

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

PİSA'DA İLK SIRALARDA YER ALAN BAZI ÜLKELERLE
TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLİĞİ (GÜNEY KORE,
HOLLANDA, İRLANDA VE TÜRKİYE
KARŞILAŞTIRMASI)

İbrahim ESENDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2024

©2024-İbrahim ESENDEMİR

**T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**PİSA'DA İLK SİRALARDA YER ALAN BAZI ÜLKELERLE
TÜRKiYE'DE OKUL YÖNETİCİLİĞİ (GÜNEY KORE,
HOLLANDA, İRLANDA VE TÜRKiYE
KARŞILAŞTIRMASI)**

**SCHOOL LEADERSHIP IN PISA TOP-PERFORMING
COUNTRIES AND TÜRKiYE: A COMPARATIVE STUDY
OF SOUTH KOREA, THE NETHERLANDS, IRELAND AND
TÜRKiYE**

**Hazırlayan
İbrahim ESENDEMİR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Yasemin KUZU**

KIRŞEHİR-2024

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İbrahim ESENDEMİR tarafından hazırlanan Pisa'da İlk Sıralarda Yer Alan Bazı Ülkelerle Türkiye'de Okul Yöneticiliği (Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye Karşılaştırması) adlı tez çalışması 09.12.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oy birliği ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Yasemin KUZU

Üye.....(İmza)

Pof. Dr. Cemalettin İPEK

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20...

İbrahim ESENDEMİR

ÖZET

PİSA'DA İLK SIRALARDA YER ALAN BAZI ÜLKELERLE TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLİĞİ (GÜNEY KORE, HOLLANDA, İRLANDA VE TÜRKİYE

KARŞILAŞTIRMASI)

YÜKSEK LİSANS

Hazırlayan: İbrahim ESENDEMİR

Danışman: Doç. Dr. Yasemin KUZU

2024 - 130 Sayfa (XIII+114)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Yasemin KUZU

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Nitelikli insan kaynakları ve üretken bir okul yaşamı, eğitim faaliyetlerinin sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul yaşamının ve okul yöneticilerinin akademik ve sosyal başarıdaki rolü önem arz etmektedir. Gelişmekte olan dünyanın getirdiği problemleri farklı bağlamlarda çözebilen ve eğitim kurumlarını ileri taşıyabilen okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Ayrıca, öğrencilerin mutlu ve huzurlu hissettiği bir okul ortamı, okul başarısının anahtarıdır.

Ülkelerin eğitim yönetimi, okul yöneticilerinin eğitimi ve sağlıklı bir okul yaşamı kurma adımları farklılık gösterebilir. Ülkeler, küresel eğitim durumunu ölçen uluslararası sınavlar aracılığıyla diğer ülkelerin eğitim başarılarını öğrenirler. Bu noktada, bu uluslararası sınavlarda yüksek başarı gösteren ülkelerin eğitim yönetim sistemleri ve okul yöneticilerini yetiştirme, seçme ve atama süreçleri dikkate değerdir. PISA, bu amaçla dünya genelinde yaygın olarak kullanılan bir sınavdır. Bu çalışmada, Türkiye ve PISA uygulamalarında ilk sıralarda yer alan Güney Kore, Hollanda ve İrlanda'nın eğitim yönetim sistemleri, okul yöneticilerini yetiştirme, seçme ve atama süreçleri ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu çalışma nitel bir yöntemle tasarlanmıştır. Eğitim yönetim sistemleri, okul yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama süreçlerinin incelenmesinde doküman analizi tekniği kullanılmış olup, ülkelerle ilgili sonuçlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Türkiye haricinde incelenen ülkelerde eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemlerinde farklı uygulamaların kullanıldığı gözlemlenmiştir. Genel olarak yerel eğitim otoritelerine bu süreçlerde büyük söz hakkı verildiği tespit edilmiştir. Türkiye'de ise bu ülkelerden farklı olarak, süreçlerin merkezi yetkili olan Millî Eğitim Bakanlığı ve Bakanlığın yetki verdiği yerel birimlerin kontrolünde olduğu görülmüştür. Türkiye'de ayrıca yerel yetkili birimlerin de Bakanlığın standart olarak kendilerine ilettiği kriter ve uygulamaları dikkate alarak süreci yönettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, PISA, Yönetici Seçme, Yönetici Atama, Yönetici Yetiştirme

ABSTRACT

SCHOOL LEADERSHIP IN PISA TOP-PERFORMING COUNTRIES AND TÜRKİYE: A COMPARATIVE STUDY OF SOUTH KOREA, THE NETHERLANDS, IRELAND AND TÜRKİYE

M.Sc. Thesis

Preparer: İbrahim ESENDEMİR

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Yasemin KUZU

2024 – 130 Page (XIII+114)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Educational Sciences Department

Education Management Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Yasemin KUZU

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Assoc. Prof. Dr. Zeki ÖĞDEM

Qualified human resources and a productive school life play an important role in the healthy and sustainable conduct of educational activities. The role of school life and school administrators in academic and social success is undeniable. There is a need for school administrators who can solve the problems brought by the developing world in different contexts and carry educational institutions forward. In addition, a school environment where students feel happy and peaceful is the key to school success.

The educational management structure of any country, the training of school administrators and the steps to establishing a healthy school life may differ. Countries learn about the educational success of other countries through international exams that measure the global educational status. At this point, the educational management systems of countries that have achieved high success in these international exams, the training, selection and appointment processes of school administrators and school life are noteworthy. PISA is an exam widely used worldwide for this purpose. In this study, the educational management systems of the Netherlands, Ireland and South Korea, which achieved high rankings in PISA applications, and Turkey, and the training, selection and appointment processes of school administrators were examined using the criterion sampling method. This study was designed with a qualitative method. In the examination of education management systems, the training, selection and appointment processes of school administrators, the document analysis technique was used and the results related to the countries were presented comparatively.

It was observed that different practices were used in the selection, training and appointment systems of education administrators in the countries examined except Turkey. It was determined that local education authorities were generally given great say in these processes. In Turkey, unlike these countries, it was observed that the processes were in the hands of the Ministry of National Education, which is the central authority, and the local units authorized by the Ministry. It was

determined that the local authorized units managed the process by considering the criteria and practices conveyed to them by the Ministry as standards.

Keywords: Educational Administration, PISA, Principal Selection, Principal Appointment, Principal Training

ÖN SÖZ

Bu yüksek lisans tezi, nitelikli insan kaynakları ve üretken bir okul yaşamının eğitim faaliyetlerinin sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde yürütülmesindeki önemine odaklanmaktadır. Okul yaşamının ve okul yöneticilerinin akademik ve sosyal başarıdaki kritik rolü önem arz etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim kurumlarının karşılaştığı zorlukları aşabilen ve bu kurumların gelişimine katkı sağlayan etkili okul yöneticilerinin önemi vurgulanmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, uluslararası sınavlar aracılığıyla eğitim başarılarını ölçen ülkelerin eğitim yönetim sistemlerini, okul yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama süreçlerini incelemek ve bu ülkelerle Türkiye arasında karşılaştırmalı bir analiz yapmaktır. PISA, eğitim yönetimi alanındaki politika ve uygulamalara nasıl yansıdığı detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu çalışma nitel bir yöntemle tasarlanmış olup, eğitim yönetim sistemleri ile okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması süreçlerinin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Güney Kore, Hollanda ve İrlanda gibi PISA'da ilk sıralarda yer alan ülkelerin ve Türkiye'nin eğitim yönetimi politikaları ve uygulamaları ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, eğitim yöneticileri ve politika yapıcıları için önemli bir referans kaynağı olabilecek bilgiler sunmaktadır. Araştırmanın önemi, kapsamı ve bilime sağladığı potansiyel katkılar açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Öncelikle, yüksek lisans eğitimim sürecinde bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen ve her zaman destekleyen tez danışmanım ve kıymetli hocam Doç. Dr. Yasemin KUZU'ya ve Prof. Dr. Cemalettin İPEK'e ilgileri ve yardımları için teşekkür ederim. Bu çalışmayı, beni yetiştirip bugünlere gelmemi sağlayan, koşulsuz ve sınırsız sevgisini çocukluğumdan yetişkinliğime kadar her an hissettiğim canım annem Edibe ESENDEMİR'e ithaf ediyorum.

Kırşehir-2024

İbrahim ESENDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. VARSAYIMLAR.....	6
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. YÖNETİM.....	8
2.1.1. Yönetici.....	9
2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ.....	10
2.2.1. Eğitim Yönetiminin Kapsamı.....	11
2.2.2. Eğitim Yöneticiliği.....	12
2.2.3. Okul Yönetimi.....	13

2.3. ULUSLARARASI EĞİTİMDE BAŞARI DEĞERLENDİRME SINAVLARI.....	15
2.3.1. ICILS.....	15
2.3.2. PIRLS.....	15
2.3.3. TIMSS.....	16
2.3.4. PISA.....	17
2.3.4.1. PISA Beceri Alanları.....	19
2.3.4.1.1. Fen Okuryazarlığı.....	19
2.3.4.1.2. Okuma Becerileri.....	20
2.3.4.1.3. Matematik Okuryazarlığı.....	21
2.3.4.2. PISA 2022 ve Genel Sonuçlar.....	22
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
2.4.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	26
2.4.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	32
BÖLÜM III.....	38
3. YÖNTEM.....	38
3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	38
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	40
3.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	41
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	41
BÖLÜM IV.....	44
4. BULGULAR.....	44
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	44
4.1.1. Güney Kore Eğitim Yönetim Sistemi.....	45
4.1.1.1. Okul Yönetim Kurulu.....	48

4.1.2. Güney Kore’de Eğitim Yöneticilerinin Seçimi ve Atanması.....	49
4.1.2.1. Davet Sistemi.....	49
4.1.2.2. Terfi Sistemi.....	50
4.1.2.2.1. Mesleki Deneyim (Kıdem).....	52
4.1.2.2.2. Hizmet Puanı.....	52
4.1.2.2.3. Eğitim Puanı.....	53
4.1.2.2.4. Ek Puanlar.....	54
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.2.1. Hollanda Eğitim Yönetim Sistemi.....	57
4.2.2. Hollanda’da Eğitim Yöneticilerinin Seçimi.....	59
4.2.3. Hollanda’da Eğitim Yöneticilerinin Atanması.....	60
4.2.4. Hollanda’da Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	61
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	62
4.3.1. İrlanda Eğitim Yönetim Sistemi.....	63
4.3.2. İrlanda’da Eğitim Yöneticilerinin Seçimi.....	64
4.3.3. İrlanda’da Eğitim Yöneticilerinin Atanması.....	65
4.3.4. İrlanda’da Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	66
4.3.4.1. Öğretmenler için Mesleki Gelişim Hizmeti.....	67
4.3.4.2. Okul Liderliği Merkezi.....	67
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	68
4.4.1. Türkiye Eğitim Yönetim Sistemi.....	69
4.4.2. Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Seçimi.....	70
4.4.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Atanması.....	75
4.4.4. Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	76
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	77

BÖLÜM V.....	80
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. TARTIŞMA.....	80
5.1.1. PISA VERİLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	81
5.1.2. İNCELENEN ÜLKELERİN EĞİTİM YÖNETİM SİSTEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	82
5.1.3. İNCELENEN ÜLKELERİN EĞİTİM YÖNETİCİSİ SEÇME, ATAMA VE YETİŞTİRME SİSTEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	84
5.1.3.1. Güney Kore Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi.....	85
5.1.3.2. Hollanda Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi.....	86
5.1.3.3. İrlanda Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi.....	87
5.1.3.4. Türkiye Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi.....	88
5.2. SONUÇ.....	90
5.3. ÖNERİLER.....	92
5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	92
5.3.2. Politika Yapıcılar için Öneriler.....	93
BÖLÜM VI.....	96
6. KAYNAKÇA.....	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Son 5 PISA Uygulama Sonuçlarında Araştırma Konusu Olan Ülkelerin Sıralamaları.....	23
Tablo 2.2. PISA 2022 Ülke Puanları	24
Tablo 4.1. Güney Kore’de Terfi Sisteminde Bulunan Performans Ölçütleri ve Değerlendirme Kriterleri	51
Tablo 4.2. Güney Kore’de Mesleki Deneyim Değerlendirmesi	52
Tablo 4.3. Güney Kore’de Hizmet Puanlama Ölçütleri.....	53
Tablo 4.4. İnsan Kaynakları Birimi ile Müdür Atama Jüri Komitesi Yapı ve Fonksiyonları	54
Tablo 4.5. Güney Kore’de Okul Yöneticisi Terfi Atamaları Süreci.....	56
Tablo 4.6. Hollanda Eğitim Yönetim Sistemi.....	58
Tablo 4.7. İrlanda’da Okul Yöneticisi Olarak Atanman İçin Kriterler.....	65
Tablo 4.8. Mülakat Kurulu Üyeleri	65
Tablo 4.9. Ülkelerin Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemleri Karşılaştırması	78
Tablo 5.1. Son 5 PISA Uygulama Sonuçlarında Araştırma Konusu Olan Ülkelerin Sıralamaları.....	81

KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
CSL	Centre for School Leadership (Okul Liderliği Merkezi)
DOE	Department of Education (Eğitim Bakanlığı)
ETB	Education and Training Board (Eğitim ve Öğretim Kurulu)
HİGK	Hizmet İçi Geliştirme Kursu
ICILS	International Computer and Information Literacy Study (Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Okuryazarlığı Çalışması)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği)
INTO	Irish National Teachers' Organization (İrlanda Ulusal Öğretmenler Örgütü)
ISB	Irish Statute Book (İrlanda Kanun Kitabı)
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs (Mesleki Ortaöğretim)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEB-YSGY	Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği
NSO	Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (Hollanda Okul Yönetimi Okulu)
NSO-CNA	Nederlandse School voor Onderwijsmanagement- Centrum voor Nascholing Amsterdam (Hollanda Okul Yönetimi Okulu - Amsterdam İleri Eğitim Merkezi)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OYK	Okul Yönetim Komitesi
PDST	Professional Development Service for Teachers (Öğretmenler için Mesleki Gelişim Hizmeti)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
VD	Ve Diğerleri
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu, problemi, amacı, önemi, sınırlılıklar ve varsayımlar sunulmuştur.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Eğitimde nitelikli insan gücü ve verimli okul hayatı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde icra edilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Akademik ve sosyal başarıda, okul hayatı ve okul yöneticilerinin rolü yadsınamaz bir seviyededir. Gelişen dünyanın farklı bağlamlarda getirdiği sorunları çözebilecek ve bulunduğu eğitim kurumunu ileriye taşıyacak okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla beraber öğrencilerin kendilerini huzurlu ve mutlu hissettikleri bir okul ortamı okul başarısının temel anahtarı konumundadır. Herhangi bir ülkenin eğitim yönetim yapısı, okul yöneticilerinin organizasyonel yapıları ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturma süreçlerinde izledikleri adımlar, ülkelerin sosyokültürel ve politik dinamiklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bağımsız ve egemen ülkeler, eğitim sistemlerini diğer başarılı ülkelerin sistemlerini inceleyerek geliştirebilir. Bu kapsamda bu araştırmanın konusu, Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'nin eğitim yönetimi sistemlerini ve okul yöneticisi yetiştirme, seçme, atama uygulamalarını karşılaştırmaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Örgütler, karmaşık bir sistem olan yapıları yönetebilmek için gerekli finansmana, insan kaynaklarına ve ilgili diğer kaynaklara ihtiyaç duyarlar (Whitaker, 2006). Bu karmaşık yapılardan biri olan eğitim kurumlarının diğer kurumlardan ayrılan ana özelliği malzemesinin insan olmasıdır. Büyük insan topluluklarının yönetimi, hem karmaşıklığı nedeniyle zorluklar barındıran hem de stratejik düşünme ve planlama becerileri gerektiren bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Okullar, yaşları belirli olan öğrenci kitlesine eğitim otoriteleri tarafından önceden üzerinde çalışılmış ve onaylanmış hedefler ve eğitim programı kapsamında eğitim profesyonelleri tarafından istendik yönde davranış değişikliklerinin kazandırıldığı fiziksel ve sosyal mekânlardır (Yolcu ve Bayram, 2015; Yolcu ve Kavacılar, 2005). Okullar da bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla nitelikli

insan kaynağına ihtiyaç duyar. Okul ihtiyaç duyduğu insan kaynağını ya kurum içerisinde ya da kurum dışından temin etmektedir.

Okul başarısını etkileyen paydaşlar arasında öğrenci, öğretmen, memur, yardımcı personel, yönetici ve veliler yer almaktadır. Bu paydaşlar arasında okul yöneticileri, eğitim yönetiminin önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir. Okul başarısında yöneticiler, eğitim ve öğretim amaçlarının etkili ve uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilecek kilit aktörler arasında yer almaktadır. Bir sistem, “belirli bir hedef doğrultusunda ortak hareket eden unsurların düzenli ve ilişkili bir bütünüdür” (Başaran, 1989, s. 65). Bu bağlamda, okullar da çevreleriyle ekonomik, siyasi ve toplumsal bağlamda sürekli etkileşim halindedir. Sistemin bir parçası olan okullarda meydana gelebilecek herhangi bir aksaklık, eğitim ve öğretim süreçlerinde kesintiye yol açacaktır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve bu amaçlar doğrultusunda eş güdümü sağlamak, öncelikle okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.

Eğitim yoluyla bireyleri yönetebilmek, çok yönlü yetkinlikleri gerektiren bir süreçtir. Eğitim yöneticilerinin, bireylerin, bilimin ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verebilecek niteliklere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, okul bünyesindeki maddi ve beşerî kaynakları en etkili ve verimli şekilde yönetme sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin yönetim alanında yetkinlik sahibi olmaları ve belirli stratejik becerilere hâkim olmaları gereklidir. Özellikle, okul yöneticilerinin çağdaş kavramsal ve kuramsal bilgi birikimine sahip olması, eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri yakından takip ederek bu gelişmeleri uygulama ve içselleştirme kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2022). Okul yöneticilerinin, okulda ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirme, sorumluluk alanları kapsamında somut adımlar atma ve gerektiğinde risk alabilme becerilerini sergilemeleri beklenmektedir.

Okul yöneticileri, toplumla çift yönlü bir etkileşim içerisinde. Zamanla birlikte, içinde buldukları toplumun okullara ve okul yöneticilerine yönelik beklentileri de değişim göstermektedir. Davies vd. (2005), okul yöneticilerinin stratejik düşünme ve harekete geçme becerilerini geliştirmelerini, insan kaynaklarını ve okulu eşgüdüm içerisinde organize etmelerini, etkili müdahalelerde bulunmalarını ve yönetsel yetkinliklerini sürekli olarak artırmalarını önermektedir.

Okul yöneticileri, okul bünyesinde değişim süreçlerini başlatan ve yönlendiren temel aktörler arasında yer almaktadır. Çağdaş okul yöneticileri, anadiline hâkim, baskın liderlik özelliklerine sahip, beden ve ruh sağlığı yerinde olan ve çevre ile toplumla sürekli iki yönlü bir ilişki içerisinde bulunan bireylerdir (Balcı ve Çınkır, 2002). Eğitimin dönüştürücü gücüne inanan bu yöneticiler, etkili iletişim ve ikna yetenekleri sayesinde güçlü iş birlikleri kurabilmektedir. Ayrıca çağdaş okul yöneticileri, mesleki gelişime gerekli önemi veren, okulda olumlu bir öğrenme ve öğretim ortamı oluşturabilen, sahip oldukları kuramsal ve pratik bilgiyi ve teknolojiyi etkin ve verimli bir şekilde kullanabilen kişilerdir (Özmen, 2002; Su vd., 2003).

Sağlıklı işleyen bir eğitim sistemi oluşturulması için eğitim yöneticilerinin hem teorik hem de pratik bağlamda yetiştirilmesi, atama ve görevlendirme süreçlerinde liyakat ve yeteneğe önem verilmesi ve iş tanımının açık ve net bir şekilde yapılması gerekmektedir. Balcı ve Çınkır'a (2002) göre, eğitim alınmadan atanan yöneticilerin kurumdaki öğrenci ve personel tarafından benimsenmesi de zor olabilir. Jazzar ve Algozzine (2006), okul yöneticilerinin hazırlık programlarında, enerji geliştirme, iletişim, ilişki geliştirme, liderlik, ortak hareket etme, öğrenme ve vizyon gibi değerlerin bulunması gerektiğini ifade etmektedir (akt. Balyer ve Gündüz, 2011).

Ülkeler, eğitimde başarı gösteren diğer ülkelerin eğitim başarılarını küresel eğitimin durumunu ölçen uluslararası sınavlar sayesinde öğrenmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment [PISA]), Uluslararası Fen Eğilimleri, Matematik ve Fen Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), Bilgisayar ve Bilgi Okuryazarlığı Çalışması (International Computer and Information Literacy Study [ICILS]) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) dünya genelinde yaygın bir şekilde bu amaç için kullanılan sınavlardır. Bu bağlamda, uluslararası sınavlarda yüksek başarı sergileyen ülkelerin eğitim yönetim sistemleri ile okul yöneticilerinin yetiştirilme, seçilme ve atanma süreçlerine ilişkin uygulamalar, dikkat çeken ve incelenmesi gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır.

İncelenmek üzere PISA uygulaması seçilmiş olup bu sınav sonuçlarına göre ilk sıralarda yer alan ülkelere üç tanesi ve Türkiye mercek altına alınmıştır. Bu araştırmada, en son yapılan PISA 2022 sınavında ilk sıralarda yer alan ülkelere seçilen üç ülkenin

(Güney Kore, Hollanda ve İrlanda) yanı sıra Türkiye'nin eğitim yönetim sistemi ile okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'nin eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme politika ve uygulamalarını inceleyerek, Türk eğitim sistemi için iyileştirme önerileri sunmaktır. Eğitim yönetimi süreçlerinde, okul yönetiminin niteliği ülkelerin genel eğitim kalitesi üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Balyer, 2013). Bu doğrultuda, Güney Kore, Hollanda ve İrlanda gibi PISA'da ilk sıralarda bulunan ülkelerin eğitim yönetim sistemleri ile okul yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Araştırmada, karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenerek bu ülkelerin deneyimlerinden hareketle Türk eğitim yönetim sistemine yönelik somut politika önerileri sunulması hedeflenmiştir. Özellikle okul yönetiminin, eğitimdeki başarıyı artırmada kritik bir unsur olduğu göz önünde bulundurularak, Türk eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik kapsamlı öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışma, eğitim yönetimi politikalarına katkı sağlayarak Türkiye'de daha etkili ve verimli yönetim süreçlerinin oluşturulmasına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Eğitim yönetiminin kalitesini artırmaya yönelik öneriler, Türk eğitim sistemine dâhil edilerek, Türkiye'deki okul yöneticisi yetiştirme politikasında niteliksel bir dönüşüm sağlama potansiyeline sahiptir. Bu çalışma, küreselleşen dünyada karşılaştırmalı eğitim yönetiminin önemini vurgulayarak, farklı ekonomik, kültürel ve sosyal yapıya sahip ülkelere elde edilen verilerle Türk eğitim sistemine yönelik somut ve uygulanabilir çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada PISA 2022'de ilk sıralarda bulunan üç ülkenin (Güney Kore, Hollanda ve İrlanda) ve Türkiye'nin eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçlerinin incelenip değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Güney Kore'nin PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?
2. Hollanda'nın PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?

3. İrlanda'nın PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?

4. Türkiye'nin PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?

5. Ülkeler arasında PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri bakımından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim yönetimi, eğitimin sürdürülebilirliğini ve başarısını doğrudan etkileyen bir unsurdur (Gümüş ve Bellibaş, 2016). Eğitim sisteminin güçlendirilmesi, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmişliği için stratejik bir öneme sahiptir. Eğitimin uzun vadeli etkileri, toplumun her alanında kendini göstermekte olup, bireylerin daha iyi yaşam standartlarına ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitime yapılan yatırımın yalnızca kısa vadede değil, uzun vadede de kayda değer sonuçlar doğuracağı açıktır.

Araştırmanın önemi, eğitim yönetiminin genel eğitim kalitesi üzerindeki belirleyici rolünden kaynaklanmaktadır. Türkiye'deki eğitim yönetimi ve okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçlerinde yapılacak yeniliklere ışık tutabilecek nitelikte olan bu çalışma, özellikle PISA'da ilk sıralarda bulunan ülkelerin eğitim politikalarından çıkarımlar yapmayı hedeflemektedir. Eğitim yöneticilerinin yetkinliklerinin ve liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik politikaların, müfredatın ötesine geçerek çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımı esas alması gerektiği vurgulanmaktadır (Pınarcıkoğlu ve Pınarcıkoğlu, 2023).

Başarılı ülkelerin uygulamalarından hareketle, Türkiye'nin okul yönetimi süreçlerini daha etkin ve yenilikçi bir yapıya kavuşturmak mümkündür. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular, Türkiye'nin mevcut eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının geliştirilmesine ve bu alandaki uygulamalara ışık tutabilecek nitelikte olabilir. Eğitimde başarı sağlayan ülkelerin yönetim sistemlerindeki iyi uygulamalar örnek alınarak, Türk eğitim yönetim sisteminin uluslararası alanda daha rekabetçi bir konuma gelmesi beklenmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de eğitim yönetiminde atılması gereken adımlar konusunda sürdürülebilir ve uygulanabilir öneriler sunmayı amaçlamakta ve bu süreçte eğitim yöneticilerinin kalitesinin artırılmasının, eğitim sisteminin tüm katmanlarında iyileşme sağlayacağına dikkat çekmektedir. Alan yazınında bu ülkelerle ilgili son zamanlarda yapılan çok sayıda araştırmaya rastlanmadığından dolayı, bu çalışma alan yazınına güncel bulgular eşliğinde önemli katkılar sunabilir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmalar, belirli bir odak noktasına sahip olduklarından, çalışma sürecinde karşılaşılan sınırlamaların açıkça ifade edilmesi, araştırmanın kapsamını ve genel geçerliliğini değerlendirmek açısından önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışmanın da hem araştırma kapsamına hem de uygulama sürecine özgü belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Belirtilen sınırlılıklar, araştırmanın odağını netleştirmek amacıyla aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu çalışma, PISA 2022 sonuçlarına göre ilk sıralarda yer alan Hollanda, İrlanda ve Güney Kore ile Türkiye’nin eğitim yönetim sistemleri ve okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, alan yazını taraması ve ilgili belgelerin analiz edilmesi yoluyla elde edilmiştir.

3. Ele alınan ülkelerdeki eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçlerine ilişkin uygulamalar, yerinde gözlem ya da birebir görüşmelerle incelenememiştir. Bu durum, araştırmanın derinlemesine analiz yapabilme kapasitesini sınırlamıştır.

4. Araştırma kapsamında ele alınan ülkeler, farklı sosyokültürel ve politik yapılara sahip olduğundan, bu ülkelerdeki eğitim yönetim süreçlerinin Türkiye’ye doğrudan uygulanabilirliği sınırlı olabilir.

1.6. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada, Türkiye ve PISA’da ilk sıralarda yer alan ülkelerden Güney Kore, Hollanda ve İrlanda’nın eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın varsayımları, bu ülkelerdeki eğitim yönetim sistemlerinin belirli nitelikler taşıdığına ve bu özelliklerin eğitim yönetiminde başarıya katkı sağladığına ilişkin temel kabulleri içermektedir. Varsayımlar, araştırmanın teorik temelini güçlendirmek amacıyla doğru kabul edilen, ancak doğrudan araştırmanın

sınırları içinde test edilmeyen veya değerlendirme kapsamına alınmayan unsurları tanımlamaktadır (Başman vd., 2018).

1. PISA’da ilk sıralarda yer alan Güney Kore, Hollanda ve İrlanda’nın eğitim yönetim sistemlerinin nitelikli bir yapıya sahip olduğu varsayılmaktadır.

2. Bu ülkelerde eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçlerinin sistematik ve standartlaştırılmış kriterlere dayandığı varsayılmaktadır.

3. Güney Kore, Hollanda ve İrlanda’daki eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının, eğitim yönetiminde kaliteyi artırmaya yönelik yapılandırıldığı varsayılmaktadır.

4. Türkiye’deki eğitim yönetim sisteminin, kültürel ve sosyoekonomik bağlama özgü yapısal farklılıklar gösterdiği varsayılmaktadır.

5. Eğitim yöneticilerinin seçim, atama ve yetiştirmeye yönelik süreçlerin, sistematik bir şekilde ele alınmasının eğitim yönetimi kalitesini artıracığı varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yönetim, eğitim yönetimi, uluslararası eğitimde başarı değerlendirme sınavları ile ilgili alan yazınına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. YÖNETİM

Yönetim, bir kuruluşu hedeflerine ulaştırma ve orada tutma sürecidir. Parayı ve insan kaynaklarını koruma ve en iyi şekilde kullanma; kurumsal kararları ve politikaları uygulama, faaliyetleri izleme, iyileştirme ve denetleme gibi bir dizi işlevi içerir (Kaya, 1986). Pek çok sektörün uzmanlaşması, yönetim biliminin gelişmesine zemin hazırlamıştır. Yönetim bilimi, farklı birimler arasında koordinasyonu sağlama ve operasyonları bütünlük bir varlık olarak yürütme gerekliliğinden doğmuştur. İki veya daha fazla kişiye görev verildiğinde yönetim kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelir (Akkutay, 1996).

Yönetimi yalnızca yetki ve sosyal statü meselesi olarak değerlendirmek yetersizdir. Yönetim, araştırılan, incelenen ve öğretilen bir akademik disiplindir (Drucker, 1988). Robbins vd. (2013), yönetimi farklı perspektiften ele alarak, işleri başkalarına başarıyla ve verimli bir şekilde yaptırma pratiği olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, verimlilik, görevlerin en az kaynak kullanımıyla ve olumlu sonuçlar üreterek yerine getirilmesini ifade ederken, süreç ise birbiriyle ilişkili ve sürekli operasyonlardan oluşan bir dizi faaliyeti kapsamaktadır (Cavlak, 2021).

Başaran'a göre (1989), yönetim, belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla bir örgüt içerisinde bir araya getirilen ve yönlendirilen bir grup bireyin eylemidir. Yönetimde iletişim ve etkileşimin birleşimi, yönetişim kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yönetişim, kolektif bir yönetim anlayışını ifade eder; bu, insanların her alanda ve her düzeyde yönetime katılımını içeren bir sosyal ortaklık modelidir (Özdemir, 2021). Yönetim, insanlık tarihi boyunca var olmuş ve toplumsal yaşamla birlikte her zaman varlığını sürdürmüştür. Bu nedenle, toplumsal yaşam ve yönetimin ayrılmaz bir şekilde birlikte var olduğu söylenebilir.

İyi yönetişim, yönetim kararlarına en üst düzeyde katılımı teşvik etmeyi gerektirir. Yönetişim, yalnızca bireyler arasında değil, aynı zamanda organizasyonel ve toplumsal düzeylerde katılımcı bir yönetim anlayışını geliştirmeye yönelik bir yaklaşımı temsil etmektedir (Ateş ve Buyruk, 2018). Bu bağlamda, yönetimin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, yönetici figürünün rolü ve sorumluluklarının doğru bir şekilde tanımlanmasına bağlıdır. Yönetici, yalnızca bir liderlik pozisyonunu temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda örgütü hedeflerine ulaştırmada kritik bir aktör olarak öne çıkar.

2.1.1. Yönetici

Yönetici, yönetimin merkezi figürü olarak, örgütü hedeflerine yönlendirme ve operasyonları yönetme sorumluluğunu üstlenmektedir. Yöneticiler, çabaları ortak hedeflere odaklayarak etkinliği sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Erdoğan'a (2014) göre, iki tür yönetici bulunmaktadır: Demokrasiyi, esnekliği ve yeniliği ön planda tutan çağdaş yöneticiler ile otoriter ve direktif odaklı olan geleneksel yöneticiler. Kurumsal başarı için önemli özellikler arasında motivasyon, etki ve yönlendirme yer almakta olup, bu özellikler etkili yöneticilerde görülmektedir. Gelecekteki trendleri öngörebilme, zaman içerisinde performansı sürdürebilme ve bilinçli kararlar alma kapasiteleri, yöneticileri herhangi bir kurumsal yapı içerisinde vazgeçilmez hâle getirmektedir (Markić ve Vukonjanski, 2014).

Yönetici, farklı şekillerde tanımlanabilir; ancak bir tanım, onların temel sorumluluklarını diğerlerinden daha iyi ortaya koymaktadır. Yönetici, başkalarından üretim değişkenlerini (örneğin, kar ve risk) temin ederek bu faktörleri yönetir ve mal ile hizmet üretimini gerçekleştirir (D'Netto, 2001). Liderlik ve yönetim becerilerini bir arada bulunduran bir yönetici, örgütün yapısını ve süreçlerini etkin bir şekilde kullanarak yönetimi sağlar. Bu tür bir etki gücünden yoksun bir yönetici, yalnızca nominal bir pozisyon sahibi olarak kalabilir ve varlığı kurum için fark edilmeyebilir (Klein vd., 2013). Öte yandan, “bir lider, yönettiği bireylerin potansiyellerini ortaya çıkararak onların kapasitelerini harekete geçirir” (Bulut ve Bakan, 2005, s. 65).

Etkili liderlik, insanları ortak bir amaç etrafında birleştirme, onları motive etme ve başarıya ulaşma sürecinde etkili yönetim kadar hayati bir öneme sahiptir. Taşdemir (2009) bu durumu, “Etkili liderlik, insanları ortak bir amaç etrafında birleştirme, onları motive etme ve başarı elde etme konusunda etkili yönetim kadar önemlidir” ifadesiyle vurgulamaktadır (s. 163).

2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ

Modern toplumun önemli sosyal yapılarından biri olan örgütler, ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla iş birliği yapan insanlardan oluşur. 19. yüzyılın sonlarından itibaren şirketler, pozitivist fikirlerden etkilenerek verimlilik arayışında daha mantıklı bir yapıya kavuşmuştur. Bu süreçte yönetim kavramı bilimsel anlamda tanınmaya başlamış ve feodalizmin ardından otoriter yönetim teknikleri terk edilerek bilimsel yönetim kavramları geliştirilmiştir (Koroğlu ve Koç, 2017).

Eğitim, uygarlık kadar eski olmasına rağmen, eğitim bilimleri bilim tarihinde nispeten yeni bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Eğitimin evrimleşmesiyle birlikte eğitim programları, öğretim stratejileri, eğitim psikolojisi, ölçme ve değerlendirme, eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi gibi uzmanlaşmış alanlar ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2011). Eğitim, genellikle bireyleri yetiştirme ve insani taraflarını geliştirme sanatı olarak tanımlanır. Bu bağlamda, eğitim alanında ortak bir temel oluşturulması, birçok disiplinden araştırmacının bilimsel iş birliği sayesinde mümkün olmuştur.

Eğitim örgütlerinde insan ve maddi kaynakların etkili ve verimli kullanımını inceleyen bir disiplin olan eğitim yönetimi, yönetim ilkelerinin eğitim alanına uygulanmasıyla ortaya çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2022). Hoy ve Miskel'e (2010) göre, eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için tasarlanmış bir sistem içerisinde eğitim personeli ve diğer kaynakların oluşturulması ve yönetilmesi sürecidir. Çabaları belirlenen hedeflere yönlendirmeyi amaçlayan bu süreç, eğitim yönetiminin temel fonksiyonlarını ifade etmektedir.

