

## **Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar**

The Training of School Principals and Their Employment in Turkey: Current Situation, Possible Developments in the Future and Problems

Necati CEMALOĞLU

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara - TÜRKİYE  
necem@gazi.edu.tr

### **ÖZET**

*Bu çalışmada, Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının tarihî gelişimi, okul yöneticisi yetiştirme programı, okul yöneticilerini yetiştirme uygulamalarının varolan durumu, bugünkü sorunları ve olası gelişmeler literatüre dayalı olarak ele alındı. Türkiye’de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemine ilişkin öneriler ileri sürüldü.*

**Anahtar kelimeler:** Okul yöneticisi, yetiştirme

### **ABSTRACT**

*In this study, the historical development of training strategies of school principals, the training program of school principals, the current situation of training strategies of school principals, the recent problems of training strategies of school principals, possible problems of training strategies of school principals in the future have been dealt with and some suggestions are made on this subject.*

**Key words:** School manager, training

### **1. Giriş**

Örgütlerde madde ve insan kaynaklarını, örgütsel amaçlar doğrultusunda en verimli şekilde kullanmak, yönetimi tanımlamaktır. Yönetimin, buna paralel olarak pek çok tanımı yapılabilir. Esas olan, yönetimin örgütsel amaçları gerçekleştirmesi ve eğitim çalışanlarına yaşamı kolaylaştırabilmesidir. Bu yönetsel eylemler için güçlü yönetim bilgisine, liderliğe ve iletişim becerisine ihtiyaç vardır. Bu niteliklere sahip yöneticilerin

seçilmesi, eğitilmesi ve istihdam edilmeleri önem taşır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının tarihî gelişimini, yetiştirme programını, yetiştirme uygulamalarının varolan durumunu, yetiştirme uygulamalarının sorunlarını, yetiştirme uygulamalarının gelecekte karşılaşılabileceği durumları ve olası gelişmeleri tartışmaktır.

## **2. Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının tarihî gelişimi**

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de 1970’li yıllara kadar okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesi konusunda bugünkü uygulamalara benzerliği olan, içerik yönünden farklı özellikler taşıyan uygulamaların yapıldığı görülmektedir.

Eski Türklerde toplumun her kesimine yönetici yetiştirmek amacıyla pek çok uygulama yapılmıştı. Türklerin en belirgin özelliklerinden biri siyasî anlamda bağımsız devletler hâlinde yaşama iradeleridir. Bu fikir, töre içinde kuşakların kanına ve ruhuna işlenirdi. Bu geleneğin Göktürklerde yazı dili ile de desteklendiği, genişlediği, Uygurlarda ise töre bilgisinin çok aşıldığı görülmektedir (Akyüz, 1999: 8-11-15). Bunlara ek olarak Kutadgu Bilig, Balasagunlu Yusuf, Farabî, İbni Sina, Kaşgarlı Mahmut, Ahmet Yesevî, Edip Ahmet Bin Mahmut, Nizamülmülk gibi Türk düşünürlerinin de yöneticilere yönelik önerileri bulunmaktadır.

Osmanlı Devleti’nde her kesimin yöneticileri, ilk kez Bağdat’ta açılan ve her kademedede eğitim ve öğretim veren medreseler ile 1455’te Fatih tarafından açılan Enderun okullarında yetiştirilmişti. Yeterlik, eşitlik, hak ve adalet, hoşgörü gibi özelliklerin, yönetici adaylarında aranan temel nitelikler olduğu anlaşılmaktadır (Kaya, 1979; Bursalıoğlu, 1987; Akt. Balcı, 2004:23).

Fatih’in Kanunnamesinde “Şeyhülislâm ulemânın reisidir ve Padişahın hocaları da ulemânın başında gelir. Başvezirin onları üst tarafa oturtması uygundur. Müftü ve hocalar, vezirlerden daha yukarı düzeydedir” denilmektedir. Bu ifadelerden, Osmanlı Devleti içinde eğitim ve öğretim alanında en yüksek makamın Şeyhülislâmlık, başka bir terimle “Meşihat” makamı olduğu anlaşılmaktadır. Şeyhülislâmlar, öğretim mesleği ile

olan ilgilerini, doğrudan sürdürmemişler, ders vekili unvanıyla başka bir müderris atamışlardır. Ders vekilleri, daha sonra Meşihat'ın önemli memuru olduğu ancak, bugünkü Millî Eğitim Bakanlığının bir çekirdeği sayılmasına ise imkân olmadığı görüşleri ileri sürülmektedir (Uzunçarşılı, 1965:175; Akyüz, 1999: 117). Bütün bunlara paralel olarak, geleneksel okulların yanında batı tarzı okulların açılmasına II. Mahmut döneminde ağırlık verildiği görülmektedir. Bu dönemde ilk kez bir maarif nazırı atanmıştır (Kaya, 1979; Bursalıoğlu, 1987; Akt. Balcı, 2004:23).

1839 tarihli Tanzimat Fermanı'nda eğitimle ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Mustafa Reşit Paşa ve arkadaşları, yeni bir toplum oluşturabilmek, yeniliklerin kalıcılığını sağlamak için bilgili bir toplum, yeni bir seçkin tipi ve kadro oluşturmak gerektiğini biliyorlardı. İlk uygulama örgün ve yaygın eğitim kurumlarının açılmasıyla başladı. Eğitim reformlarının karşı karşıya kaldığı en önemli sorun, devletin kendi yapısından değil ulema grupların direnmelerinden kaynaklanıyordu. Eğitimde batılılaşmaya direnme, lâik eğitim anlayışını reddetmeye yönelikti. 19. yüzyıldaki Türk modernleşmesi, geleneksel sistemi korumayı amaçlamıyordu, ancak görünürde de bir çatışma ortamı yaratmamaya özen gösteriyordu (Kazamias, 1966:56).

Şeyhülislâmın, murakabesi altında ve vakıfların bünyesi içinde kurulmuş olan "Mekatib-i Rüştîye Nezareti"ni, Millî eğitim merkez örgütünün bir çekirdeği gibi sayanlar oldu (Unat, 1964:15). Tanzimat döneminde, Millî eğitim alanında yeni bir yönetim yapılanmasına gidildi. Tanzimat Fermanı'nın yayımından sonra Millî eğitim alanında yapılması kararlaştırılan reformları gerçekleştirmek için gerekli tedbirleri düşünmek ve lüzumlu nizamları gerçekleştirmek üzere bir "Geçici Eğitim Meclisi"nin kurulması uygun görüldü. Bu karar üzerine, 6 üye ve 1 kâtipten oluşan "Meclis-i Maarif-i Umumiye" kuruldu. Osmanlı devlet kuruluşları içinde Millî eğitim işlerinden doğrudan doğruya sorumlu ve hükümet başkanına bağlı ilk örgütün çekirdeğini bu meclis oluşturdu. Bu meclisin gösterdiği lüzuma dayalı olarak o tarihe kadar vakıfların yönetimi altında bulunan okullar ayrı bir yönetime bağlanmak ve bu işler için Maarif Meclisinin bir icra organı olmak ve meclis üyelerinden biri tarafından meclise bağlı olarak idare edilmek üzere 08.11.1846 tarihinde teşkil edilen "Mekatib-i Umumiye

Nezareti” de mevcut okulların idaresi için yukarıda ifade edilen manada kurulmuş bir genel müdürlük durumundadır. Devlet kuruluşları içinde Millî eğitim işlerinden doğrudan doğruya sorumlu ve hükümet başkanına bağlı ilk örgütün çekirdeğini bu meclis oluşturur (Akyüz, 1999:165). Bu meclis, eğitime yeni bir örgütlenme modeli getirdi. Millî Eğitim işlerinin daha büyük bir önemle ve Meclisi kabineye dahil bir bakan tarafından yönetimi sağlayacak olan Maarif-i Umumiye Nezareti kuruldu (17 Mart 1857) (Unat, 1964:20). Bu dönemde Maarif Nezaretinin görev ve yetkilerini belirten talimatname yayımlanmış ve Müsteşarlık ihdas edilmişti (Koçer, 1987:71). Bu dönemden itibaren Osmanlı’da fiilen bir eğitim sisteminin yürürlüğe girdiği anlaşılmaktadır. Bakanlığın kuruluşundan dört yıl sonra (3 Mart 1861), Millî Eğitim teşkilatının esasları yayımlandı (Unat, 1964:22).

