

Millî Eğitim Akademisi okul yöneticiliğinin meslekleşmesi için bir fırsat olabilir: Türkiye için bütüncül bir okul yöneticisi yetiştirme modeli önerisi*

İbrahim Hakan Karataş¹ 

Öz: Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve Millî Eğitim Akademisi'nin (MEA) kurulması, Türkiye'de eğitim yöneticiliği alanında önemli bir kırılmaya işaret etmektedir. Bu yapılar, üniversitelerdeki eğitim yönetimi anabilim dallarına ve lisansüstü programlara yönelik ilgiyi düşürmüş görünür. Bu durum, zamanla akademik alanın kurumsal işlevini sorgulanır hale getirebileceğinden, eğitim yönetimi alanı için yapısal bir krize dönüşme potansiyeli taşımaktadır. Bu çalışma, söz konusu krizi fırsata çevirmeye dönük olarak, Türkiye bağlamına özgü, yeterli temelli ve çok aktörlü bir okul yöneticisi yetiştirme modeli önermektedir. Model dünyadaki deneyimi ABD, Birleşik Krallık ve OECD örneklerinden yararlanarak göz önünde bulunduruyor. Fakat ağırlıklı olarak ulusal literatürde yer alan tartışmalar, öneriler modeller ve deneyimler üzerinden sosyo-kültürel bağlamla, politik ve akademik birikimle uyumlu bir model öneriyor. Model, Türkiye'de eğitim liderliğinin meslekleşmesini ve okul yöneticiliğinin sürdürülebilir biçimde profesyonelleşmesini amaçlamaktadır. Çalışma, akademi ile MEB arasında kurumsal bir eşgüdüm önererek, politika yapıcılara bütüncül bir yol haritası sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, meslekleşme, Millî Eğitim Akademisi, okul yöneticiliği, yetiştirme modeli.

The National Education Academy as an opportunity for the professionalization of school leadership: A holistic school principal training model proposal

Abstract: The enactment of the Teaching Profession Law (ÖMK) and the establishment of the National Education Academy (MEA) mark a significant turning point in the field of educational leadership in Turkey. These new structures appear to have diminished interest in educational administration departments and graduate programs at universities. Over time, this situation carries the potential to evolve into a structural crisis for the field of educational administration, as it may call into question the institutional role of academia. In response to this emerging challenge, the present study proposes a qualification-based, multi-actor model for school leadership training tailored to the Turkish context. While the model draws on international experiences—particularly from the United States, the United Kingdom, and OECD frameworks—it is primarily grounded in national discussions, policy proposals, and experimental practices found in the Turkish literature. It aims to align with the country's socio-cultural context, as well as its political and academic heritage. The model aspires to contribute to the professionalization of educational leadership and the sustainable development of school leadership as a profession in Turkey. By proposing institutional coordination between academia and the Ministry of National Education (MoNE), this study offers policymakers a comprehensive roadmap.

Keywords: Educational administration, professionalization, National Education Academy, school leadership, training model.



Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal
e-ISSN: 2822-4221

Derleme Makalesi
Review Article



Okul Yöneticileri Derneği

* Bu makale, derginin editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Prof. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Alanyazın Başeditörü, ihkaratas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5569-014X

Atf/Cite: Karataş, İ. H. (2025). Millî Eğitim Akademisi okul yöneticiliğinin meslekleşmesi için bir fırsat olabilir: Bütüncül bir okul yöneticisi yetiştirme modeli önerisi. *Okul Yönetimi Dergisi*, 5(1), 126-137.

Giriş

Türkiye’de okul yöneticiliği meselesi, onlarca yıldır çözüme kavuşturulamamış, kurumsal olarak sürekli ertelenmiş bir sorun alanı olarak varlığını sürdürmektedir. Özellikle 2023’te yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve Millî Eğitim Akademisi’nin (MEA) kurulmasıyla birlikte, bu alanda yeni bir yapı inşa edilme iddiası taşıyan politikalar devreye alınmıştır. Ancak bu gelişmeler, eğitim yöneticiliğini bir bilim ve meslek alanı olarak gören akademik çevrelerde ciddi bir kırılma yaratmış; özellikle MEA’nın üstlendiği işlevler, üniversitelerde eğitim yönetimi anabilim dallarında yürütülen yüksek lisans ve doktora programlarının hem kurumsal konumunu hem de cazibesini zayıflatmıştır (YÖK, 2025). Eğitim Yönetimi (EY) alanı, hem kuramsal cazibesini hem de politika yapım sürecine katkı gücünü yitirme riskiyle karşı karşıyadır. Öte yandan, okulun ve toplumun dönüşen bağlamı, eğitim yöneticiliğini artık yalnızca mevzuata hâkim bir idarecilik değil; liderlik, kültürel arabuluculuk ve kurumsal değişim yöneticiliği gibi çok boyutlu yeterlikleri içeren profesyonel bir alan haline getirmiştir (Balci, 2002). Nitekim araştırmalar, okul yöneticisinin niteliğinin doğrudan öğrenci başarısını ve eğitim sistemlerinin etkililiğini etkilediğini açık biçimde ortaya koymaktadır (Leithwood et al., 2004; OECD, 2020). Bu tarihsel eşikte, kriz aynı zamanda bir fırsata da dönüşebilir: Eğitim Yönetimi alanı ile MEA arasında kurulacak güçlü bir iş birliği, Türkiye’de okul yöneticiliğini profesyonel ve sürdürülebilir bir çerçevede yeniden yapılandırma potansiyeline sahiptir. Bu çalışma, hem bu dönüşüm ihtiyacına hem de literatürdeki yapısal boşluklara yanıt vermek amacıyla, Türkiye ve dünyadaki okul yöneticisi yetiştirme modellerini analiz etmekte; ardından Türkiye bağlamına özgü, bütüncül ve uygulanabilir bir model önererek çözüm odaklı bir yaklaşım sunmaktadır.

Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme Tartışmaları

Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme Tartışmaları: Tarihsel Arka Plan ve Model Önerileri

Türkiye’de okul yöneticiliği alanı, uzun yıllara dayanan, çok katmanlı bir tartışmalar tarihine sahiptir. Cumhuriyet’ten günümüze dek süregelen yönetici atama süreçlerinde hizmet öncesi yetiştirme modellerinin eksikliği; eğitim fakülteleriyle merkezi yapı arasındaki iş birliği boşluğu sık sık dile getirilmiştir (Bellibaş vd. 2023). Özellikle 2000’li yıllardan bu yana, akademik çevreler, MEB, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası örnekler ışığında çok sayıda sistematik öneri geliştirilmiş; bu kapsamda hem kuramsal hem uygulamalı modeller ortaya konmuştur. Bu bölümde, Türkiye’deki literatürde yer alan bu zengin model önerileri sadeleştirilmiş bir yapı içinde ele alınmakta, tarihsellik perspektifiyle örgütlenmiş olarak sunulmaktadır.

Türkiye’de okul yöneticiliği uzun süre öğretmenlikten geçişle edinilen bir görev olarak görülmüş, sistemli ve kurumsal bir yetiştirme süreci oluşturulamamıştır (Bellibaş vd 2023). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren müdürlük görevi, deneyimli öğretmenlere verilirken, bu kişilere yalnızca kısa süreli kurslar sunulmuştur (Can & Çelikten, 2000). 1990’larla birlikte bazı üniversitelerde lisansüstü programlar açılmışsa da, bu programlar daha çok kuramsal bilgiye odaklanmış, pratik beceri kazandırmada yetersiz kalmıştır (Şimşek, 2003; Turan & Şişman, 2002). 2000’li yıllara gelindiğinde, okul yöneticilerinin sistemli bir yetiştirme sürecinden geçmeden göreve başlamasının, eğitim sisteminde ciddi aksaklıklara yol açtığı genel kabul görmüştür.

