftalık ne kadar ders ücreti ödeneceği karar altına alınmıştır. Ek ders ücretlerinde yıllardan beri devam eden olumsuzluklar devam etmektedir. Bir Anadolu Lisesi müdürü, 10 öğrencisi ve 1 öğretmeni de olsa haftalık 25 saat ek ders ücreti alırken öğrenci sayısına bakılmaksızın ilkokul veya ortaokul müdürleri haftalık toplam 20 saat ücret almaktadırlar (BKK, 1998).

Okul müdürleri, yöneticiler Şanghay’da eğitim yazıları yazmaya teşvik edilirken Türkiye ve Güney Kore’de bu konu yeterince ele alınmamakta ve ilgi görmemektedir. Yeni Zelanda’da ise yöneticiler eğitim çalışmaları yapmaları, yazmaları, bilimsel eserler vermeleri için ücretli izin ve burslarla ödüllendirilmektedirler. Ülkemizde ise sendikal faaliyetlerde bulunan ve sendikal çalışmalara aktif katılanların dışında kalanlar, 657 sayılı DMK hükümlerine tabi oldukları ve çeşitli endişeler nedeniyle yazı yazmaktan uzak kalmayı tercih etmektedirler. İlgili kanunun 7. ve 125-C/d. maddeleri yöneticileri beyan vermektan ve yazı yazmaktan alıkoyan önemli bir etkendir.

Güney Kore ve Çin (Şanghay)'de izlenen öğretmen maaş politikaları, başarılı gençleri öğretmenlik mesleğini seçmeye yönlendirmeyi hedeflemektedir. Başarı artırıcı önlemlerin ve reformların hayata geçirilmesi ve başarının sağlanmasında öğrenci, öğretmenin yanında ailelere ve okul yöneticilerine de büyük sorumluluklar düşmektedir.

Çin'in reformlarının başarılı temsilcisi Şanghay, ülke genelinde başlatılan ve bütün öğrencilerin üst düzey performans gösterebileceği kapsayıcı sistemlerin gelişimine ön ayak olmaktadır. Bu eğitim hareketinin özellikleri; nitelikli öğretmen eğitimi, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, ezberci eğitimden kalite odaklı eğitime geçişi sağlayan öğretim programları, yaratıcı ve analitik düşünceye verilen önem, merkezi sınavların içeriklerinin yeniliklere uyarlanması, öğrencilere daha fazla seçim hakkı veren öğretim programları ve yerel eğitim bölgelerine ders ve sınav içeriklerini belirleme yetkisinin verilmesinden oluşmaktadır (OECD, 2010).

Öğretmen eğitimi ve iyi uygulama örneklerinin paylaşıldığı olanakların sunulması, okul müdürünün gelişimsel dönüt vermek veya performans değerlendirmesi amacıyla yaptığı gözlemlere benzer şekilde öğretmenlerin birbirlerinin derslerine gözlem amaçlı girmesi de Yeni Zelanda, Güney Kore, Çin (Şanghay) gibi başarılı ülkelerin ortak özelliklerinden kabul edilmektedir.

Yeni Zelanda, Güney Kore ve Şanghay okul müdürleri, performans değerlendirmesinde bulunmak amacıyla öğretmenlerin derslerine gözlem amaçlı girmekte ve ders denetimi yapmaktadırlar. Ülkemizde ders gözlem ve denetimi görevi maarif müfettişlerinden alınarak okul müdürlerine devredilmiştir. Yeni Zelanda okul müdürleri, tüm personelin performans değerlendirmesinden sorumludurlar. Türkiye'de ise, MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin 2015-2016 öğretim yılında yürürlüğe girecek olan 54.maddesinde, Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında görev yapan ve adaylığını tamamlamış öğretmenlerin başarılarını, verimliliklerini ve gösterdikleri çabaları ölçmek amacıyla her ders

yılı sonunda, öğretmenın görev yaptığı eğitim kurumu müdürünce değerlendirmesinin yapılması, değerlendirme ölçütleri olarak Ek-3'te yer alan formun esas alınarak değerlendirmelerin ders yılı kesimi itibariyle bir ay zarfında, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinde oluşturulacak değerlendirme modül üzerinden gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2015b). Böylece Bakanlığın uzun dönemdir söylenen performans değerlendirme uygulamasını, bu eğitim ve öğretim yılı sonunda başlatması planlanmaktadır.

Türkiye'de düzenli, sistematik bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programı bulunmamaktadır. İhtiyaca göre merkezi veya mahalli hizmet içi eğitim uygulamalarıyla kurs ve seminerler düzenlenmektedir. Eğitim yöneticileri kendi imkân ve istekleri ile eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarına devam etmektedirler.

Hizmet öncesi eğitim Yeni Zelandalı okul yöneticileri için bir zorunluluk değildir. Ancak, Güney Kore'de hizmet öncesi alınan eğitimin ağırlıklı not ortalaması, atanma ölçütlerinden birisini oluşturmaktadır. Güney Kore Eğitim Bakanlığı, yaptığı bir değişiklikle okul müdürlüğü sertifika alma zorunluluğunu kaldırarak 15 yıl görev yapan öğretmenlerin de müdürlüğe başvurabilmelerinin yolunu açmıştır (Maya, 2016b). Şanghai okul yöneticileri için eğitimler önem arz etmektedir ve okul yöneticileri bu alandaki eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Şanghai okul yöneticilerinin tamamı, bir okul yönetimi veya okul müdürü eğitim programına katılmışlardır.