Millî eğitim merkez örgütü büroları, idarî ve ilmî işleri için devamlı ve uzman danışma organlarına sahip olmuş ve birçok konuda Maarif Meclisi ile Nezaret arasında ortaya çıkan yetki ve sorumluluk anlaşmazlıklarından kurtulmuş bulunuyordu. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 1 Eylül 1869’da yayımlandı (Antel, 1940:451; Akyüz, 1999:181-182). Maarifi Umumiye Nizamnamesi (1869), Maarif Nezaretinin yönetim bakımından hem merkezde hem de il merkezlerinde güçlendiren bir takım esasları ihtiva etmektedir. Bu durum, hem sosyal hem de Millî eğitim sistemimizin yönetim örgütü açısından bir dönüm noktası olma özelliği göstermektedir. Yönetim işleri ve örgütünü kanunî bir statüye kavuşturan bu nizamname, “İdare-i Maarifin Merkez-i Umumisi” olmak üzere Millî Eğitim Bakanının başkanlığında ilmî ve idarî olmak üzere iki daireye ayrılan “Büyük Meclis-i Maarifi” kurmaktadır ki, bu meclis Osmanlı Devleti’nin son zamanlarına kadar hayatını sürdürdü (Unat, 1964:23). 1869 nizamnamesi, eğitimin örgütlenmesine ve farklı tipteki eğitim kurumlarının oluşmasına uygun ortam yaratıyordu. Özellikle ortaöğretim kurumları yeniden organize edildi. Okullar dinî ve etnik gruplar için yeniden düzenlendi. İdadiler hem Müslüman hem de Gayrimüslim gruplardan öğrenci aldı. Osmanlıda bu nizamnameden sonra lâik eğitimin temelleri atıldığı gibi, batılılaşmanın da temelleri atıldı (Kazamias, 1966:65).

21 Ocak 1871'de yayımlanan İdare-i Umumiye Vilayet Nizamnamesi'nin 25. ve 26. maddeleri de Maarif Müdürlerinin görevlerini ve yetkilerini tayin ederek vilayet kuruluşları içindeki yerlerini ayrıca gösterdi. Bununla birlikte ilk maarif meclisleri Tuna ve Bağdat vilayetlerinde teşekkül ettirildi. Daha sonra kaza merkezlerine kadar getirilen Maarif meclisleriyle birlikte 16 Şubat 1882'de Sivas Vilayetine bir maarif müdürü ile maiyetine bir müfettiş tayin edilmek suretiyle uygulama başlatıldı. Ayrıca 1870 yılında "Telif ve Tercüme Nizamnamesi" yayımlandı (Birinci tertip Düstur, 1870; Akt. Akyüz, 1999).

1872'de Meclis-i Kebir-i Maarif iki daireye ayrılmıştır. Üye sayısının da bir miktar azaltıldığı görülmektedir. İhtisas hizmetlerine göre, teftiş sahaları ve konuları değişen bir kısım müfettişlerle de takviye olunan bu kadronun bünyesindeki esaslı değişme, Nezarete ait işlerin beş daireye bölünerek her bir dairenin başına Meclisi maarif üyelerinden birinin getirilmesi ve mevcut memurların bu daireler arasında taksimi suretiyle 1879 yılı temmuzunda olmuştur ki, bugün hâlâ devam eden öğretim basamaklarına göre ayarlanmış bulunan merkez örgütünün esasının, böylece atıldığı ileri sürülebilir. Millî eğitim işlerini tam anlamıyla zamanın şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak derleyip toplayan ve istikrarlı bir programa bağlayan, 1 Eylül 1869'da "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"nin kabulüyle yayımlanması olayıdır. Maarif, sadece okullarla sınırlı kalmayıp, müze, kütüphane ve her türlü kültür kurumunu da etki alanı içerisinde değerlendirmektedir. İlköğretimin mecburiliği ilk defa bu nizamnamede ifade edilmektedir (Başgöz, 1968:3). Okulların sınıflara ayrılması, öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, okul programlarının hazırlanması, öğretmenliğin gerekli formasyonla birlikte bir meslek olarak ele alınması, Millî eğitimin merkez ve taşra teşkilatlarının kurulması, sınav usul ve esaslarının belirlenmesi, bilim kurullarının geliştirilmesi, bilim adamları için bilimsel ve yönetim özerkliğinin sağlanması, ödeme usullerinin belirlenmesi bu nizamname ile sağlanmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, yabancı okullarla ilgili yasal düzenlemeleri de gerçekleştirdi. Başbozuk ve dağınık sistemi toparlamaya çalıştı (Unat, 1964:25). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilk defa eğitim sistemi teşkilatlı hâle geldi. Nizamname eğitim

sistemini dinî grupların etkisinden kurtarmak ve dünyevileştirmek amacıyla bu sisteme, devlete bağlı bir sistem niteliği kazandırdı. Eğitim işlerinin yürütülmesi amacıyla merkezi İstanbul'da olan Meclis-i Maarif kuruldu. Meclis-i Maarif, Daire-i İlmiye ve Daire-i İdare olmak üzere iki kısma ayrıldı (Antel, 1940 : 456; Kazamias, 1966:71). Tanzimat döneminde Millî eğitim teşkilatının yeniden düzenlenmesine rağmen, okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarına yönelik herhangi bir yeni uygulamanın yapılmadığı görülmektedir.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 1870'te açılan Darümuallimat'ın bir kadın müdürü olacağı hükmünü getirmişti. İlk kadın müdürü de ilk kez Kasım 1881'den önce göreve getirildi. Ancak 1885'te Abdülhamit tarafından yayımlanan Darümuallimat Talimatnamesi'nden bu okulun bir erkek müdürü, onun maiyetinde de bir kadın müdürü olacağı belirtilmişti. Bu talimatname kadın müdürü erkek müdürün maiyetine vererek, 1869 sayılı nizamnamenin getirdiği yetki ve sorumlulukları büyük ölçüde kısıtlamıştı (Balcı, 2004:24). Mutlakiyet döneminde de, öğrencilerin din konusunda zayıf ve yetersiz yetiştikleri yönünde yaşanan yoğun eleştiriler yüzünden, yüksek ve orta dereceli okullara din adamlarından ikinci müdürler atanmıştı (Akyüz, 1999:281).

Meşrutiyetten sonra Meclis-i Kebir-i Maarif, 1 başkan ve 5 üyeden kurulu daimi bir encümen hâlinde düzenlenmiş ve Maarif Nezareti de oluşturulmuştu. Mart 1912'de üyeleri, Darülfünun ve başka öğretim kurumu öğretmenleri ile Maarif nezareti mensuplarından oluşan 28 kişilik bir süreklî bir Meclis-i Maarif kurulmuş ve öğretim daireleri Âliye, Taliye ve İptidaiye olarak düzenlenmişti. Ayrıca, bu dönemde ilk defa bir eğitim bütçesi tanzim edilmişti (Akyüz, 1999:281). Genç Türkler (1908-1920), bu akımın bir dalı olan İttihat ve Terakki Cemiyeti, 1889'da kurulmuş ve bu akımın askerî ve politik liderliğini Enver, Talat ve Cemal Paşalar yapmışlardır. Milliyetçi ve liberal olarak iki gruba ayrılan Genç Türklerin bu eğilimlerini merkezî ve yerinden yönetim biçiminde yönetime de yansıtıkları görülmüştür (Bursalıoğlu, 1987; Akt. Balcı, 2004:24).