Eğitim yönetimi, farklı seviyelerdeki eğitim örgütlerinin yönetiminde çeşitli uygulamaları içerir. Yerel ve ulusal düzeydeki hedefler, görevler, seviyeler ve statüler önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Keskinlik, 2007). Eğitim yönetiminin temel amacı, eğitim hedeflerini başarılı ve ekonomik bir şekilde gerçekleştirmektir. Bu amaca ulaşmak için yönetim biliminin fikir, kavram ve tekniklerinin eğitime uygulanması gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2021).

Yönetim kavramlarının ve ilkelerinin uygulanmasıyla eğitim yönetimi alanı gelişmiş ve genişlemiştir (Hoy ve Miskel, 2010). Yönetim teorilerinin ilk ortaya çıktığı dönemde, girdi ve çıktıları insan olan eğitim kurumlarının bu teorilere uygun olmadığı

düşünülmüştür. 21. yüzyılın başlarında, Taylor'un verimlilik ve etkinlik odaklı yaklaşımına bağlı olarak eğitim kurumu yöneticileri eleştirilmiş ve insan etkileşimlerine öncelik veren yönetim stratejileri benimsenmiştir (Wren, 2005). Mary Follet'in dinamik yönetim görüşü ve Hawthorne araştırmaları, fiziksel koşulların ve insan bağlantılarının örgütsel başarı üzerindeki etkisini göstermiştir (Mayo, 1933). John Dewey'in Demokrasi ve Eğitim adlı eseri, eğitime insani ilişkilere dayalı bir yönetim stratejisinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır (Bender, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), eğitim yönetimi disiplini 1900'lerde akademik bir alan olarak tanınmış, 1960'larda ise teorik çerçeveler oluşturulmaya başlanmıştır (Özdemir vd., 2013). 1970'lerde eğitim sorunlarına yönelik çözümler geliştirilmeye başlanmış ve eğitim yönetimi 1980'lerde tanınan bir disiplin haline gelmiştir (Turan, 2014).

Evers (2003), eğitim yönetiminin, insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanımıyla eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasını sağladığını ifade etmektedir. İnsan kaynakları yönetiminin, çalışanların verimli ve uyumlu çalışmasını sağlayarak kurumların hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Eğitim yönetimi, eğitim bilimleri ve yönetim bilimi kavramlarını birleştirerek, eğitim hedeflerine ulaşmak için insan ve maddi kaynakların etkili kullanımını içermektedir (Bursalıoğlu, 2022).

Eğitim yönetimi literatüründe, toplam kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve stratejik yönetim gibi özel sektör kavramlarının eğitim alanına uygulanmasını savunan görüşler bulunmaktadır. Alternatif bir yaklaşım ise eğitim yönetiminin kendine özgü gereksinimlerini ve zorluklarını vurgulamaktadır (Bush, 1999). Eğitim liderliği ve yönetimi, iyi yönetilen kurumların toplum üzerindeki derin etkilerini vurgulamakta ve yalnızca alan bilgisine değil, güçlü liderlik niteliklerine de sahip yöneticilere duyulan ihtiyacı öne çıkarmaktadır (Memduhoğlu, 2007).

2.2.1 Eğitim Yönetiminin Kapsamı

Herhangi bir konu ya da disiplinin özü, bölgesi, yetki alanı ve genişliği, onun kapsamını belirler. Bu durum, eğitim yönetimi akademik disiplini için de geçerlidir. Eğitim yönetiminin farklı yönlerini ve bu yönlerin genel eğitim sürecine nasıl uygulandığını anlamak oldukça önemlidir.

Eğitimde insan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin eğitim kurumlarına kazandırılması, geliştirilmesi ve kurumlarda uzun süre kalmalarını sağlamak amacıyla politikalar ve prosedürler oluşturmayı içerir. Bu süreçte liderlik geçişleri, personel yeteneklerinin geliştirilmesi ve örgütsel yapıların incelenmesi önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, veliler, öğrenciler, toplum uzmanları ve okul aile birliği gibi paydaşların sürece katılımı, eğitim yönetiminin başarısına katkı sağlamaktadır.

Maddi kaynakların yönetimi, eğitim kurumlarının mali kaynaklarının etkin bir Şekilde kullanılmasını gerektirir. Mali yöneticiler, devlet hibeleri, burslar ve ödüller gibi kaynaklarla ğrenci desteğini sağlamanın yanı sıra, eğitim kurumlarının mali politikalarını denetler. Bunun yanı sıra, altyapı, bina ve diğer fiziksel ihtiyaçların bakım ve kullanımını kapsayan maddi kaynakların yönetimi, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliğini destekler (Ateş vd., 2023).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) entegrasyonu, eğitim yönetiminin önemli bir bileşeni olarak ğretim ve öğrenme süreçlerini geliştirmeyi hedefler. Eğitim teknolojisi yönetimi; planlama, müfredat geliştirme ve personel eğitimini destekleyerek BİT uygulamalarının eğitim süreçlerine entegre edilmesini sağlar (Timotheou vd., 2022).

Eğitim yöneticileri, ğretim ve idari süreçlerin sorunsuz bir Şekilde işlemesinden sorumlu olup, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasında kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda, etkili eğitim yönetimi, bir ülkenin eğitim sektörünün başarısını destekleyen temel bir unsur olarak ne çıkmaktadır (Usluel vd., 2007).

2.2.2. Eğitim Yöneticiliği

Hizmet sağlayan endüstrilerde insan kaynakları her zaman kritik bir öneme sahip olmuştur. Eğitim yönetimi bağlamında, eğitimdeki en önemli üç insan kaynağı yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Eğitim kurumlarındaki insan kaynaklarının yönetiminden sorumlu kişi, eğitim yöneticisidir. elik'e (2000) göre, eğitim yöneticisi, eğitim kurumlarındaki insan kaynağını verimli bir Şekilde yöneterek örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için güvenli bir ortam sağlayan ve kurumdaki mesleki gelişimi destekleyen kişidir. Ayrıca, eğitim yöneticileri, eğitim politikalarının yorumlanması ve uygulanması da dâhil olmak üzere, eğitim kurumlarının bütünsel yönetiminden sorumlu kişiler olarak tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin, eğitim liderliği kavramı çerçevesinde değerlendirilmesi büyük önem taşıtmaktadır. Bu bağlamda, yalnızca okul müdürleri değil, ilçe ve il millî eğitim müdürleri gibi çevresel kurumların yöneticilerinin yanı sıra, şube müdürleri, daire başkanları ve genel müdürleri gibi merkezi yapıdaki yöneticilerden de eğitim liderliği rolünü üstlenmeleri beklenmektedir. Eğitim liderliği, bu yöneticilerin bireylerin doğru şekilde eğitilmesine katkıda bulunacak görev ve sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirmelerini gerektiren bir süreçtir (Richardson, 2024).

Tüm eğitim yöneticilerinin ortak sorumluluğu, bireylerin eğitimi için gerekli olan görev ve sorumlulukları yerine getirmektir. Bu sorumluluk, yalnızca eğitim kurumlarının i süreçlerini yönetmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda eğitimin genel kalitesine katkı sunmayı da kapsamaktadır. Eğitim liderlerinin, mesleki gelişimi destekleyen, güvenli ve işbirlikçi bir ortam yaratması, kurumun genel başarisına doğrudan etki etmektedir (Leithwood ve Sun, 2012).

2.2.3. Okul Yönetimi

Eğitim yönetimi alanında okul, eğitim hizmetlerinin sunulduğu merkezi bir konumdur. Okul yönetimi, bu merkezde eğitim yönetimi kavramlarının uygulanmasını ifade etmektedir (Bursalioğlu, 2022). Okul terimi; fakülteler, niversiteler, kolejler, ilkokul ve ortaokullar, halk eğitim merkezleri ve mesleki eğitim merkezleri gibi çeşitli eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Bu kurumlar, önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerini karşılamak amacıyla bilgi, beceri ve tutumların sistematik olarak aktarılması için çalışırlar (şişman, 2012).

ğrenme, okul dışında yaşam boyu devam eden bir etkinlik olsa da belirli zaman çizelgeleri ve teknikler dhilinde bu kurumlarda gerçekleştirildiği için, eğitim ve öğretimin yapıldığı her yer okul olarak düşünülebilir (Başaran ve ınkır, 2013).

Okul yönetiminin temel amacı, ğrenci kaydından mezuniyete kadar uzanan bir süreci denetleyerek, öğrencilerin beklentilerinin dengeli bir şekilde karşılanmasını sağlamaktır. Eğitim kurumlarının eğitim stratejilerinin hedeflerine uygun şekilde sürdürülmesi ve ğrenci ilerlemesinin objektif olarak değerlendirilmesi bu sürecin önemli bileşenleridir (Taymaz, 2003).

Eğitim kuralları ve yönetmelikleri çerçevesinde okul işlemlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi, hem akademik hem de idari işlevleri kapsar. İdari faktörler, okulun

fiziksel durumu, ihtiyaçları, mali konular ve personel yönetimi ile ilgilenirken; akademik faktörler, eēitim ve öğretimin yapısı ve uygulanmasını içerir (Ilgar, 2005).

Yönetim, organize toplum yapılarının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Personel yönetimi, tüm okullarda eēitim kurumlarının idari rollerini yerine getirir. Bu süreçte personel performansını artırmak, en yüksek başarıyı elde etmek ve okul hedeflerini belirlemek, eēitim yönetiminin temel amaçları arasında yer alır. İnsan kaynakları planlaması, işe alma, yerleştirme, görevlendirme, deēerlendirme, eksikliklerin giderilmesi ve grup programlama, eēitim sektöründeki personel yönetiminin temel adımlarıdır (Akkutay, 1996).

Kayıkçı (2001), okul yneticiliēinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemesinin önemli sorunlara yol atıēını belirtmektedir. Bu durum, yöneticilerin başarısının tesadf bir hal almasına neden olmaktadır. Araştırmaya göre, eēitim yöneticilerinin profesyonel bir eēitimden geçmesi gereklidir. Okul müdürlerinin yöneticilik eēitimi almasının, kurumlar ve genel eēitim sistemi üzerinde olumlu etkiler yaratacaēı vurgulanmaktadır.

Erden ve Erden (2005), Avrupa Birliēi yesi ülkelerde okul yöneticisi adaylarının göreve başlamadan önce tamamlamaları gereken hazırlık eēitimine odaklanmıştır. Bu ülkelerde, deneyim sahibi olmanın önemine dikkat çekilmiş ve okul yöneticilerinin performanslarının müfettişler tarafından deēerlendirildiēi çeşitli süreçlerden getiēi belirtilmiştir. Bu süreçler; okul planları, performans denetimleri ve yeniden seçim prosedürleri gibi uygulamaları kapsamaktadır.

Korkmaz (2005), Türkiye’de okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesi süreçlerindeki sorunları ele almış ve merkeziyetçi yapıdan kaynaklanan problemlere dikkat çekmiştir. Araştırma, merkeziyetsiz bir yaklaşıma geçilmesi gerektiēini ve okul yöneticisi olarak atanacak bireylerde belirli niteliklerin bulunması gerektiēini vurgulamaktadır. Bu nitelikler arasında; en az beş yıllık öğretmenlik deneyimi, liderlik yeteneēi, eēitim ve öğretime liderlik yapabilme becerisi ve okul çevresiyle güçlü ilişkiler kurma kapasitesi yer almaktadır. Ayrıca, duyarlı ve ikna edici bir yönetim anlayışıyla farklı görüşleri teşvik eden bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiēi belirtilmiştir. Korkmaz, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin üniversitelerin sorumluluēunda olması gerektiēini ve bu sürecin nihai hedefinin ğrenci başarısını artırmak olduēunu ifade etmiştir.

2.3. ULUSLARARASI EĞİTİMDE BAŞARI DEĞERLENDİRME SINAVLARI

21. yüzyılda bilgiye erişim oldukça kolay bir hâle gelmiştir ve dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan gelişmeler, anında tüm dünyaya ulaşabilmektedir. Bilginin ve iletişimin bu kadar yaygın olduğu bir dönemde dahi, eğitim alanında istenilen seviyelere ulaşılmasında hâlâ çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için ülkeler, eğitimdeki durumlarını değerlendirmek ve başarıyı yakalamak amacıyla uluslararası geçerliliğe sahip eğitimde başarı değerlendirme sınavlarına başvurmaktadır.

Bu kapsamda, en yaygın olarak kullanılan sınavlar ICILS, PIRLS, TIMSS ve PISA'dır. Bu sınavlar, eğitim sistemlerinin performansını uluslararası düzeyde karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye olanak sağlayarak, ülkelerin eğitim politikalarını geliştirmelerine ışık tutmaktadır.

2.3.1. ICILS

Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) tarafından yürütülen ICILS, uluslararası düzeyde öğrencilerin bilgisayar ve bilgi teknolojileri okuryazarlığı düzeylerini değerlendirmek amacıyla yapılan kapsamlı bir çalışmadır. Fraillon vd. (2013) ile MEB, bu çalışmanın gençlerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirerek dijital çağa etkin bir şekilde katılımlarını sağlamayı amaçladığını vurgulamıştır (MEB, 2014).

ICILS kapsamında, öğrencilerin bilgisayar ve bilgi okuryazarlığının ülke içinde ve ülkeler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı, bilgisayar ve bilgi teknolojileri okuryazarlığını etkileyen faktörlerin neler olduğu, ve bu becerilerin geliştirilmesinde eğitim sistemleri ile okulların rolü incelenmektedir (Fraillon vd., 2013).

2.3.2. PIRLS

IEA tarafından desteklenen PIRLS, dört yılda bir 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendiren uluslararası bir çalışmadır. PIRLS, öğrenci okuma becerilerini bilişsel testlerle ölçerken, aynı zamanda öğrenci, öğretmen, veli ve okul anketleri yoluyla bu becerileri etkileyen faktörleri de inceler. Türkiye, PIRLS uygulamasına ilk kez 2001

yılında katılmış, 20 yıl ara verdikten sonra 2021 döngüsünde yeniden yer almıştır (Mullis vd., 2023).

Bu çalışma, okuma becerilerini değerlendirmek için edebi ve bilgilendirici metinlerden yararlanmaktadır. Öğrencilerden, bu metinleri okuyarak çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları yanıtlamaları beklenir. PIRLS'in örnekleme, PIRLS Uluslararası Merkezi tarafından iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenir ve katılımcı öğrenciler rastgele seçilir.

PIRLS, Boston College ile IEA'nın Amsterdam ve Hamburg ofisleriyle iş birliği içinde yönetilmektedir. IEA, 1960'lardan bu yana ülkeler arası öğrenci başarılarını ve okuma okuryazarlığını analiz ederek, eğitim politikalarının etkilerini değerlendirmede kurumlara yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Pongsophon, 2024).

2.3.3. TIMSS

IEA tarafından dört yıllık aralıklarla gerçekleştirilen TIMSS, 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendiren uluslararası bir tarama çalışmasıdır. İlk kez 1995 yılında uygulanan TIMSS, yalnızca öğrenci başarılarını ölçmekle kalmaz; aynı zamanda okullarda matematik ve fen bilimleri öğretim süreçlerinin nasıl işlediğini, eğitim sistemlerinin etkinlik ve verimliliğini ve ülkeler arasındaki eğitim sistemleri farklılıklarını belirlemeye yönelik geniş kapsamlı veriler sunar (Mullis ve Martin, 2019)

Her döngüde araştırmaya katılacak okul ve sınıflar, ülke genelini temsil edecek şekilde rastgele seçilmektedir. TIMSS, öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki performanslarının yanı sıra, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okul karakteristikleri gibi unsurlara dair veriler toplamaktadır (TIMSS Türkiye, 2020).

TIMSS'te, öğrencilerin başarı puanlarına ek olarak, başarıyı etkileyen değişkenlere ilişkin veriler de toplanmaktadır. Bu veriler, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul yöneticilerine uygulanan anketler aracılığıyla elde edilmektedir. Bu sayede ülkeler, hem kendi eğitim sistemlerini değerlendirme hem de uluslararası düzeyde karşılaştırma yapma imkânı bulmaktadır (Ersan ve Rodriguez, 2020).

TIMSS döngüsünden önce, uluslararası TIMSS merkezi uzmanları ilgili makale ve raporları incelemektedir. Bu alan taraması, ele alınması gereken temel konuları ortaya

koymaktadır. Her ülkeden gelen ulusal temsilciler, TIMSS öncesinde düzenlenen uluslararası toplantıda önerilerini ve görüşlerini uluslararası merkezdeki uzmanlara sunar. Bu geri bildirimler değerlendirilerek TIMSS'te yer alacak konular ve kazanımlar güncellenmektedir (Sarier, 2020).

Düzenli olarak dört yılda bir gerçekleştirilen TIMSS eğilim verileri, eğitim sistemleri için önemli bir gösterge niteliğindedir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin raporlanmasıyla, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarı durumları değerlendirilmektedir. Ayrıca, öğretim programları, öğretmen ve okul özellikleri, öğrenci profilleri ve genel eğitim sistemi hakkında bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Küreselleşen dünyada, farklı ülkelerin eğitim politikalarındaki temel farklılıkların takip edilmesi, bu çalışmayla mümkün olmaktadır. Böylece, dünya genelindeki eğitim sistemlerindeki gelişmeler izlenmekte ve yeni girişimlere rehberlik edecek bilgiler sunulmaktadır (Koca vd., 2024).

2.3.4. PISA

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]) tarafından 2000 yılından bu yana uygulanan PISA, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve iyi uygulamaları paylaşmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Üç yılda bir uygulanan PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki performanslarını değerlendirir ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı veriler sunar. Aynı zamanda iş birliği, problem çözme ve küresel yetkinlik gibi yenilikçi alanları da kapsamaktadır (OECD, 2018a).

PISA, öğrenci başarılarını değerlendirmenin ötesine geçerek ülkeler arasında sıralamalar yapmayı ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan bir programdır. PISA sonuçları, ulusal ve küresel düzeyde eğitim politikalarının belirlenmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu program, öğrencilerin performanslarını uluslararası standartlarla karşılaştırarak küreselleşen topluma katılımlarını ölçen bir kriter oluşturmakta ve temel yeterlilik seviyelerinin üzerinde hedefler belirlemek için ülkeler tarafından giderek daha fazla ilgi görmektedir.

PISA, öğrenci performansını ölçmenin yanı sıra bu performansı etkileyen değişkenlere dair geniş kapsamlı veriler toplamaktadır. Değerlendirmeler; öğrenci, aile, öğretmen ve diğer ilgili faktörlere ilişkin bilgileri içermektedir. Katılımcı ülkelerdeki

uzmanlar tarafından alınan kararlarla, değerlendirmelerin kapsamı, niteliği ve arka plan bilgileri belirlenmektedir. Program, kültürel ve dilsel çeşitliliği dengelemek amacıyla çeviri, örnekleme ve veri toplama süreçlerinde sıkı kalite güvence mekanizmaları uygulamaktadır. Bu yaklaşım, PISA'dan elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliğini son derece yüksek kılmaktadır (OECD, 2017).

PISA'yı PIRLS ve TIMSS gibi diğer uluslararası değerlendirme sınavlarından ayıran beş temel özğün esas bulunmaktadır (OECD, 2023). PISA, öğrenci başarılarını geçmişleri, tutumları ve öğrenme süreçleriyle ilişkilendirerek performans farklılıklarını vurgulamakta ve bu sayede başarılı öğrencilerin, okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini pratikte kullanarak sorunları tanımlama, yorumlama ve çözme yeteneklerini ölçerken, aynı zamanda analiz, muhakeme ve iletişim becerilerini de değerlendiren yenilikçi bir öğrenci yetkinliği kavramına dayanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerden kendi öğrenme motivasyonları, kişisel inançları ve öğrenme stratejileri hakkında bilgi talep ederek sürekli öğrenme süreçlerini desteklemektedir. PISA, ülkelerin ana eğitim hedeflerine ulaşma yolundaki ilerlemelerini izleme olanağı sunarken, kapsama alanı itibarıyla oldukça geniş bir yapı sergilemektedir; nitekim 2022 yılında 37 OECD ülkesini ve 44 ortak ülke ve ekonomiyi kapsamıştır.

OECD üyesi ülkelerin bilgi ve becerilerini sürekli ve güvenilir bir şekilde ölçme ihtiyacı, 1990'ların ortalarında PISA programının geliştirilmesine neden olmuştur. İlk değerlendirme 2000 yılında gerçekleştirilmiş, ardından üç yıllık döngülerle devam etmiştir. Her değerlendirmede belirli bir alana daha fazla vurgu yapılmıştır: 2000 yılında okuma, 2003 yılında matematik, 2006 yılında bilim, 2009 yılında okuma, 2012 yılında matematik, 2015 yılında bilim, 2018 yılında okuma ve 2022 yılında matematik ağırlıklı olarak değerlendirilmiştir. Bir sonraki değerlendirme, 2024 yılında uygulanacak olup, 2025 yılında bilim ağırlıklı bir temayla gerçekleştirilecektir (OECD, 2023).

PISA, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri gerçek hayatta nasıl kullandıklarını ölçmeyi hedeflemektedir. Programın amacı, 15 yaşındaki öğrencilerin modern topluma tam katılımlarını sağlayacak temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını belirlemektir. Ayrıca, öğrencilerin yeni nesil becerilerinin değerlendirilmesi ve bu becerilerin nasıl uygulandığının analiz edilmesi, PISA'nın eğitim politikalarına sunduğu

önemli katkılardan biridir. Bu veriler, ülkelerin eğitim sistemlerindeki temel farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymakta, küresel düzeydeki gelişmeleri izleme ve yeni girişimlere rehberlik etme olanağı sağlamaktadır (She vd., 2018).

2.3.4.1. PISA Beceri Alanları

PISA, öğrencilerin temel akademik bilgi ve becerilerini değil, bu bilgileri günlük yaşamda kullanma kapasitelerini değerlendiren uluslararası bir uygulamadır. Bu değerlendirme, öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerindeki yetkinlik düzeylerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. PISA, öğrencilerin karmaşık problemleri çözme, eleştirel düşünme, bilgiyi değerlendirme ve yaratıcı yollarla kullanma gibi 21. yüzyıl becerileri açısından gelişmişlik düzeylerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, PISA uygulamasında yer alan beceri alanları, bireylerin toplumda etkili bir şekilde işlev görebilmesi için gerekli olan bilişsel ve problem çözme becerilerini kapsamlı bir şekilde ölçmeyi hedefler (OECD, 2019).

2.3.4.1.1. Fen Okuryazarlığı

Fen okuryazarlığı, bilimsel düşünme, bilimsel yöntemi anlama ve bilimle ilgili konularda bilgi edinme yeteneği gibi becerileri kapsayan bir kavramdır. Bu kavram, fen bilimleri ile ilgili temel kavramları anlama, bilimsel araştırma yapma, verileri analiz etme, hipotezler kurma ve test etme gibi becerileri içermektedir. Fen okuryazarlığı, yalnızca bilimsel terimleri anlamaktan veya ezberlemekten ibaret değildir; aynı zamanda bilimsel bilgiyi kullanarak çevresel sorunları anlamayı, günlük hayatta karşılaşılan sorunlara mantıklı çözümler üretmeyi ve bilimin toplum üzerindeki etkilerini kavramayı içerir. Bu tür beceriler, bireylerin bilimsel bilgiyi anlama, yorumlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Böylelikle, bilime dayalı kararlar alabilme, bilimsel gelişmelere katkı sağlama ve bilimsel bilgiye daha bilinçli bir şekilde yaklaşma imkânı sunar (Derman, 2014).

Fen okuryazarlığı, bilimsel konularla ilgili bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi günlük yaşamda kullanma yeteneği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, hipotez oluşturma, veri toplama, analiz etme ve bilimsel açıklamalar yapma gibi temel fen becerilerini içerir. Bu beceriler, bireylerin bilimsel düşünceyi anlamalarına, eleştirel bir bakış açısı

geliştirmelerine ve bilimsel verilere dayalı kararlar almalarına olanak tanır (Lederman vd., 2013).

Fen okuryazarlığı, çok yönlü bir eğitimin temel taşıdır ve öğrencilere bilimsel gelişmeleri anlama, sorgulama ve bu gelişmelere katılma imkânı sunar. Eleştirel düşünmeyi teşvik ederek bilinçli karar verme, yenilikçilik ve doğal dünyaya karşı derin bir takdir geliştirir. Uygulamalı deneylere aktif katılım, doğal olayların yakından gözlemlenmesi ve bilimsel kavramların gerçek dünya bağlamlarında uygulanmasını teşvik eden pratik deneyimler, öğrencilerin fen okuryazarlığı becerilerini etkili bir şekilde kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenmeye yönelik merak odaklı bir yaklaşımın teşvik edilmesi, çeşitli kaynaklara erişim ve bilgili eğitimcilerin rehberliği, bilimsel ilkelerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Bulut ve Yoldaş, 2022).

2017 OECD raporu, bilim ve teknolojiye ilişkin kritik tartışmalara aktif katılım için gerekli olan üç temel yetkinliği tanımlamaktadır. İlk olarak, fizik, kimya, biyoloji, matematik ve mühendislik gibi temel bilimsel alanlara ilişkin sağlam bir olgusal kavrayışa sahip olmak büyük önem taşır. İkinci olarak, bilim ve teknolojinin geçici doğasını ve toplumsal etkilerini anlamak, bunları dinamik insan çabaları olarak değerlendirebilmek gerekmektedir. Üçüncü olarak, kanıta dayalı akıl yürütme becerisi, bireylerin bilgiyi değerlendirmesi, verileri analiz etmesi ve bilimsel konularda kanıta dayalı kararlar almasına olanak tanımaktadır. Bu yetkinlikler, bireylerin bilim ve teknolojiye ilişkin çağdaş tartışmalara bilinçli bir şekilde katılım sağlamaları için kritik bir öneme sahiptir (OECD, 2017).

2.3.4.1.2. Okuma Becerileri

Okuma yazma becerisi, bireylerin yazılı materyalleri anlama, yorumlama, eleştirel düşünme, bilgiyi sentezleme ve iletişim kurma yeteneğini içeren temel bir beceridir. Okuma, yazılı metinleri anlama, içeriği kavrama, bilgiyi çözümleme, eleştirme ve yorumlama sürecidir. Bu süreç; kelime dağarcığını geliştirme, dilbilgisini anlama, okuduğunu anlamlandırma, bağlamı değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini kapsar. Yazma ise düşünceleri, duyguları veya bilgiyi yazılı olarak ifade etme sürecidir. Yazma becerisi, kelime seçimi, cümle yapısı, anlatım becerisi ve düşünceleri organize etme gibi unsurları içerir. Aynı zamanda yazılı ifadeyi geliştirme, mantıklı bir şekilde

düşünceleri aktarma, fikirleri destekleme ve okuyucuyu etkileme gibi amaçları da kapsar (Perfetti ve Stafura, 2014).

Okuma ve yazma becerileri, bireyin bilgi edinme sürecinde temel bir öneme sahiptir. Hem bireysel hem de akademik başarı için kritik olan bu beceriler, bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme, sentezleme ve etkili iletişim kurma yeteneği açısından hayati bir rol oynamaktadır. Bilgi çağında başarılı olmak için gerekli olan kavramsal anlayışı, eleştirel düşünme yeteneğini ve bilgiyi etkili bir şekilde iletme becerisini geliştiren bu yetkinlikler, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecine katılımını destekler (OECD, 2018b).

OECD, okuryazarlığı yalnızca temel okuma ve yazma becerileri olarak değil, aynı zamanda bireylerin yaşamları boyunca bilgiye erişim, anlama, kullanma ve değerlendirme yetenekleri olarak ele alır. Bu bağlamda okuryazarlık, bireylerin metinleri anlama, bilgiyi erişme ve kullanma, bilgiyi sentezleme, eleştirme ve toplumsal katılım sağlama becerilerini içerir. OECD'nin bu kapsamlı yaklaşımı, karmaşık metinleri anlama, eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi becerilere odaklanmaktadır. Okuryazarlık kavramı, bireylerin sadece temel okuma ve yazma becerilerine değil, bilgi çağında etkin bir şekilde işlev görebilmeleri için gerekli olan geniş bir yelpazedeki yetkinliklere sahip olmalarını öngörür (OECD, 2019).

Okuma becerisinin temel amacı, bireylerin bilgiye erişimini artırarak düşünme, anlama, iletişim kurma ve yaşam boyu öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktır. Okuma süreci, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla ele alınabilir. Bireylerin okuma sürecinden fayda sağlayabilmesi için bu üç boyutta gerekli olgunluğa ulaşmaları gerekmektedir (Başaran ve Ateş, 2009).

Ayrıca, okuma becerisi bireyin entelektüel kapasitesini artırırken, duygusal zenginliğini ve empati yeteneğini geliştirebilir. Okuma, bireyin düşünce dünyasını zenginleştirerek farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme becerisini güçlendirir. Bunun yanı sıra, metinler arasında bağlantılar kurarak bireyin eleştirel düşünme yeteneğini besler ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen bir araç haline gelir.

2.3.4.1.3. Matematik Okuryazarlığı

PISA'nın matematik okuryazarlığı, öğrencilerin matematiği sınıf ortamındaki tipik problemlerden öte, gerçek yaşam durumlarında kullanma becerilerini değerlendirmektedir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenilen matematiksel becerileri daha az yapılandırılmış

bağlamlarda uygulamalarını ve bu bilgi uygulamalarına ilişkin kararlar almalarını gerektirir. PISA, gençlerin pratik yaşamda matematiksel düşünme ve çözümlene becerilerini test ederek, günlük hayatta karşılaşılan konularda matematiğin kullanımına odaklanmaktadır (OECD, 2023).

PISA, matematik okuryazarlığını, “bireyin matematiğin evrensel etkisini kavrayıp analiz ederek, bilinçli ve yapıcı bir vatandaş olarak kişisel yaşamında matematiksel becerilerini kullanma ve uygulama yeteneği” olarak tanımlamaktadır (OECD, 2008, s. 72). Bu kapsamlı tanım, matematiği yalnızca akademik bir araç olarak değil, aynı zamanda bireylerin günlük yaşamlarında ve toplumsal bağlamlarda etkili bir şekilde kullanmaları gereken temel bir beceri olarak ele alır.

Matematik, gençlerin modern hayatta başarılı olabilmeleri için hayati bir rol oynamaktadır. PISA matematik okuryazarlığı, bireylerin matematiksel yeteneklerini ölçerken, aynı zamanda matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini de değerlendirir. Bu süreç, bireylerin matematiğin evrensel önemini kavramalarına, pratik yaşamda etkili kararlar almalarına ve matematiksel bilgiyi bilinçli bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmaktadır.

2.3.4.2. PISA 2022 ve Genel Sonuçlar

2000 yılından itibaren gerçekleştirilen PISA, sınava katılan ülkelerin elde ettikleri sonuçları diğer ülkelerle kıyaslama imkânı sunmasının yanı sıra, döngülere göre karşılaştırmalı analizler yaparak kendi gelişim süreçlerini izleme fırsatı sağlamaktadır. Eğitimde yapılan değişikliklerin veya reformların etkisi genellikle uzun vadede belirginleşir (Martens ve Niemann, 2013). Özellikle okul öncesi eğitim ve temel eğitimin erken yıllarına yapılan yatırımlar, öğrencilerin ileriki yaşamlarında önemli sonuçlar doğurabilir ve bu sonuçlar zamanla ortaya çıkabilir. Bu nedenle, PISA’ya düzenli olarak katılan ülkelerin uzun vadeli performans değişimleri dikkatle incelenmiştir.

OECD ülkelerinin matematik performansı, 2003 ile 2018 yılları arasında istikrarlı bir seyir izlerken, PISA 2022 sonuçlarında ortalamaların belirgin bir şekilde düştüğü görülmüştür. Okuma becerileri ve fen alanındaki puanların ise 2009 ve 2012 döngüleri arasında zirve yaptıktan sonra düşüşe geçtiği gözlemlenmektedir (OECD, 2023).

PISA 2022, okuma, fen bilimleri ve odak alanı olan matematik olmak üzere üç temel alanda öğrencileri değerlendirmiştir. Günümüzde matematikte başarılı olmak,

yalnızca sıradan matematiksel yöntemleri tekrarlamaktan ibaret değildir. PISA'ya göre matematikte yetkin bir birey; karmaşık, gerçek dünya sorunlarını matematiksel olarak çözebilen, çözümlerini matematiksel mantıkla formüle eden ve bu süreçte matematiksel düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanan kişidir (OECD, 2023).

2022 yılında, PISA'ya 81 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon 15 yaşındaki öğrenciyi temsil eden 690.000 öğrenci katılmıştır. Bu değerlendirme, geniş bir öğrenci kitlesi üzerinde eğitim sistemlerinin etkilerini analiz etme fırsatı sunmuştur. PISA testlerine en az beş kez katılan 56 ülke arasında matematik performansında istikrarlı bir artış gösteren ülkeler arasında Makao (Çin) ve Türkiye öne çıkmaktadır. Brezilya, İsrail, İtalya, Karadağ, Katar, Kolombiya, Peru ve Portekiz gibi ülkeler genel anlamda matematik performanslarında yükseliş göstermiştir, ancak bu artış son yıllarda yavaşlama eğilimi sergilemiştir. Buna karşılık, 21 ülkede matematik performansında belirgin bir değişiklik olmazken, Almanya, ABD, Güney Kore ve Kanada gibi 25 ülkede matematik başarılarında düşüş yaşandığı belirlenmiştir (İdil vd., 2024).

Fen okuryazarlığı alanında Makao (Çin), Peru, Singapur ve Türkiye istikrarlı bir performans artışı göstermiştir. Katar ve Kolombiya'nın fen performansında genel bir artış gözlemlense de, bu artışın son yıllarda azaldığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan, 31 ülkede fen performansında belirgin bir değişiklik görülmemiş, Almanya, Birleşik Krallık ve Finlandiya dâhil olmak üzere 18 ülkede düşüş yaşanmıştır (OECD, 2023).

Okuma becerileri açısından Makao (Çin) ve İsrail'in performansları istikrarlı bir şekilde artmıştır. Singapur ve diğer sekiz ülkede okuma becerilerinde artış gözlemlenmiş olsa da, bu artış oranı son yıllarda yavaşlamıştır. Türkiye'nin de dâhil olduğu 30 ülkede okuma becerileri performansında belirgin bir değişiklik olmazken, 14 ülkede düşüş kaydedilmiştir (MEB, 2023).

Gerçekleştirilen son 5 PISA uygulamasında incelenen Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'nin uygulanan her sınavın o seneye özel ağırlıklı alanlarının sonuç sıralamaları Tablo 2.1'de gösterilmektedir (OECD, 2010; OECD, 2013; OECD, 2018a; OECD, 2019 ve OECD, 2023).