Küçük ve taşra okul yöneticilikleri Yeni Zelanda'da daha az rağbet görmektedirler. Bu durum, bu okullardaki yönetici değişim hızını arttırmakta, okul kültürünün oluşumunu olumsuz etkilemekte ve öğretmen ve öğrencilerin sergileyecekleri performansa da yansımaktadır.

Türkiye'de yapılan sözlü sınav uygulamasına sürekli itirazlar gerçekleşmekte ve değerlendirmenin nesnel olmadığı; sonucu, sahip olunan siyasi görüşün, sendikanın veya

nepotizmin belirlediği şekilde itirazlar gündeme gelmekte ve basına da yansımaların olduğu gözlenmektedir.

Türkiye'deki okul yöneticilerinin önemli sorunlarından birisi de norm kadro uygulamalarıdır. Yöneticilerin, tekrar görevlendirilmeme durumunda norm kadro fazlası durumuna düşebilecek olma ihtimali, hâlihazırda görev yapmakta ve kısa süre sonra yöneticilik görevi sona erecek eğitimcileri endişelendirmektedir. Bu durum, yetenekli yönetici adaylarının yöneticilikten uzak durmasına yol açabilmektedir.

Türkiye'de yüksek lisans mezunu, 25 yıl okul müdürlüğü yapmış bir öğretmenin yöneticilik değerlendirmesinde ek-1'den alabileceği puan, hiç ceza almadıysa ve kendi görev yaptığı okulunu tercih ettiğinde alabileceği 8 (sekiz) puanla birlikte toplam 39 puanı bulmaktadır. Ek-1 puanı yüksek adayın sözlü sınavdan alacağı düşük puan adayın mesleki geleceğini belirlemektedir. Bu uygulamada sözlünün, adayın görevlendirilmesinde %70'ten fazla ağırlığı olmakta ve sözlü sınav asıl belirleyici rol üstlenmektedir.

Yeni Zelanda, Güney Kore'de eğitim ve okul yönetimi merkezi yönetimden uzaklaşarak yerel yönetimlere devredilerek yerinde yönetim anlayışı hâkim kılınmıştır. Böylece yerel yönetim veya okul yönetimlerinde daha hızlı karar alma ve uygulayabilme süreci başlatılmıştır. Bu sayede ebeveynlerin de okul yönetimine, karar alma süreçlerine katılmaları sağlanmaktadır.

Ülkemizde de benzer uygulamalar en kısa zamanda hayata geçirilmelidir. Okul, öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren hayati konularda karar tek bir kişiye bırakılmamalı, gerekirse görev dağılımı yapılmalı ve okul tabanlı yönetim anlayışı benimsenerek uygulanmalıdır. Ülkemizde velilerin okul yönetiminde söz hakkı bulunmamakta, yalnızca okul aile birliklerinde görev almaktadırlar. Ancak okul aile birliği yönetim kurulu üyelerinin okulun yönetim ve işleyişinde rol alması söz konusu değildir. Karar alabilen öğretmenler genel kurulu, okul zümre öğretmenler kurulu, okul zümre başkanlar kurulu, sosyal etkinlikler

kurulu benzeri kurullar bulunmaktadır. Bu kurulların almış oldukları kararlar da, okul müdürünün onayından geçtikten sonra yürürlüğe girmektedir.

Kadın yönetici oranına baktığımızda, Türkiye, Şanghay ve Güney Kore’de kadın yönetici oranının iyi durumda olmadığı ortadadır. Kadın öğretmenlerin erkeklere oranla fazla olmasına rağmen Yeni Zelanda’ya göre geri kaldığını ve kadın öğretmenleri yönetici adayı olmaya teşvik edecek mekanizmaların hayata geçirilmesi gerektiği görülmektedir. Yasalarımızdaki tüm pozitif ayrımcılığa yönelik hükümlere rağmen uygulamada Türkiye’nin Şanghay ve Güney Kore’den daha iyi durumda olmadığı görülmektedir.

Kadınların eğitim düzeyi yükseldikçe istihdam oranları artmaktadır. Yine de yönetim konusunda durum hem ülkemiz hem de diğerleri için parlak değildir. Ülkemizde öğretmenlik kadınlar için en eski ve ilk kamusal mesleki geleneğe sahip alan olmakla birlikte eğitim yöneticiliği, kadınlarımızın azınlıkta bulunduğu meslek gruplarının başında gelmektedir (Tan, 1996).

Kadın yönetici konusu 18.Milli Eğitim Şurasında da gündeme gelmiş ve “Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı; okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmelidir” kararı çıkmıştır (MEB, 2010). Bu karar, sonrasında yayımlanan yönetmeliklere yansıtılmaya çalışılmıştır. İlköğretimden yükseköğretime kadar yıl olarak beklenen eğitim süresi açısından Türkiye’de erkeklerin; Avrupa Birliği’nde (AB) ise kızların daha avantajlı olduğu, yasal düzenlemelerin de cinsiyet eşitliğini sağlamada yeterince etkili olmadığı görülmektedir (Maya, 2013a).