Cumhuriyet döneminde eğitim, kalkınmanın aracı olarak görüldü. Atatürk, eğitimde yenileşmeyi, Millî birliğin ve lâik toplumun temeli olarak ele almıştı. Sadece politik

bağımsızlığı değil, ekonomik gelişmeyi de, bu yenileşmeye dayalı düşünmüştü. Atatürk'e göre, modernleşmenin en etkili aracı eğitimdi. İlk eğitim girişimleri arasında 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Kanunu) yürürlüğe konmuş, Millî eğitim merkez ve taşra teşkilatları yeniden örgütlenmişti (Bursalıoğlu, 1987: 17; Akyüz, 1999:442; Balcı, 2004:24). 1924'ten sonra John Dewey, Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak hazırladığı raporda, okul yöneticisi yetiştirecek ders ve programların açılmasına ilişkin bazı önerilerde bulunmuş ise de, kayda değer bir uygulamanın yapıldığı görülmemektedir. Bu dönemde de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin yeni uygulamanın varlığına rastlanmamaktadır. 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun "Meslekte aslanan öğretmenlikdir." maddesiyle, öğretmen adayları arasından yönetim görevlerinin yürütülebileceğine işaret etmektedir.

1953 yılında TODAİE'nin kurulması, Türkiye'de kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak ele alındığını göstermektedir. 1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. 1962 yılında hazırlanan MEHTAP raporunda eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir. Üniversitelerde okul yöneticiliği ile ilgili ilk açılan fakülte, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesidir. Ankara Üniversitesi Senatosu, 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun ikinci maddesine dayanarak, 31.03.1964 gün ve 463/2718 sayılı karar ile Eğitim Fakültesi'ni kurmuş, bu karar Millî Eğitim Bakanınca da onaylanmıştır. 1965-1966 öğretim yılında öğretime başlamış olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bu dönemde alanında süresi dört yıl olan ve türündeki tek fakültedir. 1982 yılında adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olmuştur ([www.education.ankara.edu.tr/genbilicerik.htm](http://www.education.ankara.edu.tr/genbilicerik.htm)). Bu fakültede Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı kurulmuştur. Bunları sırasıyla Gazi Eğitim Fakültesi, H.Ü Eğitim Fakültesi, İ.Ü Eğitim Fakültesi, 9 Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi izlemiştir. Bu fakülteler Türk Eğitim sisteminin ihtiyacı olan yönetici, denetici ve

uzman ihtiyacını karşılamıştır. Ancak YÖK'ün 06.11.1997 gün ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazısı ile eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri kapatılmış, sadece yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumlar olarak varlığını sürdürmektedirler.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi 7. Millî Eğitim Şûrası'ndan itibaren çeşitli şuralarda da tartışılmış, en kapsamlı şekilde 14. Millî Eğitim Şûrası'nda ele alınmıştır (Kaya, 1993; MEB, 1993; Akt. Şişman ve Turan, 2004:106). 14. Millî Eğitim Şûrası'nın hazırlık dokümanında (1993:42) "Eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmesi gerekli ve yeterlidir." denilmektedir. Dahası yürürlükteki bu kanunlara göre okul yöneticiliği ek bir yöneticilik eğitimine gerek olmadan öğretmenler tarafından yapılabilecek bir görevdir. Bu demektir ki "Yöneticiliğin okulu yoktur." anlayış ve uygulaması hâlâ sürmektedir. 12-17 Mayıs 1996 yılında toplanan 15. Millî Eğitim Şûrası'nda da eğitim yöneticilerinin yetiştirilerek atanmasının gerektiği vurgulanmaktadır. 3. maddede merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının ihtiyaçlar da göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmekte, atamalarda ise uzmanlığa ve deneyime önem verilmesine dikkat çekilmektedir. Yine taşra örgütüne daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi, karar oluşumuna ise eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımının sağlanması gerektiği de belirtilmektedir. 23-26 Şubat tarihinde toplanan 16. Millî Eğitim Şûrası'nda ise müstakil olarak mesleki ve teknik eğitim konusu ele alınmıştır. Burada meslekî ve teknik eğitimde örgütlenme, yönetim ve yöneticilerin yetiştirilmesi konularına da yer verilmiştir.

1990 yılından sonraki ilk uygulama 07.06.1993 tarih ve 21600 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan atama yönetmeliğidir. Daha sonra Kasım 1998 tarih ve 2494 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan atama yönetmeliği, 30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan atama yönetmeliği gelmektedir.

### 3. Okul Yöneticilerinin Seçilmesinde Mevcut Uygulama

11.01.2004 gün ve 25343 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” halen yürürlükte olan yönetmeliktir.

Yönetmeliğin 7. maddesi “Yönetici adayının atanacağı kuruma branşı itibariyle öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak” şeklinde ifade edilmişti. İlgili madde, okul yöneticisi adayının, okul kademesindeki görevli öğretmenlerden seçilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Yaklaşık 30 yıldan beri üniversitelerin “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği” anabilim dallarından mezun olan bir aday, daha önce sınıf öğretmenliği yapmamışsa, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarından hiçbirine okul yöneticisi olarak atanmamaktadır. Aynı maddenin diğer bir şartı ise “Aylıktan kesme veya maaş kesimi cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak”tır. Bir öğretmenin disiplin cezası alması önemlidir. Asıl önemli olan cezadan sonra, bu tür disipline konu olan davranışların bir daha tekrar etmemesidir. Meslek hayatında benzeri bir suç işleyen bir öğretmenin, meslekte ilerleme şansı, yaptığı bir hata yüzünden sonlandırılmamalıdır. İlgili madde, cezanın yapıcılık yönünü ortadan kaldırmakta, bireyi defalarca cezalandırmaktadır.

“Son üç yıla ait sicil notunun ortalamasının iyi dereceden aşağı olmaması”, sicil notlarının son derece güvenilir bir ölçüt olarak ele alındığını göstermektedir. Benzeri bir uygulama da “Yönetici atamalarında kurulan değerlendirme komisyonları” üç yönetici adayını belirleyip, yetkili amire sunmaktadır. Atamaya yetkili makam bu kişilerden hangisinin atanacağına tamamıyla takdirini kullanarak karar vermekte ve ilk iki sırada yer alan adaylardan birini atamaktadır. Bu aşamada kullanılan takdir öznelidir. Her türlü istismara, siyasal kaygılara, bürokratik engellere açıktır. Konu hakkında Aksarı’nın (1995:13-15) yaptığı araştırmaya göre 1994 yılında aylıkla ödüllendirilenlerin % 54,4 ’ü öğretmen, % 49,6’sı yöneticidir. Bu da ödül dağıtımının yöneticiler arasında ulufe dağıtılır gibi gerçekleştiğini göstermektedir. Bu yolla yöneticiler, daha üst makamlara yükselmenin yollarını kolayca aşmaktadır. Yine 31 Ocak 1994 tarihli 2400 sayılı

Tebliğler Dergisi'nde 1993 yılında aylıkla ödüllendirilen 489 öğretmenden 50'si dışındakiler İmam-Hatip Liseleri'nde görev yapmaktadır. Bu durum çeşitli polemiklere açıktır. Konu ile ilgili olarak Saydam'ın (1994) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin % 81,5'i yönetici atamalarında partizanlık ve kayırmacılık yapıldığını ileri sürmektedir. Kaya'nın (1993: 221) yaptığı araştırmada da, yöneticilerin % 62,3'ü, yönetici atamalarında siyasal tercihin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durum, atanan yöneticilerin sadece statü lideri olduğunu, grup lideri davranışları gösteremediğine işaret etmektedir.