Bu bağlamda, 2000’lerden itibaren Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusundaki tartışmalar yoğunlaşmış, çeşitli akademik ve mesleki çevrelerce farklı model önerileri geliştirilmiştir. Bu süreçte özellikle 2002 yılında Ankara Üniversitesi’nin düzenlediği “21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu” dönüm noktası olmuş, burada sunulan bildiriler Türkiye’deki mevcut durumu eleştirel biçimde değerlendirmiş (Balci & Çankır, 2002; Çelenk, 2002; Pehlivan, 2002).

Model önerilerinin önemli bir bölümü, eğitim yönetimi lisansüstü programlarının uygulamalı biçimde yeniden yapılandırılmasını savunur. Şimşek (2004), yöneticilik eğitiminde olgu incelemeleri, simülasyonlar ve okul stajlarının merkezde yer alması gerektiğini vurgulamış; tezsiz yüksek lisans düzeyinde uygulama ağırlıklı programlar geliştirilmesini önermiştir. Bu öneri, yöneticiliğin öğretmenlikten ayrılan profesyonel bir kariyer olarak görülmesi gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Buna paralel olarak, Işık (2003) ve Yirci (2009) gibi araştırmacılar, müdür yardımcılığı sürecini mentörlükle destekleyen kademeli yetiştirme modelleri önermiştir. Uzaktan eğitim olanaklarını temel alan modeller de geliştirilmiş; örneğin Kesim (2009), dijital staj ve sanal mentörlük içeren e-öğrenme temelli bir model sunmuştur. Yurtdışı uygulamalardan esinlenen bütüncül modeller ise, aday seçiminden sürekli mesleki gelişime kadar uzanan kapsamlı yapıların kurulmasını önermektedir. Balyer ve Gündüz (2011), çeşitli ülke örneklerinden hareketle okul yöneticisi yetiştirme sürecini çok aşamalı ve yapılandırılmış bir sistem olarak tasarlar; Altın ve Vatanartıran (2014), seçme-eğitim-atama-sürekli gelişim döngüsünü içeren bir kariyer modeli önermiştir.

Sadece akademi değil, bazı sivil yapılar da bu alana katkı sunmuştur. Okçu (2011), Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Akademisi kurulmasını ve okul yöneticiliğine geçişin sınav ve eğitimle yapılandırılmasını savunmuştur. Bu doğrultuda, son yıllarda önemli bir gelişme olarak, 2016’da

kurulan Okul Yöneticileri Derneği'nin (Öncü Yöneticiler) geliştirdiği “Okul Yöneticisi Yetiştirme Programı (OYYP)” dikkat çeker. Karataş ve Karayaman (2020) tarafından geliştirilen bu model; aday belirleme, eğitim içeriği, mentörlük, uygulama ağırlıklı öğrenme ve sertifikalandırma gibi süreçleri bir arada planlamaktadır. OYYP modeli, özellikle sahadaki ihtiyaçlara duyarlı, erişilebilir ve üniversite-MEB işbirliğine açık yapısıyla özgünlük taşımaktadır (Karataş & Karayaman, 2020).

Türkiye’de okul yöneticiliği üzerine çalışan akademisyenlerden Gümüşeli (2001), Balcı (2003, 2008), Şişman & Turan (2004), Cemaloğlu (2005), Karataş, (2016, 2019) Turhan ve Karabatak (2015), Özdemir (2021) ve Oynar ve Şahin (2025)de farklı yönleriyle bu tartışmalara katkı sunmuşlardır. Özellikle Gümüşeli’nin okul müdürünün çok boyutlu liderlik rollerine dikkat çekmesi, yöneticilerin hem pedagojik hem yönetsel yeterliliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Özdemir (2021) ise, üniversitelerin bu süreçten dışlanmaması gerektiğini savunmuş ve uygulama-akademi işbirliğinin altını çizmiştir.

Türkiye’de önerilen modellerin büyük çoğunluğu şu ortak ilkelerde birleşmektedir: sistematik ve uygulamalı bir yetiştirme süreci, belirli ölçütlere dayalı aday seçimi, kuramsal bilgidan çok sahaya dayalı öğrenme, yöneticiliğin meslekleşmesi ve MEB-üniversite işbirliğinin kurumsallaştırılması. Bu ortak zemin, Türkiye’de okul yöneticiliğini öğretmenliğin bir uzantısından özerk bir mesleki kimliğe taşıma çabalarının temelini oluşturmaktadır. Ancak önerilen modeller, okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kurumsallaşmasına dair önemli çerçeveler sunmakla birlikte, çoğu zaman küresel eğilimlerden ve çağdaş uygulamalardan çok fazla esinlendiği ve yerelleşemediği yönünde eleştirilere muhatap olmuştur. Bu nedenle, çalışmanın bir sonraki bölümünde dünyada okul yöneticisi yetiştirmeye ilişkin öne çıkan yaklaşımlar karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

Uluslararası Deneyimler Işığında Okul Yöneticisi Yetiştirme Trendleri

Okul yöneticisi yetiştirme süreçleri dünya genelinde çeşitli modellere dayanmakla birlikte, belirgin eğilimler ve ortak faktörler dikkat çekmektedir. Bu bölümün amacı, ABD, İngiltere ve OECD ülkelerinde benimsenen yaklaşımları özetleyerek, Türkiye’deki model arayışlarını etkileyen uluslararası eğilimleri anlamak ve bu alandaki dönüşen eğitsel liderlik anlayışına ışık tutmaktır.

ABD’de okul yöneticiliği lisansüstü eğitim ve sertifikasyon esasına dayalı profesyonel bir kariyer olarak kurumsallaşmıştır. 1950’lere gelindiğinde eyaletlerin büyük çoğunluğu müdürlük için özel sertifika zorunluluğu getirmiştir (Şişman & Turan, 2004). Üniversiteler tarafından yürütülen yüksek lisans ve doktora programlarında liderlik, okul hukuku, finans ve stratejik yönetim gibi alanlar işlenmekte; staj ve uygulamalı bileşenler de yer almaktadır. 1990’lardan itibaren ulusal standartlar geliştirilmiş, ISLLC gibi çerçevelerle akreditasyon süreçleri yapılandırılmıştır (Murphy, 2002). Bu doğrultuda, bazı büyük okul bölgeleri kendi liderlik akademilerini kurarak alternatif uygulama temelli eğitimler de geliştirmiştir. Eleştiriler ise programların kimi zaman okul gerçekliğinden kopuk kaldığı yönündedir (Murphy & Hallinger, 1992).

İngiltere ise okul liderliğini daha merkezi bir şekilde düzenleyen bir yapı sergilemektedir. 1997’de başlatılan NPQH (Ulusal Okul Müdürlüğü Yeterlik Sertifikası), başöğretmenlik için tasarlanmış zorunlu bir hazırlık programı olarak öne çıkmıştır (Bush, 1998). Bu program liderlik, mevzuat, insan kaynakları gibi modülleri ve saha temelli görevleri içermektedir. Zaman içinde NPQH gönüllü hale getirilse de, süreç boyunca kurulan Ulusal Okul Liderliği Koleji (NCSL) gibi kurumlar İngiltere’nin bu alanda ulusal düzeyde kapasite oluşturmalarını sağlamıştır. Programın en ayırt edici özelliği, okul-temelli mentorluk ve proje uygulamalarıyla teorinin sahada test edilmesidir.