Meritokrasinin ağırlık kazandığı, Güney Kore ve Şanghay’da okul müdürlüğüne atananların büyük çoğunluğu üst yaş grubundadır. Kıdeme ve liyakate dayalı olduğundan genç okul yöneticilerine rastlamak hemen hemen mümkün değilken, Yeni Zelanda ve Türkiye’de genç olmanın bir dezavantaj oluşturmadığı söylenebilir. Yeni Zelanda okul

yöneticilerinin sadece % 27'si 50 ve üzeri yaş grubundadır. MEB, Türkiye'deki okul yöneticilerinin sayıları dışında eğitim, öğretim durumları, yaş ve cinsiyet konularında bilgi sağlamamaktadır (Tablo 5).

İstisnalar olmakla birlikte genel eğilim, öğretmen kökenli personelin okul yöneticisi olması yönündedir. Öğretmenlik, ülkemizde okul yöneticisi adaylarının taşıması gereken genel şartlardan sadece birisidir. Okul müdürü olabilmek için de en az iki yıl müdür başyardımcılığı veya üç yıl müdür yardımcılığı yapmak gerekmektedir. Müdür yardımcılığına başvuruda ise dört yıl öğretmenlik şartı getirilmiştir.



Bölüm IV: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1.Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, PISA sınavlarında başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay)'deki okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili durumu göstermeyi ve Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması konusunda ülkeler arası benzerlikler kadar farklılıklar gösteren uygulamaların varlığı da ortaya konmaktadır. Çalışma alanında bulunan ülkelerde benzerlikler ve farklılıklar şu yöndedir:

- ✓ Son yıllarda gerçekleştirilen eğitim reformları ile eğitim yöneticilerinin önemi bir daha ön plana çıkmıştır. İyi bir okul yöneticisinin etkin bir liderlik anlayışı ile okulunu ve öğrencilerini başarıya götürmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin eğitimi vazgeçilmez bir önem arz etmektedir.
- ✓ 20.yüzyıldan 21.yüzyıla geçiş döneminde Güney Kore, Çin (Şanghay) ve Yeni Zelanda hem eğitim sistemlerinde hem de eğitim yönetimi alanında radikal reformlara girişmişlerdir. PISA sınav sonuçları, bu ülkelerin üçünün de yaptıkları reformların yavaş yavaş sonuç vermeye başladığını göstermektedir.
- ✓ Bu sonuçlara okul yöneticilerinin yaptıkları özverili çalışmaların yansıdığını söylemek mümkündür. İyi bir eğitimsel ve öğretimsel liderlik eğitiminden geçen yöneticilerin okullarının daha başarılı olduklarını söylemek ve gözlemlemek mümkündür. Bu başarıda yöneticilerin reformları sahiplenmeleri ve başarıyla uygulamaya çalışmalarının da payı bulunmaktadır.
- ✓ Okul müdürleri yönetici olarak görülmeğe çok bir lider olarak kabul edilmekte ve düzenlenen hizmet öncesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin büyük çoğunluğunu liderlik konuları oluşturmaktadır.

- ✓ Okul müdürlerinin seçiminde tek bir ölçüt bulunmamakla birlikte, en önemlisi müdür adaylarının öğretmen kökenli olmalarının istenmesidir. Bu ölçüt, dört ülkenin de ortak olarak benimsediği bir ölçüttür. Öğretmenlik dışından gelen okul yöneticileri düşüncesi rağbet görmemektedir. Türkiye’de müdür yardımcılığı için dört yıl öğretmenlik; okul müdürlüğü için en az üç yıl müdür yardımcılığı yapma zorunluğu vardır. Güney Kore okul müdürü seçimlerinde, iki veya üç yıllık müdür yardımcılığı deneyimi de aranmaktadır.
- ✓ Türkiye’de okul müdürlüğü seçiminde ek puan getiren yüksek lisans veya doktora dereceleri Güney Kore ve Çin (Şanghay) okul yöneticilerinde aranan özelliklerdendir. Belli bir sürelik yöneticilik deneyimi de aranmaktadır.
- ✓ Güney Kore ve Yeni Zelanda’da okulların yönetimi yerel yönetimlere devredilerek okul tabanlı yönetim anlayışı benimsenmiştir. Okul tabanlı yönetimde okul müdürü öncelikle okul yönetim kuruluna karşı sorumludur ve hesap vermektedir. Türkiye ve Çin (Şanghay)’de ise okul müdürü sorumluluğu anlayışı hâkimdir. Okulun bütün iş, işleyiş, eğitim ve öğretim faaliyetlerinden okul müdürü sorumludur. Tesis ettiği işlemlerden dolayı üst makamlara karşı sorumludur.
- ✓ Güney Kore ve Çin (Şanghay)’de kıdem ve liyakat daha ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle bu ülkelerdeki yöneticilerin yaş ortalaması doğal olarak Türkiye ve Yeni Zelanda’daki okul müdürlerinin yaş ortalamasından daha yüksektir.
- ✓ Müdür seçimi ve atamalarında sözlü sınav sık rastlanan uygulamalardandır. Adaylar, bir komisyon karşısında ders anlatımı, proje sunumu, bir toplantı yönetimi gibi etkinliklerle değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerde daha önceden belirlenen bir konu yer almakta veya doğaçlama olarak var olan senaryolar üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Genel kültür soruları, adayın mevcut uygulamaları, gelecek planlaması da etkinlikler arasına katılabilmektedir.