Yönetmeliğin 18. maddesi, "Anadolu Lisesi statüsündeki her türlü liseler, fen liseleri, yatılı ilköğretim bölge okulları ve doğrudan bakanlığa bağlı eğitim kurumlarının müdürleri bakanlıkça, bu kurumların yöneticileri dışındaki yöneticileri ile diğer eğitim kurumlarının her kademedeki yöneticileri valiliklerce atanır." şeklinde düzenlenmiştir. İlgili madde, kamudaki güvensizlik kültürünün yasalara yansıyan yönüdür.

Yönetmeliğin 13. maddesi, yönetici seçme sınavındaki konuları ve dağılımları göstermektedir. Buna göre;

- Türkçe dil bilgisi-kompozisyon: % 20,
- Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi ve ulusal güvenlik: % 15,
- Kamu yönetimi mevzuatı ile ilgili temel bilgiler: % 15,
- Genel kültür: % 15,
- Millî Eğitim Mevzuatı, eğitim yönetimi ve Türk eğitim sistemi ile ilgili temel bilgiler: % 20,
- Eğitim kurumlarının özelliklerine ilişkin konular: % 15

Okul yöneticisi adaylarını hizmetiçi eğitime seçme sınavında yer alan (Türkçe-Kompozisyon, Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi ve Ulusal Güvenlik) gibi konuların ağırlığının fazla olması, yönetimle doğrudan ilgili olmadığı gerekçesiyle eleştiri konusu olmaktadır (Balcı, 2004:26). Bu sınavda, eğitim yöneticiliği ile ilgili soruların yüzdesinin 20 olması ise yetersizdir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik bir sınavda bu yeterliklerin tekrar sınanmak istenmesinin haklı bir gerekçesi bulunmamaktadır.

Sınavdan sonra adayların, 120 saatlik yönetici kursu eğitimi almak zorunluluğu 2494 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan yönetmelikte vardı. Daha sonra bu uygulamadan hiçbir gerekçe gösterilmeden vazgeçildi. Kurs uygulamasının olumlu yönleri olduğu kadar içerik açısından bazı sorunları mevcuttu. Bu kurs üniversitelerle işbirliği yapılarak yürütülmesine rağmen, zamanın kısalığı ve programın yüklü olması, okul yöneticisi adaylarının alandaki hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması sebebiyle beklenen yararı verip vermediği akademik çevrelerde tartışma konusudur. Toklucu (2000:316-319) MEB'e bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin seçilmesine yönelik olarak yapılan seçme sınavlarının değerlendirilmesi konulu araştırmada, 1998 yılında yapılan yönetici seçme sınavında 34505 adaydan sadece % 4,4'ü, 1999 yılında yapılan yönetici seçme sınavında 26335 adaydan sadece % 6,7'sinin başarılı olduğunu ileri sürmektedir. Bu dağılım oldukça düşüktür. Bu duruma göre, 120 saatlik dersle yönetici seçiminin sorunlu bir uygulama olduğu görülmektedir. İlgili araştırmanın kayda değer bir başka sonucu ise, eğitim yöneticiliği ve deneticiliği anabilim dalı ve TODAİE mezunlarından 51 kişiden 50'sinin bu sınavda başarılı olmasıdır. Karip ve Köksal'ın (1999:205) "Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi" konulu yaptıkları araştırma sonucunda, uygulanan programın kuram odaklı olduğunu, uygulama boyutunun ihmâl edildiğini, yönetmeliğe uygun yetiştirme sisteminin de geçici bir uygulama olması gerektiğini ileri sürmektedirler.

Bu yasal düzenlemede okul yöneticisi olmak için, öğretmen olmak, yükseköğretim mezunu olmak, lisansüstü öğretim derecesine sahip olmak, stajyerliği kalkmış olmak gibi genel ve özel ölçütlerin bulunduğu görülmektedir. Konunun asıl ilginç yönü, yaklaşık 30 yıldan beri okul yöneticiliği ve deneticiliği anabilim dalı mezunlarının adeta yok sayılması ve sadece seçme sınavından muaf tutulmasıdır. Okul yöneticisi adaylarında ısrarla "öğretmenlik deneyimi" aranyor olması, 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. maddesinin "Meslekte aslanan öğretmenliktir." anlayışının hâlen geçerliğini koruduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği"

olarak tanımlanmakta ve öğretmenler aynı zamanda bürokratik yönetici olarak kabul edilmektedir.

Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan atama yönetmeliğinde “4. derece ve üstü yönetim görevleri için; Devlet memuriyeti hizmeti olmak, bunun son üç yılını Bakanlıkta yapmış olmak” şartı aranmaktadır. Bu madde, herhangi bir alanda lisans ve yüksek lisansını tamamlamış, öğretmenlik geçmişi olmayanların da “eğitim yönetimi” görevlerine atanabileceği belirtilmektedir. Bir alt basamakta 3 yıl çalışmış olmanın, bir üst kademede ki yönetim birimlerinin yeterliği için uygun görülüyor olması, sorunlu bir yaklaşımdır. Çünkü, hiyerarşide bulunan bu kademelerin yeterlik alanları birbirinden oldukça farklılaşma göstermektedir. 2. ve 3. kademe yönetim görevleri için “bilgisayar kursunda başarılı olmak”, merkezde 3. taşrada 4. kademeler için KPDS’de başarılı olmak”, yöneticilerin yeterlikleri arasında bulunan temel yeterlikler arasında yer almamaktadır. Buna karşın Balcı (2004:27), yöneticilerin atanmasında bu maddelerin tercih nedenleri arasında yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Hizmetiçi eğitim puanı, atamada etkili bir değişkendir ancak güvenilir değildir. Hizmetiçi eğitim sürecine seçme kadar, orada verilen eğitimin niteliğinin tartışıldığı bir süreçte, her hizmetiçi eğitimin 2 puan kabul edilmesi doğru bir yaklaşım olarak kabul edilmemelidir. 2004 yılında 25343 sayılı yönetmeliğin 19. maddesinin c bendi ise tamamen kaygıları artırmaktadır. Çünkü ilgili madde eğitim-öğretim alanında yayımlanmış eseri olmak koşulunu taşımaktadır. Bu eserin değerlendirme ölçütleri bulunmadığına göre, eserin varlığı önemli, niteliği ise değerlendirme kapsamı dışındadır.

Yönetici seçme sınavında yeterli puanı alanlar için hizmet öncesi eğitim programları düzenlenmektedir. Hizmet öncesi eğitim programları bir protokole göre, Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında yapılmaktadır.