OECD ise 2000’li yıllardan itibaren yürüttüğü çalışmalarla ülkeler arasında karşılaştırmalı analizler yaparak politika önerileri geliştirmiştir. 2008 tarihli Improving School Leadership raporunda dört temel politika eksenini belirlemiştir: net rol tanımları, liyakate dayalı seçim, sürekli mesleki gelişim ve güçlü destek sistemleri (Pont et al., 2008). OECD’ye göre, etkili okul liderliği sadece hizmet öncesi hazırlıkla değil, görev boyunca süren öğrenme süreçleriyle mümkün olabilir. Ayrıca rapor, içerikte öğretim liderliği, hesap verebilirlik ve stratejik vizyon gibi temaların evrensel önemde olduğunu vurgular. Mentorluk, liderlik ağları ve kariyer teşvikleri, okul yöneticiliğini cazip kılan araçlar olarak öne çıkar.

Genel olarak, ABD modeli akademik derece ve sertifikasyon üzerine kuruluyken; İngiltere modeli, ulusal yeterlik ve uygulama temelli liderlik gelişimini öncelemektedir. OECD ise her iki yaklaşımdan faydalanan bütünsel modelleri desteklemektedir. Bu uluslararası birikim, Türkiye’deki model önerilerine ilham vermiştir (ör. Balyer & Gündüz, 2011). Ancak her ülke gibi Türkiye’nin de kendi bağlamsal ihtiyaçlarına dayalı, sürdürülebilir ve yerelleştirilmiş bir yöneticilik modeli geliştirmesi gereklidir. Uluslararası uygulamaların rehberliğinde, Türkiye için özgün ama evrensel kalite ölçütlerine açık bir sistemin kurulması bugün her zamankinden daha elzemdir.

Türkiye İçin Bütüncül Bir Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli Önerisi

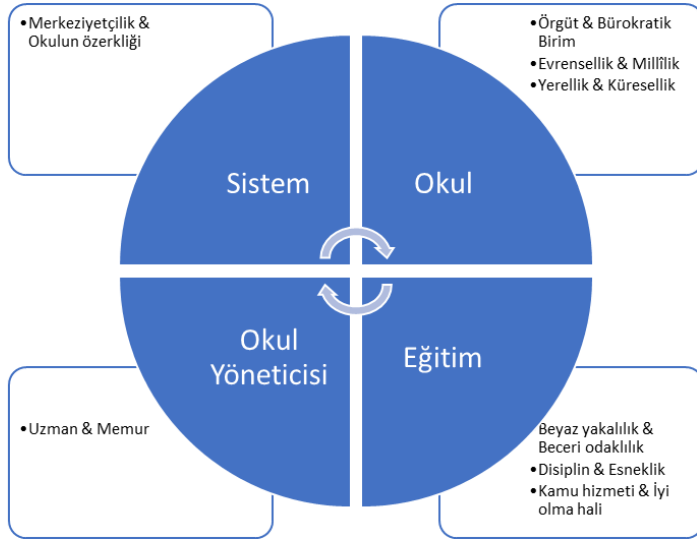
Yeni ÖMK ve MEA’nın oluşturduğu yeni bağlamda Türkiye’de eğitim yönetimi alanının tarihsel birikiminin de arkama alarak bir model önermek isterim. Önerdiğim model, mensubu olduğum akademinin ve eğitim yönetimi alanının onurlu bir mensubu, EYEDDER’in ve Okul Yöneticileri

Derneğin yılanmış bir üyesi ve elbette mesleki kariyerimin yarıya yakını da MEB’de geçirmiş bir öğretmen olarak yoğunmaya çalışacağım.

Öncelikle bir tespitle başlamak isterim. Eğitim yönetimi lisansüstü programları kendilerini yenilemelidir, özellikle okul yöneticisi yetiştirme konusunda daha esnek, işlevsel ve bütüncül bir yaklaşımla programlarını ve yetkinliklerini yenilemelidir. Aynı şekilde MEB, akademiye dışlayarak, yok sayarak, değersizleştirerek eğitimi, okulu ve eğitimcileri güçlendiremeyeceğini görmelidir. Bugüne kadarki tecrübelerin, denemelerin kadük kalışının süreci tek taraflı, bürokratik bir tarzla ve çoğunlukla politik saiklerle yürütmekten kaynaklanan zaaflar olduğunu kabul etmelidir. STK’ların ise oluşturdukları çoklu ağlarla sürecin çimentosu oldukları ve tabana yayılmasında rolleri olduğu kabul edilmeli ve mutlaka sisteme dahil edilmelidirler.

İkilemler Çerçevesinde Yeni Bir Bakış

Öncelikle sistemin, okulun, eğitimin ve okul yöneticisinin karşı karşıya kaldığı ikilemlere dikkat çekmek isterim. Bu ikilemler kararlarımızı, uygulamalarımızı ve ulaştığımız sonuçları değerlendirmede belirleyici oluyor. Bu ikilemlerin sisteme, okula, eğitime ve okul yöneticilerine yansımalarını anlamadığımızda ya da göz ardı ettiğimizde kurduğumuz modellerin beklediğimiz etkiyi gösterememesinde de rolü olacaktır.



Şekil 1. Okul Yöneticisi Yetiştirmeyi Etkileyen İkilemler

Sisteme dair ilk temel ikilem, merkeziyetçilik ile okulun özerkliği arasındaki denge arayışıdır. Türkiye gibi köklü bir bürokratik geleneğe sahip ülkelerde merkeziyetçilik, eğitim politikalarının uygulama güvencesi olarak görülürken, sahadaki ihtiyaçlar ve çeşitlilik okulun daha özerk bir yapı içinde karar almasını zorunlu kılıyor. Bu bağlamda okul yöneticilerinden beklenen hem merkezi kararları sadakatle uygulamaları hem de okulun özgün bağlamına göre inisiyatif alabilmeleri. Bu ikilem, yöneticilik eğitiminin içeriğine de doğrudan yansıyor. EY programlarının okul yöneticisi yetiştirme konusundaki misyonunu yeniden tasarlarken, yöneticilere bu çift yönlü okuma ve stratejik pozisyon alma becerilerini kazandırmak zorundayız.

Okulun niteliğine dair diğer bir ikilem ise onun bir öğrenen örgüt mü yoksa bir bürokratik birim mi olduğuna dair algıdır. Uzun yıllardır okul, müfredatın ve mevzuatın uygulandığı birim olarak tanımlandığı için yöneticilik de doğal olarak denetim ve evrak sorumluluğu ekseninde şekilleniyor. Oysa okul, dinamik ilişkilerin, değişen paydaş beklentilerinin ve toplumsal dönüşümün tam merkezinde yer alan yaşayan bir örgüttür. EY programları, okulun bu örgütsel niteliğini merkeze alan programlarla yöneticilere, ekip yönetimi, değişim liderliği ve kurumsal gelişim konularında güçlü donanımlar kazandırmalıdır.

Evrensellik ile millilik arasındaki gerilim de okul yöneticisi yetiştirme sürecinde göz ardı edilmemesi gereken bir başka önemli ikilemdir. Eğitim sistemimiz, hem bireyin özgür düşünen ve yaratıcı yönünü geliştirmeyi hedefliyor hem de millî kültür ve değerleri aktarma görevini üstleniyor. Bu ikili yapı, okul yöneticisinin pedagojik tercihlerini, öğretmenleri yönlendirme biçimini ve hatta okulun kültürel iklimini doğrudan etkiliyor. EY programlarının, bu dengeyi okuyabilen, özgürlük alanını sorumlulukla yönlerebilen yöneticiler yetiştirmesi artık bir lüks değil, zorunluluktur.