- ✓ Güney Kore ve Çin (Şanghay)'de bakanlık veya resmi kurum kuruluşlarca düzenlenen hizmet öncesi yöneticilik ve liderlik eğitimleri, Yeni Zelanda ve Türkiye'de zorunlu değildir. Ancak, çağın gerekleriyle birlikte bu düşünce de hızlı bir şekilde değişmektedir.
- ✓ Türkiye dışındaki ülkelerde yaygın olarak koçluk ve mentorluk uygulamalarının yapıldığı ve deneyimli okul müdürlerinin yeni göreve başlayan okul yöneticilerine eğitim verdikleri görülmektedir. Konferanslar, seminerler, kurslar, web tabanlı uzaktan eğitim, bilgilendirme ve paylaşım toplantıları ülkelerin yaygın olarak kullandıkları hizmet içi eğitim yöntemleridir.
- ✓ Türkiye, Güney Kore ve Çin (Şanghay)'de okul müdürleri, daimi memurluk kadrosundadırlar. Yeni Zelanda'da ise okul yönetim kurullarının seçiminden sonra sözleşme imzalanmakta ve müdürler sözleşmeli olarak çalışmaktadırlar.

4.2.Öneriler

Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin(Şanghay)'de okul yöneticileri eğitimsel ve öğretimsel liderlik eğitimlerine katılmakta, öncelikle okullarının ve öğrencilerinin başarılarına odaklanmaktadırlar. Türkiye'de ise öncelik Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş(TEOG) sınavına verilmekte ve tüm çalışmalar sınav odaklı olarak gerçekleştirilmektedir. TEOG sınavı için yapılan benzer hazırlıklar PISA sınavı için de yapılmalı, yönetici, öğretmen, ve öğrencilerin de görüşleri alınarak öğretim programlarında düzenlemeler yapılmalıdır. Türkiye'de öncelikle PISA sınavına girecek okulların müdürlerine ve ardından ülke genelinde tüm okul müdürlerine PISA sınavı, sınavın önemi, içeriği, uygulamalar hakkında hizmet içi eğitim programları hazırlanmalı ve en kısa zamanda uygulamaya başlanmalıdır.

Okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde okul başarısına göre değerlendirme yapılarak göreve devam etmek isteyen başarılı okul müdürleri ödüllendirilmeli ve yöneticilik görevlerine devam etmeleri yönünde taltif ve teşvik edilmelidirler.

Okul yöneticilerinin ve çalıştıkları okulların başarı performansları değerlendirilerek yöneticilik seçiminde ek puan almaları sağlanmalıdır. Yeterli performansı gösteremeyen okul yöneticileri alt görevlere önerilmeli veya alanlarında değerlendirilmelidir. Aynı zamanda okulunun başarı veya başarısızlığından dolayı hesap vermek durumunda olan okul müdürlerine öğretmen ve personelini seçme imkanı tanıyacak yasal düzenlemeler hayata geçirilmelidir.

Daima özveri ile çalışması beklenen okul yöneticilerinin profesyonelleşmesi yolunda adım atılmalı ve özverinin sadece okul yöneticilerinden gelmesi beklenmemelidir. Fazla mesai yapmak ve gerektiğinde hafta sonu okulun iş ve işlemlerini yürütmek zorunda kalan yöneticilerin yükünü hafifletecek, okul işletmesi, mal ve hizmet alımı, maaşlar, ek ders ücret ödemeleri, taşınır mal iş ve işlemleri gibi çok daha fazla teknik bilgi gerektiren konular için okullara memur veya veri hazırlama ve işletmenleri görevlendirilmeli; okul yöneticilerine, özellikle okul müdürüne eğitimsel ve öğretimsel liderlik yapabilme fırsatı verilmelidir.

Eşit işe eşit ücret yaklaşımı doğru olmakla; öğrenci, öğretmen, personel sayıları da dikkate alınarak yöneticilerin alacakları ücretler belirlenmelidir. Daha fazla iş yükü olan ve daha fazla çalışmak zorunda kalan okul yöneticilerinin ücretlerinde iyileştirmeye gidilmelidir. Okul yöneticileri, 657 sayılı DMK eğitim öğretim hizmetleri (EÖH) sınıfından genel idari hizmetler (GİH) sınıfına alınmalı ve ödemeleri bu doğrultuda yapılmalıdır.

Kadın yönetici oranlarına bakıldığında sadece Yeni Zelanda'da erkek yönetici oranına yaklaşıldığı; Türkiye, Güney Kore ve Çin(Şanghay)'de durumun kadınların aleyhine olduğu ortadadır. MEB Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin "Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir" hükmü sadece kız okullarında değil tüm okullarda okul yöneticilerinin belli bir yüzdesini kadınlara ayırarak kızlarımızın önüne bir rol model koyarak örnek oluşturmalıdır.

Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme çalışmaları, köklü bir reform yapılarak gerçekleştirilmelidir. Bu amaçla eğitim yöneticilerinin birikimlerinden de faydalanılmalıdır. Okul toplumunun tamamını kapsayacak şekilde geniş katımlı ve okul tabanlı yönetim anlayışının hayata geçirilebilmesi için gerekli girişimler başlatılmalıdır.

