

The Renewed Face of School Leadership: In-School Perceptions of Administrator Selection and Appointment

Sevgi YILDIZ¹
Ayhan DUYGULU²
Sibel DOĞAN³

Abstract

The aim of this study is to examine in-school perspectives on the selection and appointment of school administrators in Türkiye, within the context of the 2021 and 1 March 2024 amendments to the Regulation on the Appointment of Administrators in Educational Institutions. The research was conducted using qualitative research method and a basic qualitative design. Semi-structured interviews were conducted with teachers and administrators working at different educational levels, and the data were analyzed through content analysis. The analysis revealed six themes: (1) motivations for transitioning to administration, (2) comparisons between teaching and administrative roles, (3) general perceptions of the selection and appointment process, (4) perspectives on the 2021 regulation, (5) perspectives on the 2024 regulation, and (6) suggestions regarding the regulations. The findings indicate that participants tended to interpret the regulations based on their personal experiences and professional positions. In particular, the removal of academic criteria (master's degree, doctorate, scientific publication) from the scoring system was interpreted by some participants as a sign of deprofessionalization and declining academic competence, whereas others viewed this change as a pragmatic approach that prioritizes in-school experience. This reveals that administrator appointment is not merely a technical-bureaucratic procedure, but also a political mechanism shaping the quality of educational leadership. The study suggests the development of portfolio-based assessment systems, leadership certification programs, and measurable competency-based models for administrator recruitment. Overall, the results highlight the need to restructure the appointment process beyond bureaucratic indicators towards a more holistic model grounded in merit, transparency, participation, and academic qualification.

Keywords: School leadership, Principal selection and appointment, Regulation changes, Merit, Transparency, Professionalization, Credentialism

¹ Dr. Ordu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ordu, Türkiye, sevgiyildiz@odu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-1116-7896>

² Dr. Şeyh Şabanı Veli Anadolu İmam Hatip High School, Kastamonu, Türkiye, duygulu.duygulu39@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-6986-6799>

³ Dr. Gölbaşı Science and Art Center, Ankara, Türkiye, sibeldastekin@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-0687-203X>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 03.10.2025

Kabul Tarihi: 10.12.2025

Yenilenen Yüzüyle Okul Yöneticiliği: Yönetici Seçme ve Görevlendirmeye Yönelik Okul İçi Görüşler

Sevgi YILDIZ¹Ayhan DUYGULU²Sibel DOĞAN³

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin okul içi görüşleri; 2021 ve 1 Mart 2024 tarihli yönetmelik değişiklikleri bağlamında incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analizler sonucunda altı tema belirlenmiştir: (1) yöneticiliğe geçiş motivasyonları, (2) öğretmenlik ve yöneticilik rollerinin karşılaştırılması, (3) yöneticilerin seçilme-görevlendirilme süreçlerine ilişkin genel algılar, (4) 2021 yönetmeliğine yönelik değerlendirmeler, (5) 2024 yönetmeliğine yönelik değerlendirmeler ve (6) yönetmeliklere ilişkin öneriler. Bulgular, katılımcıların yönetmelikleri çoğunlukla bireysel deneyim ve pozisyonları ekseninde yorumladıklarını göstermektedir. Özellikle akademik kriterlerin (yüksek lisans, doktora, bilimsel yayın) puanlamadan çıkarılması bazı katılımcılar tarafından profesyonelleşme ve akademik yeterlikten uzaklaşma olarak görülürken, bazıları bu durumu pragmatik ve okul içi deneyimi önceleyen bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Bu durum, yöneticiliğin yalnızca teknik-idari bir görev değil, aynı zamanda eğitim liderliğinin niteliğini belirleyen politik bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, yöneticilik atamalarında portfolyo temelli değerlendirme, liderlik sertifikasyon programları ve ölçülebilir yeterlik temelli modeller geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Sonuçlar, sürecin yalnızca bürokratik ölçütlere dayalı olmaktan çıkarılarak liyakat, şeffaflık, katılımcılık ve akademik yeterliği bütüncül biçimde gözetilen bir yapıya kavuşturulması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticiliği, Yönetici seçme ve görevlendirme, Yönetmelik değişiklikleri, Liyakat, Şeffaflık, Meslekleşme, Diploma odaklılık.

¹ Dr. Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ordu, sevgiyildiz@odu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-1116-7896>

² Dr. Şeyh Şabanı Veli Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kastamonu, Türkiye, duygulu.duygulu39@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-6986-6799>

³ Dr. Gölbaşı Bilim Sanat Merkezi, Ankara, Türkiye, sibeldastekin@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-0687-203X>

Giriş

Eğitim sistemlerinin başarısı, en temel örgütsel birim olan okulların etkin yönetimine doğrudan bağlıdır. Okulların etkinliği ise büyük ölçüde liderlik eden okul yöneticilerinin vizyonu, yetkinlikleri ve stratejik becerilerine dayanmaktadır (Balcı, 2021). Günümüzde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan okul müdürleri yalnızca idari işleri yerine getiren bürokratlar değil; aynı zamanda öğretimsel liderlik üstlenen, okulun kültürel iklimini şekillendiren ve paydaş katılımını sürece dahil eden eğitim uzmanları olarak konumlandırılmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri, okulun hedeflerini belirleme, öğretmenleri yönlendirme, paydaş katılımını sağlama ve örgütsel süreçleri planlayıp uygulama gibi çok boyutlu roller üstlenmektedir.

Okul yöneticiliği, çağdaş eğitim sistemlerinde salt idari bir görev olmanın ötesinde; liderlik, kültürel aracılık ve stratejik vizyon oluşturma gibi farklı boyutları içeren profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmektedir (Leithwood & Jantzi, 2005; Hallinger, 2003). Bu bağlamda yönetici atamalarında liyakat, yeterlik ve meslekleşme (professionalization) temel bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Meslekleşme, yöneticiliğin öğretmenlikten otomatik terfi yoluyla elde edilen bir pozisyon değil; belirli yeterliklerin, liderlik eğitimlerinin ve değerlendirme süreçlerinin gerektirdiği bağımsız bir uzmanlık alanına dönüşmesini ifade eder. Buna karşın bazı atama süreçlerinde akademik yeterlikler ve mesleki göstergeler yerine belge/diploma odaklılık (credentialism) ya da yalnızca hizmet yılı gibi göstergelerin öncelenmesi, yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olmaktan uzaklaştırabilmektedir. Dolayısıyla yönetici seçme süreci, yalnızca mevzuat temelli bir atama mekanizması değil, aynı zamanda eğitim liderliğinin niteliğini belirleyen politik bir alan niteliği taşımaktadır.

Türkiye’de okul yöneticiliği uzun yıllardır süreklilikten uzak yürütülmektedir (Balcı, 2011). Yöneticilerin belirlenmesine ilişkin mevzuatta sık ve ani değişiklikler yapılması hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından belirsizlik ve güvensizlik yaratmaktadır. Yönetmeliklerdeki bu dalgalanma, eğitim sisteminde tutarlılık ve öngörülebilirlik sorunlarına yol açmakta; aynı zamanda liyakat, şeffaflık ve meslekleşme sürecine ilişkin tartışmaları canlı tutmaktadır. Özellikle ardışık yönetmelik değişiklikleri, okul paydaşlarının yöneticiliği nasıl algıladığı ve atama süreçlerine nasıl yaklaştığı üzerinde doğrudan belirleyici olmuştur. 2021 ve 2024 yönetmelik değişiklikleriyle birlikte akademik puanlamanın azaltılması ya da kaldırılması, eğitim camiasında yeni bir tartışmayı beraberinde getirmiştir. Bu değişiklikler kapsamında alan öğretmenlerine öncelik verilmesi, yazılı sınav ağırlığının artırılması ve daha önce yöneticilik yapmış olanlara tekrar görev alma hakkı tanınması, bazı paydaşlarca yöneticiliğin uygulama deneyimi ve pratik alan bilgisi üzerinden güçlendiği yönünde olumlu görülürken; bazı eğitimciler tarafından profesyonel liderlik vizyonunu zayıflatan ve akademik liyakati geri plana atan bir uygulama olarak eleştirilmektedir. Bu farklılaşan algılar, eğitim yönetimi alanında sıkça tartışılan teori-pratik ayrışması, diploma enflasyonu ve meslekleşmenin konumlandırılması gibi kavramlarla ilişkilendirilebilir. Akademik yeterliklerin sahadaki liderlik becerisine her zaman yansımadağı yönündeki görüşler, politika yapımcıların pragmatik yaklaşımını destekleyebilirken; diğer yandan yöneticilik rolünün akademik bilgi ve liderlik eğitimi gerektiren uzmanlaşmış bir alan olduğunu savunan görüşler meslekleşme (professionalization) lehine konumlanmaktadır.

Türkiye’de okul yöneticiliği tartışmaları, özellikle son yıllarda "akademik liyakat mı yoksa saha deneyimi mi daha belirleyicidir?" sorusu etrafında şekillenmektedir. Akademik derece ve bilimsel yayınların yöneticilik yeterliklerinin göstergesi olarak kabul edilmesi meslekleşme sürecini desteklerken (Milner, 2013), uygulamadaki liderlik performansının daha çok okul içi deneyim ve yönetsel pratiklerle geliştiğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Bu ikili durum, yönetmelik değişikliklerinin yalnızca teknik bir düzenleme değil, aynı zamanda eğitim liderliğinin niteliğini belirleyen ideolojik bir yönelim olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yönetici atama süreçlerinin nasıl tasarlandığı, hangi yeterliklerin önceliklendirildiği ve bu tercihin okullardaki liderlik anlayışını nasıl dönüştürdüğü araştırılmaya değer bir alan oluşturmaktadır.