Benzer biçimde yerel ile küresel olan arasındaki gerilim de okul yöneticilerinin sıklıkla karşı karşıya kaldığı bir diğer gerçekliktir. Yerel kültürel kodlara ve toplumsal bağlama duyarlı olmak kadar, uluslararasılaşan eğitim normlarına ve evrensel iyi örneklerle açık olmak da önemlidir. Yöneticilerin bu iki düzlem arasında uyum kurabilmeleri, eğitimde başarıyı sürdürülebilir kılan kilit becerilerdendir. EY programları, bu uyumu sağlayabilecek kültürel duyarlılıkla kurgulanmalıdır.

Eğitime dair ikilemler de okul yöneticiliği bağlamında yeniden ele alınmalıdır. Beyaz yakalı yetiştirme eksenli akademik başarı odaklı yaklaşımlarla, yaşam becerilerine dayalı bütüncül gelişim hedefleri arasında ciddi bir fark var. Bugünün eğitim sisteminde artık sadece bilgi değil, iş birliği, empati, yaratıcılık gibi yumuşak beceriler de giderek daha fazla önem kazanıyor. Yöneticiler, bu dönüşen beklentilere yanıt verebilecek bir vizyona sahip olmalı. EY programları bu vizyonu besleyen içerikler ve deneyimler sunmakla yükümlüdür.

Disiplin ile esneklik arasında da okul yöneticilerinin yürüdüğü dar bir patika vardır. Eğitim ortamlarının güvenli ve düzenli olması ne kadar elzemse, bireysel farklılıkları gözetken esnek yapılar kurmak da o kadar gereklidir. Bu dengeyi kuramayan yöneticiler ya otoriter ya da dağınık bir okul iklimine yol açabiliyor. EY programlarının burada da çözüm üreten, denge kuran ve krizleri fırsata çevirebilen liderler yetiştirmesi gerekmektedir.

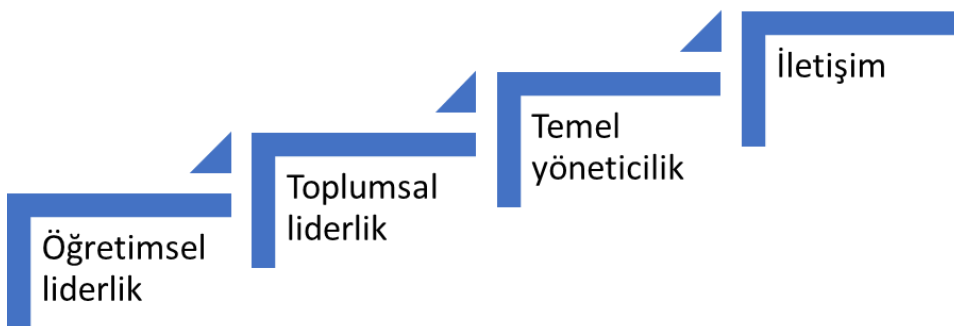
Bir başka önemli ikilem de eğitimin hizmet olarak mı, yoksa bireyin iyi olma haline hizmet eden bir süreç olarak mı tanımlanacağıdır. Bugüne kadar hizmet odaklı bir anlayışla, nicel hedeflere ulaşmayı merkezine alan bir eğitim yaklaşımı hakimdi. Ancak artık okulların, sadece bilgi aktaran değil, öğrenci ve öğretmenin psikolojik, sosyal ve duygusal bütünlüğünü önceleyen yapılar olması gerektiği daha fazla dile getiriliyor. Bu anlayış, okul yöneticisinin sorumluluk alanını da genişletiyor. EY programlarının bu değişimi gören, yöneticiyi bir iyi olma lideri olarak yetiştiren programlara ihtiyacı var.

Son olarak, okul yöneticiliğine dair en derin ikilem, müdürün bir uzman mı yoksa memur mu olduğudur. Mevcut yapılar okul müdürlerini genellikle mevzuat uygulayıcısı bir kamu görevlisi olarak tanımlar. Oysa biz biliyoruz ki etkili okul yöneticiliği, uzmanlaşmayı, eğitimsel liderliği, karar alma yetkinliğini ve pedagojik vizyonu gerektirir. EY programları yıllarca bu vizyonu beslemeye çalıştı ama bu vizyonun kurumsal düzeyde tanınması ve yeniden yapılandırılması artık kaçınılmaz hale gelmiştir.

Bu ikilemler, eğitim yönetimi programlarının okul yöneticisi yetiştirme sorumluluğunu yeniden tasarlarlarken dikkate alması gereken kritik başlıklardır. Her biri, program içeriklerinden uygulama biçimlerine, seçilecek aday profillerinden iş birliği modellerine kadar tüm süreci doğrudan etkiler. Bu çerçevede MEA, eğitim yönetimi anabilim dalları ve sahada etkili olan sivil toplum kuruluşlarının ortak bir vizyon etrafında buluşması bir zorunluluk haline gelmiştir.

Okul Yöneticisinin Yeterlilik Alanları

Bugün okul yöneticiliğini bir uzmanlık alanı olarak yeniden tanımlarken, bu mesleğin hangi yeterlikler etrafında şekillenmesi gerektiği sorusu önümüzde duruyor. Eğitim ortamlarının karmaşıklığı, okul yöneticisini çok boyutlu bir lider olarak konumlandırmayı zorunlu kılıyor. Ancak bu çok boyutluluk, her rolü aynı anda üstlenmek anlamına gelmemeli. Aksine, yöneticilik eğitiminde odaklanılması gereken bazı temel yeterlikler var ki bunlar, sahadaki gerçek ihtiyaçlarla birebir örtüşmekte. Bu yazıda özellikle dört yetkinliği merkeze almak gerektiğini düşünüyorum: öğretimsel liderlik, temel yöneticilik, toplumsal liderlik ve iletişim.



Şekil 2. Okul Yöneticileri için Temel Yeterlik Alanları

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin özgün ve vazgeçilmez rolüdür. Çünkü bir okulun varlık nedeni, öğrenmenin niteliğini artırmak ve öğretimi geliştirmektir. Yöneticinin bu süreçte hem öğretmenleri desteklemesi hem öğretim programlarını izlemesi, bunlara ek olarak okulun genel pedagojik iklimini dönüştürmesi beklenir. Bu liderlik, sınıf içi uygulamaları anlayan, ölçme değerlendirme süreçlerine

hâkim, öğretmenlerin gelişimini izleyip yönlendirebilen bir profesyonellik gerektirir. Dolayısıyla yöneticilik programlarının da en temelde bu yetkinliği besleyen içerikler sunması gerekir.

İkinci olarak toplumsal liderlik, okulun sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda yerel toplumla ilişkiler kuran, kültürel ve sosyal işlevleri olan bir yapı olduğu gerçeğinden doğar. Okul yöneticisinin, okulun dış paydaşlarıyla (veli, yerel yönetim, STK'lar, üniversiteler) etkili ilişkiler kurması, okulun toplum içindeki meşruiyetini ve etkisini artırması beklenir. Bu yönüyle yöneticilik eğitiminin toplumsal etkileşim, katılımcı yönetim ve yerel iş birliği konularında güçlü içerikler sunması kaçınılmazdır.