Tablo 2.1. Son 5 PISA Uygulama Sonuçlarında Araştırma Konusu Olan Ülkelerin Sıralamaları

Yıl	Ağırlıklı Alan	Güney Kore	Hollanda	İrlanda	Türkiye
2009	Okuma	2	10	21	41

2012	Becerileri Sıralaması Matematik Sıralaması	5	10	20	44
2015	Fen Bilimleri Sıralaması	11	17	19	52
2018	Okuma Becerileri Sıralaması	9	26	8	40
2022	Matematik Sıralaması	6	10	11	39

PISA 2022 sınavı sonuçları 14 Aralık 2023 tarihinde kamuoyuyla paylaşılmıştır. PISA 2022 sınavı sonuçlarına göre en başarılı 36 ülkenin matematik, okuma ve fen becerilerinde toplamda almış oldukları puanlar Tablo 2.2’de gösterilmektedir (OECD, 2023).

Tablo 2.2. PISA 2022 Ülke Puanları

Matematik Becerisi		Okuma Becerisi		Fen Becerisi	
Ülke	Puan	Ülke	Puan	Ülke	Puan
Singapur	575	Singapur	543	Singapur	561
Makao (Çin)	552	İrlanda	516	Japonya	547
Çin Taipeisi	547	Japonya	516	Makao (Çin)	543
Hong Kong	540	Güney Kore	515	Çin Taipeisi	537
Japonya	536	Çin Taipeisi	515	Güney Kore	528
Güney Kore	527	Estonya	511	Estonya	526
Estonya	510	Makao (Çin)	510	Hong Kong	520
İsviçre	508	Kanada	507	Kanada	515
Kanada	497	ABD	504	Finlandiya	511
Hollanda	493	Yeni Zelanda	501	Avustralya	507
İrlanda	492	Hong Kong	500	Yeni Zelanda	504
Bekçika	489	Avustralya	498	İrlanda	504
Danimarka	489	Birleşik Krallık	494	İsviçre	503
Birleşik Krallık	489	Finlandiya	490	Slovenya	500
Polonya	489	Danimarka	489	Birleşik Krallık	500
Avusturya	487	Polonya	489	ABD	499
Avustralya	487	Çekya	489	Polonya	499
Çekya	487	İsveç	487	Çekya	498
Slovenya	485	İsviçre	483	Letonya	494
Finlandiya	484	İtalya	482	Danimarka	494
Letonya	483	Avusturya	480	İsveç	494
İsveç	482	Almanya	480	Almanya	492
Yeni Zelanda	479	Belçika	479	Avusturya	491
Litvanya	475	Portekiz	477	Belçika	491
Almanya	475	Norveç	477	Hollanda	488
Fransa	474	Hırvatistan	475	Fransa	487
İspanya	473	Letonya	475	Macaristan	486
Macaristan	473	İspanya	474	İspanya	485
Portekiz	472	Fransa	474	Litvanya	484

İtalya	471	İsrail	474	Portekiz	484
Vietnam	469	Macaristan	473	Hırvatistan	483
Norveç	468	Litvanya	472	Norveç	478
Malta	466	Slovenya	469	İtalya	477
ABD	465	Vietnam	462	Türkiye	476
Slovakya	464	Hollanda	459	Vietnam	472
Hırvatistan	463	Türkiye	456	Malta	466

PISA 2022, okuma, fen ve matematik alanlarını kilit konular olarak değerlendirmiştir. Günümüzde matematikte yetkin olmak, yalnızca formülleri ve işlemleri ezberlemekten daha fazlasını gerektirmektedir. PISA'ya göre, matematikte yetkin bir birey; karmaşık ve gerçek dünya durumları hakkında akıl yürütmek, çözümler bulmak için matematiği formüle edebilir, uygulayabilir ve yorumlayabilir (OECD, 2023).

Matematik alanındaki sonuçlara baktığımızda, Singapur, Hong Kong (Çin), Japonya, Güney Kore, Makao (Çin) ve Çin Taipei gibi ülkeler, diğer tüm ülke ve ekonomilere kıyasla çok daha iyi sonuçlar elde etmiş ve 575 puan ortalamasına ulaşmıştır. Ayrıca, Estonya'dan (510 puan) Yeni Zelanda'ya (479 puan) kadar 17 ülke OECD ortalaması olan 472 puanın üzerinde puan almıştır. OECD ülkelerinde öğrencilerin %69'u matematikte en az temel yeterliliğe sahiptir. PISA 2022'ye katılan 81 ülke ve ekonominin 16'sında öğrencilerin %10'undan fazlası Seviye 5 veya 6 yeterliliğine ulaşmıştır (Wang vd., 2023).

Singapur, fen bilimleri (561 puan) ve okuma (543 puan) alanlarında da en yüksek puanları almıştır. İrlanda, Estonya, Japonya, Güney Kore ve Çin Taipei ise bu alanlarda Singapur'u takip eden başarılı sistemler arasında yer almıştır. Makao'dan (510 puan) İtalya'ya (482 puan) kadar on dört sistem daha OECD okuma ortalaması olan 476 puanın üzerinde sonuçlar elde etmiştir (OECD, 2023).

Fen bilimlerinde Singapur, Japonya, Makao, Çin Taipei, Güney Kore, Estonya, Hong Kong ve Kanada en başarılı ülkeler olarak dikkat çekmektedir. Finlandiya'nın performansı ise Kanada ile benzer düzeydedir. Avustralya'dan (507 puan) Belçika'ya (491 puan) kadar 15 sistem daha OECD ortalaması olan 485 puandan yüksek sonuçlar elde etmiştir. OECD ülkelerinde öğrencilerin %75'inden fazlası fen bilimleri ve okuma konularında temel bir anlayışa sahiptir. Öğrencilerin %10'undan fazlası ise 13 sistemde okuma, 14 sistemde fen bilimlerinde üst düzey başarı göstermiştir. Toplamda öğrencilerin %7'si bu alanlarda en üst seviyelere ulaşmıştır (Rutkowski ve Rutkowski, 2019).

PISA 2022 sonuçlarına göre, Türkiye matematik ve okuma alanlarında 466 puan, fen bilimlerinde ise 476 puan almıştır. Hollanda, matematikte 493, okumada 499 ve fen bilimlerinde 507 puan ile OECD ortalamasının üzerinde bir performans sergilemiştir. İrlanda, matematikte 502, okumada 516 ve fen bilimlerinde 503 puan alarak başarılı bir tablo çizmiştir. Güney Kore, matematikte 527, okumada 515 ve fen bilimlerinde 528 puan ile bu alanlarda en iyi sonuçları elde eden ülkelerden biri olmuştur (OECD, 2023).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında araştırmaya konu olan PISA uygulaması ve bu uygulamada ilk sıralarda yer alan üç ülkenin (Güney Kore, Hollanda ve İrlanda) ve Türkiye'nin eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiştir.

2.4.1. Yurt İçi Araştırmalar

Balcı (1982) okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini incelediği araştırmasında yöneticiliğin başlı başına bir meslek olarak görülmesini, öğretmenliğin yöneticilik için bir ön şart olmaması gerektiğini ve alınan eğitimlerin değerlendirilmesini vurgulamıştır.

Ada (2000), ilköğretim okulu yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını incelemek amacıyla 42 okul yöneticisine yönelik 16 maddelik bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Anket sonuçları, okul yöneticilerinin temel görev ve sorumluluklardan çok, rutin işlerle ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada, yöneticilerin yönetim, planlama, iş birliği, personel gelişimi, birey ve grup sorumluluğunu artırma, kararlara katılım sağlama, öğretmen ve öğrenci sorunlarını çözme, örgüt ve çevre arasındaki iletişimi güçlendirme ve danışmanlık gibi konularda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin, yönetim alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi almamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul yöneticilerinin gelişimini desteklemek amacıyla iş birliği yapılması gereken kurumlar incelenmiş ve yöneticilerin atanmasında yönetimle ilgili eğitim alıp almadıklarının dikkate alınması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca, yöneticilere yetkinliklerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulması ve okul yöneticilerinin gelişimini destekleyecek bir model oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Can ve Çelikten (2000), Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin yetiştirilme sürecini incelemek amacıyla, Erciyes ve Fırat Üniversiteleri'nde düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına katılan eğitim yöneticisi adaylarıyla görüşmeler yapmışlardır. Eğitim yönetimi alanında bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu alanda daha kaliteli araştırmaların teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamışlar ve mevcut yöneticilerin sürekli olarak hizmet içi eğitim programlarına katılmalarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması süreçleriyle ilgili politikaların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yönetici adaylarının aktif katılımını teşvik eden demokratik bir kurs ortamının oluşturulması gerektiğini savunmuşlar ve eğitim programlarının içeriğinin, okul ve yönetim uygulamalarıyla ilişkilendirilerek daha etkili bir şekilde sunulması gerektiğini önermişlerdir.

Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Model Önerisi başlıklı araştırmasında Işık (2003), okul yöneticilerinin de bir eğitimden geçmesi gerektiğini savunmakta ve mevcut programların bu alanda yeterli eğitim vermediğini iddia etmiştir. Programların amacı, içeriği ve yapısından kaynaklanan sorunların, yönetici yetiştirme konusunda başarıyı engellediğini savunmuştur. Okul müdürlerinin yetiştirilmesi için yeni bir model önererek, okul yöneticisi adaylarının MEB ile iş birliği içinde üniversiteler tarafından sunulan ve tezsiz bir eğitim yönetimi yüksek lisans programını tamamlamalarını, bunun da onlara özel bir formasyon eğitimi sağlayacağını önermiştir.

Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırma başlıklı makalesinde Uçar ve Uçar (2004) Japon eğitim sistemini Türk eğitim sistemiyle karşılaştırarak, temel eğitim, lise eğitimi, üniversite, eğitim yönetimi ve ekonomisi ve öğretmen yetiştirme gibi konuları ele almıştır. Japon Eğitim Sistemi'nin en ayırt edici özelliğinin, eğitimle ilgili tüm unsurlar arasında iş birliği sağlanması, yerel yönetimlerin eğitime katılması ve özel sektörün destek vermesi olduğunu belirtmiştir.

Şimşek (2004), Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye için Öneriler başlıklı çalışmasında ABD ve İngiltere'nin eğitim yöneticisi yetiştirme sistemlerini incelemiştir. 1986-1990 yılları arasında Amerikan federal hükümeti, eğitim yöneticilerinin eğitimiyle ilgili projeler için 30 milyon dolar ayırmış ve 1990'dan başlayarak birden fazla eyalette sayısı 150'nin üstünde olan eğitim yöneticisi yetiştirme

merkezi açmıştır. Lisansüstü eğitimin ABD'deki eğitim yöneticiliği için önemine ve iyi öğretmenlerin her zaman iyi yönetici olmayabileceği fikrinin yaygın olduğuna dikkat çekmiştir. İngiltere'de ise, okul yöneticilerinin öğretmenlikten yöneticilik pozisyonuna terfi etme ilkesinin benimsendiğine işaret etmiştir. Eğitim yöneticisi olarak atanabilmek için öğretmenlerin ulusal düzeyde tanımlanmış profesyonel okul yöneticiliği yeterliliklerine sahip olmaları gerektiğini ve eğitim bölgeleri tarafından belirlenen bu yeterliklerle ilgili bir sınavdan geçtiklerini ortaya koymuştur. Adayların, stratejik liderlik ve sorumluluk gibi belirli eğitim modüllerini tamamlamak zorunda olduklarını ve ardından sınava girdiklerini tespit etmiştir. Sınavı başarıyla geçen adaylara ise Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği (NPQH) yeterlik belgesi verildiğini ifade etmiştir.

Şimşek (2004) yürütmüş olduğu araştırma sonucuna göre, mevcut merkezîyetçi eğitim sistemi yerine yerelleşme çerçevesi oluşturulmazsa, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçimi sorunu ikincil planda kalacağını ortaya koymuştur. 21. yüzyıl okullarının ihtiyaç duyduğu yöneticilerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi için mevcut okul yapısının yeterli olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, okul yöneticisi yerine okul lideri yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve içerik ile uygulama açısından yetersiz kalan mevcut yönetici yetiştirme programlarının günümüz okullarının ihtiyaçlarını karşılamadığını ifade etmiştir.

Bozkurt'un (2005) çalışması, Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerdeki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerini karşılaştırmalı bir perspektifle ele almıştır. Araştırma, eğitim yöneticiliği süreçlerinde kullanılan yöntemlerin incelenmesi ve bu yöntemlerin Türkiye'ye yönelik çıkarımlar yapılması amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmada, Avrupa Birliği ülkelerinde okul yöneticiliği için geliştirilen profesyonel standartların, Türkiye'nin eğitim yönetimi sistemine adaptasyonu önerilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de okul yöneticilerinin meslekleşme sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, eğitim yöneticilerinin atanma süreçlerinde nesnel ve şeffaf ölçütlerin uygulanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Cemaloğlu (2005), Türk eğitim tarihinde yönetici yetiştirme çabalarına rağmen, okul yöneticilerini yetiştirme ve atama süreçlerinde önemli bir ilerleme kaydedilemediğini

tespit etmiştir. ‘Öğretmenlik asıl meslektir’ düşüncesinin, nitelikli okul yöneticilerinin yetiştirilmesine engel olduğunu ifade eden araştırmacı, okul yöneticisi adaylarının seçimine yönelik her beş yılda bir sınav yapılmasını ve bu sınav notunun %50’sinin değerlendirilmeye alınmasını önermiştir. Kalan %50’lik kısmın ise çoklu değişkenlere dayalı performans değerlendirme ölçütlerine göre yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Cemaloğlu (2005), okul yöneticisi adaylarının hizmet öncesinde üniversitelerin Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği bölümüyle, hizmet içinde ise yüksek lisans programları sayesinde yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, okul yöneticiliğine atanacak kişilerin C, B ve A kategorisindeki okulları tercih etmelerine olanak tanıyan bir kariyer sıralaması yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacı, okul yöneticilerinin her beş yılda bir Yönetici Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavına tabi tutulmalarını ve bu sınavın sonuçlarına göre ya görevlerine devam etmeleri ya da başka bir göreve atanabilmelerini önermiştir.

Akyüz’ün (2007) yüksek lisans tezi, Türk ve İngiliz örgün eğitim sistemlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve politika uygulamalarının karşılaştırmalı bir analizini sunmaktadır. Çalışma, merkezi yönetim modeline dayalı Türk eğitim sistemi ile yerel yönetim modelini benimseyen İngiliz eğitim sistemi arasındaki farkları incelemiş ve her iki sistemin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Türk eğitim sisteminde meslek öncesi eğitim eksikliği ve yöneticilikte uzmanlaşma konusundaki yetersizlikler öne çıkarken, İngiliz eğitim sisteminde ulusal standartlara uygun yönetici yetiştirme ve atama politikalarının etkinliği vurgulanmıştır. Çalışma, Türkiye’deki eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politikalarının gelişimi için İngiliz eğitim sisteminden alınabilecek derslere işaret etmektedir.

Taş ve Önder (2010), 2004-2010 arasında Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliği’nde çokça değişiklik yapılmış olmasına rağmen sahadaki sorunları çözemediğini belirtmiştir. İlgili yönetmelikte kariyer ve liyakat üzerinde durularak standartların oluşturulması ve değişiklik sayısının en aza indirilmesini önermiştir.

Pelit’in (2013) yüksek lisans tezi, Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere’deki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma uygulamalarını karşılaştırmıştır. Araştırma, bu

ülkelerdeki okul yöneticisi adaylarının niteliklerini, eğitim süreçlerini ve atama yetkisi olan kurumları beş ana kriter üzerinden incelemiştir. Nitel bir yaklaşım benimseyen çalışma, literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve çeşitli resmî belgeler ile akademik kaynaklar kullanılmıştır. Bulgular, Türkiye'nin yöneticilik süreçlerinde diğer ülkelere göre belirgin farklılıklar ve yetersizlikler sergilediğini ortaya koymuştur; özellikle hizmet öncesi eğitimin eksikliği dikkat çekmiştir. Tez, Türkiye'deki okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak yeterince tanınmadığını vurgulamış ve bu alanda yaşanan sorunlara çözüm önerileri sunarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemiştir.

Recepoglu ve Kılınç (2014), eğitim yöneticilerinin atama ve yer değiştirme süreçlerine yönelik yönetmeliklerde son 15 yılda yapılan değişikliklere rağmen, bu süreçlerde belirsizlik ve tutarsızlıkların devam ettiğini tespit etmiştir. Araştırmada, Türkiye'deki yönetici seçme, yetiştirme ve atama süreçlerinin mevcut yasal düzenlemelere rağmen, bu sorunları tamamen ortadan kaldıramadığı vurgulanmaktadır. Yöneticilerin yetiştirilmesi ve atanmasıyla ilgili politikaların bilimsel kanıtlarla desteklenemediği ifade edilmektedir. Yazarlar, yönetici yetiştirme politikalarının üniversitelerle iş birliği içerisinde teorik ve pratik eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ve yöneticilerin liderlik ile iletişim alanlarında sürekli eğitim almalarının önemini belirtmiştir. Ayrıca, en azından lisansüstü düzeyde eğitim ve liderlik eğitiminin zorunlu hale getirilmesi gerektiği önerilmiştir (Recepoglu ve Kılınç, 2014).

Arabacı vd. (2015), Türkiye'deki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama süreçlerine yerel bir perspektiften bakmaktadır. Maarif müfettişleri, sendika temsilcileri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma, okul yöneticilerinin göreve başladıktan sonra dahi yeterli hizmet içi eğitim alamadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada, bu sorunun kurumsal nedenlerle daha da karmaşık hale geldiği belirtilmiştir.

Kahraman'ın (2016) yüksek lisans tezi, PISA'da başarı gösteren ülkelerden Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) ile Türkiye'nin eğitim yönetimi sistemlerini karşılaştırmalı bir analizle ele almıştır. Çalışma, özellikle okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanma süreçlerine odaklanarak, bu süreçlerin PISA başarısı üzerindeki etkilerini tartışmaktadır. Araştırma, doküman analizi yöntemiyle yürütülmüş; resmi raporlar, istatistikler ve akademik yayınlar gibi çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır.

Bulgular, Güney Kore'nin hizmet öncesi sertifikasyon programları ve düzenli hizmet içi eğitimlerle yönetici yetiştirme konusunda sistematik bir yaklaşım sergilediğini, Türkiye'nin ise yöneticilik süreçlerinde tutarlı bir standart oluşturmakta zorlandığını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, çalışma Türkiye'ye yönelik öneriler sunarak eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamıştır.

Yalçınkaya ve Kaya (2017), PISA katılımcısı ülkelerin eğitim durumlarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini incelemiştir. 1990-2014 dönemini kapsayan bu çalışma, eğitimin uzun vadede ekonomik büyüme ve refah üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bu etkinin ülkelerin PISA başarı düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, eğitim politikalarının ekonomik gelişime katkı sağladığını vurgulamış ve eğitim yatırımlarının stratejik önemine işaret etmiştir.

Şimşek vd. (2018), PISA 2015 sınavına katılan öğrencilerin bu sınava dair görüşlerini incelemiştir. Çalışmada Diyarbakır'daki bir meslek lisesinde öğrenim gören altı kız öğrenciyle yapılan odak grup görüşmeleri kullanılarak, öğrencilerin PISA uygulaması hakkındaki deneyimleri ve sınava hazırlanma süreçleri incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin PISA'nın ulusal sınavlardan farklı olduğunu, sınavda kullanılan soru türlerinin alışık oldukları okul sorularından ayrıştığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin sınav süresini yetersiz buldukları ve özellikle açık uçlu sorularda zorlandıkları ifade edilmiştir. Çalışma, sınava yönelik hazırlık sürecinin öğrencilerin sınav kaygılarını azalttığını, ancak bilgisayar tabanlı sınava hazırlıklı olmanın sınav performansını artırmak açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Sir-Balmuk (2018) yönetmeliklerde okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik değil de atamaya ağırlık veren maddeler bulunmakta olduğunu belirtmiştir. Sir-Balmuk (2018), özellikle 18. ve 19. Millî Eğitim Şuraları'nın belirlediği kararların büyük ölçüde göz önünde bulundurulmasına rağmen, pratiğe yansımalarının genel olarak sınırlı kaldığını ortaya koymuştur.

Gürten vd. (2019), PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politikaları ve programları üzerindeki etkilerini uzman görüşlerine dayanarak ele almıştır. Çalışma, bu sınavların ulusal eğitim sistemlerinde standartlaşmayı teşvik ettiğini, eğitim içeriklerinin ve öğretim yöntemlerinin sınav sonuçlarına göre yeniden düzenlendiğini ortaya koymuştur. Uzmanlar,

PISA ve TIMSS'in eğitim kalitesini artırma yönünde etkili olduğunu belirtirken, aynı zamanda bu sınavların ülkelerin özgün eğitim hedeflerini sınırlayabileceğine de dikkat çekmiştir. Araştırma, eğitim politikaları ve müfredat geliştirme süreçlerinde sınav sonuçlarının etkili bir rehber olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır.

2.4.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Sifert (1951), okul yöneticilerinin sahip olmaları gerekli olan eğitim ve tecrübeler üzerine araştırma yapmış ve öğretmenliğin önemini vurgulamıştır. Sınıfta öğretim deneyimi olan okul yöneticilerinin olası sorunlarla ilgili bilgileri olduğu için daha başarılı olduğunu iddia etmiştir. Ama etkili eğitim yöneticiliğinin sırrını sadece sınıfta öğretim deneyimine bağlamamış, bazı gereksinimlerin de önemini vurgulamıştır. Eğitim yöneticileri için çeşitli eğitim kaynaklarının gerekliliğini vurgulamış ve etkili okul liderliği için toplum ilişkileri, topluluk önünde konuşma ve sosyal becerilerin önemini ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin çeşitli alanlarda sürekli öğrenme ve mesleki gelişimlerini savunmuştur. Okul müdürlerinin başarılı okul yönetimi için bilgelik, yöneticilik becerisi, adalet duygusu, cesaret ve bilgi çeşitliliği gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği kadar, okul kurallarına hâkim olmaları, tanıtım bilgisine sahip olmaları ve psikoloji bilgisi edinmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Amsden (1969), İsrail, Türkiye ve Yunanistan'daki liseleri, müdürleri ve sendikaları inceleyerek bu ülkelerdeki eğitim sistemlerini ve karşılaştıkları zorlukları ABD'dekilerle karşılaştırmayı amaçladığı araştırmasında, müdürlerin iş memnuniyetini, sendikaların eğitimdeki rolünü ve üç ülkedeki okul yönetimi ve öğretmen sorumluluklarındaki farklılıkları anlamayı hedeflemiştir. Araştırmada okul yöneticilerine sorulan sorulardan birisi olan "Okul rollerinde ne tür değişiklikler yapmak istersiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlarda, eğitimde etkili liderlik yapabilmek için daha fazla özgürlük, müfredatı şekillendirebilmek için geniş yetkiler, öğretmen seçiminde esneklik ve daha az evrak yükü taleplerini dile getirmişlerdir.

Barrilleaux (1972), yönetimde çalışan stajyerler için kırk mükemmeliyet standardı oluşturmuştur. Bu kriterlerin, teşhis, öngörme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört alana ayrıldığını ve her bir alanda on kriter bulunduğunu ifade etmiştir. Teşhis aşamasında, birey kendi başına ve başkaları tarafından tamamlanması gereken görevleri belirler. Öngörme aşamasında, bir okulda eğitimle ilgili bir sorun veya eksiklik tespit edilir

ve buna yönelik iki potansiyel çözüm önerilir. Uygulama aşamasında, en az üç veya daha fazla fakülte üyesini içeren bir çözüm uygulanarak sorun çözülmeye çalışılır. Değerlendirme aşamasında ise en az beş profesyonel okul ve müfredatı değerlendirilir.

Slate (1975), eğitim yöneticisi yetiştirme programlarını incelediği araştırmasında ortaokul eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklerden bahsetmiştir. Ortaokul müdürlerinin öğrencilerine ve esnek programlamaya kişisel olarak yatırım yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitim ve stajların ortaokul yöneticilerinin eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır. Ortaokul müdürlerinin ergenlik psikolojisi, ilkokul ve lise arasındaki eklemleme ile çocuk gelişimi konularında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Calabrese (1991), yönetici yetiştirme programlarına ilişkin araştırmalar yapmış ve üniversitelerin yönetici yetiştirme alanındaki sorumluluğuna değinmiştir. Calabrese (1991), üniversitelerin okul yöneticilerinin resmî eğitiminden sorumlu olduklarını ve bu nedenle okulların ne kadar iyi olduğuna önemli ölçüde etkide bulduklarını ifade etmiştir. Mevcut yöneticilik eğitimlerinin sertifika için gerekli derslerden ibaret olduğunu ve değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlayamadığını iddia etmiştir. Sertifikaya odaklanan bu yapı nedeniyle, bu programların karmaşık okul sorunlarını veya okul liderliğini etkili bir şekilde ele alamayacağını öne sürmüştür.

Arredondo (1994) Ukrayna ve Rusya'ya yapmış olduğu ziyaretlerde bu iki ülkenin yönetici yetiştirme sistemlerini incelemiş ve bazı gözlemlere ulaşmıştır. Rusya ve Ukrayna'daki eğitim yönetimi sisteminde en dikkat çekici yönlerden birinin, aday yöneticilerin seçilme yöntemi olduğunu tespit etmiştir. Bu sistemde, meslektaşları başarılı ve yetenekli eğitimcileri olası okul yöneticisi pozisyonları için aday gösterir. Öğretmenler, deneyimlerine, eğitimci olarak itibarlarına ve konu uzmanlıklarına göre üç seviyeye ayrılır. En yüksek seviye olan üçüncü seviyede, başarılı eğitimciler eğitim yöneticisi pozisyonları için meslektaşları tarafından aday gösterilebilir. Genellikle, aday eğitim yöneticileri, kendi şehirlerinde ve diğer şehirlerde deneme dersleri yaparak değerlendirilir. Okul müdürü, aday eğitim yöneticisine diğer öğretmenlere yardımcı olma ve komitelerde görev alma gibi liderlik faaliyetleri verir ve bu görevlerdeki performanslarını gözlemler.

Arredondo (1994) çalışmasında, iki veya üç yıl sonra aday eğitim yöneticilerinin performansı, okul müdürü ve diğer eğitimcilerin beklentilerini karşılamaya devam ederse,

genellikle aday eğitim yöneticilerine enstitülerde ve pedagojik kurumlarda ek kısa kurslara katılma fırsatının verildiğini tespit etmiştir. Bu kurslar, uzmanlık alanlarında ileri düzey çalışmaları, psikoloji, ekonomi ve okul sorunlarını kapsamaktadır. Ek çalışmaların yarısından fazlası, öğretmenin belirlenen çalışma alanına yoğunlaşmasıyla gerçekleştirilir. Araştırma süresi boyunca, öğretmene liderlik rolü çerçevesinde yardımcı müdür pozisyonu verilebilir. Yardımcı müdür, kursların tamamlanmasının ardından eğitim programını detaylandıran bir diploma almaktadır. Ancak, üniversitelerde okul yönetimi ve denetimi için ayrı bölümlerin bulunmadığı da belirtilmiştir.

Bush (1998), İngiltere'de bir okul yöneticisi olabilmek için NPQH belgesine sahip olunması gerektiğini tespit etmiştir. 1996 yılında istenen bu belge, okul yöneticisi olmayı hedefleyen öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemiş ve bu eğitimler, bölgesel eğitim merkezlerinde veya açık üniversitelerde verilmiştir. Sınavı başarıyla geçen adaylar, NPQH belgesine sahip olmaktadır. Ayrıca, bir üniversiteden alınan yüksek lisans derecesi de yöneticilerin seçiminde önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Wong (2004) araştırmasında, Hong Kong'da 1990'lı yılların sonunda okul müdürlerinin eğitimi ve kariyer gelişiminin önem kazanmaya başladığını belirtmiştir. 2002 yılı öncesinde müdürlerin yetiştirilmesi büyük ölçüde geleneksel İngiliz felsefesi ve uygulamaları doğrultusunda şekillenmiş ve ilkokul ile ortaokul müdürleri için giriş koşulları oldukça sınırlı tutulmuştur. Hükümet, hizmet öncesi programların yeterli olduğunu düşünmüştür, öğretmenlik eğitimi almış ve en az beş yıllık deneyime sahip kıdemli öğretmenler, okul yönetim komitesinin tavsiyesi üzerine müdürlük pozisyonuna uygun görülmüştür. 1999 yılında, okul yönetimi kurulu ve okul bazlı yönetim, okul yöneticilerinden takım çalışması, sürekli mesleki gelişim ve yetkinlik gibi yeni kavramlara odaklanmalarını talep ederek geleneksel yaklaşımları terk etmelerini teşvik etmiştir. Bu süreç, Hong Kong'da okul müdürlerinin eğitimini küresel bir sorun olarak ele alınmasına ve zorunlu yönetim programlarının oluşturulmasına yol açmıştır. Yönetim programları, yapılandırmacı bir yaklaşımla katılımcıların becerilerini geliştirip olumlu değişiklikler yaratmayı hedeflemiştir. Ayrıca, okullar performansı artırmak amacıyla profesyonel gelişim, politika uygulamaları, teknoloji kullanımı ve paydaşlarla iş birliği gibi stratejiler uygulamıştır. Bu süreçte problem tabanlı öğrenme, tematik müfredat ve değerlerin teşviki gibi unsurlar öne çıkmıştır. Yapılan araştırmalar, özellikle ortaöğretim liderlerinin ihtiyaç

değerlendirmesi ve profesyonel gelişiminin önemini vurgulayarak diğer eğitim programlarını da etkilemiştir.

Thody vd. (2007), Avrupa'da okul müdürü seçimi ve yetiştirilmesi konusunda yaptıkları araştırmada, Kıbrıs, İngiltere, Yunanistan ve İsveç'teki uygulamalar hakkında bilgi vermişlerdir. Okul yönetiminin üniversite eğitiminin bir parçası olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul liderlerini seçme, yetiştirme ve atama konusunda her ülkenin farklı uygulamalara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim yöneticilerinin her daim eğitimler alıp mesleki gelişimlerini güncel tutmalarını savunmuşlardır.

Grek (2009), PISA'nın OECD'nin eğitim politikaları üzerindeki etkisini ve PISA sonuçlarının Avrupa'daki eğitim sistemlerinde nasıl bir dönüşüme yol açtığını incelemiştir. Araştırma, OECD'nin PISA yoluyla eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirip, Avrupa eğitim alanını sayılarla yönetme aracılığıyla nasıl şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Finlandiya, Almanya ve Birleşik Krallık örnekleri üzerinden PISA'nın ulusal eğitim politikaları üzerindeki doğrudan etkilerini analiz eden çalışma, Avrupa'da PISA'nın eğitim politikaları üzerindeki dolaylı ama güçlü etkisini vurgulamıştır. Sonuç olarak, PISA'nın, eğitim alanında ulusal düzeyde ölçüm ve düzenlemeler için küresel ölçekte bir yönetim aracı haline geldiği ifade edilmiştir.

Carnoy vd. (2013), TIMSS ve PISA sonuçlarının Rusya ve komşu ülkelerdeki eğitim politikalarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, Rusya'nın TIMSS matematik testinde yüksek, PISA testinde ise düşük performans sergilemesinin nedenleri ele alınarak, bu durumun eğitim politikaları açısından nasıl değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Çalışmada, aile akademik kaynaklarına göre öğrenci başarıları karşılaştırılarak, benzer kaynaklara sahip öğrenciler arasındaki performans farkları analiz edilmiştir. Rusya'nın düşük PISA puanlarının, özellikle akademik kaynakları yüksek olan öğrencilerde ortaya çıktığı, bunun eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunduğu sonucuna varılmıştır.

Sjøberg (2015), PISA'nın küresel eğitim politikaları üzerindeki etkilerini ve bu etkinin eğitim sistemlerinde yol açtığı sorunları ele almıştır. Araştırmada, PISA'nın eğitim kalitesini ölçme iddiası sorgulanmakta ve kültürel, sosyal ve pedagojik bağlamlar göz ardı edilerek yapılan karşılaştırmaların sakıncalarına dikkat çekilmektedir. Çalışmada, PISA sonuçlarının yerel ihtiyaçlardan çok küresel ekonomik rekabet gücüne dayalı politikalarla

şekillendiği, yüksek puanlara sahip ülkelerde ise öğrencilerin bilim derslerine yönelik olumsuz tutum geliştirdiği belirtilmiştir. Araştırmada, PISA'nın eğitimde kaliteyi artırmaktan ziyade ülkeler arası rekabeti teşvik eden bir mekanizmaya dönüştüğü savunulmaktadır.

Michel (2017), PISA uygulamasının Avrupa'daki eğitim politikalarının uyumuna katkısını araştırmaktadır. Çalışmada, OECD'nin PISA yoluyla eğitim politikaları üzerinde etkili bir yumuşak yönetim aracı olarak nasıl bir rol üstlendiği ve bu sınavın, özellikle Fransa ve diğer Avrupa ülkelerinde eğitim politikalarına etkisi analiz edilmiştir. PISA'nın ulusal ve uluslararası eğitim reformlarını nasıl şekillendirdiğini inceleyen çalışma, PISA sonuçlarının Avrupa genelinde eğitim politikalarında uyum sağlayan bir mekanizma oluşturduğunu ancak, ülkelerin kültürel ve tarihsel bağlamlarından dolayı tam bir uyumun sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

Niemann vd. (2017), OECD'nin PISA aracılığıyla eğitim sistemlerine, özellikle Almanya'da nasıl etki ettiğini incelemiştir. Çalışmada, OECD'nin bağlayıcı bir güce sahip olmamasına rağmen, PISA gibi uluslararası değerlendirme araçlarıyla eğitim politikalarında yönlendirici bir rol üstlendiği ve Almanya'da önemli reformları tetiklediği belirtilmiştir. Almanya'nın ilk PISA sonuçlarının kamuoyunda PISA şoku yarattığı ve uzun süredir bekleyen eğitim reformlarını hızlandırdığı vurgulanmıştır. Araştırma, uluslararası değerlendirmelerin, ülkelerin eğitim politikalarını şekillendiren güçlü bir mekanizma haline geldiğini göstermiştir.

Pons (2017), OECD'nin PISA uygulamasının eğitim yönetimi ve politika süreçlerine etkisini inceleyen literatürü analiz etmiştir. 2003'ten itibaren artan ve özellikle 2010 sonrasında hız kazanan literatürü 87 İngilizce kaynağa dayanarak gözden geçiren araştırmacı, PISA'nın veri ve ölçüm araçları yoluyla yeni bir küresel yönetim biçimi oluşturduğunu belirtmiştir. Çalışmada, PISA'nın ülkelerde önemli reformlara yol açtığını, ancak bu etkinin yerel bağlamlara bağlı olduğunu vurgulanmıştır. Ayrıca, PISA'nın politik etkilerini kavramsallaştırmada teorik çerçevelerin yeterince gelişmediğine dikkat çekilmiş olup PISA etkilerine dair çalışmaların daha sistematik bir yapıya kavuşturulması gerektiği ifade edilmiştir.