Dolayısıyla, mevcut yönetmeliklerin yöneticilik mesleğini hangi yönde şekillendirdiği ve bu sürecin akademik yeterlik–uygulama deneyimi ekseninde nasıl dengelendiği önem kazanmaktadır. Özellikle 2024 ve 2025 düzenlemelerinde akademik puanlamanın azaltılması, bazı paydaşlar tarafından

pratik deneyimi önceleyen bir yaklaşım olarak olumlu görülürken; bazıları tarafından meslekleşmenin zayıflaması şeklinde okunmuştur. Bu noktada, eğitim yöneticilerinin nasıl seçildiği, görevlendirme kriterlerinin hangi ilkelere dayandığı ve bu süreçlerin okul paydaşları, özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığı, üzerinde durulması gereken kritik bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticisi seçme ve görevlendirme sürecine ilişkin son mevzuat değişikliklerinin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Böylelikle mevcut düzenlemelerin eğitim örgütlerinde nasıl karşılandığı, hangi fırsatları ve sorun alanlarını beraberinde getirdiği ve meslekleşme sürecine ne derece katkı sağladığı incelenmektedir. Araştırmanın, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak yeniden tanımlanmasına ve yönetici atamalarında liyakat temelli, şeffaf ve sürdürülebilir bir sistemin inşasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Eğitim Liderliği ve Meslekleşme

Eğitim liderliği, okulun öğrenme ortamını şekillendiren ve öğretimsel vizyonu yönlendiren stratejik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Nitekim Bottoms ve O'Neill (2001), yeni nesil okul yöneticilerinin yalnızca idari/bürokratik işleyişi sürdürmekle kalmayıp, öğrenme süreçlerini geliştiren ve öğretimsel iyileştirmeyi okul genelinde yönlendirebilen liderler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Etkili okul liderleri; öğretim süreçlerini geliştiren, öğretmenlerle iş birliğine dayalı kararlar alan ve okulun bütüncül işleyişini yönlendirebilen kişiler olarak görülmektedir. Bu açıdan eğitim yöneticisi, yalnızca idari işleyişi sürdüren bir bürokrat değil, aynı zamanda öğrenme kültürünü inşa eden bir liderdir.

Bir mesleğin profesyonel statü kazanabilmesi için sistematik bilgi birikimi, standartlaşmış eğitim süreçleri, etik normlar ve bağımsız karar alma kapasitesi gibi ölçütleri karşılaması beklenir. Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi (professionalization), öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin yalnızca kıdem ve deneyim temelli olmaktan çıkarılarak belirli eğitim programları, sertifikasyon süreçleri ve yeterlik temelli değerlendirmelerle desteklenmesini gerektirir (Milner, 2013). Beyaz Kitap (White Paper) gibi politika belgelerinde, okul liderliğinin geliştirilmesi için üniversite-okul iş birliği, liderlik hazırlık programları ve hizmet içi gelişim süreçlerinin önemine dikkat çekilmektedir (Balci, 2021).

Uluslararası örnekler incelendiğinde, eğitim liderliğinin birçok ülkede ayrı bir uzmanlık alanı olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Örneğin bazı Avrupa ülkelerinde ve ABD'de okul yöneticiliği için yönetici yetiştirme programı, sertifikasyon sınavları, mentorluk uygulamaları ve portfolyo temelli değerlendirme sistemleri zorunlu hale getirilmiştir (Pont vd., 2008). Bu model, yöneticiliğin profesyonelleşmesine katkı sağlarken, liderlik kapasitesini ölçme konusunda daha objektif bir yapı sunmaktadır.

Türkiye bağlamında ise eğitim yöneticiliğinin kurumsallaşma süreci devam etmekte olup, yönetmelik değişiklikleri meslekleşme tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. 1 Mart 2024 tarihinde yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik", yöneticiliğe geçiş kriterlerini yeniden düzenlemiş, akademik puanlamanın azaltılması ve alan öğretmenliğine öncelik verilmesi gibi yenilikler getirmiştir. Bu düzenlemeler, bazı paydaşlar tarafından okul içi deneyimi değerli kılan pragmatik bir yaklaşım olarak görülürken; bazıları tarafından meslekleşmeyi zayıflattığı ve akademik liyakati geri plana ittiği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu noktada literatürde yer alan credentialism (diploma odaklılık/belge merkezlilik) kavramı önem kazanmaktadır. Credentialism, atama süreçlerinde sertifika, diploma veya akademik belgelerin aşırı ölçüde belirleyici olması durumunu ifade eder. Türkiye'de 2021 ve 2024 yönetmeliklerinde akademik göstergelerin puanlamadan çıkarılması/azaltılması, credentialism eleştirisini zayıflatırken profesyonelleşme sürecinin (professionalization) sürdürülüp sürdürülmediği tartışmasını gündeme taşımıştır. Başka bir ifadeyle, yönetmelik değişikliği her iki kavram arasında bir denge arayışı olarak da yorumlanabilir.

Akademik yeterliklere verilen önem, okul yöneticiliğinin meslekleşme sürecini desteklerken; saha deneyiminin öne çıkarılması yönetimin uygulama boyutunu güçlendirmektedir. Bununla birlikte,

hangi bileşenin eğitim liderliğinin niteliğini artırmada daha belirleyici olduğu konusunda literatürde kesin bir uzlaşma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticisi atanma sürecine ilişkin güncel düzenlemelerin, okul paydaşları tarafından nasıl yorumlandığı ve bu yorumların mesleklerle ilgili credentialism ekseninde nasıl konumlandığı önemli bir inceleme alanıdır. Yüksek lisans/doktora eğitimi gibi programlar, yöneticilerin akademik bilgi düzeyini ve araştırma okuryazarlığını geliştiren temel araçlar olarak görülürken; uygulama odaklı liderlik becerilerinin geliştirilmesi için liderlik geliştirme programları, veri okuryazarlığı, eğitim hukuku ve örgütsel davranış içeriklerinin de önem taşıdığı belirtilmektedir. Dolayısıyla mevzuatın uygulanma biçimi, okul yöneticiliği mesleğinin gelecekte hangi eksenlerde şekilleneceğine dair ipuçları sunmaktadır. Bu durum, okul yöneticiliğinin gelecekte daha çok uygulama temelli idari bir pozisyon mu yoksa akademik yetkinlik gerektiren profesyonel bir liderlik alanı mı olarak konumlanacağına ilişkin tartışmaları canlı tutmaktadır.

Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği Uygulamaları

Türkiye’de eğitim yöneticiliği uygulamaları büyük ölçüde Millî Eğitim Bakanlığı’nın merkeziyetçi yapıdaki yönetmeliklerine dayanmaktadır. Okul yöneticiliği için aranan yeterliklerin çoğu zaman öğretmenlik deneyimiyle sınırlı tutulması ve yöneticilik için belirgin bir mesleki hazırlık sürecinin öngörülmemesi, çağdaş eğitim liderliği anlayışıyla çelişmektedir (Arslanargun, 2011). Yöneticilik pozisyonları için yapılan atamalarda sınav başarısı, hizmet puanı ve alan önceliği gibi kriterlerin kullanılması ise zaman zaman liyakat temelli tartışmaları da beraberinde getirmektedir.

2024 yılında yapılan yönetmelik değişiklikleriyle belirli okul türlerine (örneğin imam hatip ortaokulları, anaokulları, ilkokullar) müdür atanmasında branş temelli sınırlamalar getirilmiş; belirli alan öğretmenlerine bu kurumlarda yönetici olabilme hakkı tanınmıştır. Aynı zamanda, daha önce yöneticilik yapmış ancak öğretmenliğe dönmüş olan kişilere yeniden görevlendirilme hakkı verilmesi de dikkat çekici bir düzenleme olmuştur. Bu uygulamalar, eğitim yöneticiliğinin mesleklaşması ve kurumsallaşması açısından tartışmalara neden olmaktadır.

İlgili Mevzuat ve Yönetmelik Değişiklikleri

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve görevlendirilmesi süreci, tarihsel olarak sıklıkla değişen mevzuat düzenlemelerinin konusu olmuştur. Bu durum, eğitim yöneticiliğinin mesleklaşma niteliğini zedeleyen önemli yapısal sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2005). Yönetici atamalarına ilişkin yasal çerçeve, özellikle 2000’li yıllardan itibaren merkezi sınav, mülakat, puanlama sistemleri ve hizmet içi eğitim gibi farklı uygulamalarla yeniden şekillendirilmiştir. Bu süreçte en belirgin değişikliklerden biri, 2014 yılında yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik* ile gerçekleşmiştir. Bu yönetmelikle birlikte okul yöneticilerinin dört yıllık görev süresi sonunda yeniden değerlendirilmesi uygulaması getirilmiş; öğretmen değerlendirmeleri, performans puanları ve mülakatlar önemli belirleyiciler hâline gelmiştir. Son olarak 1 Mart 2024 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren yeni *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği*, yönetici görevlendirme sürecinde yeni düzenlemeler getirmiştir. Bu yönetmelikle birlikte;

- Yönetici adaylarının en az iki yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması şartı korunmuş,
- Yazılı sınavın ağırlığı artırılmış,
- Alan öğretmenlerinin yöneticiliğe geçişine öncelik verilmiş,
- Daha önce yöneticilik yapmış olanlara tekrar yöneticiliğe atanma hakkı getirilmiş,
- Mülakat sistemi yeniden yapılandırılmıştır (Resmî Gazete, 2024).