Okul yönetici adayları MEB ile üniversiteler arasında imzalanan protokolle hizmet öncesi eğitime tabi tutularak okul yöneticiliği belgesi almaları sağlanmalıdır. Tecrübeli okul yöneticilerinin de sürece katılmaları sağlanarak yönetici adaylarının yeni görevlerine hazır gitmelerine fırsat verilmelidir. Güney Kore okul müdürleri de göreve başlamadan önce kursa katılıp yöneticilik sertifikası almak durumundadırlar. Şanghay okul müdürleri, zayıf performanslı okullara okul kültürü ve yönetimi konusunda birlikte çalışmak amacıyla davet edilmekte ve bir nevi koçluk, mentorluk görevi üstlenmektedirler. Türkiye’de de Singapur modeli, Şanghay ve Güney Kore’deki uygulamalar örnek alınarak geçmişte de benzeri uygulanmış programlar gündeme getirilebilir ve uygulanabilir.

MEB tarafından 2015-2016 öğretim yılında uygulamaya konulan aday öğretmenler için danışman öğretmenlik uygulamasına benzer bir uygulama, ilk defa göreve başlayacak okul müdürleri için de uygulanabilir. Aday müdürlere danışman müdürün yanında eğitim sürecini uygulamalı yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Bu sayede yeni okul müdürlerinin, görev yerlerine daha donanımlı gitmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

- Açıklalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1–30.
- Altundemir, M.E.(2008). Eğitim harcamalarında Türkiye ve OECD ülkeleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 27(2),51-70.
- Aydın, A. (1995). Cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim uzmanı yetiştirme ve istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi*, 1/(2), 211-219.
- Bailey, K.D.(1994). *Methods of social research*. New York: Free Press Maxwell Macmillan.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2014). Güney Kore eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* (3.Baskı, ss. 53-84). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., & Özcan, M. (2014). Çin (Şanghay) eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* (3.Baskı, ss. 1-40). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., & Pekince, D. (2014). Yeni Zelanda eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* (3.Baskı, ss. 197–242). Ankara: Nobel.
- Balcı, A.(Ed.)(2013). *Karşılaştırmalı eğitimi sistemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- BKK (1998). MEB Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar. Bakanlar Kurul Kararı.16/12/1998-23555 Sayılı Resmi Gazete.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco, CA:Jossey-Bass.
- Brooking, K., Collins, G., Court, M., & O’Neill, J. (2003). Getting below the surface of the principal recruitment “Crisis” in New Zealand primary schools. *Australian Journal of Education*, 47(2), 146–158. <http://doi.org/10.1177/000494410304700204>.

- Brown, D.S. (2004). Public administration and management: *An Interactive Journal* 9 (2), 128-136.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18.Baskı).Ankara: Pegema.
- Bykztrk, ř.,akmak, E.K.,Akgn, .K., Karadeniz,ř., & Demirel, F.((2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16.Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Cardno, C. (1995). Diversity, Dilemmas and Defensiveness: Leadership Challenges in Staff Appraisal Contexts. *School Organisation*, 15(2), 117–131.
<http://doi.org/10.1080/0260136950150204>
- Cranston, N.,Ehrich, L.,Billot, J.(2010). The secondary school principalship in Australia and New Zealand: An investigation of changing roles. *Leadership and Policy in Schools*, 2(3), 159-188. <http://doi.org/10.1076/lpos.2.3.159.16530>.
- Chon-yung,C., Il-hwan, C. & Tae-soo,P.(1988). A study on the autonomization of educational administration. *Korean Development Institute Press*. 92-6, Umyeondong, Seocho-gu,Seoul. *Korea*, 137-791.
- Chu, H. & Yang, H. (2009). *Towards principal professionalization*. Shanghai, China: Shanghai Education Publishing House.
- Chu, H., & Cravens, X.(2012). Principal professional development in China: challenges, opportunities, and strategies. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 178-199, DOI:10.1080/061956X.2012.664463.
- elik, V. (2002).Eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarına yn veren temel eğilimler. *21.Yzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s.3-12). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191.
- Ding, K. (2003). Peer support and evaluation: the new force in renewal of teaching., *Curriculum and Teaching*, 6(2), 1-10.

ELAW.(2016).<http://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=24786&type=part&key=16

10 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.

Erden, A. (2013). Fransa eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*

(4.Basım., ss. 167–191). Ankara: Pegem Akademi.

Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassel & G. Symon (Eds.),

Qualitative methods in organizational research: A practical guide (pp. 147–164).

London: Sage.

Freeth, W., Andreotti, V. O., & Quinlivan, K. (2014). Reconceptualizing leadership in the

implementation of the New Zealand Curriculum: Implications for school leaders.

International Journal of Leadership in Education, 17(1), 83–102.

<http://doi.org/10.1080/13603124.2013.789930>

Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of*

the professoriate. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Grievés, J. ve Hanafin, P. (2005). Human resource management: The Achilles heel of school

governance, *Employee Relations* 27(1):20-46.

Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir

karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 59–72.

Harold, B. (1997). *The changing role of the principal: A New Zealand perspective*

(No. ED 406 754). Chicago: American Educational Research Association Annual

Meeting.

Huang, W. (2004). Principals from the Role of an Administrative Position to the Role of a

Management Profession. *Educational Administration Review*, 2, 289-300.

Johnson, L., Møller, J., Jacobson, S. L., & Wong, K. C. (2008). Cross-national comparisons in

the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway

and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 407–422.

DOI:10.1080/ 00313830802184582

Karasar, N.(2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

KCIS. (2015).Facts about Korea. 20/06/2015 tarihinde www.korea.net adresinden erişilmiştir.