Schleicher (2017), PISA sonuçları üzerinden uluslararası karşılaştırmaların eğitim politikalarına etkisini ve öğrenci başarılarıyla eğitim olanakları arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Araştırmada, PISA'nın ülkelerin öğrenci performansının küresel bağlamda değerlendirilmesine imkân tanıdığını ve eğitimde mükemmeliyet ile eşitliğin bilinçli politikalarla bir arada sağlanabileceği vurgulanmıştır. Özellikle PISA 2012 sonuçlarına odaklanan çalışma, bazı ülkelerin eğitimde başarıyı artırırken sosyal arka planın etkisini azalttığını ve bu süreçte adil kaynak dağılımının fırsat eşitliği için önemini vurgulamıştır.

Babayeva'nın (2023) çalışmasında, Azerbaycan'daki okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin yetiştirilme ve seçilme süreçlerine ilişkin düşünceleri ele alınmıştır. Çalışmaya göre, Azerbaycan'da lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim yönetimi, organizasyonu ve yönetimi bölümleri bulunmakta olup, bu bölümler eğitim yöneticilerini yetiştirmek için kullanılmıştır. Babayeva (2023) çalışmasında, eğitim yöneticilerinin, alanlarında uzman kişilerden oluştuğunu ve Azerbaycan'da eğitim yöneticisi yetiştiren başlıca kurumların Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan Diploması Akademisi ve Hazar Üniversitesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Azerbaycan Cumhuriyeti'nin 2019-2023 yılları için belirlediği yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet edebilirliğini artırmaya yönelik Devlet Programı'nın, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu program, yüksek lisans programına başvuran adaylara yurtdışında eğitim görme fırsatı sunmuş olup, öğrenciler Azerbaycan ve George Washington Üniversitesi iş birliğiyle eğitimlerinin bir bölümünü Azerbaycan'da, diğer bölümünü ise Amerika Birleşik Devletleri'nde almıştır. Bu program çerçevesinde, eğitim yönetimi, pedagoji, psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi farklı disiplinlerden uzmanlar iş birliği yapmış olup, her iki üniversite de mezunlara iki ayrı diploma sunulmuştur.

Addey (2024), PISA uygulamasının geliştirilme sürecinde uzmanlık ve bilgi üretimi süreçlerini incelemiştir. Çalışma, OECD'nin bilgi üretiminde uzman araçlar olarak hareket ederek PISA'nın oluşturulmasında farklı aktörleri nasıl bir araya getirdiğini araştırmıştır. PISA sürecinde uzmanların seçimi, bilgi üretimi ve yönetimi gibi konular üzerinde durularak, OECD'nin hem uluslararası bir bilgi üreticisi hem de uzman seçimini koordine eden bir kurum olarak rolü incelenmiştir. Araştırma, OECD'nin PISA'nın metodolojik yönlerini belirlemede uzmanlardan gelen farklı bakış açılarını bir araya getirip nasıl tek bir görüş üzerinde uzlaşa oluşturduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, PISA 2022 sonuçlarına göre eğitim performansında öne çıkan üç ülke (Güney Kore, Hollanda ve İrlanda) ile Türkiye'nin eğitim yönetim sistemleri, özellikle okul yöneticilerinin seçim, atama ve yetiştirme süreçleri açısından karşılaştırmalı bir incelemesi yapılmıştır. Araştırma, bu ülkelerdeki ve Türkiye'deki uygulamaların analiz edilerek eğitimde yönetsel ve politik iyileştirme önerileri geliştirilmesi amacını taşımaktadır.

Araştırmanın yöntem bölümünde, çalışmanın sağlam bilimsel temellere dayanmasını sağlamak amacıyla izlenen araştırma modeli detaylandırılmış, çalışma grubunun seçim gerekeçleri ve özellikleri açıklanmış, veri toplama sürecinde kullanılan araç ve yöntemlere yer verilmiştir. Ayrıca, elde edilen verilerin hangi yöntemlerle analiz edileceği ve analiz sürecinin güvenilirliği artırmak için alınan önlemler kapsamlı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, kapsamlı bir bakış açısı geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu bölüm, araştırmanın akademik tutarlılığını ve geçerliliğini güçlendirecek şekilde, yöntemsel yaklaşımın detaylı bir şekilde ele alınmasına odaklanmaktadır. Bu kapsamda, her bir adımın nasıl planlandığı ve uygulandığı, alan yazında yer alan benzer çalışmalardan elde edilen yöntemsel çıkarımlarla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Araştırmanın yöntemsel temelleri, sadece PISA sonuçlarının ötesinde, eğitimde sürdürülebilir liderlik anlayışı ve yönetsel süreçlerin verimliliği açısından da tartışılabilir bir zemin oluşturmaktadır.

3.1. ARAşTIRMA MODELİ

Mevcut araştırma, nitel araştırma modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Creswell (2017), nitel araştırmayı, insan deneyimlerine odaklanan sorunlara ilişkin bilgileri keşfetmeye ve yorumlamaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, nitel araştırma, ilgili literatürden elde edilen sorular doğrultusunda derinlemesine bir inceleme yapmayı ve elde edilen bilgilerin anlamını yorumlamayı amaçlamaktadır. Yıldırım ve şimşek'e (1999) göre ise nitel araştırma; belge analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların

doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir süreçtir. Bu süreçte, araştırmacı, ele alınan konuyu bağlamı içinde anlamaya çalışır ve nitel verilerin doğal akışı içerisinde yapılandırılmamış bir şekilde analiz edilmesine odaklanır.

Bu çalışmada, nitel araştırma modelinin temel prensipleri doğrultusunda, derinlemesine inceleme, bağlam duyarlılığı ve bütüncül analiz yöntemleri esas alınmıştır. Araştırma sürecinde, incelenen olguların doğal bağlamları içinde ele alınarak anlamlandırılması ve bu bağlamların bütüncül bir perspektifle analiz edilmesi hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın hem bilimsel tutarlılığını hem de seçilen modelin metodolojik gerekliliklerine uygunluğunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma sürecinde kullanılan yöntemler, alan yazındaki benzer çalışmalarla ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmayı ve araştırma sonuçlarının daha geniş bir çerçevede yorumlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Böylelikle, çalışmanın bilimsel geçerlik ve güvenilirlik açısından nitel araştırma yöntemine uygun bir biçimde, sistematik olarak yürütülmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışmada nitel belge analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel belge analizi, yalnızca belgelerin yüzeysel incelemesiyle sınırlı kalmayıp, belgelerdeki içsel anlamları ve bağlamları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yöntem, metinlerin içerik, yapı ve bağlam açısından sistematik bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Analiz süreci, belgelerde yer alan bilgilerin tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamlarını dikkate alarak araştırmacıya daha geniş bir perspektif sunar (Bowen, 2009). Örneğin, nitel belge analizi, bir belgedeki argümanların veya temaların nasıl yapılandırıldığını ve bunların arka plandaki sosyal dinamiklerle nasıl ilişkilendirildiğini anlamak için önemli bir fırsat sunmaktadır. Aynı zamanda, bu yöntem, farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgilerin birbiriyle etkileşimlerini inceleme ve bu etkileşimlerin genel sonuçlarını keşfetme imkânı tanımaktadır (Flick, 2018).

Nitel belge analizi, araştırmacılara belirli bir konu ya da olgu hakkında derinlemesine bilgi edinme imkânı sunan etkili bir yöntemdir. Wach ve Ward (2013), nitel belge analizini, yazılı belgelerin ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu teknik, araştırma sürecinde toplanan belgelerin içeriğindeki anlam katmanlarını ortaya çıkarmak için kritik bir araç olarak işlev görmektedir.

Belge analizinin araştırmalarda kullanılmasının birçok sebebi bulunmaktadır. Öncelikle, görece daha uygun maliyetli olması, dokümanlar üzerinde uzun süre çalışma imkânı sağlaması ve araştırma yapılan insanlara ya da nesnelere ulaşımın zor olduğu durumlarda araştırmacıya kolaylık sağlaması bu yöntemin önemli avantajlarından bazılarıdır. Ancak, olumlu özelliklerinin yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır. İncelenen belgelerin kamu erişimine kapalı olması, eksik ya da yanlış bilgiler içermiş olmaması, bilgilerin organize ve standart bir şekilde sunulmaması veya yazarın bağlı olduğu kurum ya da ülkenin yanlış görüşlerini yansıtmaya ihtimali, nitel belge analizinin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu nedenle, incelenen belgelerin kalitesi ve uygunluğu, elde edilecek bulguların geçerliliği ve güvenilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Görünüş açısından farklı ancak anlamsal açıdan benzer anlamlara sahip kavramların bulunduğu belgelerin araştırılmasında nitel belge analizi büyük bir öneme sahiptir (Wach ve Ward, 2013). Nitel araştırmalarda belgeler, potansiyellerinin sonuna kadar kullanılması gereken değerli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür çalışmalar, araştırmacının gözlem ya da görüşme yapmaksızın gerekli verileri toplamasına olanak tanır.

3.2. ARAşTIRMANIN ALIşMA GRUBU

Araştırmanın alışma grubu, Türkiye ile PISA’da OECD ortalamasının üzerinde puan alan Güney Kore, Hollanda ve İrlanda’dan oluşmaktadır. Çalışma grubu, bilinen altı rneklemeye çeşidinden biri olan lt rneklemeye tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Büyüköztürk vd. (2008) göre lt rneklemeye, örneklemenin sorunla ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişilerden, olaylardan, nesnelere veya durumlardan oluşturulması esasına dayanmaktadır. Bu yöntem, araştırma konusu açısından zengin bilgi sağlayabilecek durumların seçilmesini gerektirir.

Araştırma kapsamında seçilen ülkelerle ilgili alan yazınında yeteri kadar kaynak bulunmaktadır ve bu durum, kaynaklara ulaşım konusunda herhangi bir zorluk yaşanmasını engellemiştir. Ayrıca, incelenen belgeler araştırılan konuyla ilgili geniş bilgi sağlamıştır. Bunun yanı sıra, seçilen ülkelerin her biri, araştırma konusunun daha az çalışılmış yönleriyle ilgili fırsatlar sunmuş ve bu durum, araştırmanın özgünlüğünü desteklemiştir.

3.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri, literatür taraması ve doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Bu süreçte, konuya ilişkin kaynaklar ve yayınlar titizlikle taranmış, ilgili belgeler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Tarama sürecinde çalışmada yer alan ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili resmî web siteleri, e-kitaplar, internet kaynakları, basılı ve dijital kitaplar, makaleler, ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri ile PISA sonuçları incelenmiştir. Bu kaynaklar, araştırmanın amaçlarına uygun bilgiye ulaşılmasını sağlamış ve veri toplama sürecinin bilimsel tutarlılığını güçlendirmiştir.

Doküman incelemesi sırasında, araştırmanın sorularına yanıt olabilecek nitelikteki dokümanların ulaşılabilirliği ve içerik açısından yeterliliği dikkate alınmıştır. Elde edilen dokümanların güncelliği ve geçerliliği kontrol edilerek yalnızca araştırma kapsamında faydalı olacak belgeler değerlendirmeye alınmıştır. Belgeler aracılığıyla her ülkenin eğitim sistemleri ile eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme uygulamaları incelenmeden önce, belgelerde yer alan bilgiler sistematik bir şekilde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, araştırmanın kapsamlı ve düzenli bir şekilde yürütülmesini kolaylaştırmak amacıyla oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinde toplanan bilgiler, yalnızca ilgili belgelerden elde edilmekle kalmamış, aynı zamanda farklı güvenilir kaynaklarla da doğrulanmıştır. Bu yöntem, araştırma bulgularının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için kritik bir adım olmuştur. Belgelerde yer alan verilerin, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası literatür ile uyumlu olup olmadığı analiz edilmiş ve herhangi bir tutarsızlık bulunup bulunmadığı değerlendirilmiştir. Veriler, yalnızca tek bir kaynağa dayanılarak kullanılmamış; farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler birbiriyle karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

3.4. VERİLERİNİN ANALİZİ

Araştırmada Türkiye ile PISA 2022’de ilk sıralarda yer alan Güney Kore, Hollanda ve İrlanda’nın eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Doküman analizi yöntemiyle bu ülkelerin eğitimle ilgili mevzuatları, politikaları, resmî raporları ve akademik çalışmaları analiz edilmiştir. Veriler, ülkelerin

eğitim yönetim yapıları, eğitim yöneticilerinin belirlenmesinde kullanılan kriterler, atama süreçleri ve mesleki gelişim programları gibi temalar altında toplanmış ve bu temalar doğrultusunda karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Bu süreçte ülkelerin uygulamaları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve Türkiye'nin eğitim yönetim sistemi için iyileştirici öneriler geliştirilmiştir.

Belgeler, yapı ve içerik açısından farklılık gösterebilmektedir. şimşek (2009), nitel veri analizini üç temel aşamada; betimleme, analiz ve yorumlama olarak tanımlamaktadır. İlk aşamada, belgelerde yer alan bilgilerin araştırma sorularıyla ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz aşamasında, belgelerden elde edilen verilerin birbiriyle ilişkisi değerlendirilmiş ve ülkelerin eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme uygulamalarına dair bulgular ortaya konmuştur. Son aşamada ise yorumlama yapılmış; farklı ülkelerdeki eğitim yönetimi sistemleri karşılaştırılarak Türkiye bağlamında çözüm nerileri sunulmuştur.

Bailey (1982), belge incelemesinin avantajlarını bireysellik ve özgünlük, göreli düşük maliyet, erişimi zor öznelerden veri sağlama, geniş örneklem büyüklüğü, tepkisellikten bağımsızlık ve uzun süreli analiz yapabilmek imkânı olarak sıralamaktadır. Bununla birlikte, belge incelemesinin dezavantajları da bulunmaktadır. Yazar, bu dezavantajları belirli bir ereve eksikliği, kodlama güçlüğü, olası yanlılık, örneklem yanlılığı, sınırlı sözel davranışlar ve erişim zorlukları şeklinde tanımlamaktadır. Bu zorlukların farkında olarak, araştırmada belgelerin doğrulanabilirliğine ve uygunluğuna dikkat edilmiştir.

Elde edilen belgeler, doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu süreçte alt tekniklerden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belgelerdeki temaların, kavramların ve temel fikirlerin sistematik ve düzenli bir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır. Bu yöntem, belgelerdeki anlam katmanlarının derinlemesine incelenmesini ve konuyla ilgili önemli bilgilerin yapılandırılmasını mümkün kılmaktadır.

Veriler, araştırmanın alt soruları doğrultusunda sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Doküman analizi genel bir çerçeveye sahip olmakla birlikte, araştırma sorusunun doğası, toplanan verilerin özellikleri ve belgelerin derinlemesine incelenme gerekliliği doğrultusunda uyarlanmıştır (Baltacı, 2019). Forster (1994), nitel belge analizinin dokümana erişim, dokümanın orijinalliğinin doğrulanması, dokümandaki

bilgilerin kategorize edilmesi, bulguların analiz edilmesi ve verilerin etkin bir şekilde kullanılması aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar, araştırmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla dikkatle uygulanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik, nitel araştırmalarda büyük bir öneme sahiptir. Geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılmaktadır. İç geçerliği artırmak için araştırmada farklı veri kaynaklarından yararlanılmış ve verilerin doğrulanabilirliği sağlanmıştır. Güvenilirlik ise doğrulanabilirlik ve tutarlılık kavramları çerçevesinde ele alınmıştır. Doğrulanabilirlik, elde edilen bulguların araştırmacının öznelliğinden bağımsız olduğunu ve yalnızca araştırılan konuya dayalı olduğunu gösterir. Bu çalışmada, bulguların araştırmacının kişisel yargılarından etkilenmeden analiz edildiği ve yalnızca araştırma sorularına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Tutarlılık açısından, farklı zamanlarda yapılan analizlerde benzer sonuçlar elde edilmiş ve herhangi bir tutarsızlık tespit edilmemiştir.

Araştırma kapsamında toplanan veriler, son aşamada karşılaştırmalı bir analize tabi tutulmuş ve Türkiye bağlamında çıkarımlar yapılmıştır. Her bir ülkenin eğitim yönetimi uygulamaları ve eğitim yöneticisi yetiştirme süreçleri karşılaştırılarak, Türkiye için uygulanabilir ve sürdürülebilir öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, Türkiye'nin eğitim sistemi bağlamında mevcut zorluklara çözüm sunmayı ve uluslararası başarılı uygulamalardan ilham alarak eğitim yönetimi süreçlerini iyileştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada kullanılan bu yöntemsel yaklaşım, çalışmanın bilimsel tutarlılığını güçlendiren bir unsur olarak öne çıkmıştır.

Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki ülkelerin eğitim yönetimi yapıları ve eğitim yöneticilerinin seçim, atama ve yetiştirme süreçleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve Türkiye'ye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, Türkiye'nin eğitim sistemine uygulanabilir çözümler sunmayı ve eğitim yöneticiliği alanında daha etkili bir yapı oluşturmayı hedeflemektedir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bulgular, araştırmanın beş alt problem sorusuna yanıt verecek şekilde yapılandırılmıştır. Her bir ana başlık altında, ilgili ülkenin eğitim yönetim sistemi ile eğitim yöneticilerinin seçim, atama ve yetiştirme süreçlerine ilişkin bulgulara yer verilerek konunun kapsamlı bir şekilde ele alınması sağlanmıştır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Güney Kore’nin PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Güney Kore, eğitimde yüksek standartları korumayı öncelik olarak belirlemiş olup, yerel eğitim kalitesi merkezi hükümetin seviyesine eşittir. Ülke, PISA ve OECD sıralamaları da dahil olmak üzere küresel eğitim değerlendirmelerinde sürekli olarak yüksek sıralarda yer almaktadır. Diğer gelişmiş ülkeler gibi, Güney Kore’de eğitimde merkeziyetçilikten uzaklaşmayı ve kamusal katılımı benimsemiştir (Kaewkumkong ve Jaiborisudhi, 2021).

PISA uygulamasında toplam 6 düzey tanımlanmıştır. Bu düzeyler, öğrencilerin problem çözme, bilgi uygulama ve analiz yapma gibi becerilerini ölçmek için belirlenmiştir (Araújo vd., 2020):

Düzye 1: En düşük yeterlilik seviyesi; öğrenciler temel bilgilere sahip olup bu bilgileri yalnızca sınırlı bir şekilde uygulayabilir.

Düzye 2: Temel yeterlilik seviyesi; öğrenciler tanıdık bağlamlarda temel bilgi ve becerileri uygulayabilir.

Düzye 3: Orta düzey yeterlilik; öğrenciler daha karmaşık görevleri çözebilir ve birden fazla adımı içeren süreçlere katılabilir.

Düzye 4: İleri düzey yeterlilik; öğrenciler soyut ve karmaşık problemleri çözebilir.

Düzye 5: Yüksek düzey yeterlilik; öğrenciler zorlayıcı ve bilinmeyen durumlarda yaratıcı çözümler üretebilir.

Düzy 6: En yüksek yeterlilik seviyesi; öğrenciler soyut düşünme, karmaşık analiz ve eleştirel düşünme becerilerinde üstün bir performans sergiler.

PISA 2022 sonuçlarına göre Güney Kore, okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında OECD ortalamasının üzerinde performans göstermiştir. Matematik alanında 527 puan alarak OECD ortalaması olan 472'yi önemli ölçüde aşmış, öğrencilerin %85'i temel yeterlilik seviyesi olan Düzy 2'ye ulaşırken, %16'sı en yüksek düzeylere erişmiştir. Fen bilimlerinde 527,82 puan ile OECD ortalaması olan 485'in oldukça üstünde yer almış, öğrencilerin %83'ü Düzy 2 ve üzeri seviyelerde performans göstermiştir. Okuma becerileri alanında ise 515,42 puanla OECD ortalaması olan 474'ün üzerinde bir başarı sergilemiştir. Bu sonuçlar, Güney Kore'nin disiplinli eğitim sistemi, nitelikli öğretmenleri ve sınav odaklı yaklaşımı ile ilişkilendirilmektedir (OECD, 2023).

4.1.1. Güney Kore Eğitim Yönetim Sistemi

Güney Kore eğitim sistemi, politika oluşturma, müfredat geliştirme ve finansman gibi stratejik alanlarda merkezî hükümetin güçlü bir kontrol mekanizması oluşturduğu merkezîyetçi bir yapıya sahiptir. Merkezî otorite, eğitim standartlarının belirlenmesi ve eğitim politikalarının ulusal düzeyde uyumlu bir şekilde uygulanması gibi temel işlevleri yerine getirmektedir. Bununla birlikte, yerel eğitim ofisleri ve okul yönetim kurulları aracılığıyla uygulama düzeyinde bir esneklik sağlanarak, yerel özerklik unsurları da sisteme dahil edilmiştir. Bu unsurlar, yerel ihtiyaçların karşılanması, öğrenci ve toplum odaklı çözümler üretilmesini ve kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasını mümkün kılmaktadır.

Güney Kore'nin eğitim sistemi, merkezîyetçilik ve yerelleşme arasındaki dengeyi inceleyen araştırmalar, sistemin karma bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Gülsoy Kerimoğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, Güney Kore'nin eğitim sisteminin yasal mevzuat çerçevesinde merkezîyetçi bir yapıya sahip olduğu, ancak uygulamada yerel yönetimlere çeşitli yetkiler verildiği belirtilmektedir. Bu durum, merkezî otorite ile yerel yönetimler arasında bir denge kurulduğunu ve eğitim sisteminin hem merkezîyetçi hem de yerel unsurları barındıran karma bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Gülsoy Kerimoğlu, 2019). Bu yapı, merkezî hükümetin eğitim politikaları üzerindeki kontrolünü sürdürürken, yerel yönetimlerin de kendi bölgelerindeki eğitim

uygulamalarını şekillendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede, ulusal standartlar ile yerel ihtiyaçlar arasında bir denge sağlanmakta ve eğitim sisteminin etkinliği artırılmaktadır.

Kang tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışma, Güney Kore'nin eğitim finansman sisteminin merkeziyetçi yapısını ele almaktadır. Çalışmada, eğitimle ilgili finansman ve politika kararlarının büyük bir bölümünden merkezî hükümetin sorumlu olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda, mali merkeziyetçilik ile siyasi veya idari yerelleşmeyi birleştiren bir yetki paylaşımı modeli benimsemenin potansiyel faydaları incelenmiştir. Bu durum, sistemin merkeziyetçi bir yapıya sahip olmasına rağmen, mevcut çerçeve içinde yerel özerkliği artırmaya yönelik tartışmalar ve değerlendirmelerin olduğunu göstermektedir. (Kang, 2020).

Sonuç olarak, Güney Kore eğitim sistemi, merkezî hükümetin finansman, müfredat geliştirme ve politika oluşturma gibi temel unsurlar üzerindeki güçlü denetimi sayesinde merkeziyetçi bir yapı sergilemektedir. Bununla birlikte, yerelleştirilmiş uygulamalar ve yönetsel işlevler bağlamında sağlanan özerklik, sistemin karma bir yönetim anlayışını benimsemesine olanak tanımaktadır. Bu yapı, merkezî otoritenin belirlediği ulusal standartlarla yerel ihtiyaçları dengelemiş, böylece merkezî otorite ile bölgesel ve yerel unsurlar arasında etkili bir uyum ve iş birliği sağlanmıştır. Bu karma model, Güney Kore'nin eğitim sisteminde yüksek performans elde etmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Kaewkumkong ve Jaiborisudhi, 2021).

Güney Kore'de Eğitim Bakanlığı, ana idari organ olarak müfredat standartlarının belirlenmesinden, ulusal eğitim politikalarının oluşturulmasından ve hem kamu hem de özel eğitim kurumlarında kaliteyi garanti altına almaktan sorumludur. Eğitim yönetimi, üç farklı düzeyde yapılandırılmıştır: ulusal, bölgesel ve yerel. Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı; politika geliştirme, müfredat tasarımı ve finansman gibi stratejik kararların alınmasında merkezi bir otorite olarak görev yapmaktadır. Bölgesel düzeyde belediyeler ve eyalet düzeyindeki eğitim ofisleri, ulusal politikaların uygulanmasına katkıda bulunurken; taşra düzeyinde yerel eğitim ofisleri, okul yönetimi ve idari süreçleri yürütmekle yükümlüdür (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011).

Belediye düzeyindeki eğitim yönetim yapısı, esas olarak müfredatın uygulanması, okul faaliyetlerinin izlenmesi ve okul altyapısının bakımı gibi işlevleri yerine getirmektedir. Belediye, ilçe ve köy düzeyinde toplamda 176 yerel eğitim ofisi bulunmakta olup, bu ofisler

kamu ve özel okulların denetiminden sorumludur. Ancak, bağımsız karar alma yetkisine sahip olmayan bu birimler, yalnızca merkezî veya bölgesel otoriteler tarafından belirlenen standart süreçleri uygulamaktadır (Yun, 2000).

1991 yılında yürürlüğe giren Yerel Eğitim Özerkliği Yasası, merkeziyetçilikten uzaklaşmayı teşvik eden ve yerel yönetimlere daha fazla yetki tanıyan önemli bir düzenleme olarak dikkat çekmektedir (Ministry of Education [MOE], 2023). Bu yasa ile yerel eğitim otoritelerine K-12 eğitimi kapsamında işe alım, finansman sağlama ve politika belirleme gibi alanlarda geniş yetkiler verilmiş, bölgesel eğitim ofisleri, okul operasyonları, idari görevler ve bütçe denetimi konularında daha bağımsız hale gelmiştir. Örneğin, yerel düzeyde süperintendent seçimi doğrudan yerel eğitim ofislerinin sorumluluğuna bırakılmıştır. Süperintendent, bölgedeki tüm okulların yönetiminden, bütçe düzenlemesinden, öğretmen atamalarından ve eğitim politikalarının yerel düzeyde uygulanmasından sorumlu en üst düzey yöneticidir (Gülsoy Kerimoğlu, 2019). Bununla birlikte, bu yöneticiler ve yerel otoriteler, Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ulusal standartlara ve genel politikalara uyum sağlamakla yükümlüdür. Yasayla yerelleşme yönünde önemli adımlar atılmış olsa da merkeziyetçi eğilim hâlâ güçlü bir şekilde devam etmekte ve merkezî hükümet, ulusal eğitim standartlarının oluşturulması ve reformların uygulanmasında etkili bir rol oynamaktadır (Kim, 2007).

Yerel düzeyde eğitim yönetimi, yerel eğitim ofisleri ve eğitim kurulları tarafından yürütülmektedir. Yerel eğitim ofisleri, bütçe yönetimi, insan kaynakları planlaması ve karar alma süreçlerini denetlemekten sorumlu temel yönetim birimleridir. Eğitim kurulları ise eğitimle ilgili stratejik kararların alınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yerel Eğitim Kanunu kapsamında oluşturulan bu kurullar, genellikle yedi ile on beş üye arasında değişen bir yapıya sahiptir ve üyeler, ebeveynler ile eğitimciler arasından seçilmektedir. Her il ve büyükşehirde kurulan bu kurullar, yasa yapma yetkisine sahip olmasalar da, eğitim politikalarının değerlendirilmesi ve uygulanmasında kritik görevler üstlenmektedir (Kim, 2006).

Yerel Eğitim Ofisleri, özerk eğitim yönetim sisteminin temel bileşenleri olarak hizmet vermektedir. Eğitimle ilgili kararlar, her bölgedeki eğitim kurulu ve üst düzey yöneticiler tarafından alınmaktadır. Üst düzey yöneticiler, bütçe düzenlemesi, okul kaynaklarının denetimi ve eğitim yönergelerinin hazırlanmasından sorumludur. Bu

yöneticiler, eğitim kurulları tarafından seçilerek dört yıllık bir süre için görev yapmaktadır. Ayrıca, okul kurulları tarafından alınan önemli kararların yerel meclis tarafından onaylanması gerekmektedir (Kahraman, 2016).

Sonuç olarak, Güney Kore eğitim sistemi, merkezîyetçilik ile yerelleşme arasında bir dengeyi benimseyen karma bir yapı sergilemektedir. Merkezî otorite, ulusal standartların oluşturulması ve eğitim politikalarının belirlenmesi gibi kritik alanlarda liderlik ederken, yerel yönetimlere sağlanan yetkiler, bölgesel ve yerel ihtiyaçların karşılanmasına olanak tanımaktadır. Bu yapı, Güney Kore'nin eğitim sisteminde etkinlik ve esneklik sağlayarak uluslararası alanda yüksek bir başarı göstermesine katkıda bulunmaktadır.

4.1.1.1. Okul Yönetim Kurulu

Güney Kore'deki okullar, ilkokuldan liseye kadar eğitim yönetiminde tamamen standartlaştırılmış bir yapıya sahiptir. Bu okullar, yasal olarak tanınmış bir kurum olan ve kanunla zorunlu hale getirilen Okul Yönetim Kurulu (OYK) tarafından yönetilmektedir. OYK, öğrencilerin, velilerin ve toplumun çıkarlarını temsil etmek amacıyla okulun eğitim politikalarına yön vermektedir. Kurul, okullarda daha fazla özerklik ve hesap verebilirlik sağlamakla birlikte, demokratik, mantıklı ve şeffaf politika kararlarının alınmasına katkıda bulunmaktadır. OYK'nın amacı, eğitimde paydaşların aktif katılımını teşvik ederek okul yönetim süreçlerini güçlendirmektir (Lo ve Gu, 2008).

OYK, tüm ulusal ilk, orta, lise ve özel okullarla kamu kurumları tarafından kurulan ve yönetilen bir yapıya sahiptir. Bu kurullarda, eğitimle ilgili önemli konular tartışılmakta ve alınan kararlar okul yönetimine yön vermektedir. Kurul, okulun bütçesi, okul kuralları ve yönetmelikleri, ders kitapları ve öğretim materyali seçimi gibi konularda karar alma yetkisine sahiptir. Ayrıca, okul yönetiminde demokratik bir ortam yaratmayı hedefleyerek öğrenciler, veliler ve öğretmenler gibi eğitimdeki farklı paydaşların fikirlerine yer vermektedir. Bu yaklaşım, paydaşların okul politikalarına katkıda bulunmasını ve eğitim süreçlerinde daha aktif rol almasını sağlamaktadır (Yang, 2004).

Devlet okullarında OYK, karar alma yetkisine sahip bir yapı olarak görev yaparken, özel okullarda danışma organı niteliği taşımaktadır. Müdürler, okulun genel yönetiminde OYK'nın aldığı kararları uygulamakla yükümlüdür. OYK, yılda sekiz ila on kez toplanarak bütçe yönetiminden öğretim materyali seçimlerine kadar geniş bir yelpazede kararlar alır ve bu kararların uygulanmasını izler. Bu sistem, Güney Kore'deki okullarda

yönetim süreçlerinin daha demokratik ve hesap verebilir bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır (Khanal ve Timilsena, 2022).

4.1.2. Güney Kore’de Eğitim Yöneticilerinin Seçimi ve Atanması

Güney Kore’de okul yöneticilerinin seçimi ve atanması iki temel yöntemle gerçekleştirilmektedir: Davet sistemi ve terfi sistemi. Davet sistemi, okul topluluğunun katılımıyla müdür seçimini kolaylaştırarak yerel ihtiyaçlara uygun bir yönetim anlayışı sunarken; terfi sistemi, kariyer ve performans temelli bir değerlendirme süreciyle liderlik pozisyonlarını belirlemektedir (Huang ve Wang, 2024).

4.1.2.1. Davet Sistemi

Güney Kore’de eğitim yöneticilerinin seçiminde kullanılan davet sistemi, yerel ihtiyaçları ve okul dinamiklerini önceliklendiren bir modeldir. Bu sistem, merkeziyetçi yönetim anlayışından uzaklaşarak okulların özerkliğini artırmayı ve demokratik yönetim ilkelerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Davet sistemi, okul topluluklarının müdür seçim sürecinde aktif rol almasını sağlayarak katılımı teşvik eder. Sistemin temel karakteristik özellikleri arasında yerel eğitim ofislerinin bölgesel ihtiyaçlara uygun müdür adaylarını değerlendirme yetkisi ve OYK’nın süreçteki etkin rolü bulunmaktadır. Ayrıca, davet sistemi, okulun özgün ihtiyaçlarına uygun müdür atamalarını teşvik ederek, terfi sisteminin bazı sınırlamalarını gidermeyi hedeflemektedir. Özellikle terfi sisteminde, okulun işleyişine ve personelin katılımına yönelik eksiklikleri tamamlayıcı bir alternatif olarak görülmektedir (Güzel, 2023).

1996 yılında uygulamaya konulan davet sistemi, öğretmenler ve velilerin tercih ettikleri bir adayı okul müdürü olarak davet etmelerine olanak tanımaktadır. Bu sistem, okulun ve yerel ihtiyaçların dinamiklerine uygun bir yönetim anlayışını benimsemeyi amaçlamaktadır. Müdürlük pozisyonuna başvurmak isteyen bireylerin, gerekli sertifikalara sahip olmaları ve davet sürecinin gerekliliklerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Esneklik ve toplumsal beklentilere yanıt verebilme kapasitesi ile dikkat çeken davet sistemi, yerel ihtiyaçlara duyarlı müdür atamalarını mümkün kılarak eğitim yönetiminde daha etkin bir model sunmaktadır (Yang, 2004).

Huang ve Wang’a (2004) göre, davet sisteminin uygulanma süreci beş temel adımdan oluşmaktadır.

1. *Başvuru:* Okul Yönetim Komitesi (OYK), davet yöntemiyle okul müdürü istihdam etmek için büyükşehir veya il eğitim ofisindeki yetkililere başvuruda bulunur. Bu başvuru genellikle mevcut müdürün emekliliği ya da başka bir okula tayini gibi durumlarda yapılmaktadır.

2. *Değerlendirme:* Davet yöntemiyle müdür atanacak okullar belirlenir. Yerel eğitim ofisi yetkilileri, bölgenin mevcut koşullarını, eğitim durumunu ve velilerin görüşlerini detaylı bir şekilde değerlendirir. OYK'nın bu süreci kapsamlı bir şekilde incelemesi beklenir.

3. *İlan:* Müdür pozisyonu için davet süreci resmî olarak ilan edilir. Ulusal okullar için Eğitim Bakanı, kamu okulları için ise eğitim müfettişi bu ilanı yapar. Müdürlük pozisyonuna başvuracak adaylardan, gerekli belgeler ve okul yönetim planları talep edilir.

4. *Aday Önerisi:* OYK, müdürlük pozisyonu için belirlenen kontenjanın iki katı kadar aday önerir. Adaylar, başvuruları ve deneyimleri dikkate alınarak değerlendirilir ve seçilen adaylar il eğitim müfettişine veya Eğitim Bakanı'na sunulur.

5. *Atama:* Eğitim Bakanı veya Eğitim Müfettişi, sunulan adaylar arasından birini seçer ve bu aday, müdür olarak atanması için Devlet Başkanına önerilir.

4.1.2.2. Terfi Sistemi

Güney Kore'de eğitim yöneticilerinin seçim ve atanmasında kullanılan ikinci yöntem, terfi sistemidir. Bu sistem, okul müdürü olmayı hedefleyen öğretmenler için oldukça rekabetçi bir süreç sunmaktadır. Güney Kore'de terfi sistemi yoluyla yalnızca az sayıda öğretmen okul yöneticisi pozisyonuna ulaşabilmektedir. Bir devlet okulunda müdür olabilmek için öğretmenlerin kariyerleri boyunca uzun süreli ve yoğun bir çaba göstermesi gerekmektedir. Terfi sürecinde bireysel puanlar; hizmet yılları, performans değerlendirmeleri, mesleki eğitimler, akademik araştırmalar, uzak bölgelerde hizmet verme ve yerel eğitim ofislerinde çalışma gibi kriterlere göre hesaplanmaktadır (OECD, 2024).