Üçüncü olarak, temel yöneticilik becerileri yöneticinin okulun günlük işleyişini etkili biçimde sürdürebilmesi için vazgeçilmezdir. Ancak burada "temel" ifadesinin altını çizmek gerekir. Bu yetkinlik, planlama, organizasyon, zaman yönetimi, kriz yönetimi ve mevzuat bilgisi gibi temel yönetsel işlevlerle sınırlı tutulmalıdır. Aksi takdirde yöneticiyi bir her şeyden sorumlu kişi pozisyonuna itmek, onun asıl misyonu olan öğretimsel liderliği zayıflatacaktır.

Son olarak iletişim hem bir araç hem de bir liderlik biçimidir. Yöneticinin öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve üst makamlarla kurduğu ilişkinin niteliği, okulun genel iklimini belirler. Empatik, açık, dinlemeye dayalı, çözüm odaklı iletişim stratejileri yöneticiliğin başarısında belirleyici rol oynar. Bu bağlamda iletişim, programlarda teknik bir modül değil, çapraz bir yetkinlik alanı olarak yer almalı, tüm içeriklere nüfuz etmelidir.

Tüm bu yeterlikler, yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak tanımlamamızı mümkün kılarken, aynı zamanda bu eğitimin kapsamını da sınırlandırır. Bu noktada özellikle belirtmek gerekir ki, okul yöneticiliği eğitimi, öğretmeni bir işletme yöneticisi, bir bütçe planlayıcısı ya da bina bakım sorumlusu haline getirmemelidir. Okulun fiziksel yapısının bakım-onarımı, bütçesinin hazırlanması, servis ve kantin gibi hizmetlerin yönetimi gibi işlevler, pedagojik liderlikle aynı anda yürütülmesi ne pedagojik olarak uygun ne de insan kapasitesi açısından mümkündür. Aksine, bu işler ilçe milli eğitim müdürlüklerinin teknik ve idari birimlerinin sorumluluğuna bırakılmalıdır. Aksi takdirde, okul yöneticisinin pedagojik liderlik rolü erozyona uğrar, yöneticilik asli kimliğinden uzaklaşır.

Bu sebeple, uzman okul yöneticisi yetiştirmek için geliştirilecek programlar, bu dört yeterlik alanını eksen alan yalın, hedefe odaklı ve uygulanabilir içeriklerle tasarlanmalıdır. Karmaşık, teorik ağırlıklı ve her ihtimale hazırlıklı gibi görünen ancak pratikte yöneticiyi işlevsizleştiren yapılar yerine; sahaya, gerçekliğe ve yöneticiliğin özü olan liderliğe dayalı esnek programlar daha elverişlidir. Bu da EY programları başta olmak üzere sürece dahil olan her aktörün, okul yöneticiliğini gerçekten ne olarak tanımladığını bir kez daha düşünmesini gerektirir.

Programın Yapısı ve Öğrenme–Öğretme Süreci

Okul yöneticiliği eğitiminin nasıl bir öğrenme–öğretme süreci ile yürütülmesi gerektiği konusu da en az içerik kadar belirleyicidir. Ancak burada da detaylara boğulmuş, katman katman teorik tartışmalardan ziyade, uygulanabilir, yalın ve sahaya karşılık gelen bir model önerme niyetindeyim. Bu noktada en işlevsel yaklaşımın, gruplar halinde yürütülen, yani belirli grupların birlikte ilerlediği hem akademik hem de uygulamalı boyutu olan bir model olduğunu düşünüyorum. Bu yaklaşım, eğitimi bireysel değil kolektif bir gelişim süreci olarak kurgulamak açısından da oldukça anlamlıdır.

Önerdiğim yapı, 90 AKTS'lik bir program çerçevesinde hayata geçirilebilir. Bu kredinin üç eşit parçaya ayrılması ise sürecin hem bütünsel hem dengeli işlenmesini sağlar. İlk bölüm, teoriye ve yönetsel bilgiye dayalı akademik dersleri kapsar; ikinci bölüm, uygulamalı atölyeler ve vaka temelli öğrenmeyi içerir; üçüncü bölüm ise doğrudan sahada, yani okulda yürütülen iş başında öğrenmeyi (staj) temel alır. Bu yapı, yöneticilik gibi yüksek sorumluluk ve beceri gerektiren bir meslek için daha anlamlı ve gerçekçi bir öğrenme süreci sunar.

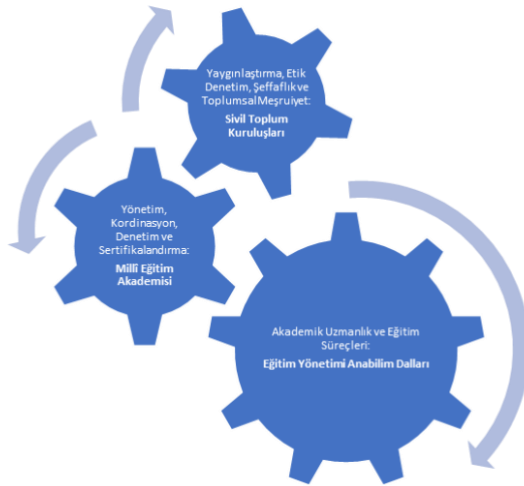
Burada temel hedef, yönetici adayının yalnızca bilgiyi edinmesi değil, bu bilgiyi uygulama, tartışma, gözlemlenme ve deneyim yoluyla içselleştirmesidir. Programın her aşaması, bu bütünlüğü gözeterek şekilde tasarlanmalı; adaylar yalnızca dinleyici değil, aynı zamanda yaparak öğrenen aktif katılımcılar haline getirilmelidir. Böylece yönetici adayları, eğitimin sonunda sadece diploma değil, sahada karşılaşacakları durumlara yönelik donanım ve özgüvenle mezun olurlar.

Böylece hem EY programlarının akademik birikimi hem de MEA'nın uygulama gücü ile rahatlıkla hayata geçirilebilecek kadar sade, ama etkisi açısından bir o kadar güçlü bir yapı oluşturulabilir. Önemli olan, süreci ezberden değil, deneyimden beslenen bir şekilde yeniden tasarlamaya cesaret edebilmemizdir.

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalları, MEA ve STK'ların Rol ve Yetkileri

Bu noktada sürecin sürdürülebilir ve etkili bir biçimde yürütülmesi için kim ne yapacak sorusuna da net bir çerçeve çizmek gerektiğini düşünüyorum. Okul yöneticisi yetiştirme gibi karmaşık ve çok paydaşlı bir sürecin tek bir kurumun uhdesine bırakılması ne gerçekçidir ne de sağlıklıdır. Aksine, bu sürecin çok aktörlü, birbirini tamamlayan ve rollerin açık biçimde tanımlandığı bir iş birliği modeliyle yürütülmesi

elzemdir. Bu kapsamda EY programlarının, MEA'nın ve sivil toplumun rolleri yeniden düşünülmeli ve açık bir görev paylaşımı yapılmalıdır.



Şekil 3. Aktörlerin Roller ve Yetkileri

Milli Eğitim Akademisi (MEA), burada sürecin çerçevesini belirleyen, yani ilke, standart, yeterlik ve süreç tanımlarını yapan, uygulama akışını tarif eden bir kurumsal koordinasyon gücüdür. MEA, okul yöneticiliğini bir uzmanlık alanı olarak kurumsallaştıracak olan temel ilkeleri ve izlekleri ortaya koyar. Ancak bu standartları sadece belirlemekle kalmaz; aynı zamanda izleme, değerlendirme ve gelişim için bir rehberlik yapısı da oluşturur.