Hizmetiçi eğitimde yer alan dersler şunlardır:

- Eğitim yönetimi
- Kamu yönetimi

- Okul yönetimi
- Demokrasi ve insan hakları
- Örgütsel değişme ve yenileşme
- Takım çalışması
- Okul-çevre ilişkileri
- Sosyal etkileşim ve iletişim
- Personel yönetimi
- Çağdaş yönetim yaklaşımları
- Denetim ve değerlendirme
- Toplam Kalite Yönetimi
- Öğrenme ve öğretim
- Kaynakların etkin kullanımı
- Mevzuat bilgisi

Değişik ülkelerde okul yöneticilerini yetiştirme programlarına temel oluşturmak için, birtakım standartlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunlardan birisi de ISSCL raporudur (ISSCL 1996, 1997; CCSSO, 1997; Akt. Şişman ve Turan, 2004:103). İlgili raporda okul yöneticilerinin bilgi temelleri, şu konulardan oluşmaktadır:

- Çoğulcu ve demokratik bir toplumda öğrenmenin amaçları, stratejik planlama ilkeleri, sistem teorisi, bilgi kaynakları-veri toplama ve veri analizi stratejileri, etkili iletişim ve uyumsuzlukların yönetimi, uzlaşmayı sağlama.
- Öğrenci gelişimi, uygulamalı öğrenme teorileri, uygulamalı motivasyon teorileri, program oluşturma-iyileştirme-değerlendirme-geliştirme, etkili öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme stratejileri, toplumsal farklılıklar ve eğitim programı, yetişkin eğitimi ve meslekî gelişim modelleri, bireysel ve örgütsel değişme süreçleri, teknolojinin öğrenme ve gelişimdeki rolü ve okul kültürü.
- Örgütsel teoriler-modeller ve örgüt geliştirme, okul ve bölgesel düzeyde prosedürler, okul güvenliği, insan kaynaklarının yönetimi, eğitim maliyesi,

okul binalarının kullanımı, okul ve eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, yönetimde teknoloji kullanımı.

- Okulu etkileyen küresel değişme ve dinamikler, toplumun kaynakları, halkla ilişkiler ve pazarlama stratejileri, başarılı okul-aile-iş yaşamı-toplum-hükûmet-yükseköğretim ilişkileri.
- Çağcıl toplumda eğitimin amacı ve eğitim liderinin rolü, farklı ahlâkî anlayışlar, okul yaşamında değerler, meslekî-ahlâkî ilkeler, felsefe ve eğitim tarihi.
- Katılımcı demokrasinin ilkeleri, demokrasinin güçlenmesinde ve üretken bir toplum oluşturmada okulların rolü ve önemi, eğitim ve okulla ilgili hukukî temeller, okulu etkileyen sosyal, ekonomik, kültürel ve politik sistemler, başarılı değişme ve çatışma çözüm modelleri, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen küresel değişmeler, demokratik bir toplumda farklılığın ve eşitliğin önemi.

Okul yöneticisi adaylarının hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirme programı incelendiğinde, programın böyle bir yönünün olmadığı görülmektedir. Bu yeterliklere paralel olarak programda incelenmesi ve tartışılması gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları, meslekî gelişme ve gelecekteki eğilimlere uygun yeterlikler kazanma, hizmetiçi eğitim uygulamalarının önemini ortaya koyduğu kadar, hizmet öncesi eğitimin kalitesi ile de doğrudan ilgilidir. Diamantes ve Ovington (2003) okul yöneticisi yetiştirme programlarında “örnek olay” kullanılmasını önermektedir. Brown, Boyle ve Boyle (2002) ise, meslekî gelişme ve eğitim ihtiyacını, bir hizmetiçi eğitim süreci olarak ele almaktadır.

Yapılan araştırmalarda ve önerilen modellerde, okul yöneticilerinin yeterliklerini artırma çabaları gözlenmektedir. Oysa, okul yöneticilerinin yeterliklerini düşüren etkenlerin başında, hizmet öncesi eğitim programları özel bir öneme sahiptir. Hizmet öncesi eğitimde yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olan, okul yönetimi alanındaki yeterlikleri özümseyen yöneticilerin, meslekî performanslarının da yüksek olacağı beklentisi ağırlık kazanmaktadır. Bu programlardan mezun olan öğrencilerin okul

yöneticiliğindeki başarıları, etkililik ve yeterlik düzeyleri çoğu zaman tartışma konusudur. 1998 yılında yapılan sınavda hizmetiçi eğitimde adayların % 95,94'ü kamu yönetimi, % 86,94'ü örgütsel yenileşme ve değişme, % 83,8'i de eğitim yönetimi alanındaki sorularda başarılı olmuştur. En başarısız alanlar ise, % 48,88 ile toplam kalite yönetimi, % 52,47 ile kaynakların etkin kullanımınıdır (Toklucu, 2000:318). Bu dağılım, hizmetiçi eğitim uygulamalarının kısmen de olsa başarıyı artırdığını göstermekte, ancak yeterliği ile ilgili şüpheleri de beraberinde getirmektedir.

Hizmet öncesi eğitim programından mezun olan adayların düzeylerinde büyük bir değişme yaşanmasını beklemek, gerçeklerle çelişir. Bu dersler, adayların derslere aktif katılımını, zaman darlığı sebebiyle asgari düzeye indirmektedir. Adaylar, temel becerileri kazanamamaktadır. Dersler sadece sunu ve yurtdışı kaynaklardan yapılan çevirilerle sınırlı kalmaktadır. Böyle bir eğitimden geçen okul yöneticileri adayları da, Starratt'ın (1990) ifade ettiği gibi, bürokratik süreçleri zorlayan, birkaç insan ilişkisi davranışı ile sınırlı iletişim becerisi, sınırlı liderlik davranışları, okul kültürünü oluşturma ve yaymadaki başarısızlık şeklinde kendini göstermektedir. Bu tür hazırlık programları, okul için gerekli entelektüel ve moral liderlik davranışlarının oluşmasını da engellemektedir.

Bu oluşum içerisinde okul yöneticilerinin, eskiye ait çözüm yollarını kullanarak geleceğin sorunlarıyla baş etmeleri imkânsızdır. Okul yöneticisi zorunlu olarak sorunları çözmekle yükümlüdür. O halde okul yöneticilerinin, hizmet öncesinde problem çözme teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceriyi kazanmış olması gerekir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve diğer personelle kurduğu ilişkiler konusundaki yeterliliği önemlidir. Bunlara ek olarak tarihi, felsefeyi, politikayı ve eğitimin sosyal ve bireysel yönünü anlaması daha da önemlidir. Çünkü, okul yöneticisinin liderlik rolü vardır.

1980 yılından önce, Amerika'da okul yöneticisi yetiştirme programı, başarılı yönetici davranışları ile sınırlıydı. Rutin uygulamalar üzerine yoğunlaşıldı. İletişim, karar verme, çatışma yönetimi ve problem çözme gibi beceriler, etkili okul yöneticisinin yeterlikleri olarak ele alınırdı. Son yıllarda okul yöneticisi yetiştirme programı,

öğrenmeyi öğrenme üzerine odaklaştı. Program geliştirme ve öğretim liderliği konusunda yoğunlaşma yaşandı. Okulu iyileştirme programında, etkili iletişim ve koordinasyonu sağlamada iyileşme sağlandı. Personel gelişim programına daha çok ağırlık verildi (Murphy ve Hallinger, 1992). Bart, okul yönetici adayları yetiştirilirken, okullarda bekleyen sorunların saptanarak, okul yöneticisi yetiştirme programının içeriğinin buna göre düzenlenmesi gerektiğini ileri sürdü (Akt. Şimşek, 2004: 16). Bu görüş, Amerika'da kabul gördü ve pek çok üniversite, yönetici yetiştirme programını bu anlayışa göre düzenledi. Okul yöneticisi adaylarına, temel düşünme ve eylemde bulunabilme, takımla öğrenme, simülasyon uygulamaları, örnek olay, rol oynama, bireyselleştirilmiş öğrenme uygulamaları yaptırıldı. Programa katılanlar, takımla çalışmaya, işbirliğine, fikirleri ve deneyimleri paylaşmaya alıştırdı. Program daha çok niteliksel ve hümanistik bir biçime sahip oldu (Mulkeen ve Cooper, 1992).