Bu yeni düzenlemeler, okul yöneticiliğinin öğretmenlik mesleği içinden doğal bir kariyer basamağı olarak mı yoksa ayrı bir uzmanlık alanı olarak mı yapılandırılması gerektiğine ilişkin tartışmaları yeniden gündeme taşımıştır. Özellikle alan öğretmenliğine öncelik verilmesi, eğitim yöneticiliğinin pedagojik liderlik, örgütsel vizyon ve insan yönetimi gibi yönetsel yeterlikler yerine daha çok branş bilgisi ekseninde konumlandırıldığı yönündeki değerlendirmelere neden olabilmektedir. Buna göre okul yöneticiliğinin öğretmenlik deneyimi üzerinden gelişen bir kariyer adımı mı yoksa bağımsız

ve profesyonel bir meslek olarak mı düşünülmesi gerektiği alanyazında ve uygulamada temel tartışma başlıklarından biridir.

Bu bağlamda 27 Mart 2025 tarihli düzenleme, 2024 yönetmelik yapısının devamı niteliğinde olup sistemde köklü bir değişiklikten ziyade puanlama cetvellerinin teknik olarak güncellenmesine odaklanmıştır. Düzenleme ile EK-1 ve EK-2 değerlendirme formlarında alt maddeler netleştirilmiş, lisansüstü derecelere sınırlı ek puan verilmesi kararlaştırılmış ve farklı alanlarda yüksek lisans–doktora mezunlarına düşük düzeyde de olsa avantaj tanınmıştır. Söz konusu değişikliklerin uzun vadede yönetici profilini, başvuru eğilimlerini ve meslekleşme sürecini nasıl etkileyeceği ise uygulamalardan elde edilecek verilerle daha açık biçimde ortaya çıkacaktır.

Öte yandan yönetmelikte yer alan bazı ölçütler nesnel ve puanlanabilir nitelikte olsa da performans değerlendirme, mülakat ve puanlama süreçlerinin uygulamada yoruma açık olması, liyakat ilkesinin zayıflamasına zemin hazırlayabilmektedir (Şişman, 2020). Liyakat temelli olmayan atamalar, örgütsel adalet algısının olumsuz etkilenmesine ve liderlik motivasyonunun zayıflamasına yol açmaktadır (Doğan & Uğurlu, 2014). Buna karşılık şeffaf, ölçülebilir ve yeterlik temelli seçme–görevlendirme mekanizmaları hem aday güvenini artırmakta hem de okul ikliminde etik bir yönetim kültürünü desteklemektedir (Shapiro & Stefkovich, 2016). Bu doğrultuda ilgili düzenlemelerin uygulama yansımalarının sahadan elde edilen verilerle değerlendirilmesi ve paydaş görüşlerinin karar alma süreçlerine yansıtılması önem taşımaktadır. Literatür, okul yöneticiliği süreçlerinin liyakat, adalet ve açıklık ilkeleri çerçevesinde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir (Balcı, 2014).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmış ve çalışma temel nitel araştırma deseni (basic qualitative design) çerçevesinde yürütülmüştür. Temel nitel araştırmalar, bireylerin bir olguya ilişkin anlamlarını, deneyimlerini ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan, veriyi doğal bağlamında yorumlamaya olanak tanıyan tasarımlardır (Merriam, 2009; Creswell, 2021). Bu araştırmada söz konusu yaklaşımın tercih edilmesinin temel nedeni, okul yöneticiliği seçme ve görevlendirme süreçlerine yönelik görüşlerin ve yönetmelik değişikliklerinin eğitim paydaşları tarafından nasıl yorumlandığının katılımcı anlatıları üzerinden derinlemesine anlaşılma istenmesidir.

Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme formu, ilgili literatür, yönetmelik maddeleri ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış; sorular katılımcıların hem mevcut uygulamalara dair değerlendirmelerini hem de meslekleşme, liyakat ve credentialism–professionalization ekseninde oluşan algılarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Nitel çalışmalar nicel yaklaşımlardan farklı olarak nedensel ilişkileri test etmekten ziyade, süreci bütüncül biçimde anlamlandırmayı ve katılımcı deneyimlerinin ardındaki anlamı yorumlamayı hedefler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle mevzuat değişikliklerinin okul yöneticiliğine yansımalarını yalnızca politika metinleri üzerinden değil, uygulayıcıların deneyim ve algıları üzerinden değerlendirmek, çalışmanın epistemolojik tercihinin ana gerekçesidir.

Bu tasarım, okul yöneticiliği atama politikalarının pratikte nasıl karşılık bulduğunu, öğretmen ve yöneticilerin değişen düzenlemeleri hangi ölçütler üzerinden yorumladığını ve meslekleşmeye ilişkin değerlendirmelerin hangi temalarda yoğunlaştığını doğrudan katılımcı ifadeleri üzerinden ortaya koyma imkânı sunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği* ile önceki yönetmelik süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyime sahip okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak katılımcıların (a) Millî Eğitim Bakanlığı okul yöneticisi atama yönetmeliklerine aşina olması, (b) hâlihazırda okul yöneticisi ya da yöneticiliği hedefleyen öğretmen konumunda bulunması ve (c) farklı okul kademelerinde görev yapması esas

alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda kamuya bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere ulaşılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara Yönelik Bilgiler

Grup	Cinsiyet	Görev	Branşı	Görev Yeri	Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri
K1	Kadın	Müdür	Sınıf öğretmeni	İlkokul	İlçe
K2	Erkek	Müdür	Okul öncesi öğretmeni	Okul öncesi	İl
K3	Kadın	Öğretmen	İngilizce öğretmeni	Lise	İlçe
K4	Erkek	Müdür	Sınıf öğretmeni	İlkokul	İlçe
K5	Erkek	Müdür Yardımcısı	Fen bilgisi öğretmeni	Ortaokul	Köy
K6	Kadın	Öğretmen	Türkçe öğretmeni	Ortaokul	Köy
K7	Kadın	Müdür Yardımcısı	Müzik öğretmeni	Lise	İl
K8	Erkek	Müdür	Sınıf öğretmeni	İlkokul	İl
K9	Kadın	Öğretmen	Okul öncesi öğretmeni	Okul Öncesi	İl
K10	Erkek	Öğretmen	Bilişim teknolojileri öğretmeni	Ortaokul	İlçe

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet dağılımının dengeli olduğu, grubun 6’sının yönetici (müdür/müdür yardımcısı), 4’ünün ise öğretmen pozisyonunda bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların bazıları daha önce yöneticilik deneyimine sahip olmakla birlikte hâlihazırda öğretmen olarak görev yapmaktadır. Çalışma grubunun okul öncesinden liseye uzanan farklı kademeleri temsil etmesi, yönetmelik uygulamalarının farklı bağlamlarda nasıl algılandığını karşılaştırmalı olarak inceleme imkânı sağlamaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri 11–25 yıl arasında değişmekte, tüm katılımcıların yöneticilik atama süreçlerini düzenleyen yönetmelikleri aktif olarak takip ettiği belirtilmiştir. Bu nitelikler, çalışma grubunun araştırma amacına uygunluğu ve veri çeşitliliği açısından yeterli görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile katılımcıların cinsiyet, görev türü (öğretmen/yönetici), branş, görev yaptıkları okul türü ve yerleşim yeri gibi demografik ve mesleki özellikleri belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme tekniği, araştırmacı ile katılımcı arasında gerçekleşen; sözel ifadelerin yanı sıra sözel olmayan ipuçlarının da gözlemlenmesine olanak sağlayan etkileşimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015). Bu yönüyle görüşme, yalnızca bilgi toplama yöntemi değil, aynı zamanda katılımcıların deneyim, algı ve tutumlarının kendi bağlamı içinde anlaşılmasına imkân veren temel bir nitel veri toplama aracıdır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın ve yürürlükteki yönetmelik hükümleri incelenerek geliştirilmiş, ardından içerik ve kapsam geçerliği açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan⁴ alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak formun nihai hâli oluşturulmuştur. Görüşme formunda, araştırmanın amacı ve alt problemlerine uygun şekilde yapılandırılmış toplam 12 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular, katılımcıların okul yöneticiliği, yönetmelik değişiklikleri, meslekleşme süreci ve liyakat algılarına ilişkin görüşlerini derinlemesine ve çok boyutlu biçimde ortaya çıkarmayı hedefleyecek şekilde tasarlanmıştır.

⁴ Dr. Yasemin KEPENECİ, Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU, Dr. Kerem TEKŞEN

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili kurumun Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda, okul yöneticiliği atama ve görevlendirme yönetmelikleri hakkında bilgi sahibi olan ve bu süreçleri deneyimlemiş öğretmenler ve okul yöneticileri belirlenmiştir. Katılımcılarla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmış, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve yazılı/sözlü onamları alınmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmasına ilişkin izin ayrıca talep edilmiş ve gerekli etik güvence sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlarda yapılmış ve her görüşme ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar daha sonra araştırmacılar tarafından kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Veri toplama süreci, 2023–2024 bahar-yaz dönemi boyunca yürütülmüş ve bu süre içerisinde araştırma için gerekli nitel veri seti tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan ve katılımcıların deneyimlerinden, düşüncelerinden ve algılarından hareketle temalar, kategoriler ve kodlar oluşturarak verileri anlamlandırmayı amaçlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle yazılı hale getirilmiş, ardından araştırmacılar tarafından tekrarlı okumalar yapılarak dikkatlice incelenmiştir. Veriler, anlamlı birimler halinde kodlanmış; benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş ve nihayetinde araştırmanın temel bulgularını yansıtan temalar yapılandırılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli stratejilerden yararlanılmıştır. Görüşmeler ses kaydıyla alınarak eksiksiz biçimde çözümlenmiş ve elde edilen veriler defalarca okunarak kodlanmıştır. Kodlama süreci uzman görüşüyle desteklenmiş, doğrudan katılımcı alıntılarına yer verilerek bulguların güvenilirliği artırılmıştır. Çalışma grubu, veri toplama süreci ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Kodlama ve analiz sürecinin şeffaf biçimde raporlanması tutarlılığı güçlendirmiş; verilerin sunumunun doğrudan alıntılarla desteklenmesi ise teyit edilebilirliği sağlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların okul yöneticisi olma süreci, öğretmenlik ve yöneticilik deneyimlerinin karşılaştırılması, yönetici görevlendirme sürecine ilişkin genel ve özel yönetmelik değerlendirmeleri gibi konulardaki görüşleri temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiştir.