Bu sistemde öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler, çeşitli terfi değerlendirme kriterleri doğrultusunda yetenek ve becerilerinin ölçülmesini amaçlayan bir süreçten geçmektedir. Eğitim otoriteleri, değerlendirme puanlarına dayanarak oluşturulan terfi aday listelerindeki sıralamaya göre müdür atamalarını gerçekleştirmektedir (Yoo, 2022). Bu süreç, eğitim yönetiminde liyakati artırmayı ve deneyimli liderlerin göreve gelmesini sağlamayı hedeflemektedir.

Okul müdürü olmayı hedefleyen bir öğretmenin, ortalama 20 yıllık yoğun bir öğretmenlik kariyerinin ardından önce müdür yardımcısı olarak atanması, ardından yaklaşık beş yıl boyunca bu görevde bulunması gerekmektedir. Bu geleneksel terfi süreci, bir müdürlük pozisyonuna ulaşmanın toplamda yaklaşık 25 yıl sürebileceğini göstermektedir. Bu uzun süreli süreç nedeniyle, Güney Koreli okul müdürleri, OECD üyesi ülkeler arasında en yüksek yaş ortalamasına sahip liderler arasında yer almaktadır (Wu vd., 2019).

Tablo 4.1’de belirtildiği gibi terfi sisteminde, temel olarak dört ana değerlendirme göstergesi bulunmaktadır: Çalışma deneyimi, performans düzeyi, çalışma ve araştırma verimliliği ile ilave performans ölçütleri (Güzel, 2023). Bu değerlendirmeler sonucunda, öğretmenler müdür yardımcısı ya da okul müdürü pozisyonlarına yükselebilmektedir. Genel olarak bakıldığında, öğretmenler tecrübe ve hizmet performansı alanlarında kolaylıkla tam puan alabilmektedir. Ancak, üçüncü ve dördüncü değerlendirme göstergeleri oldukça rekabetçi olup, bu göstergelerin puanlama süreci sıklıkla anlaşmazlıklara yol açabilmektedir (Wu vd., 2019).

Tablo 4.1. Güney Kore’de Terfi Sisteminde Bulunan Performans Ölçütleri ve Değerlendirme Kriterleri

Performans Ölçütleri	Değerlendirme Kriterleri
1. Çalışma Deneyimi	20 sene için en yüksek puan
2. Performans Düzeyi	Son beş senelik performans değerlendirmeleri içinde en yüksek puana sahip üç sene dikkate alınır (her biri 100 puan üzerinden)
3. Çalışma ve Araştırma Verimliliği	Eğitim performansı (senede 60 saat mesleki çalışma ve araştırma) + Araştırma performansı (yüksek lisans, doktora, araştırma konferanslarına katılım)
4. İlave Performans Ölçütleri	Araştırma okullarında verilen hizmet, yabancı eğitim kurumlarından alınan görevlendirmeler, okul içi şiddeti önleme düzeyi, yardımcı öğretmen olarak hizmet tecrübesi, kötü şartlarda görev yapma, gençlik gruplarına rehberlik etme, bilgisayar gibi konularda ulusal teknik yeterlilik sertifikalarının alınması vb.

Müdürlerin değerlendirilmesine ilişkin standart bir hüküm veya resmî bir prosedür bulunmamaktadır. Bununla birlikte, müdürler görevlerinin ilk dört yılını tamamladıktan sonra, büyükşehir ve bölge eğitim ofislerindeki personel komiteleri tarafından performans değerlendirmesine tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda başarılı bulunan müdürlerin görev süreleri dört yıl daha uzatılabilmektedir. Resmi bir düzenleme olmamakla birlikte, değerlendirmeler çoğunlukla yerel eğitim müfettişleri tarafından, okul

denetimi veya okul yönetimi değerlendirmeleri sırasında gayriresmî bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Yang, 2004).

Terfi sisteminde değerlendirmeye alınan dört ana kriter aşağıda detaylı bir şekilde incelenmiştir.

4.1.2.2.1. Mesleki Deneyim (Kıdem)

Mesleki deneyim değerlendirmesi, Eğitim Personeli Terfi Yönetmeliği'nin 3. maddesine göre, eğitim profesyonellerinin iş deneyimlerine dayanarak görevlerini ne ölçüde yerine getirdiklerinin incelenmesini içerir. 25 Mayıs 2007'de yapılan düzenleme ile gerekli deneyim süresi 20 yıldan 15 yıla, maksimum puan ise 90'dan 70'e düşürülmüştür. Tablo 4.2, mesleki deneyim değerlendirmesi için yetkili birimleri, değerlendirme süresini ve puanlama yöntemlerini göstermektedir (Güzel, 2023).

Tablo 4.2. Güney Kore'de Mesleki Deneyim Değerlendirmesi

Kategori	Detay
Değerlendirme ve Onay Makamı	Mesleki deneyimi değerlendirme ve onaylama yetkisine sahip makamlar, terfi adaylarının kayıt belgelerini hazırlamakla sorumludur. İlkokul ve ortaokul müdürleri için bu yetki, il veya bölge eğitim müfettişliklerine aittir.
Değerlendirme Tarihi	Her yıl düzenli olarak 31 Aralık'ta yapılır.
Çalışma Deneyimi Türleri ve Değerlendirme Süreci	Değerlendirmeye alınan mesleki deneyim, temel mesleki deneyim ve ek mesleki deneyim olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Temel mesleki deneyim, değerlendirme tarihinden itibaren 15 sene olarak hesaplanırken, ek mesleki deneyimi ise temel mesleki deneyimden önceki beş sene süresince dikkate alınır.
Değerlendirmeye Dahil Olan Mesleki Deneyim	Deneyim, öğretim deneyimi, eğitimde yönetim deneyimi, eğitimde araştırma deneyimi ve diğer deneyimler olmak üzere tür ve seviyeye göre sınıflandırılmaktadır.
Mesleki Deneyim Değerlendirmesinin Puanlaması	Mesleki deneyim değerlendirme puanı, temel mesleki deneyim puanı ile ek mesleki deneyim puanının toplamı olarak hesaplanır. Bir aday, 15 sene temel mesleki deneyim ve 5 sene ek mesleki deneyim varsa tam puan alır. Temel mesleki deneyim 64 puan üzerinden değerlendirilirken, ek mesleki deneyim 6 puan üzerinden değerlendirilir.
Sonuçların Bildirilmesi	Bir aday, değerlendirme başvurusu yaptığında, sonuçlara erişim hakkı kazanır.

4.1.2.2.2. Hizmet Puanı

Eğitim Personeli Terfi Yönetmeliği'nin 16. Bölümü'ne göre, hizmet puanı değerlendirilmesi ile ilgili olarak müdür yardımcısının hizmet performansı, hizmet uygulama yeteneği ve hizmet uygulama tutumu değerlendirilir. Değerlendirme süresi boyunca, değerlendirilen aday her yılın 31 Aralık tarihine kadar bir performans raporu

hazırlar ve sunar; bu rapor, değerlendirme ve onay süreçlerinde kullanılır. İlgili okul müdürü, değerlendirme yetkisini taşıyan otorite iken, onay işlemleri il veya bölge eğitim müdürüne aittir. Eğitim müdürü, terfi için aday olan müdür yardımcısının hizmet puanlarını onaylamakla sorumlu olmanın yanı sıra, okul müdürü olarak atanabilecek akademik personel/araştırmacıların hizmet puanlarını da yetkilendirir. Puanlama ölçütleri aşağıda Tablo 4.3'te verilmiştir (Güzel, 2023).

Tablo 4.3. Güney Kore'de Hizmet Puanlama Ölçütleri

Değerlendirme Ölçütleri	Alt Kategoriler	Puan
Yetkinlik ve Tutum	1. Eğitimcilik Karakteri	10
	2. Devlet Memuru Olarak Tutumu	10
Hizmet Performansı ve Hizmet İcra Yeteneği	1. Eğitim Faaliyetlerine Desteği ve Eğitim Araştırmaları	40
	2. Eğitim Personeline Desteği	20
	3. İdari İşlerin Yönetimi	20
Toplam		100

Değerlendirme, aşağıdaki puan aralıklarına dayalı olarak harfli notlandırma sistemine göre yapılmaktadır: A (95 puan ve üzeri), B (90-95 puan arası), C (85-90 puan arası) ve D (85 puan altı). Değerlendirme sonuçları, adayın talep ettiği özel bir durum olmadığı sürece, nihai hizmet puanı olarak kendisine bildirilir (Güzel, 2023).

4.1.2.2.3. Eğitim Puanı

Eğitim puanı değerlendirmesi iki ana bölüme ayrılmaktadır: Eğitimci puanı değerlendirilmesi ve araştırma performansı değerlendirilmesi. Eğitimci puanı değerlendirilmesi, hizmet içi eğitim ve sertifika eğitimlerinin puanlarının toplamı ile hesaplanmaktadır. Okul müdürü sertifikası eğitiminin tamamlanma süresi, önceki 30 gün ve 180 saatlik süreden 50 gün ve 360 saate uzatılmıştır. Bu eğitim çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır: Genel eğitim konuları (temel yeterlilikler) toplamda %10-20, öğretmenlik mesleği ve müdür yardımcılığı sürecinden sonra tamamlanması gereken uzmanlık eğitimi (genel öğretmenlik mesleği) %10-20 arasında yer almakta ve okul yönetimi, eğitim ekonomisi, kurumsal yönetim gibi okul idaresinde gerekli uzmanlık alanlarına ilişkin eğitim (uzmanlık alanları) bu süreçte yer almaktadır (Kim vd., 2007).

Araştırma performansı puanı, araştırma yarışmalarında kazanılan ödül puanları ile akademik unvanlar için verilen puanların toplamı ile hesaplanır. Bireyin araştırma performansı, üç dereceli bir puanlama ölçeği ile değerlendirilir (Güzel, 2023).

4.1.2.2.4. Ek Puanlar

Ek puanlar, genel ve isteğe bağlı olarak sınıflandırılır ve kayıt yetkilisi, puan türlerini ve gereksinimlerini belirler. Bazı öğretmenler, puan almak için aynı kurslara defalarca katılmak veya kısa sürede çok sayıda ders vermek zorunda kalmaktadır. Araştırma sunumları ve konferanslar, eğitim kalitesini artırmaktan çok, terfi puanı toplama amacı taşımaktadır. Öğretmenler, bölgesel farklılıklarla verilen ek puanların ayrımcı olduğunu düşünmekte ve araştırma ile model okul seçiminde zorluklar yaşamaktadır. Öğretmenler, zorlu bölgelere kıyasla daha rahat çalışma imkânı sunan yerlere yönelmektedir (Yang, 2004).

Büyükşehir ve il eğitim ofisleri, okul müdürü atama sürecinin bir parçası olarak, adayların yetkinliklerini ve becerilerini değerlendirecek müdür atama jüri komitesini oluşturur. Müdür atama jüri komitesi tarafından önerilen adayı tartışıp değerlendiren büyükşehir ve il eğitim ofislerinin insan kaynakları birimi, başvuruyu eğitim müfettişliğine önerir. Eğitim ofislerinin insan kaynakları birimi ve müdür atama jüri komitesinin yapısı ve önemli özellikleri Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. İnsan Kaynakları Birimi ile Müdür Atama Jüri Komitesi Yapı ve Fonksiyonları

Alt Kategori	Eğitim Ofisi İnsan Kaynakları Birimi	Müdürü Atama Jüri Komitesi
Oluşum	Büyükşehir/il eğitim ofislerine bağlı olarak kurulur.	Büyükşehir/il eğitim ofislerine bağlıdır; aynı zamanda eğitim ofisleri insan kaynakları biriminin bir alt birimi ya da özel birimi olarak kurulmaları mümkündür.
Yapı	Birim başkanı da dahil olmak üzere, 7 ila 9 üyeden oluşan komitenin en az üçte biri müdürlük dışından olmalıdır.	Kurul, en az üç kişiden oluşur ve kişi sayısında değişiklikler olabilir; üyelerinin üçte biri müdürlük dışından olmalıdır.
İncelenen Alanlar	Müdür atamalarıyla ilgili olarak jüri kurulunun yapısı ve yönetimi üzerine tartışmalar yürütülür.	Okul yönetim önerisi ve mülakat sonuçları doğrultusunda, müdür atamasına aday olan kişilerin yetenekleri ve kapasiteleri üzerine tartışmalar yapılır ve değerlendirmeler gerçekleştirilir.
Sonuçların Duyurulması	Sonuçlar eğitim yöneticilerine iletilir.	Sonuçlar insan kaynakları birimine iletilir.

Müdür terfi süreci, eğitim otoriteleri veya üniversite rektörleri (ulusal yükseköğretim kurumlarına bağlı okullar için) tarafından bir işe alım stratejisinin geliştirilmesiyle başlar. Bu süreç, başvurucunun tüm mesleki geçmişini, iş deneyimini, eğitim başarılarını ve diğer ilgili niteliklerini değerlendiren bir terfi aday listesi

oluşturmayı içerir. Süreç, bakanın onayı ve adayın nihai seçimi ile tamamlanır. Müdürün terfi yöntemiyle işe alma süreci aşağıdaki üç aşamadan oluşmaktadır (Kim vd., 2007).

İlk aşamada, müdürlük terfisi için uygun adayların yer aldığı bir liste hazırlanır ve bu listeden nitelikli kişiler seçilir. Üniversitelere bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okulları için aday listesi ilgili üniversitenin rektörü tarafından düzenlenir. Devlet okulları için ise bölge ve büyükşehir eğitim ofisleri listeyi oluşturur. Bu yıllık liste, 31 Ocak itibarıyla tamamlanır ve adaylar, en yüksek puandan başlamak üzere, puanlarına göre azalan sırayla sıralanır (Güzel, 2023).

İkinci aşamada müdür adayları değerlendirmeye tabi tutulur. Her büyükşehir veya il eğitim merkezinde, biri komite başkanı olmak üzere yedi ila dokuz üyeden oluşan bir insan kaynakları birimi bulunur. İnsan kaynakları birimi, değerlendirme komitesinin oluşturulması ve yönetilmesinden sorumludur ve bu komite, müdürlük için uygun adayları seçer. Bu süreçte, komite adayın fiziksel ve zihinsel sağlığını, okulu yönetme yeteneğine engel teşkil edebilecek herhangi bir durumun olup olmadığını inceler ve müdürlük görevi için uygunluğunu etkileyebilecek diğer faktörleri değerlendirir (Güzel, 2023).

Üçüncü aşamada, aday bir okul yönetim planı hazırlayarak komiteye sunar. Her büyükşehir veya il eğitim ofisinin ana istihdam değerlendirme komitesi, adayın uygunluğunu mülakat ve okul yönetim planının incelenmesi yoluyla değerlendirir. Okul yönetim planında, adayın seçilmesi durumunda okulu nasıl yöneteceğine dair bir strateji yer almalıdır. Ayrıca bu planda, adayın kişisel geçmişi, eğitim felsefesi, okul yönetim hedefleri ve vizyonu, eğitimde elde ettiği başarılar, eğitim reformuna yönelik isteği ve mevcut uygulama stratejileri gibi özgün unsurların bulunması gerekmektedir (Güzel, 2023).

Yetkili eğitim müfettişi, adayın üç aşamayı başarıyla tamamlayıp müdürlük pozisyonu için uygun bulunduğunu değerlendirerek adayı Eğitim Bakan Yardımcısı ve Milli Eğitim Bakanı'na önerir. Ardından aday, Cumhurbaşkanı tarafından okul müdürü olarak atanmak üzere davet edilir. Özel okul müdürleri ise okulun statüsüne göre istihdam edilir ve belirtilen süreçlere tabi değildir. Özel Okullar Öğretim Kanunu'na göre, müdür, özel okulu kuran şirketin yöneticisi tarafından atanır ve gerekli niteliklere sahip olmasa dahi göreve başlayabilir. Müdür atama stratejisinin eğitim otoriteleri veya üniversite rektörleri (ulusal kurumlarla ilişkili okullar için) tarafından oluşturulmasının ardından,

müdür terfi süreci başlar. Bu süreç, adayların tüm iş geçmişi, mesleki deneyimi, eğitim durumu ve diğer kriterler göz önünde bulundurularak bir liste oluşturulmasını ve bakanın onayıyla atamaya uygun bir adayın seçilmesini kapsar (Kim ve ark., 2007).

Eğitim Bakanı, okul müdürlerinin istihdamına ilişkin olarak büyükşehir ve bölge müfettişlerinden gelen önerileri alır. Bakan, bu önerileri değerlendirdikten sonra adayların isimlerini atama için Devlet Başkanına iletir. Bu süreç sonucunda, Devlet Başkanı müdürleri atar. Görev sürelerini tamamlayan müdürler, ilk dört yıllık dönemlerinin ardından bir dört yıllık dönem daha yeniden atanma hakkına sahiptir (Güzel, 2023).

Yukarıda açıklanan tüm süreçleri özetleyen basamaklar Tablo 4.5'te verilmiştir (Kim vd., 2007).

Tablo 4.5. Güney Kore'de Okul Yöneticisi Terfi Atamaları Süreci

Aşama	Sorumlu Birim
Müdür İstihdam Planının Oluşturulması	Eğitim otoriteleri/Üniversite rektörlükleri
Eğitim Kurumu Yönetim Bildirisi Hazırlanması ve Paylaşılması	Eğitim yöneticisi adayları
Eğitim Yöneticisi Adaylarının Mülakatı	Müdür ataması jüri komitesi
Eğitim Yöneticilerinin Mesleğe Uygunluk Değerlendirmesi	Personel komitesi
Okul Yöneticisi Ataması İçin Aday Önerisi Atamanın Yapılması	Eğitim otoriteleri/Üniversite rektörlükleri > Bakan Bakan

4.1.3. Güney Kore'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Müdür yardımcılığı veya müdürlük pozisyonlarına hazırlık sağlayan özel bir kurum bulunmadığından, sertifika almak için zorunlu olan eğitimler hizmet öncesi yetiştirme programı olarak değerlendirilebilir. Tüm aday müdürlerin, 180 saat süren ve altı hafta boyunca devam eden okul müdürlüğü eğitim kursunu tamamlamaları ve bu doğrultuda sertifika almaları gerekmektedir. Söz konusu eğitim, Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Eğitimi Yönergeleri çerçevesinde, Kore Ulusal Eğitim Üniversitesi ile Seul Ulusal Üniversitesi tarafından sunulmaktadır (Yang, 2004).

Müfredatın %10-20'si genel kültür (temel bilgi), %10'u temel eğitim, %70-80'i ise okul yönetimi konularını (örneğin, okul idaresi, finans, kurumsal yönetim) kapsamaktadır. Eğitim, ön eğitim ve ana eğitim olmak üzere iki aşamaya ayrılmaktadır. Ön eğitim, bir haftada tamamlanacak şekilde 30 saatlik bir program olarak düzenlenir ve ilgili bölgenin eğitim ofisine bağlı hizmet içi eğitim kurumu tarafından yürütülür. Ana eğitim ise en az

150 saatlik bir program olarak beş hafta boyunca sürdürülür ve bu süreç, ilgili hizmet içi eğitim kurumu tarafından planlanır, uygulanır ve yönetilir (Kim vd., 2007).

Yeni atanmış müdürler için ise Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı, yeni müdür işe alım sisteminin tanıtımıyla birlikte bu eğitimlerin güçlendirilmesini içeren bir plan açıklamıştır. Buna göre, yaklaşık on haftalık bir eğitim programı, öncelikli olarak davet usulüyle veya açık başvuru yöntemiyle istihdam edilen müdürlere sunulur. Bu sayede, yeni müdürlerin okul inovasyon süreçlerine liderlik etmeleri için gerekli fırsatlar sağlanmış olur (Güzel, 2023).

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Hollanda’nın PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

PISA 2022 sonuçlarına göre Hollanda, matematik ve fen bilimlerinde OECD ortalamasının üzerinde bir performans sergilemiştir. Matematikte 493 puanla, öğrencilerin %73’ü temel yeterlilik seviyesi olan Düzey 2’ye ulaşmıştır. Ayrıca %15’i en yüksek seviyelere erişmiştir, bu oran OECD ortalamasının (%9) oldukça üstündedir. Fen bilimlerinde ise 488 puan alarak OECD ortalamasını (485) hafifçe geçmiştir. Ancak okuma becerileri açısından 459 puanla OECD ortalamasının altında kalmış, bu durum özellikle COVID-19 pandemisinin etkisiyle ilişkilendirilmiştir (Kocabaş, 2023).

4.2.1. Hollanda Eğitim Yönetim Sistemi

Hollanda eğitim sistemi, dünyadaki en yüksek resmî özerklik derecelerinden birine sahip olup, bu durum özellikle okul kurulları için geçerlidir. OECD istatistiklerine göre, Hollanda’daki okul kurulları eğitimle ilgili kararların %86’sını kendileri alırken, merkezi hükümet yalnızca %14’üne müdahale etmektedir (OECD, 2016a). Bu yapı, Hollanda Anayasası’nın eğitim hizmetlerinin özerkliğini ve ücretsiz olmasını garanti etmesiyle uyumludur. Merkezî hükümet, genel standartlar, hedefler ve testler aracılığıyla sistemi denetlerken, performansı düşük okullara gerektiğinde müdahale edebilir (Nusche vd., 2014; Özoğlu, 2022).

Hollanda eğitim sistemi, eğitimde bağımsızlık ilkesini temel bir değer olarak benimsemektedir. Bu bağımsızlık, eğitim kurumlarının kendi ilkelerini oluşturma, yönetme

ve seçme yetkisini kapsamaktadır. Anayasa'nın sağladığı bu özgürlük, okullarda çeşitliliğin artmasına katkıda bulunmuştur (Plomp vd., 1996). Diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında, Hollanda'daki okullar yüksek bir özerkliğe sahiptir. Okul kurulları, birden fazla okulu yönetebilen yasal yapılardır ve gönüllülerden veya deneyimli yöneticilerden oluşabilmektedir. Bu kurullar, kalite kontrolü, personel yönetimi ve eğitim planlaması gibi alanlardan sorumludurlar. Öğretmenler, okul yönetimine aktif bir şekilde dâhil edilirken, büyük okullarda birden fazla yönetici görev alabilmektedir (OECD, 2021).

Her eğitim kurumu, düzenlemelerin, yasaların ve personel politikalarının uygulanmasından sorumlu olan ve genellikle okul kurulu tarafından işletilen yasal bir kuruluş tarafından yönetilmektedir. Kamu okulları başlangıçta yerel veya devlet yönetimleri tarafından kurulup yönetilirken, 1980'lerde bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönemde yerel yönetimler, okul kurulu işlevi görece vakıflar veya yasal kuruluşlar oluşturarak yönetim görevlerini bu yapılara devretmiştir (Nusche vd., 2014).

Hollanda eğitim yönetim sistemi Tablo 4.6'da verilmiştir (Van Twist vd., 2013).

Tablo 4.6. Hollanda Eğitim Yönetim Sistemi

Kurum	Rol Kategorisi	Rol Detayları
Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı	Okullardaki genel eğitim kalitesinden sorumludur	<ul style="list-style-type: none"> • Ulusal politikanın geliştirilmesi • Kalite normlarının geliştirilmesi • Destekleyici finansmanın geliştirilmesi önlemler • Finansmanı durdurma veya okulları kapatma yetkisi
Eğitim Müfettişliği	Kalite, finans, sosyal güvenlik ve vatandaşlık açısından eğitimin denetlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Okulları ve 2007'den beridir okul kurullarını belli bir denetim çerçevesi kullanarak değerlendirme • Mükemmel okulların duyurulması • Kararların kamuya açıklanması
Sektör Konseyleri	Belirli eğitim seviyelerini temsil eden ve bu alanlarda politika geliştirmeye yardımcı olan kurumlar	<ul style="list-style-type: none"> • PO-Raad: Temel eğitim sektörünü temsil eden konsey • VO-Raad: Ortaöğretim sektörünü temsil eden konsey • MBO-Raad: Mesleki eğitim sektörünü temsil eden konsey
Yerel Yönetim(Eğitimden Sorumlu Belediye Başkan Yardımcısı)	Okul binalarının sahibi ve bakımından sorumlu	Yerel düzeyde fon ve yardım sağlayarak okullardaki eğitimin kalitesini artırma
Okul Kurulları	Okulun resmi bileşeni, okulun kurumsal ve eğitimsel	<ul style="list-style-type: none"> • Kurumsal vizyon ve yapıyı

	kalitesinden sorumlu ve hesap verebilir	belirler. <ul style="list-style-type: none"> Eğitim yöneticilerini istihdam eder, yetiştirir ve işlerine son verir. Eğitim kalitesini yönlendirir. Okulların bütçesini değiştirir.
İç Denetim Kurulu	Bütüncül denetim, okul kurulu danışmanı, okul kurulu üyelerinin iş vereni	<ul style="list-style-type: none"> Stratejik politikaların, yıllık raporların ve hesapların onaylanması Okul kurulu üyelerinin atanması, görevden alınması, yasal statüleri ve tazminatlarının düzenlenmesi Okul kurulunun ve üyelerinin yıllık değerlendirmesi Dış denetçinin atanması
Ortak Katılım Konseyi	Okul yönetiminde ortak karar/danışmanlık rolü	Okul yönetiminde öğretmenler, öğrenciler ve velilerin karar alma süreçlerine katılımını sağlamak için oluşturulan bir organdır.
Okul Yöneticisi	Okuldaki günlük işlerin yönetilmesi	<ul style="list-style-type: none"> Personel istihdam eder. Velilerle iletişimde kalır.
Öğretmen	Sınıftaki eğitim kalitesinden sorumludur.	Sınıfta değerliklik yapar ve velilerle iletişimde olur.
Veliler/ğrenciler	Eğitim sisteminin bir parçası, bazıları okul kurullarının veya veli konsey temsilcilerinin resmi bir parçası	Okula günlük katılır.

4.2.2. Hollanda'da Eğitim Yöneticilerinin Seçimi

Hollanda'da eğitim kurumu yöneticiliği, karmaşık ve önemli bir görev olup, bu pozisyonlara başvuran adaylar, titiz, şeffaf ve adil bir seçim sürecinden geçmektedir. Süreç, adayların niteliklerini, deneyimlerini ve liderlik becerilerini objektif şekilde değerlendirerek liyakat ve eşitlik ilkelerine dayanmaktadır (Nusche vd., 2014). Bu sayede, okulları etkin bir şekilde yönetebilecek yetkin liderlerin seçilmesi hedeflenmektedir.

Açık yönetici pozisyonları, okul web siteleri, yerel medya, eğitim kurumları dernekleri ve iş ilanları platformları gibi çeşitli kanallar üzerinden duyurulur. Duyurular, pozisyonun gerekliliklerini, başvuru sürecini ve son başvuru tarihini açıkça belirtir. İlköğretim düzeyinde, İlköğretim Yasası, müdür ve müdür yardımcısı adaylarının atanabilirliği için gerekli nitelikleri ve standartları belirlemektedir. Bu adayların temiz bir adli sicile, lisans mezuniyetine ve belirli yetkinlik şartlarına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, bu niteliklerin karşılındığını gösteren belgeleri sunmaları zorunludur (UNESCO, 2021).

Ortaöğretim düzeyinde ise, müdür ve müdür yardımcısı adaylarının temiz bir adli sicile ve okulda okutulan derslerden birinin lisans diplomasına sahip olmaları beklenmektedir. Ancak, bu gereklilik, merkezi yönetim kurulunun başkanı ve üyeleri için geçerli değildir. Adaylar, pozisyona olan ilgilerini bir motivasyon mektubu ve öz geçmiş ile yazılı olarak ifade eder (Nusche vd., 2014). Bu belgeler, adayların yetkinliklerini, motivasyonlarını ve pozisyonun gerekliliklerine uygunluklarını göstermektedir. Böylece seçim süreci, pozisyon için en uygun liderlerin belirlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

4.2.3. Hollanda'da Eğitim Yöneticilerinin Atanması

Hollanda'da eğitim kurumu yöneticiliği, karmaşık ve önemli bir görev olup, bu pozisyonlara başvuran adaylar titiz, şeffaf ve adil bir seçim sürecinden geçmektedir. Süreç, adayların niteliklerini, deneyimlerini ve liderlik becerilerini objektif şekilde değerlendirerek liyakat ve eşitlik ilkelerine dayanmaktadır. Bu sayede, okulları etkin bir şekilde yönetebilecek yetkin liderlerin seçilmesi hedeflenmektedir (OECD, 2016a).

Ortaöğretim düzeyinde, müdür ve müdür yardımcısı adaylarının temiz bir adli sicile ve okulda okutulan derslerden birinin lisans diplomasına sahip olmaları beklenmektedir. Ancak, bu gereklilik, merkezi yönetim kurulunun başkanı ve üyeleri için geçerli değildir. Adaylar, pozisyona olan ilgilerini bir motivasyon mektubu ve özgeçmiş ile yazılı olarak ifade ederler. Bu belgeler, adayların yetkinliklerini, motivasyonlarını ve pozisyonun gerekliliklerine uygunluklarını göstermektedir. Böylece seçim süreci, pozisyon için en uygun liderlerin belirlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Eurydice, 2024).

Bu süreçler, Hollanda eğitim sisteminin özerklik ve kaliteye verdiği önemi yansıtmaktadır. Okul kurulları, kararların %86'sını kendileri alırken, merkezi hükümet yalnızca %14'üne müdahale etmektedir (OECD, 2016a). Bu yapı, Hollanda Anayasası'nın eğitim hizmetlerinin özerkliğini ve ücretsiz olmasını garanti etmesiyle uyumludur. Merkezi hükümet, eğitim sisteminin genel çerçevesini belirleyerek standartlar, hedefler ve testler aracılığıyla kontrolü elinde tutar (Nusche vd., 2014). Okullara geniş bir özerklik tanıyan bu sistem, merkezi standartlarla denetlenir ve performansı düşük okullara gerektiğinde hükümet müdahale edebilir (Özoğlu, 2022).

Eğitim kurumlarının yönetimi, genellikle okul kurulu tarafından işletilen ve düzenlemelerin, yasaların ve personel kararlarının uygulanmasından sorumlu yasal olarak tanınmış kuruluşlar tarafından yürütülür. İlk olarak, kamu okulları yerel veya devlet

yönetimleri tarafından kurulmuş ve yönetilmiştir. Ancak, 1980'lerde bir değişim yaşanmış ve yerel yönetimler artık okul kurulu olarak hizmet edecek vakıflar veya diğer yasal kuruluşlar oluşturarak yönetim görevlerini bunlara devretmiştir (Nusche vd., 2014).

Bu sistem, Hollanda'daki okulların yüksek özerklik seviyesini ve eğitimde çeşitliliği desteklemektedir. Okul kurulları, bir veya daha fazla okul üzerinde yasal kontrol sahibidirler; bu kurullar gönüllülerden veya deneyimli yöneticilerden oluşabilir. Kalite kontrolü, personel ve eğitim planlama ve organizasyon gibi birçok alanı denetlerler. Öğretmenler okul yönetimine dahil olurlar ve büyük okullar, kurumu yöneten birçok yöneticiye sahip olabilirler (OECD, 2021).

Bu yapı, Hollanda eğitim sisteminin esnekliğini ve yerel ihtiyaçlara uyum sağlama kapasitesini artırmaktadır. Eğitim bağımsızlığı temel değeri, eğitim kurumlarının ilkelerini oluşturma, yönetme ve seçme yeteneğini içerir. Anayasa'nın güçlü özgürlükleri, okullardaki bu çeşitliliğin doğmasına neden olur (Plomp vd., 1996).

4.2.4. Hollanda'da Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Hollanda'da ilkökul eğitiminde görev alacak okul liderlerinin, profesyonel bir kayıt sistemine kaydolmaları gerekmektedir. Bu sistem, ilkökul eğitime yönelik mesleki standartlarla uyumlu eğitim programları sunan yüzlerce eğitim kurumunu akredite etmektedir. Ulusal mesleki standartlar, meslek üyelerinin sorumluluklarını tanımlamakta ve onların mesleki kimliklerini güçlendirerek mesleki sınırlarını çizmeyi amaçlamaktadır. Bu standartlar, eğitim liderlerine daha fazla mesleki özerklik kazandırmayı hedeflemektedir (Brejc vd., 2021).

Ortaöğretim düzeyinde ise, 2021 yılında tanıtılan revize edilmiş mesleki standartlar, okul liderlerinin profesyonel gelişim faaliyetleri için bir temel oluşturmaktadır. Ancak, ortaöğretimde okul liderlerinin profesyonel kayıta yer alması zorunlu değildir; bu durum, güçlü bir öneri olarak değerlendirilmektedir. Bu kayıt sistemi aracılığıyla, okul liderleri bireysel ihtiyaçlarına uygun profesyonel gelişim faaliyetlerine erişim sağlayabilmektedir. Bu faaliyetler, mesleki kayıt sistemi tarafından akredite edilmiş çeşitli eğitim kurumları tarafından sunulmaktadır (Nooruddin ve Bhamani, 2019).

Hem ilkökul hem de ortaokul düzeyinde mesleki standartlar, eğitim liderliği alanında rehberlik sağlayan ve liderlik uygulamalarını tanımlayan beş ana liderlik pratiği üzerine odaklanmaktadır. Bu standartlar, ortak bir dil oluşturmayı ve liderlerin bireysel

çalışma ortamlarına göre kişiselleştirilmiş gelişim süreçleri yürütmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Okul liderleri, performans değerlendirmesi veya seçim sonrasında, profesyonel gelişim faaliyetlerini ulusal kayıtlara kaydederek standartlarla uyumlu bir mesleki gelişim süreci yürütmektedir (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Hollanda’da okul liderlerinin yetiştirilmesine yönelik en önemli kurumlardan biri, 1989 yılında kurulan Hollanda Okul Yönetimi Okulu’dur (Nederlandse School voor Onderwijsmanagement [NSO]). Bu kurum, Eğitim Bakanlığı’nın önerisi üzerine özel bir vakıf olarak kurulmuş ve beş üniversiteyle iş birliği yaparak eğitim yönetimi alanında yüksek lisans programları başlatmıştır. Günümüzde, okul liderlerine yönelik geniş bir yelpazede yüksek lisans programları ve eğitim kursları sunulmaktadır. Ancak, liderlik gelişimi veya okul yönetimi için ulusal bir sertifikasyon sistemi bulunmamaktadır. Eğitim programları, okul liderleri tarafından geliştirilen ulusal standartlarla uyumlu olarak hazırlanmıştır (Krüger, 2009).

Yeni okul liderlerinin eğitimi genellikle hizmet içi eğitim, Hollanda Okul Liderleri Derneği’nin sağladığı dış kurslar ve Okul Liderleri Akademisi programlarının bir kombinasyonu ile sağlanmaktadır. Bu programlar, okul liderlerinin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamakta ve liderlik yeterliliklerini güçlendirmeyi hedeflemektedir (OECD, 2021).