Eğitim Yönetimi (EY) anabilim dalları, bu standartlara uygun biçimde okul yöneticisi yetiştirme sorumluluğunu taşır. Ancak burada özellikle vurgulamak gerekir ki bu programlar tezsiz yüksek lisans düzeyinde yürütülmelidir. Zira burada hedef akademisyen değil, uygulayıcı, yani sahada görev alacak uzman yöneticiler yetiştirmektir. Tezli yüksek lisans ve doktora programları ise doğası gereği akademik bilgi üretimini ve araştırma temelli gelişimi hedefler ve bu nedenle bağımsız biçimde, EY programlarının kendi bilimsel özerkliği içinde yürütülmeye devam etmelidir.

Sivil toplum kuruluşları (STK'lar) ise hem tamamlayıcı eğitim programları sunabilecek kapasitede olmalı hem de sistemin dış denetiminde aktif bir rol üstlenmelidir. Güçlü ve yetkin STK'lar bu sürece katkı sunarak hem uygulama esnekliği kazandırabilir hem de sürecin etik denetimi, şeffaflığı ve toplumsal meşruiyeti açısından dengeleyici bir rol oynayabilir. Ayrıca belirli bölgelerde ya da belli tematik alanlarda uzmanlaşan STK'lar, yerel ihtiyaçlara özgü esnek ve yenilikçi modüller sunarak sistemi zenginleştirebilirler.

Sonuç olarak burada önerdiğim model ne akademiyi dışlayan ne MEA'yı işlevsizleştiren ne de sivil toplumu görmezden gelen bir yapıdır. Aksine, her bir aktörün kendi güçlü yönüyle sürece dahil olduğu, rolleri belirli ve sınırları net bir iş birliği önerisidir. Bu yapı, okul yöneticiliğini hem bir uzmanlık mesleği haline getirir hem de sahadaki kaliteyi doğrudan etkileyen sürdürülebilir bir kapasite inşasına olanak tanır. Artık sorumluluktan kaçmadan, yetkiyi paylaşarak, bu alanı birlikte inşa etme zamanıdır.

Sürdürülebilirlik ve Dönüşüm

Önerdiğimiz bu yeni yapı, yalnızca bir eğitim programı değil; aynı zamanda yapısal, kültürel ve kurumsal bir dönüşüm önerisidir. Böylesi bir dönüşümün etkililiğini görebilmek için en az beş yıllık bir uygulama ve izleme sürecine ihtiyaç vardır. Bu süre, yalnızca sistemin kurulması için değil; rollerin doğru anlaşılması, içselleştirilmesi ve benimsenmesi açısından da kritik önemdedir. Kurumsal reflekslerin gelişmesi, kişisel yetkinliklerin yerleşmesi ve uygulamaya dair yapısal dirençlerin aşılması da bu sürecin doğal parçasıdır.

Bu süreçte aksayan yönleri tespit edebilmek ve müdahale edebilmek için yıllık izleme ve değerlendirme raporları ile sistemi besleyecek bir geri bildirim mekanizmasının kurulması şarttır. Türkiye'de hâlihazırda eğitim yönetimi anabilim dallarında görev yapan yaklaşık 500 akademisyen ve MEB bünyesinde görev yapan tahmini 200 civarında doktoralı eğitim yöneticisi bulunmaktadır. Bu insan kaynağı, önerilen sistemin uygulanabilirliği açısından birincil insan kaynağı ve ciddi bir avantajdır. Yıllık ortalama her akademisyen üzerinden beş okul yöneticisi yetiştirilecek şekilde planlama yapıldığında, yılda yaklaşık 2500–3500 uzman eğitim yöneticisi yetiştirilebilir. Bu kapasiteyle, 10 yıllık bir zaman diliminde Türkiye'deki okul yöneticilerinin üçte biri, nitelikli, yetişmiş, donanımlı profesyoneller haline gelebilir.

Böyle bir dönüşüm yalnızca yöneticilerin kalitesini artırmakla sınırlı kalmaz. Öğretmenlerin verimliliğinden, veli memnuniyetine; öğrencinin okula bağlılığından öğrenme çıktılarına kadar pek çok alanda çok boyutlu bir iyileşme dalgası yaratır. Eğitim sistemimizin yıllardır kronikleşmiş sorunlarına yönelik hızlı, pratik ve kalıcı çözümler üretme imkânı doğar. Bu aynı zamanda eğitimde niteliği önceleyen, bilimsel dayanaklı, hesap verebilir bir yapının inşası anlamına gelir.

Modelin bileşenleri, Türkiye'nin mevcut eğitim yapısı, politika ortamı ve insan kaynağı potansiyeliyle uyumlu olacak biçimde tasarlanmıştır. Ancak bu modelin gerçek potansiyelinin ortaya çıkabilmesi, sistemik bir bakış ve çok aktörlü iş birliği gerektirmektedir. Sonuç bölümünde, bu modelin uygulanabilirliği ve politika yapıcılara yönelik temel çıkarımlar değerlendirilecektir.

Modelin Analizi ve Türkiye Bağlamına Yerleştirilmesi

Bu çalışmada sunulan okul yöneticisi yetiştirme modeli, kuramsal ve kavramsal temelleriyle birlikte Türkiye'nin mevcut yapısına uygun, uygulanabilir bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Model, okul yöneticiliğini yalnızca yönetsel bir görev değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine liderlik eden pedagojik bir rol olarak konumlandırmaktadır. Bu anlayış, Gümüşeli (2001) ve Sezgin (2007)'in önerdiği çok boyutlu okul liderliği kavramıyla örtüşmektedir. Modelin içeriği, öğretim liderliği (müfredat yönetimi, pedagojik bilgi) ile yönetsel liderliği (stratejik planlama, insan kaynakları) dengeli biçimde birleştirmeyi hedeflemektedir.

Model yeterlik temelli bir çerçeveye dayanmaktadır. Yani okul liderlerinde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar önceden tanımlanmış standartlarla belirlenmiştir (Karataş, 2016, 2019, 2022; Turan & Şişman, 2000; Pont et al., 2008). Teorik arka planda ise yetişkin eğitimi, deneyimsel öğrenme ve mentorluk gibi yaklaşımlar belirleyicidir. Knowles'un androgoji kuramına uygun biçimde kursiyer merkezli, uygulamaya dayalı bir program tasarımı benimsenmiştir (Şimşek, 2004). Problem temelli öğrenme, vaka analizi ve rol yapma gibi yöntemlerle teorik bilgilerin okul bağlamında işlenmesi öngörülmektedir (Karabatak & Turhan, 2014). Ayrıca akran öğrenmesi ve mentorluk uygulamaları da modelin önemli ayaklarından biridir (Işık, 2003; Yirci, 2009).

Modelde yer alan aday belirleme süreci, objektif ölçütlere dayalıdır; yazılı sınav, mülakat ve değerlendirme merkezi uygulamaları birlikte kullanılacaktır (Okçu, 2011). Bu yaklaşım, geçmişte MEB'in sınav temelli sistemleriyle örtüşmekte ve İngiltere'nin NPQH modeliyle benzerlik taşımaktadır (Bush, 1998). Eğitim programı, üniversiteler ve MEB işbirliğinde, en az bir yıllık bir sertifika programı olarak planlanmıştır. Liderlik, eğitim hukuku, stratejik yönetim gibi derslerin uygulamalı bileşenlerle desteklenmesi; Altın ve Vatanartıran (2014) ile Balyer ve Gündüz (2011)'in önerilerine dayanmaktadır.