1- Okul Yöneticisi Olmaya Karar Verme Süreci

Katılımcıların öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçiş sürecinde göze çarpan iki motivasyon unsuru bulunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı eğitimciliğe yönelik idealist yapıları ile okul yöneticiliğine yönelirken, bir kısmı ise dışsal kaynaklardan gelen yönlendirmeler ile okul yöneticiliği deneyimi yaşamıştır.

1.1: İdealizm ve Hizmet Motivasyonu

Katılımcılara okul yöneticiliği görevine geçiş süreçleriyle ilgili motivasyonları sorulmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı, yöneticiliğe geçiş kararını “daha geniş etki yaratma isteği” ve “okulun bütününe hizmet etme motivasyonu” üzerinden açıklamıştır.

Öğretmenlik bana çok şey kattı, sınıfta öğrencilerimle birebir ilgilenmekten hep keyif aldım. Ama zamanla okulun bütününe katkı sağlama isteğim arttı. Yönetici olduğumda yalnızca bir sınıftan değil, tüm öğrencilerden, hatta velilerden sorumlu oluyorsunuz.

Okulun gelişmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, projelerin hayata geçirilmesi beni çok motive etti. Bu yüzden yöneticiliği bir sorumluluk olarak gördüm. Kendimi sadece sınıfın değil, okulun geleceğinden de sorumlu hissettim. (K1)

Aslında yönetici olmayı uzun zamandır istiyordum. Çünkü okulda pek çok şeyin eksik kaldığını görüyordum. Öğretmenken sadece sınıfımda değişiklik yapabiliyordum ama yönetici olarak daha geniş çaplı karar alabilirim diye düşündüm. Bir nevi okulun gidişatına yön verme isteği beni yöneticiliğe itti. Eğitimde aksayan noktaları görüp müdahale etme fırsatı da bana cazip geldi. (K10)

Bu ifadelerden yola çıkarak, öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş, bazı katılımcılar için kişisel bir gelişimden çok okulun bütünüyle ilgili sorumluluk alma arzusundan kaynaklanmaktadır. Katılımcılar kendilerini yalnızca sınıf bağlamında değil, tüm okulun gelişimiyle ilişkili görmüş, yöneticiliği de bu etkiyi artırmanın bir yolu olarak değerlendirmiştir. Bu durum, eğitim yönetimi sıkça vurgulanan “liderliğin bireysel sınırlardan kurumsal sorumluluğa geçiş” özelliğiyle örtüşmektedir.

1.2: Tesadüfler ve Dışsal Etkiler

Katılımcıların bir kısmı yöneticiliğe geçişin bilinçli bir kariyer planından ziyade, dışsal etkenler ve çevresel yönlendirmeler sonucu gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bu duruma örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ben çok planlı biri değilim. Açıkçası yöneticiliğe özel bir arzum yoktu. Ama okulda bir ihtiyaç doğdu, idare eden birine gerek vardı. Arkadaşlar ve çevrem de ‘Sen yaparsın’ diye teşvik edince girdim bu işe. İlk başta çok zorlandım, hatta bırakmayı düşündüm ama zamanla alıştım. Şimdi geriye dönüp baktığımda, aslında tamamen kendi isteğimle değil, biraz da şartların zorlamasıyla bu noktaya geldim. (K3)

Öğretmenliği çok seviyordum ama bir gün okulda yöneticilikle ilgili teklif geldi. Hiç düşünmemiştim o zamana kadar. Çevremdekilerin desteğiyle denemek istedim. Başta korkularım vardı çünkü farklı bir sorumluluk. Ama şimdi iyi ki kabul etmişim diyorum. Bana çok şey kattı ama bu benim kişisel tercihimden çok çevremdekilerin yönlendirmesiyle oldu. (K6)

Bu örnekler, yöneticiliğe geçişte bireysel tercihler kadar sosyal çevrenin ve kurumun ihtiyaçlarının da belirleyici olduğunu göstermektedir. Yöneticiliğe geçiş süreci, katılımcılar için aktif bir seçim ve pasif bir uyum süreci şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, öğretmenlikten yöneticiliğe geçişte motivasyonların çeşitliliğini ve bireysel-kurumsal dinamiklerin iç içe geçtiğini göstermektedir.

2- Öğretmenlik ve Yöneticiliğin Karşılaştırılması

Katılımcıların önemli bir kısmı, öğretmenlik ve yöneticilik deneyimlerini karşılaştırarak her iki rolün farklı yönlerini vurgulamıştır. Görüşler genel olarak iki alt temada toplanmaktadır: (1) öğretmenlikte pedagojik sorumluluk, (2) yöneticiliğin sorumlulukları

2.1: Öğretmenlikte pedagojik sorumluluk

Katılımcılar, öğretmenliğin doğrudan öğrenciyle etkileşim kurma, sınıf ortamında gözle görülür öğrenme çıktıları elde etme yönleriyle tatmin edici olduğunu dile getirmiştir. Örneğin K9 ve K5 şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğretmenlikte öğrencilerin gözlerindeki parıltıyı görüyorsunuz. Siz anlattıkça onların geliştiğini hissediyorsunuz. O an dersin sonunda, hatta bazen dersin içinde sonuç alıyorsunuz. Bu çok tatmin edici bir şey. Yönetici olduğunuzda bu tatmin azalıyor çünkü öğrencilerle birebir bağınız zayıflıyor. Daha çok evrakla, toplantıyla uğraşıyorsunuz. İnsan bazen sınıfa dönmek istiyor. Çünkü sınıfta o anlık mutluluk çok farklı bir şey. (K9)

Öğretmenlikte birebir insana dokunuyorsunuz. Çocuğun başarısını gördüğünüzde tüm yorgunluğunuz gidiyor. Ama yönetici olduğunuzda başarı ölçütleriniz değişiyor. Daha çok

okulun düzeni, velilerin memnuniyeti, öğretmenlerin motivasyonu gibi dolaylı şeylerle uğraşıyorsunuz. Bu da farklı bir tatmin ama daha az kişisel. (K5)

Katılımcıların anlatılarından, öğretmenliğin “doğrudan duygusal tatmin” sağladığı; yöneticiliğin ise daha çok dolaylı öğrenci başarılarıyla ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu, öğretmenlik ve yöneticilik rollerinin mesleki tatmin boyutlarında önemli farklılıklar barındırdığını göstermektedir.

2.2: Yöneticiliğin sorumlulukları

Katılımcılar, yöneticiliğin öğretmenlikten farklı olarak ağır bir sorumluluk, yoğun bürokratik işler ve çoğu zaman yalnızlık içerdiğini belirtmiştir. Katılımcılar okul yöneticiliğinin zorluklarını şu sözlerle aktarmıştır:

Yöneticilik deyince aklıma ilk gelen şey sorumluluk. Öğretmenken kendi dersinizi hazırlarsınız, sınıfınızla ilgilenirsiniz. Ama yönetici olduğunuzda bir okulun tamamı size bakıyor. Evrak bitmiyor, sürekli yeni görevler geliyor. İnsan ilişkileri daha karmaşık hale geliyor. Veliler, öğretmenler, üst makamlar... Hepsiyle aynı anda uğraşmak zorundasınız. Bu bazen çok yorucu oluyor. (K3)

Öğretmenlik daha sade bir iş. Ama yöneticilikte her şey sizin üstünüzde. Bir sorun çıktığında ilk size geliyorlar. Sanki okulun bütün yükü sizin sırtınızda. Bazen bu sorumluluk insanı tüketiyor. İyi ki öğretmenliği yaşamışım diyorum çünkü yöneticilikte o doğrudan tatmini bulmak zor. (K7)

Bu bulgular, yöneticiliğin öğretmenlikten farklı olarak daha çok yük, sorumluluk ve bürokratik işlerle özdeşleştirildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğretmenliği daha “içsel tatmin” sağlayan bir süreç olarak görürken; yöneticiliği daha çok “idari zorunluluk” ve “yapısal baskılar” üzerinden tanımlamıştır. Bu karşılaştırma, öğretmenlikten yöneticiliğe geçişte yaşanan rol farklılıklarının katılımcılar tarafından açıkça hissedildiğini ortaya koymaktadır.

3- Yönetici Seçme ve Görevlendirme Sürecine Yönelik Genel Algılar

Katılımcılar, okul yöneticisi seçme ve görevlendirme süreçlerine ilişkin algılarını aktarırken en çok nesnellik ve adalet meselesine vurgu yapmışlardır. Bu tema altında görüşler nesnellik sorunları ve yazılı sınav uygulamaları başlıklarında ele alınmıştır.

3.1: Nesnellik sorunları

Katılımcıların neredeyse tamamı okul yöneticiliği görevlendirme sürecinin şeffaf ve adil olmadığını, mülakatlarda kayırmacılığın ön plana çıktığını ifade etmiştir.