Kim, S., & Kim, E. P. (2005). Profiles of school administrators in South Korea:A comparative perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 289–310.

<http://doi.org/10.1177/1741143205054011>

Kim, E., Kim, K., Kim, D., & Kim, E. (2006). OECD *Improving school leadership country*

background report for Korea. 15 Aralık 2015 tarihinde

www.oecd.org/edu/schoolleadership adresinden erişilmiştir.

Kim, K.K. (2010). Educational equality. In C. J. Lee, S.-Y. Kim, & D. Adams (Eds.), *Sixty*

Years of Korean education (pp. 285–325). Seoul, Korea: Seoul National University Press.

Kim, Y.H. (2010). Education and economic growth in Korea. In C. J. Lee, S.-Y. Kim, & D.

Adams (Eds.), *Sixty years of Korean education* (pp. 326–359). Seoul, Korea: Seoul National University Press.

Kim, J. Cho,W., Moon, M., Park, H. Cho,J., &Park,J. (2014). *Republic of Korea education for*

all 2015 national review. 05 Ocak 2016 tarihinde efa2015review@unesco.org adresinden erişilmiştir.

Korkmaz, M.(2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 237-252.

Lee, J. K. (2000). Main Reform on Higher Education Systems in Korea, *Revista Electronica*

de Investigación Educativa, 2(2), 61-76.

- Lee, C. J., Kim, S.-Y., Kim, W. J., & Kim, Y. S. (2010). A Korean model of educational development. In C. J. Lee, S.-Y. Kim, & D. Adams (Eds.), *Sixty years of Korean education* (pp. 53–106). Seoul, Korea: Seoul National University Press.
- Lee, H. S. (2010b). Lifelong education and talent development. In C. J. Lee, S.-Y. Kim, & D. Adams (Eds.), *Sixty years of Korean education* (pp. 619–649). Seoul, Korea: Seoul National University Press.
- Levent, F. & Gökçaya, Z. (2014). Güney Kore'nin başarısının altında yatan eğitim politikaları. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Liang, X., Kidwai, H. & Zhang, M. (2016). How Shanghai does It. Insights and lessons from the highest-ranking education system in the world. *World Bank Group*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0790-9>
- Livingstone, I. (1999). *The workloads of primary teaching principals: A New Zealand survey*. Wellington: Chartwell Consultants.
- Lokmacioğlu, S. (2012). *Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Macpherson, R. (2010). Attitudes and intentions of New Zealand educators about preparing and succeeding in educational leadership roles: Implications for national leadership development strategy and professional associations. *ISEA* 38(3), pp.115-152.
- Macpherson, R., & Hyung, P. S. (2015). Educational administration as national capacity building: towards South Korea becoming a creative learning state. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 13–26. <http://doi.org/10.1007/s12564-015-9359-8>.
- Maya, İ. (2013a). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), .

Maya, İ. (2013b). PISA sonuçları açısından ülkelerin eğitilmiş olmayan nüfus yapısının analizi: Uluslararası bir perspektif. *Turkish Studies*, 8(8) (*Sosyal Bilimler-Karşılaştırmalı Dil-Edebiyat-Eğitim Özel Sayısı*), 911-927.

DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5221>

Maya, İ.(2016a).Uluslararası öğrenci değerlendirme programı sonuçlarına göre ülkelerin başarılarını etkileyen eğitsel göstergeler. *Turkish Studies*, 11(3) (*Eğitim Bilimleri*), 1665-1684. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9430>.

Maya, İ. (2016b). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde dünyada örnek programlar. (Ed.:Ahmet Aypay). *Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği Seçme, Atama ve Yetiştirme*. (ss. 147-172), EYED-DER Yayın No:1, Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html.

MEB (2010).18.Milli Eğitim Şurası Kararları https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf

MEB.(2011). 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>.

MEB (2014). 2015 yılı bütçe sunuşu. TBMM Genel Kurulu.

MEB(2015a). 2016 yılı bütçe sunuşu. TBMM Genel Kurulu.

MEB (2015b). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete.

MOE (2008). The New Zealand education system-An overview. *The International Division, Ministry of Education, New Zealand*. Wellington. ISSN: 1175-9100.

MOE(2016a).<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49979.html> 24/02/2016 tarihinde erişilmiştir.

MOE (2016b). <www.education.govt.nz> 14/04/2016 tarihinde erişilmiştir.

- Morrison, M. (2013). Parents appointing the principal: The experience of four New Zealand primary school boards of trustees. *International Studies in Educational Administration*, 41(3), 29-44.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How do world's most improved education systems keep getting better.* (McKinsey Report). London: McKinsey & Company.
- NCEE (2016): <<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>> 11 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Notman, R. & Henry, D.A. (2011). Building and sustaining successful leadership in New Zealand. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 375-394.
<http://doi.org/10.1080/15700763.2011.610555>
- OECD. (2009). Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers Education China 2012*, 7(1), 124-162. DOI:10.3868/s110-001-012-0007-3
- OECD.(2009).Improving school leadership, the toolkit.<www.oecd.org/publishing/corrigena
- OECD. (2010). Shanghai and Hong Kong: Two distinct examples of education reform in China strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. *OECD Publishing*.
- OECD. (2012). PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.pptx
- OECD. (2014). TALIS 2014-country note-Shanghai.pdf. 14 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2015), *Education at a glance 2015: OECD indicators*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en> 12 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Paine, L. & Ma, L.P. (1993), Teachers working together: a dialogue on organizational and cultural perspective of Chinese teachers”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 19 No. 8, pp. 667-778.
- Qian, H.(2009).*The secondary school principalship in China: Leading at the cusp of*