Bazı yazarlar, yönetici yetiştirme programı ile ilgili olarak şunları önermektedir (Holdaway ve Ratsoy, 1991; Immegart, 1990; Miskel, 1990)

- (1) Okul yöneticisi yetiştirme programı felsefi, teorik ve uygulama ağırlıklı olmalı.
- (2) Okul yöneticisi yetiştirme programı, teknik bilgi ve becerileri adaylara kazandırmalı.

Fordham Üniversitesi okul yöneticisi yetiştirme programı şu dört ana konu üzerine odaklaşmaktadır: Mulkeen ve Cooper (1992): 1. Okul yöneticiliğine hazırlama programını entelektüel bir dille ifade etme, geleneksel eğitimden entelektüel liderlik eğitimine yönelme. 2. Alanda yapılan araştırmalardan ve deneyimlerden hareket etme. Kuram-uygulama arasında ilişkiyi kurma. 3. Aktif problem çözme becerisini geliştirme. 4. Yeni yapısal düzenlemelerle yeterli zaman dilimini oluşturma.

Konu hakkında Mulkeen ve Cooper (1992) ABD'de, üniversitede okul yöneticisi hazırlama programında, yaşama yönelik herhangi bir uygulamanın bulunmadığına dikkat çekerek bu programın tamamen teorik olarak ve ders kitabı merkezli yürütüldüğünü belirtmektedirler. Okul yöneticisi adayları gerçekte, kuramların potporisini öğrenmektedir. Tamamen kuramı öğrenseler gene de sorun olmadığını belirtmektedir. Bu süreçten geçen okul yöneticilerinin, kriz yönetimi, grup dinamiği,

amaçları düzenleme, okulda yenileşme gibi uygulamalarda etkin olmadığını, hataların da devam ettiğini ileri sürmektedir.

Türkiye’de yapılan hatalı uygulamaların, ABD’de yapılanlardan pek farkı yoktur. Okul yöneticisi yetiştirme programı hazırlanırken ihtiyaç analizi yapılarak program hazırlanmadığı için, okul yöneticilerinin asıl ihtiyacı olmaları programa konulmamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında okul yöneticisi yetiştirme programı ile ilgili yapılan protokollerde, Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda oldukça hazırlıksız olduğu görülmektedir. Bu durum ise, yönetsel davranışlarını daha çok bürokratik eylemlerle sınırlayan okul yöneticilerinin yetişmesine neden olmaktadır. Bu durum da, Elmore’un (1987) ifade ettiği gibi, okul yönetiminde, okulun ekonomisini iyi yürüten ve bürokratik hiyerarşiyi kurabilen yöneticilerin daha iyi yönetici olduklarına dair yanlış bir algının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Okul yöneticisi adaylarının sadece eğitim merkezli çalışmalara yönlendirilmesi, bazı sakıncaları da beraberinde getirmektedir. Eğitim dışı alanlardaki yönetsel uygulamaları biliyor olmaları, sorun çözmede başka stratejileri de uygulamalarında etkili olabilir. Bush, okul yöneticisi yetiştirme programında şunları önermektedir (Akt. Şimşek, 2004:17):

- Stratejik geliştirme, eylem planları ve performans ölçümü.
- Malî konular ve bütçe.
- İnsan kaynakları yönetimi, işe alma ve meslekî gelişme.
- Kurumsal ve kültürel değişim, pazarlama ve halkla ilişkiler.

Üniversitelerde okul yöneticisi yetiştirme programlarında konulan dersler bürokratik süreçleri destekleyici özellikler taşımış, problem çözme, yaratıcı düşünme ve proje üretme gibi becerilerin gelişmesine mani olmuştur. Programın en çok göze çarpan yönü ise, derslerin işleme biçimi ve kullanılan yöntemlerdir. Öğretici merkezli olarak derslerin işlenmesi okul yöneticisi adayını, pasif hâle getirmiştir. Bu tür programlar, okulda entelektüel ve moral liderliğin oluşmasını engellemiştir. Eğer okulda büyük bir

değişim ve başarı bekleniyorsa, okul yöneticisinin yeterliklerini geliştirmek esastır. Sosyal sistemlerde meydana gelen değişimler, bir sosyal sistem olan okulları da doğrudan etkiler. Okulların aynı zamanda değişimin öncüsü olmak kadar, değişime uyum sağlamak gibi bir sorumluluğu da bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal değişimlere paralel olarak okul yöneticisinin görev, yetki ve sorumluluklarının da değişmesi beklentilere uygundur. Konu hakkında Vandenberghe (1992) ABD’de gelecekte politik yapıda değişme olacağını, en önemli değişme olarak da yerinden yönetimin güçleneceğini, merkezî hükûmetlerin okulu geliştirme projelerine daha fazla kaynak ayıracağına işaret etmektedir. Bu beklenti, Türkiye gibi ülkelerde de kaçınılmaz bir sonuç olarak görülebilir.

#### **4. Sonuç ve Öneriler**

Türk eğitim tarihinde, yönetici yetiştirme ile ilgili ciddi uygulamalara karşın, okul yöneticisi yetiştirme ve atama ile ilgili olarak kayda değer bir uygulama bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenler arasından seçilmesi ve atanması uygulaması biçim değiştirerek devam etmektedir. Bu uygulamanın haklı gerekçesi de “Meslekte aslanan öğretmenliktir.” ibaresidir. Bu maddenin varlığı kaliteli okul yöneticisi yetiştirmenin önünde engel değildir. Engel olarak görülmesi gereken, bu maddeyi referans gösterip değişimin öncülüğünün yapılmaması, radikal kararların alınmamasıdır. Yöneticilerin, öğretmenlerden seçiliyor olması, tartışma konusudur. Öğretmenlerin meslekte ilerleme ve yükselme imkânları kısıtlandığında, onları güdüleyici unsurlar ortadan kaldırıldığında, kurum dışından yönetici seçilerek atandığında, olası olumsuz gelişmeleri de göz ardı etmemek gerekir.

1950’li yılların, Türk siyasî tarihi açısından bir dönüm noktası olma özelliği vardır. Çok partili dönem olarak da ifade edilen bu zaman diliminde pek çok kamu reformu yapılmasına rağmen, okul yöneticilerinin seçilmesi, eğitilmesi, atanmasıyla ilgili kayda değer herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Merkezî yönetimin güçlü olduğu kamu bürokrasisinde, merkezi yönetim her alanda olduğu gibi, taşra birimlerinin okul yöneticilerinin atanma yetkisini de elinde bulundurmuştur. Okul yöneticiliğinin ayrı bir

yeterlik alanı içerdiği göz ardı edilmiştir. Yönetim formasyonu alan yöneticilerde meydana gelebilecek tutum değişiklikleri önemsenmemiş, üstelik öğretmenler için ek bir görev şeklinde yorumlanmıştır.

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşme ve kurumsallaşmasına en önemli engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışım “öğretmen yönetici tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamasına” yol açmıştır (Bursalıoğlu, 2002:15). Burada yapılan mantıksal hata, “meslekte iyi olan, iyi ve başarılı okul yöneticisi olabilir” şeklindeki varsayımdan kaynaklanmaktadır. Uygulamalar bunun sadece bir ütopya olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticisi yetiştirme programının sorunlu olması, okul yöneticilerinin mesleki kalitesini olumsuz yönde etkiler. Kaliteyi olumsuz yönde etkileyen en önemli sorunlardan birisi, ihtiyaç analizleri yapılmadan yönetici yetiştirme programının hazırlanması ve gelecekteki eğilimlerin göz ardı edilmesidir. Okul yöneticilerinin ihtiyacı olan eğitimle, yetişkin eğitimini tamamen göz ardı eden öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ise, hem programın hazırlanması aşamasında hem de uygulama sürecinde görev alanların yetersizliklerinin önemli oranda rol oynadığı ileri sürülebilir.