Kâğıt üzerinde yönetmelik güzel görünüyor ama uygulamada işler öyle değil. Mülakatlarda torpil devreye giriyor. Yani sınava hazırlanıyorsunuz, puanınız yüksek oluyor ama sözlüde farklı sebeplerle elenebiliyorsunuz. Bu durumda insanlar sürece güvenmiyor. Ben de güvenmiyorum açıkçası. Bu da motivasyonumuzu düşürüyor, hatta bazen sınava bile girmek istemiyorsunuz. (K7)

Adaletli olmadığını düşünüyorum. Çünkü sonuçları önceden belli olan görevlendirmeler yapılıyor. Hangi okul kime gidecek, çoğu zaman zaten kulislere konuşuluyor. Bu da sürecin inandırıcılığını ortadan kaldırıyor. Öğretmenler arasında da güvensizlik yaratıyor. İnsan çabasıyla değil, ilişkileriyle bir yere geliyor gibi görünüyor. (K10)

Bu tür ifadeler, görevlendirme sürecinin öğretmenler nezdinde ciddi bir güven kaybına yol açtığını göstermektedir. Liyakat ilkesinin zedelenmesi yalnızca bireysel motivasyonu düşürmekle kalmamakta, aynı zamanda kurum içinde adalet algısını da olumsuz etkilemektedir. Bu durum, yöneticilik makamının meşruiyetine zarar vererek eğitim kurumlarının kurumsal işleyişine olan inancı da zayıflatabilir.

3.2: Yazılı sınav uygulaması

Katılımcıların bir kısmı yazılı sınav uygulamasını daha objektif ve ölçülebilir bulduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda yazılı sınavın sürece olan katkısı vurgulanmıştır. Bir katılımcı şöyle demiştir:

Eskiden tamamen torpille işliyordu, şimdi en azından bir yazılı sınav var. Bu sınav biraz olsun objektiflik sağlıyor. Ama tabii ki tek başına yeterli değil çünkü sözlü yine belirleyici oluyor. Yani bir adım ileri ama tam anlamıyla güven verici bir sistem değil. İnsan yine de sınavın varlığını olumlu görüyor. (K8)

Bu bulgular, okul yöneticisi seçme ve görevlendirme süreçlerinin en çok tartışılan boyutunun adalet ve objektiflik olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, mülakatın torpil ve kayırmacılık algısını güçlendirdiğini, buna karşılık yazılı sınavın sürece güven kazandırdığını belirtmiştir. Genel olarak süreçten beklenti, liyakat temelli, şeffaf ve ölçülebilir bir sistemin hayata geçirilmesidir.

4-2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Görüşler

Katılımcıların bir kısmı, 2021 yılında yürürlüğe giren yönetmeliği değerlendirirken özellikle yazılı sınavın öne çıkmasını olumlu bir gelişme olarak vurgulamış, ancak uygulamadaki şeffaflık ve adalet konularında kaygılarını dile getirmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu 2021’de yürürlüğe giren yönetmeliği genel hatlarıyla olumlu karşılamakla birlikte, uygulamada bazı eksiklikler olduğunu vurgulamaktadır.

2021 yönetmeliği çıktığında aslında hepimiz umutlandık. Çünkü daha önceki uygulamalarda torpil söylentileri, adam kayırmalar, sendika etkisi gibi şeyler çok gündeme geliyordu. Yazılı sınavın ağırlığının artırılması, mülakatın biraz daha şekilsel hale getirilmesi bana göre adil bir düzenleme oldu. Ama sahada işleyişe baktığımızda, yine de mülakatlarda belli kişilerin öne çıkarıldığına dair duyumlar geliyor. Yani kâğıt üzerinde objektif bir yönetmelik var, fakat uygulamada tam karşılığını buldu mu, bence tartışılır. (K4)

Bu ifade, 2021 yönetmeliğinin öğretmen ve yöneticiler nezdinde yarattığı “umut” ile “şüphe” arasındaki ikilemi net bir biçimde göstermektedir. Katılımcı, yazılı sınavın artırılan ağırlığını adil bir adım olarak görmekte, ancak uygulamada torpil söylentilerinin tamamen ortadan kalkmadığını vurgulamaktadır. Bu durum, yönetmeliklerin sadece kâğıt üzerinde değil, sahada da güven tesis etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim yönetimi alanyazınında da sıkça tartışıldığı üzere, yönetici seçme ve görevlendirme süreçlerinde şeffaflık ve güven unsurları, öğretmenlerin kuruma bağlılığını doğrudan etkilemektedir.

5-1 Mart 2024 Yönetmelik Değişikliklerine İlişkin Görüşler

2024 yönetmelik değişikliği katılımcılar tarafından içeriksel olarak olumlu ve olumsuz değerlendirilmiştir. Özellikle kıdem, bilimsel araştırma ve lisansüstü eğitime yönelik görüşler katılımcılar tarafından ele alınmıştır.

5.1: Olumlu Yönler

Katılımcıların bir bölümü, 1 Mart 2024 değişiklikleriyle yazılı sınavın belirleyiciliğinin artmasını ve ölçütlerin daha görünür hâle gelmesini sürecin hakkaniyeti açısından önemli bir adım olarak değerlendirmiştir. Bu çerçevede sınavın öznel yargılara açık mülakatın ağırlığını dengelemesi, tüm adayların aynı koşullarda yarıştığı fikrini güçlendirmesi ve yeniden görevlendirmeye ilişkin belirsizlikleri azaltması, sahada “kısmi adalet” duygusunu desteklemektedir. Benzer şekilde, bazı katılımcılar mülakatların kayıt altına alınmasını ve soruların daha objektif hâle getirilmesini şeffaflık adına olumlu bulmaktadır.

2024 değişiklikleri ile yazılı sınavın daha belirleyici hâle getirilmesi bence çok doğru oldu. Çünkü bu iş bilgi ve donanım gerektiriyor. Sadece mülakat üzerinden müdür seçmek, çok fazla subjektif yorumlara açık oluyordu. Sınav puanının öne çıkması, herkesin aynı koşullarda yarıştığını gösteriyor. Ayrıca yeniden görevlendirmede getirilen bazı kriterler

de sürecin netleşmesini sağladı. Önceden herkes neye göre elendi, neye göre kabul edildi pek belli değildi. Şimdi en azından ölçütler daha belirgin. (K5)

Ben bazı değişiklikleri olumlu buldum. Özellikle mülakatların kayıt altına alınması, sınav sorularının daha objektif hâle getirilmesi gibi düzenlemeler sürecin şeffaflığını artırdı. Her şey kötüye gitmiyor, doğru adımlar da atılıyor. Ama tabii ki eksikler var, bunlar zamanla giderilebilir diye düşünüyorum. (K1)

Yeniden görevlendirme uygulaması da farklı değerlendirilmiştir. Bu uygulamayı destekleyen ve karşı çıkan katılımcılar mevcuttur. K2 bu düzenlemeyi desteklerken; K7 ise karşı çıkmış ve görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Açıkçası yeniden görevlendirme düzenlemesini olumlu buluyorum. Çünkü iyi çalışan, okulu geliştiren, vizyon koyan bir müdürün görevine devam etmesi hem okulun kültürünü koruyor hem de öğretmen ve velilerde güven oluşturuyor. Sürekli değişen müdürler, kurumun düzenini bozuyor. Bu anlamda yeniden görevlendirme bence yerinde bir karar. Tabii bunun objektif kriterlerle yapılması şart. (K2)

Ben görevden ayrılanların tekrar görevlendirilmesine sıcak bakmıyorum. Çünkü bu bazen gerçekten yetersiz bulunmuş, başarısız olmuş kişilerin yeniden aynı pozisyona gelmesine yol açıyor. Bu durumda hem çalışanlar hem de okul zarar görüyor. Yani başarısızlığı ödüllendirmek gibi oluyor. Yeniden görevlendirilecekse çok sıkı bir denetim ve ölçüt olması lazım. (K7)

Kıdeme ilişkin görüşler de farklılık göstermektedir. Bazı katılımcılar okul yöneticilerinin daha kıdemli olmasını desteklerken, özellikle kıdemi daha az katılımcılar ise bu duruma karşı çıkmıştır. Kıdemin puanının artırılmasını destekleyen (K4) ve buna karşı çıkan (K6) örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Bence kıdem çok önemli. Çünkü belli bir süre öğretmenlik yapmadan yönetici olan kişiler öğretmenleri anlamakta zorlanıyor. Daha önce 8–10 yıl öğretmenlik yapma şartı varken şimdi bu sürenin azalması doğru değil. Öğretmenlikle yoğrulmamış birinin idarecilikte başarılı olacağını düşünmüyorum. Öğretmenliğin tozunu yutmadan masa başına geçen biri, sahadaki sorunları kavrayamaz. (K4)

Eskiden çok uzun süre öğretmenlik yapmadan idareci olmak mümkün değildi. Bu da gençlerin önünü tıkıyordu. Şimdi daha kısa sürede yönetici olma imkânı var. Ben bunu olumlu buluyorum çünkü gençlerin enerjisi ve dinamizmi idareye yansıyor. Ayrıca çok kıdemli olup da hiçbir şey üretmeyen yöneticiler gördük. O yüzden sadece kıdeme bakmak çözüm değil. (K6)

Bu bulgular, 2024 düzenlemelerinin sahada genel olarak daha adil ve puanlanabilir bir çerçeveye doğru bir yönelim olarak algılandığını; ancak uygulama kalitesinin sürekliliği ve eksiklerin giderilmesi konusunda katılımcıların temkinli bir beklenti taşıdığını göstermektedir. Görüş ayrışmalarının yalnızca “kıdemli–genç yönetici” ayrımından kaynaklanmadığı, daha çok kurumsal hafızanın korunması ile örgütsel dinamizmin sürdürülmesi arasında şekillenen iki farklı yönetsel yaklaşımdan beslendiği anlaşılmaktadır. Yeniden görevlendirmeyi destekleyen katılımcılar (K2, K4), okul kültürünün devamlılığı, deneyim aktarımı ve yönetimde kurumsal hafıza birikiminin önemini vurgularken; eleştirel bakan katılımcılar (K6, K7), uzun süreli görevlerde işletme körlüğü, yenilik direnci ve örgütsel esneklik kaybı gibi olası risklere dikkat çekmiştir. Bu durum, katılımcıların yönetici profilini yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil; okulun gelişimsel döngüsüne ilişkin farklı vizyonlar temelinde değerlendirdiklerini göstermektedir.