- change. (Doctoral thesis).The Chinese University of Hong Kong. February 2009.*
- Robertson, S.(2011). *Principal vacancies and appointment 2009-10*. NZCER. Wellington
- SMSB. (2014). *Shanghai basic facts 2014*. Information Office of Shanghai Municipality.
Shanghai Municipal Statistics Bureau.Shanghai: Zhongxi Book Company.
- Stewart, V.(2013). School leadership around the world. *Educational Leadership Association for Supervisors & Curriculum Development*. New York. <www.ascd.org>
- Su, Z., Adams, J. P., & Mininberg, E. (2000). Profiles and preparation of urban school principals: A comparative study in the United States and China. *Education and Urban Society*, 32(4), 455–480. <http://doi.org/10.1177/0013124500324003>
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Yıl : 29, Sayı : 307.
- Şirin, S.R.,& Vatanartıran, S.(2014). PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. *TÜSİAD Yayın No: TÜSİAD-T/2014-02/549*
ISBN:978-9944- 405-98-0
- Şişman, M.(2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *TODAİE Dergisi*,29(4), 33-42.
- Tan, C.(2013). *Learning from Shanghai: Lessons on Achieving Educational Success*, 21
Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects 21,
DOI:0.1007/978-981-4021-87-6_2, Springer Science+BusinessMediaDordrecht 2013
- Tatlı, S., & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiyedeki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,12(1),143-150.
- Taymaz, H.(2011). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegema.
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leadership*. Helsinki: Finnish Board of National Education.
<www.oph.fi/english/sources_of_information/publications>

- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers' self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai*. Master's thesis, Department of Education, Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37175/URN:NBN:fi:jyu-201201091015.pdf?sequence=1>.
- TIMSS.(2013).International database.<<http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/internationaldatabase.html>>
- TTKB. (1993). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113548_14_sura.pdf
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43). <<http://doi.org/10.17755/esosder.79662>>
- UNESCO. (2005). *Toward knowledge societies: UNESCO World Report*. Conde-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2011a). World data on education New Zealand. *World Data on Education*, (VII.Edition), <<http://www.ibe.unesco.org/>> 03/03/2016 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2011b). *World data on education Republic of Korea*. (VII.Edition) UNESCO Publishing. <http://www.ibe.unesco.org/> 15 Aralık 2015 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2011c). *World data on education Peoples' Republic of China*. (VII.Edition). UNESCO Publishing <<http://www.ibe.unesco.org/>> 07/03/2016 tarihinde erişilmiştir.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Ankara: Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Vonberg, J., & Davis, J. (1997) *The meadows principal improvement: A pre-service field based model for the preparation of principals*. Vail, Colorado: National Council of Professors of Educational Administration. <http://eric.ed.gov/?id=ED444246>.

Walker, A., Hu, R. & Qian, H.(2012). Principal leadership in China: an initial review. School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*. 23:4, 369-399. DOI:10.1080/09243453.2012.678863.

Wong, K.(2005). Conditions and practices of successful principalship in Shanghai", *Journal of Educational Administration*. 43(6), 552 – 562.

<http://dx.doi.org/10.1108/09578230510625656> 7 Nisan 2015 tarihinde erişilmiştir.

www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2004rank.html adresinden 26 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

www.educationalleaders.govt.nz adresinden 16 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

www.english.moe.go.kr adresinden 1 Kasım 2015 tarihinde erişilmiştir.

www.korea.net/AboutKorea/society/Education-Research-Industry#) 31 Ekim 2015 tarihinde erişilmiştir.

www.radionz.co.nz/news/national/292549/more-female-leaders-in-schools 13/07/2016 tarihinde erişilmiştir.

Wylie,C.(1997). *At the centre of the web. The role of the New Zealand primary school principal within a decentralized education system*. Wellington: NZCER and NZ Principals Federation ISBN: 1877140-12-0

Wylie, C. (1999). *Ten years on: How schools view educational reform*. Wellington:NZCER.

Yerkes, D. M., & Guaglianone, C. L. (1998). Where have all the high school administrators gone? *Thrust for Educational Leadership*, 28(2), 10-14.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı), ss.217-231.Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zhang, M., Kong, L.(2012). An exploration of reasons for Shanghai's Success in the OECD Program for International Student Assessment PISA (2009). *Frontiers of Education in China* 2012,7(1), 124–162. DOI:10.3868/s110-001-012-0007-3.