Okul yöneticilerinin, gelecekte ihtiyacı olacak konular arasında ilişkin olarak, insan ilişkileri konusunda daha fazla yeterli olma, birey ve grup davranışı üzerine odaklaşma, daha fazla teknolojiyi kullanma, işletme ve piyasa koşullarını iyi bilme, daha fazla kolektif zekâyı işe koşma, örgütsel vatandaşlık ve okul içi demokrasi üzerine yoğunlaşma, farklılıkların yönetimi hakkında yeterli bilgi sahibi olma, yerinden yönetim ve planlamayı öğrenme, yaşam boyu eğitim konusunda kendilerini yetiştirme, stres yönetimini bilme, öğretim teknikleri konusunda yeterli olma, evrensel değerleri anlama, kalite yönetimi ve medyayı kullanabilme konusunda yeterli olma gelmektedir. Okul yöneticilerinin seçilme sürecinde kullanılan ölçütlerin geçerlik ve güvenilirliği de ayrı bir tartışma konusudur. Okul yöneticilerinin, uygulama sürecinde hiçbir şekilde kullanamayacakları alanlarla ilgili yeterlik sınavlarına tabi tutulmaları, programın amacından sapmasına neden olmaktadır.

Okul yöneticilerini mesleğe hazırlama programları, okul yöneticilerinin uzun dönemli meslekî gelişimlerini sağlamalıdır. Okul yöneticisinin öğrenmeyi öğrenmiş olması gerekir. Okul yöneticilerinin teknik becerilerine paralel olarak, diğer yeterlilik alanlarında da kendilerini yetiştirmeleri önerilmektedir. Program, okul yöneticilerinin entelektüel liderlik işlevlerini yerine getirebilecek yeterlikte olmalıdır. Okul yöneticileri, kuram ile uygulama arasında bağ kurabilmeli, iyi bir uygulayıcı olmalıdır. En önemlisi de okulunda performansı artırabilmeli ve başarıyı gerçekleştirebilmelidir (Murphy ve Hallinger, 1992).

Meslekî deneyim, okul yöneticiliği programında oldukça önemli bir durumdur. Uygulamadaki bireylerin beklentilerine uygun düzenlemelere paralel olarak, eğilimlere uygun düzenlemeler de yapılabilir. Eğer okul iyileştirilmek isteniyorsa, okul yöneticiliğine hazırlama programı hayati öneme sahiptir. Son araştırmalar okula dayalı yönetim ve liderliği ön plana çıkarmaktadır.

Okul yöneticisi yetiştirme programının seçme süreci, ihtiyaç analizi, dersleri uygulama süreci ve okul yöneticisi istihdam süreci yeniden gözden geçirilerek programın düzenlenmesi gerekmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin kalitesini artırdığı kadar, okulun kalitesini de artıracaktır. İlk uygulamaya, okulu değiştirmekle başlanmalı, okul yöneticisine yetki ve sorumluluk verilmelidir. Öğretmenini seçemeyen, yardımcısını seçemeyen, etkin öğretim takımı oluşturamayan okul yöneticisinden yüksek performans beklemek anlamsızdır.

Okulların pratisyen yöneticilere ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin tutumlarını değiştirebilen, aktif katılımı sağlayan, vizyon yaratabilen, problem çözebilen okul yöneticileri yetiştirilmelidir. Okul yöneticisi, grubu yönlendirmeli ve grup etkinliklerinde aktif olmalıdır (Mulkeen ve Cooper, 1992).

Okul yöneticiliği için önerilen iki yıl fiilen müdür yardımcılığı yapmış olma şartı, yeterli olmamakla birlikte iyi bir uygulamadır. Bu aşama, kuramsal ve uygulama ağırlıklı eğitim süreciyle zenginleştirilebilir.

Türkiye’de okul yöneticiliğinin meslekî güvencesi bulunmamaktadır. İktidarların tasarrufuna göre keyfî müdahaleler yapılmaktadır. Bu sebeple, okul yöneticiliği ve eğitim yöneticiliği için meslek güvencesi sağlanmalıdır.

Okul yöneticilerine, kendi yardımcılarını seçme hakkı verilmeli ve merkezde toplanan yetkilerin bir kısmı okul yöneticilerine devredilmelidir.

Bu makale kapsamında önerilere ek olarak okul yöneticisi seçme, yerleştirme ve istihdamı konusunda bir model sunulmaktadır. Bu model, çok değişkenli olup, birbiriyile ilişkili parçaları göz önüne almaktadır.

## **5. Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atama Modeli**

### **Okul Yönetici Adayını Seçme**

Okul yöneticiliğine seçme sürecinde iki ayrı havuzdan yararlanılabilir. Birincisi öğretmenler, diğeri ise kamu yönetim eğitimi almış kamu yöneticileridir. Eğitim yönetimi alanında uzmanlık ve doktora derecesi alanlar doğrudan atanmalıdır. Okul yöneticiliğine seçme için “LES”, “KPDS” ve “KPSS” türü sınavlar ölçüt olarak alınmalı, diğ ölçütlerin yanında bunlar da kullanılmalıdır. Öğretmenler arasında her yıl yapılacak ve 5 yıl süre ile geçerli olacak “Öğretmenler İçin Mecburî Yeterlilik ve Yarışma Sınavı” yapılmalı, sınav puanının % 50’si kullanılmalı, çoklu değişkenlere göre performans değerlendirme ölçütleri kullanılarak elde edilen puanlar diğ % 50’lik dilimde, okul yöneticiliğine seçmede ölçüt olmalıdır.

Okul yöneticiliğine seçme sınavında, Türkçe, matematik, felsefe, sosyoloji, psikoloji, mantık, yönetim bilimi ve yönetim hukuku gibi alanlardaki yeterlikleri ölçülmelidir.

### **Okul Yöneticisi Adayını Yetiştirme**

Üniversitelerin “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği” bölümleri yeniden açılıp eğitim-öğretime başlamalıdır. Bu eğitim, hizmet öncesini oluştururken, mesleğe öğretmenlikten gelenler için yüksek lisans uygulamasına işlerlik kazandırılabilir. Okul yöneticilerinin yüksek lisans yoluyla yetiştirilip atanması uygulaması, mevcut yüksek lisans

programlarının dışında 1 yıl teorik, 1 yıl da üniversitenin bulunduğu ilde, bir okul yöneticisinin yanında çalışma yoluyla olmalıdır. Seçilen adaylar derslerin devam ettiği yıl içinde ücretli izinli olmalıdır.

Okul yöneticileri, okul yöneticisi yetiştirme programına ilişkin olarak, okul yöneticiliğine hazırlama programına seçme sürecinde kullanılan ölçütlerin değiştirilmesi, programa konulacak derslerin ihtiyaç analizlerinin yapılarak seçilmesi, öğretim üyelerinin alanda kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilmesi, derslerde öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verilmesi ve derslerin uygulamaya yönelik işlenmesi gerekir.

Okul yöneticisi adaylarının dersleri simülasyonlar, örnek olay çalışması, sorun temelli öğrenme, klinik uygulama, ortak grup etkinlikleri, liderlik uygulamaları, kararlara katılım, iletişim becerileri şeklinde işlenebilir. Burada derslerin içeriği kadar, ders işleme yöntemi de önemlidir.