Hollanda Okul Yönetimi Okulu - Amsterdam İleri Eğitim Merkezi (Nederlandse School voor Onderwijsmanagement - Centrum voor Nascholing Amsterdam [NSO-CNA]), yalnızca okul liderlerinin gelişimine odaklanan kapsamlı müfredatlar sunmaktadır. Bu müfredatlar, ulusal standartlarla uyumlu öğrenme hedeflerini vurgulamakta ve hem ilkokul hem de ortaöğretim düzeyindeki liderlere yönelik programlar içermektedir. NSO-CNA, Eğitim Liderliği Yüksek Lisans Programı gibi akredite edilmiş programlar sunmanın yanı sıra, daha kısa süreli eğitimlerle de profesyonel gelişim olanakları sağlamaktadır (Rikkerink vd., 2016).

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İrlanda’nın PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

PISA 2022 sonuçlarına göre İrlanda, üç ana alanda OECD ortalamasının üzerinde performans sergilemiştir. Matematikte, İrlanda'nın ortalama puanı 492 iken OECD ortalaması 472'dir. Okuma becerilerinde İrlanda 516 puanla OECD ortalamasını (476) belirgin bir şekilde aşmıştır. Fen bilimlerinde ise 504 puan alarak OECD ortalaması olan 485'in üzerinde yer almıştır. Matematikte, 2018'e kıyasla bir düşüş gözlemlenmiştir, ancak okuma puanları 2018 ile benzer seviyede kalmış, fen bilimlerinde ise bir artış kaydedilmiştir (OECD, 2023).

4.3.1. İrlanda Eğitim Yönetim Sistemi

İrlanda Anayasası, devletin, ailenin çocuklarını dinî, ahlaki, entelektüel, fiziksel ve sosyal alanlarda eğitime hakkına saygı duyduğunu vurgular. Ayrıca, evin çocuğun ilk ve doğal öğretmeni olduğunu kabul eder. Aileler, çocuklarını evde eğitmeye veya devlet ya da özel okullara göndermeye karar verebilir. Devlet, ilköğretimini ücretsiz olarak sunmakla yükümlüdür (O'Mahony, 2007).

İrlanda'nın eğitim sistemi, kamu ve özel sektör arasında sağlanan iş birliğiyle dikkat çeker. Bu iş birliği, 19. yüzyılda hükümetin dinî kurumların ilköğretimini işletmesine yardım etmesiyle başlamıştır (Pack & Ramsay, 1998). Eğitim sistemi, Eğitim Bakanlığı'nın [Department of Education (DOE)], ulusal parlamentoya karşı birincil hesap verme sorumluluğuna sahip olduğu merkezi bir yapı altında faaliyet göstermektedir. DOE, bağlı kurumlarla birlikte sistemin yönetimini ve uygulanmasını sağlar (Eivers, 2011).

İrlanda'daki ilköğretim ve ortaöğretim okullarının büyük bir kısmı devlet tarafından finanse edilir ve 1998 Eğitim Yasası kapsamında DOE müfredat çerçevesine uyum sağlamak zorundadır. Okulların çoğu, dinî kuruluşlar tarafından işletilir ve yerel yönetim kurulları tarafından yönetilir. Devlet, bu okulların işletme maliyetlerinin ve öğretmen maaşlarının büyük bir kısmını karşılar. Eğitim kurumlarının başlıca finansman kaynağı hükümettir (Faas vd., 2016).

Okul yönetimi düzenlemeleri, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde farklılık gösterebilir. Ancak genelde veliler, vakıf üyeleri, okul yönetim kurulları ve müdürler temel yönetim aktörleridir. Veliler, okula aidiyet, kültür ve felsefeye ilişkin konularda sorumluluk taşır. Okul müdürü, okulun günlük işleyişinden sorumludur. Okul Yönetim Kurulları ise finans, personel ve uyumla ilgili konuların yönetiminde yetkilidir (Irish Statute Book [ISB], 1998, madde 14, 15 ve 22).

İrlanda'daki tüm okullar, büyüklük, konum, seviye ve sektör gibi faktörler dikkate alınarak sağlık, güvenlik, istihdam ve eğitimle ilgili aynı yasalara tabidir. Eğitim Kanunu'na göre, bir okulun idaresinden ve işletilmesinden başlıca Okul Yönetim Kurulu ve okul müdürü sorumludur (Pack ve Ramsay, 1998).

4.3.2. İrlanda'da Eğitim Yöneticilerinin Seçimi

İrlanda'da okul yöneticileri seçimi, merkezî bir yönetim çerçevesi içinde yerel düzeyde belirli standartların uygulanmasıyla gerçekleştirilir. Devlet ve dinî okulların bu süreçlerde bazı farklılıkları bulunmaktadır. Devlet okullarında yönetici atama süreci, resmî bir ilan ile başlamaktadır. İlan yayınlanmadan önce, işveren, rekabetin sağlanması amacıyla başvuru için gerekli olan asgari aday sayısını belirlemektedir. İlanda belirtilen asgari gereklilikler sağlanamazsa, pozisyon yeniden ilan edilmektedir. İlk ilan sürecinde başvuran adayların tekrar başvuru yapmasına gerek kalmadan, önceki başvurular yeni kapanış tarihine kadar geçerli sayılmaktadır [Irish National Teachers' Organization (INTO), 2024]. Adaylar, başvurularını ve öz geçmişlerini ilgili makama sunmak zorundadır.

OYK, adayların değerlendirilmesi amacıyla bir seçim komitesi oluşturulmaktadır. Komite, adayları mülakata alarak en uygun adayı belirlemektedir. Adayların, öğretmenlik deneyiminin yanı sıra en az beş yıllık bir deneyime sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca, ileri düzey bir eğitim almış olmaları, örneğin eğitim yönetimi diploması veya yüksek lisans derecesine sahip olmaları, adaylarda aranan ölçütler arasındadır. Mülakat sürecinde, adayların liyakatleri, deneyimleri ve başarıları değerlendirilmektedir (Taylor, 2005).

Dinî eğitim kurumlarında atama süreci, devlet okullarındaki süreçten farklıdır. Bu okullarda seçim komitesi, yönetim kurulu tarafından belirlenir ve adaylarla yapılan görüşmelerin sonuçları yönetim kuruluna sunulur. Yönetim kurulu, nihai görüşmeyi yaptıktan sonra en uygun adayı belirler. Seçilen aday, bir yıllık stajyerlik sürecini başarıyla tamamladıktan sonra müdür olarak resmen atanır. Bunun yanı sıra, bazı dinî okullarda kilise tarafından doğrudan önerilen bir din adamının müdür olarak atanması da mümkündür (Bozkurt, 2005).

Müdür veya müdür yardımcısı pozisyonu için değerlendirilmek için adayların, pozisyonun doldurulduğu belirli kurumun nitelik standartlarını karşılaması gerekmektedir. İlgili nitelik standartları Tablo 4.7'de verilmiştir (INTO, 2024, s. 69).

Tablo 4.7. İrlanda'da Okul Yöneticisi Olarak Atanman İçin Kriterler

Okul Türü	Öğretmenler Konseyi (Kayıt) Yönetmelikleri 2016 ve Hizmet Gereksinimleri
80'den az öğrencisi olan ilkokullar	Öğretim Konseyi'ne Rota 1 (İlköğretim) kapsamında tam kayıtlı olmak
80 veya daha fazla öğrencisi olan ilköğretim okulları	Öğretim Konseyi'ne Rota 1 (İlköğretim) kapsamında tam kayıtlı ve ikisi İrlanda Cumhuriyeti'nde tanınmış bir ilkokulda olmak üzere 5 yıl tanınmış öğretmenlik hizmetine sahip olmak
Özel Okullar	Öğretim Konseyi'nde Rota 1 (İlköğretim) veya Rota 4 (Diğer) kapsamında tam kayıtlı ve ikisi İrlanda Cumhuriyeti'nde tanınmış bir ilkokulda olmak üzere 5 yıl tanınmış öğretmenlik hizmetine sahip olmak
Öğrencilerin 18 yaşına kadar kaydoldukları özel okullar	Öğretim Konseyi'nde Rota 1 (İlköğretim), Rota 4 (Diğer) veya Rota 2 (İlköğretim Sonrası) kapsamında tam kayıtlı ve ikisi İrlanda Cumhuriyeti'nde tanınmış bir ilköğretim okulunda veya ilköğretim sonrası okulda olmak üzere 5 yıl tanınmış öğretmenlik hizmetine sahip olmak

Müdür yardımcısı ve müdürleri seçecek mülakat kurulunda olması gerekenler aşağıdaki Tablo 4.8'de verilmiştir (INTO, 2024, ss. 73-74).

Tablo 4.8. Mülakat Kurulu Üyeleri

İlkokul Müdür Mülakat Kurulu	<ol style="list-style-type: none">1. Yönetim Kurulu Başkanı2. En az iki tarafsız değerlendirici, (Patron tarafından yönetim kurulu başkanı ile yapılan görüşmelerin ardından seçilir.)
İlkokul Müdür Yardımcısı Mülakat Kurulu	<ol style="list-style-type: none">1. Yönetim Kurulu Başkanı2. Okul Müdürü3. Bir tarafsız değerlendirici (Patron tarafından yönetim kurulu başkanı ile yapılan görüşmelerin ardından seçilir.)
Devlet Ulusal Okullar Müdür Mülakat Kurulu	<ol style="list-style-type: none">1. Eğitim ve Öğretim Kurulu'nun [Education and Training Board (ETB)] başkanı tarafından bir aday2. ETB tarafından atanan bir eğitim uzmanı3. ETB tarafından atanan bir bağımsız değerlendirici
Devlet Ulusal Okullar Müdür Yardımcısı Mülakat Kurulu	<ol style="list-style-type: none">1. ETB'nin başkanı tarafından bir aday2. Okul Müdürü3. ETB tarafından atanan bir bağımsız değerlendirici

4.3.3. İrlanda'da Eğitim Yöneticilerinin Atanması

İrlanda'da okul müdürü atama süreci, adayların akademik başarıları, mesleki deneyimleri ve performanslarına dayalı olarak yürütülmektedir. Okul Yönetim Kurulu, seçim komitesinin görüşlerini dikkate alarak adayları deneme sürecine tabi tutar. Bu

süreçte adayların performansları gözden geçirilir ve başarılı olanlar kalıcı olarak atanır. 2018'den sonra yapılan reformlarla birlikte atama süreçleri daha şeffaf hale getirilmiş ve liyakat esasına dayalı bir sistem oluşturulmuştur. Özellikle "Yeterlilik Temelli Seçim" sistemi, adayların yönetim becerilerinin detaylı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu değerlendirme sürecinde yönetsel simülasyonlar, yazılı sınavlar ve mülakatlar gibi yöntemler kullanılmaktadır (OECD, 2023).

Mülakat süreci tamamlandıktan sonra, Mülakat Kurulu Başkanı, Yönetim Kurulu'na kapsamlı bir rapor sunmaktadır. Bu rapor, adayın özelliklerini, mülakat sırasında sağladığı bilgileri, protokollere uygunluğunu ve referans kontrolü sonuçlarını içermektedir. Başkan, en yüksek puanı alan adayın başvurusunu takip eder ve eğer süreç eksik kalmışsa tekrar başlatmaktadır. Nihayetinde, başarılı adaylara iş koşullarını açıklayan bir atama bildirisi gönderilir ve iş sözleşmesi imzalanır (DOE, 2019, s. 43-45).

Eğitim yönetiminde sürdürülebilir bir kariyer gelişimi hedeflenmektedir. Müdür yardımcısı ve müdür arasındaki düzenli değerlendirme oturumlarında, müdür yardımcısının kariyer gelişimi gözden geçirilir ve belirli görevleri yerine getirme başarıları değerlendirilir. Müdür yardımcısının yıllık raporu, okulun organizasyonel ve pedagojik gelişimine yaptığı katkıları detaylandırır (INTO, 2024).

İrlanda'nın eğitim yönetimi sistemindeki yenilikler, adayların liderlik becerilerini geliştirmeyi ve eğitim kurumlarının kalite standartlarını artırmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, atama süreçlerinde kullanılan ölçme araçlarının adil ve tarafsız bir şekilde uygulanması, eğitim liderlerinin mesleki başarısını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, simülasyon tabanlı değerlendirmenin eğitim liderlerinin karar alma süreçlerindeki yeterliliğini ölçmek için etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ayrıca, adayların mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik bireysel eğitim planlarının oluşturulması, eğitim kurumlarının yönetim performansını uzun vadede olumlu yönde etkilemektedir. Bu yaklaşımlar, İrlanda'daki eğitim yönetimi reformlarının yenilikçi doğasını destekler niteliktedir (OECD, 2023).

4.3.4. İrlanda'da Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Eğitimin kalitesi, eğitim ve öğretim sisteminin etkinliğini belirleyen temel faktörlerden biridir. İrlanda Eğitim Bakanlığı, öğrencilere üst düzey eğitim ve öğretim hizmetleri sunmak amacıyla sistemin sürekli gelişim kapasitesini artırmayı

hedeflemektedir. Bu süreçte liderlerin, öğretmenlerin ve destek personelinin kritik roller üstlendiği açıkça tanınmaktadır. İrlanda eğitim sistemi uluslararası alanda övgüyle karşılanmış olmasına rağmen, mükemmeliyeti sürdürmek için sürekli bir gelişim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bakanlık, öğretmen ve okul yöneticisi eğitimini sürekli devam eden bir süreç olarak görmektedir. Bu yaklaşım, eğitim merkezleri, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen destek hizmetleri ile başlangıç öğretmen eğitim programları aracılığıyla desteklenmektedir. 2020 yılında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler için sürekli mesleki gelişim kapsamında geniş bir konu yelpazesi ele alınmıştır. Destek hizmetleri arasında İlköğretim Diller Müfredatı, Ortaöğretim Çerçevesi için yeni konu özellikleri, Ortaöğretim için yeni sınav edilebilir dersler ve güncellenmiş ders gereksinimlerine yönelik eğitimler yer almıştır. Ayrıca, özel eğitim ihtiyaçlarına ve liderlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanan yüksek lisans programları kapsamında kolejlere 600'den fazla kontenjan ayrılmıştır (Department of Education [DOE], 2021).

4.3.4.1. Öğretmenler için Mesleki Gelişim Hizmeti

Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen Öğretmenler için Mesleki Gelişim Hizmeti (Professional Development Service for Teachers [PDST]), 2020 yılı boyunca öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik kapsamlı bir mesleki gelişim programı sürdürmüştür. Başlangıçta okul yardımı, web seminerleri, çevrim içi kurslar ve atölye çalışmaları gibi çeşitli destek biçimleri sunan program, COVID-19 salgını nedeniyle Mart 2020'de tamamen çevrim içi etkinliklere geçmiştir. Bu değişime yanıt olarak, PDST Dijital Teknoloji ekibi, eğitimde dijital teknolojiyi kullanma konusunda eğitimcileri desteklemek için web sitelerinde uzaktan eğitim sayfası oluşturmuştur. Bu platform, eğitimcilerin dijital platformları, çevrim içi konferanslar ve 70'ten fazla sesli ders ve video gösterimini kullanarak öğretimde dijital teknolojiyi desteklemek için kaynaklar sunmaktadır (DOE, 2021).

4.3.4.2. Okul Liderliği Merkezi

Eylül 2017'den bu yana, İrlanda'daki Okul Liderliği Merkezi [Centre for School Leadership (CSL)], hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde yeni atanan müdürleri eğitim almış bir mentor ile eşleştirmiştir. Bu pozisyon için 500'den fazla deneyimli müdür eğitim

almıştır. İrlanda İlkokul Müdürleri Ağı ve Ulusal Müdürler ve Yardımcı Müdürler Birliği, ikinci yıl müdürleri için grup mentorluk programı sunmaktadır. CSL, okul yöneticileri için profesyonel gelişim fırsatlarını aktif olarak desteklemektedir. 2019'dan bu yana yönetim kurulları, öğretmen sendikaları, mesleki gruplar, eğitim kurumları ve üniversiteler gibi farklı kuruluşlar tarafından sunulan toplam on dört liderlik programı, onların onayını almıştır (DOE, 2021).

İrlanda'daki ilkokul ve ortaokullarda hizmet içi eğitim fırsatları farklılık göstermektedir. İlkokul müdürlerinin mesleki gelişim kursları almaları zorunlu değildir, ancak kariyerlerini ilerletmek için birçok seçenek mevcuttur. İlkokul müdürlerine, özellikle yaz dönemi profesyonel gelişim programlarında yönetim ve liderlik rolleri konusunda kurslar almaları için Eğitim Bakanlığı tarafından teşvikte bulunmaktadır. Ayrıca, birçok öğretmen merkezi, okul yılı boyunca özellikle yöneticiler için tasarlanmış kurslar sunmaktadır. Buna karşılık, Eğitim Bakanlığı'nın Kariyer Geliştirme Birimi, ortaokul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim programları sunan uygun kuruluşları finanse etmektedir (Eurydice, 2024).

Eğitim Bakanlığı, İdareler Arası İş Birliği Kurumu ile Hizmet İçi Geliştirme Kursu (HİGK) oluşturmuştur. Bu kurum, tüm idari yapıları temsil eden Ortak Yönetim Kurulu ile çalışır; bu yapılar Katolik, Protestan ve laik olabilir. Bu konseyde dinî ve mesleki okullardan temsilciler ile yönetim konularına odaklanan İrlanda Mesleki Eğitim Birliği bulunur. Ortaokul yöneticilerinin profesyonel gelişim taleplerini karşılamak amacıyla HİGK bir dizi kurs düzenler (Bozkurt, 2005).

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Türkiye'nin PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri nasıldır?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye, okuma, matematik ve fen alanlarında OECD ortalamalarına yakın ve diğer tüm ülkelerin ortalamasının üzerinde performans göstermiştir. Matematik alanında Türkiye, OECD ortalaması olan 472'nin 19 puan altında, tüm ülkeler ortalaması olan 438'in 15 puan üzerinde ve OECD ülkeleri arasında 81 ülke arasında 39. ve 32. sırada yer almıştır. Türkiye, OECD ortalaması olan 485'in 9 puan altında ve tüm ülkeler ortalaması olan 447'nin 29 puan üzerindedir. Türkiye toplamda 34.

ve OECD üyeleri arasında 29. sırada yer almaktadır. Türkiye, okuma becerilerinde OECD ortalaması olan 474'ün 12 puan altında, tüm ülkeler ortalaması olan 445'in 17 puan üzerinde ve OECD ülkeleri arasında 36. ve 30. sırada yer almıştır (OECD, 2023).

Örgütler genellikle tamamen merkezi veya tamamen yerel bir yönetim anlayışına dayanmazlar; genellikle bu iki yaklaşımın bir karışımı kullanılır. Ancak, örgütün işleyişinde hangi yaklaşımın daha baskın olduğu belirleyici olabilir. Türk eğitim sisteminin idari yapısı incelendiğinde, merkezi yönetim anlayışının ağırlıklı olduğu görülmektedir. İdari yapıdan bahsedildiğinde, MEB ilk akla gelen kurumdur. Ülkenin yönetim yapısından kaynaklanan sebeplerle, bu bakanlık eğitim alanında tek yetkili kurum olarak kabul edilir. (Bursalıoğlu, 2022).

4.4.1. Türkiye Eğitim Yönetim Sistemi

Türkiye'nin eğitim sistemi, yönetsel açıdan merkeziyetçi ve hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu özellikleriyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bürokratik bir organizasyon modelini benimsemektedir. Devlet okullarının yönetimi, finansmanı ve denetimi, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde merkezi bir yaklaşımla gerçekleştirilir. Merkezi yönetim, ülke genelinde hem merkezde hem de taşrada eğitim birimlerine sahiptir ve bu sorumlulukları üstlenir. Yerel eğitim kurumları, bakanlık tarafından yayınlanan yönetmelik ve yönergelere uygun olarak faaliyet göstermektedir (Çelikten vd., 2019).

Üniversite öncesi örgün ve yaygın eğitim, MEB tarafından hem merkezi hem de yerel seviyelerde düzenlenmektedir. Bakanlık, müfredat hazırlanması, eğitim kurumları arasında uyumun sağlanması, okul yapılarının inşası gibi temel görevleri yerine getirir. Yükseköğretim dışındaki eğitim, yasal ve yönetsel olarak MEB tarafından denetlenir (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [KHK], 2011, madde 2).

MEB, eğitim hizmetlerini planlamak, programlamak, izlemek ve denetlemek gibi çeşitli işlevlerle ilgilenir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının kurulması, diğer bakanlık ve kuruluşların katkılarıyla yükseköğretim dışındaki eğitim kurumlarının denklik düzeylerinin belirlenmesi, program ve yönetmeliklerinin onaylanması gibi süreçleri yürütür (Göl, 2021).

MEB, merkez, taşra, yurtdışı teşkilatları ve bağlı kuruluşlardan oluşur. Bakanlığın merkez teşkilatı; Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ana hizmet

birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimlerden oluşmaktadır. Bakan, hizmetlerin hükümet politikalarına, milli güvenlik stratejilerine, kalkınma planlarına ve yıllık programlara uygun olarak yürütülmesinden sorumludur. Ayrıca, bakanlık faaliyetleri kapsamında diğer bakanlıklarla iş birliği ve koordinasyonu sağlamakla yükümlüdür (KHK, 2011, madde 3-6).

MEB, yerel düzeyde 81 il ve 973 ilçede taşra teşkilatları aracılığıyla faaliyet göstermektedir. Her ilde bir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve her ilçede bir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü bulunur. İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri, görevleri açısından İl Millî Eğitim Müdürlüklerine karşı sorumludur. Bu müdürlüklerin kuruluşunda, bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri, nüfusu ve öğrenci sayısı gibi kriterler dikkate alınır. Bu bağlamda, farklı yetki ve statülerde müdürlükler oluşturulabilir (Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği, 2012, madde 5-6).

MEB, eğitim hizmetlerinin denetimi ve geliştirilmesi ile ilgili sorumluluğunu, hem iç hem de dış değerlendirme süreçleriyle yerine getirmektedir. Okul düzeyindeki iç değerlendirme süreçlerinin yanı sıra, il müfettişleri ve Bakanlık Müfettişleri tarafından yürütülen dış değerlendirmeler gerçekleştirilir. Ayrıca, PISA, TIMSS ve PIRLS gibi ulusal ve uluslararası sınavlarla elde edilen sonuçlar, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde karar vericilere rehberlik etmektedir. Bu sınavlar, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin başarı düzeylerini belirlemede ve Türkiye'nin uluslararası sıralamadaki yerini değerlendirmede önemli bir role sahiptir (Özdemir, 2009).

Türk eğitim sistemi, politikalarını merkezi yönetim tarafından belirlenen düzenlemeler çerçevesinde şekillendirmektedir. Millî Eğitim Bakanı, eğitim sisteminde "nihai karar mercii" olarak görev yapar (Bursalıoğlu, 2022, s. 86). Bakan yardımcıları, bakanlık hedefleri doğrultusunda eğitim politikalarını düzenler ve uygular. Yönetim pozisyonlarına atanma ve yükselme süreçleri ise kariyer ve yetkinlik esaslarına dayalıdır. Atanacak kişilerde aranan özellikler, bakanlık tarafından çıkarılan yönetmeliklerle belirlenir (KHK, 2011, madde 33-37).

4.4.2. Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Seçimi

Türk eğitim sisteminin her kademesinde, ilgili düzenlemeler, okulun hedeflerine uygun bir şekilde yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinin yasal dayanağıdır. Okul müdürü; öğretmenler ve diğer idari, teknik ve destek personelinin yönetiminden

sorumludur. İlgili yönetmelikler, okul müdürünün görevlerini belirtir. Okul müdürü, okulun yönetimini planlar, organize eder, koordine eder, uygular ve denetler. Personelin performansını değerlendirir ve yüksek verimlilik için önlemler alır. Okulla ilgili gelişme önerilerini yetkililere sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devreder, işlerin daha etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar ve ihtiyaç duyulan alanlarda personelin gelişimine katkıda bulunur. Personeli ödüllendirmek için uygun kişileri belirler ve onları ihtiyaç duyulan alanlarda yetiştirir (MEB, 2014).

MEB, eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme işlemlerini 2021 yılında düzenleyip yayınlamış olduğu ‘Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’ne (MEB-SYGY) göre yürütmektedir. Yönetici olarak görevlendirilecek personellerde istenen genel şartlar şu şekildedir (MEB-SYGY, 2021):

- Yükseköğretim mezunu olmak,
- Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak,
- Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak,
- Yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler bakımından bu Yönetmelikte belirtilen sınavlarda başarılı olmak,
- Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak,
- Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak,
- Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.

Aranan şartlar arasında 4. sırada bulunan sınav başarı koşuluna dair detaylar MEB tarafından bir sınav duyurusu ile açıklanır. Duyuruda sınav başvuru tarihleri, sınav ücreti yatırma tarihleri, geç sınav başvurusu ve ücret yatırma tarihi, sınav ve sonuç ilanı tarihleri belirtilir. Sınav, MEB’e bağlı okullarda yöneticilerin seçimi ve atanmasıyla ilgili olarak Bakanlık ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı arasında imzalanan

protokol uyarınca gerçekleştirilir. Eğitim kurumu müdürlüğü, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı pozisyonları için yazılı sınav soruları, aynı sorulardan oluşmaktadır (MEB, 2024b).

Müdür olarak görevlendirilecek kişilerde aşağıda belirtilen şartlardan birine uyması istenir (MEB-SYGY, 2021):

- Müdür olarak görev yapmış olmak,
- Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak,
- Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında asaleten görev yapmış olmak.

Bazı okul türlerine okul müdürü görevlendirilirken öncelikle bazı branşlara sahip kişiler tercih edilir (MEB-SYGY, 2021):

- Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde, atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenleri kapsamında olmak,
- İmam hatip liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni veya İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmeni olmak,
- Özel eğitim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde; bilim ve sanat merkezleri için bilim sanat merkezinde kadrolu olarak görev yapmış olmak, rehberlik ve araştırma merkezleri bakımından Rehberlik, diğer özel eğitim kurumları bakımından Özel Eğitim öğretmeni olmak,
- Fen liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji öğretmeni olmak,
- Sosyal bilimler liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmeni olmak,
- Güzel sanatlar liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik öğretmeni olmak,
- Spor liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Beden Eğitimi öğretmeni olmak,
- İmam hatip ortaokullarına müdür olarak görevlendirileceklerde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni veya İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmeni olmak,
- Anaokullarına müdür olarak görevlendirileceklerde, Okul Öncesi öğretmeni olmak.
- İlkokullara müdür olarak görevlendirileceklerde, Sınıf Öğretmenliği öğretmeni olmak.

Yukarıdaki ifade edilen özelliklerde aday bulunamaması durumunda, diğer alan öğretmenlerinden de görevlendirme yapılması mümkündür.

Müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcısı şeklinde görevlendirilecekler olanlarda aşağıdaki özel şartlardan en az birine sahip olması istenmektedir (MEB-SYGY, 2021):

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

MEB, eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amacıyla bazı komisyonların kurulmasını öngörür. Bu komisyonların başında Bakanlık tarafından oluşturulan ‘Yazılı Sınav Komisyonu’ gelmektedir. Bu komisyon, Bakan onayıyla atanmış olan Bakan Yardımcısı veya Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürü tarafından yönetilir. Komisyon, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Personel Genel Müdürlüğü'nden görevlendirilmiş birer daire başkanından oluşur (MEB-SYGY, 2021).

Yazılı Sınav Komisyonu'nun görevleri; yazılı sınav tarihini belirlemek, soruları hazırlamak, sınavların düzenlenmesini ve değerlendirilmesini sağlamak, sonuçları duyurmak, sınavla ilgili itirazların çözüme kavuşturulmasını sağlamak ve diğer ilgili işleri yürütmektir (MEB-SYGY, 2021).

Aynı şekilde il düzeyinde de ‘İl Değerlendirme Komisyonu’ oluşturulur. İl değerlendirme komitesi, il millî eğitim müdürü veya atadığı bir il millî eğitim müdür yardımcısı, ilçe millî eğitim müdürü veya il millî eğitim müdürlüğü personelden sorumlu bir şube müdürü tarafından yönetilir. Komite, il/ilçe millî eğitim şube müdürleri arasından seçilecek dört üye ve eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri alanında faaliyet gösteren sendikalardan ülke genelinde en fazla üyeye sahip ilk dört sendikanın genel merkezi tarafından belirlenecek temsilcilerin katılımıyla oluşturulur (MEB-SYGY, 2021).

Bu komisyon, ilk defa yönetici olarak atanmak isteyen adayların başarılı olduklarına dair Ek-1'de belirtilen Değerlendirme Formu'nu, yeniden yönetici olarak

atanmak isteyen adayların ise Ek-2'de yer alan Yönetici Değerlendirme Formu'nu kullanarak değerlendirme yapar (MEB-SYGY, 2021).

Son olarak Sözlü Sınav Komisyonu oluşturulur. Bu komisyon, il millî eğitim müdürü veya atayacağı bir il millî eğitim müdür yardımcısı, ilçe millî eğitim müdürü veya il millî eğitim müdürlüğü insan kaynaklarından sorumlu şube müdürü tarafından yönetilir ve il/ilçe millî eğitim şube müdürleri arasından belirlenen iki üyeden oluşur. Sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, sözlü sınavları Ek-3 Sözlü Sınav Formu'na göre yapmak ve değerlendirmek, sözlü sınav sonuçlarını duyurmak ve sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmak bu komisyonun sorumlulukları arasındadır (MEB-SYGY, 2021).

MEB-SYGY'ye göre, müdür, müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığına ilk defa atanacaklar ile daha önce yönetici olarak görev yapmış ancak şu anda öğretmenlik yapanlar, ilk defa atama sürecinde başvurabilirler. İlk defa atanmalar için yöneticilik yazılı sınavı, Ek-1'deki Değerlendirme Formu ve Ek-3'teki Sözlü Sınav Formu üzerinden gerçekleştirilir. Aynı unvanda dört yıl görev yapan yöneticiler aynı veya farklı eğitim kurumlarına atanabilirken, sekiz yıl görev yapanlar farklı eğitim kurumlarına başvurabilirler. Yeniden atanma süreci, Ek-2'deki Yönetici Değerlendirme Formu'nda belirtilen puanlara göre puan üstünlüğüne göre gerçekleşir (MEB-SYGY, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavında 60 veya daha fazla puan alan kişi başarılı sayılır. Uygulanacak olan yazılı sınav konuları ve oranları aşağıdaki gibidir (MEB-SYGY, 2021):

- Genel Kültür: % 20,
- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: % 10,
- Değerler Eğitimi: % 10,
- Eğitim ve Öğretimde Etik: % 10,
- Eğitim Bilimleri: % 30,
- Mevzuat: % 20.

Yazılı sınav sonucuyla Ek-1'deki Değerlendirme Formu'ndaki puanların aritmetik ortalaması alınarak oluşturulan sıralamaya göre, en yüksek puandan başlayarak, eğitim kurumlarındaki boş yönetici pozisyonlarının üç katı aday sözlü sınava çağrılır. Müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için sözlü sınava katılacak adaylar, belirtilen sözlü sınav konuları ve oranlarını göz önünde bulundurarak Ek-3'teki Sözlü Sınav Formu

üzerinden sözlü sınav komisyonu tarafından 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı kabul edilir (MEB-SYGY, 2021).

Sözlü sınavda, adaylar yazılı sınav konuları (%20), bir konuyu anlama ve özetleme yeteneği, ifade kabiliyeti ve mantıklı düşünme becerisi (%20), temsil yeteneği, liyakati, tutum ve davranışlarının iş gerekliliklerine uygunluğu (%20), kişisel özgüven, ikna yeteneği ve inandırıcılık (%20), bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık (%20) gibi yönlerden değerlendirilir. Değerlendirme, konuların önem derecelerine göre sözlü sınav komisyonu tarafından yapılır (MEB-SYGY, 2021).

4.4.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Atanması

İlk kez müdür, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görev almak isteyen adaylar, en fazla 20 eğitim kurumu tercih edebilmektedirler. Başvurular, yalnızca bir yöneticilik pozisyonu için yapılabilmektedir. Görevlendirmeye esas olan puanlar, müdür, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak ilk kez görev almak isteyen adayların performanslarına dayanmaktadır. Bu puanlama, yazılı sınavın %50'si, değerlendirme sürecinin %30'u ve sözlü sınavın %20'si gibi belirli oranlarda hesaplanmaktadır (MEB-SYGY, 2021).

Yöneticiler, dört yıl boyunca görevlendirilir. Aynı unvanla ve aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan uzun süre yönetici olarak görev yapılması mümkün değildir. Aynı eğitim kurumunda aynı unvanla dört yıldan uzun, ancak sekiz yıldan az süreyle görev yapan kişilerden, aynı eğitim kurumuna yönetici olarak atanmış olanların görev süreleri, sekiz yıl dolduğunda bu Yönetmelikte belirtilen şekilde sonlandırılır (Aslanargun, 2011).

2024 yılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına İlk Defa Yönetici Görevlendirme uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir (MEB, 2024a).

- Müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı boş bulunan eğitim kurumlarının ilanı
- Sözlü sınav komisyonlarının oluşturulması
- Sözlü sınav duyurusunun yapılması ve başvuruların alınması
- İl Değerlendirme Komisyonu tarafından müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak ilk defa görevlendirileceklerin değerlendirilmesi
- Değerlendirme sonuçlarına itiraz
- Değerlendirme sonuçlarına itirazların değerlendirilerek sonuçların duyurulması

- Yazılı sınav puanı ile Ek-1'de yer alan değerlendirme formu üzerinden yapılacak değerlendirmeye göre alınan puanın aritmetik ortalaması sonucunda oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, eğitim kurumlarının boş bulunan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı sayısının ayrı ayrı tespit edilerek üç katı adayın belirlenmesi
- Sözlü sınavın yapılması
- Sözlü sınav sonuçlarının duyurulması
- Sözlü sınav sonuçlarına itiraz
- Sözlü sınav sonuçlarına itirazların değerlendirilerek sonuçların duyurulması
- Sözlü sınav puanlarının MEBBİS modülüne girilmesi
- Görevlendirmeye esas puanların ilanı
- Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri için boş kontenjanların girilmesi
- İlk defa yönetici görevlendirme tercihlerinin alınması
- İlk defa yönetici görevlendirme başvurularının onaylanması
- İlk defa yönetici görevlendirme başvuru sonuçlarının ilanı
- İhtiyacı karşılanamayan eğitim kurumu yöneticiliklerine duyuru, başvuru ve sonuçların ilanı
- İlk defa yönetici olarak görevlendirilenlerin göreve başlatılması.

4.4.4. Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Türkiye'de okul müdürlerinin hizmet içi eğitiminde, MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programları kritik bir öneme sahiptir. Görev başındaki okul yöneticilerine yönelik bu hizmet içi eğitimler, Türkiye'de okul yöneticiliğinin mevcut durumunu yansıtmaktadır.