Modelin temel farklarından biri de iş başında öğrenme ve mentorluk uygulamasıdır. Adaylar, farklı özelliklerdeki okullarda görev yaparak, deneyimli müdürlerden destek alacaklardır. Bu süreç, evrensel olarak önerilen işbaşı öğrenme ilkeleriyle uyumludur (Pont et al., 2008). Atama sonrası da mesleki gelişimin sürmesi hedeflenmektedir. Koçluk, akran öğrenmesi ve periyodik hizmet içi eğitimlerle yöneticilerin sürekli gelişimi desteklenecektir (Karataş & Karayaman, 2020; OECD, 2008).

Modelin Türkiye bağlamına uygunluğu çeşitli yönlerden ele alınmıştır (Karataş, 2022). Merkeziyetçi yapıya uyumlu biçimde ulusal bir sertifika sistemine dayanmaktadır. MEB-YÖK iş birliğiyle yürütülebilecek bu program, hukuki ve yapısal olarak uygulanabilir görünmektedir (Özdemir, 2021). Ayrıca eğitim yönetimi anabilim dalları ve deneyimli okul müdürlerinin sürece dahil edilmesiyle insan kaynağı altyapısı sağlanabilir.

Model liyakat ilkesini güçlendirme, nitelikli adayları çekme ve mesleği cazip hale getirme potansiyeli taşımaktadır. Sertifika, atama ön koşulu olarak kullanıldığında, göreceli adalet ve şeffaflık artacaktır. Önerilen teşvik mekanizmaları ise öğretmenleri yöneticiliğe özendirme açısından önemlidir (Pont et al., 2008). Sonuç olarak, model hem uluslararası eğilimlerle uyumlu, hem de Türkiye'nin mevcut yapısına entegre edilebilir niteliktedir. Kuramsal sağlamlıkla uygulama gerçekliğini bir araya getiren bu bütüncül yaklaşım, Türkiye'de okul liderliğinin profesyonelleşmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç

Son yıllarda Türkiye'de okul yöneticiliği alanında yaşanan yapısal değişiklikler, özellikle ÖMK ve MEA'nın devreye girmesiyle birlikte, eğitim yönetimi alanı için hem bir kırılma hem de bir dönüm noktası yaratmıştır. İlk bakışta bu durum, eğitim fakülteleri ve özellikle eğitim yönetimi anabilim dalları için bir kriz gibi görünebilir. Ancak bu kırılma aynı zamanda bir yeniden yapılanma fırsatı da sunmaktadır. Çünkü açık bir şekilde ortadadır ki, güçlü okul yöneticileri olmadan güçlü okullar; güçlü okullar olmadan da etkili bir eğitim sistemi kurulamaz. Bu bağlamda, okul yöneticiliği bir kariyer basamağı değil, uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olarak yapılandırılmalıdır.

Bu çalışmada önerilen model, Türkiye'deki akademik birikimi, uluslararası eğilimleri ve ulusal ihtiyaçları bir araya getirerek okul yöneticiliği için bütüncül, yeterlik temelli ve kurumsal işbirliğine dayalı bir yetiştirme çerçevesi sunmaktadır. Modelin başarısı, yalnızca teknik detaylarında değil; bu yapının çok

aktörlü bir anlayışla hayata geçirilmesinde yatmaktadır. Eğitim yönetimi akademisyenleri, MEB, MEA ve ilgili sivil toplum aktörleri, bu süreçte birbirinden bağımsız değil; birbirini tamamlayan rollere sahiptir. Akademi MEB’den, MEB ise akademiden bağımsız hareket ederek nitelikli okul yöneticileri yetiştiremez. Bu ortaklık sağlanmadan sistemik bir dönüşüm mümkün değildir. Makaleyi bitirirken modelin uygulanmasına yönelik politika önerilerini madde madde listelemek isterim:

1. Okul yöneticiliği uzmanlık mesleği olarak tanınmalı, görev ve yeterlik tanımları bu çerçevede yapılmalıdır.
2. Tezsiz yüksek lisans, okul yöneticisi yetiştirme sürecinin temel program tipi olarak yapılandırılmalıdır.
3. Öğretimsel liderlik, yönetsel beceri, toplumsal liderlik ve etkili iletişim, eğitim programlarının temel yeterlik alanları olmalıdır.
4. Okul yöneticileri mali işler, bakım-onarım gibi görevlerden arındırılmalı, bu işler yerel yönetimlere devredilmelidir.
5. MEA, EY ve STK’lar arasında iş birliği esas alınmalı; MEA standart belirleyici, EY uygulayıcı, STK’lar ise destekleyici ve denetleyici rol üstlenmelidir.
6. Programlar 90 AKTS olarak yapılandırılmalı, teori, uygulama ve işbaşı eğitim eşit ağırlıklı olarak tasarlanmalıdır.
7. İzleme-değerlendirme sistemleri kurularak her yıl gelişim raporları hazırlanmalı, süreç sürekli güncellenmelidir.
8. Krizi fırsata çevirme iradesi tüm paydaşlarca sahiplenilmeli, akademi, bürokrasi ve sivil toplum ortak bir vizyon etrafında buluşturulmalıdır.

Türkiye’de eğitim sisteminin başarısı, yalnızca müfredat reformlarına değil, bu müfredatı hayata geçirecek güçlü okul liderlerine bağlıdır. Bu nedenle bu model yalnızca bir teknik öneri değil; aynı zamanda stratejik bir çağrıdır. Çağdaş eğitim sistemlerine yön veren ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi, eğitimde kaliteyi sürdürülebilir kılmamanın ön koşuludur. Önerilen yapı, bu dönüşüm için hem kuramsal temele hem de uygulama kapasitesine sahiptir. Bu noktada karar, yalnızca bir kurumsal düzenlemeye değil; aynı zamanda eğitim sisteminin geleceğine dair bir irade beyanına dönüşmelidir.

Kaynakça

- Altın, F., & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Balcı, A. (2002). *Eğitim yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2003). Türkiye’de eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları: Sorunlar ve öneriler. *Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme* (21-23 Mayıs 2003 Sempozyum Bildirisi). Teknisk Vakfı Yayınları.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 181-209.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-334.
- Çelenk, S. (2002). Geleceğin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri* (ss. 65-82). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Karabatak, S., & Turhan, M. (2014). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde problem temelli öğrenme: Bir model önerisi. *9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. (Bildiri özeti).
- Karatas, İ. H. (2016). Professional standards for school principals in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 91-99. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1310>
- Karatas, İ. H. (2019). Principles of professionalism in school principalship. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 588-599. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070232>
- Karatas, İ. H., & Karayaman, S. (2020). *Okul Yöneticisi Yetiştirme Programı (OYYP): Bir yöntem ve içerik önerisi*. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Karatas, İ.H. (2022), Türkiye’de okul yöneticiliğinin açmazları. *Okul Yönetimi*, 1(1), 9-18.
- Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- OECD. (2020). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20bd27c8-en>
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Oynar, G., & Şahin, İ. (2025). İdeal okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye için bir model önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 177-212.
- Özdemir, S. (2021, Şubat 5). Üniversitelerin dışlanarak yönetici yetiştirilemeyeceği üzerine açıklama [Haber metni]. *Ajans Kamu*. (Erişim Tarihi: 12 Ekim 2024).
- Pehlivan, İ. A. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve Yönetici Geliştirme Akademisi örneği. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri* (ss. 274-292). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Policy and practice: A framework for improving school leadership. In B. Pont, D. Nusche & H. Moorman (Eds.), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* (ss. 1-42). OECD.
- Sezgin, F. (2007). Okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 387-417.
- Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. Eğitimde Yansımalar VII: *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme* (21-23 Mayıs 2003 Sempozyum Bildirisi). Tekiş Vakfı Yayınları.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 25-30.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Yirci, R. (2009). Mentorluk uygulamasının eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 207-234.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EXTENDED ABSTRACT

The National Education Academy as an Opportunity for the Professionalization of School Leadership: A Holistic Training Model Proposal for Turkey

Introduction

Turkey’s school leadership issue has long been a deferred and unresolved institutional challenge. The 2023 enactment of the Teaching Profession Law (ÖMK) and establishment of the National Education Academy (MEA) triggered policy efforts to reshape the field. However, these reforms weakened the institutional standing and appeal of university-led graduate programs in educational administration (YÖK, 2025). Consequently, the discipline risks losing both theoretical attractiveness and its influence in policymaking.