5.2: Olumsuz Yönler

Katılımcıların bir kısmı 2024 değişiklikleriyle bilimsel yayınların ve lisansüstü emeğin değersizleştiğini düşünmekte; bunun okul yöneticisi profilini “vizyoner liderlikten” “sadece idari işlere”

indirgeyen bir çerçeve yarattığını ifade etmektedir. Ancak buna karşı çıkan katılımcı görüşleri de mevcuttur. Bilimsel yayınlar ve lisansüstü eğitime yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Benim en çok üzüldüğüm nokta bilimsel yayınların artık değerlendirme dışında bırakılması oldu. Yıllarca yüksek lisans yaptık, makale yazdık, kongrelere katıldık. Bunların hiçbirisi artık puan olarak bir katkı sağlamıyor. Sanki yöneticilik sadece bürokratik işler yapmakmış gibi algılanıyor. Halbuki akademik çalışmalara değer verilmesi, yönetici profilini de yükseltir. Böyle olunca insanlar kendini geliştirmekten soğuyor. (K6)

Ben açık konuşayım, bilimsel yayına çok önem vermiyorum. Çünkü makale yazmak okul yönetmekle aynı şey değil. Çok iyi akademik çalışmaları olan ama sınıfta bile zorlanan öğretmenler tanıyorum. Yönetici seçerken daha çok liderlik vasfına, iletişim becerisine, kriz yönetimine bakılmalı. Yayın şartı bu anlamda biraz yanıltıcı, sahadan kopuk insanları öne çıkarıyordu. Kaldırılmasını bu açıdan mantıklı buluyorum. (K5)

Yüksek lisans yaptım ama açık konuşmak gerekirse yönetimde işime çok da yaramadı. Teoriyle uğraşıyorsunuz, makale yazıyorsunuz ama okulun günlük işleyişinde bu bilgiler her zaman işe yaramıyor. O yüzden lisansüstü eğitime çok fazla puan verilmesi doğru değildi. Çünkü pratikte yetenekli olan ama lisansüstü eğitimi olmayan kişilerin önü kapanıyordu. Şimdi daha dengeli bir durum var gibi geliyor bana. (K8)

Benim için en üzücü düzenleme buydu. Yıllarca lisansüstü eğitim alıp, makale yazıp, projeler üreten insanlar vardı. Yönetmelikten bilimsel yayın şartı çıkarılınca bu çabaların hiçbir kıymeti kalmadı. Halbuki bir okul yöneticisinin akademik yönü olması, eğitimi daha bilimsel temellere oturtması açısından çok önemliydi. Şimdi sanki sadece idari işlere bakan, dosya düzenleyen kişiler yöneticilik yapacak gibi bir algı oluştu. Bu çok yazık. (K9)

Bu bulgular, 2024 düzenlemelerinin sahada iki farklı perspektiften değerlendirildiğini göstermektedir. Bazı katılımcılar (K6, K9) akademik kriterlerin azaltılmasını, yöneticiliğin bilgi temelli profesyonel niteliğini zayıflatan bir durum olarak görmüş ve bu değişimin uzun vadede mesleki bütünlük ve entelektüel liderlik boyutunu zayıflatabileceğine işaret etmiştir. Buna karşılık diğer katılımcılar (K5, K8) düzenlemeyi pratik saha gerçekliğini önceleyen, uygulamaya dayalı becerileri önemseyen daha erişilebilir bir sistemin parçası olarak değerlendirmiştir. Bu farklı konumlanış, eğitim yönetiminde sıklıkla tartışılan teori–uygulama dengesine ilişkin iki farklı yaklaşımı yansıtmaktadır. Dolayısıyla tartışmanın temelinde yalnızca akademik puanlamanın varlığı/yokluğu değil, okul yöneticiliğinin entelektüel liderlik gerektiren bir mesleki alan mı yoksa daha çok uygulama temelli idari bir pozisyon mu olarak görüldüğü yönündeki algı ayrışması bulunmaktadır. Bu durum, yöneticilik rolünün gelecek politikalarında hangi yeterlik setinin öncelik kazanacağına ilişkin farklı beklentileri görünür kılmaktadır.

6-Yönetmelik Önerileri

Katılımcıların önemli bir kısmı, okul yöneticiliğine ilişkin yönetmeliklerin sık değiştirilmesini sürecin güvenilirliği ve istikrarı açısından sorunlu bulmaktadır. Sürekli değişen ölçütlerin adayların motivasyonunu azalttığı, süreci hesap-kitapa indirgeyip liyakat ilkesini zayıflattığı ifade edilmiştir. Katılımcılardan gelen örnek görüşler şu şekildedir:

Her yeni düzenlemede işlerin daha da karıştığını düşünüyorum. Kriterler sık sık değişiyor, puanlamalar yeniden düzenleniyor. Bu da adayların motivasyonunu düşürüyor. İnsanlar neye göre hazırlanacaklarını bilmiyor. Yönetici seçme süreci liyakati önceleyeceğine daha çok kâğıt üzerinde hesap yapmaya dönmüş durumda. Bu da sistemin güvenilirliğini azaltıyor. (K2)

Benim en çok zoruma giden şey şu: Daha bir düzenlemeye alışmadan yenisi geliyor. Her iki-üç yılda bir yönetmelik değişiyor. İnsanlar neye göre hazırlanacak, hangi kriterlere göre değerlendirilecek, kimse bilmiyor. Bu kadar sık değişiklik yapılırca süreç güvenilir olmaktan çıkıyor. Öğretmenler de yöneticiler de bu işe ciddi bakmamaya başlıyor. Çünkü

yarın öbür gün yine değişecek diyorlar. Oysa yöneticiliğin istikrar gerektiren bir alan olduğunu unutmamak lazım. (K5)

Bu görüşler, yönetmelik değişikliklerinin sahada güven duygusunu zayıflattığını ve yöneticiliğin uzun vadeli bir istikrar gerektirdiğini göstermektedir. Katılımcıların ortak vurgusu, öngörülebilirlik ve süreklilik ihtiyacıdır. Ayrıca bazı katılımcılar, yönetici seçme ve görevlendirme süreçlerinin daha kapsayıcı ve katılımcı bir yapıya kavuşturulması gerektiğini belirtmiştir. Sürecin meşruiyeti ve güvenilirliği açısından en sık dile getirilen sorunlardan biri de torpil ve kayırmacılık algısıdır. Bu açıklamaları destekleyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Bizim okullarımızda alınan kararların çoğu yukarıdan aşağıya iniyor. Yönetmelikler hazırlanırken sahadaki insanların görüşü alınmıyor. Oysa okul yöneticiliğini en iyi bilen bizleriz hem öğretmenlik yapmış hem yöneticilik deneyimi olan kişiler olarak sahadaki uygulamaların nasıl olduğunu biliyoruz. Ama sesimiz duyulmuyor. Yönetici seçme sürecinde öğretmenlerin, hatta velilerin bile görüşüne başvurulmalı. Çünkü bir okul yöneticisi sadece bürokratik işlerle değil, toplumsal bir ilişkiler ağıyla çalışıyor. Bu ağın aktörlerinin söz hakkı olmalı. Katılımcı bir sistem kurulmadıkça bu düzenlemeler hep eksik kalacak. (K4)

Aslında herkesin aklındaki en büyük soru şu: Gerçekten en liyakatli olan mı seçiliyor? Yoksa tanıdıklara göre mi görevlendirme yapılıyor? Bu soru ortadan kalkmadıkça yapılan değişikliklerin hiçbir anlamı olmayacak. Öğretmenler arasında da bu konuda büyük bir güvensizlik var. İnsanlar, ‘ne yaparsak yapalım torpilsiz olmuyor’ diyor. Bu algıyı değiştirmedikçe düzenlemeler yetersiz kalacak. (K10)

Bu ifadeler, yönetmelik önerilerinde istikrar, öngörülebilirlik, kapsayıcılık ve liyakat vurgusunun öne çıktığını göstermektedir. Katılımcılar sürecin yalnızca merkezi otoritenin belirlediği kurallara göre değil, sahadaki öğretmen, yönetici ve veli gibi paydaşların görüşleri doğrultusunda daha demokratik bir yapıya kavuşturulması gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle sürecin meşruiyet ve güven sorununun aşılabileceği düşünülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin seçilme ve görevlendirilme süreçlerine yönelik görüşlerinin çok katmanlı olduğunu göstermektedir. Katılımcı görüşlerinde, yönetici atama sistemi genel olarak gerekli ve işlevsel görülmeyle birlikte, uygulamadaki bazı belirsizliklerin adalet algısını etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında uzun süredir devam eden liyakat ve şeffaflık tartışmalarıyla uyumludur (Balcı, 2011; Şişman, 2020).