Okul yöneticiliğine hazırlama programı, toplumun beklentilerini ve okulun sürekli değişen ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Okul yöneticilerinin, değişim lideri rolünü etkili olarak yerine getirebilmeleri gerekir. Bu aşamada varolan durum ile olması gereken durumun tanımlanması yeterli olacaktır.

Okul yöneticilerini yetiştirme programı, okul yöneticilerinin farklı alanlardaki eğitim ihtiyaçlarını tanımlamalı ve programda ifade etmelidir. Bunlar; eğitimin içeriği, kullanılacak öğretim yöntemleri, eğitim modülleri, programın ve başarının değerlendirilmesidir. Okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları (bilgi, beceri ve tutumlar) tanımlanmalı, sorumluluklar, roller, görevler açıklanmalıdır. Değişen durumların perspektifi, gelecekteki olası gelişmeler, varolan durum ve eğitim ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır (Sapra, 1993). Okul liderinin eğitimi üzerine odaklaşmak, genel yönetim içinde değerlendirilerek öğretim, program geliştirme ve değişik eğitim etkinliklerini de içeren bir nitelik kazanmalıdır (Elkhom, 1992). Öğretim ve okulu iyileştirme, liderlik, etkili okul ve öğretimin denetimi temel görevler olarak ifade edilmelidir (Murphy ve Hallinger, 1992).

Okul yöneticiliği hazırlama programında problem çözme teknikleri, eğitim teknolojisini kullanma, uygulama, eğitim hukuku, eğitim ekonomisi, teknoloji eğitimi, iletişim, araştırma teknikleri, program geliştirme, performans değerlendirme, insan ilişkileri, takım yönetimi, güdüleme teknikleri ve zaman yönetimi gibi derslere ağırlık verilmelidir. Okulun sorunları ayrı bir ders olarak ele alınmalıdır.

Programın uygulanması aşamasında, öğretim üyesi merkezli derslerin yoğunlukta olması, kuramsal bilgi merkezli etkinliklere yer verilmesi, kuram-uygulama arasında ilişkinin kurulamaması, bilen fakat bildiğini uygulayamayan okul yöneticisinin yetiştirilmesine neden olmaktadır. Bu sebeple eğitim süreci kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi sağlamalıdır.

#### **Okul Yöneticisi Adaylarının Atanması**

Atama sürecinde kullanılacak ölçütler, seçme sınavında alınan puan, “LES” puanı, 360 derece performans değerlendirme puanı, bilimsel eser (Üniversitelerde kullanılan akademik atama yükseltme ölçütlerine göre değerlendirilir), ödül puanları, başarı puanı (Atama için yapılan sınav) ortalaması alınabilir.

Okullara atamada “C” türü okula yönetici yardımcısı olarak atanabilir.

Sırasıyla “C” türü okul yöneticiliği, “B” ve “A” türü okul yöneticiliğine geçiş yapılabilir.

5 yılda bir yapılacak “Yönetici Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı” puanı diğer ölçütlerle (360 derece performans değerlendirme) birlikte değerlendirilerek yöneticiliğe devam etme, ya da başka bir göreve atanma şeklinde uygulanabilir.

Vekaleten yönetici atamalarında, yönetici atamalarında şartları uyanlar tercih edilmelidir.

Atanan okul yöneticilerinin düzenli olarak yerel ve ulusal ölçekte hizmetiçi eğitim uygulamalarının yapılması gerekir.

## Kaynaklar

- Achilles, C. (1992). Unlocking Some Mysteries of Administration and Administrator Preparation: A Reflective Murphy, Joseph, Hallinger, Philip. The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 62-77.
- Aksarı, M. (1995).Yöneticiden Yöneticiye Kıyak. *Öğretmen Dünyası Dergisi*. 104 (4) 13 - 15.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi, Başlangıçtan 1998'e* (Gözden geçirilmiş 3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Antel, S. (1940). *Tanzimat Maarifi*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Balcı, A. (2004). Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Eğitim Müfettişi Yetiştirme Uygulamaları: Sorunlar Öneriler. *Çağdaş Eğitim*, (307), 22-40.
- Başgöz, İ. ve Wilson, H. (1968). *Educational Problems in Turkey 1920-1940*. Netherlands: Indiana University Press.
- Brown, B., Boyle, T. (2002). Professional development and management training needs for heads of department in UK secondary schools. *Journal of Educational Administration*. 40 (1). 13-31.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diamantes, T., ve Ovington, J.(2003). Storytelling: Using a case method approach in administrator preparation programs *Education*. 123 (3), 465.
- Ekholm, M., "Evaluating the Impact of Comprehensive School Leadership Development in Sweden", *Education and Urban Society*, Vol. 24 No. 3, 1992, 365-85; Marsh, D., "Enhancing Instructional Leadership: Lessons from the California School Leadership Academy", *Education and Urban Society*, Vol. 24 No. 3, 1992, 386-410.
- Elmore, L.(1987). *Leadership and Policy in Education*. Unpublished manuscript, East Lansing, Michigan State University.
- Hallinger, P.(1992). School Leadership Development: An Introduction, *Education and Urban Society*, 24 (3), 300-316.
- <http://www.education.ankara.edu.tr/genbilicerik.htm>
- Holdaway, E. ve Ratsoy, E. (1991). Preparation of Principals for Their Emerging Role, *Canadian Administrator*, 30 (6). 22-38.

- Immegart, G.L., (1990). What Is Truly Missing in Advanced Preparation in Educational Administration?", *Journal of Educational Administration*, Vol. 28 No. 3,.
- Karip, E. Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 9 (6), 193-207.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiye'de Uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kazamias, A. (1966). *Education and The Quest for Modernity in Turkey*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu*. Ankara: Uzman Yayınları.
- Lewis, B. (1996). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Genişletilmiş 6. baskı) (Çev: Metin Kıratlı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- MEB. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (1993). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 2386.
- MEB. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (1998). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 23472.
- MEB. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No 23681.
- MEB. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 24246.
- MEB. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, No: 25343.
- Miskel, C., (1990). Research and the Preparation of Educational Administrators, *Journal of Educational Administration*, 28 (3) 66-75.
- Mulkeen, T. A, Cooper, Bruce S. (1992) Implications of preparing school administrators for knowledge work organizations: A case study, *Journal of Educational Administration*.. 30 (1) 12-17.
- Mulkeen, T.A. ve Tetenbaum, T.J. (1990). Teaching and Learning in Knowledge Organisations: Implications for the Preparation of School Administrators. *Journal of Educational Administration*, 28 (3). 57-71.
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation *Journal of Educational Administration*: Vol. 30 (3). 77-82.
- Sapra, C L. (1993). Towards 2000 and beyond: Preparation of educational managers in India. *Journal of Educational Administration*. Armidale: 1993. 31, (4) , 4-51.
- Saydam, R . (1994). Öğretmenler Okullara Sandık İstiyor. *Öğretmen Dünyası Dergisi*. 170 (15).

- Starratt, R.J. (1990). *The Drama of Schooling: The Schooling of Drama*. London: Falmer.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Yüksel Özden (Editör). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (99-146). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şimşek, H.(2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve T.C Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1993). *14. Millî Eğitim Şurası*. İstanbul: MEB Yayınları.
- T.C Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1996). *15. Millî Eğitim Şurası*. İstanbul: MEB Yayınları.
- T.C Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1999). *16. Millî Eğitim Şurası*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Türkiye İçin Öneriler. *Çağdaş Eğitim*: 307, 29, Mart, 13-21.
- Toklucu, E. (2000). MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesine Yönelik Olarak Yapılan Seçme Sınavlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi*.22 (6), 312-323.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Vandenbergh, R. (1992). The changing role of principals in primary and secondary schools in Belgium, *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 15-25.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1965). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.