At the same time, evolving social and organizational demands have redefined school leadership. Principals are no longer expected only to manage bureaucratic tasks; instead, they must act as pedagogical leaders, community mediators, and agents of organizational change (Balci, 2002). Studies show that principal quality has a direct impact on student success and systemic effectiveness (Leithwood et al., 2004; OECD, 2020). At this historical crossroads, the crisis also reveals potential. A strategic partnership between educational administration academics and the MEA could reform school leadership into a sustainable, professionally grounded structure.

This study addresses both emerging challenges and structural gaps in existing literature. It examines training models for principals in Turkey and internationally, identifying their strengths and limitations. Based on this analysis, the study offers a context-specific, comprehensive, and feasible model for Turkey’s educational ecosystem. The proposed framework leverages academic expertise and policy

resources to cultivate professional, multidimensional school leaders equipped to navigate today's complex educational landscape and contribute positively to student learning outcomes.

A Holistic School Principals Training Model Proposal for Turkey

This article proposes a comprehensive training model for school principals in Turkey, rooted in both national experience and the new context created by the Teaching Profession Law (ÖMK) and the National Education Academy (MEA). Drawing on the author's dual background—deep academic involvement in educational administration, long-term affiliation with EYEDDER and the School Principals Association, and extensive experience working within MEB—the model emerges as a deeply contextual response to systemic disruptions. The author begins with a critical observation: graduate programs in educational administration must evolve to become more flexible, functional, and holistic. Furthermore, MEB must acknowledge that empowering schools and educators requires inclusive collaboration with academia—politicized and unilateral bureaucratic interventions have yielded weak outcomes. Civil society organizations (CSOs), with their multi-level networks, must also be recognized as essential “cement” in any reform process.

A key conceptual contribution is the reframing of dominant dilemmas affecting system-wide implementation. The manuscript highlights six such tensions: centralization vs. autonomy; school as bureaucracy vs. learning organization; freedom vs. national identity; global norms vs. local culture; academic knowledge vs. skills-based education; discipline vs. flexibility; service delivery vs. wellbeing; and the fundamental question of principal as expert vs. civil servant. These tensions are not theoretical—they directly shape policies, curricula, selection criteria, and leadership paradigms. The model aims explicitly to help principals navigate these dilemmas rather than ignoring them.

Central tension—centralized policy vs. school autonomy—forces principals to balance compliance with initiative. Programmed training must cultivate that strategic discernment. Similarly, defining schools as dynamic learning communities rather than bureaucratic extensions demands leadership training in team development and institutional change. The freedom vs. nationalism tension requires principals to foster creativity within cultural parameters. Global-local tension emphasizes the need for cultural literacy alongside openness to international educational innovations. Emerging pedagogical trends necessitate leaders who prioritize soft skills and wellbeing over purely academic achievement. Discipline and flexibility must be harmonized rather than polarizing school climate. Conceptualizing education as a service must still honor holistic student development. Finally, resisting reduction to administrative function, school leadership must be reframed as a specialized expertise.

From these dilemmas, four core competence domains emerge: instructional leadership, basic administrative management, community leadership, and communication. Insightful elaboration shows that principals should be pedagogical leaders—they must support teachers, monitor instructional quality, and foster reflective teaching climates. Community leadership implies strong stakeholder engagement—parents, local authorities, universities, and NGOs. Administrative competence includes only essential organizational tasks—planning, budgeting, crisis management—avoiding overloading principals with technical maintenance duties best left to district offices. Communication is defined as a transversal competence encompassing empathy, active listening, and strategic messaging across relationships.

The proposed training structure is intentionally practical: a 90 ECTS program segmented into three equal parts. The first part covers theoretical foundations and administrative knowledge; the second uses workshops and case studies; and the third relies on on site internships in schools. This blend ensures that graduates are not just scholars but practitioners equipped for real challenges.

Finally, the model sets a collaborative governance framework. MEA defines standards, processes, and coordination; academic departments (EY programs) deliver mainly non thesis master's training tailored to practitioner needs; and CSOs provide ethical oversight, local adaptation, and innovation modules. This multi actor model avoids replacing or undermining any stakeholder, instead leveraging each actor's strengths for durable impact.

Ensuring sustainability and transformation requires at least five years of implementation, annual monitoring, and iterative evaluation. Turkey's current human resources—about 500 educational administration faculty members and 200 doctoral-level MEB leaders—can realistically generate approximately 2,500–3,500 specialist principals per year with this model. Over a decade, this could professionalize one-third of Turkey's school leadership cohort. Anticipated outcomes include improvements in teacher performance, community engagement, student retention, and educational

equity. Ultimately, the model aims to shift education from a bureaucratic to a learning system anchored in scientific rigor, ethical practice, and systemic accountability.

In sum, this model offers a transformative blueprint: a concise, evidence-based, context-adapted training pathway that redefines school leadership as a profession. By fostering institutional alignment, recognizing diversified actor roles, and focusing on key leadership capabilities, the proposal offers Turkey a viable path turning current systemic stress into long-term educational renewal.

Discussion and Conclusion

This model offers a contextually attuned, implementable framework for training school principals in Turkey, positioning their role not merely as administrative but fundamentally pedagogical. The model aligns with the multidimensional leadership concept outlined by Gümüşeli (2001) and Sezgin (2007), combining instructional leadership—curriculum oversight, pedagogical insight—with managerial responsibilities like strategic planning and HR management. It is built on a competency-based foundation, with explicit standards defining required knowledge, skills, and attitudes (Karataş, 2016, 2019; Turan & Şişman, 2000; Pont et al., 2008).

The theoretical underpinning draws on adult learning theories—particularly Knowles's andragogy (Şimşek, 2004)—favoring learner-centered, practice-driven training. The curriculum uses problem-based learning, case studies, role-play, and includes peer learning and mentoring (Karabatak & Turhan, 2014; Işık, 2003; Yirci, 2009). Selection of candidates incorporates objective criteria: written exams, interviews, and assessment centers (Okçu, 2011), echoing the UK's NPQH model (Bush, 1998).

This one-year program, collaboratively administered by universities and MEB, marries coursework in leadership and educational law with workshops and school-based internships, following Altın & Vatanartıran (2014) and Balyer & Gündüz (2011). Field internships and mentoring by experienced principals reflect global best practices in on-the-job learning (Pont et al., 2008). Post-appointment, leaders receive ongoing professional development through coaching, peer networks, and in-service training (Karataş & Karayaman, 2020; OECD, 2008).

Tailored to Turkey's centralized context, the model calls for a national certification system run jointly by MEA and YÖK, leveraging existing academic and leadership capacity (Özdemir, 2021). It strengthens meritocracy, enhances attractiveness of the role, and boosts transparency. With strategic certification tied to promotion, the model promises to draw high-caliber candidates (Pont et al., 2008).

In summary, the model aligns with international trends while remaining fully adapted to Turkey's institutional realities. By integrating rigorous theoretical grounding with field realities, it offers a holistic approach to professionalizing school leadership in Turkey.