Öğretmenlik ve yöneticiliğin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, öğretmenliğin öğrenci merkezli bir mesleki rol, yöneticiliğin ise bürokratik yükler ve liderlik sorumluluklarıyla tanımlandığını göstermiştir. Bu durum, öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin “mesleki kimlik dönüşümü” olarak görülebileceğini düşündürmektedir. Alanyazında da benzer şekilde, yöneticilerin sınıf içi rollerden uzaklaşarak daha çok kurumsal liderlik, bürokrasi ve paydaş yönetimi ile meşgul oldukları ifade edilmektedir (Bush, 2018; Hallinger, 2011). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi Türkiye’de uzun süredir tartışılan ve beklenen bir durumdur.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu, bilimsel yayın ve lisansüstü eğitimin puanlama sisteminde sınırlı yer almasına ilişkin görüşlerin çeşitlenmesidir. Bazı katılımcılar bu durumu akademik üretimin değerinin azalması olarak yorumlarken, bazı öğretmen ve yöneticiler tarafından ise sürecin daha erişilebilir ve pratik hâle geldiği yönünde değerlendirilmektedir. Bu çeşitlilik, politika tercihlerinin yalnızca ideolojik yönelimlerle değil, uygulamadaki işleyişe yönelik pratik kaygılarla da şekillenebildiğine işaret etmektedir. Türkiye’de lisansüstü eğitim mezunu sayısının son yıllarda artması, yöneticilik başvurularında diploma yoğunluğunu beraberinde getirmiş ve literatürde yer verilen credentialism/belge merkezlilik tartışmalarını hatırlatmaktadır (Collins, 1979). Benzer şekilde Arslanargun (2011), okul yöneticiliği atamalarında hizmet yılı ve belge temelli ölçütlerin tek başına yeterlik göstergesi olmayabileceğini vurgularken; Balcı (2014) de profesyonel yöneticiliğin nitelikli

bilgi, yetkinlik ve liderlik kapasitesiyle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede puanlamada akademik göstergelerin sınırlı yer alması, bazı paydaşlarca profesyonelleşme sürecinin zayıflaması olarak yorumlanırken; bazıları tarafından yöneticiliğin uygulama deneyimine dayalı olarak güçlendiği şeklinde değerlendirilmektedir.

Türkiye’de akademik kriterlerin azaltılması, yalnızca değersizleştirme olarak değil; aday çeşitliliğini artırma, yönetici havuzunu genişletme ve alan öğretmenlerinin yöneticiliğe geçişini kolaylaştırma amacıyla da ilişkilendirilebilir. Uygulayıcı kurumlar açısından bakıldığında, hızlı yönetici atama ihtiyacı ve okullarda sürekliliğin korunması gibi pragmatik gerekçeler politika yapıcı motivasyonunu şekillendirmiş olabilir. Bu durum, yönetici yetiştirme süreçlerinde akademik-teorik hazırlık ile sahaya dayalı pratik deneyimin nasıl dengeleneceği sorusunu daha görünür kılmaktadır. Dolayısıyla yönetmelik değişiklikleri, Türkiye’de liderlik politikasının yönünü belirleyen stratejik bir düzenleme alanı olarak değerlendirilebilir.

Uluslararası literatürde bazı ülkelerde okul liderliği seçimlerinin zaman içinde akademik göstergelerden uygulama temelli performans ölçütlerine yöneldiği, liderlik becerilerinin sahada gözlemlenebilir çıktılar üzerinden değerlendirildiği belirtilmektedir (Pont vd., 2008; Hallinger, 2011; Bush, 2018). Bu açıdan Türkiye’de akademik puanlamanın azaltılması, tek başına akademiye değersizleştirme olarak değil, yönetici aday havuzunu genişletmeye ve uygulama deneyimini ön plana çıkarmaya yönelik yapısal bir uyarlama olarak da değerlendirilebilir.

Buna karşın akademik bilgi, araştırma okuryazarlığı ve bilimsel farkındalık literatürde eğitim liderliğinin önemli bileşenleri arasında gösterilmektedir (Balcı, 2021; Özdemir vd., 2015). Bu nedenle lisansüstü eğitime verilen görece düşük puan, okul yöneticiliğinin gelecekte daha çok uygulama temelli idari bir rol şeklinde mi yoksa akademik temelli profesyonel liderlik alanı olarak mı şekilleneceğine yönelik farklı yaklaşımları gündeme getirmektedir. Türkiye’de okul yöneticiliği bağlamında tartışılan bu ikili yapı—uygulama deneyimi ve akademik yeterlik dengesi—rolün niteliğinin hangi boyutta tanımlandığına işaret etmektedir. Akademik formasyon ve lisansüstü eğitim; kuramsal bilgi, araştırma okuryazarlığı, veri temelli karar alma ve etik sorumluluk gibi liderliğin bilişsel yönlerini desteklerken (Balcı, 2021; Özdemir vd., 2015), saha deneyimini temel alan yaklaşım ise yönetim süreçlerine hâkimiyet, okul içi işleyiş bilgisi ve pratik çözüm üretme becerilerini öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda politika tercihlerinin hangi yeterlik türünü öncelediği, okul yöneticiliğinin gelecekte hangi mesleki çerçevede konumlanacağına ilişkin farklı yaklaşımların şekillenmesinde belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla mevcut mevzuat düzenlemeleri, eğitim liderliğinin hangi yeterlikler doğrultusunda yapıldığını anlamak açısından önemli bir referans noktası oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularında yeniden görevlendirme uygulamalarına yönelik farklı değerlendirmeler de dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılar sürekliliği desteklediği için olumlu görürken, bazıları genç adayların sisteme girişini geciktirebileceği görüşündedir. Bu durum literatürde belirtilen örgütsel adalet ve fırsat eşitliği tartışmalarıyla uyumludur (Doğan & Uğurlu, 2014; Shapiro & Stefkovich, 2016). Yönetmeliklerin sık değişmesi ise, çalışma grubunca planlama süreçlerini zorlaştıran bir unsur olarak ifade edilmiş; bu bulgu Hoy ve Miskel’in (2013) eğitim örgütlerinde istikrarın güveni artırdığı yönündeki bulgularını destekler niteliktedir.

Genel olarak bu araştırma, güncel yönetmeliklerin sahada nasıl karşılandığını ortaya koyarken, yöneticilik atama süreçlerinin gelecekte nasıl şekilleneceğine ilişkin kavramsal tartışmalara da ışık tutmaktadır. Bulgular, Türkiye’de okul yöneticiliği politikalarının akademik profesyonelleşme ve uygulama temelli deneyim arasında yeni bir denge arayışı içinde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda meslektaşının yalnızca akademik kriterlerle değil, aynı zamanda liderlik uygulamaları, görev performansı ve sürekli mesleki gelişim mekanizmalarıyla desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla politika yapıcılarının ilerleyen süreçte hem nitelikli aday havuzunu genişletecek hem de okul liderliği kapasitesini güçlendirecek bütüncül değerlendirme modelleri tasarlaması; uygulama deneyimi ile akademik yeterliği aynı havuzda harmanlayan daha dengeli bir seçme–görevlendirme yapısına yönelmeleri, eğitim yönetiminde sürdürülebilir dönüşüm açısından önemli görünmektedir.

Sonuç

Bu araştırma, okul yöneticilerinin seçilme ve görevlendirilme süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyarak güncel yönetmelik düzenlemelerinin uygulamadaki karşılığını görünür kılmıştır. Bulgular, yöneticiliğe geçiş kararının yalnızca bireysel isteklerle değil aynı zamanda kurumsal beklentiler ve çevresel koşullarla şekillendiğini; öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin ise mesleki kimlikte anlamlı bir dönüşüm yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte süreçte şeffaflık, liyakat ve istikrarın katılımcılar açısından temel belirleyiciler olduğu görülmüştür. Yazılı sınavların görece objektif bulunması olumlu bir unsur olarak öne çıkarken, mülakatların kayırmacılığa açık yapısı adalet algısını zayıflatan bir boyut olarak dile getirilmiştir. 2024 düzenlemelerinde lisansüstü eğitim ve akademik üretimin puanlamada sınırlı yer tutması, okul yöneticiliğinin entelektüel boyutuna ilişkin tartışmaları yeniden gündeme taşımakta; uygulamanın mesleki kimlik ile akademik gelişim dengesi üzerinde nasıl bir etki oluşturacağı sorusunu belirginleştirmektedir. Yeniden görevlendirme uygulamalarında genç adayların dezavantajlı konuma düşmesi ise fırsat eşitliği bağlamında dikkat edilmesi gereken bir diğer noktadır. Ayrıca yönetmeliklerin sıklıkla değişmesi, yöneticilerin uzun vadeli plan yapma kapasitesini sınırlamakta ve eğitim örgütlerinde istikrar algısını zayıflatmaktadır. Genel olarak çalışma, Türkiye’de okul yöneticiliğinin henüz tam anlamıyla kurumsallaşmış bir meslek alanı niteliği kazanmadığını; seçme-görevlendirme mekanizmalarının daha bütüncül, şeffaf ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması gerektiğini göstermektedir. Bulgular, yöneticilik mesleğinin profesyonelleşmesini destekleyecek düzenlemelerin geliştirilmesinin hem yönetim süreçlerinin niteliğini hem de eğitim örgütlerinin işleyişini güçlendireceğine işaret etmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, okul yöneticilerinin seçme ve görevlendirme süreçlerinin daha liyakatlı, şeffaf ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşabilmesi için çok boyutlu bir politika yaklaşımı önerilmektedir. İlk olarak, atama sisteminin tek boyutlu değerlendirmeye dayanmak yerine çoklu ölçüt içeren bir yapıya kavuşturulması yararlı olacaktır. Bu doğrultuda yazılı sınav, yapılandırılmış mülakat ve mesleki gelişim portfolyosunu kapsayan karma puanlama modeli (örneğin %40 yazılı sınav, %30 rubrik temelli mülakat, %30 portfolyo vb. gibi) yöneticilik yeterliğinin daha dengeli biçimde ölçülmesine katkı sağlayabilir. Buna ek olarak, genel hizmet içi eğitimlerden farklı olarak MEB-YÖK iş birliğiyle akredite edilmiş Okul Liderliği Sertifikasyon Programı ve değerlendirme merkezi (assessment center) uygulamalarının hayata geçirilmesi; liderlik, kriz yönetimi, iletişim ve veri temelli karar alma gibi yetkinliklerin uygulamalı olarak izlenmesine olanak tanıyacaktır. Akademik üretimin tamamen dışlanması yerine, okul geliştirme projeleri, bilimsel araştırmalar ve kuruma katkı sunan çalışmaların portfolyo içinde puanlanması, akademik yeterlik ile saha deneyimini dengeleyen bir yaklaşım oluşturabilir. Yeniden görevlendirme süreçlerinde, deneyimli yöneticilerin devamlılığını gözetirken aynı zamanda genç ve yeni adayların sisteme girişini teşvik eden kontenjan uygulamaları veya dönemsel sınırlamalar değerlendirilebilir. Son olarak, yönetmeliklerin sık değişmesi yerine öngörülebilir ve uzun vadeli politika döngülerinin oluşturulması, yöneticilerin stratejik planlama yapabilmesine imkân tanıyarak sistemde güven, istikrar ve profesyonelleşmeyi destekleyecektir. Bu araştırma yalnızca belirli illerde görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine dayandığı için bulgular bağlam sınırlılığı içermektedir. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması ve nicel ölçme modelleriyle desteklenmesi önerilebilir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Ordu Üniversitesi /Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 02/05/2024