MEB-SYGY, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin esasları düzenlemiştir. Yönetmelikte, "eğitim yönetimi sertifikası," Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından eğitim yönetimi alanında düzenlenen programı başarıyla tamamlayanlara verilen belge olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, "eğitim yönetimi sertifika programı," bu Genel Müdürlük tarafından düzenlenen eğitim yönetimi programını ifade etmektedir. Yönetmeliğin 2. kısmında yer alan 5. maddenin c bendi, eğitim kurumu

yöneticisi adaylarında aranacak genel şartlar arasında eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmayı zorunlu kılmaktadır (MEB-SYGY, 2021).

Yönetmeliğin 4. kısmında Eğitim Yönetimi Sertifika Programı'na dair detaylar açıklanmıştır. Bu program, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim yöntemiyle yürütülmektedir. Eğitim kurumu yöneticiliğine atanmak isteyen öğretmenler, ilgili yönergede belirtilen şartları karşılamak koşuluyla bu programa başvurabilirler. Programı başarıyla tamamlayan katılımcılara verilen Eğitim Yönetimi Sertifikası, alındığı tarihten itibaren sekiz yıl boyunca geçerliliğini korumaktadır. Geçerlilik süresi dolan sertifika sahipleri, yeniden sertifika programına başvurabilirler. Hâlen geçerli bir sertifikaya sahip olan yöneticiler, talep etmeleri durumunda geçerlilik süresi içinde programa yeniden katılabilirler (MEB-SYGY, 2021).

Sertifika programının kapsamı, içeriği, eğitim yöntemi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi ayrıntılar, ilgili yönergeler doğrultusunda belirlenmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Eğitim Yönetimi Sertifikası ile ilgili tüm süreçleri yürütmekten sorumludur. Bu program, eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimini desteklerken, yönetici adaylarının eğitim yönetimi alanındaki bilgi ve becerilerini artırmayı amaçlamaktadır.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Ülkeler arasında PISA sıralaması, eğitim yönetim sistemi, okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri bakımından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Son 5 PISA uygulama sonuçları incelendiğinde, araştırma konusu olan Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'nin sıralamalarında belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. Güney Kore, her sınavda ilk sıralarda yer almış, özellikle matematik ve okuma becerileri alanlarında istikrarlı bir başarı göstermiştir. Hollanda, genel sıralamada ilk sıralarda yer almakla birlikte, okuma becerilerinde Güney Kore'nin gerisinde kalmış, ancak matematik alanında istikrarlı bir performans sergilemiştir. İrlanda, son yıllarda özellikle okuma becerileri alanında dikkat çeken bir performans sergilemiş, 2018 yılında bu alanda Güney Kore'yi geride bırakarak üst sıralara yükselmiştir. Türkiye ise genel

sıralamada daha alt seviyelerde yer almış, özellikle fen bilimleri alanında diğer ülkelerin gerisinde kalmıştır.

Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'nin eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında, her bir ülkenin sistematik farklılıklar gösterdiği ve kendi eğitim politikaları doğrultusunda farklı yaklaşımlar benimsediği görülmektedir. Aşağıda bu ülkelerin uygulamaları açıkça Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Ülkelerin Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemleri Karşılaştırması*

Ülke	Seçme	Atama	Yetiştirme
Güney Kore	Yazılı sınavlar, mülakatlar ve mesleki deneyim değerlendirmesi yapılır.	Liyakat esasına göre merkezi bir otorite tarafından atanır.	Hizmet içi eğitimler ve liderlik gelişim programları zorunludur; performans sürekli değerlendirilir.
Hollanda	Açık pozisyonlar ilan edilir, başvuru süreçleri ve mülakatlar yapılır.	Okul kurulları ve yerel yönetimler atamalarda yetkilidir.	Liderlik programları ve mesleki gelişim kursları ile yöneticilik becerileri geliştirilir.
İrlanda	Okul yönetim kurulları, adayların liderlik deneyimi ve akademik geçmişlerini değerlendirir.	Atamalar okul yönetim kurulları tarafından gerçekleştirilir.	CSL tarafından profesyonel gelişim ve mentorluk sağlanır.
Türkiye	Yazılı sınavlar ve mülakatlarla adaylar belirlenir.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi kontrolünde atamalar yapılır.	Hizmet içi eğitim programları düzenlenir; yerel birimlerin sürece katkısı sınırlıdır.

Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'de eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri birbirinden farklılık göstermektedir. Güney Kore, adayların yazılı sınavlar, mülakatlar ve mesleki deneyimlerine göre değerlendirildiği, yoğun bir değerlendirme sürecine dayalı bir sistem uygulamaktadır. Atamaların ardından yöneticilerin performansları düzenli olarak gözden geçirilmektedir. Türkiye'de ise benzer şekilde, yönetici seçme süreci merkezi otorite olan MEB tarafından yürütülmekte, yazılı sınavlar ve mülakatlar esas alınmaktadır. Hollanda'da süreç, açık pozisyonların ilan edilmesiyle başlayıp, mülakatlar ve yeterlilik değerlendirmeleri ile devam etmektedir. İrlanda'da ise adaylar liderlik deneyimi ve akademik geçmişleri temel alınarak okul yönetim kurulları tarafından değerlendirilmekte ve atamalar bu kurullar tarafından gerçekleştirilmektedir.

Eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinde de ülkeler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Güney Kore ve Türkiye'de hizmet içi eğitim programları zorunlu

tutulmakta ve bu programlar merkezi otorite tarafından düzenlenmektedir. Hollanda ve İrlanda'da ise liderlik programları ve mesleki gelişim kursları öne çıkmakta, bu süreçler daha esnek bir yapı içinde uygulanmaktadır. Güney Kore'de liderlik gelişim programları ve düzenli performans değerlendirmeleri kritik öneme sahipken, İrlanda'da Okul Liderliği Merkezi mentorluk ve profesyonel gelişim programlarıyla yöneticilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Hollanda'da yerel yönetimler ve okul kurulları, hem atama hem de yetiştirme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'nin PISA sıralamaları, eğitim yönetim sistemleri ve okul yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama süreçleri incelendiğinde, ülkelerin farklı eğitim politikaları ve uygulamalar benimsediği görülmektedir. Güney Kore ve Türkiye'nin daha merkezîyetçi bir yaklaşımla süreçleri yönettiği, Hollanda ve İrlanda'nın ise yerel yönetimlere ve okul kurullarına daha fazla yetki verdiği belirlenmiştir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde Güney Kore ve Türkiye'de merkezi otoritelerce düzenlenen zorunlu hizmet içi eğitimler ön plandayken, Hollanda ve İrlanda'da liderlik programları ve mesleki gelişim kurslarının daha esnek bir yapıda uygulandığı tespit edilmiştir. PISA sıralamalarında elde edilen sonuçlar ve eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçlerindeki bu farklılıklar, ülkelerin eğitim sistemlerinin kendi iç dinamiklerine dayalı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye ile PISA 2022 sınavında ilk sıralarda yer alan Güney Kore, Hollanda ve İrlanda'nın eğitim yönetim sistemleri ile eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri karşılaştırılmıştır. Araştırma, eğitim yöneticilerinin seçim ve atama süreçlerinin ülkelerin eğitim politikaları ve ihtiyaçlarına göre farklılaştığını ortaya koymuştur (Umur ve Demirtaş, 2018). Özellikle Güney Kore'nin merkeziyetçi, detaylı ve sıkı prosedürlere dayalı yönetim anlayışının eğitimde elde ettiği yüksek başarıya katkıda bulunduğu görülmektedir. Hollanda ve İrlanda'nın ise, daha esnek ve katılımcı bir yönetim yaklaşımı benimseyerek, eğitim yöneticilerinin otonom ve yaratıcı bir şekilde hareket etmelerini destekledikleri anlaşılmaktadır. Bu iki yaklaşımın, PISA başarılarına farklı yollarla olumlu etkiler sağladığı ve her iki modelin de farklı bağlamlarda başarıyı destekleyen unsurlar sunduğu söylenebilir.

Bu kapsamda, her ülkenin eğitim yönetim sistemine ilişkin genel bilgiler verilmiş; eğitim yöneticilerinin nitelikleri, seçim, atama ve yetiştirme süreçleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eğitimde kalite ve başarıyı artırmak adına Güney Kore'nin detaycı ve karma yönetim uygulamaları ile Hollanda ve İrlanda'nın esnek ve katılımcı politikalarının etkileri karşılaştırmalı bir perspektifle incelenmiştir. Türkiye bağlamında ise, bu süreçlerin iyileştirilmesi ve ulusal eğitim politikalarının uluslararası başarı hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın bulguları, eğitim yönetiminde daha kapsayıcı, verimli ve başarı odaklı bir sistem geliştirilmesi için somut öneriler sunmaktadır.

5.1. TARTIŞMA

Eğitim sistemleri, ülkelerin toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmalarında kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle küresel ölçekte eğitim performansını değerlendiren PISA gibi programlar, ülkelerin eğitim politikalarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, dünya genelinde eğitimin niteliğini karşılaştırma fırsatı sunmaktadır. PISA sonuçları, yalnızca öğrenci başarısı ile sınırlı kalmayıp, bu başarıyı etkileyen sistematik faktörlere de ışık tutmaktadır. Bu bağlamda, ülkelerin eğitim yönetim sistemleri ve eğitim

yöneticilerinin seçim, atama ve yetiştirilmesi gibi unsurlar, öğrencilerin akademik performansı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

5.1.1. PISA VERİLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Bu araştırmada incelenen ülkelerin uygulanan son 5 PISA uygulama başarısı aşağıdaki Tablo 5.1’de belirtilmiştir.

Tablo 5.1. Son 5 PISA Uygulama Sonuçlarında Araştırma Konusu Olan Ülkelerin Sıralamaları

Yıl	Ağırlıklı Alan	Güney Kore	Hollanda	İrlanda	Türkiye
2009	Okuma Becerileri Sıralaması	2	10	21	41
2012	Matematik Sıralaması	5	10	20	44
2015	Fen Bilimleri Sıralaması	11	17	19	52
2018	Okuma Becerileri Sıralaması	9	26	8	40
2022	Matematik Sıralaması	6	10	11	39

Not. OECD, 2010; OECD, 2013; OECD, 2016b; OECD, 2019 ve OECD, 2023.

İncelenen ülkelerden birisi olan Güney Kore, 2009 ve 2012 yıllarında başarı gösteren ilk 5 ülke içerisindeyken 2015 ve 2018 yıllarında biraz gerileme yaşayarak ilk 10’un içinde yer almıştır. Güney Kore'nin PISA sonuçlarında dikkate değer bir gerileme yaşamasının birçok olası nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler arasında eğitim sisteminin dinamikleri, toplumsal gelişmeler ve eğitim politikaları yer almaktadır. Eğitim reformları ve müfredat değişiklikleri, bu süreçte önemli rol oynamıştır (Yıldırım, 2012). Güney Kore, PISA testlerinin uygulandığı yıllar arasında eğitim sisteminde ve müfredatta köklü değişiklikler yapmıştır. Bu değişiklikler, eğitim sisteminin odak noktalarını, öğretim tekniklerini ve öğrenci performansını önemli ölçüde etkilemiştir. Teknolojideki hızlı değişimler de eğitim hayatına etki etmiş ve son PISA uygulamasında istenen seviyeye tekrar ulaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Hollanda, PISA 2009 ve 2012 sınavlarında yüksek başarı sergileyerek 10. sırada yer almış, ancak 2015 ve 2018 yıllarında sırasıyla 17. ve 26. sıraya gerileyerek performansında önemli bir düşüş yaşamıştır. Bu gerilemenin sebebi olarak, özellikle öğretmen motivasyonu ve stresinin etkisi olduğu öne sürülmektedir (Trigueros vd., 2020).

PISA uygulamalarının sınav stresi ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi, öğrenci performansını doğrudan şekillendirebilmektedir. Öğrencilerin sınavlara nasıl hazırlandığı ve bu süreçte karşılaştıkları stres düzeyinin sonuçlar üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ancak Hollanda, 2022 PISA uygulamasında eski başarısını tekrar elde ederek 10. sıraya yükselmiştir.

Bu başarıda, özellikle teknoloji entegrasyonu ve veri analitiği gibi iki temel faktörün rol oynadığı belirtilmektedir. Sınıflarda teknoloji ve dijital araçların etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemiş ve başarıyı artırmıştır (Erümit ve Keleş, 2021).

İrlanda, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında uygulanan PISA uygulamalarında başarılarının ortalaması alındığında 20. sırada olduğu gözlenmektedir. Bu üç senede de başarı oranı aynı kalmıştır. 2018 ve 2022 yıllarındaki PISA uygulamalarında ise başarısına başarı katarak 20. sıradan ilk 11'e girecek şekilde yükselmiştir. 2018'de 8. ve 2022'de ise 11. olmuştur. İrlanda'nın PISA uygulamasındaki başarısının artmasının arkasında bir dizi faktör bulunmaktadır. Eğitim politikalarındaki değişiklikler, sosyoekonomik gelişmeler, teknolojinin kullanımı ve öğrenci motivasyonundaki artış bu başarıya katkı sağlamıştır (Donohue vd., 2023).

2009 yılından itibaren Türkiye'nin PISA uygulama sonuçları inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. 2009 yılında 41. sırada olan Türkiye, 2012'de 44. sıraya gerilemiş, 2018'de ise 40. sıraya yükselmiştir. 2022'de 39. sıraya ulaşmıştır. Türkiye'nin PISA uygulama sonuçlarındaki bu değişimlerde eğitim politikalarındaki düzenlemeler, müfredat değişiklikleri ve öğretmen eğitimine yapılan yatırımların etkisi olduğu düşünülmektedir (Kılıçaslan ve Yavuz, 2019).

5.1.2. İNCELENEN ÜLKELERİN EĞİTİM YÖNETİM SİSTEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Bu araştırmada Güney Kore, Hollanda, İrlanda ve Türkiye'nin eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır ve her ülkenin bu süreçlerde farklı yaklaşımlar benimsediği ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, her ülkenin kendi eğitim politikaları ve yerel ihtiyaçları doğrultusunda farklı sistemler geliştirdiği tespit edilmiştir.

Güney Kore'nin eğitim yönetim sistemi, merkeziyetçi bir yapıya dayanmakla birlikte yerel özerklik unsurlarını da içeren bir model sunmaktadır. Eğitim Bakanlığı, politika belirleme ve müfredat geliştirme gibi temel unsurları denetlerken, yerel eğitim ofisleri günlük operasyonları yürütmekle sorumludur (Kaewkumkong ve Jaiborisudhi, 2021). Bunun yanı sıra, Yerel Eğitim Özerkliği Yasası ile yerel yönetimlere belirli yetkiler devredilmiş, böylece merkezi otoritenin denetiminde bir denge sağlanmıştır (Kang, 2020). Bu sistem, merkezi yönetim ile yerel düzeydeki uygulamalar arasında koordinasyonu artırarak eğitim sisteminin bütüncül bir şekilde işlemesine olanak tanımaktadır.

Hollanda eğitim yönetim sistemi, yerelleşmiş ve özerk bir yapıya sahip olup, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı genel politikaları belirlerken, okul kurulları kararların %86'sını kendileri alabilmektedir; bu durum, okul bazlı yönetim yaklaşımının ve okul kurullarının karar alma süreçlerindeki geniş yetkilerinin bir yansımasıdır (OECD, 2016a). Eğitim müfettişliği ise kaliteyi denetleyerek düşük performans gösteren okullara müdahale yetkisini elinde bulundurmaktadır (Nusche vd., 2014). Ayrıca, açık pozisyonların ilanı ve başvuru süreçleriyle başlayan seçim süreci, okul kurulları ve yerel yönetimlerin aktif rol oynadığı bir mekanizma ile ilerlemekte, bu süreçte yöneticilik becerilerinin geliştirilmesi için liderlik programları ve mesleki gelişim kursları önem arz etmektedir; bu da Hollanda'nın eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinde yerel katılımı ve liderlik gelişimini ön planda tuttuğunu göstermektedir (Van Dijk, 2018).

İrlanda'nın eğitim yönetim sistemi, yerel yönetim kurulları ve devlet arasındaki iş birliği ile dikkat çekmektedir. Eğitim ve Beceriler Bakanlığı, ulusal müfredatı belirlerken, okul yönetim kurulları okulların finansmanı ve yönetiminden sorumlu olmaktadır (Irish Statute Book, 1998). Bu yapı, yerel aktörlerin eğitim politikalarına doğrudan katkıda bulunmasını sağlamakta ve eğitim süreçlerinin yerel ihtiyaçlara göre uyarlanmasına olanak tanımaktadır.

Türkiye'nin eğitim yönetim sistemi, merkeziyetçi ve hiyerarşik bir yapıya sahiptir. MEB, eğitim politikalarının belirlenmesi, müfredatın geliştirilmesi ve öğretmenlerin atanması gibi konularda geniş bir yetki alanına sahiptir (MEB, 2024c). Bu merkeziyetçi yapı, özellikle karar alma süreçlerinde yerel düzeydeki ihtiyaç ve önceliklerin göz ardı edilmesine neden olmakta, yerel yönetimlerin eğitim süreçlerine katılımını sınırlamaktadır.

Bu durum, eğitim politikalarının uygulanabilirliği ve yerel sorunların çözümü açısından önemli bir boşluk yaratmaktadır (Akyüz, 2023). Eğitim politikalarının merkezden belirlenmesi, standartlaşma ve kalite kontrol açısından fayda sağlasa da, yerel ihtiyaçların dikkate alınmaması sebebiyle bölgesel eşitsizlikleri artırma riski taşımaktadır (İlgar, 2023). Özellikle kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların giderilmesi, yerel yönetimlerin daha aktif katılımını ve sorumluluk almasını gerektirmektedir (Bozan, 2003). Bu bağlamda, yerel yönetimlere daha fazla yetki verilmesinin, eğitim sisteminin bölgesel çeşitliliğe uyum sağlayabilme kapasitesini artıracığı söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırma her ülkenin eğitim yönetimi süreçlerinde kendi eğitim politikaları doğrultusunda farklı yaklaşımlar benimsediğini ortaya çıkarmıştır. Bu süreçlerde merkeziyetçilik, yerel katılım ve liderlik gelişimi gibi farklı unsurların ülkeler arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür.

5.1.3. İNCELENEN ÜLKELERİN EĞİTİM YÖNETİCİSİ SEÇİM, ATAMA VE YETİŞTİRME SİSTEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçleri, eğitim sistemlerinin başarısına olumlu etkide bulunabilir. Eğitim yöneticileri, öğretim süreçlerini geliştirme ve öğrenci başarısını artırma gibi önemli sorumlulukları üstlenmektedir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin nasıl seçildiği, hangi kriterlere göre atandığı ve mesleki yeterliliklerinin nasıl geliştirildiği, eğitim sisteminin genel başarısını belirleyen önemli faktörler arasında olduğu söylenebilir.

Her bir ülkenin eğitim yöneticisini belirleme süreçleri, kendi sosyo-kültürel bağlamı, eğitim politikaları ve yönetim anlayışı doğrultusunda şekillenmiştir. Bu inceleme, ülkeler arasındaki farklı yaklaşımları anlamayı ve Türkiye için uygulanabilir politika önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Aşağıdaki bölümlerde, incelenen ülkelerin eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme sistemleri ayrı ayrı ele alınarak, elde edilen bulgular eşliğinde yapılacak çıkarımlar, eğitim yönetimi ve liderliği bağlamında yeni bir perspektif sunma hedefiyle ele alınmıştır.

5.1.3.1. Güney Kore Eğitim Yöneticisi seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi

Eğitim yönetiminde merkezîyetçi bir yaklaşımın verimlilik ve hesap verebilirlik üzerindeki etkileri sıklıkla tartışılmaktadır. Güney Kore'de uygulanan merkezîyetçi yönetim modeli, eğitim yöneticilerinin seçme ve atanmasında detaylı ve sıkı prosedürlere dayanmaktadır (Kang, 2020). Bu durum, merkezî hükümetin karar alma süreçlerinde güçlü bir otorite olduğunu göstermektedir. Ancak, bu yapının bazı yönlerden yerel özerklikle dengelenmesi, sistemin esnekliği artıran bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, Yerel Eğitim Özerkliği Yasası ile yerel yönetimlere belirli düzeylerde karar alma yetkisi verilmiştir (Kim, 2006). Bu yaklaşım, Güney Kore eğitim yönetim sisteminin merkezîyetçilik ve yerel özerkliği birleştiren bir denge oluşturma çabasında olduğunu göstermektedir.

Eğitim yöneticilerinin seçme süreçlerinde davet ve terfi sistemleri öne çıkmaktadır. Davet sistemi, okul yönetim kurulları ve velilerin katkılarını ön plana çıkararak demokratik bir süreç sunarken, terfi sistemi uzun yıllar süren birikim ve liyakat esasına dayanmaktadır (Güzel, 2023). Ancak, terfi sistemi, müdür olabilmek için öğretmenlerin yaklaşık 25 yıl boyunca birçok kriteri karşılamak zorunda olduğu zorlu bir süreç yaratmaktadır (Wu vd., 2019). Bu durum, eğitim yöneticilerinin daha deneyimli olmasını sağlasa da, genç ve yenilikçi liderlerin bu pozisyonlara ulaşmasını sınırlayabilmektedir. Ayrıca, müdürlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinin standart bir yapıya sahip olmaması, bu sistemin geliştirilmesi gereken yönleri arasında sayılabilir (Yang, 2004).

Güney Kore'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, zorunlu sertifika programları ve sürekli mesleki gelişim eğitimleriyle desteklenmektedir. Müdür adaylarının 180 saatlik bir programı tamamlaması gerekmekte ve bu eğitim programında okul yönetimi, eğitim ekonomisi ve liderlik gibi konulara ağırlık verilmektedir (Kim vd., 2007). Bu yapı, yöneticilerin yönetim becerilerini geliştirmek için etkili bir çerçeve sunmaktadır. Ancak, eğitim içeriklerinin daha yenilikçi yaklaşımlarla güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, bu eğitimlerin genellikle merkezî bir yapı içinde sunulması, yerel ihtiyaçların yeterince dikkate alınmadığı eleştirilerini beraberinde getirmektedir (Kim ve Lee, 2010).

Sonuç olarak, Güney Kore eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçlerinde merkezî otoritenin güçlü bir rol oynadığı; ancak yerel katkılar ve yenilikçi

uygulamalarla bu sürecin desteklendiği bir model sergilemektedir. Bu sistem, deneyime ve liyakate önem veren yapısıyla eğitimde istikrarı sağlasa da, liderlikte yenilikçi ve esnek yaklaşımların daha fazla teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.1.3.2. Hollanda Eğitim Yöneticisi seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi

Eğitim yönetiminde özerklik ve yerel katılım, karar alma süreçlerini daha esnek ve etkin hale getirebilmektedir. Hollanda eğitim sistemi, yüksek düzeyde özerkliği ile dikkat çekmekte olup, okul kurulları kararların %86'sını kendileri alırken merkezi hükümet yalnızca %14'üne müdahale etmektedir (OECD, 2016a). Bu yapı, okul kurullarının müfredat, personel yönetimi ve bütçe gibi konularda geniş yetkilere sahip olmasını sağlamaktadır. Örneğin, bir okul kurulu müdür atamalarından öğretim materyallerinin seçimine kadar birçok alanda bağımsız hareket edebilmektedir. Ancak, bu özerklik yapısı bazı durumlarda performansı düşük okullara müdahaleyi geciktirebilmektedir. Eğitim Müfettişliği gibi denetim mekanizmaları, bu tür durumlarda kaliteyi sağlamak adına kritik bir rol oynamaktadır (Nusche vd., 2014).

Hollanda'da eğitim yöneticilerinin seçme süreci, açıklık, liyakat ve eşitlik ilkelerine dayalı olarak yürütülmekte ve bu pozisyonlar için titiz ve kapsamlı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Eğitim yöneticisi adaylarının liderlik becerileri, nitelikleri ve deneyimleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmekte, bu sayede okulları etkin bir şekilde yönetebilecek ve eğitim kalitesini artırabilecek en uygun kişilerin seçilmesi hedeflenmektedir. Seçme süreci, genellikle yerel medya, okulun web sitesi ve iş ilanı platformları gibi kanallar aracılığıyla açıkça duyurulmakta, adaylardan lisans diploması, temiz adli sicil kaydı ve önceki yönetim deneyimlerini belgelemeleri beklenmektedir (Brejc vd., 2021). Bu sistem, yalnızca teknik yeterlilik değil, aynı zamanda liderlik ve iletişim becerilerini değerlendiren detaylı bir yapıya sahiptir.

Bununla birlikte, sürecin karmaşıklığı ve uzunluğu, adayların motivasyonunu ve katılımını olumsuz yönde etkileyebilecek bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle, seçici komite üyelerinin değerlendirmelerinde önyargılı davranma olasılığı, sürecin adil ve tarafsız ilerlemesini tehlikeye atabilmektedir. Bu tür aksaklıklar, eğitim yöneticilerinin seçiminde yer alan sistematik ve kapsamlı yapının güvenilirliğini zedeleyebilir. Bu nedenle, sürecin daha dengeli bir şekilde yürütülmesi için denetim

mekanizmalarının güçlendirilmesi ve adayların başvuru süreçlerini kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması önem arz etmektedir.

Atama sürecinde nihai karar okul kurulları tarafından verilmektedir. Okul kurulları, adaylarla gerçekleştirdikleri mülakatlarda adayların yönetim vizyonlarını ve eğitim politikalarına olan yaklaşımlarını ayrıntılı şekilde inceler. Örneğin, adayların, öğrenci başarısını artırma veya öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme gibi spesifik hedefler sunması olumlu bir değerlendirme faktörüdür (OECD, 2021). Ayrıca, öğretmenler ve velilerin sürece dahil edilmesi, atamaların toplumsal ihtiyaçlarla uyumlu olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, performansı düşük okulların yönetiminde alınan kararların bazen gecikmesi, atama süreçlerinde özerkliğin yarattığı zorluklar arasında yer almaktadır.

Yetiştirme süreçlerinde Hollanda, yöneticilere geniş bir mesleki gelişim fırsatı sunmaktadır. NSO, eğitim liderlerine yönelik kapsamlı yüksek lisans programları düzenlerken, okul liderleri mesleki kayıt sistemine dahil olarak bireysel ihtiyaçlarına uygun kurslara katılabilmektedir. İlkokul yöneticileri için mesleki kayda dahil olma zorunlu bir gereklilik iken, ortaokul yöneticileri için bu durum isteğe bağlıdır (Brejc vd., 2021). Bu programlar liderlik, kriz yönetimi ve finansal yönetim gibi alanlarda uzmanlaşmayı teşvik etmektedir. Ancak, ulusal bir sertifikasyon sisteminin olmaması, bu programların standartlaşmasını sınırlamakta ve uygulamalarda çeşitlilik yaratmaktadır.

5.1.3.3. İrlanda Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi

Eğitim yöneticilerinin liyakat esasına dayalı olarak seçilmesi ve atanması, okul yönetiminde başarıyı artıran önemli bir faktördür. İrlanda’da eğitim yöneticilerinin seçme ve atama süreçleri, okulun verimli yönetimini ve öğrenci ilerlemesini sağlamayı hedeflemektedir. Bu süreçler, sıkı işe alma yöntemleri, detaylı atama protokolleri ve profesyonel gelişim fırsatlarını içermektedir. İrlanda eğitim yasalarına göre (ISB, 1998: madde 22), okul müdürleri, öğretim, disiplin ve değerlendirme dahil olmak üzere günlük okul yönetiminin tüm yönlerinden sorumludur. Özellikle, “küçük okullarda öğretim ve idari görevlerin birleştirilmesi, okul müdürleri için önemli zorluklar yaratmaktadır” (Buchanan ve Fox, 2008, s. 269). Bu durum, liderlik ve yönetim becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesini kısıtlayabilir.

Atama süreçlerinde, seçme komitesinin belirlediği adaylar yönetim kuruluna önerilmekte, yönetim kurulu bu önerileri değerlendirerek nihai kararı vermektedir (OECD, 2023). Devlet okulları için oluşturulan bu süreçte, adayların beş yıllık öğretmenlik deneyimi ve ileri düzeyde eğitim yönetimi diplomasına sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca, dinî okullar gibi bazı özel kurumlarda, atama süreçleri kilise veya diğer bağımsız otoritelerin onayına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bu çeşitlilik, eğitim yöneticisi seçme hem merkezi standartların hem de yerel farklılıkların dikkate alındığını göstermektedir.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde İrlanda, kapsamlı ve yenilikçi bir model benimsemektedir. CSL tarafından sağlanan mentorluk programları, yeni atanmış yöneticilerin liderlik becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir (DOE, 2021). Ayrıca, Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen PDST, okul yöneticilerine liderlik, kriz yönetimi ve dijital teknolojilerin kullanımı gibi alanlarda eğitimler sunmaktadır. Örneğin, 2020 yılında PDST'nin 52 yeni müdüre bireysel mentorluk desteği sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, İrlanda eğitim sistemi, öğretmenler ve okul liderlerinin birlikte çalışmasını vurgulayan hiyerarşik bir yapı sunmaktadır. Müdürler, öğretmenlerle iş birliği yaparak öğrenci gelişimini teşvik etme, toplum ve okul ilişkilerini güçlendirme gibi önemli görevleri yerine getirirler. Ayrıca, velilerin okul süreçlerine dahil edilmesi, okul yönetiminde katılımcı bir kültürün oluşmasına katkı sağlamaktadır (ISB, 1998).

Sonuç olarak, İrlanda'nın eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemi, merkezi otorite ile yerel yönetimlerin dengeli iş birliğine dayanan bir model sunmaktadır. Bu sistem, liyakat, eşitlik ve liderlik gelişimini merkeze alan yapıyla, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik somut bir çerçeve oluşturmaktadır. Ancak, dinî okullardaki süreçlerdeki çeşitlilik ve merkezîyetçilik eksikliği, uygulamada standartlaşmayı zorlaştırabilecek unsurlar arasında sayılabilir.

5.1.3.4. Türkiye Eğitim Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Sistemi

Eğitim yöneticilerinin seçme ve atama süreçlerinde merkezîyetçilik, standartlaşma ve hesap verebilirlik, Türkiye'de MEB tarafından belirlenen yönetmelikler çerçevesinde uygulanmaktadır. Yönetici adaylarından yazılı sınavda başarılı olmaları ve eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmaları beklenmektedir (MEB-SYGY, 2021). Müdür, müdür

başyardımcısı ve müdür yardımcısı pozisyonları için yapılan sınavlar; genel kültür, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, eğitim bilimleri ve mevzuat gibi başlıklardan oluşmaktadır. Bu sınavlar, adayların teknik bilgi ve yeterliliklerini değerlendirme amacı taşımaktadır. Ancak, sözlü sınavların etkisinin yüksek olması, tarafsızlık ve liyakat konusunda bazı endişelere yol açabilmektedir (Özdoğru, 2019).

Atama süreçlerinde yazılı ve sözlü sınav puanlarının ortalaması alınarak nihai sıralama yapılmakta ve bu sıralamaya göre atamalar gerçekleştirilmektedir. Bu sistem, liyakat odaklı bir yapı sunmayı hedeflese de, yerel ihtiyaçların ve bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesi nedeniyle eğitim yönetiminde merkeziyetçi bir yaklaşımın dezavantajlarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul türlerine göre farklı branşlardan öğretmenlerin müdür olarak atanabilmesi, bazen pozisyonun gerektirdiği spesifik niteliklere sahip olmayan atamalara yol açabilmektedir.

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde, MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programları ve üniversitelerin eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programları önemli bir yer tutmaktadır. Hizmet içi eğitimler, mevcut yöneticilerin mesleki gelişimini desteklerken, lisansüstü programlar, bu alanda uzmanlaşmak isteyen bireyler için akademik bir temel sunmaktadır. Ancak, bu programların içerik ve uygulanabilirlik açısından yeterliliği üzerine tartışmalar sürmektedir. Eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi ve bu doğrultuda yapılandırılmış bir yetiştirme modeli geliştirilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (İpek, 2023).

Mevcut sistemde, yöneticilere sunulan eğitim programlarının kapsamı ve eşit dağılımı konusundaki eksiklikler, liderlik becerilerinin sürekliliğini ve etkinliğini sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreçlerinin geliştirilmesi için hem hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması hem de lisansüstü programlarla bu süreçlerin desteklenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçleri, merkeziyetçi bir yapıya dayanarak standartlaşmayı sağlamayı hedeflemektedir. Yazılı ve sözlü sınavlar ile hizmet içi eğitim programları, adayların bilgi ve becerilerini geliştirmek için önemli fırsatlar sunmakla birlikte, süreçlerdeki politik müdahale riski, önyargılar ve yerel katkının sınırlılığı sistemin etkinliğini kısıtlayan unsurlar olarak öne

çıkmaktadır. Bu nedenle, liyakat ilkesinin güçlendirilmesi, siyasi etkilerin süreçlerden uzaklaştırılması ve liderlik geliştirme programlarının kapsamlı, eşit ve sürekli hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, yerel katkıyı teşvik eden ve liderlik gelişimini destekleyen İrlanda modeli gibi uluslararası iyi uygulamalardan faydalanılması, Türkiye'nin eğitim yönetim sisteminin daha kapsayıcı ve etkin bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayabilir.

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçlerinde mevcut merkeziyetçi yapının yanı sıra yerel ihtiyaçlara duyarlılık ve liyakat ilkesi temel alınmalıdır. Güney Kore'nin merkeziyetçilik ile yerel özerkliği dengeleyen modelinden ilham alınarak, Türkiye'de yerel yönetimlerin daha aktif katılımını sağlayacak mekanizmalar geliştirilmelidir. Hollanda'daki özerklik odaklı okul kurullarının karar süreçlerine dahil edilmesi uygulaması, Türkiye'de yerel düzeydeki eğitimin daha etkin yönetilmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca, İrlanda'nın profesyonel liderlik programları ve mentorluk uygulamaları, liderlik becerilerinin geliştirilmesi için örnek alınabilir.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde yenilikçi liderlik programları ve sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Türkiye'deki hizmet içi eğitimlerin kapsamı genişletilerek, İrlanda'da olduğu gibi mentor destekli programlarla birleşmesi liderlik kalitesini artırabilir. Bunun yanında, seçme ve atama süreçlerinde sözlü sınavların etkisinin azaltılması ve nesnel kriterlere dayalı bir yapı kurulması, tarafsızlığı ve liyakati güçlendirecektir. Bu yaklaşımlar, yerel ihtiyaçlara duyarlı, profesyonel ve kapsayıcı bir yönetim sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

5.2. SONUÇ

Bu araştırma, Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçlerini Güney Kore, Hollanda ve İrlanda sistemleriyle karşılaştırmıştır. Güney Kore, Yerel Eğitim Özerkliği Yasası ile merkezi otoriteyi yerel yönetimlerle dengeleyen bir yapı benimsemektedir. Eğitim Bakanlığı müfredat ve finansmanı denetlerken, yerel yönetimlere karar alma yetkisi vermektedir. Bu denge, merkezi karar alma süreçlerinin kontrol gücünü korurken yerel ihtiyaçların da dikkate alınmasını sağlamaktadır. Güney Kore, PISA 2022 sonuçlarına göre matematikte 527 puan, fen bilimlerinde 527,82 puan ve okuma alanında 515,42 puan alarak OECD ortalamalarını aşmıştır. Eğitim yönetiminde uygulanan 180 saatlik sertifika programları, liderlik ve yönetim becerilerinin geliştirilmesine katkı

sağlamakta, aynı zamanda deneyime dayalı terfi sistemiyle istikrarı güçlendirmektedir. Ancak bu yapı, genç liderlerin ön plana çıkmasını sınırlayabilmektedir.