Ekler

Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formu

YÖNETİCİ DEĞERLENDİRME FORMU

EK-1

Kisisel Bilgiler	T.C. Kimlik No	Adı ve Soyadı	PUAN DEĞERİ	BELGE/SÜRE	TOPLAM PUAN
	Doğum Yeri	Alan			
	Doğum Tarihi				
	Görev Yapmakta Olduğu Eğitim Kurumu:				
Eğitimler	Ön lisans veya lisans eğitiminin her bir yılı için (En fazla 4 yıl)		1		
	Diğer alanlarda yüksek lisans (**) (Alan Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı hariç)		2		
	Yönetim alanında yüksek lisans (*)		3		
	Diğer alanlarda doktora (**)		4		
	Yönetim alanında doktora (*)		5		
	Bu bölümde: 1- Yüksek lisans için sadece en yüksek puan verilecektir. 2- Doktora için sadece en yüksek puan verilecektir.				
Ödüller	Teşekkür Belgesi veya Başarı Belgesi (En fazla 1 adet)		1		
	Takdir Belgesi veya Üstün Başarı Belgesi (En fazla 1 adet)		2		
	Aylık Ödül (En fazla 1 adet)		3		
	Ödül (En fazla 1 adet)		4		
Cezalar	Her bir kıyama cezası için (Affa uğramış olsalar hariç)		-1		
	Her bir aylık kesme veya maaş kesilmesi cezası için (Affa uğramış olsalar hariç)		-3		
	Her bir kademe ilerlemesinin durdurulması, idari indirimi ve deteye indirilmesi cezası için (Affa uğramış olsalar hariç)		-5		
Hizmet	Öğretmenlikte geçen her bir yıl için (Adaptif dilni dört yıldan fazla olan kısımları bakımından öngörülen puanın yarısı verilecektir.)		0,36		
	Kurucu müdür, müdür yardımcılığı ve amirlik yetkili öğretmenlikte geçen her bir yıl için (Dört yıldan fazla olan kısımları bakımından öngörülen puanın yarısı verilecektir.)		0,48		
	Müfettiş başkanlığında geçen her bir yıl için (Dört yıldan fazla olan kısımları bakımından öngörülen puanın yarısı verilecektir.)		0,60		
	Müdürlükte ve Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında şube müdürü veya daha üstü kadrolarda geçen her bir yıl için (Dört yıldan fazla olan kısımları bakımından öngörülen puanın yarısı verilecektir.)		0,72		
	Bu bölümde: 1- Bir aydan az süreler değerlendirilmeye alınmayacaktır. 2- Yöneticilikte (kurucu müdürlük ve müdür yetkili öğretmenlik dilni) geçen hizmet süreleri ile aylık süreli olarak geçiren süreler öğretmenlikte geçen hizmet süresinin hesabında dikkate alınmayacaktır. 3- Asker öğretmen olarak Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında geçiren süreler öğretmenlikte geçmişi sayılacaktır.				
TOPLAM PUAN					

ACIKLAMA:

1- (*) Üniversitelerin sosyal bilimler veya eğitim bilimleri enstitülerinde Eğitim Yönetimi ve Politika, İşletme, Kurum Yönetimi, Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi ana bilim dalları ile bunların alt programlarında yüksek lisans veya doktora öğrenimi tamamlayanlar ile Yüksek Öğretim Kurulunca bu programlarla eşdeğer kabul edilen diğer programları tamamlayanlar yönetim alanında yüksek lisans veya doktora yapmış kabul edilecektir.

2- (**) Yukarıda yer alanları dışındaki ana bilim dalları ile bunların alt programlarını tamamlayanlar dikkate alınacaktır.

3- Bu form içeriği değiştirilmeden elektronik ortama aktarılabilir.

Ek-2 Sözlü Sınav Değerlendirme Formu

EK-2

SÖZLÜ SINAV FORMU

BÖLÜM A- KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI	
T.C. KİMLİK NUMARASI	
DOĞUM YERİ VE YILI	
UNVANI	
ALANI	
GÖREV YAPMAKTA OLDUĞU EĞİTİM KURUMU	

BÖLÜM B- DEĞERLENDİRME (SÖZLÜ SINAV)

SÖZLÜ SINAV KONULARI	PUAN DEĞERİ	DEĞERLENDİRME PUANI					ARİTMETİK ORTALAMA
		BASKAN	1.ÜYE	2.ÜYE	3.ÜYE	4.ÜYE	
Mevzuat	50						
Analytik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti	10						
Temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi	10						
Muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi	10						
İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti	10						
Genel kültür	10						
TOPLAM PUAN	100						

BÖLÜM C- AÇIKLAMA

--

BÖLÜM Ç- SINAV KOMİSYONU

KOMİSYON BASKANI	1. ÜYE	2. ÜYE	3. ÜYE	4. ÜYE
.....
.....
.....

AÇIKLAMALAR:

- 1- Bu form sözlü sınavı çağınlar her kişi için 6 (altı) nüsha olarak hazırlanacak ve her üyeye birer adet verilecektir. Diğer nüsha komisyon sekreteryasınca kullanılacaktır.
- 2- Bu formun Bölüm B'deki "Sözlü Sınav Konuları" karşısında "Değerlendirme Puanı" sütunu komisyon üyelerince ayrı ayrı doldurulacak ve Bölüm Ç'de kendisine ait olan kısım imzalanacaktır.
- 3- Adının soruya verdiği cevap ile yetersiz görülenler bakımından yetersiz görülme nedenleri komisyon başkanı veya görevlendireceği bir üye tarafından C bölümünde belirtilecektir.
- 4- Komisyon üyelerinin her aday için düzenledikleri puanlanma formları, komisyon sekreteryası tarafından birleştirilecektir.
- 5- Komisyon sekreteryası;
 - a) Komisyon üyelerince verilen puanlar toplamının aritmetik ortalamasını olarak karşısındaki sütuna rakam ve yazıyla işleyecektir.
 - b) A, B, C ve Ç bölümlerinde belirtilen işlemler tamamlandıktan sonra söz konusu form Komisyon Başkanı ve üyelerle imzalanacaktır.