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2024-84

Kaynakça

- Arslanargun, E. (2011). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 185–206.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2011). *Etkin okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. PegemA.
- Balcı, A. (2014). *Eğitim yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. <https://doi.org/10.52848/ijls.880112>
- Bottoms, G., & O'Neill, K. (2001). Preparing a new breed of principals: It's time for action. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464388.pdf>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 883-887. <https://doi.org/10.1177/1741143218795731>
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. S. B. Demir ve M. Bütün, Trans. (Eds.). Siyasal Kitabevi.
- Doğan, S. & Uğurlu, C. (2015). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516. <https://doi.org/10.17152/gefad.00239>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hoy ve Miskel, (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Ed., S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Konan, N., Çetin, R. B. & Yılmaz, S. (2017). Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326763>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milner, H.R. (2013). Policy Reforms and De-professionalization of Teaching. Boulder, CO: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/policy-reforms-deprofessionalization>
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Özen Kılıç, D. (2015). School Administrators' Leadership Competencies According to the Views of School Administrators and Teachers. *Education and Science*, 40(177), 365-383. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3717>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. *The Educational Reform*, 69(2), 143-150.
- Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>.

- Resmî Gazete. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. 03.04.2024 tarih ve 32505 sayılı.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315773339>
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

The effectiveness of educational systems is intrinsically tied to the effective management of schools, which constitute their most fundamental organizational units. School leadership is no longer considered a purely administrative duty; rather, it is framed as a professional field requiring vision, competence, and ethical responsibility. In contemporary contexts, school leaders are positioned as instructional leaders who establish school goals, guide teachers, motivate staff, and foster stakeholder participation (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 2005). The professionalization of educational leadership is therefore seen as a prerequisite for quality improvement in education.

In Türkiye, however, school leadership has historically been subject to instability due to frequent regulatory changes and political interventions (Aydın, 2005; Balcı, 2011). These discontinuities undermine trust and raise concerns regarding meritocracy, fairness, and professionalization. The most recent amendments to the Regulation on the Selection and Appointment of Administrators in Educational Institutions, published in 2024, once again reorganized the system by increasing the weight of written exams, granting reappointment rights to former administrators, and prioritizing subject teachers (Official Gazette, 2024). While some of these provisions were viewed as positive steps, others were criticized for limiting the vision of professional leadership and undermining academic contributions.

Against this background, this study aims to examine how school administrators and teachers evaluate these regulatory changes and what implications they hold for the professionalization of school leadership. By analyzing stakeholders' perceptions, the study seeks to contribute to ongoing debates on merit-based appointment systems, institutional trust, and the recognition of school leadership as a professional career path.

Method

Research Design

The study employed a qualitative design, specifically a basic qualitative research approach, which allows for in-depth exploration of participants' perceptions in their natural contexts (Creswell, 2021). Semi-structured interviews were conducted to capture personal narratives of administrators and teachers regarding the appointment process.

Study Group

Participants were selected using criterion sampling, including teachers and administrators who were familiar with both previous and current regulations. The study group consisted of 10 educators (six principals/vice principals and four teachers), representing diverse school levels (preschool, primary, middle, and high schools) and different geographical settings (provincial centers, districts, and villages). Their professional experience ranged from 11 to 25 years, ensuring a wide range of perspectives.

Data Collection Tools and Procedure

Data were collected using a personal information form and a semi-structured interview form comprising 12 open-ended questions. Ethical approval was obtained prior to data collection. Interviews were conducted face-to-face, recorded with consent, and later transcribed for analysis.

Data Analysis and Trustworthiness

The transcribed interviews were analyzed through content analysis. Codes were developed from the data, grouped into categories, and organized into themes. To enhance validity and reliability, multiple strategies were applied: full transcription of interviews, expert review of coding, and the use of direct quotations for confirmability. Thick description of participants and procedures supported transferability, while transparency in reporting strengthened consistency.

Findings

The findings were organized under six major themes:

1. **Decision-Making Process for Leadership:** Participants' motivations for becoming administrators varied between intrinsic (idealism and service motivation) and extrinsic (chance, encouragement, and institutional need). Leadership was often framed as an opportunity to extend influence from the classroom to the entire school.
2. **Comparisons Between Teaching and Leadership:** Teaching was associated with direct pedagogical satisfaction and immediate student outcomes, while leadership was linked to bureaucratic responsibility, administrative workload, and feelings of isolation.
3. **General Perceptions of the Appointment Process:** While the written exam was perceived as enhancing objectivity, the interview stage was consistently criticized for favoritism, reducing trust in meritocracy.
4. **Perceptions of the 2021 Regulation:** The increased weight of the written exam was initially welcomed, but concerns about fairness in practice remained. The persistence of favoritism in interviews continued to undermine credibility.
5. **Perceptions of the 2024 Regulation:** Participants expressed mixed views. Positive aspects included the increased determinative role of the written exam, recording of interviews, and clearer reappointment criteria. However, negative aspects included the removal of scientific publications and postgraduate education from evaluation, which many perceived as a devaluation of academic development. The reappointment clause was seen both as a means of preserving institutional culture and as a risk of rewarding ineffective administrators. Seniority requirements were also debated, with some valuing experience and others emphasizing opportunities for younger candidates.
6. **Suggestions for Improvement:** Participants highlighted the destabilizing effect of frequent legislative changes, calling for more stable, merit-based, and participatory appointment processes. They emphasized inclusiveness, stakeholder engagement, and the elimination of favoritism as essential for institutional trust.

Discussion, Conclusion & Recommendations

The findings of this study reveal that perceptions regarding the selection and appointment of school administrators in Türkiye are multidimensional and shaped by the interaction of merit, experience, academic qualification, and policy implementation. Participants acknowledged the necessity of the appointment system but also highlighted concerns about fairness, particularly regarding interview processes that were perceived as prone to favoritism despite the objectivity offered by written exams. The reduced weighting of postgraduate studies and scientific publications in the 2024 regulation was interpreted in different ways: while some saw this as diminishing the intellectual dimension of school leadership, others viewed it as a pragmatic adjustment aimed at expanding the candidate pool and prioritizing field experience. In this sense, policy decisions may reflect not only ideological preferences but also practical concerns such as rapid staffing needs and diploma inflation. However, literature consistently emphasizes that academic literacy, research awareness, and reflective capacity remain fundamental to leadership professionalism, suggesting that long-term quality may require a more balanced integration of academic and practical competencies. Another notable finding concerns the reappointment process, which participants believed may restrict opportunities for younger candidates despite supporting continuity for experienced leaders. Frequent regulation changes were also perceived as undermining stability and long-term planning in schools.

In conclusion, the research indicates that school leadership in Türkiye has not fully matured into a standardized professional field and continues to evolve between two poles: academic professionalization and practice-based pragmatism. To strengthen merit-based appointment mechanisms, it may be beneficial to adopt a multi-criteria evaluation approach combining written

examination, structured interview procedures and a professional portfolio documenting leadership competencies, school development work and academic contributions. The establishment of accredited leadership certification programs in cooperation with MoNE, along with assessment-center applications to evaluate real-life leadership skills, could support qualified administrator development. Reintegration of academic output into evaluation—not as a sole determinant but as part of a balanced portfolio—may preserve the intellectual aspect of leadership while maintaining accessibility. Ensuring opportunities for new candidates through quota or rotation-based reappointment models and shifting from frequent regulatory revisions toward more stable policy cycles, may increase trust, sustainability and professionalism in school leadership. Overall, these reflections suggest that Türkiye is currently in a process of redefining what constitutes leadership quality, and future policies will play a decisive role in determining whether school administration develops predominantly as a technical assignment or as an academically grounded professional field.