Hollanda, okul kurullarına tanınan geniş yetkilerle eğitim yönetiminde yüksek özerklik derecesine sahip bir sistem sunmaktadır. Kararların %86'sı okul kurulları tarafından alınmakta, merkezi hükümet yalnızca genel çerçeveyi belirlemektedir. Liyakat esaslı seçme süreçleri, şeffaf ve demokratik bir yapı sağlayarak etkili liderlerin atanmasına olanak tanımaktadır. Bunun yanı sıra, liderlik becerilerini destekleyen mesleki gelişim fırsatları geniş bir yelpazede sunulmaktadır. PISA 2022 sonuçlarında Hollanda, okuma becerileri dışında matematikte 493 ve fen bilimlerinde 488 puan alarak OECD ortalamasının üzerinde bir performans sergilemiştir. Ancak ulusal bir sertifikasyon sisteminin olmaması, uygulamalarda çeşitlilik yaratmaktadır. Hollanda'nın modeli, okulların bağımsız hareket edebilmesini ve yerel düzeyde esnekliği artırmayı amaçlayan etkili bir sistemdir.

İrlanda, merkeziyetçi bir yapıyı yerel yönetim kurulları ile iş birliği içinde dengeleyen bir model benimsemektedir. Eğitim ve Beceriler Bakanlığı, genel politikaları belirlerken okul yönetim kurulları finans ve personel yönetiminden sorumlu olmaktadır. Liyakat esaslı liderlik programları ve bireysel mentorluk süreçleri, yeni yöneticilerin görevlerine etkili bir şekilde hazırlanmasını sağlamaktadır. İrlanda'nın PISA 2022 sonuçlarında okuma becerilerinde 516, matematikte 492 ve fen bilimlerinde 504 puan alarak OECD ortalamalarını aşması, eğitim sistemindeki bu iş birliği modelinin başarısını desteklemektedir. Ayrıca, küçük okullarda müdürlerin hem idari hem de öğretim görevlerini yürütmek zorunda kalması, liderlik programlarının önemini daha da artırmaktadır.

Araştırmanın bulguları, Türkiye'de yerel yönetimlerin katılımının artırılması, liderlik gelişimi odaklı programların teşvik edilmesi ve merkeziyetçilik ile yerel özerkliği dengeleyen bir yapının benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Güney Kore'nin merkeziyetçilik ile yerel özerkliği birleştiren dengeli modeli, Hollanda'nın yüksek özerkliği ve liyakat esaslı yapısı, İrlanda'nın liderlik odaklı iş birliği yaklaşımı Türkiye için yol gösterici niteliktedir. Bu ülkelerin modellerinden alınan ilhamla, Türkiye'nin eğitim yönetimi süreçlerini iyileştirmesi ve bölgesel farklılıkları azaltması mümkün olabilir.

5.3. ÖNERİLER

Eğitim yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirme süreçleri, eğitimde kalite ve sürdürülebilir başarıyı doğrudan etkileyen kritik unsurlar arasındadır. Bu süreçlerin geliştirilmesi, yalnızca mevcut sistemin eksikliklerini gidermekle kalmayıp, eğitim politikalarının uzun vadeli hedeflerine ulaşılmasını da kolaylaştıracaktır. Türkiye ve PISA'da ilk sıralarda yer alan ülkelerdeki uygulamaların karşılaştırılması, etkili ve yenilikçi yönetim modellerine ışık tutmaktadır. İlgili alan yazını, Güney Kore, Hollanda ve İrlanda gibi ülkelerdeki başarılı uygulamaların, eğitim yöneticilerinin liyakat, liderlik gelişimi ve yerel ihtiyaçlara duyarlılık ilkeleri çerçevesinde seçilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bölümde, araştırmacılar ve politika yapımcılar için geliştirilen önerilerle eğitim yönetiminin iyileştirilmesine katkı sağlamak hedeflenmiş; sunulan öneriler, mevcut çalışmalardan elde edilen bulgularla harmanlanarak yenilikçi ve sürdürülebilir bir vizyon oluşturmayı amaçlamaktadır.

5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Eğitim yönetimi, eğitim sistemlerinin etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu alanda yapılacak araştırmalar, yalnızca akademik bilgi birikimine katkı sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutmaktadır. Araştırmacıların, farklı bağlamlarda eğitim yöneticilerinin rolü ve etkilerini incelemesi, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim çıktılarının iyileştirilmesine yönelik önemli bir perspektif sunmaktadır. Çeşitli yöntem ve yaklaşımlar kullanılarak yapılacak kapsamlı çalışmalar, eğitim sistemlerinin dinamiklerini daha derinlemesine anlamaya olanak tanıyacak ve alanda yeni açılımlar sağlayacaktır. Bu doğrultuda, bu alanda yapılan akademik çalışmaların niteliğinin artırılmasına katkı sunmak amacıyla araştırmacılar için çeşitli somut öneriler sunulmaktadır.

1. Bu araştırmada, 2022 yılı PISA sonuçlarına göre ilk sıralarda yer alan üç ülke ile Türkiye'nin eğitim yönetim sistemleri ve eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme uygulamaları incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda, tüm PISA döngülerinin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, farklı ölçütlere dayalı olarak seçilecek başarılı ülkelerin eğitim yönetim modellerinin derinlemesine araştırılması ve bu modellerin ulusal bağlamlara uygun uyarlama olanaklarının değerlendirilmesi önerilmektedir.

2. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesi boyutları ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda, eğitim sistemlerinin yapısal, kültürel ve politik bağlıamları dikkate alınarak, yönetim modellerinin işleyişi, karşılaşılan zorluklar ve bu süreçlerin eğitim çıktılarına etkileri derinlemesine analiz edilebilir.

3. Bu araştırmada, PISA sonuçları araştırılacak ülkeleri belirlemek amacıyla kullanılmış olup ülkelerin eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemleri incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda, PISA'nın anket sonuçlarına odaklanılarak, öğrencilerin öğrenme motivasyonu, ğretim yöntemlerinin etkisi, okul iklimi, kaynak dağılımı ve sosyal eşitsizlik gibi nitel unsurlar detaylı bir Şekilde analiz edilebilir. Bu ereve, ğrenci başarısını artıran veya başarısızlığa neden olan faktörlerin kapsamlı bir Şekilde değerlendirilmesi, eğitim sistemlerinin performansını artıracak politikalar ve uygulamalar için derinlemesine bir yol haritası sunabilir.

4. Bu araştırmada, internet ortamından erişilebilen kaynaklar kullanılmış, incelenen ülkeler fiziksel olarak ziyaret edilememiştir. Gelecek çalışmalarda, araştırılan ülkelere ziyaretler gerçekleştirilerek, uzmanlar, eğitim yöneticileri ve akademisyenlerle yapılacak görüşmelerle daha derinlemesine bilgi edinilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, eğitim politikalarının arka planını ve uygulamalardaki zorlukları anlamaya katkı sağlayarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesini mümkün kılacaktır.

5. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri analiz edilmiştir. Gelecek çalışmalarda, nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak farklı ülkelerin bu süreçlere ilişkin uygulamaları karşılaştırılabilir ve bu uygulamaların ğrenci başarısı, okul performansı ve eğitim ıktıları üzerindeki etkileri istatistiksel olarak değerlendirilebilir. Böylece, daha genel geçer sonuçlara ulaşılması ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı bir perspektif geliştirilmesi mümkün olacaktır.

5.3.2. Politika Yapıcılar İçin neriler

Eğitim yönetimi, eğitim sistemlerinin etkinliği, sürdürülebilirliği ve niteliği üzerinde doğrudan etkili olan stratejik bir alandır. Eğitim yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme süreçleri, yalnızca bu bireylerin görevlerini nasıl yerine getireceğini değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının genel başarısını ve ğrenci çıktılarının kalitesini de belirlemektedir. Eğitim politikalarının etkin bir Şekilde uygulanması, bu süreçlerin bilimsel

verilere dayalı, şeffaf ve adil bir şekilde tasarlanmasına bağlıdır. Bu bağlamda, uluslararası alanda uygulanan başarılı modellerin incelenmesi ve bu modellerden elde edilen deneyimlerin ulusal bağlamlara uygun şekilde uyarlanması, eğitim yönetiminde sürdürülebilir bir gelişim sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, eğitim yönetiminin iyileştirilmesine katkı sunmak amacıyla Türkiye'deki politika yapıcılar için çeşitli somut öneriler sunulmaktadır.

1. Güney Kore ve Hollanda, eğitim yönetiminde yerel özerkliği artırarak, yerel ihtiyaçlara duyarlılığı ve politikaların uygulanabilirliğini güçlendirmektedir. Türkiye'nin merkeziyetçi yapısı ise yerel ihtiyaçların yeterince dikkate alınmasını ve özgün çözümlerin geliştirilmesini sınırlamaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'de eğitim politikalarının yeniden yapılandırılarak yerel düzeyde karar alma mekanizmalarının güçlendirilmesi, okul temelli yönetim modellerine geçiş yapılması ve yerel eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının artırılması önerilmektedir. Bu değişim, yerel koşullara uygun stratejilerin geliştirilmesine olanak sağlayacak ve eğitim yönetiminde esnekliği ve etkinliği artıracaktır.

2. Hollanda ve İrlanda, liyakat esaslı ve şeffaf seçme süreçleriyle dikkat çekerken, Güney Kore ise deneyime dayalı terfi sistemini benimseyerek eğitim yöneticileri arasında rekabeti teşvik etmektedir. Türkiye'de ise atama süreçlerinin liyakat temelli bir yaklaşımdan uzak olduğu ve sıklıkla siyasi etkilerle şekillendiği gözlemlenmektedir. Bu durum, eğitim yönetiminde etkinlik ve adalet ilkesini zayıflatmaktadır. Bu nedenle, Türkiye'de eğitim yöneticilerinin atanmasında liyakat esaslı bir sistemin oluşturulması, seçme ve terfi süreçlerinin şeffaf ve hesap verebilir bir yapıya kavuşturulması, ayrıca adayların liderlik ve yönetim becerilerinin objektif ölçütlerle değerlendirilmesine olanak sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi önerilmektedir.

3. Güney Kore, İrlanda ve Hollanda, eğitim yöneticileri için kapsamlı hizmet öncesi eğitim programları sunarak, yöneticilerin mesleki yeterliliklerini geliştirme ve yönetim becerilerini kazandırma konusunda başarılı modeller sergilemektedir. Türkiye'de ise hizmet öncesi eğitim süreçlerinin sınırlı olduğu, kapsam ve içerik bakımından ihtiyaçları karşılamadığı görülmektedir. Bu eksiklikler, eğitim yöneticilerinin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesini engelleyebilmektedir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin atanma sürecinde, liderlik, kriz yönetimi, iletişim, eğitim politikası analizi gibi konuları içeren

zorunlu bir hizmet öncesi eğitim programı uygulanmalıdır. Üniversiteler ve MEB iş birliğiyle oluşturulacak bu program, sertifikasyon süreciyle tamamlanmalı ve yalnızca bu sertifikayı alan adaylar yöneticiliğe atanmalıdır. Bu model, yöneticilerin atanma öncesi gerekli donanımı kazanmalarını sağlayarak yönetim süreçlerinin etkinliğini artıracaktır.

4. Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin karşı karşıya kaldığı yapısal ve uygulamaya yönelik eksiklikler, iş tatminini olumsuz yönde etkilemekte ve yöneticilerin motivasyonunu düşürmektedir. Bu durum, hem yönetim süreçlerinin etkinliğini hem de eğitim kurumlarının genel performansını zayıflatmaktadır. Bu nedenle, eğitim yöneticilerine yönelik sosyal, ekonomik ve psikolojik destek mekanizmalarının oluşturulması; iş yükünün dengelenmesi, kariyer gelişim fırsatlarının artırılması ve performansa dayalı teşvik sistemlerinin uygulanması önerilmektedir. Bu tür destekler, yöneticilerin mesleki memnuniyetini artırarak, görevlerini daha etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanıyacaktır.

5. Eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla, deneyimli liderlerin rehberlik ettiği mentorluk programları ve düzenli hizmet içi eğitim modelleri, yöneticilerin mesleki yeterliliklerini artırarak değişen eğitim politikaları ve teknolojilere hızlı bir şekilde uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır. Türkiye'de ise eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimine yönelik sistematik bir mentorluk ve hizmet içi eğitim mekanizması bulunmamaktadır. Bu eksiklik, yöneticilerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle, Türkiye'de yeni yöneticiler için deneyimli liderlerle eşleştirilecek bir mentorluk sistemi oluşturulmalı ve düzenli hizmet içi eğitim programları uygulanmalıdır. Bu sistem, yöneticilerin saha deneyimlerini artırarak, mesleki gelişimlerini sürekli kılacak ve eğitim yönetiminde kaliteyi yükseltecektir.

6. KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2000). İlköğretim kurumlarında okul yöneticilerinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 132-137.
- Addey, C. (2024). Lost in translation: PISA experts, brokers, and marionettes. *Journal of Education Policy*, 39(6), 879-898. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2321335>
- Akkutay, Ü. (1996). *Milli eğitimde yabancı uzman raporları: Atatürk dönemi*. Avni Akyol Kültür ve Eğitim Ümit Vakfı.
- Akyüz, S. (2007). *Türk ve İngiliz örgün eğitim sistemlerinde eğitim yöneticilerini yetiştirme, atama ve politika uygulamalarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Akyüz, Ü. (2023). Merkezi yönetimin finans ve uygulama yetkilerinin yerele devretmesine yönelik bir inceleme: Okul gelişim modeli (OGP). *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 415-431. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1351493>
- Amsden, R. L. (1969). Turkey, Greece, and Israel: Their secondary school principals and unions. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 53(334), 98-115. <https://doi.org/10.1177/019263656905333410>
- Arabacı, İ., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Araújo, L., Costa, P. ve Crato, N. (2021). Assessment background: What PISA measures and how. Crato, N (Ed.), *Improving a country's education* içinde (s. 249-263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_12
- Arredondo, D. E. (1994). Impressions of principal training in Russia and Ukraine. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 78(562), 37-42. <https://doi.org/10.1177/019263659407856208>
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Ateş, H. ve Buyruk, G. C. (2018). Bir iyi yönetim ilkesi olarak katılımcılık ve Türk kamu yönetiminde katılımcılığın konumu. *Ombudsman Akademik*, (1), 81-98. <https://doi.org/10.32002/ombudsmanakademik.494014>

- Ateş, Ş., Akyürekli, M. N., Toprak, F., Can Ateş, H., Demir, N. ve Kül, T. (2023). Eğitim yönetiminde insan kaynakları yönetiminin önemi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(54), 2636-7637. <https://doi.org/10.29228/asrjournal.72828>
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi.
- Babayeva, S. (2023). *Azerbaycan eğitim sisteminde okul yöneticiliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Balcı, A. (1982). Eğitim yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(1), 174-184. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000807
- Balcı, A. ve Çinkır, Ş. (2002, 16-17 Mayıs). *Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi* [Bildiri sunumu]. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Balcı, A. ve Pehlivan Aydın, İ. (2001). *Eğitim yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. The Free Press.
- Barrilleaux, L. (1972). Performance objectives for administrative internships. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 56(362), 69-75. <https://doi.org/10.1177/019263657205636208>
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

- Başman, M., Uluman, M. ve Tunç, E. B. (2018). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerde varsayım kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 736-751. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431426>
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozan, M. (2003). Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar: Millî eğitim bakanlığı örneği. <https://hdl.handle.net/11772/6489>
- Bozkurt, N. (2005). *Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Brejç, M., Ažman, T. ve Grobpe, F. (2021). Heading for headship Contrasting school leadership training in the Netherlands and Slovenia. <https://edupolicy.net/wp-content/uploads/2021/06/heading-for-headship-210521-final-with-head-logo.pdf> adresinden 01.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Buchanan, N. K. ve Fox, R. A. (2008). Every school a school of choice: school choice in Ireland as viewed through American eyes. *Irish Educational Studies*, 27(3), 267-279. <https://doi.org/10.1080/03323310802242211>
- Bulut, A. ve Yoldaş, C. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile biyoçeşitlilik okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 101-114. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1109241>
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 63-89.
- Bursalıoğlu, Z. (1976). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri ilköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma özeti. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 9(1), 321-324.
- Bursalıoğlu, Z. (2022). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayınları.

- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership. *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/13632439869529>
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads?: The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252. <https://doi.org/10.1177/0263211X990273002>
- Bush, T. ve Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429. <https://doi.org/10.1177/0263211X020304004>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Calabrese, R. L. (1991). Principal preparation: Ethical considerations for universities. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 75(539), 31-36. <https://doi.org/10.1177/0192636591075539>
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(8), 43-50.
- Carnoy, M., Khavenson, T. ve Ivanova, A. (2015). Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: A study of Russia and its neighbours. *Journal of Comparative and International Education*, 45(2), 248-271. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.855002>
- Cavlak, H. (2021). Etkinlik, etkililik, verimlilik, kârlılık, performans: Kavramsal bir çerçeve ve karşılaştırma. *Journal of Research in Business*, 6(1), 99-126. <https://doi.org/10.29228/jrb.6>
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları.

- Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Çelikten, Y. Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2847-2866. <https://doi.org/10.26466/opus.607124>
- Davies, B., Ellison, L. ve Bowring-Carr, C. (2005). *School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach*. Routledge.
- Department of Education (DOE). (2021). Annual report 2020. <https://assets.gov.ie/205248/ae92cda9-0d4c-4af6-bf34-69f7e17182ea.pdf> adresinden 06.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Derman, A. (2014). Bilimsel okuryazarlığın tesisinde fen öğretim programlarının rolü. *International Journal of Social Science*, 26(1), 143-157. <https://doi.org/10.9761/JASSS2270>
- D'Netto, B. (2001). The roles and responsibilities of production/operations managers in SMEs: Evidence from Canada. *International Journal of Operations & Production Management*, 21(3), 349-366. [https://doi.org/10.1016/s0166-4972\(00\)00060-2](https://doi.org/10.1016/s0166-4972(00)00060-2)
- DOE. (2019). Recruitment/promotion and leadership for registered teachers in recognised primary schools. <https://gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24995/e169bbffb0f24310bedab23951edb945.pdf> adresinden 16.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, M. (2022). Türkiye’de eğitim yönetimi ve politikaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(2), 123-145.
- Donohue, B., Perkins, R., Walsh, T., O’Neill, B., Ó Duibhir, C. ve Duggan, A. (2023). *Education in a dynamic world: The performance of students in Ireland in PISA 2022*. Educational Research Centre.
- Drucker, P. F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review*, 66(1), 3-11.
- Eivers, E. (2011). TIMSS 2011 encyclopedia: Ireland. Department of Education and Skills National Council for Curriculum and Assessment. <https://doras.dcu.ie/29885/1/TIMSS2011%20IRL%20EIVERS.pdf> adresinden 09.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Erden, A. ve Erden, H. (2005). Avrupa birliği ülkelerinde okul yöneticileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 167.

- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa Yayıncılık.
- Ersan, O. ve Rodriguez, M. C. (2020). Socioeconomic status and beyond: a multilevel analysis of TIMSS mathematics achievement given student and school context in Turkey. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 1-32. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00093-y>
- Erümit, S. F. ve Keleş, E. (2021). Lessons from k-12 education in Asia-Pacific countries successful in the PISA: ICT integration dimension. *Sakarya University Journal of Education*, 11(3), 452-481. <https://doi.org/10.19126/suje.940080>
- Eurydice. (2024). Key features of the dutch education system. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/overview> adresinden 06.05.2024 tarihinde alınmıştır.
- Evers, C. (2003). Philosophical reflections on science in educational administration. *International Studies in Educational Administration*, 31(3), 29-41.
- Faas, D., Darmody, M. ve Sokolowska, B. (2016). Religious diversity in primary schools: Reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 83-98. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1025700>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6. baskı). Sage Publications.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. G. Symon, C. Cassell (Eds.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* içinde (147-166). Sage Publications.
- Frailon, J., Ainley, J. ve Schulz, W. (2013). *International computer and information literacy study: Assessment framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Göl, İ. (2021). Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 59-79.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Gümüş, E. ve Bellibaş, M. Ş. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1172958>
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 287-319. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.599615>
- Güzel, N. S. (2023). *Güney Kore'de okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Nobel Yayınları.
- Huang, Y. C. ve Wang, R. J. (2024). The open recruitment system for principals in Korea. *International Conference on Education and New Developments 2024*, 284-287. <https://doi.org/10.36315/2024v2end060>
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. Beta Yayınları.
- İlgar, R. (2023). Türkiye'de eğitimde yaşanan bölgesel farklılıklar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 20-44. <https://doi.org/10.47615/issej.1329419>
- Irish National Teachers' Organization (INTO). (2024). Chapter 4: Appointment procedures for principal & deputy principal (Open competition). https://into.ie/app/uploads/2019/07/Chapter4_Circular-44_2019.pdf adresinden 06.10.2024 tarihinde alınmıştır.
- Irish Statute Book. (1998). Education Act. <https://irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/pdf> adresinden 08.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 206-211.

- İdil, Ş., Gülen, S. ve Dönmez, İ. (2024). What could we understand from PISA 2022 results?. *Journal of STEAM Education*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.55290/steam.1415261>
- İpek, C. (2023). Eğitim sisteminde yönetici yetiştirme ve atama tartışmaları. *Ahi Evran Akademi*, 4(1). 1-18.
- Kaewkumkong, A. ve Jaiborisudhi, W. (2021). Educational decentralization policies in Thailand and South Korea: A comparative study. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(1), 165-170. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2021.42.1.26>
- Kahraman, S. (2016). *Pisa'da başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasının Türkiye ile karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kang, S. (2020). Should unified Korea choose fiscal decentralization for education? Testing the decentralization theory on education finance with cross-country analysis for korean unification. *Current Issues in Comparative Education*, 22(1), 58-82.
- Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Doğan Basımevi.
- Kayıkcı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(3), 28-32.
- Keskinkılıç, K. (2007). Yönetim süreçleri. K. Keskinkılıç (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 75-128). Pegem Akademi Yayınları.
- Khanal, G. P. ve Timilsena, N. P. (2022). Role of SMC in public school governance: Decision making and implementation. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 3(5), 46-52.
- Kılıçaslan, H. ve Yavuz, H. (2019). PISA sonuçları ile Türkiye'de eğitim harcamaları ilişkisi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 296-319.
- Kim, E. G. (2006). Educational decentralization in Korea: Major issues and controversies. C. Björk (Ed.), *Educational decentralization: Education in the Asia-Pacific region: Issues, concerns, and prospects* içinde (s. 137-153). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4358-1_8
- Kim, E. G., Kim, K. S., Kim, D. K. ve Kim, E. Y. (2007). *Improving school leadership: Country background report for Korea*. Korean Educational Development Institute.

- Kim, H. (2019). South Korea's Educational Leadership: Challenges and Reforms. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 345-359.
- Kim, S. ve Lee, J. H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic development and cultural change*, 58(2), 259-296. <https://doi.org/10.1086/648186>
- Klein, A. S., Wallis, J. ve Cooke, R. A. (2013). The impact of leadership styles on organizational culture and firm effectiveness: An empirical study. *Journal of Management & Organization*, 19(3), 241-254. <https://doi.org/10.1017/jmo.2013.34>
- Koca, H., Yakar, A., Dev, F ve Şen, G. (2024). TIMSS ve PISA verileri üzerinden Türkiye'nin eğitim performansının gelişiminin analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 644-660.
- Kocabaş, K. (2023). *PISA 2022 sonuçları ve Türkiye'de eğitim*. Muğla Devrim Gazetesi. <https://mugladevrim.com.tr/kose-yazarlari/prof-dr-kemalkocabas/pisa-2022-sonuclari-ve-turkiye-de-egitim20231212165929> adresinden 09.05.2024 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Köroğlu, V. ve Koç, M. (2017) Stratejik yönetim açısından taylorizm prensiplerinin zamanımıza yansımaları. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1) 45-60.
- Krüger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/13632430902775418>
- Lederman, N. G., Lederman, J. S. ve Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 138-147.
- Leithwood, K. ve Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161x11436268>

- Lo, W. Y. W. ve Gu, O. J. (2008). Reforming school governance in Taiwan and South Korea: Empowerment and autonomization in school-based management. *International Journal of Educational Management*, 22(6), 506–526. <https://doi.org/10.1108/09513540810895435>
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (Ed.). (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications.
- Markić, M., ve Vukonjanski, J. (2014). Managerial competencies and organizational structures. *Industrial Management & Data Systems*, 114(6), 922-935. <https://doi.org/10.1108/imds-01-2014-0019>
- Martens, K. ve Niemann, D. (2013). When do numbers count? The differential impact of the PISA rating and ranking on education policy in Germany and the US. *German Politics*, 22(3), 314-332. <https://doi.org/10.1080/09644008.2013.794455>
- Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 573-588. <https://doi.org/10.1108/09578230110407896>
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-96.
- MEB. (2014). *Faaliyet raporu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_12/21015725_mebfaaliyetraporu.pdf adresinden 07.09.2024 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2023). *Bakan Tekin, PISA 2022 Türkiye sonuçlarını değerlendirdi*. <https://meb.gov.tr/bakan-tek-in-pisa-2022-turkiye-sonuclarini-degerlendirdi/haber/31909/tr> adresinden 13.07.2024 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2024a). *2024 yılı millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına ilk defa yönetici görevlendirme takvimi* [Güncel versiyon]. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/30161645_2024yiliilkdefayoneticigorevlendirmetakvimiguncel.pdf adresinden 17.09.2024 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2024b). *Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavı duyurusu “2024-MEB-EKYS”*. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/03191024_2024_egitim_ku

- [rumlarına_yonetic_i_secme_sinavi_duyurusu.pdf](#) adresinden 23.10.2024 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2024c). *Türk millî eğitim sistemi*.
- MOE. (2023). Education administration system. <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0308&page=0308> adresinden 25.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Michel, A. (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in Europe. *European Journal of Education*, 52(2), 206-216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12218>
- Mullis, I. V. S. ve Martin, M. O. (Eds.). (2019). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks> adresinden 09.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- Mullis, I. V. S., Von-Davies, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. ve Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. https://npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf 09.07.2024 tarihinde alınmıştır.
- Niemann, D., Martens, K. ve Teltemann, J. (2017). PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons. *European Journal of Education*, 52(2), 175-183. <https://doi.org/10.1111/ejed.12220>
- Nooruddin, S. ve Bhamani, S. (2019). Engagement of school leadership in teachers' continuous Professional development: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 95-110.
- Nusche, D., Braun, H., Halász, G. ve Santiago, P. (2014). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Netherlands 2014*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264211940-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *PISA 2006: Volume 2: Data*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264040151-en>

- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do (Volume I): Student performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD. (2016a). *Netherlands 2016: Foundations for the future, reviews of national policies for education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264257658-en>
- OECD. (2016b). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- OECD. (2018a). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD. (2018b). *Skills for 2030: The future of education and skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2021). *Education policy outlook 2021: Shaping responsive and resilient education in a changing world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- O'Mahony, C. (2007). Educational rights in Irish law. *Irish Journal of Legal Studies*, 1(1), 123-145.
- O'Sullivan, D. (2020). Leadership in Irish schools: The role of the centre for school leadership. *International Journal of Educational Leadership*, 52(1), 65-78.
- Özdemir, İ. (2021). Yeni yönetim yaklaşımlarının iletişim anlayışı. *Etkileşim*, 8, 36-63. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2021.4.8.137>

- Özdemir, M. (2009). Okul yöneticiliğinin hukuksal temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 279-300.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 20, 29-42.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, S., Sezgin, F. ve Koşar, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özdoğan, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 111-121.
- Özmen, F. (2002, 16-17 Mayıs). *Okul müdürlerinin yetiştirilmesi-gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler* [Bildiri sunumu]. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Özoğlu, M. (2022). Hollanda. H. İ. Topçu (Ed.), *Dünyada ve Türkiye’deki eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* içinde (s. 144-182). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Pack, B. T. ve Ramsay, H. A. (1998). *Managing schools: The european experience*. Nova Science Publishers.
- Parveen, D. S. ve Ramzan, S. I. (2024). The Role of Digital Technologies in Education: Benefits and Challenges. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management*, 2, 2029-2037. <https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2024.0299>
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Perfetti, C. ve Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pınarcıkoğlu, Z. D. ve Pınarcıkoğlu, İ. (2023). Eğitim yöneticilerinin yeterlikleri ve liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(30), 452-467.

- Plomp, T., Ten Brummelhuis, A. C. A. ve Rapmund, R. (1996). *Teaching and learning for the future. Committee on multimedia in teacher training, final report*. Dutch Ministry of Education, Culture and Science.
- Pongsophon, P. (2024). Deciphering the layers of reading achievement: A multi-level analysis of student and school-level predictors in top-performing PIRLS 2021 countries. *British Educational Research Association*, 50(6), 2559-2956. <https://doi.org/10.1002/berj.4053>
- Pons, X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review. *European Journal of Education*, 52(2), 131-144. <https://doi.org/10.1111/ejed.12213>
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845. <http://doi.org/10.7827/turkishstudies.6136>
- Resmî Gazete. (2011, 25 Ağustos). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 28054. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Resmî Gazete. (2012, 18 Kasım). Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği, 28471. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/11/20121118-2.htm>
- Resmî Gazete. (2021, 05 Şubat). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 31386. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Richardson, L. (2024). The role of educational leadership in enhancing student engagement and learning outcomes. *Academy of Educational Leadership Journal*, 28(S2), 1-2.
- Rikkerink, M., Verbeteen, H., Simons, R. J. ve Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17, 223-249. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9253-5>
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. K. (2013). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications*. Pearson.

- Rutkowski, D. ve Rutkowski, L. (2019). Trends in international PISA scores over time: Which countries are actually improving?. *Social Sciences*, 8(8), 231. <https://doi.org/10.3390/socsci8080231>
- Sarier, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(2), 6-27.
- Schleicher, A. (2017). Seeing education through the prism of PISA. *European Journal of Education*, 52(2), 124-130. <https://doi.org/10.1111/ejed.12209>
- She, H. C., Stacey, K. ve Schmidt, W. H. (2018). Science and mathematics literacy: PISA for better school education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(S1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9911-1>
- Sifert, E. R. (1951). What training and experience standards for the secondary-school principal?. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 35(178), 59-64. <https://doi.org/10.1177/019263655103517813>
- Sir-Balmuk, E. (2018). 2001-2014 yılları arasında Türkiye'de uygulanan eğitim yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama ile ilgili düzenlemeler ve eğitim sendikalarının görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance - A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 111-127. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1310a>
- Slate, V. S. (1975). A program to train the middle school principal. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 59(394), 75-81. <https://doi.org/10.1177/01926365750593941>
- Su, Z., Gamage, D. ve Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şimşek, H. (2009). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler. H. B. Memduhoğlu. (Yay. Haz.) *Eğitime giriş* içinde (s. 249-276). Pegem Akademi Yayınları.

- Şimşek, M., Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). PISA 2015'e katılan öğrencilerin PISA'ya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 11(58).
<https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2570>
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Taşdemir, E. (2009). Toplumların idaresinde liderler ve yöneticiler. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 29, 149-165.
- Taylor, G. (2005). *Negotiated governance and public policy in Ireland*. Manchester University Press.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O. ve Pashiardis, P. (2007). Avrupa'da okul müdürlerinin hazırlanması. *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 18, 205-224.
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., Monés, A. M. ve Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6695-6726.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- TIMSS Türkiye. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*.
https://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf adresinden 20.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Lirola, M. J., García-Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P. ve López-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9089. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi Yayınları.

- Uçar, R. ve Uçar, H. İ. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Umur, Z. ve Demirtaş, H. (2018). Eğitim yönetimi ve denetimi tezsiz yüksek lisans programındaki derslerin içeriği ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 90-102. <https://doi.org/10.2399/yod.17.021>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). *World data on education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193189> adresinden 28.03.2024 tarihinde alınmıştır.
- Usluel, Y. K., Kuşkaya Mumcu, F. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 164-178.
- Van Dijk, P. (2018). Decentralized Educational Leadership in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 501-519.
- Van Twist, M., Van der Steen, M., Kleiboer, M., Scherpenisse J. ve Theisens, H. (2013). Coping with very weak primary schools: Towards smart interventions in Dutch education policy. *OECD Education Working Papers, No. 98*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5k3txnpnhld7-en>
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. The Institute of Development Studies and Partner Organisations. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989>
- Wang, X. S., Perry, L. B., Malpique, A. ve Ide, T. (2023). Factors predicting mathematics achievement in PISA: A systematic review. *Large-scale Assessments in Education*, 11(24), 1-42. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00174-8>
- Whitaker, K. (2006). Preparing future principals. *Principal Leadership*, 7(3), 38-42.
- Wong, P. M. (2004). The professional development of school principals: Insights from evaluating a programme in Hong Kong. *School Leadership & Management*, 24(2), 139-162. <https://doi.org/10.1080/1363243041000695796>
- World Bank. (2012). *Netherlands: School autonomy and accountability*. <https://hdl.handle.net/10986/17670> adresinden 17.07.2023 tarihinde alınmıştır.

- Wren, D. A. (2005). *The history of management thought*. Wiley.
- Wu, H., Gao, X. ve Shen, J. (2019). Principal leadership effects on student achievement: A multilevel analysis using programme for international student assessment 2015 data. *Educational Studies*, 46(3), 316-336.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584853>
- Yalçinkaya, Ö. ve Kaya, V. (2017). Eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkileri: PISA katılımcıları üzerinde bir uygulama (1990-2014). *Sosyoekonomi*, 25(33), 11-35.
- Yang, S. (2004). School principals: Core actors in educational improvement An analysis of seven Asian countries. M. Kandasamy ve L. Blaton (Eds.), *Better school management in the republic of Korea: The role of principals* içinde (s. 287-332). UNESCO.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.
- Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005). Okul ve kurum yöneticiliği seçme sınavı kapsamında yapılan değişiklikler öncesi ve sonrası seçme sınavına giren yönetici adaylarının başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 87-111.
- Yoo, J. (2022). Teacher evaluation system in South Korea. J. Marzi, Y. Sun ve M. R. García (Eds.), *Teacher evaluation around the world* içinde (s. 321-339). Springer.
- Yun, C. (2000). Redistribution of roles and functions between central and local education authorities. *Journal of Educational Administration*, 18(4), 159-172.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: İbrahim ESENDEMİR

Eğitim Durumu

Lisans: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği (2018)

Lisans: Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Uluslararası İlişkiler (2019)

Mesleki Deneyim

Millî Eğitim Bakanlığı: 2019-(Hâlen)

Kongre Bildirileri

2. Uluslararası Türk Dünyası Beşeri, Sosyal, Eğitim ve Finans Kongresi (Azerbaycan, 06-08 Haziran 2024)